La Práctica Docente en la Formación de Competencias desde el Enfoque Socioformativo

Angélica Crespo Cabuto
Instituto Tecnológico de Sonora

María Alejandra Félix Luna
Instituto Tecnológico de Sonora

Sonia Verónica Mortis Lozoya
Instituto Tecnológico de Sonora

Área temática: Procesos de Formación.
Línea temática: Procesos formativos de profesores o Metodologías y dispositivos de formación: prácticas docentes.
Tipo de ponencia: Reportes finales de investigación.

Resumen:

El objetivo de la investigación cuantitativa y con alcance descriptivo, fue identificar el nivel de aplicación de los principios de la socioformación en la práctica docente para la verificación del proceso de implantación del enfoque socioformativo en un programa educativo (PE) de licenciatura. Los participantes de este estudio fueron 72 profesores de tres campus del Instituto Tecnológico de Sonora que imparten cursos en la licenciatura en educación, que se está implementado como un plan piloto del enfoque socioformativo en el modelo curricular por competencias ya utilizado en esta universidad. Se aplicó una rúbrica de 10 preguntas con base a la verificación de cuatro principios de la socioformación, elaborada por el Dr. Sergio Tobón. Los principales resultados muestran diferencias entre los tres campus, identificándose que los profesores del campus Obregón se perciben con medias más bajas en la implementación del principio proyecto ético de vida, gestión y co-creación del conocimiento, emprendimiento y metacognición. Se concluye que se deben reforzar las prácticas respecto a los valores, colaboración, creatividad e innovación.

Palabras clave: Práctica docente, Currículo por competencias, Enfoques educativos, Socioformación.

Introducción

Las competencias como concepto y paradigma educativo emergen en los años setenta. Inician como una propuesta para dar atención a las necesidades del mercado laboral abordando la relación entre formación y empleo, de manera que se buscaba estipular las necesidades de las personas, de las empresas y de la sociedad en general (Muñoz, 2012). Ante estos retos revoluciona la educación a partir de una nueva forma de organizar el trabajo, aplicando la visión y el saber para la resolución de problemas, haciendo énfasis en el desarrollo de una sociedad basada en el conocimiento (Marrero, 2017).

Posteriormente, las universidades adoptan modelos educativos que contribuyen al desarrollo de habilidades para la solución de problemas, que demanda la sociedad del conocimiento y las tecnologías del mundo globalizado. Estos modelos buscan desarrollar procesos educativos desde una perspectiva de formación que refleje flexibilidad, sensibilidad social, capacidad de comunicación e interés por el aprendizaje, para actuar con responsabilidad, creatividad y ética (Monte de Oca y Machado, 2014).

El modelo curricular por competencias inició con un enfoque conductual, las cuales se conciben como habilidades que reflejan la capacidad del individuo y describen lo que éste puede hacer y no lo que necesariamente hace (Brunet & Catalin, 2016). Este enfoque para Díaz (2011) se caracterizó por la formación de profesionistas que demostraban el dominio de ciertas conductas y comportamientos eficientes en el desempeño laboral, lo cual limitó el desarrollo de habilidades de pensamiento.

El enfoque funcionalista concibe las competencias a partir de las funciones esenciales del individuo, que contribuyen significativamente en los resultados deseados. La función del trabajador debe entenderse en relación con el entorno y con las otras funciones (Brunet et al, 2016). Es evidente entonces, que este enfoque se centra más en el producto o desempeño alcanzado, que en el proceso de aprendizaje del individuo (Díaz, 2011).

Consecutivamente, el enfoque funcionalista es desplazado por la perspectiva constructivista, el cual se concibe desde una dimensión personal, por lo que esta corriente enfatiza la capacitación de las personas y la programación de la actividad laboral (Brunet et al, 2016), atiende el reto principal en el aula, relacionados al logro de las competencias a partir de la disposición por aprender del individuo a través del desarrollo integral del componente cognitivo, afectivo, racional y metacognitivo (Serrano & Pons, 2011). Sin embargo, cuenta con procedimientos complejos para el desarrollo del aprendizaje y de los impactos de mejora en los problemas del contexto (Westbrook, Durrani, Brown, Orr, Pryor, Boddy & Salvi, 2013).

