

*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: ATII20618V12

Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores.

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

Año: XI Número: 2 Artículo no.:9 Período: 1 de enero al 30 de abril del 2024

TÍTULO: Conceptualización y análisis reflexivo sobre la enseñanza por competencias en nivel superior.

AUTORES:

1. Dra. Minerva Camacho-Javier.
2. Máster. José César López Del Castillo.
3. Dra. Deyanira Camacho Javier.

RESUMEN: En la investigación educativa, es fundamental reflexionar constantemente sobre las competencias del profesorado universitario con el fin de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este estudio, se analizaron los constructos de competencia y competencias transversales, y la complejidad que implican en la actuación del profesorado universitario; para ello, se realizó una revisión sistemática de artículos, complementada con una base de datos de una investigación previa. Se reconoce que las competencias transversales son complejas en el contexto de la enseñanza-aprendizaje y desempeñan un papel importante en la atención que el profesorado presta durante el proceso educativo; además, se ha evidenciado, que en muchas ocasiones, la capacidad interpretativa y crítica se ve afectada por patrones actitudinales no conscientes.

PALABRAS CLAVES: competencias transversales, actuación del profesorado, concientización, complejidad.

TITLE: Conceptualization and reflective analysis of teaching by competencies at a higher level.

AUTHORS:

1. PhD. Minerva Camacho-Javier.
2. Master. José César López Del Castillo.
3. PhD. Deyanira Camacho Javier.

ABSTRACT: In educational research, it is essential to constantly reflect on the competencies of university teachers in order to improve the teaching-learning process. In this study, the constructs of competence and transversal competences were analyzed, and the complexity they imply in the performance of university teaching staff; to this end, a systematic review of articles was carried out, complemented with a database of previous research. It is recognized that transversal competencies are complex in the context of teaching-learning and play an important role in the attention that teachers provide during the educational process; in addition, it has been shown that on many occasions, the interpretive and critical capacity is affected by non-conscious attitudinal patterns.

KEY WORDS: transversal skills, teacher performance, awareness, complexity.

INTRODUCCIÓN.

La misión educativa de las Instituciones de Educación Superior (IES) del siglo XXI es producto de las sugerencias de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). Dentro de esta vertiente, el alcance del término enseñanza profesional implica guiar hacia un aprendizaje que contemple el desarrollo de competencias (Tesauro de la Unesco, n.d.).

Estas competencias son contempladas en ocupaciones calificadas que aluden a oficios. Estos oficios son profesiones reconocidas formalmente por la sociedad y por las instancias que validan los conocimientos adquiridos. Estos conocimientos son aplicados en un empleo del cual se espera, que quien lo realiza, conozca el proceso y funciones y lo lleve a cabo con eficacia; de esta forma, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) señala la importancia de la vinculación entre las instituciones educativas y el ámbito laboral, destacando la figura del profesorado

como uno de los actores principales en la gestión de esta tarea; por ello, tanto la visión de la UNESCO como de la OCDE son fundamentales, ya que establecen las bases de un marco teórico sobre el *constructo competencial* (OCDE, 2019; Ortiz-Revilla y Adúriz-Bravo 2021).

Las competencias transversales del profesorado universitario son fundamentales para brindar una enseñanza holística y globalizada; por lo tanto, es de vital importancia que los profesores universitarios trabajen en el desarrollo de estas competencias, ya que los rápidos cambios a nivel global demandan profesionistas habilitados para lograr un desempeño más efectivo y comprometido con la preservación de la biodiversidad del planeta, la cual es la base del bienestar social y humano.

En este sentido, Villa et al. (2021) reconocen la figura del profesorado universitario, además de la responsabilidad de formar capital humano competente para enfrentar las exigencias laborales y necesidades sociales. Para Pineda-Alfonso y Márquez-Guerrero (2022), el *deber educativo* del profesorado universitario alude a su propia formación, pues este debe saber generar una enseñanza innovadora (*cuál/qué*), considerando ahora más que nunca, el saber utilizar la herramienta tecnológica y deben mantenerse en equilibrio con el saber pedagógico y evaluativo (*para qué y cómo*) (Aguilar et al., 2022; Méndez, 2022).

En este orden, Díaz-Barriga (2006) apoyado en los trabajos de Rey (1996, 1999, 2000), destaca la importancia y la necesidad de estudiar a detalle las competencias transversales. De manera general, la concepción filosófica de Rey sobre las competencias transversales se centra en el *deber ser* institucional, observando estas no como objeto ni dato, sino como sujeto y constructo que denota intencionalidad. A raíz de esta noción, se vislumbra la necesidad del saber científico con respecto a las competencias transversales del profesorado universitario (Rojas et al., 2019).

En función de lo expresado, el propósito de este trabajo consistió en analizar los constructos competencias, competencias transversales, su complejidad y consciencia en la actuación del profesorado universitario.

Se estima, que el saber consciente de estas nociones teóricas contribuye a minimizar la resistencia, - que todavía existe-, para hacer cambios más trascendentes a nivel institucional, y por supuesto, el saber sobre la didáctica-pedagógica con el fin de consolidar la *vocación educativa*. De esta manera, Ahumada-Bastidas y Sánchez-Huarcaya (2022) y Donoso-Díaz (2022) consideran que la actuación del profesorado se ve afectada tanto por la postura que adopta ante el interés formativo de sus competencias, como la estrategia comunicativa y formativa empleada en la institución educativa en favor del desarrollo competencial. Situación que se observa principalmente en las IES públicas (Martínez-Ordoñez, 2023; Ferrando-Rodríguez et al., 2023).

DESARROLLO.

Método.

La investigación se abordó desde la tradición cualitativa, a partir de una revisión teórica de tipo transversal de alcance descriptivo-analítico y reflexivo (Baena, 2017; Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

Objeto de estudio.

Se consideró el saber de las competencias transversales del profesorado universitario de Instituciones de Educación Superior (IES) pública.

Procedimiento.

Se realizó una revisión no exhaustiva de los trabajos realizados y publicados a finales del siglo pasado y lo que va de este sobre las variables: *competencias* y *competencias transversales en la enseñanza*.

Los artículos usados en la investigación se obtuvieron de revistas indexadas en bases de datos como Redalyc, Doaj, Scielo, Google Académico, Scopus y Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico (REDIB). Para su búsqueda, se tomaron en cuenta las palabras claves: competencias, competencias transversales, enseñanza superior, perfil profesional del profesorado y

competencias docentes. Se usaron operadores lógicos básicos para una búsqueda más eficaz, como And, Or y Not. De la misma manera, se consideraron autores o palabras claves de interés identificadas al interior de los artículos revisados.

Para enriquecer el análisis teórico, se reflexionó con algunos datos (Nota¹) obtenidos de un grupo de profesores de una IES pública, concentrando la información en una tabla con la cual se generó el proceso reflexivo.

Resultados y Discusión.

Del concepto competencias.

No se puede abordar la educación por competencias sin comprender su base teórica. Es esencial, que los actores educativos analicen los desafíos actuales y reflexionen sobre el significado del concepto de competencias y las necesidades específicas de su enseñanza (UJAT, 2015; Benavides-Bastidas et al. 2021); para esto, es importante examinar diferentes definiciones del término competencias provenientes de organismos internacionales.

