

Propuesta de la Grounded Theory en el Enfoque por Competencias en Instituciones de Educación Superior

José Morales Lira

Instituto Tecnológico de Celaya

jose.morales@itcelaya.edu.mx

Armando Enríquez Flores

Instituto Tecnológico de la Laguna

aenriquezf@yahoo.com

Martín Guerrero Posadas

Instituto Tecnológico de San Luis Potosí

mguerrero1001@hotmail.com

José de Jesús Morales Quintero

Instituto Tecnológico de Celaya

jesus.morales@itcelaya.edu.mx

Resumen

El enfoque por competencias ha sido ampliamente utilizado en muchas partes del mundo, en Europa y América Latina con el desarrollo del proyecto Tuning, en España con el Libro Blanco y en Estados Unidos haciendo énfasis en las competencias profesionales. México aunque colaboró con el proyecto Tuning América Latina, su participación se restringió a unas cuantas instituciones. En la actualidad son varias las universidades que se están integrando al proceso educativo en el enfoque por competencias. En los Institutos Tecnológicos de México el enfoque por competencias se empezó a utilizar desde el año 2004, aunque se han establecido diferentes estrategias para introducir a los docentes a este tipo de enseñanza, existen dudas

acerca del desempeño del docente en la práctica por competencias en su contexto socioeducativo. Esta investigación presenta una propuesta de estudio para determinar qué representa, qué valor y qué prácticas didácticas realiza el docente en el enfoque por competencias con base en la teoría fundamentada.

Palabras Clave: Competencias, teoría fundamentada.

1. Introducción

El nivel de enseñanza superior enfrenta el reto de formar profesionales dentro de una sociedad global. De acuerdo con Delors, et al. (1996) la educación superior debe cumplir la misión de formar las competencias de los estudiantes a partir del saber saber, saber a hacer, saber vivir y saber ser.

El término de competencias tiene antecedentes en países como Inglaterra, Estados Unidos, Alemania y Australia y es asociado con los procesos productivos en las empresas, particularmente en el campo tecnológico, en donde el desarrollo del conocimiento ha sido muy acelerado. En este contexto nacen las competencias laborales (iberfop-oei, 1998).

En el campo educativo las competencias son en la actualidad un enfoque que se aplica en la realización de reformas escolares, rediseños curriculares, revisiones a las estrategias didácticas y las formas y funciones de la evaluación. Hernández y Ojeda (2009) exponen que ante la tendencia globalizante y la responsabilidad social de la universidad, le imponen a ésta el reto de formar a profesionales en pro de conseguir una educación superior de calidad, bajo la lupa de las competencias.

Entre otros países que han adoptado este enfoque se encuentran Australia, Nueva Zelanda, Gran Bretaña, Estados Unidos y México. Así mismo, el proyecto Tuning, desarrollado en Europa, busca entre sus objetivos establecer de manera consensuada las competencias que deben tener los nuevos profesionales para la Comunidad Europea (Repreza, 2009).

Beneitone et al. (2007) destaca que el movimiento de competencias comenzó a extenderse también por varios países de Latinoamérica, destacándose la versión del proyecto *Tuning* para Latinoamérica, donde también están incluidos en este proyecto:

Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Uruguay, Venezuela y República Dominicana.

En México, Moreno (2009) menciona que las universidades diseñan y ponen en marcha un *currículum* por competencias, tal es el caso de la Universidad Autónoma de Baja California y la Universidad de Guadalajara. De igual manera, Imbernón (2009) menciona que otro sistema que implementa el modelo por competencias es la Dirección General de Educación Superior Tecnológica (DGEST), a través de los institutos tecnológicos federales y descentralizados.

Siguiendo a Moreno (2009), señala que el enfoque se hace extensivo a otros niveles educativos. Los ejemplos son varios: la reforma de la educación preescolar en 2004, la reforma de la educación secundaria en el año 2006 y recientemente, la reforma integral de la educación media superior y la de la educación básica en el año 2008.

De acuerdo con Perrenoud (2001) un profesor en el modelo de competencias debe ser: (a) organizador de una pedagogía constructivista; (b) garante del sentido de los saberes; (c) creador de situaciones de aprendizaje; (d) gestor de la heterogeneidad y (e) regulador de los procesos y de los caminos de la formación.

