



ACUERDO DE RECONOCIMIENTO DE VALIDEZ OFICIAL POR
EL GOBIERNO DEL ESTADO DE BAJA CALIFORNIA
DE 20 DE MAYO DE 2015

“Análisis de las competencias genéricas del currículo formal de las
carreras de Ciencias Administrativas de CETYS Universidad Campus
Mexicali, en ámbito profesional de Baja California”

TESIS

que para obtener el grado de:

Doctora en Educación

presenta

Amanda Columba Real Beltrán

Directora de tesis:

Cristina Vanessa Hernández de la Toba

ANÁLISIS DE LAS COMPETENCIAS GENÉRICAS DEL CURRÍCULO
FORMAL DE LAS CARRERAS DE CIENCIAS ADMINISTRATIVAS DE
CETYS UNIVERSIDAD CAMPUS MEXICALI,
EN ÁMBITO PROFESIONAL DE BAJA CALIFORNIA



TESIS

Que para obtener el grado de:

Doctor en Educación

Presenta:

Amanda Columba Real Beltrán

Aprobada por:

Cristina Hdez

Dra. Cristina Vanessa Hernández de la Toba
Presidente

18 de octubre de 2022

Fecha

David Ornelas

Dr. David A. Ornelas Gutiérrez
Secretario

Dra. Rosario León Medina
Vocal

Rosario León Medina

David Ornelas

Dr. David A. Ornelas Gutiérrez
Coordinador Académico

Índice de Contenido

Introducción	7
Capítulo 1. Planteamiento del Problema	10
1.1. Objetivo general.....	18
1.2. Pregunta general.....	18
1.3. Preguntas específicas.....	18
1.4. Objetivos específicos.....	19
1.5. Supuesto	19
1.6. Justificación.....	20
1.6.1. Aportación práctica de la investigación	20
1.6.2. Relevancia social.....	21
1.6.3. Utilidad metodológica.....	21
Capítulo 2. Marco de Referencia	22
2.1. Estado del arte.....	22
2.2. Las políticas públicas en México y las competencias	25
2.3. El origen teórico de las competencias.....	28
2.3.1. La economía y su influencia en el significado de las competencias	28
2.3.2. La psicología y su aportación teórica a la enseñanza por competencias	30
2.3.3. El trabajo, algunos aportes de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) a las competencias	34
2.3.4. El saber ser, el saber conocer y el saber hacer	36
2.4. Competencias genéricas	37
2.4.1. Conceptualización.....	37
2.4.2. Clasificación de las competencias genéricas.....	45
2.4.3. Las competencias genéricas en el contexto mexicano	48
2.5. La implementación de las competencias genéricas en el currículo real.....	70
2.5.1. Estrategias didácticas para la formación de competencias genéricas.....	78
2.5.2. Percepción docente sobre la formación de competencias genéricas	82
2.5.3. Percepción de los estudiantes sobre la formación de competencias genéricas	83
2.6. Exigencias del sector productivo y las competencias genéricas promovidas en la Universidad	85
2.7. Lineamientos institucionales del enfoque educativo por competencias en CETYS Universidad... 89	
2.7.1. Contexto de estudio.....	89

2.7.2 Plan de Desarrollo Institucional	90
Capítulo 3. Método	92
3.1. Diseño metodológico	92
3.2. Enfoque cualitativo	95
3.2.1. Participantes y muestra	96
3.2.2. Técnicas e instrumentos para la recolección de datos.....	97
3.3. Enfoque cuantitativo.....	99
3.3.1. Participantes y muestra	100
3.3.2. Técnica e instrumento para la recolección de datos.....	101
3.4. Procedimiento para la recolección de los datos.....	106
3.5. Criterios de rigor y calidad del diseño de los instrumentos.....	107
3.4. Análisis de la información	110
3.5. Consideraciones éticas de la investigación	112
Capítulo 4. Resultados	114
4.1. Limitaciones metodológicas.....	114
4.2 Objetivo 1. Identificar las competencias genéricas reales requeridas en el ámbito profesional de Baja California.	115
4.3 Objetivo 2. Determinar cuáles son las competencias genéricas consideradas más relevantes por los docentes y estudiantes de las carreras de ciencias administrativas de CETYS Universidad, Campus Mexicali.	117
4.4 Objetivo 3. Identificar en qué medida son promovidas las competencias genéricas por los profesores de las carreras de ciencias administrativas de CETYS Universidad, Campus Mexicali.	135
4.5 Objetivo 4. Comparar las competencias genéricas del currículo real con las del currículo formal de las carreras de ciencias administrativas de CETYS Universidad, Campus Mexicali.	146
Capítulo 5. Discusión	159
5.1. Contrastación con los objetivos específicos	160
5.1.1 Identificar las competencias genéricas reales requeridas en el ámbito profesional en el ámbito profesional de Baja California.	161
5.1.2. Determinar cuáles son las competencias genéricas consideradas más relevantes por los docentes y estudiantes de las carreras de ciencias administrativas de CETYS Universidad, Campus Mexicali.	163
5.1.3. Identificar en qué medida son promovidas las competencias genéricas por los profesores de las carreras de ciencias administrativas de CETYS Universidad, Campus Mexicali.....	166
5.1.4. Comparar las competencias genéricas del currículo real con las del currículo formal de las carreras de ciencias administrativas de CETYS Universidad, Campus Mexicali.....	168
Capítulo 6. Conclusiones	178

6.1 Consideraciones finales	178
6.1.1. Respuesta a las preguntas de investigación	178
6.1.2. Supuesto general.	182
6.2 Recomendaciones	184
6.3. Nuevas líneas de investigación	186
Referencias	188
Apéndices	204
Apéndice A	204
Guía de entrevista semiestructurada para estudiantes.....	204
Apéndice B	207
Guía de entrevista semiestructurada para docentes.....	207
Apéndice C	210
Competencias genéricas Proyecto Alfa Tuning-América Latina 2004-2007	210
Apéndice D.....	212
Encuesta para empleadores de profesionistas egresados de las Ciencias Administrativas	212
Apéndice E	215
Encuesta para docentes de los programas de estudios 2015 de CPI, LAE, LNI y LAM de la Escuela de Administración y Negocios de CETYS Universidad Campus Mexicali.	215
Apéndice F.....	218
Encuesta para estudiantes de los programas de estudios 2015 de CPI, LAE, LNI y LAM de la Escuela de Administración y Negocios de CETYS Universidad Campus Mexicali.	218
Apéndice G.....	221
Consentimiento informado para grabación de audio.....	221
Apéndice H.....	222
Transcripción de entrevistas semiestructuradas para docentes.	222
Apéndice I	240
Transcripción de entrevistas semiestructuradas para estudiantes.	240

RESUMEN

El presente trabajo tiene la intención de analizar en primer término, las competencias genéricas de los programas de estudio de la Escuela de Administración y Negocios del Centro de Enseñanza Técnica y Superior (CETYS, Universidad), campus Mexicali desde la perspectiva de los docentes y estudiantes del último año de licenciatura. Esto se propone realizar, en atención a que en el 2015 inicia la vigencia del primer plan de estudios en el área de administración enfocado hacia la formación de competencias y en junio de 2019 egresa la primera generación, por tales razones se considera oportuna la realización de esta investigación con la intención de explicar cómo ha sido su implementación.

En segundo término, se incluye también la descripción de la visión de los empleadores con relación a las expectativas que tienen sobre las competencias genéricas que requieren para ocupar las vacantes laborales en las áreas relacionadas con las ciencias administrativas; con esto se busca establecer la relación que existe entre la intención del docente para conducir la formación de las competencias genéricas, la percepción de los estudiantes del último año de licenciatura sobre el dominio de sus propias competencias desarrolladas y los requerimientos de los empleadores para ocupar sus vacantes. Esto último se considera relevante indagarlo, en virtud de que la educación del siglo XXI se ubica en un contexto caracterizado por la inestabilidad del conocimiento, constantes cambios tecnológicos y sociales, que exigen a las instituciones de educación superior la formación de seres humanos capaces de adaptarse a tales circunstancias.

Algunas investigaciones recientes sobre este tema indican que el desarrollo las competencias genéricas son un punto de conexión entre la educación y el mundo laboral, ya que con su desarrollo facilitan no solamente su inserción al mercado laboral, sino también brinda la posibilidad buscar su desarrollo pleno al desempeñar con éxito su profesión. Considerando la relevancia de este tema surge la duda sobre lo que pudiera estar aconteciendo en el caso de CETYS Universidad.

Palabras clave

Competencias genéricas, enfoque curricular por competencias, educación superior

Introducción

El presente trabajo tiene la intención de analizar en primer término, las competencias genéricas de los programas de estudio de la Escuela de Administración y Negocios del Centro de Enseñanza Técnica y Superior (CETYS, Universidad), campus Mexicali desde la perspectiva de los docentes y de los estudiantes del último año de licenciatura. Esto se propone realizar, en atención a que en el 2015 inicia la vigencia del primer plan de estudios en el área de administración enfocado hacia la formación de competencias y en junio de 2019 egresa la primera generación, por tales razones se considera oportuna la realización de esta investigación con la intención de explicar cómo ha sido su implementación. Se espera que, con las conclusiones a las que se lleguen se aporten hallazgos relevantes que fortalezcan la planeación e impartición de asignaturas, la instrumentación del modelo educativo con enfoque curricular por competencias, la integración de temas en los programas de capacitación docente y así como la aportación de material de apoyo para mejorar las prácticas pedagógicas dentro del proceso de formación de las competencias genéricas que hasta ahora se sigue.

En segundo término, se estimó pertinente incluir también la descripción de la visión de los empleadores con relación a las expectativas que tienen sobre las competencias genéricas que requieren para ocupar las vacantes laborales en las áreas relacionadas con las ciencias administrativas; con esto se busca establecer la relación que existe entre la intención del docente para conducir la formación de las competencias genéricas, la percepción de los estudiantes del último año de licenciatura sobre el dominio de sus propias competencias desarrolladas y el resultado que esperan los empleadores sobre las competencias que requieren para integrar profesionistas para ocupar sus vacantes. Esto último se considera relevante indagarlo, en virtud de que la educación del siglo XXI se ubica en un contexto caracterizado por la inestabilidad del

conocimiento, constantes cambios tecnológicos y sociales, que exigen a las instituciones de educación superior la formación de seres humanos integrales capaces de adaptarse a tales circunstancias.