Según la OCDE (2017), las competencias se refieren a un “conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas que pueden aprenderse, permiten a los individuos realizar una actividad o tarea de manera adecuada y sistemática, (...) pueden adquirirse y ampliarse a través del aprendizaje (...)” (p. 3). En la Tabla 1 se pueden observar otras definiciones sobre las competencias en el ámbito educativo. Estas definiciones destacan los tres componentes fundamentales: cognición, habilidad y actitud.

¹ La información se obtuvo de la base de datos del primer proyecto desarrollado entre el 2019 y 2021, del cual se presentó un reporte de investigación. Para profundizar o corroborar esta información dirigirse a la siguiente referencia: Camacho-Javier, Minerva, & López-Del Castillo, José César. (2022). Proceso profesionalizante: Una intervención en enseñanza superior. *Revista Electrónica Educare*, 26 (1), 108-128. <https://dx.doi.org/10.15359/ree.26-1.6>

Tabla 1. Definiciones desde una mirada internacional sobre el vocablo competencias.

Autor	Año			
	2003	2004	2005	2006
DeSeCO (OCDE)	Capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada. Supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz.			
UNESCO Rychen y Tiana		Concepto holístico pues combina habilidades prácticas y cognoscitivas interrelacionadas, conocimientos, motivaciones, valores y ética, actitudes, emociones y otros componentes sociales y comportamentales que puedan movilizarse conjuntamente para una acción eficaz en un contexto particular.		
UNESCO Cecilia Braslavsky			El desarrollo de las capacidades complejas que permiten a los estudiantes pensar y actuar en diversos ámbitos [...]. Consiste en la adquisición de conocimiento a través de la acción, resultado de una cultura de base sólida que puede ponerse en práctica y utilizarse para explicar qué es lo que está sucediendo.	

Autor	Año			
	2003	2004	2005	2006
Parlamento Europeo				Combinación de conocimientos, capacidades y actitudes adecuadas al contexto.

Nota. Datos derivados de “Formación de competencias profesionales en la universidad pública, una vista panorámica desde la globalización”, de Claudia Ávila Gozález, 2016:8-9; en Educación por competencias: entre la retórica y la realidad. Una propuesta de solución curricular de Rafael Yus, 2011:142-145; Recomendación del parlamento europeo y del consejo, en Parlamento de la Unión Europea, 2006:13.

Uno de los desafíos que enfrenta el profesorado de las universidades públicas es comprender la relación entre cognición, habilidad y actitud, así como la diversidad de realidades culturales presentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje; además, se debe tomar conciencia de que el *aprendizaje memorístico* ya no es suficiente, pues fue rebasado por el conjunto de *saberes en acción* y se requiere desarrollar competencias propias.

La complejidad también se deriva de la interpretación de aquellos vocablos que pueden ser considerados sinónimos. Rivas (2011) menciona, que *habilidades y destrezas* es un ejemplo de ello; sin embargo, no explica por qué aparecen ambos términos en las definiciones. Este aspecto se aclarará más adelante. En la Tabla 2 se presentan los vocablos considerados por Álvarez et al. (2008), junto con otros términos clave.

Tabla 2. Etimología y definiciones.

Término	Definición
Competencia	Parte del latín <i>competentia</i> , donde el prefijo <i>con</i> refiere a entero, junto, por completo. El verbo <i>petere</i> alude a dirigirse a, buscar, atacar, pedir. El sufijo <i>nt</i> indica agente y el sufijo <i>ia</i> cualidad. Relacionándose entonces con aptitud, capacidad, disposición. Siendo la persona útil e idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado.

Término	Definición
Conocimiento	Acción y efecto de conocer. Entendimiento, inteligencia, razón natural. Estado de vigilia en que una persona es consciente de lo que la rodea.
Actitud	<ol style="list-style-type: none"> 1. Postura del cuerpo, especialmente cuando expresa un estado de ánimo. <i>Las actitudes de un orador. La actitud agresiva del perro.</i> 2. Disposición de ánimo manifestada de algún modo. <i>Actitud benévola, pacífica, amenazadora, de una persona, de un partido, de un Gobierno.</i>
Comunicación	<ol style="list-style-type: none"> 1. Acción y efecto de comunicar o comunicarse. 2. Trato, correspondencia entre dos o más personas. 3. Petición del parecer por parte de la persona que habla a aquella o aquellas a quienes se dirige, amigas o contrarias, manifestándose convencida de que no puede ser distinto del suyo propio.
Intención	<ol style="list-style-type: none"> 1. Determinación de la voluntad en orden a un fin. 2. Cautelosa advertencia con que alguien habla o procede. <p><i>Primera intención.</i> Forma coloquial (f. coloq.): Modo de proceder franco y sin detenerse a reflexionar mucho.</p> <p><i>Segunda intención.</i> F. coloq.: Modo de proceder doble y solapado.</p>
Voluntad	<ol style="list-style-type: none"> 1. Facultad de decidir y ordenar la propia conducta. 2. Acto con que la potencia volitiva admite o rehúye una cosa, queriéndola o aborreciéndola y repugnándola. 3. Libre albedrío o libre determinación. 4. Elección de algo sin precepto o impulso externo que a ello obligue. 5. Intención, ánimo o resolución de hacer algo. 6. Amor, cariño, afición, benevolencia o afecto. 7. Gana o deseo de hacer algo. 8. Disposición, precepto o mandato de alguien. 9. Elección hecha por el propio dictamen o gusto, sin atención a otro respeto o reparo. <p><i>Propia voluntad.</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 10. Consentimiento, asentamiento, aquiescencia.
Aptitud	Capacidad y disposición para desempeñar una determinada actividad.
Capacidad	Proviene del latín <i>capacitas</i> y refiere destreza o habilidad con respecto a algo. Implicando aptitud y talento. Por lo que es una cualidad que dispone alguien para el buen ejercicio de algo.
Habilidad	Proviene del latín <i>habilitas</i> y se aplica a personas que muestran destrezas específicas que son innatas al ser humano.

Término	Definición
Destreza	Proviene del latín <i>Dexter</i> de diestro y el sufijo <i>eza</i> que significa <i>cualidad</i> . Por lo que esta subyace en la habilidad con la que alguien hace una cosa. Implica práctica.

Nota. Datos derivados de “Hacia un enfoque de la educación en competencias”, de Sara Álvarez, Arturo Pérez y Ma Luisa Suárez, 2008:18; “Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua” en <https://www.rae.es/>; “Diccionario etimológico de la lengua castellana: (ensayo) precedido de unos rudimentos de etimología”, de Pedro Felipe Monlau y Roca, 2015:369.

Fuente: Tabla de elaboración propia.