Por su parte Tobón (2006) especifica que el docente en el enfoque por competencias, debe pasar del énfasis en conocimientos conceptuales y factuales, al enfoque en el desempeño integral; a la resolución de problemas, pasar de la enseñanza al aprendizaje.

Carlo (2013) afirma que el modelo por competencias no ha funcionado, porque para los profesores es difícil comprender el concepto, además de contar con estructuras poco flexibles, con escasez de recursos tecnológicos y pedagógicos para su implementación. Los estudiantes lo perciben como un modelo que implica mayor esfuerzo y se aferran al modelo tradicional.

En otro sentido Aguerro (2009) menciona que el paradigma por competencias produce cambios profundos porque redefine el trabajo en la escuela, con el compromiso de los profesores de enseñar no sólo a saber sino a saber hacer. Los sistemas de educación superior, no son la excepción, el modelo por competencias añade complejidad a las prácticas cotidianas del profesorado, dando un nuevo sentido y

significado a la docencia.

La percepción del profesor de lo que significa el *currículum* por competencias en el aula de clases, reconstruye una realidad educativa compleja con respecto a la metodología, didáctica y procedimientos implementados. Por lo anterior, es de importancia investigar qué representa para el docente el cambio del *currículum* por competencias, qué valor, qué significado y qué práctica didáctica le otorga a las competencias en su contexto socioeducativo.

La propuesta del presente estudio es comprender qué representa para el docente la enseñanza y el aprendizaje por competencias; qué valor, qué significado le otorga al modelo de competencias y qué prácticas didácticas realiza.

La extensión que se considera darle a la investigación es dentro del contexto de tres Institutos Tecnológicos de México (IT's), donde el modelo educativo por competencias fue implementado desde el 2004 y los profesores en la teoría y en la práctica deben seguir el *currículum* por competencias.

2. Marco Teórico

Las competencias profesionales del profesorado universitario se entienden como el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para realizar una docencia de calidad. Esto es, lo que han de saber y saber hacer los profesores para abordar de forma satisfactoria los problemas que la enseñanza les plantea (Bozu y Canto, 2009).

La competencia profesional incluye dos características básicas, por una parte, la competencia académica, cuyo fin es que la persona adquiera, valore, integre y aplique de forma estratégica un conjunto de conocimientos, procedimientos y actitudes que den sustento a un desempeño pertinente, eficiente y adaptable ante escenarios laborales heterogéneos y cambiantes, y por otra parte, la práctica profesional, cuyo objetivo es que la persona egrese de la institución educativa con la capacidad para decidir y actuar con un criterio eficaz, razonado, ético y oportuno, en una situación determinada (Dirección General de Educación Superior Tecnológica, 2012).

Para Tobón (2002) las competencias son: Procesos complejos que las personas ponen

en acción-actuación-creación, para realizar actividades sistémicas y resolver problemas laborales y de la vida cotidiana, con el fin de avanzar en la autorrealización personal, vivir auténticamente la vida y contribuir al bienestar humano, integrando el saber hacer (aplicar procedimientos y estrategias) con el saber conocer (comprender el contexto) y el saber ser (tener iniciativa y motivación), con los requerimientos específicos del contexto en continuo cambio, con autonomía intelectual, conciencia crítica, creatividad y espíritu de reto (p.10).

Para García-San Pedro (2009) el cambio al modelo enseñanza-aprendizaje basado en competencias, ha sido percibido por los docentes en cuatro formas o visiones: 1) Como oportunidad de mejora de la calidad educativa, 2) Como un cambio de modelo que genera confusión, 3) Como visión del cambio como fortalecimiento de la identidad de la titulación y la última, como la resistencia al cambio radical de la metodología de trabajo.

De acuerdo con Hernández y Ojeda (2009) la educación basada en competencias enriquece y retroalimenta considerablemente la *curriculum* y puede constituirse en una propuesta de formación profesional más actualizada y de mayor calidad. Para Reynoso (2008) los docentes muestran una actitud positiva frente al *curriculum* por competencias, sin embargo, muestran una actitud neutral, ante las innovaciones curriculares, deslindan su responsabilidad a la institución, así como, consideran que no es necesario el uso de alta tecnología para innovar.