Desde el inicio de la implementación del enfoque curricular por competencias en la educación superior, su comprensión ha sido compleja y en algunos de los casos subjetiva, ocasionando dentro de estos procesos resultados distintos a su intencionalidad. Este tema ha sido motivo de la elaboración de diversas investigaciones durante los últimos seis años, prueba de ello son las tesis que se han elaborado a nivel de maestría y doctorado en el ámbito nacional por Morales (2016), Velarde (2016), González (2017 a), Rodríguez (2017), Flores (2017), Neri (2018), Arguello (2019) y Díaz (2019); y en ámbito internacional por Mojica (2016), Rojas (2017), González (2017 b), Quintana y Cardona (2018), AL Mallak (2018), Beardmore (2019), Perales y Domínguez (2019) y Jalil (2019). Estos autores coinciden en la relevancia del estudio y análisis de las competencias genéricas, porque consideran que es necesaria su formación y desarrollo desde las instituciones de educación superior para una mejor integración social y económica de los estudiantes; sin embargo, su implementación aún presenta obstáculos los cuales se necesitan diagnosticar oportunamente para la realización de ajustes como proceso de mejora continua.

Derivado de lo anterior, para la realización de este trabajo se hizo una revisión de la literatura relativa a los problemas que han surgido en el desarrollo de competencias genéricas desde la educación superior a partir de visión de organismos internacionales y de diversos autores, en donde se hace referencia a la brecha que existe entre la educación superior y las necesidades del contexto laboral y social; considerando la relevancia de este tema surgió el interés por conocer lo que ha estado aconteciendo en CETYS Universidad. Este panorama hasta ahora expuesto, concuerda con las modificaciones que se realizaron a los programas de estudio que se ofrecen en

la Escuela de Administración y Negocios de CETYS Universidad, Campus Mexicali, aunque hace ya más de dos décadas que se dieron a conocer los primeros esfuerzos en la educación a nivel mundial hacia la formación de competencias.

Esta investigación tiene la intención de sumarse a las aportaciones académicas, para ello se ha estructurado su contenido en cinco capítulos los cuales se describen a continuación. En lo que respecta el contenido del Capítulo 1 llamado “Planteamiento del problema”, se plantea el problema objeto, los objetivos y preguntas de esta investigación, el Capítulo 2 denominado “Marco teórico”, se describen los antecedentes, investigaciones previas y consideraciones teóricas sobre las cuales se sustenta este trabajo. En el Capítulo 3 nombrado como “Método” se hace referencia a los métodos y las técnicas de investigación utilizadas para recabar los datos necesarios para cumplir con los objetivos planteados en el Capítulo 1; en el Capítulo 4 titulado “Resultados” se describen los hallazgos obtenidos a través de las técnicas de recolección de datos previamente señaladas; en el Capítulo 5 denominado “Discusión” se realizó una correlación entre los resultados y el planteamiento teórico contenido en el Capítulo 2 y finalmente en el Capítulo 5 denominado “Conclusiones”, se muestran argumentos sobre los resultados obtenidos destacando su relevancia y trascendencia dentro del contexto de la educación superior.

Capítulo 1. Planteamiento del Problema

La realidad en la que actualmente está inmersa la humanidad se caracteriza por la constante evolución en los campos de la ciencia y tecnología, áreas que son consideradas como la base de la competitividad económica de los países, por esa razón se han visto cambios trascendentales a nivel global en los últimos años en las áreas de educación, investigación, ciencia, tecnología e innovación. En ese contexto, las tecnologías de la información y comunicación han jugado un papel fundamental, ya que han impulsado “la rápida evolución de sociedades y el crecimiento exponencial del saber, la ciencia y la tecnología” (Sanchiz, Galán y Sarasola, 2016, p.12), esto ha puesto en tela de juicio que los conocimientos adquiridos durante la formación académica sean insuficientes para toda la vida. Ante estas circunstancias, se necesita que los países, organizaciones y los individuos logren adaptarse, lo que conlleva a una formación continua o permanente, ya que de no hacerlo quedarían al margen de la competencia económica globalizada (Márquez 2017). Los acelerados cambios que describen al entorno mundial requieren la formación de seres humanos no solo en áreas de conocimiento, sino que, desarrollen las habilidades necesarias para adaptarse y resolver los problemas que demanda la sociedad en general.

En este sentido, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), en los resultados de la evaluación y recomendaciones para la Educación Superior en México, señala como uno de sus principales objetivos proveer a sus egresados “las competencias necesarias para lograr el éxito en el mercado laboral” (OCDE, 2019a, p.13). Este organismo ha indicado también que optimizar los recursos económicos y políticos para adecuar los sistemas educativos de sus países miembros en la formación de competencias resulta ser “beneficioso en la medida en que las competencias adquiridas son relevantes para las necesidades de las economías y las sociedades” (OCDE, 2019b, p. 137), ya que de no considerar las necesidades del mercado laboral

seguirá alimentando la insatisfacción en los empleadores. De estas recomendaciones se puede inferir que las instituciones de educación superior deben establecer con claridad en sus planes y programas de estudio por competencias los resultados de aprendizaje en concordancia al entorno social y laboral; de tal forma, que sus esfuerzos se dirijan hacia la formación del capital humano, de tal suerte que contribuya a acortar la brecha que de forma constante existe entre las necesidades de los empleadores y la educación superior.

Al respecto, se ha definido también que la existencia de esta “brecha o desajuste de habilidades” es inevitable. Las necesidades del mercado laboral están supeditadas a variables sociodemográficas y económicas que están en constante evolución; sin embargo, se vuelve un problema cuando la brecha es muy amplia. Un problema asociado, es la inadecuada asignación de recursos que se traducen en pérdidas de productividad en las fuentes de empleo y bienestar de los propios aspirantes (Gontero y Albornoz, 2019), por lo que, la economía y la sociedad en su conjunto puede verse afectada.

Aunado a lo anterior Sánchez (2019) afirma que aunque la OCDE incide en la atención de las necesidades socio económicas para hacer frente a la vertiginosidad con la que se transforman los distintos ámbitos de la vida, se requiere fortalecer con una perspectiva humanista a las competencias genéricas, para ello se necesita ampliar las competencias docentes que sean necesarias para promoverlas dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje. En ese sentido, Elizundia y Álvarez (2019), advierten que la educación actual sigue anclada en la pedagogía conductista en ocasiones con una visión instrumental y no con una perspectiva innovadora que impulse a los estudiantes hacia su crecimiento personal, este uno de los mayores retos de la implementación del enfoque curricular por competencias.

Asimismo, la educación superior juega un papel trascendental en la configuración social y es necesario asumir este compromiso, bajo esta tesitura Gutiérrez y Moreno (2018) indican que, ante la situación actual caracterizada por el individualismo, la falta de sensibilidad social y permisividad hacia situaciones de injusticia, entre otras; las universidades se están sumando a la formación humanista incluyendo el compromiso y la responsabilidad social en sus agendas institucionales. De la misma forma, Cabrera-Jiménez (2020) hace hincapié en que la educación superior tiene la capacidad de transformación del entorno social y cívico, a partir del fortalecimiento y desarrollo de las competencias transversales que coadyuven al desarrollo comunitario. Es imperante la necesidad de involucrar a todos los actores que inciden en la formación de competencias dar impulso a aquellas de corte humanista como respuesta a la problemática social.

Por lo tanto, uno de los principales desafíos de las instituciones de educación superior en la actualidad es la formación de sus estudiantes de manera integral, con valores y con las competencias que demanda la economía del conocimiento. Sin embargo, este no es el único obstáculo que se afronta, sino también la falta de la literatura sobre la forma en que la brecha de desajuste de habilidades puede acortarse (Morita, García-Ramírez y Escudero-Nahón, 2017). Aunque se ha determinado que la existencia de esta brecha persistirá debido a que depende de factores ajenos o fuera de control de la educación superior; lo que si corresponde a estas instituciones es estar en estrecha vinculación con el sector laboral y social para conocer de sus necesidades y con base a ello realizar sus adecuaciones en la instrumentación de programas de estudio (Vargas y Carzoglio, 2017).

Además del problema de vinculación entre el campo laboral, las necesidades sociales y el currículo formal de la educación superior, está la contraposición de percepciones sobre el nivel de

dominio de las competencias genéricas. De acuerdo a Morita, García-Ramírez y Escudero-Nahón (2017), los docentes tienen una visión optimista sobre su formación con relación a la de los estudiantes quienes consideran requerir mayor apoyo y seguimiento para su consolidación provocando con ello una disociación entre el currículo formal y el currículo real. En ese sentido, también ha habido discrepancias entre las percepciones de los docentes, estudiantes y empleadores sobre la priorización de competencias genéricas. Al respecto señalan que éstas deben de ser promovidas dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje sumando con ello la lejanía entre las necesidades del entorno socio laboral con la función de las instituciones de educación superior (Muñoz-Osuna, Medina-Rivilla y Guillén-Lúgigo, 2016, Ureña y Ureña, 2016). Por lo tanto, es necesario considerar la opinión de estos tres sujetos al momento de estructurar planes y programas de estudio, ya que esto puede provocar confusión, incertidumbre y resultados distintos a los que son significativos para el estudiante y a la vez necesarios para el contexto social y laboral.

En concordancia con el rol que deben de desempeñar las instituciones de educación superior para capitalizar sus esfuerzos hacia el desarrollo de competencias genéricas, se destaca la realización de un adecuado equilibrio entre aquellas que se refieran a la obtención de una titulación o bien, centrado en las competencias específicas o profesionales y las de carácter genérico o transversal. En este sentido, Fundación Adecco (2020) señala que la ausencia de competencias relacionadas con la creatividad, colaboración, capacidad de adaptación, resiliencia, tolerancia al estrés, motivación, liderazgo, empatía, respeto a la diversidad, comunicación eficaz pueden provocar la exclusión laboral, puesto que la tendencia para ocupar vacantes laborales se inclina hacia la preferencia de competencias genéricas.

Aunado a lo anterior, se prevé que para el 2030, la demanda de las competencias sociales y emocionales se incremente en todas las industrias a nivel global, en virtud de que el avance

tecnológico en muchos de los casos ha podido realizar con éxito tareas rutinarias. En consecuencia, será más valioso para los empleadores las competencias humanas tales como el pensamiento analítico, la comunicación, creatividad, capacidad para procesar información compleja, adaptabilidad y simpatía (Manpowergroup, 2019). Por lo tanto, es imperativo que las instituciones de educación superior no sólo incluyan las competencias genéricas en el currículo formal, sino que además, se favorezcan de manera equilibrada y se aseguren que éstas sean implementadas en el currículo real.

Es oportuno mencionar que derivado de las experiencias de diversos sistemas educativos que han adoptado un modelo educativo con enfoque curricular por competencias han determinado que su implementación ha sido una tarea compleja. Así lo refieren Pugh y Lozano-Rodríguez (2019), quienes afirman que el nivel y desarrollo de las competencias genéricas desde el proceso de enseñanza-aprendizaje está mediado por el nivel de dominio de las competencias por parte del profesor, la explicación de objetivos de aprendizaje y la motivación que logre transmitir a los alumnos; lo significativo de las actividades de aprendizaje y el grado de contextualización de las mismas, así como por las competencias de ingreso de los estudiante a la educación superior; es decir, la formación de competencias es un asunto multivariado. En ese sentido, también se ha determinado la existencia de factores externos al proceso de enseñanza-aprendizaje, que influyen de manera significativa y positiva en el nivel de dominio de las competencias genéricas; entre los factores relacionados, se ha documentado que los hábitos de los propios estudiantes tales como la asistencia a clases, notas académicas, horas de estudio semanales y así como factores institucionales encaminados a impulsar su desarrollo, así como actividades extracurriculares (Clares y Morga, 2019).