La complejidad para entender las competencias y su importancia para la educación incluye varios aspectos: en primer lugar, es necesario saber interpretar la morfología de las palabras que componen su significado; por ejemplo, se puede analizar el motivo por el cual los términos habilidad y destreza se utilizan juntos en algunas definiciones de competencias. La respuesta está en la raíz etimológica de cada palabra, la cual proporciona un elemento diferenciador relacionado con el origen de esa cualidad. Mientras que ser habilidoso es considerado una cualidad innata (con la que se nace), poseer destreza se refiere a una habilidad adquirida a través de la práctica y el esfuerzo.

En segundo lugar, es importante tener en cuenta que las competencias se reflejan en las aptitudes y habilidades que son fácilmente observables; sin embargo, estas competencias están arraigadas en actitudes que incluyen un sistema de valores, una intencionalidad y una voluntad que son difíciles de percibir si no se le presta atención consciente a la complejidad única de cada individuo.

En este orden, la complejidad de las competencias en la educación implica:

1. Saber interpretar la morfología de las palabras que integran su significado. Con base en lo anteriormente expuesto, los vocablos habilidad y destreza se ubican conjuntamente en algunas definiciones sobre competencias; por lo tanto, la raíz etimológica aporta un elemento diferenciador asociado a la cualidad. De esta manera, ser habilidoso alude a una cualidad innata (se nace), mientras la destreza es una cualidad que se adquiere a través de la práctica.

2. Las competencias se muestran en las aptitudes, pues son observables; sin embargo, estas se encuentran arraigadas en actitudes que poseen un *sistema de valores, una intencionalidad* y una *voluntad* difíciles de percibir si no se hace un alto consciente sobre la complejidad de cada *ser humano*.

En el continuo del proceso reflexivo, tanto la voluntad como la intencionalidad se amalgaman a partir de un componente energético que inconscientemente provoca un movimiento para actuar; por otro lado, de acuerdo con la física, la energía es la capacidad que poseen los cuerpos para hacer las cosas. Dichos cuerpos se constituyen por energía: interna, potencial y cinética. La primera es la suma de la potencial y la cinética; en este caso, la carga energética interna se encuentra en la voluntad y en la intención, esto se refiere a las *ganas de hacer algo o de tener la intención, ánimo o resolución de actuar*.

Lo anterior alude a la energía potencial del pensamiento abstracto o reflexivo y al movimiento voluntario y desordenado de las ideas (energía cinética). Estos pensamientos internos se controlan de acuerdo con algunas teorías cognitivas, desde la corteza cerebral (encéfalo constituido por el cerebro, cerebelo y tronco encefálico); de esta manera, el *caos* cognitivo entre la variedad de experiencias y situaciones demandantes (necesidades básicas y complejas) activan la voluntad y la intencionalidad para actuar en un sentido positivo o negativa.

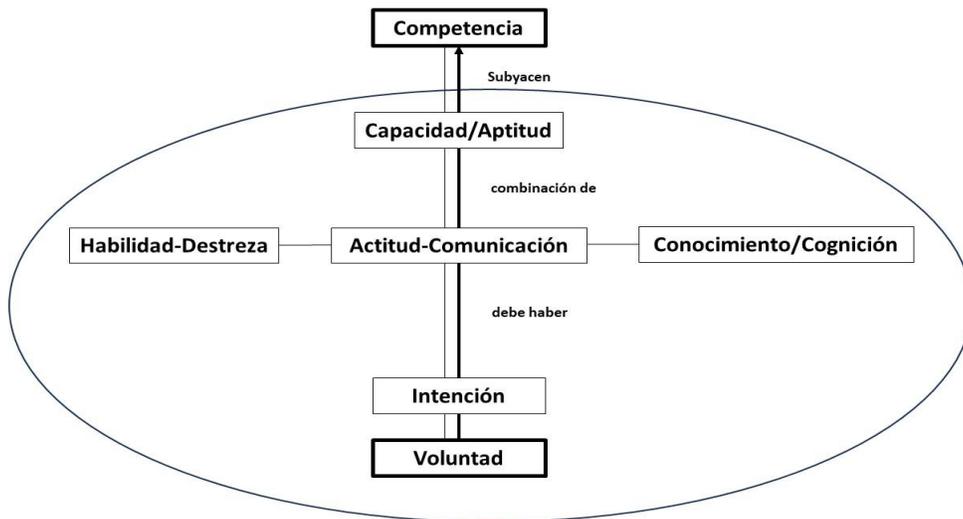
Se repara en que la presencia energética al no ser visible para la generalidad de los individuos provoca bloqueo o dificultad para conectarse e interactuar con el entorno (seres vivos; objetos; fenómenos sociales, ambientales), y llegado a este punto, se puede comenzar a identificar la complejidad de lo que constituye el fenómeno competencial.

En los trabajos de Fritz Perls (Nota²) se establece que el organismo/sistema es un todo y no se debe observar por separado para entenderlo, pues es el conjunto el que afecta y condiciona; de esta manera, cada concepto está contenido en el otro; por lo tanto, el entendimiento de este fenómeno puede incidir positivamente en la actuación del profesorado y el desarrollo de sus competencias.

En la Figura 1 y 2 se presenta lo mencionado anteriormente, junto con la relación conceptual a través de niveles de imbricación que buscan enriquecer la comprensión teórica sobre el significado del constructo competencial en el ámbito educativo. Ambas figuras utilizan la diagonal (/) y el guión (-) para indicar la relación entre los conceptos al interpretar una definición. En este sentido, la (/) señala que son sinónimos y el (-) indica una diferencia semántica.

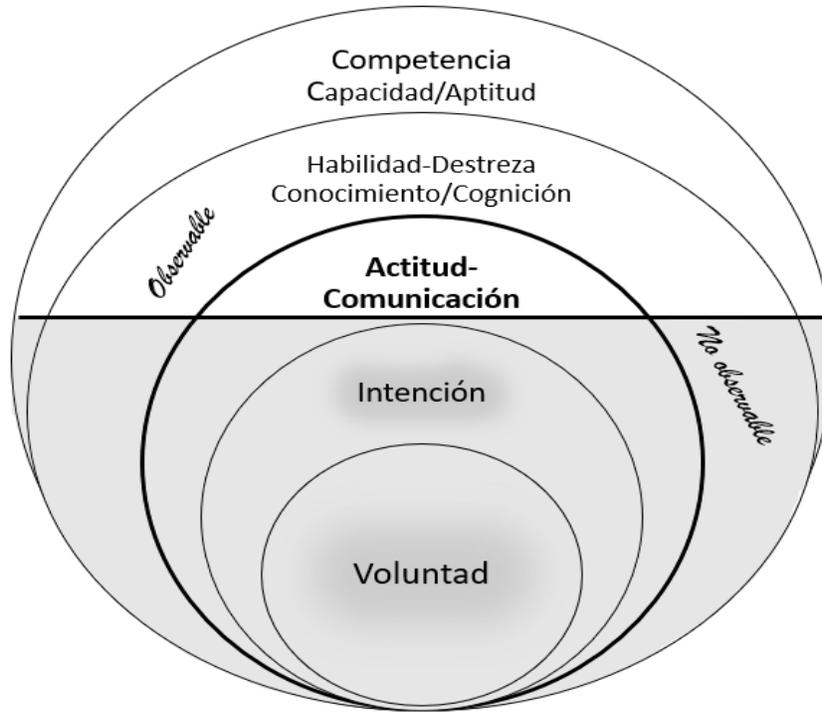
Ambas figuras, de elaboración propia, muestran lo que no se es consciente y de lo que es y no observable, además de la dificultad de reconocer, conscientemente, las nociones base de las actitudes. En este sentido, los comportamientos y acciones pedagógicas del profesorado deben repensarse. La reflexión aumenta la consciencia de los saberes y su correcta aplicación.