Díez, et al. (2009) menciona que las metodologías para el aprendizaje de las competencias que el profesor implementa en muchas ocasiones, no coinciden con las metodologías que los estudiantes desean. Lo que causa poco entendimiento y confusión en el quehacer docente cotidiano.

En este mismo sentido Huerta (2005), señala que en el modelo por competencias el papel del maestro sigue siendo fundamental, pero ahora como diseñador de los ámbitos y experiencias de aprendizaje para los alumnos. Los profesores estudian, diseñan y aplican los mejores métodos y se comprometen con el éxito de cada estudiante, proponiendo diversas maneras para promover el desarrollo integral del estudiante.

Para Mérida (2006) existe una nueva percepción de la identidad del docente, con poca valoración y reconocimiento de la docencia, ya que no es considerada como un eje central de su promoción profesional. No existe una cualificación didáctica de los

profesores para transitar de métodos por exposición a metodologías activas centradas en el aprendizaje del estudiante. El profesor asume y reproduce los modelos educativos que vivió como estudiante.

De igual forma Chacón (2006) considera que las creencias de autoeficacia que los profesores perciben en relación a sus capacidades para facilitar el aprendizaje de los estudiantes, constituyen una fuente fundamental de información que permite interpretar las acciones del docente en el aula. La eficacia del docente se considera como el principal predictor del comportamiento del docente, en relación con el esfuerzo y persistencia que dedica a sus actividades de enseñanza y su compromiso para apoyar y mejorar los aprendizajes de sus alumnos.

Para Lozano, Castillo y Cerecedo (2012) la percepción del docente en cuanto al modelo educativo basado en competencias, genera una resistencia al cambio, ya que sus funciones como docentes se ven alteradas, por lo que no solamente son una figura transmisora de conocimientos, sino también de habilidades, destrezas y valores. Otra de las cosas que contempla este modelo, es la necesidad de vincular al sector docente en el sector productivo, para cumplir las exigencias del mismo, lo que genera descontento y falta de productividad en los docentes.

Por otro lado Mérida (2013) menciona que un sector importante de la comunidad universitaria ha percibido las competencias como un retroceso, una vuelta a modelos tecnocráticos ya superados y las equiparan con una mercantilización de los procesos educativos aportando una visión demasiado utilitarista de la formación superior y una sumisión de la academia a las leyes del mercado y del tejido productivo, y de manera en general, las han vivido como una imposición normativa más que como una oportunidad de innovación.

Según el estudio de Carlos, Valdes, Ruiz y Hernández (2008) la percepción que los docentes tienen de las competencias básicas científico-tecnológicas, es que le dan a ellas, una alta importancia en el logro del desempeño académico y profesional, caso contrario de las competencias avanzadas de investigación, la percepción del docente fue de menos importancia, es decir que no logran culminar lo que iniciaron por medio de elaboración de informes técnicos, divulgación de resultados en medios científicos o desarrollo de prototipos.

La conducta del profesor está definida por lo que él piensa y cree con relación de lo que es la actividad profesional de la enseñanza, ya que, en general, lo que realizamos está determinado por lo que pensamos (Valverde, 2011). Las creencias de autoeficacia docente se enmarcan en lo que se conoce como “creencias pedagógicas del profesorado”, entendidas éstas como las concepciones o teorías implícitas del docente que generan una disposición a actuar de una manera determinada (Abarza y Ávila, 2013).

De acuerdo con Vera, Camarena y Leyva (2012) los docentes jóvenes se perciben con más competencias que los profesores con edad más avanzada. Los docentes con mayor edad se sienten con menos capacidad en el uso de tecnologías y en hablar una segunda lengua. Los profesores más jóvenes se sienten con mayores competencias y capacidades en organizar su tiempo, trabajar en equipo y tomar decisiones.

Las competencias docentes es un componente básico en el proceso de enseñanza aprendizaje, la calidad de enseñanza, se sustenta en la calidad de sus profesores. No obstante el logro de la calidad educativa, depende de muchos componentes para su éxito, en donde indudablemente el profesor es esencial (Acevedo y Fernández, 2004).