Para dar inicio con la exploración de problemas suscitados dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, en el caso de la variable de competencias docentes en ciencias administrativas, se ha encontrado que los profesores desconocen los componentes del enfoque curricular por competencias y carecen de conocimientos pedagógicos para su implementación; en la práctica, los docentes privilegian la enseñanza de los contenidos por encima del desarrollo de competencias, utilizando estrategias didácticas memorísticas y repetitivas, pese a que los estudiantes requieren de la participación activa en su propio proceso formativo (Franco-Gurría, Román-Fuentes, Gordillo-Martínez, 2017). Es decir, se deja de lado aquellas estrategias que favorecen el desarrollo de sus competencias y por ende, los resultados de aprendizaje determinados en el currículo formal, aunado a lo anterior, se ha encontrado que en algunos de los casos existe rechazo por parte de los docentes, quienes aún no se apropian del modelo puesto que no se les involucra en los procesos de diseño, implementación y evaluación de proyectos curriculares afectando la dinámica institucional (Arceo y Tirado, 2017). La adecuada práctica curricular del enfoque por competencias un cambio de mentalidad que puede ayudar a lograr cuando el docente no lo ve como una imposición, sino como un cambio necesario del cual es parte.

Ahora bien, en relación con las variables que impactan en la formación de competencias genéricas, se encuentra la motivación. La ausencia de este factor contribuye al empeoramiento de los resultados académicos de los alumnos así como al abandono del proceso de enseñanza-aprendizaje (Castro, Cuervo, Fernández, Suárez y González, 2017). La motivación se traduce en el interés por realizar una actividad y aprender, aunque es multifactorial, hay algunos aspectos asociados con el docente. Entre ellos se destaca su intervención dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje específicamente la forma en que este guía al alumno hacia el aprendizaje, es decir, influye el tipo y grado de complejidad de las actividades que propone, la forma en como las

propone, la manera en que los alumnos lo perciben y cómo valora el trabajo de los alumnos, entre otros (Mora, Sandoval y De la Rosa, 2017). Por lo tanto, la enseñanza bajo el enfoque curricular por competencias reubica al docente en el rol de mediador entre la asignación de tareas significativas y la responsabilización del estudiante de su propio aprendizaje. No obstante, si el docente no logra despertar el interés de los estudiantes hacia la realización de las actividades asignadas y hacia el descubrimiento de conocimientos que contribuyan a su formación profesional, se puede hablar del fracaso del proceso de enseñanza-aprendizaje (Martínez, Guzmán y Flores, 2017).

La significancia de las estrategias didácticas en el desarrollo de competencias genéricas es un aspecto primordial. Los estudiantes han percibido que las más favorables han sido aquellas en las que fungen como protagonistas y gestores de su propio proceso educativo, encontrándose una diferencia significativa con quienes se utilizaron otro tipo de estrategias; aunado a ello se ha determinado también que se requiere de una retroalimentación constante por parte del docente donde resalte sus logros y destaque la importancia de desarrollar este tipo de competencias, ya que de esa forma se puede concientizar al estudiante de sus avances con relación a las necesidades del contexto externo al proceso de enseñanza-aprendizaje (Márquez, 2017, Rojo y Navarro, 2016).

Sin duda, el desarrollo de este tipo de competencias dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje requiere de la transformación de los actores educativos: docentes y estudiantes. En el caso de los docentes, su participación es factor fundamental y central para impulsar un mayor desarrollo en los estudiantes, requieren desarrollar un perfil integral compuesto por la capacidad de comunicación con los estudiantes, la planificación de sus procesos de enseñanza-aprendizaje, diseño de las metodologías de aprendizaje, manejo de tecnologías de la información y comunicación y la forma de evaluar contenidos (Vizcarra y Chaparro, 2018). En suma,

gestionar procesos educativos basados en la formación de competencias requiere de un desarrollo constante de los actores educativos.

Finalmente, otra variable a considerar en la formación de competencias genéricas es la contextualización de las estrategias didácticas por parte del docente. Un gran número de alumnos de la carrera de Administración Comercial y Contaduría Pública de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad de Carabobo, Venezuela, presentaron de manera recurrente los comportamientos siguientes: un alto índice de reprobación, abandono de asignaturas, alumnos que tienen que cursar dos veces y en algunos de los casos ha habido alumnos que aprueban con la calificación mínima. Según Montilla (2016) el uso de estrategias de enseñanza contextualizadas adecuadamente contribuye a contrarrestar estos problemas, porque suponen un continuo proceso de aprendizaje en presencia o en ausencia del docente, favorecen el desarrollo de competencias genéricas hacia la resolución de problemas, toma de decisiones y contribuyen al logro de aprendizaje significativo. Trasladar al estudiante a contextos relevantes para su cotidianeidad, establecer relaciones entre lo aprendido y el contexto socio laboral favorece en gran medida la transferencia de sus conocimientos (Osorio, Cervantes y Franco, 2019). Esto supone que el docente debe de contar con competencias didácticas que le permitan realizar la planeación de actividades de aprendizaje que no solamente estén acordes al currículo oficial, sino que a la vez estén vinculadas al contexto socio laboral del estudiante y también cuente con la habilidad de vincular su nivel de habilidades y conocimientos previos.

Después de analizar algunas investigaciones recientes sobre el desarrollo de las competencias genéricas en las carreras relacionadas con las Ciencias Administrativas, sus hallazgos mencionados aluden a que existe una desvinculación entre el currículo real y el campo socio laboral, así como discrepancias entre el currículo formal y currículo real. Las posibles causas

que obstaculizan su desarrollo suponen la falta de inclusión de la opinión de empleadores, docentes y estudiantes en la formación de planes y programas de estudio, la falta de competencias didácticas en los docentes y por ende la falta de estrategias por parte de las instituciones de educación superior para suplir esas deficiencias. Estas experiencias invitan a reflexionar sobre la necesidad de describir la forma a través de la cual se está llevando a cabo el proceso de desarrollo de las competencias genéricas en nuestro entorno, específicamente en la Escuela de Administración y Negocios, de CETYS Universidad, Campus Mexicali, en virtud de que desde el inicio del plan de estudios basado en la formación de competencias, no se ha realizado investigación alguna para conocer la realidad desde la perspectiva de quienes intervienen.

1.1. Objetivo general

Analizar las competencias genéricas del currículo formal de las carreras de ciencias administrativas de CETYS Universidad Campus Mexicali en el ámbito profesional de Baja California.

1.2. Pregunta general

¿Cuál es la relación entre las competencias genéricas del currículo formal de las carreras de ciencias administrativas de CETYS Universidad Campus Mexicali y las requeridas en el ámbito profesional de Baja California?

1.3. Preguntas específicas

1. ¿Cuáles son las competencias genéricas reales requeridas en el ámbito profesional de Baja California?

2. ¿Cuáles son las competencias genéricas consideradas más relevantes por los docentes y estudiantes de las carreras de ciencias administrativas de CETYS Universidad, Campus Mexicali?
3. ¿En qué medida son promovidas las competencias genéricas por los profesores de las carreras de ciencias administrativas de CETYS Universidad, Campus Mexicali?
4. ¿Cuál es la relación que guardan las competencias genéricas del currículo real con las del currículo formal de las carreras de ciencias administrativas de CETYS Universidad, Campus Mexicali?

1.4. Objetivos específicos

1. Identificar las competencias genéricas reales requeridas en el ámbito profesional de Baja California.
2. Determinar cuáles son las competencias genéricas consideradas más relevantes por los docentes y estudiantes de las carreras de ciencias administrativas de CETYS Universidad, Campus Mexicali.
3. Identificar en qué medida son promovidas las competencias genéricas por los profesores de las carreras de ciencias administrativas de CETYS Universidad, Campus Mexicali.
4. Comparar las competencias genéricas del currículo real con las del currículo formal de las carreras de ciencias administrativas de CETYS Universidad, Campus Mexicali.

1.5 Supuesto

Las competencias genéricas del currículo formal de las licenciaturas de Contador Público Internacional (CPI), Licenciado en Administración de Empresas (LAE), Licenciado en Administración de Mercadotecnia (LAM) y Licenciado en Negocios Internacionales (LNI)

pertenecientes al plan de estudios 2015 de la Escuela de Administración y Negocios de CETYS Universidad, campus Mexicali discrepan con las competencias genéricas necesarias para el desempeño profesional en el contexto laboral de Baja California.

1.6. Justificación

A lo largo de este capítulo se ha expuesto la importancia que tienen las instituciones de educación superior en el desarrollo de competencias genéricas, ante las necesidades de una sociedad compleja. Para la realización de esta tarea se necesitan reunir principalmente tres elementos: la existencia de un currículo oficial, que éste refleje la intención de formar seres humanos capaces de responder a su entorno e incidir en él de manera positiva y que el currículo sea promovido a través de la realización del trabajo docente dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Ante estas circunstancias, diversos autores sostienen que uno de los principales problemas que se presentan en la formación de competencias genéricas es la existencia de una brecha entre dichos elementos, razón por lo cual la presente investigación busca explorar a cada uno de estos elementos y cómo interactúan entre sí. Por tales motivos, se considera que los hallazgos alcanzados puedan ser una guía para mejorar la implementación y desarrollo de competencias genéricas, principalmente por las razones que a continuación se describen:

1.6.1. Aportación práctica de la investigación

Con la realización de este estudio se busca identificar aquellas probables deficiencias que puedan existir en la práctica curricular del enfoque educativo por competencias en lo relativo a la formación de competencias genéricas. Se considera que los resultados pueden ser útiles para CETYS Universidad, porque desde la implementación del enfoque curricular por competencias no se ha realizado ninguna investigación formal con la intención de conocer sus resultados; con ello

se podrán identificar fortalezas y áreas de oportunidad para realizar los ajustes necesarios para impulsar su desarrollo.

1.6.2. Relevancia social

Esta investigación se considera trascendental, en virtud de que con sus hallazgos se conozca la perspectiva de los estudiantes de educación superior con relación a la formación de sus competencias genéricas mediado por la intervención de un marco y recursos de carácter institucional, sin perder de vista el sentido de la educación superior que se traduce en proveer de los medios necesarios a las personas para la estructuración de un proyecto de vida y así estar en aptitud de determinar si son acordes a sus necesidades socio-profesionales.