Figura 1. Relación conceptual subyacente del constructo competencia.



² El conocimiento de la teoría Gestalt se vuelve una base científica para la comprensión del funcionamiento de la mente y la capacidad de esta para percibir y configurar la totalidad de una realidad. En la práctica, este conocimiento fortalece el desarrollo de la consciencia al trabajar el aquí y el ahora (el presente), aspecto necesario en la formación profesional actual.

Figura 2. El darse cuenta de la actuación competencial.



La voluntad y la intención son la base que sostiene la actuación del profesorado, para el *hacer* efectivo. Es, bajo este precepto, que el formador es fundamental para una educación más humana y consciente. Kaplún (1998) indicó que el estilo de enseñanza involucra actitud intencionada y consciente del acto educativo; sin embargo, la manifestación competencial, como se ha analizado, puede no ser consciente para el propio sujeto, pero sí para un observador atento.

Respecto al significado de los vocablos unidos por un (-) como *habilidad-destreza* o *actitud-comunicación*, mostrados en las figuras 1 y 2, estos refieren no sólo la diferenciación conceptual sino una mayor visibilidad y consciencia competencial; de este modo, la complejidad forma parte del desarrollo de las competencias, ya que implica la razón bio-psico-emocional-social del *ser* en el *actuar*, con base en la voluntad y la intencionalidad de lo que se quiere comunicar (Liwin, 2022; Salazar y Cáceres, 2022). La complejidad se observa en los trabajos de Tobón (Nota³), quien aborda la educación

³ Para saber más sobre esta propuesta se puede consultar con la siguiente referencia: Sergio Tobón (2008). *La formación basada en competencias en la educación superior: el enfoque complejo*. University Center CIFE. Repositorio UDG Virtual <https://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/handle/123456789/3491>

por competencias desde un enfoque sistémico y complejo, pues refiere la importancia de formar integralmente a los futuros profesionistas. Benavides-Bastidas et al. (2021) muestran este engranaje integral y complejo de la siguiente manera: Las competencias son un enfoque educativo que se localiza en unos aspectos específicos de la docencia, el aprendizaje y la evaluación. [Lo anterior se observa en] la integralidad del conocimiento, los procesos cognitivos, las actitudes y el desarrollo del contexto; [guardando] relación con los factores cognitivos, psicomotores, socio-afectivos, actitudinales y aptitudinales, de modo que involucran las creencias e intereses de los individuos (p. 113).

Para que el profesorado comprenda y actúe de manera efectiva, es importante reconocer la importancia de contar con una base interna (voluntad) que esté fortalecida por el reconocimiento de sus propias necesidades de formación. Esto a su vez contribuye a desarrollar un estilo de enseñanza acorde con las exigencias de un entorno que está cambiando continuamente.

Las competencias transversales.

Las competencias transversales enfatizan las cuestiones del *cómo* y el *para qué*. Su importancia radica en los conocimientos, habilidades y actitudes mínimas indispensables para todas las profesiones.

Rey (2000) configura a las competencias transversales como aquellos conocimientos (metodológico, biopsicosocial) y actitudes (con criterio y sentido común) *útiles* implicados en los procesos para la adquisición de conocimientos específicos o en el cumplimiento de tareas u objetivos. De forma análoga, el vocablo utilidad fue referido por la UNESCO (2019) en su publicación “Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: visión y acción”, que destaca la necesidad de una educación superior con una enseñanza que sepa aplicar competencias de orden didáctico-pedagógico, de gestión y de investigación, con formación ética, autónoma, responsable, prospectiva, con visión integral y holística, colaborativa y participativa.

La literatura sobre el tema señala que: (a) el término competencias transversales y competencias genéricas se usan como sinónimos; (b) se caracterizan porque su desarrollo se encuentra presente a lo

largo de todo el proceso educativo; es decir, una competencia contenida en otra y observada en la actuación del proceso de la enseñanza-aprendizaje (Sepúlveda, 2017); (c) las competencias transversales no dependen de un área o disciplina en específico, sino que es un proceder que se muestra en todos los dominios de actuación profesional y académica del individuo (Núñez, 2019).

Perrenoud (2004) expuso un listado de competencias genéricas, que aunque no es concluyente, las consideró necesarias en función de la evolución de la formación continua, del nuevo rol de los profesores y ante los intereses de las reformas y políticas educativas, siendo estas:

1. Organizar y animar situaciones de aprendizaje.
2. Gestionar la progresión de los aprendizajes.
3. Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación.
4. Implicar a los alumnos en sus aprendizajes y en su trabajo.
5. Trabajar en equipo.
6. Participar en la gestión de la escuela.
7. Informar e implicar a los padres, [en general, a la sociedad].
8. Utilizar las nuevas tecnologías.
9. Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión.
10. Organizar la propia formación continua (p. 6).

Otros autores las conjuntan de la siguiente manera: (a) cumplir con integridad las diferentes funciones; (b) comprometerse con responsabilidad en la docencia; (c) promover el desarrollo del espíritu colegiado; (d) capacidad de liderazgo; (e) responsabilidad social; (f) participación ciudadana y cuidado ecológico y ambiental (Aguilar y Bautista, 2015; Acosta & Finol, 2015). Otros más enfatizan la necesidad de ampliar la actividad pedagógica al sumar a la figura docente actuaciones como: el ser un orientador educativo y responsable que busca forjar actitudes con vocación, y que a la vez, promociona

el conocimiento de manera creativa, ética, respetuosa y responsable (Sánchez et al., 2018; Alfaro y Alvarado, 2018).

Paniagua-Cortés (2021) y Villa et al. (2021) coinciden en que las cualidades del profesorado fungen con el objetivo de mejorar el aprendizaje de los educandos, el cual debe poseer: expertise pedagógico, competencias emocionales, individualización del aprendizaje, manejo de las TIC, redes académicas, movilidad laboral, comunicación en otro idioma, mejora continua y reflexión sobre el propio quehacer educativo; por otro lado, para Torres y Urbina (2006; citados en Puga y Saldaña, 2015) las funciones de un profesionista involucran “cuatro dimensiones: una asistencial o disciplinar que es el campo propio de su especialidad, la docente, la investigativa y la administrativa” (p. 50), siendo que en todas estas se involucran conocimientos, habilidades y actitudes.