En la actualidad, el enfoque socioformativo surge como propuesta alterna del enfoque constructivista, con la finalidad de generar la formación de personas integras y competentes para afrontar los retos-problemas, movilizando los diferentes saberes (Tobón, 2013). En un estudio cualitativo realizado por Oyárzun (2015) los profesores mencionaron que la planificación para logro de competencias desde el enfoque socioformativo permite el desarrollo de valores, habilidades, saberes y actividades enfocadas a capacidades. Sin embargo,

respecto a los alumnos, presentan alta demanda de autogestión, aspecto que dificulta la organización de los grupos, debido a las diferentes motivaciones que presentan los estudiantes en el transcurso de la aplicación de la secuencia didáctica, donde los docentes muestran divergencia respecto a realizar las actividades en forma cronológica y estructurada para cada parte de la unidad, afectando a la motivación y paciencia de los educandos en las actividades.

En el Instituto Tecnológico de Sonora (ITSON), desde el año 2002 se implementó el modelo curricular por competencias en todos los programas de licenciatura. Posteriormente, en el área de Ciencias Sociales del ITSON (2016), se adoptó el enfoque socioformativo como un proceso de innovación curricular y plan piloto institucional, en el programa educativo de la Licenciatura en Ciencias de la Educación (LCE), lo cual ha requerido un cambio en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula, por lo que se requiere conocer ¿En qué nivel aplican los principios de la socioformación durante su práctica los docentes del programa de la LCE?

Objetivo

Identificar el nivel de aplicación de los principios de la socioformación en la práctica docente de los profesores de la LCE, para la verificación del proceso de implantación del enfoque socioformativo.

Desarrollo

El enfoque socioformativo surge con la finalidad de desarrollar las acciones necesarias para la formación de ciudadanos con talento, realización personal y gestión para la resolución de los problemas sociales (Tobón, 2013). Este enfoque aborda el proceso educativo a partir de los retos que se puedan presentar en el contexto, ya sea social como personal, siendo su intención principal que los estudiantes puedan identificar, interpretar y resolver los problemas de manera colaborativa y autónoma (García, 2011).

Este enfoque se basa en la formación de las personas a partir de diez principios claves, donde se pretende que los estudiantes desarrollen metas en la vida aplicando su función de ética y la resolución de problemas (Tobón, 2013). Sin embargo, para la presente investigación, se valoraron los siguientes cuatro principios:

1. Proyecto ético de vida. Consiste en buscar la realización personal, es decir, que los estudiantes adquieran un propósito claro en sus vidas, desde el compromiso ético con sí mismos y con los demás, trabajando con empeño el logro de sus metas con base a los diversos valores (Tobón, González, Nambo & Vázquez 2015). En este principio se evalúa las metas a corto, mediano y largo plazo a partir de las prioridades personales y retos del contexto, así mismo los valores universales, es decir, poseer de la ética para resolver situaciones cotidianas e implementar acciones de mejora (Tobón, 2013).

2. Gestión y co-creación del conocimiento. Según lo mencionado por Tobón et al (2015) proceso por medio del cual se aplica el conocimiento de diversas áreas en la resolución de problemas del contexto. Este principio

evalúa la transdisciplienariedad, correspondiente a la conexión del currículo entre las competencias (García, 2011). Así mismo, el punto sistemático, que es la interacción y relación de los elementos del plan de estudios, finalizando con el pensamiento complejo, que los estudiantes relacionen las cosas entre sí (Tobón, 2013).

3. Emprendimiento. Planear y llevar a cabo la realización de proyectos que ayuden a resolver problemas en diferentes contextos, haciendo los cambios necesarios y verificando la realización de actividades creativas con la finalidad de contribuir en mejorar dichos retos (Tobón et al., 2015).