1.6.3. Utilidad metodológica

Esta investigación aportará un esquema metodológico para evaluar por primera vez en CETYS Universidad, Campus Mexicali, el desarrollo de competencias genéricas con la intervención de los sujetos anteriormente descritos, por lo que su planteamiento metodológico podrá ser replicable en las otras áreas del conocimiento pertenecientes a la institución.

Capítulo 2. Marco de Referencia

2.1. Estado del arte

Para dar inicio a este capítulo se mostrarán investigaciones recientes sobre la planeación, implementación y desarrollo de las competencias genéricas en la educación superior dentro del periodo comprendido del año 2017 al 2019, estudios que han sido relevantes en tanto el contexto internacional como en el nacional y que han sido publicados en revistas electrónicas de contenido científico. En los siguientes párrafos se expondrá la metodología, las técnicas utilizadas y los resultados a los que arribaron.

González (2017b), realizó una investigación bajo un enfoque mixto en el cuál diseñó y validó un cuestionario de competencias transversales para los títulos de grado de la Universidad de Murcia. Este instrumento tiene como alcance conocer el desarrollo de las competencias transversales y su relación con las metodologías de enseñanza y las materias curriculares, así como la relevancia que le otorgan los estudiantes a cada competencia.

Macías, Rodríguez-Sánchez, Aguilera y Gil-Hernández (2017), realizaron una investigación a través de una metodología cualitativa y con el apoyo de la técnica de entrevistas, analizaron la tutela en la universidad como un factor que favorece el desarrollo de competencias genéricas. Se determinó que la acción de tutorías fue de utilidad para el desarrollo de este tipo de competencias.

Marín-García, Mahuet y García-Sabater (2017), realizaron una investigación cualitativa con el apoyo de un cuestionario para analizar de tres maneras diferentes cuatro competencias genéricas en una asignatura de posgrado. Al comparar las formas de evaluación encontraron diferencias significativas que indican que las notas finales que se concentran, no representan adecuadamente el desarrollo de competencias entre los diferentes alumnos.

Salanés, González-Fernández, Ramírez-García y Martínez-Minguez (2018), destacaron la necesidad de incluir instrumentos que detecten el desarrollo de competencias genéricas en los estudiantes universitarios, para ello realizaron un estudio de carácter cuantitativo en el cual elaboraron y validaron un instrumento para analizar la autopercepción de competencias en estudiantes universitarios.

Martínez y González (2018), realizaron una investigación bajo un enfoque cuantitativo para elaborar un cuestionario que evalúe las competencias transversales en la educación superior. Este instrumento contiene tres dimensiones: el desarrollo de las competencias transversales en las aulas universitarias, el dominio o adquisición que presenta el estudiante y la relevancia que le otorga el estudiante para su desarrollo profesional.

Torres-Barreto, (2018), realizó una investigación de carácter cualitativo la cual tenía por objeto realizar una revisión de la literatura sobre experiencias en todo el mundo respecto a la motivación de estudiantes para fortalecer los procesos de enseñanza-aprendizaje. Con base en ello, implementó estrategias didácticas activas basadas en la gamificación utilizando tecnologías de información y comunicación. En el resultado se arrojó que influyen de manera significativa las estrategias didácticas que se implementaron en el desarrollo de las competencias genéricas.

Ardila, Parody, Castro, Acuña, Carmona, García, Castro y Hurtado (2019), realizaron una investigación cuantitativa para analizar la estrategia de aprendizaje basado en problemas para el desarrollo de competencias transversales en estudiantes universitarios del área de la salud. Para ello utilizaron un cuestionario de evaluación y concluyeron que esta estrategia de aprendizaje favorece el desarrollo de competencias sistémicas.

Prieto (2019), realizó un análisis de la literatura existente en materia de competencias genéricas con la finalidad de esclarecer su conceptualización y tipología, con ello buscaba

determinar hasta qué punto dichas competencias se integran en el sistema universitario español. Concluye que ha sido generoso su incorporación a los planes y programas de estudio, sin embargo, no existe evidencia fiable de que dichos cambios se estén produciendo, así como de su impacto en la adquisición y el desarrollo, así como en la empleabilidad.

Sepúlveda, Opazo, Díaz-Levicoy (2019), realizaron una investigación bajo un enfoque mixto, en la cual a través de una encuesta y una entrevista a profesores de la carrera de Pedagogía Básica buscaban determinar si los docentes implementaban las actividades de aprendizaje de manera planificada y clara para promover el desarrollo de competencias genéricas. Se encontró que es bajo el porcentaje de docentes que implementa estrategias de aprendizaje de esa forma, y que su principal debilidad se centra en la construcción de instrumentos auténticos que evalúen este tipo de competencias.

Zamora-Polo, Sánchez-Martín, Hipólito-Ojalvo, Luque-Sendra (2019), realizaron una investigación de carácter cuantitativo en la que evaluaron a través de un cuestionario el uso de la gamificación como estrategia didáctica activa para favorecer el desarrollo de competencias genéricas en estudiantes de ingeniería. Los universitarios manifestaron haber conseguido competencias en ámbitos tales como la calidad, la creatividad y la solución de problemas en la ingeniería y en el ámbito emocional, los estudiantes manifiestan haber experimentado fundamentalmente emociones positivas.

De los anteriores estudios se puede destacar que el desarrollo de competencias genéricas desde la educación superior depende de la combinación de varios factores tales como su incorporación a los planes de estudio, la planificación e implementación de estrategias didácticas apropiadas y sobre todo instrumentos que permitan a los docentes evaluar su desarrollo. Se denota con los resultados de estas investigaciones la pertinencia de

su estudio, debido a que siguen presentándose problemas en su implementación y sobre todo muestran la necesidad de conocer su impacto en el contexto laboral.

2.2. Las políticas públicas en México y las competencias

Para la comprensión del contexto en donde se ubica este estudio, se expondrán en este apartado una breve reseña de las políticas públicas que influyeron en la inmersión del enfoque curricular por competencias en México, en donde se hará énfasis en la influencia de los organismos internacionales y las políticas públicas contenidas en los planes gubernamentales.

Después del periodo comprendido entre 1934 y 1940, que se distinguió por una educación donde se le dio mayor impulso a la escuela rural y se visualizó a la enseñanza técnica como una vía para mejorar las condiciones de vida (Parra, 2012), sobrevino un giro hacia la modernización en donde se sentaron las bases para de un modelo educativo conocido como “neoliberal”, ya que atendía no solamente aspectos sociales, sino que también aspectos políticos y económicos. Esto aconteció entre los periodos gubernamentales de Luis Echeverría Álvarez (1970-1976) y de Carlos Salinas de Gortari (1988-1994), por primera vez se le relaciona a la educación en México con las variables de eficacia y calidad, se distinguió también por atender recomendaciones de organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y el Fondo Monetario Internacional (FMI).

El periodo correspondiente a Carlos Salinas de Gortari se dieron los primeros pasos hacia la enseñanza relacionada con el mundo productivo con la finalidad de combatir la pobreza y la desigualdad. Su modelo pedagógico indicaba un cambio sustancial, haciendo mayor énfasis en el proceso de aprendizaje autónomo por parte del educando y dejando de

lado el rol protagónico del docente en el proceso de enseñanza, para fomentar y promover en el alumno ese tipo de prácticas.

Otra etapa relevante para México, es aquella en la que por primera vez en la historia de la democracia moderna se instaura un gobierno de oposición. En el año 2000 arriba a la presidencia Vicente Fox Quezada (2000-2006), periodo en donde la política educativa se desatacó en centrar su actividad en el aprendizaje del alumno focalizado en el desarrollo de su aprendizaje a lo largo de la vida, aunado a la formación en valores, promoviendo el desarrollo social y humano, con respeto a la diversidad cultural y al medio ambiente (Moreno, 2004).

Para dar continuidad a la línea ideológica del periodo gubernamental de Vicente Fox Quezada, su sucesor Felipe Calderón Hinojosa (2006-2012), dentro de su política educativa estableció como metodologías pedagógicas la introducción de enfoques y modelos educativos centrados en el aprendizaje y la generación del conocimiento, orientados a crear un balance adecuado entre el aprendizaje guiado por el docente, el provocado por el alumno de manera independiente y el que se generaba a partir de la colaboración de ambos actores del proceso (docente-alumno).

Posteriormente, México sufre un cambio drástico en el rumbo de la construcción de sus políticas en materia de educación durante el gobierno encabezado por el Presidente Enrique Peña Nieto (2012-2018), ya que derivado de una consulta con actores sociales y políticos se instauró lo que se conoce como el Modelo Educativo 2016 (Secretaría de Educación Pública, 2017). Este modelo propuso a la escuela al centro de todos los quehaceres educativos e incluye a manera de innovación, a diferencia del resto de los anteriores modelos, la evaluación docente enfocada a la mejora continua, con la finalidad de que las directrices

planteadas por la autoridad educativa puedan ejecutarse manteniendo un nivel de calidad dentro de las aulas; cabe destacar que este modelo describe el término competencias.

Siguiendo con el orden cronológico para el análisis de los periodos de gobierno, es oportuno comentar el contenido del Plan Nacional de Desarrollo del presidente Andrés Manuel López Obrador. En el punto número 2 de este documento, denominado Política Social en lo referente a la educación, plantea la necesidad de crear un nuevo marco jurídico en trabajo conjunto con el Ejecutivo Federal, la Secretaría de Educación, el Congreso de la Unión y el Magisterio.

En consecuencia, a lo anterior, se reformó la Ley General de Educación en donde se describen los lineamientos para la creación del proyecto escolar nacional, denominado la Nueva Escuela Mexicana. Este proyecto visualiza a la escuela como el centro de la acción pública para el desarrollo integral del educando haciendo hincapié en la transformación social para el desarrollo de competencias socioemocionales. Estas competencias robustecerán las humanidades, las artes, la ciencia, la tecnología y la innovación como factores del bienestar y la transformación social, todo esto deberá de desarrollarse sobre una base de valores como la honestidad y la integridad. El proyecto de la Nueva Escuela Mexicana, considera a la educación como una vía para resolver los problemas de violencia y corrupción.

De lo descrito en este apartado se puede observar que, a la par de la evolución histórica de México la educación ha estado en contante cambio, desde la atención a las recomendaciones de organismos internacionales y la conformación de políticas públicas que han apuntalado a que los procesos de enseñanza estén basados en motivar el aprendizaje autónomo y la formación integral.