Es así, como las competencias transversales distinguen el papel del profesorado profesional mostrando conocimiento y actuación en la didáctica-pedagógica; regulación emocional y social; en las TIC; trabajo cooperativo y colaborativo; proactividad; dominio de otro idioma; resiliencia; pensamiento crítico y reflexivo; liderazgo y ética profesional (Armendariz-Núñez et al., 2022; Chancusi y Peralvo, 2016; Tejeda, 2016); sin embargo, se reconoce que es importante insistir en la permanente resignificación del rol del profesorado, para adquirir nuevas competencias en correspondencia a los cambios y demandas constantes del ámbito social y profesional; asumiéndose, que el objetivo de la enseñanza es lograr la autonomía y flexibilidad en el aprendizaje, y por el otro, lograr que el estudiantado sea capaz de mostrarse más organizado, crítico, reflexivo y enfocado a desarrollar proyectos sustentables de corte social (UNESCO, 2019; Moreno et al., 2020).

Manifestaciones del sujeto/objeto de estudio.

Desde la concepción filosófica de Rey (1996, 1999, 2000) sobre las competencias transversales y la intencionalidad, de la teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas de Vigotsky (1977) y el

aprendizaje social de Bandura (1987), se comprende que las aptitudes-actitudes (Nota⁴) que manifiesta el profesorado deben ser capaces de actuar de forma eficiente con su entorno; sin embargo, como se observó, para que el profesorado actúe de manera eficiente requiere reflexionar en su condición anímico-energética, constituido por un sistema de valores culturales fortalecidos por la propia experiencia, y que a veces, *confabula o se contrapone* desde la intencionalidad individual. En otras palabras, estas expresiones no conscientes se encuentran en la base de su libre albedrío, voluntad e intencionalidad.

Cuando se hace consciencia de lo anterior, se pueden encontrar algunas de las siguientes manifestaciones: sentirse bien cuando son apoyados; justificaciones para actuar o no; miedo al cambio o a no ser suficiente; establecer juicios de valor erróneos; sentir confianza y seguridad o desconfianza e inseguridad; mostrar dificultad o facilidad para adaptarse; mostrar actuación dependiente de una recompensa externa o por decisiones grupales; dificultad o facilidad para solicitar apoyo; poca o mucha proactividad; ser escuchado puede generar motivación y confianza; expresiones verbales que pueden tender a mostrar una carga más visceral y/o emotiva que racional, entre otras (Ver Tabla 3).

Tabla 3. El sentir del profesorado en el trabajo colaborativo

Profesor (P)	¿Cómo vivo el desarrollo de mis competencias docentes mediante el trabajo en equipo?
P1	<i>-Fue gratificante el desarrollo del trabajo en equipo, ...se integraron otras personas... para mí ya no fue estresante -.</i>
P2	<i>-esa delegación de estar, un poquito más fácil el asunto ¿no? -.</i>
P3	<i>-me costó mucho trabajo precisamente por la nula experiencia..., fue un trabajo bastante pesado-, -...se tiene que revisar trabajos que son de todos tus salones -.</i>
P4	<i>-...al final de cuenta no todos logramos completar este trabajo colaborativo; ...cuando no responden las otras personas de la misma forma, sí me estreso -.</i>
P5	<i>-estar en equipo me permitió darme cuenta del beneficio que se puede obtener -.</i>
P6	<i>-en el proceso del trabajo colaborativo me fui dando cuenta que este era para la búsqueda de un bien común -.</i>

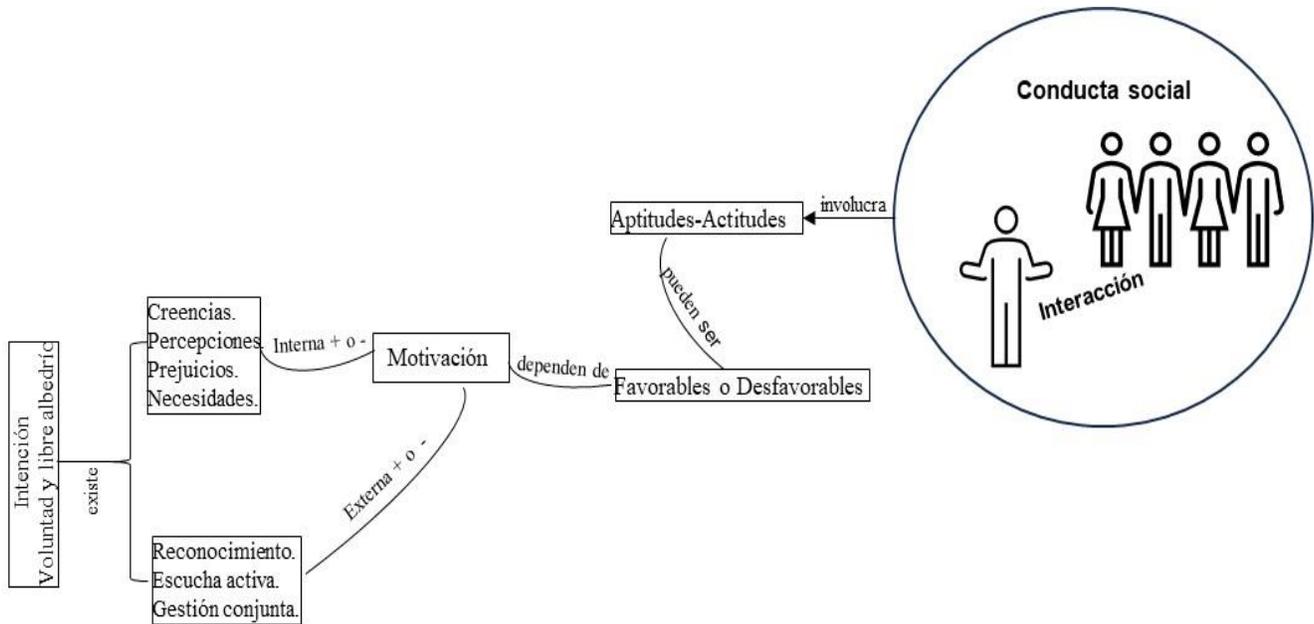
⁴ Para los autores de este trabajo el uso del guión entre vocablos, a excepción de lo señalado en las figuras, significa integración manifestada del ser (por ejemplo: orgánico-psyque) desde el rol que se juega.

Profesor (P)	¿Cómo vivo el desarrollo de mis competencias docentes mediante el trabajo en equipo?
P7	-fue una experiencia que sirvió para alimentar los conocimientos que tenía yo-.

Derivado de lo anterior, la Figura 3 representa la categorización teórica de estas manifestaciones. Se observa como las actitudes pueden fluctuar entre lo favorable y desfavorable. Estas actitudes dependen, en gran medida, de una motivación externa como las recompensas o reconocimientos recibidos o por el tipo de participación.

Reconocer ante los demás el motivo real de la participación podría generar aceptación o rechazo por parte del grupo, por lo que se actúa en función de lo *normalizado* por el entorno y/o de lo aceptado moralmente; sin embargo, quienes ejercen un liderazgo pueden influir fuertemente en un cambio de opinión; por ejemplo, si el líder maneja ideas diferentes a lo institucionalizado y posee argumentos sólidos, la mayoría puede comulgar con sus ideas y viceversa; sin embargo, en algún momento es factible que una minoría del grupo tienda a actuar de manera contraria.