El emprendimiento, evalúa la resolución de problemas del contexto con base a las accione necesarias que los estudiantes desarrollan en proyectos para la mejora personal, social, entre otras; finalizando con el desarrollo integral de las competencias, es decir, la aplicación del saber ser, hacer y conocer (Tobón, 2013).

4. Metacognición. La mejora del desempeño estudiantil para alcanzar metas por medio de la reflexión y la guía de valores según el proyecto ético de vida con la finalidad de reconocer y corregir los errores a tiempo (Tobón et al., 2015).

En el enfoque socioformativo los docentes transforman su rol de expositores a un rol mediador para la formación integral y desarrollo de competencias en los estudiantes, haciendo énfasis en el saber hacer con base a la práctica, permitiendo la capacidad de proponer respuestas a los problemas del contexto (Tobón et al., 2015). Respecto al proceso enseñanza-aprendizaje, el docente debe mantener un diálogo participativo con el fin de desarrollar una convivencia para potenciar las fortalezas de los estudiantes (Hernández, Tobón & Vázquez, 2014).

Según como lo indica Hernández et al (2014) la docencia socioformativa tiene las siguientes características: resolución de problemas como retos que se presentan en el contexto; metacognición para el mejoramiento continuo en torno al logro de metas; trabajo colaborativo para la formación integral; gestión del conocimiento analizando la información, comprenderla, organizarla y buscar su pertinencia para resolver problemas; y proyecto ético de vida para buscar la realización personal con el objetivo de lograr las metas propuestas.

Metodología

La presente investigación es de corte cuantitativo, de tipo no experimental transeccional y alcance descriptivo, debido que los datos se recopilaron en un único momento con el propósito de describir la variable en su contexto real.

Participantes

El estudio se llevó a cabo con una muestra de 72 profesores que imparten clases bajo el enfoque socioformativo como plan piloto institucional de la LCE, en tres campus del ITSON. En campus Obregón hubo una participación de 47.7% de docentes (n=30) de los cuales el 40% son profesores de tiempo completo (n=12) y el 60% profesores auxiliares (n=18); Guaymas-Empalme se obtuvo una participación de

58.3% docentes (n=18) de los cuales 44.5% son de tiempo completo (n=8) y el 55.6% auxiliares (n=10), y en el campus Navojoa, participaron 33.3% docentes (n=24) donde el 4.2% son de tiempo completo (n=1) y el 95.8% auxiliares (n=23).

Instrumento

Para llevar a cabo la recopilación de la información se utilizó un instrumento tipo rúbrica respecto a la práctica docente, elaborado por el Dr. Sergio Tobón, así como una tabla de especificaciones para la interpretación de los resultados. Esta rúbrica consta de una escala tipo Likert con 10 ítems, cuyas opciones de respuesta son: 0) no lo hago, 1) bajo, 2) aceptable, 3) bueno y 4) excelente; con el fin de verificar la implementación de cuatro de los principios de la socioformación: a) proyecto ético de vida, b) emprendimiento, c) gestión y d) co-creación del conocimiento y metacognición. Para la interpretación de resultados, el nivel 0 fue considerado como un nivel de aplicación muy bajo, el 1 un nivel bajo, el 2 nivel medio (aceptable), el 3 nivel medio alto y el 4 un nivel muy alto.

Este instrumento cuenta con validez del contenido por medio de expertos y con un Alfa de Cronbach de 0.761, es decir, cuenta con un nivel aceptable de fiabilidad.

Procedimiento

Se solicitó permiso al Dr. Sergio Tobón, para utilizar el instrumento: Rúbrica de Práctica Docente, dicho instrumento se aplicó por medio de formulario de Google. Para la aplicación del instrumento, primeramente, se solicitó permiso a los coordinadores de la unidad Guaymas, Empalme, Navojoa y Obregón; una vez obtenida la autorización, se envió por correo electrónico a los profesores de los tres campus del ITSON que imparten clases bajo el enfoque socioformativo. Posteriormente, se efectuaron los análisis estadísticos en el programa SPSS versión 22 y se interpretaron los resultados.