2.3. El origen teórico de las competencias

Determinar cuál es el origen teórico del significado del término competencias es una tarea compleja, puesto que no proviene de una sola disciplina, sino que se ha sido conformado por varias vertientes como la psicología, la economía, la filosofía y la formación laboral, entre otras, razón por la cual la aplicación de su concepto ejerce influencia en el ámbito social, académico, empresarial y científico (Cejás, Rueda, Cayo y Villa, 2019). En ese sentido, Bustamante, Oyarzún, Maderline, Gradón y Abarza (2012), hacen referencia que el término competencia se ha ido transformando y recontextualizando en atención a los significados que se han proporcionado de manera evolutiva desde los diversos ámbitos de donde proviene su aporte, aseveran que una competencia constituye un proceso que apuntala hacia un desempeño idóneo de una persona en el ámbito laboral traducido en el desarrollo, de destrezas, habilidades y conocimientos ligados con su aprendizaje escolar.

Ahora bien, ante la interdisciplinariedad del término competencias, en los siguientes apartados se expondrán aportes relevantes de la economía y la psicología, relacionándolos con reportes de organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco, por sus siglas en inglés) y la Organización Internacional del Trabajo (OIT), debido a que son las más significativos para tener un acercamiento a la complejidad del término competencia y guardan estrecha relación con las variables de estudio.

2.3.1. La economía y su influencia en el significado de las competencias

Las organizaciones y los seres humanos están sometidos a grandes cambios según las demandas sociales que se van presentando, estas obedecen a variables que en muchos de los casos son impredecibles, tales como la volatilidad de los mercados, la competitividad

constante, lo efímero de los conocimientos, los cambios demográficos y sociales, la escasez de recursos y el avance tecnológico, entre otros. Lo que logra sacarlas a flote y les aporta elementos diferenciadores, es su capital humano (Vázquez, Odelkis y Zenea, 2017).

El término capital humano, se origina de la teoría del capital humano que data de principios del siglo XX, con los postulados de las teorías económicas del capitalismo, siendo sus precursores Theodore Schultz (1960) y Gary Becker (1983). En un principio estas teorías sirvieron de sustento para estructurar políticas en los estados que consideraron al capitalismo como una posibilidad de desarrollo y posteriormente evolucionaron hacia el campo de la educación, visualizan al conocimiento de forma integral e incluyen elementos característicos del contexto que ejercen influencia entre la educación y en el desempeño laboral. En la actualidad, este es el modelo que siguen los organismos internacionales encargados de estudiar y promover un mejor acceso a la educación en todas las naciones (Acevedo, 2019).

En el caso de las empresas, su valor se integra tanto de elementos tangibles como intangibles, siendo estos últimos los que hacen la mayor distinción, se considera que pueden tener mayor valor aquellas organizaciones que incluso sus recursos tangibles sean insignificantes, pero cuentan con un nivel alto de recursos intangibles. Dentro de los intangibles se encuentran “las capacidades de generación, de creación, de innovación, sus dirigentes y el conjunto de personas que conforman su entramado humano” (Jiménez, 2013, p. 69). A estos atributos la OCDE (2019c, p.104) especificó sus componentes entre los cuales destacó a “los conocimientos, habilidades, competencias y atributos pueden ser ampliamente transferibles (o genéricos) porque son relevantes en una amplia variedad de situaciones”.

Por las razones expuestas en los párrafos anteriores, el desarrollo de las habilidades que componen el capital humano se ha convertido en tema de interés para incluirlo en el currículo formal en las instituciones de educación superior, se ha vuelto una prioridad no

solamente a nivel local si no también global (Millalén, 2017). Si bien es cierto, a partir de los postulados de estas teorías se ha adaptado el sistema educativo para que los estudiantes logren adquirir las competencias necesarias en el mercado laboral, se ha considerado una visión reduccionista de la educación (García-Blanco y Cárdenas, 2018). Potencializar las capacidades a través de la educación no debiera ser solamente en primera instancia una forma de alcanzar un fin económico, sino por el contrario debe ser la vía para construir un proyecto basado en el desarrollo pleno del ser humano, tanto como persona y como ciudadano, que invariablemente impactaría en el campo económico.

2.3.2 La psicología y su aportación teórica a la enseñanza por competencias

La base teórica de las competencias como ya se ha mencionado con antelación, ha sido atribuida a diversos ámbitos, entre los que pueden destacarse el laboral, filosófico, las inteligencias múltiples y las teorías de la psicología cognitiva (Incháustegui, 2018). En este apartado se abordarán aquellas relativas a la psicología cognitiva, puesto que son las que influyen directamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, su estudio ayudará a brindar una “explicación sistemática, coherente y unitaria del ¿Cómo se aprende?, ¿Cuáles son los límites del aprendizaje?, ¿Por qué se olvida lo aprendido?” (Ausubel, 1983, p.1).

En este campo, estas teorías encuentran su base teórica en el constructivismo (Tobón, 2005), sus teorías sustentan su contenido en el resultado de un cúmulo de tendencias de la investigación en el campo de la psicología y la educación; entre ellas destaca las expuestas por Piaget, Vigotsky, Galsfeld, Maturana y Ausubel, de quienes refieren que en sus postulados se centra el debate de la actualidad y que estas no deben ser excluyentes sino complementarias (Díaz y Hernández, 2010).

En lo que toca a Piaget (1978) identifica como aportación teórica el constructivismo psicogenético; a través de este identifica al alumno como un aprendiz activo y autónomo moral e intelectualmente; por su parte el docente juega un papel antiautoritario, dando pauta para que el proceso de enseñanza y aprendizaje se conduzca haciendo énfasis en las metodologías educativas activas y por descubrimiento. Este enfoque crítica a la evaluación enfocada en seleccionar respuestas cerradas y el currículo se gestiona considerando principalmente el nivel de desarrollo cognitivo del estudiante. En suma, visualiza al aprendizaje como algo personal originado por el impulso del sujeto hacia la necesidad de adquirir nuevos saberes.

La enseñanza sobre este eje parte de la idea de que en toda actividad constructivista debe existir una circunstancia que agite las estructuras cognoscitivas y provoque un reacomodo del anterior conocimiento para dar cabida al nuevo conocimiento. Las metodologías de aprendizaje mayormente utilizadas al amparo de este paradigma son: el aprendizaje por descubrimiento, la experimentación y la manipulación de realidades concretas, así como el pensamiento crítico, el diálogo y el cuestionamiento continuo. El aprendizaje en esquemas no académicos, no son consideradas en esta forma de constructivismo.

En el caso de Vigotsky (Vygotski, Cole, Luria, 1996), representante de la escuela sociocultural o socio histórica, critican la postura de Piaget al considerarla incompleta; menciona que el origen del conocimiento no es precisamente la mente humana, sino la sociedad inmersa en una cultura y en un momento histórico. A través del lenguaje el individuo puede aprender, puesto que constantemente se encuentra entablado diálogo con otros seres humanos, pasando por el proceso de pensar, comunicar, confrontar ideas y a partir de ello construir su conocimiento. Considera también que guardan una estrecha relación el

desarrollo con el aprendizaje, sostiene que el ser humano posee un nivel de conocimiento que puede guiarse hacia el desarrollo de su potencial con la guía en este caso del docente, a la distancia entre su nivel de competencia previo y el desarrollo superior, lo denominó zona de desarrollo próximo.

En el caso de Ausubel (1976), se reconoce que su principal aporte es el concepto de aprendizaje significativo, el cual lo utiliza para distinguirlo del repetitivo o memorístico; este autor indica que es indispensable considerar lo que el estudiante conoce sobre lo que se pretende enseñar, para eso propuso la creación de puentes cognitivos para vincular los conocimientos previos de los estudiantes con los nuevos contenidos, estableciendo relaciones significativas. Esto quiere decir que, es necesario considerar en el proceso educativo los conocimientos previos del estudiante para incorporar a su estructura cognitiva aquellos nuevos realizando una conexión entre ellos (Ausubel, 1983).

Finalmente, en lo que al constructivismo radical se refiere, Von Galserfeld (1981) y Maturana (Maturana y Varela, 1990), plantean que la construcción del conocimiento es enteramente subjetiva, y que no es posible formar representaciones objetivas ni verdaderas de la realidad. Recae en la idea de que el mundo fenoménico no es ni se debe a una realidad externa, sino a la forma en que el sujeto percibe la realidad y esta no puede darse por sentada sin cuestionamiento alguno. Cada individuo posee un cumulo de experiencias derivada de sus propias vivencias que configuran la forma en que este interpreta la realidad, la forma de construir el conocimiento se basa en la experimentación y el empirismo. A esta forma de constructivismo se le ha criticado por que para generar conocimiento se necesita partir de la realidad objetiva.

Es oportuno mencionar que este paradigma teórico que subyace a la enseñanza por competencias, basa su aprendizaje en la participación activa de los estudiantes, sin embargo,

para impulsar el desarrollo de competencias transversales como trabajo en equipo, motivación a la consecución de metas comunes, la comunicación oral y el fortalecimiento de las habilidades interpersonales las metodologías de enseñanza idóneas son las relacionadas con el aprendizaje cooperativo (Dejo-Oricain, 2015). Este tipo de estrategias impulsan también la formación de competencias demandadas en el ámbito laboral como el liderazgo, capacidad crítica, la división de tareas, toma de decisiones, resolución de conflictos, así lo sostienen Juárez-Pulido, Rasskin-Gutman y Mendo-Lázaro (2019).

Estas estrategias de aprendizaje requieren la intervención directa y activa de los estudiantes, en donde de manera conjunta participan para alcanzar sus objetivos comunes y construyen su propio conocimiento bajo las pautas descritas por la guía del docente (Slavin y Johnson, 1999). En ese sentido reconocen Johnson, Johnson y Smirth (1997) que las estrategias didácticas basadas en el aprendizaje cooperativo son de las más efectivas para el desarrollo de competencias, sin embargo, hacen patente la necesidad de impulsar una transformación de la práctica educativa puesto que en la enseñanza universitaria predominan las prácticas competitivas e individualistas.

Ahora bien, una vez que se ha hecho referencia a los lineamientos teóricos provenientes de la psicología que fundamentan la educación basada en el enfoque curricular por competencias, destacan la necesidad de adaptar el proceso de enseñanza-aprendizaje. En primer término, se plantea la necesidad de fomentar el desarrollo del estudiante a través de la implementación de metodologías de aprendizaje activas en donde el alumno pueda ser el centro de su propio aprendizaje bajo la guía y supervisión docente, lo que conlleva a que el docente cuente con las competencias necesarias para el diseño, implementación, supervisión y evaluación de este tipo de experiencias educativas. Otro aspecto importante, es la necesidad de considerar los conocimientos previos para crear las conexiones cognitivas hacia el

conocimiento nuevo para desarrollar su máximo potencial. Todos los requerimientos descritos por estas teorías deberán de desarrollarse en un entorno seguro a través del establecimiento de normas de conducta basadas en el respeto.