Como guías que orientan el presente estudio, se elaboraron cuatro preguntas de investigación:

- ¿Cuál es la percepción de los docentes sobre su práctica pedagógica en un modelo por competencias?
- ¿Cuáles son las creencias del docente sobre las competencias didácticas?
- ¿Qué competencias didácticas son de mayor valor para el docente?
- ¿Cómo trabaja el docente en un modelo por competencias en el aula de clases?

3. Metodología

El enfoque cualitativo de la investigación será la teoría fundamentada. De acuerdo con Jones, Manzelli y Pecheny (2007) la teoría fundamentada, es la construcción de teoría basada en datos empíricos, donde el procedimiento de análisis que se emplea tiene como propósito generar conceptos y desarrollar teoría, aprehendiendo el problema desde la perspectiva de los sujetos investigados. La metodología a seguir es la

planteada en la figura 1.

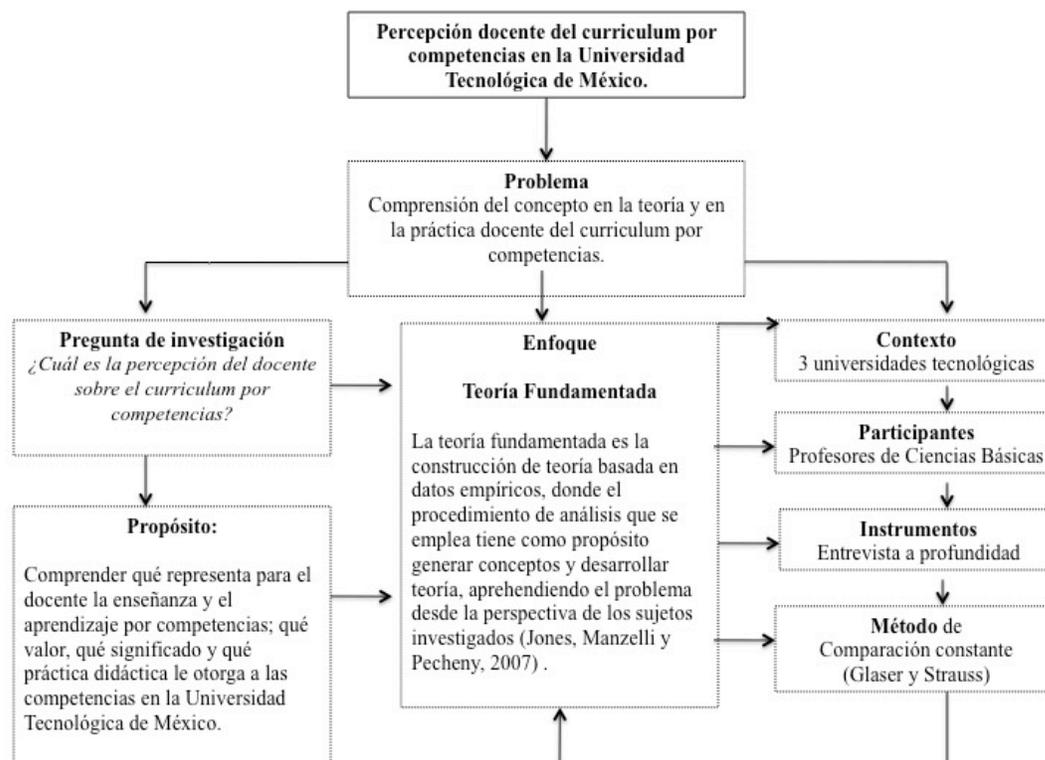


Figura 1 Mapa de diseño de investigación cualitativa.

Para definir la muestra se realizará un mapeo en tres instituciones de educación superior y se identificará a los líderes, además de los grupos de profesores del área de ciencias básicas que existen en la comunidad de estudio. De acuerdo con la información recopilada, se determinará el criterio de la muestra según rasgos y características de los docentes. La muestra representativa será de un mínimo de siete y un máximo de doce profesores por cada institución de educación superior.

El instrumento a emplear para la recolección de los datos empíricos será la entrevista a profundidad y se tendrán varias sesiones de entrevista con las mismas personas. Para definir el número de entrevistas, seguiremos el concepto de saturación teórica y cuando en las entrevistas ya no se encuentre nueva información concluirán.