Resultados

Los principales resultados muestran que al calcular el puntaje total del campus Obregón se obtuvo una media de 3.07, es decir, los docentes de este campus se posicionan en un nivel medio alto en la aplicación de los principios de la socioformación; con base al campus Guaymas-Empalme la media fue de 3.39, presentado este campus un nivel medio alto respecto a la aplicación de los principios; finalizando con el campus Navojoa, el cual obtuvo una media de 3.58, posicionando un nivel medio alto en la aplicación de los principios de la socioformación (ver tabla 1).

En el campus Obregón el principio de proyecto ético de vida se ubicó en un nivel medio alto, donde el criterio de motivación obtuvo una media de 3.33, aprendizaje de conceptos de 3.37 y formación de valores con 3.10. Con relación al principio de emprendimiento se ubicó de igual forma en un nivel medio alto, identificando que el criterio de resolución de problemas del contexto obtuvo una media de 3.13, comunicación asertiva

de 3.00 y trabajo colaborativo 3.07. Por otra parte, el principio de gestión y co-creación del conocimiento se ubicó en un nivel medio aceptable, ya que el criterio de resolución de problemas con transversalidad tuvo una media de 2.87, gestión de recursos para resolver problemas 2.63 y creatividad e innovación una media de 2.80. Por último, el principio de metacognición se ubicó en un nivel medio alto, ya que en el criterio de evaluación para el mejoramiento continuo obtuvo una media de 3.07, aplicando diversos tipos de instrumentos de evaluación (Ver tabla 2).

Con relación al campus Guaymas-Empalme el principio de proyecto ético de vida se ubicó en un nivel medio alto, donde el criterio de motivación obtuvo una media de 3.78, aprendizaje de conceptos 3.28 y formación de valores 3.39. Con relación al principio de emprendimiento el campus se situó en un nivel medio alto, ya que el criterio de resolución de problemas del contexto, comunicación asertiva y trabajo colaborativo obtuvieron una media de 3.39. Así mismo el principio de gestión y co-creación del conocimiento se ubicó en un nivel medio alto, debido que el criterio de resolución de problemas con transversalidad tuvo una media de 3.22, gestión de recursos para resolver problemas 3.11 y creatividad e innovación 3.17. Por último, el principio de metacognición también se ubicó en nivel medio alto, donde los docentes indicaron que utilizan la evaluación para el mejoramiento continuo, con una media de 3.39 (Ver tabla 2).

Con relación al campus Navojoa el principio de proyecto ético de vida se ubicó en un nivel medio alto, ya que el criterio de motivación obtuvo una media de 3.42, en aprendizaje de conceptos se obtuvo 3.54 y en la formación de valores 3.75. En emprendimiento de igual forma se tuvo un nivel medio alto, ya que el criterio de resolución de problemas del contexto tuvo una media de 3.50, comunicación asertiva .38 y trabajo colaborativo 3.63. En el principio de gestión y co-creación del conocimiento se tuvo un nivel medio alto, donde resolución de problemas con transversalidad obtuvo una media de 3.46, gestión de recursos para resolver problemas 3.25 y creatividad e innovación 3.38. Por último, con relación al principio de metacognición, la media fue de 3.42, debido que se utiliza la evaluación para el mejoramiento continuo, es decir, se ubica en un nivel medio alto (Ver tabla 2).

Para determinar si existen diferencias entre los campus con base a la aplicación de los principios de la socioformación, se realizó un análisis de varianzas de una vía (ANOVA), en el cual se identificaron diferencias del principio proyecto ético de vida, emprendimiento y gestión y co-creación del conocimiento (Ver tabla 3).

Además, se realizó la prueba post hoc, con la finalidad de identificar la diferencia entre los campus. En ella se identificó que los docentes del campus Guaymas-Empalme, con relación al criterio de motivación, se perciben con mejor nivel en la práctica docente relacionada con la búsqueda de motivación del estudiante. Sin embargo, con base a los criterios de formación de valores, trabajo colaborativo, resolución de problemas con transversalidad, gestión de recursos y creatividad e innovación, se obtuvo que los profesores del campus Navojoa reportan que llevan a cabo mayor aplicación de estrategias para el cumplimiento de dichos criterios (Ver tabla 4).