2.3.3 El trabajo, algunos aportes de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) a las competencias

El entorno del trabajo en la actualidad se caracteriza, por un lado, por la insuficiencia de la estructuras organizativas y conceptuales de la formación profesional superadas por las nuevas tendencias en la organización del trabajo y por otro, por la exigencia de trabajadores más cualificados (Cejas, *et al*, 2019). La OIT, en recientes reportes plantea la problemática concerniente a la brecha de habilidades en el mercado laboral de América Latina y señala que ocasiona un impacto negativo en la sociedad y en la economía, para hacer frente a esta situación indica que se requiere la articulación de políticas públicas que dirijan a la educación hacia el desarrollo de competencias genéricas en los jóvenes donde se incluya también el desarrollo de habilidades blandas (Vargas, *et al*, 2017).

En ese sentido, Ferreyra, Avitabile, Botero, Haimovich y Urzúa (2017), en un reporte realizado para el Banco Mundial, refieren que existe una multiplicidad de expectativas de los estudiantes que aspiran ingresar a la educación superior y de sus familias, visualizan a los programas de educación de manera integral en el que analizan varios elementos, entre los que se destacan las conexiones sociales y laborales. De acuerdo con esta idea Fernández (2017), reitera que los aspirantes a formar parte de programas educativos que ofrecen las instituciones de educación superior buscan satisfacer sus aspiraciones laborales y personales, para ello procuran programas académicos de calidad.

De lo anterior, se puede deducir que, el tener la posibilidad de tener acceso a educación a nivel superior impacta de manera positiva tanto al desarrollo económico y social,

así como a la satisfacción de las aspiraciones personales y del entorno familiar del aspirante, si bien es cierto, no es el fin único, ni el más importante satisfacer las exigencias del mercado laboral, la realidad es que es un aspecto a ponderar por los propios aspirantes.

Ahora bien, la OIT (2002), con referencia al desarrollo de competencias, realizó unas precisiones conceptuales sobre la terminología de las competencias tanto en el ámbito del trabajo como en el ámbito de la educación, mismas que continuación se detallan:

- Competencia: La interpreta como la “capacidad de articular y movilizar condiciones intelectuales y emocionales en términos [de] conocimientos, habilidades, actitudes y prácticas, necesarias para el desempeño de una determinada función o actividad”. En atención a un nivel de eficiencia relacionado con un contexto de trabajo (p. 10).
- Competencias específicas: Se adquieren durante la preparación profesional, sus contenidos son ligados a una rama específica, no son transferibles a cualquier actividad (p.10).
- Competencias esenciales, habilidades o competencias genéricas: Se adquieren en el ámbito escolar y en la práctica laboral, son de utilidad para cualquier actividad profesional. Son un continuo desarrollo de los atributos humanos tales como la creatividad, condición intelectual y la capacidad de transferir conocimientos, apoyados en bases científicas y tecnológicas. Entre ellas se pueden identificar la resolución de problemas, comunicación, actitudes personales, uso de la información, toma de decisiones, empatía, comunicación verbal y escrita en su lengua natal y en otro idioma, entre otros (p.10).
- Competencias transversales: Son comunes a distintas actividades profesionales, pueden transmitirse de un perfil profesional a otro, por ejemplo: el dominio de un

procesador de textos, nociones sobre estadística, conocimientos sobre ventas, entre otras (p11).

- Competencia profesional: Hace referencia que aquellas son producto de la práctica profesional de la persona, para determinar el nivel de competencia requiere de un resultado positivo derivado de un proceso de evaluación (p.11).

De esta precisión que realiza la OIT, es de mucha utilidad puesto que aclara las diferencias entre las distintas tipologías de competencias que desde su perspectiva impactan en el desarrollo laboral y en donde la educación juega un papel fundamental.

2.3.4 El saber ser, el saber conocer y el saber hacer

Continuando con la idea que exponen Bustamante, Oyarzún, Maderline, Gradón y Abarza (2012), en que la competencia consiste un nivel de destreza derivado de acciones formativas que se refleja en diversos contextos de la vida de las personas, en ese sentido Cejas *et al* (2019), indican que después de una revisión a la amplia literatura existente en la materia, coinciden en que existen tres dominios básicos: cognoscitivo, afectivo y psicomotor, que se alinean con los siguientes factores:

- Los conocimientos, saber
- De las competencias, saber hacer
- De las actitudes, compromiso personal

Los anteriores componentes concuerdan con los fundamentos pedagógicos los descritos en el reporte Delors (1996), este informe resalta la necesidad de corresponder a las exigencias actuales del trabajo y la educación, para ello instituye cuatro pilares fundamentales que recomiendan guiar la educación del siglo XXI, se concentran en el cuadro siguiente:

Tabla 1. Adaptado de Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI.

Principios	Contenido
1. Aprender a aprender	Las habilidades necesarias para promover su aprendizaje autónomo conforme a sus aptitudes y necesidades.
2. Aprender a hacer	Constituye la combinación de su formación profesional y comportamiento social, para aplicación práctica de su conocimiento en la resolución de problemas de forma individual o grupal.
3. Aprender a convivir	Bajo los principios de la paz, respeto a la diversidad de ideas, cooperación e interdependencia, se espera que sea capaz de entablar relaciones interpersonales de manera profesional para el desarrollo de proyectos comunes.
4. Aprender a ser	Consiste en su desarrollo ético producto de la reflexión de sus propias creencias y las necesidades de su entorno, trabajando su propia individualidad y en la construcción de un criterio propio.

Estos componentes conforman el cimiento que da soporte al modelo pedagógico que orienta la práctica educativa de CETYS Universidad (CETYS, 2019), basado en un paradigma humanista, que busca darle rumbo al quehacer educativo bajo la premisa de formar seres humanos integrados en la sociedad y que buscan desarrollarse en ella.

2.4. Competencias genéricas

2.4.1 Conceptualización

Desde hace ya varias décadas que la enseñanza basada en un enfoque curricular por competencias es una tendencia en la educación superior a nivel mundial, para su estructuración e implementación ha servido de base la experiencia de la Unión Europea (UE) a través del Espacio Europeo de Educación Superior en 1999 (EEES), quienes fueron los pioneros en esta tarea. En ese sentido, cuando se habla de los planes y programas de estudio

por competencias, es inevitable destacar este ente que fue conformado para plantear la forma de abordar los retos a los que se enfrenta la educación superior.

Es así como, los países miembros del EEES acordaron basar sus políticas públicas en materia de educación bajo los principios de calidad, movilidad, diversidad y competitividad y se comprometieron a realizar las acciones tendientes para conferir “a sus ciudadanos las competencias necesarias para afrontar los retos del nuevo milenio, junto con la concienciación de los valores compartidos” (Declaración de Bolonia, 1999, p. 2). De lo anterior, se desprende la intención de construir desde la universidad las competencias necesarias para afrontar no solamente los retos de una sociedad que cada día se torna más compleja, sino también aquellas que fortalezcan al ciudadano en su camino hacia su empleabilidad y por ende al desarrollo social y económico de la UE.

Es así como durante el año 2000, un grupo de expertos miembros de más de 175 universidades europeas elaboraron el proyecto *Tuning- Sintonizar las estructuras educativas en Europa* (2003), el cual para lograr coordinar a los países que lo integraban para la revisión de programas y planes de estudio, crearon un lenguaje común que facilitaría la homologación de la descripción de sus objetivos. La propuesta se basó en establecer puntos de referencia que sirvieran de base para el desarrollo de contenidos curriculares, se proporcionaron dos conceptos trascendentales en una primera etapa para la realización de esta tarea, los cuales se muestran en el cuadro siguiente:

Tabla 2. Diferencia entre resultados de aprendizaje y competencias Tuning Europa.

Resultados de aprendizaje	de	-Lo que el estudiante debe conocer, comprender o ser capaz de demostrar al finalizar una experiencia de aprendizaje. -Se expresan en términos de competencias.
Competencias		-Es una combinación dinámica de conocimientos, habilidades y valores.

- El objeto del programa de estudios se traduce en su promoción.
- Cobran forma a través de varias unidades del curso.

Este proyecto marca la pauta para la clasificación del término competencias en dos grandes grupos: las competencias específicas y las competencias genéricas. Las específicas corresponde al desarrollo de habilidades y conocimientos sobre los contenidos de los programas universitarios y las genéricas o habilidades transferibles se refieren al desarrollo del estudiante para su actuación ciudadana, así como para el desempeño de su actividad laboral en términos de las necesidades del mercado laboral (*Tuning Sectoral Qualifications Frameworks for the Humanities and the Arts*, 2012, en inglés el original). Es importante destacar, que Tuning Europa ha sido el punto de partida para ampliar la gama de tipologías del término competencias, desde el punto de vista de diversos autores y de organismos nacionales e internacionales (León, 2014).

Una vez descrita la experiencia del EEES con relación a la clasificación que hace sobre las competencias, a continuación, se plasmará la diversidad de la terminología que se ha utilizado en la literatura para referirse a las competencias genéricas, ya que son el centro de la presente investigación, se describirá su conceptualización desde el punto de vista de diversos autores resaltando sus las características, coincidencias y diferencias.

En primer término, Pugh y Lozano (2019), puntualizan que las competencias genéricas son aquellas que no son propias de una especialidad. Para referirse a ellas de la literatura se desprende que se ha utilizado de manera indistinta una variedad de términos como: competencias clave (*key competencies*), competencias transversales o habilidades transferibles (*transferables skills*), competencias genéricas o habilidades genéricas (*generic skills*), habilidades básicas (*core skills*), habilidades esenciales (*essential skills*), habilidades del siglo XXI (*21st-century skills*), habilidades profesionales (*professional skills*), *graduate*

outcomes, capacidades de los graduados (*graduate capabilities*), competencias de empleabilidad o habilidades de empleabilidad (*employability skills*), entre otras (OCDE, 2019c, Pugh y Lozano, 2019, Cotronei-Baird, 2020).

Esto ha ocasionado que algunos autores hayan tratado de establecer diferencias entre estos términos, es el caso de Cotronei-Baird (2020, en inglés el original), quien realiza una distinción sobre las habilidades de empleabilidad con el resto de las demás acepciones utilizadas, para indicar que son las que van más allá del conocimiento de la disciplina, son consideradas necesarias y relevantes en el lugar de trabajo. Entre ellas se destacan comunicación oral y escrita, resolución de problemas, análisis y pensamiento crítico, trabajo en equipo, en resumen, son todas aquellas que los empleadores consideran que deban de tener los estudiantes al egresar.

En lo que respecta al término competencias clave (*key competencies*), la OCDE (2019c, en inglés el original), establece que son competencias generales por ser relevantes para los miembros de un equipo de trabajo y para la sociedad, por ende, para el desarrollo tanto económico como social. También ha indicado que a veces se hace la distinción entre “competencia” y “habilidad”, el término competencia comúnmente es utilizado para referirse a la capacidad para responder ante una multiplicidad de situaciones reales, mientras que la habilidad la han considerado como “una unidad constitutiva de una competencia, una capacidad específica a menudo de naturaleza técnica” (OCDE, 2019c, p.17, en inglés el original). Es decir, refieren a la competencia como una dimensión dentro de la cual la habilidad es un espectro.