Figura 3. Representación de las interacciones entre el profesorado de una IES pública.



Nota. La interacción social es central en el desarrollo de las competencias transversales.

La experiencia ha demostrado, que la actuación individual se rige con lo conocido y con aquello que coincide con sus propias ideas, creencias, conocimiento y sentir individual. Es claro, que la motivación interna está asociada a lo que brinda el entorno. Si el ofrecimiento externo supera las expectativas individuales y grupales, se genera una interacción positiva para repetir el evento con voluntad y libre albedrío (Nota⁵). De esta forma se reconoce que las manifestaciones actitudinales impactan en el entorno (*el todo*).

La consciencia sobre el *sí mismo* desde la mirada del experto y de los otros que acompañan es fundamental, ya que ayudan al *darse cuenta propio* durante los procesos formativos. Bajo esta premisa, se destaca la importancia de la consciencia en términos de un componente cognitivo-actitudinal, el cual es reconocido por Morales y Cabrera (2012) quienes analizaron los “niveles de complejidad de [la] consciencia” (p. 84). Estos componentes se sintetizan en la Tabla 4.

Tabla 4. Involucramiento de las competencias transversales por nivel de complejidad de la consciencia.

Niveles de complejidad	Se evidencia en:	Involucran
1. Nivel individual.	En el espacio áulico y en las tutorías.	Conocimiento, capacidad de análisis, síntesis, de habilidades de comunicación oral y escrita, de buscar información, de motivación por la tarea, de tomar decisiones, trabajar de forma autónoma con iniciativa y espíritu emprendedor.
2. Nivel interpersonal.	En las relaciones humanas e influencia en los demás.	Habilidades de liderazgo, sociales, emocionales, de trabajo en equipo, capacidades para integrarse a equipos multidisciplinares, trabajar con especialistas de otras áreas, saber escuchar, etc.

⁵ La Figura 3 fue categorizada y ordenada en función de las intervenciones y observaciones realizadas de manera consciente de los sujetos participantes al ser expuestas en la comunicación verbal y no verbal durante todo el trabajo realizado. De esta forma, se ilustra la posición de las actitudes, los componentes cognitivos y de la psique.

Niveles de complejidad	Se evidencia en:	Involucran
3. Nivel social y sistémico.	El compromiso con el entorno al administrar los recursos de manera sostenible y en la participación.	Organizar, planificar, investigar, diseñar proyectos, adaptarse a nuevas situaciones, mostrar interés y apreciación por la diversidad y multiculturalidad y la habilidad para trabajar en contextos internacionales.
4. Nivel complejo y transdisciplinar.	Saber potenciar la capacidad de transformarse uno mismo y a la sociedad, equivalente a la creatividad en un sentido mayor al cognitivo.	Proyección, sensibilidad, autoconocimiento, disciplinar, capacidad de integrar, lo bio-epistemológico. Capacidad de generar ideas nuevas y valiosas en un contexto ético, sostenible, sustentable, fomento de la sensibilidad por temas medioambientales, por la calidad y los temas transpersonales.

Nota. Datos derivados del documento “Competencias docentes transversales, el método de selección

MiZona-CDT”, de Ruby Morales y Morales y Jessica Cabrera Cuevas, 2012: 84-85.

Las competencias transversales se sobrepone o se intercalan simultáneamente en la consecución de resultados o metas superiores; así, para Morales y Cabrera (2012), los individuos inmersos en un contexto educativo manifiestan diferentes niveles de complejidad de la consciencia en los diferentes momentos de interacción; por lo que estas interacciones dejan entrever a las competencias transversales involucradas en cada situación.

En función de la importancia de las competencias transversales, se asume que el profesorado universitario debe llegar a una comprensión profunda de su *ser y estar pedagógico* para saber gestionar, organizar, crear, transferir y/o guiar en el conocimiento. De esta forma, el estudio de las dimensiones bio-psico-emocional y social contribuye a una comprensión integral de la evaluación de las competencias transversales del profesorado universitario de las IES públicas.

CONCLUSIONES.

A partir del propósito de esta investigación, se rescata la definición de Rey (1999, 2000) sobre el vocablo *utilidad* de las competencias transversales y la importancia de valorarlas desde el *deber ser institucional* (misión). Este *deber ser institucional* posee intencionalidad *viva*, no pasiva, pues está implícita en un saber ser y hacer útil en el continuo del propio crecimiento profesional y en el cumplimiento de tareas u objetivos congruentes con las necesidades del entorno educativo; sin embargo, en la realidad, estas intenciones no son practicadas por toda la comunidad, ya que no se da un diálogo permanente en la práctica pedagógica.

Para Salazar y Cáceres (2022), la comprensión *consciente* de las dimensiones bio-psico-emocional y social del individuo llevan a dimensionar la complejidad e importancia de las competencias transversales. Esta base dimensional se manifiesta en las actitudes que poseen componentes bioenergéticos inconscientes que se encuentran enraizados en la intención-voluntad; por lo que ante una alteración o desequilibrio en el individuo, es necesario tomar consciencia para el darse cuenta anímico. Conforme a lo expuesto, se justifica la permanencia de la reflexión, ya que la mirada del otro permite el darse cuenta consciente (intervención); de esta forma, se busca optimizar la capacidad interpretativa y crítica, procurando aclarar los patrones actitudinales inconscientes.

De acuerdo con la intervención realizada, los sujetos de estudio manifestaron áreas de oportunidad en *el qué, el cómo y el para qué* del acto educativo (educación tradicional vs metodologías dinámicas) ante un entorno que requiere del manejo de escenarios de aprendizaje dinámicos. Existe una demanda social y laboral con necesidades diferentes y en constante cambio, por lo que experimentar momentos de incertidumbre llevan a actuar de forma más innovadora y crítica, generando un alto nivel de motivación interna y resolviendo de forma más consciente y responsable.

La valoración de las competencias transversales debe comprender el estudio del contexto educativo, las políticas internas, los cambios en la demanda laboral de la región y las necesidades particulares de

la plantilla docente, en el contexto de las experiencias derivadas por la pandemia COVID-19 tal como lo estableció la OCDE (2019); por lo que la valoración de las competencias transversales del profesorado permite dimensionar que existen factores externos al individuo que lo condicionan, para involucrarse con el entorno.

En la complejidad de la valoración, también se deben tomar en cuenta tanto los aspectos del entorno inmediato como aquellos que son intrínsecos a este, tales como: la forma de comunicar, el nivel de complejidad de la consciencia en el actuar y el tipo de motivación al que se responde, lo cual independientemente de la motivación interna, el componente motivacional externo genera fuerza o impulso para mantener actitudes de satisfacción y logro en el cumplimiento de las metas, aún en situaciones adversas.

Se requieren más estudios regionales sobre las competencias transversales del profesorado universitario en IES públicas, partiendo de la comprensión de la complejidad que involucra su desarrollo, la importancia que tienen en la profesionalización de la enseñanza, y los aspectos que se deben tomar en cuenta para valorarlas dentro de un contexto educativo determinado.