Para determinar si existen diferencias en la percepción de los profesores según su tipo de contratación, se realizó una prueba t de student, encontrando diferencias en los criterios de motivación y trabajo colaborativo, es decir, los profesores auxiliares se perciben con mayor aplicación en dichos criterios del principio proyecto ético de vida (Ver tabla 5).

Conclusiones

Se logró el objetivo de esta investigación, que fue identificar el nivel de aplicación de los principios de la socioformación en la práctica docente, para la verificación del proceso de implantación del enfoque socioformativo; encontrándose que el campus Navojoa obtuvo una media más alta (3.58), que los campus de Guaymas-Empalme (3.39) y Obregón (3.07), identificándose que si existen diferencias entre los 3 campus y el de Obregón cuenta con medias más bajas en el principio de Gestión y co-creación del conocimiento respecto a los criterios de resolución de problemas con transversalidad, gestión de recursos y creatividad e innovación.

Esto se puede deber a que los docentes del campus Obregón, conocen mejor el enfoque Socioformativo porque son los que efectuaron el rediseño del programa educativo, por lo tanto, es posible que sean más críticos al autoevaluar su práctica docente bajo este enfoque. Siendo el docente un mediador para lograr la formación integral y el desarrollo de competencias en los estudiantes, estableciendo las estrategias necesarias para alcanzar las metas a través de la transformación en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Hernández et al., 2014).

Las áreas de oportunidad identificadas, se enfocan en la formación de valores, donde los resultados coinciden con los establecidos por González, Jiménez y Aular (2012) encontrando como principal hallazgo la inconsistencia en el manejo de información referente a estrategias específicas que la universidad implementa con el propósito de formar o promover valores, donde los docentes manifiestan que la formación integral es importante, sin embargo, no pueden ocuparse de ello, porque el tiempo de que disponen está programado para impartir los conocimientos que requieren para ejercer la profesión los estudiantes.

Otra de las prácticas docentes que deben reforzarse son las estrategias de trabajo colaborativo, ya que su importancia radica en lograr mayor desarrollo de habilidades comunicativas; así mismo, la capacidad para pensar y madurar una idea antes de tomar una decisión, beneficiando la crítica constructiva, es decir, aceptar los diferentes puntos de vista de los compañeros, aportando su visión y enriqueciendo el resultado (Guirado & Maturano, 2013).

Así mismo, la creatividad e innovación es un criterio que los docentes deben de fomentarlo, esto debido que los empresarios requieren profesionales creativos, dispuestos a aprender e incluso superar las expectativas existentes, crear iniciativas interesantes y tomar decisiones firmes que trasciendan para el éxito de las organizaciones (Piguave, 2014).

En esta propuesta curricular la importancia reside que los estudiantes alcancen el mayor nivel de desempeño, por lo cual, los estudiantes requieren de estrategias para potenciar y facilitar la formación de las competencias, con la finalidad de formar y aplicar saberes en torno a problemas del contexto, posibilitando el desarrollo de la autonomía para construir su aprendizaje significativo (Trujillo, 2014).

Tablas y figuras

Tabla 1: Análisis de medias sobre la aplicación de los principios de la socioformación por campus

Campus	M	DE	Nivel de aplicación
Obregón	3.07	.450	Nivel medio alto
Guaymas/Empalme	3.39	.502	Nivel medio alto
Navojoa	3.58	.504	Nivel medio alto

Fuente: elaboración propia

Tabla 2: Análisis de varianza de medias de los principios de la socioformación por campus