Para evitar sesgos en la información, la primera entrevista será de carácter abierto, la cual parte de la pregunta generadora: ¿Cuál es la percepción del docente sobre el

curriculum por competencias? De acuerdo al primer relato de entrevista, se generará una estructura de entrevista que emerja de la información que brindó el profesor entrevistado y que es portadora de significados.

El proceso de análisis a seguir será la comparación constante, de acuerdo con Casilimas (1996) el proceso consiste en que cada pieza de datos se compara con cada una de las otras piezas relevantes de datos para construir una imagen de la realidad. El proceso de análisis se llevará a cabo en dos etapas.

La primera etapa, será la codificación descriptiva o abierta que consistirá en, analizar línea por línea las transcripciones de las grabaciones realizadas para descubrir las propiedades, similitudes y diferencias de las categorías que serán procesadas en el software Ethnograph, creando un sistema de categorías con las propiedades teóricas de cada categoría, que serán identificadas por un código descriptivo.

Definidos los códigos y las categorías, será necesario pensar en ¿Cuál es la relación existente entre datos y explicación teórica? La categorización ayudará a clasificar conceptualmente los incidentes aplicables a una misma temática. Las categorías nos mostrarán el significado o diferentes tipos de significados, que puedan referirse a situaciones o contextos, actividades o acontecimientos, relaciones entre personas, comportamientos, opiniones, sentimientos y perspectivas sobre el problema.

Esta primera etapa concluirá cuando se identifique la categoría núcleo. Paralelo a este proceso se elaborarán notas con las impresiones, el sentir y las primeras conclusiones del investigador. Los cuatro objetivos que guiarán la escritura de los notas teóricas son: (a) que teóricamente desarrollen ideas, (b) que sean libremente formulados por el investigador, (c) que puedan constituirse como una base o almacén y (d) que puedan ser fácilmente clasificables (Trinidad, Carrero y Soriano, 2006).

La segunda etapa, será la codificación axial, que consistirá en, concentrar todos los códigos descriptivos para identificar las relaciones de las propiedades de las categorías. En esta instancia se buscará crear un esquema conceptual, determinando un tema principal desde el punto de vista del actor, habrá una reducción de datos, ya que sólo se seleccionarán los temas que son relevantes en el estudio, en este momento se reevaluarán los códigos asignados, con la intención de hacer visibles relaciones entre los diversos temas que emerjan de la información. Durante este proceso, se realizarán

cambios en la categorización y se revisará continuamente la codificación, como un proceso cíclico y continuo que permita visualizar los conceptos prominentes, las conexiones entre categorías y los patrones de comportamiento.

De manera analítica se sintetizarán las explicaciones teóricas de las notas. Se seguirá la saturación de contenido, hasta que ningún nivel de código muestre nueva información. Los criterios que determinarán los niveles de saturación de contenido serán delimitado por: (a) los límites empíricos de los datos, (b) la integración y densidad de la teoría y (c) la sensibilidad teórica del analista (Trinidad, Carrero y Soriano, 2006). Logrado el principio de saturación de contenido, se sintetizarán las explicaciones teóricas y se realizará una matriz de categorías, que muestre las interrelaciones entre las categorías para clarificar un nivel de abstracción mayor.

La teoría sustantiva se generará a través de un proceso sistemático y simultáneo de recolección y análisis de datos, propios de la investigación. La teoría formal se gestará a partir de teorías sustantivas y por tanto fundamentadas en los datos, que constituya un sistema de relaciones para ofrecer una explicación de mayor nivel de abstracción del problema de investigación. Este hecho permitirá extrapolar el análisis de los datos del nivel meramente descriptivo, a una interpretación conceptual y teórica.

Aun cuando no se pone en riesgo, ni las condiciones laborales, ni las condiciones relacionadas con el prestigio y reconocimiento de los profesores participantes, sino que por el contrario se buscará tener un punto de referencia útil para mejorar la comprensión de los docentes sobre su práctica educativa en el modelo por competencias en las instituciones de educación superior, se considera pertinente obtener el consentimiento por escrito de los profesores participantes.