En la literatura sobre el tema no existe consenso sobre cuáles son las competencias transversales válidas para cada caso; sin embargo, se considera destacar las siguientes: pensamiento crítico-reflexivo, gestión emocional y social, trabajo en equipo, innovación, resiliencia, comunicación, manejo de la tecnología, gestión y transferencia del conocimiento, vinculación y trabajo comunitario.

Es importante el diagnóstico de la planta docente, para la toma de decisiones efectiva respecto a la planificación de la formación del profesorado universitario de las IES públicas. Esta medida se vuelve pertinente, ya que es necesaria para sobrevivir el actual cambio de paradigma (Jambrina y Nieto-Ortiz, 2022), donde la tecnología es de vital importancia. En la planificación formativa se deben generar opciones bien estructuradas de crecimiento profesional para el profesorado universitario, acorde a las necesidades de especialización y competencia profesional ofertadas por las IES. En este contexto, es

necesario considerar el tiempo de formación y los incentivos al profesorado, con el objeto de lograr una adaptación más eficaz a los cambios que impone el entorno educativo y social, tomando en cuenta no sólo la complejidad dimensional del constructo competencias transversales y su manifestación individual (características particulares) en el contexto educativo, sino el acompañamiento de la propia institución y los aspectos socioeducativos que influyen.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

1. Acosta, S. & Finol, M. (2015). Competencias de los docentes de biología en las universidades públicas. *Telos: Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 17(2), 208–224. <https://doi.org/10.36390/telos172.04>
2. Aguilar, G., Romero, A. L., García, L. E., y Núñez, A. C. (2022). Diseño de una secuencia didáctica y su virtualización. *Revista Boletín Redipe*, 11(12), 64–68. <https://doi.org/10.36260/rbr.v11i12.1923>
3. Aguilar, R. M. y Bautista, M. J. (2015). Perfiles docentes y excelencia: Un estudio en la Universidad Técnica Particular de Loja, Ecuador. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 18(2), 225–250. <https://doi.org/10.5944/ried.18.2.13920>
4. Ahumada-Bastidas, V. y Sánchez-Huarcaya, A. (2022). Resistencia al cambio de los docentes de un Instituto de Educación Superior Pedagógico Privado de Lima frente al Proceso de Licenciamiento Institucional. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 6(10), 152-166. <https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog22.04061010>
5. Alfaro, G. y Alvarado, S. (2018). El perfil de profesores universitarios de universidades públicas y privadas en la carrera de Educación. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 18(2), 1–21. <https://doi.org/10.15517/aie.v18i2.33161>

6. Álvarez, S., Pérez, A. y Suárez, M. L. (2008). Hacia un enfoque de la educación en competencias [en línea]. Consejería de Educación y Ciencia; Dirección General de Políticas Educativas y Ordenación Académica-Servicios de Evaluación, Calidad y Ordenación Académica. [Consultado el 5 de junio de 2023] Disponible en <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/2576/017200820000075.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
7. Armendariz-Nuñez, E. , Tarango, J. y González-Quiñones, F. (2022). Transferencia de conocimiento en docentes universitarios y su aplicación en ciencias sociales y humanidades. Telos: Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales, 24(2), 329–343. <https://doi.org/10.36390/telos242.08>
8. Ávila, C. (2016). Formación de competencias profesionales en la universidad pública, una vista panorámica desde la globalización. Revista Observatório (Edición especial 2, 2016), 2(4), 365-393. <https://hal.science/hal-01571174>
9. Baena, G. (3ra. Edición, 2017). Metodología de la Investigación (eBook). Patria.
10. Bandura, A. (1987). Teoría del Aprendizaje Social. Espasa Libros.
11. Benavides-Bastidas, O. M. , Rojas-Zapata, A. F. y Hernández-Arteaga, I. (2021). Competencias docentes de los profesores responsables de la formación de psicólogos. Revista Investigium IRE.Ciencias Sociales y Humanas, 12(2), 111-127. <https://doi.org/10.15658/INVESTIGIUMIRE.221202.08>
12. Castañeda, L., Esteve, F., & Adell, J. (2018). ¿Por qué es necesario repensar la competencia docente para el mundo digital?. RED. Revista de Educación a Distancia, (56), Art. 6, 1-20. http://www.um.es/ead/red/56/castaneda_et_al.pdf

13. Chancusi, A. A. y Peralvo, C. del R. (2016). La educación en valores asociada a la transversalidad en el currículo. *Didáctica y Educación*, 7(extra 6), 91-100. <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/502814>
14. Díaz-Barriga, Á. (2006). El enfoque de competencias en la educación ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?. *Perfiles Educativos*, 28(111), 7-36. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13211102>
15. Donoso-Díaz, S. (2022). Microtransformaciones y macropolíticas educacionales: construyendo un camino para la Educación de las mayorías postergadas por la pandemia. *Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 30(115), 275-284. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362022003001150001>
16. Ferrando-Rodríguez, M. de L.; Gabarda, V.; Marín-Suelves, D. y Llin Más, J. R. (2023). ¿Crea contenidos digitales el profesorado universitario? Un diseño mixto de investigación. *Pixel Bit, Revista de Medios y Educación*, 137-172. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.96309>
17. Hernández, R.; Fernández, C. y Baptista, P. (6ª edición, 2014). *Metodología de la investigación*. Mc Graw Hill.
18. Incháustegui, J. L. (2019). La base teórica de las competencias en educación. *Educere*, 23(74), 57-67. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35657597006>
19. Jambrina, J. y Nieto-Ortiz, J. (2022). Las necesidades formativas derivadas de la crisis de la COVID-19 en el entorno formativo del ciclo de Formación Profesional de Realización de Proyectos Audiovisuales y Espectáculos. *Avances en Supervisión Educativa*, (37), 1-25. <https://doi.org/10.23824/ase.v0i37.746>
20. Kaplún, M. (1998). *Una pedagogía de la comunicación*. Ediciones de la Torre.
21. Liwin, E. (2022). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos* (eBook). Tilde Editora.
22. Martínez-Ordoñez, M. D. (2023). Caracterización didáctica de la perspectiva docente del profesorado universitario: El caso de una profesora experimentada y el caso de una profesora

principiante de la Universidad Nacional de Honduras. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 4(1), 94-118. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v4i1.14816>

23. Méndez, M. E. (2022). (Re) pensar la evaluación en la formación Inicial Docente cuando median las TIC. *Revista Boletín Redipe*, 11(12), 17–22. <https://doi.org/10.36260/rbr.v11i12.1919>
24. Morales, R. y Cabrera, J. (2012). Competencias docentes transversales, el método de selección MiZona-CDT. *Revista de Docencia Universitaria*, 10(2), 75-101. <https://doi.org/10.4995/redu.2012.6098>
25. Moreno, O.; Pérez, I. y Martínez, L. (2020). Reflexión de la práctica: la profesionalización del docente. *Revista Digital Universitaria (RDU)*, 21(5), 1-9. <http://doi.org/10.22201/cuaieed.16076079e.2020.21.5.8>
26. Núñez, M. I. y Vega, L. (2019). Evaluación de competencias profesionales transversales e innovación educativa. *Revista Conrado*, 15(67), 234-240. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/952>
27. OECD (2019). *Estrategia de competencias de la OECD 2019. Competencias para construir un futuro mejor*. Fundación Santillana.
28. OECD. (2017). *OECD Skills Strategy. Diagnóstico de la OCDE sobre la Estrategia de Competencias, Destrezas y Habilidades de México. Resumen Ejecutivo México 2017* [Pdf en línea]. 1-13. Consultado el 8 de junio de 2023 en <https://www.oecd.org/mexico/Diagnostico-de-la-OCDE-sobre-la-Estrategia-de-Competencias-Destrezas-y-Habilidades-de-Mexico-Resumen-Ejecutivo.pdf>
29. Ortiz-Revilla, J.; Greca, I. M. y Adúriz-Bravo, A. (2021). Conceptualización de las competencias: Revisión sistemática de su investigación en Educación Primaria. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 25(1), 223–250. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/8304>