Criterios	Campus Obregón		Campus Guaymas/Empalme		Campus Navojoa	
	M	DE	M	DE	M	DE
Motivación	3.33	.479	3.78	.428	3.42	.504
Aprendizaje de conceptos	3.37	.615	3.28	.575	3.54	.588
Formación de valores	3.10	.845	3.39	.608	3.75	.532
Resolución de problemas del contexto	3.13	.629	3.39	.698	3.50	.511
Comunicación asertiva	3.00	.743	3.39	.698	3.38	.495
Trabajo colaborativo	3.07	.740	3.39	.502	3.63	.576
Resolución de problemas con transversalidad	2.87	.730	3.22	.878	3.46	.509
Gestión de recursos	2.63	.669	3.11	.758	3.25	.608
Creatividad e innovación	2.80	.925	3.17	.618	3.38	.495
Evaluación para el mejoramiento continuo	3.07	.785	3.39	.608	3.42	.717

Fuente: elaboración propia

Tabla 3: Análisis de varianza comparación entre campus de los principios de la socioformación

Criterios	Campus Obregón		Campus Guaymas/Empalme		Campus Navojoa		ANOVA	
Motivación	3.33	.479	3.78	.428	3.42	.504	5.157	.008
Aprendizaje de conceptos	3.37	.615	3.28	.575	3.54	.588	1.101	.338
Formación de valores	3.10	.845	3.39	.608	3.75	.532	5.805	.005
Resolución de problemas del contexto	3.13	.629	3.39	.698	3.50	.511	2.557	.085
Comunicación asertiva	3.00	.743	3.39	.698	3.38	.495	2.932	.060
Trabajo colaborativo	3.07	.740	3.39	.502	3.63	.576	5.256	.008
Resolución de problemas con transversalidad	2.87	.730	3.22	.878	3.46	.509	4.778	.011
Gestión de recursos	2.63	.669	3.11	.758	3.25	.608	6.217	.003
Creatividad e innovación	2.80	.925	3.17	.618	3.38	.495	4.275	.018
Evaluación para el mejoramiento continuo	3.07	.785	3.39	.608	3.42	.717	1.926	.154

Fuente: elaboración propia

Tabla 4: Diferencias entre campus sobre la aplicación de los principios de la socioformación

Criterios	Campus Obregón (1)		Campus Guaymas/Empalme (2)		Campus Navojoa (3)		
	M	DE	M	DE	M	DE	Post hoc
Motivación	3.33	.479	3.78	.428	3.42	.504	1 < 2 > 3
Formación de valores	3.10	.845	3.39	.608	3.75	.532	1 < 2 < 3
Trabajo colaborativo	3.07	.740	3.39	.502	3.63	.576	1 < 2 < 3
Resolución de problemas con transversalidad	2.87	.730	3.22	.878	3.46	.509	1 < 2 < 3
Gestión de recursos	2.63	.669	3.11	.758	3.25	.608	1 < 2 < 3
Creatividad e innovación	2.80	.925	3.17	.618	3.38	.495	1 < 2 < 3

Fuente: elaboración propia

Tabla 5: Diferencias entre tipo de contratación de los principios de la socioformación

Criterios	Profesores de tiempo completo		Profesores auxiliares		t	
	M	DE	M	DE	t	p
Motivación	3.33	.483	3.53	.504	-1.51	.134
Aprendizaje de conceptos	3.14	.478	3.51	.612	-2.45	.017
Formación de valores	3.33	.658	3.31	.616	-1.83	.071
Resolución de problemas del contexto	3.14	.793	3.49	.703	.120	.905
Comunicación asertiva	3.05	.740	3.29	.642	-1.41	.161
Trabajo colaborativo	3.10	.700	3.43	.640	-1.97	.053
Resolución de problemas con transversalidad	2.90	.944	3.16	.674	-.419	.677
Gestión de recursos	3.10	.861	3.18	.713	-.762	.448
Creatividad e innovación	2.86	.793	3.00	.693	-1.27	.206
Evaluación para el mejoramiento continuo	3.24	.700	3.27	.750	-.191	.849

Fuente: elaboración propia

Referencias

Brunet, I., & Catalin, L. (Agosto, 2016). El discurso por competencias: Una propuesta de clarificación conceptual. *Intangible Capital,* 12(4), 978-1005. doi:10.3926/ic.771