De acuerdo con Martínez (2006), existe confiabilidad interna cuando varios observadores, al estudiar la misma realidad, concuerdan en sus conclusiones; existe confiabilidad externa, cuando investigadores independientes, al estudiar una realidad en tiempos o situaciones diferentes, llegan a los mismos resultados.

Para garantizar confiabilidad interna en el presente estudio, el análisis de información será realizado por cada uno de los integrantes del grupo de investigación, obteniendo cuatro perspectivas diferentes sobre el mismo caso y poder ver las coincidencias y diferencias concluidas. Para garantizar la confiabilidad externa se compararán las

conclusiones obtenidas de la investigación, con las conclusiones obtenidas en investigaciones similares realizadas en tiempos y situaciones diferentes.

Aun cuando los participantes son de diferentes instituciones educativas se aplicará el mismo formato de entrevista y el mismo proceso de codificación de la información. Al final de la recolección de los datos, se realizará una triangulación de la información recabada en las tres instituciones de educación superior.

Hernández, Fernández y Baptista (2010) concluyen que el diseño de la investigación cualitativa se irá construyendo con el trabajo de campo y en la ejecución del estudio, se intentará comprender a las personas y sus contextos, se involucra a unos cuantos sujetos porque no se pretende necesariamente generalizar los resultados del estudio.

Los investigadores son participantes que se involucrarán en el estudio, implican sus propios antecedentes y experiencias. El reto es que los resultados se fundamenten en los datos obtenidos, sin sesgos dominantes de los prejuicios de los investigadores, logrando un sustento metodológico en la construcción de la teoría.

4. Conclusiones

El enfoque por competencias es una práctica que muchas instituciones del nivel superior han adoptado y están adoptando en México. Es fundamental que todas las partes involucradas conozcan este modelo para beneficiar el éxito de nuestros estudiantes en el campo profesional. También es obligación de los directivos e investigadores conocer el grado de penetración que ha tenido este enfoque por competencias. La presente propuesta es un instrumento que ayudará a determinar el grado en que los docentes han asimilado y practicado el enfoque por competencias.

5. Referencias

- [1] Abarza, L.E. y Ávila E. C. (2013). Creencias de Autoeficacia de Docentes de la Universidad Autónoma de Chile, y su Relación con los Resultados de la Evaluación Docente. *Revista de Psicología*, 2(4). 33-56.
- [2] Acevedo, R. y Fernández, M. J. (2004). La percepción de los estudiantes universitarios en la medida de la competencia docente: validación de una escala.

Educación, 28(2), 145-166.

- [3] Aguerro, I. (2009). *Conocimiento complejo y competencias educativas*: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/Working_Papers/knowledge_compet_ibewpci_8.pdf.
- [4] Bozu, Z. y Canto, P.J. (2009). El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: competencias profesionales docentes. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 2(2), 87-97.
- [5] Beneitone, P., Esquetini, C., González, J., Maleta, M. M., Siufi, G. y Wageenar, R. (2007). *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- [6] Carlo, J. (2013). *¿Por qué no funciona el modelo basado en competencias?*: http://www.razonypalabra.org.mx/Comun_Javier%20Carlo/2012/012012_@Comun.html.
- [7] Carlos, E. A., Valdés, A., Ruiz, R. y Hernández, J. S. (2008). Percepción de docentes de institutos tecnológicos acerca de la importancia de las competencias científico-tecnológicas: <http://www.itesca.edu.mx/investigacion/foro/carp%20ponencias/11.pdf>.
- [8] Casilimas, C. (1996). *Investigación Cualitativa*. Bogotá: ICFES.
- [9] Chacón, C. (2006). Las creencias de autoeficacia: un aporte para la formación docente de inglés. *Acción pedagógica*, 15, 44-54.
- [10] Díez, C., Pacheco, I., García, J., Martínez, B., Robledo, P., Álvarez, M., Carbonero, M., Roman, J., Monjas, I. (2009). Percepción de los estudiantes universitarios de educación respecto al uso de metodologías docentes y el desarrollo de competencias ante la adaptación al EEES: Datos de la universidad de Valladolid. 1(37), pp. 45-56. ICE: Universidad de Oviedo.
- [11] Dirección General de Educación Superior Tecnológica. (2012). *Modelo Educativo para el Siglo XXI: Formación y desarrollo de competencias profesionales (1ª. Ed.)*. México: Autor.
- [12] Delors, J., Mufti, A., Amagi, L., Cameiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W. y Nanzhao, Z. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid.