Sin embargo, la OCDE (2019c, en inglés el original), sostiene también que a pesar de los esfuerzos por distinguir competencias de habilidades, estos términos son empleados de manera indistinta en la práctica, porque existen coincidencias en su contenido y ante la

multiplicidad de términos ha mantenido un enfoque pragmático para su concepción. Finalmente, para referirse a las competencias genéricas establece que es “la habilidad o capacidad de un agente para actuar apropiadamente en una situación dada, ambos implican la aplicación de conocimientos (explícitos y/o tácitos), el uso de herramientas, cognitivas, estrategias y rutinas prácticas, ambas implican creencias, disposiciones y valores” (OCDE, 2019c, p. 17, en inglés el original).

En lo que respecta al término competencias transversales, González (2017), las define como aquellas competencias que “responden a conocimientos, habilidades, actitudes y valores que son clave para la vida, esenciales en la formación integral y potenciadoras de la empleabilidad, en tanto que son necesarias para conseguir un empleo, permanecer en él o encontrar otro nuevo”. Para Martínez y González (2018), refiere que “van más allá de saberes propios de un ámbito disciplinar, para detenerse en la adquisición de aquellos polivalentes y flexibles más ligados a la dimensión personal y social”. Finalmente, Manzano-Agugliaro, Salmeron-Manzano, Perea-Moreno (2016), utilizan de forma indistinta el término competencias transversales o genéricas, las definen como “las que son necesarias para un titulado con ese nivel académico, pero no necesariamente relacionadas con sus conocimientos técnicos”.

Ahora bien, a continuación, se analizarán definiciones de autores que utilizan el término de competencias genéricas, como es el caso de Clarke y Braun (2013, p. en inglés el original), quienes hacen referencia a que estas habilidades van más allá del contexto laboral y las definen como “las que son aplicables en varios contextos profesionales, estas están presentes en las áreas social, laboral y personal”. En ese sentido, Villardón-Gallego (2016, p.16), indica que son “el modo de actuar de las personas tituladas en su desempeño ciudadano y profesional, es la forma en que las universidades esperan que las personas egresadas ejerzan

su profesión y las actuaciones propias de la vida adulta”. Estas definiciones coinciden que las competencias genéricas son un modo de comportamiento que demuestra una capacidad para desarrollarse tanto en el ámbito profesional, personal y ciudadano, se espera que los graduados estén en aptitud de utilizar información de manera eficaz.

Para López Carrasco (2017) las competencias genéricas son aquellas comunes en la mayoría de las profesiones y que se relacionan con la puesta en práctica integrada de aptitudes, rasgos de personalidad, conocimientos y valores adquiridos. En el caso de Gómez, Sánchez, García y Hernández (2017), quienes opinan que la educación de las competencias genéricas consiste en formar profesionistas “altamente cualificados que resuelvan problemas que la sociedad les plantea, y ellos serán quienes, en gran medida, hagan los ajustes entre la producción, los mercados compartidos y el consumo equilibrado, sostenible y equitativo”. De lo expuesto aquí se puede inferir que la formación de competencias genéricas desde la educación superior suma a la educación previa que haya adquirido el estudiante, es decir, se integra a la persona quien cuenta con su propio cumulo de experiencias, con lo cual el resultado de su formación contiene variables que salen de control de las propias instituciones de educación superior.

Para Young y Chapman (2010, p.2, en inglés el original), utilizan el término de competencias genéricas y las describen como aquellas que “no son específicas de ningún puesto o función laboral determinada, se consideran genéricas en el sentido de que son fundamentales para el éxito en cualquier tipo de trabajo”. En Australia, se ha hecho énfasis que preparar a “los estudiantes universitarios en estas cualidades consiste no solamente desarrollar habilidades laborales, sino, también prepararlos como ciudadanos globales y miembros efectivos de la sociedad moderna que a través de ellas les permita actuar como agentes del bien social” (Barrie, 2012, p. 262, en inglés el original).

Mucho se ha hecho énfasis en la necesidad de formar en este tipo de competencias a exigencia de los empleadores, sin embargo, no es la única problemática que se presenta y en la que interactúan los graduados, se debe de considerar que antes de formar parte las fuentes de empleo, son ciudadanos miembros de una comunidad global en donde también participarán en la solución de problemas.

Ahora bien, otro aspecto que caracteriza a las competencias genéricas es su carácter transferible, es decir, la posibilidad de trasladar estas habilidades a aspectos cotidianos del ser humano, así lo señalan Aranda, Aparicio, Asún y Romero (2018, p. 39) en su definición como aquellas que “son aquellas comunes a la mayoría de las profesiones que son transferibles entre distintas actividades de un sector u organización”. Por otro lado, la adecuada formación de competencias de varias generaciones podrá impactar de manera positiva en el sector productivo ya que en un lugar de trabajo se utilizan competencias que impactan en una variedad de comportamientos y actividades, que a su vez generan productos y servicios que son proporcionados a otros (Stare y Klun, 2018, p.82, en inglés el original).

Otro concepto que se ha asociado para referirse a este tipo de competencias, es el conocido como habilidades blandas “*soft skills*”, este término es equiparable al concepto de “habilidades para la vida” propuesto por la Organización Mundial de la Salud (OMS, 1994, p.2). Este organismo define a las habilidades blandas como “un conjunto de habilidades de carácter socioafectivo necesarias para la interacción con otros y que permiten hacer frente a exigencias y situaciones desafiantes cotidianas” (OMS; 2003, en inglés el original). Entre este tipo de habilidades se encuentran aquellas que permiten a la persona tomar decisiones, resolver problemas, pensar de manera crítica y creativa, comunicarse de manera efectiva, reconocer las emociones de otros y construir relaciones saludables a nivel físico y emocional.

Las habilidades blandas “*soft skills*”, coincide con la definición de competencias sociales propuesto por Seeber y Wittmann (2017), quienes las definen como “la capacidad de manejar interacciones de forma eficaz, se trata de llevarse bien con los demás, poder formar y mantener relaciones estrechas y responder de manera adaptativa en entornos sociales” (p. 1623, en inglés el original). La competencia social es necesaria para actuar en un entorno complejo, es resultado de un cúmulo de habilidades cognitivas, procesos emocionales, habilidades conductuales, conciencia social, personal y cultural, que convergen en una misma persona que la hacen ser capaz de integrarse de forma eficaz a su comunidad.

En el caso de Millalén (2017, p. 56), describe a las habilidades blandas como “aquellas capacidades particulares que podrían mejorar el desempeño laboral, facilitar la movilidad interna, catapultar la carrera profesional y predecir el éxito laboral”. Hace hincapié que estas habilidades han sido nombradas también como: competencias para el siglo XXI, competencias para la empleabilidad, habilidades genéricas, habilidades socioemocionales, competencias nucleares, habilidades laborales, habilidades relacionales, habilidades transversales o habilidades no cognitivas. Sin embargo, independientemente de su denominación, indica que estas capacidades abarcan habilidades sociales e interpersonales, es decir, capacidades para trabajar en ambientes diversos, y transferir los aprendizajes de un campo a otro.

Después de realizar un análisis exhaustivo de la literatura sobre la conceptualización de las competencias genéricas, esta investigación se sujetará al concepto propuesto por la OCDE en 2019, principalmente por tres razones. Primero, se estima conveniente observar este concepto debido a que el documento que se analizó es uno de los más recientes entre la variedad de acepciones encontradas y en alguno de los casos imprecisas; segundo esta definición fue propuesta por uno de los organismos internacionales que componen la

hegemonía global cuyas recomendaciones y lineamientos impactan en diversas áreas tales como la economía, desarrollo social y educación. Finalmente, del contenido de la definición se desprende la intención de delimitar el concepto de “competencias generales” de los autores que utilizan terminología que pudiera parecer confusa, sin embargo, el concepto propuesto por organismo internacional abarca aquellas que son necesarias para actuar de forma apropiada tanto en el contexto laboral y como en el social y eso implica la movilización tanto de conocimientos y cualidades personales.

2.4.2. Clasificación de las competencias genéricas

Como ya se analizó anteriormente en la conceptualización, existen diferentes perspectivas para definir a las competencias genéricas; sin embargo, muestran elementos coincidentes, tales como su carácter transferible a actividades no solo laborales, sino también sociales y personales. En el caso de su clasificación, también es diversa (OCDE, 2019c, en inglés el original), para diferenciarlas se han establecido marcos con lineamientos para que puedan delimitarse según las necesidades de cada contexto, o bien, en otros casos las categorizan y enlistan, en este apartado se hará mención de algunos de ellos.

En primer término, Tuning- Sintonizar las estructuras educativas en Europa (2003), propone categorizarlas según sus características de la forma siguiente:

- Competencias instrumentales: Se refiere a habilidades cognitivas, metodológicas, tecnológicas y lingüísticas.
- Competencias interpersonales: Son habilidades sociales, las cuales comprende la capacidad de cooperar e interactuar socialmente.

- Competencias sistémicas: Son aquellas que son el resultado de la combinación de comprensión, sensibilidad y conocimiento, para su desarrollo se requiere una adquisición previa de competencias instrumentales e interpersonales.

Cabe mencionar que, en el caso de América Latina, este proyecto realizó una lista de 27 competencias genéricas para la educación superior, sin embargo, esta propuesta ha recibido críticas, ya que a un bloque de países no puede encasillárseles en una misma lista de competencias, sino que estas deben de definirse según las necesidades de cada contexto. Ahora bien, en el caso del proyecto *New Millennium Learners* (NML, por sus siglas en inglés) de la OCDE (2010), incluye las llamadas “habilidades y competencias del siglo XXI”, necesarias en la nueva sociedad del conocimiento las que se agrupan en tres dimensiones: información, comunicación y ética e impacto social.

De la misma manera, Jiménez, Gutiérrez y Hernández (2019), concluyen después de una revisión literaria que las competencias genéricas se dividen en las mismas tres categorías que coinciden con el Tuning- Sintonizar las estructuras educativas en Europa, en instrumentales, interpersonales y sistémicas. Así mismo ejemplifican dentro de cada una de ellas algunos tipos de competencias, tal y como se muestra en la tabla siguiente:

Tabla 3. Categorías y tipos de competencias genéricas según Jiménez, Gutiérrez y Hernández (2019)

Categorías	Tipos
Instrumentales	Capacidad de análisis y síntesis Capacidad de planificación y organización Habilidad para el manejo de la las TIC´s Solución de problemas Capacidad para tomar decisiones
Interpersonales	Habilidad para manejar conflictos Capacidad crítica y autocrítica Habilidad para trabajar en equipos interdisciplinarios Ética profesional

Sistémicas	Aprendizaje autónomo Capacidad de adaptación a nuevas situaciones Creatividad Liderazgo Autonomía Diseño y gestión de proyectos Espíritu emprendedor
------------	--

Independientemente de las diferencias en la terminología y la forma de clasificarlas, se encuentran puntos coincidentes en los marcos de referencia. Como se observan los marcos incluyen dentro de sus categorías competencias cognitivas, habilidades interpersonales, competencias intrapersonales y habilidades tecnológicas (OCDE, 2019c, en inglés el original). Así mismo, dentro de estos amplios grupos se han identificado algunos tipos de competencias, tal y como se muestra en la tabla siguiente:

Tabla 4. Ejemplos de categorías de competencias genéricas incluidas en los marcos de referencia.