Díaz, A. (Agosto, 2011). Competencias en educación. Corrientes de pensamiento e implicaciones para el currículo y el trabajo en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación Superior, 2*(5), 1-24. Recuperado de

http://www.redalyc.org/pdf/2991/299123992001.pdf

García, J.A. (Septiembre, 2011). Modelo educativo basado en competencias: importancia y necesidad. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación, 11*(3), 1-24. Recuperado de

http://www.redalyc.org/pdf/447/44722178014.pdf

González, M., Jiménez, C., & Aular, A. (Enero, 2012). Perspectiva docente de la formación en valores en el instituto universitario de tecnología valencia. Revista Educación en Valores, 1(1), 28-42. Recuperado de

http://servicio.bc.uc.edu.ve/multidisciplinarias/educacion-en-valores/v1n17/art02.pdf

Guirado, A., Mazzitelli, C., & Maturano, C. (Noviembre, 2013). La resolución de problemas en la formación del profesorado en ciencias: análisis de las opiniones y estrategias de los estudiantes. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias, 10, 821-835*. Recuperado de

http://www.redalyc.org/pdf/920/92028937022.pdf

Hernández, J., Tobón, S., & Vázquez, A.J. (Julio, 2014). Estudio conceptual de la docencia socioformativa. *Ra Ximhai, 10*(5), 89-101. Recuperado de

http://www.redalyc.org/pdf/461/46132134006.pdf

Instituto Tecnológico de Sonora. (2016). *Rediseño curricular 2016.* Recuperado de

http://www.itson.mx/servicios/innovacion/Documents/Modelocurriculardelicenciatura2016.pdf

Marrero, A. (Diciembre, 2017). La sociedad del conocimiento. Una revisión teórica de un modelo de desarrollo posible paraAmérica Latina. *Revista electrónicoa Arxius. 17*(07), 63-73. Recuperado de:

http://www.uv.es/~sociolog/arxius/ARXIUS%2017/07.%20MARRERO.pdf

Muñoz, L. (Mayo, 2012). Enfoque por competencias y mercado de trabajo. Nuevas tendencias para la educación universitaria. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación", 12*(2), 1-30. Recuperado de

http://www.redalyc.org/pdf/447/44723437015.pdf

Oyárzun, C.H. (2015). Propuesta curricular de secuencias didácticas en el ámbito disciplinar de lenguaje y comunicación para la formación docente en dichas materias de la enseñanza media en Chile desde metodologías emergentes del enfoque socioformativo basado en competencias (Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid, Madrid). Recuperado de

http://eprints.ucm.es/34338/1/T36693.pdf

Piguave, V.R. (Marzo, 2014). Importancia del desarrollo de la creatividad para los estudiantes de la carrera de Ingeniería Comercial desde el proceso de enseñanza-aprendizaje. Educación, 23(44), 29-47. Recuperado de

revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/download/8939/9347

Serrano, J.M., & Pons, R.M. (Abril, 2011). El constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. *Revista electrónica de investigación educativa, 13*(1). Recuperado de

http://redie.uabc.mx/redie/article/view/268/708

Tobón, S. (2013). F*ormación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación* (4ª. Ed). Colombia: Ecoe.

Tobón, S., González, L., Nambo, J.S., & Vázquez, J.M. (Junio, 2015). La socioformación: un estudio conceptual. *Revista Paradigma, 36*(1), 7-29. Recuperado de

http://revistas.upel.edu.ve/index.php/paradigma/article/view/2661/1273

Trujillo, J. (Julio, 2014). El enfoque en competencias y la mejora de la educación. Ra Ximhai, 10(5), 307-322. Recuperado de

http://www.redalyc.org/pdf/461/46132134026.pdf

Westbrook, J., Durrani, N., Brown, R., Orr, D., Pryor, J., Boddy, J., & Salvi, F. (2013). *Pedagogy, curriculum, teaching practices and teacher education in developing countries.* Recuperado de

https://pdfs.semanticscholar.org/9530/bf718fc50e03da98e24fd075b280e67cc538.pdf