Santillana-UNESCO.

- [13] García-San Pedro M. J. (2009). El concepto de competencias y su adopción en el contexto universitario. *Revistas Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*, 16, 11-28.
- [14] Hernández, I. y Ojeda, B. (2009). Competencias: Un reto en la formación de profesionales. *Revista Nacional de Investigaciones*, 5(12), 1-28.
- [15] Hernández, R., Fernández, C., y Bapista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. México: McGrawHill.
- [16] Huerta, J.J., Pérez, I.S. y Castellanos, A.R. (2005). Desarrollo curricular por competencias profesionales integrales. *Revista de Educación*, 4, 35-44.
- [17] iberfop-oei. (1998). Programa Iberoamericano para el diseño de la formación profesional, *Metodología para definir competencias*. cinter/oit. Madrid.
- [18] Imbernón, F. (2009). Una nueva formación permanente del profesorado para un nuevo desarrollo profesional y colectivo. *Revista Brasileira de Formação de Professores—RBFP*, 1(1), 31-42.
- [19] Jones, D., Manzelli, H., y Pecheny M. (2007). La teoría fundamentada: su aplicación en una investigación sobre vida cotidiana con VIH/sida y con hepatitis C. En Kornblit, A. (Ed). *Metodologías cualitativas en Ciencias Sociales*. (pp. 47-76). Buenos Aires: Biblos.
- [20] Lozano, R., Castillo, A. N. y Cerecedo, M. T. (2012). Modelo educativo basado en competencias en universidades politécnicas de México: Percepción de su personal docente-administrativo. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 12(2), 1-19.
- [21] Martínez, M. (2006). Validez y Confiabilidad en la Metodología Cualitativa. *Paradigma* 27(2), 7-33.
- [22] Mérida, R. (2006). Nueva percepción de la identidad profesional del docente universitario ante la convergencia europea. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 1(8).
- [23] Mérida, R. (2013). La controvertida aplicación de las competencias en la formación docente universitaria. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), 185-212.

- [24] Moreno, T. (2009). Competencias en educación superior: un alto en el camino para revisar la ruta de viaje. *Revista Perfiles Educativos*, 31(124), 69-92.
- [25] Perrenoud, P. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. *Revista de Tecnología Educativa*, XIV(3), 503-523.
- [26] Repreza, E. (2009). Las competencias a lo largo de la historia. Fuentes del pensamiento educativo: Una ventana al éxito: <http://www.catolica.edu.sv/decanatos/cchh/pensamiento/Index.html>.
- [27] Reynoso, N. (2008). Actitudes docentes ante la innovación curricular por competencias. (Tesis de Maestría). Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. México Chihuahua.
- [28] SEP. (2012). Modelo Educativo para el Siglo XXI: Formación y desarrollo de competencias: <http://www.snit.mx/modeloeducativo/modeloeducativo.pdf>.
- [29] Trinidad, A., Carrero, V. y Soriano, R. M. (2006). Teoría Fundamentada "Grounded Theory". La construcción de la teoría a través del análisis interpretacional. Cuadernos Metodológicos 37. España, ISBN 84-7476-398-3
- [30] Tobón, S (2002). Las competencias en el sistema educativo: de la simplicidad a la complejidad. Medellín Colombia.
- [31] Tobón, S. (2006). Aspectos básicos de la formación basada en competencias. Talca: Proyecto Mesesup.
- [32] Valverde, O. (2011). Las creencias de autoeficacia en la práctica pedagógica del docente universitario de humanidades, ciencias sociales, educación y ciencias contables, económicas y administrativas. Universitat de València. Servei de Publicacions.
- [33] Vera, J., Camarena, H., y Leyva, E. (2012). Competencias genéricas desde la perspectiva del docente: <http://www.ciad.mx/archivos/desarrollo/publicaciones/PUBLICACIONES/Produccion%20Academica/Cap%20de%20Libro/2012/94.pdf>.