30. Paniagua-Cortes, Y. (2021). El personal docente universitario en el siglo XXI: Retos desde la educación superior pública costarricense. *Revista Ensayos Pedagógicos. Edición Especial*, 91–113. <https://doi.org/10.15359/rep.esp-21.4>
31. Parlamento de la Unión Europea (UE) (2006). Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. *Diario Oficial de la Unión Europea* de 30/12/2006, 10-18. Disponible en <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:es:PDF> (Accedido: 3 de mayo de 2023).
32. Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Editorial GRAÓ.
33. Pineda-Alfonso J. A. y Márquez-Gerrero C. (2022). La docencia universitaria y la concepción de los contenidos. *Revista Complutense de Educación*, 33(4), 611-622. <https://doi.org/10.5209/rced.76364>
34. Puga, J. de J. & Saldaña, A. (2015). Fomento de competencias transversales en los docentes para el desarrollo de habilidades orientadas a la investigación, científica [En línea]. *Investigación para la docencia y su importancia para el logro de la calidad académica institucional. Proceedings T-V*. Aldo Zea-Verdin y Alejandra Pastrana-Martínez (Coordinadores), 2015, Universidad Autónoma de Nayarit, México, 49-54. Disponible en https://www.ecorfan.org/proceedings/CDU_V/TOMO_V.pdf (Accedido: 10 de mayo 2023).
35. Rey, B. (1996). *Las Competencias Transversales en Cuestión: traducción de Alejandro Madrid-Zan*. Escuela de Filosofía Universidad ARCIS. Disponible en <https://www.philosophia.cl/biblioteca.htm> (Accedido: 20 de mayo 2023).
36. Rey, B. (1999). *De las competencias transversales a una pedagogía de la intención*. Traducción de Alejandro Madrid Zan. Dolmen Ediciones.

37. Rey, B. (2000). ¿Existen las competencias transversales?. *Educar*, 26, 9-17.
<https://doi.org/10.5565/rev/educar.270>
38. Rivas, L. A. (2011). Las nueve competencias de un investigador. *Investigación administrativa*, 40(108), 34-54. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2448-76782011000200034&lng=es&tlng=es
39. Rojas, A. F., Luna, J. A. y Hernández, I. (2019). Competencias docentes transversales para el quehacer de profesores de pregrado en Psicología. *Educación y Educadores*, 21(3), 461–481.
<https://doi.org/10.5294/edu.2018.21.3.5>
40. Rychen, D.S. y Tiana, A. (2004). Developing key competencies in education: some lessons from international and national experience. Naciones Unidas Biblioteca Digital. Consultado el 3 de mayo de 2023 en <https://digitallibrary.un.org/record/528187>
41. Salazar , J. E. y Cáceres, M. L. (2022). Estrategias metacognitivas para el logro de aprendizajes significativos. *Revista Conrado*, 18(84), 6-16. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/2203>
42. Sánchez, P. P. , López, M. M. & Alfonso, Y. (2018). La orientación educativa en la actividad pedagógica profesional del docente universitario. *Revista Conrado*, 14(65), 50–57.
<https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/815>
43. Sepúlveda, M. E. (2017). Las competencias transversales, base del aprendizaje para toda la vida [en línea]. OEA. Portal Educativo, 1–19. Consultado el 30 de mayo de 2023 en: <https://recursos.educoas.org/publicaciones/las-competencias-transversales-base-del-aprendizaje-para-toda-la-vida>
44. Tejeda, R. (2016). Las competencias transversales, su pertinencia en la integralidad de la formación de profesionales. *Didáctica y Educación*, 7(6), 199-228. <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/502814>

45. Tesauro de la UNESCO. (s.f.). Enseñanza profesional. Consultado el 20 de mayo de 2023 en <https://vocabularies.unesco.org/browser/thesaurus/es/page/concept71>
46. UJAT. (2015). Plan de desarrollo a largo plazo 2028. Colección Justo Sierra, Documentos y Estudios sobre la Universidad. Consultado el 30 de mayo de 2023 en <https://www.ujat.mx/rectoria/7119#:~:text=Las%20universidades,%20en%20particular%20las,y%20difusión%20de%20la%20cultura>
47. UNESCO. Oficina Internacional de educación. Enfoque por competencias. Consultado el 3 de mayo de 2023 en <https://www.ibe.unesco.org/es/temas/enfoque-por-competencias>
48. UNESCO. (2019). Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: Visión y Acción. Revista Educación Superior y Sociedad (ESS), 9(2), 97-113.
<https://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/article/view/171>
49. Vygotsky, L. (1977). Pensamiento y lenguaje. La Pléyade.
50. Villa, A.; Caballero, J.; Gómez, M. P.; Guerrero, A. R.; Tejada, N. M.; Rivera, J. E.; Zapata, L. M.; Betancur, B. E. y Moreno, A. G. (2021). La evaluación de las competencias: Modelo Educativo Crítico con enfoque de Competencias (tomo 3). Colección Investigación en Educación, 11-303. Editora: Anarela Villa Saavedra. Ediciones Universidad Cooperativa de Colombia. doi: <https://doi.org/10.16925/9789587603163>
51. Yus, R. (2011). “Educación por Competencias: Entre la retórica y la realidad. Una propuesta de solución curricular”. Publicaciones 41. Disponible en <https://revistaseug.ugr.es/index.php/publicaciones/article/view/2199>

DATOS DE LOS AUTORES.

1. **Minerva Camacho-Javier.** Doctorado en Educación. Filiación: Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. Docente adscrita a la División de Ciencias Económico Administrativas, Villahermosa,

Tabasco. Correo electrónico: minecj2000@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2655-2092>

2. **José César López Del Castillo.** Maestría en Impuestos. Filiación: Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. Docente adscrita a la División de Ciencias Económico Administrativas, Villahermosa, Tabasco. Correo electrónico: cesarlopezdelcastillo@hotmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9454-9093>
3. **Deyanira Camacho Javier.** Doctorado en Educación. Filiación: Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. Docente adscrita a la División de Ciencias Económico Administrativas, Villahermosa, Tabasco. Correo electrónico: deyaniracj@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9594-181X>

RECIBIDO: 6 de septiembre del 2023.

APROBADO: 9 de noviembre del 2023.