Categorías de competencias	Ejemplos de competencias incluidos en los marcos.
Comunicación	Lectura, escritura, comunicación oral, eficiencia en lenguas extranjeras.
Análisis de información	Habilidades del pensamiento, gestión de información.
Solución de problemas	Reconocimiento de problemas e implementación de un plan de acción.
Aprendizaje continuo	Aprender a aprender.
Inteligencia matemática	Razonamiento matemático, comunicación en lenguaje matemático.
Competencias interpersonales	Trabajo en equipo, sensibilidad cultural, servicio al cliente, negociación, trabajo con los demás, trabajo en proyectos y tareas
Competencias	Interpersonales
Trabajo en equipo	Negociación
Sensibilidad cultural	Trabajo con los demás
Servicio al cliente	Trabajo en proyectos y tareas
Competencias	Intrapersonales
Autoregulación	Conciencia de sí mismo, reflexividad, metacognición, adaptabilidad, manejo del estrés.

	Gestión	Planeación individual y en equipo, organización y responsabilidad.
	Creatividad, emprendimiento	Iniciativa, creatividad, habilidad para evaluar y asumir riesgos.
	Competencias	Tecnológicas
	Manejo de tecnologías de información y comunicación	Trabajar con diferentes tecnologías, usar tecnologías de información para organizar datos.

Adaptado de (OCDE, 2019)

Después de analizar las propuestas de clasificación de las competencias genéricas, se puede observar que existe una gran diversidad dentro de la cual se encuentran similitudes y diferencias. En algunos de los casos se da mayor énfasis a un tipo de competencias que en otras, por lo que se puede concluir que los listados de competencias y los criterios que definen diversos organismos, sirven de apoyo para que cada institución educativa construya las propias dentro de sus planes y programas. Por estas razones, su creación depende de las exigencias del contexto social y económico de cada región y resulta ocioso tener la intención de desarrollar competencias genéricas desde la educación superior que no concuerden con los requerimientos del contexto, para ello se necesita conocer las necesidades reales del entorno.

2.4.3 Las competencias genéricas en el contexto mexicano

Después de haber realizado una revisión literaria sobre la tipología y clasificación de competencias genéricas, es pertinente explorar las competencias genéricas mayormente demandadas en México. Para desarrollar esta sección se realizó un análisis comparativo del listado de las competencias contenidas en el cuestionario de competencias genéricas Proyecto Alfa Tuning-América Latina 2004-2007 (Beinetone, et al, 2007), con las descritas en los programas de estudios de CPI, LAE, LNI y LAM de la Escuela de Administración y Negocios

de CETYS Universidad Campus Mexicali y con las obtenidas de la revisión literaria de veinte investigaciones elaboradas en México los últimos cinco años, en donde se destacan aquellas competencias genéricas requeridas por los empleadores.

Se seleccionó como base de este análisis el cuestionario de competencias genéricas Proyecto Alfa Tuning-América Latina 2004-2007 (Beinitone, et al, 2007), debido a que en los últimos cinco años se han realizado estudios, acerca de la importancia de las competencias genéricas y el nivel de desarrollo alcanzado al finalizar la carreras universitarias, dentro de los cuales han adaptado este instrumento, como es el caso de Aguado, Antúnez, De Dios y González (2017), Depine (2018), González, Miguel y Mendieta (2017), González y Martínez (2020), Maury, Marín, Ortiz y Garavilla (2018), Lechuga, García y Ortiz (2020), Vereau (2020) y Zegarra (2018). Este instrumento fue diseñado para conocer la percepción de estudiantes, egresados, docentes y empleadores el cual consta de un listado de veintisiete competencias genéricas, con tres modalidades de medición: la primera se refiere al grado de importancia (de las competencias); la segunda, busca determinar el nivel de desarrollo impulsado por la universidad; y la tercera, consiste en seleccionar las cinco competencias más relevantes y jerarquizarlas en orden de importancia.

En la siguiente tabla se muestra la relación que existe entre las competencias contenidas en el cuestionario de competencias genéricas Proyecto Alfa Tuning-América Latina 2004-2007 (Beinetone, et al, 2007), con las descritas en el currículo oficial de los programas de estudio de CPI, LAE, LNI y LAM de CETYS Universidad, Campus Mexicali y finalmente con las encontradas en estudios recientes en México:

Tabla 5. Competencias genéricas de los programas de CPI, LAE, LNI y LAM relacionadas con el Proyecto Alfa Tuning-América Latina 2004-2007

Competencias genéricas propuestas por el proyecto Alfa-Tuning Latino América	Competencias programas de CETYS	Competencias genéricas según	Autores
--	---------------------------------	------------------------------	---------

estudios recientes en México			
1. Capacidad de abstracción, análisis y síntesis		Capacidad de análisis y síntesis. Sintetiza información. Capacidad de abstracción, análisis y síntesis. Razonamiento lógico.	Vallejo-Trujillo y Hernández (2019) Flores, Haro-Zea y Basurto (2017) Sánchez Olivarría (2017) Montoya y Farías (2018)
2. Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica.	LAM. Aplicación de investigaciones de mercado para optimizar resultados.	Con los aprendizajes obtenidos, genera propuestas de mejora para las organizaciones.	Richart y Martínez-Rodríguez (2019)
	LAM. Elaboración de estrategias para integrar planes de mercadotecnia. LAE. Elaborar planes de mercadotecnia.	Cuando realiza una propuesta de proyecto, parte de las necesidades y del contexto de la organización.	
	CPI. Implementar sistemas contables para el registro de operaciones. CPI. Elaborar estados financieros.	Aplica conocimientos generales y especializados de su carrera. Transfiere experiencias adquiridas a otros problemas o situaciones novedosas al trabajo.	Flores, Haro-Zea y Basurto (2017) Ramírez, Morales, Muñoz y Reséndiz (2018)
3. Capacidad para organizar y planificar el tiempo		Capaces de administrar tiempo.	González y Salgado (2016)

		Administración de tiempo.	Lazos, Acosta y Terrazas (2019) González y Miguel (2017)
		Capacidad de aprendizaje y administración de tiempo.	Villa, Leyva y López (2016)
		Gran capacidad de planificación y gestión del tiempo. Gran habilidad para definir prioridades.	Vallejo-Trujillo y Hernández (2019)
		Administrarse uno mismo.	Montoya y Farías (2018)
		Organizar y plantificar el tiempo.	Sánchez Olivarría (2017)
		Planeación.	Castro Coronado (2018)
4. Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión	CPI. Interpretar la información contenida en los estados financieros.	Conocimiento en el área de estudio.	González Jaime (2016)
	CPI. Analizar las condiciones de la empresa para diseñar el sistema de información contable adecuado.	Experiencia laboral/práctica.	González y Miguel (2017)
		Experiencia en el área. Talento probado.	Castro Coronado (2018)

<p>5. Responsabilidad social y compromiso ciudadano.</p>	<p>LAE. Valorar los procesos administrativos que impacten en la transformación, desarrollo sustentable y mejoramiento social, económico y cultural de su entorno.</p> <p>LAE. Desarrollar modelos de negocios sustentables e innovadores dentro de un marco ético y de compromiso social, con base en las estructuras, procesos y sistemas de una empresa.</p>	<p>Responsabilidad social ciudadana.</p>	<p>Flores, Haro-Zea y Basurto (2017)</p>
		<p>Responsabilidad social y compromiso ciudadano.</p>	<p>González y Salgado (2016)</p> <p>Villa, Leyva y López (2016)</p>
<p>6. Capacidad de comunicación oral y escrita.</p>	<p>LNI. Capacidad para comunicarse en forma oral y escrita en español e inglés.</p>	<p>Comunicación oral y escrita en español.</p>	<p>Rosales, Chávez y Guerrero (2017)</p> <p>Crespo y Agamia (2016)</p> <p>Flores, Haro-Zea y Basurto (2017)</p> <p>Villa, Leyva y López (2016)</p>
	<p>LAM. Comunicación efectiva a través de distintos medios.</p>	<p>Comunicación.</p>	<p>Lládo, Azuela, López (2019)</p>
	<p>LAE. Ser capaz de expresarse de manera correcta.</p>	<p>Técnicas de comunicación</p>	<p>Rivas y Cardoso (2019)</p>

<p>7. Capacidad de comunicación en un segundo idioma</p>	<p>LNI. Capacidad para comunicarse en forma oral y escrita en español e inglés.</p>	<p>Dominio de una segunda lengua.</p> <p>Inglés como segunda lengua.</p> <p>Conocimiento de un segundo idioma.</p> <p>Alto dominio de por lo menos una lengua extranjera.</p> <p>Conocimiento de otra lengua.</p> <p>Comunicación oral y escrita en inglés.</p>	<p>Lládo, Azuela, López (2019) Romero-Sandoval, Felipe Flores (2020)</p> <p>Rivas y Cardoso (2019) Castro Coronado (2018)</p> <p>Villa, Leyva y López (2016) Lazos, Acosta y Terrazas (2019)</p> <p>Vallejo-Trujillo y Hernández (2019)</p> <p>González Jaime (2016)</p> <p>Ramírez, Morales, Muñoz y Reséndiz (2018).</p> <p>Acosta, Rodríguez y Caso (2019, en inglés el original)</p>
<p>8. Habilidades en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación.</p>	<p>CPI. Manejar un sistema de contabilidad electrónico.</p>	<p>Uso de las tecnologías de la información y comunicación (TICS).</p>	<p>Lládo, Azuela, López (2019) Rivas y Cardoso (2019) Villa, Leyva y López (2016) Flores, Haro-Zea y Basurto (2017)</p>

<p>9. Capacidad de investigación.</p>		<p>Manejo de las tecnologías de la información y comunicación (TICS).</p>	<p>Vallejo-Trujillo y Hernández (2019)</p>
	<p>Competencias digitales.</p>	<p>Castro Coronado (2018)</p>	
	<p>Habilidades cognitivas tecnológicas, actualización en el uso de las TICS, dominio de las TICS.</p>	<p>González y Miguel (2017)</p>	
	<p>Dominio de las tecnologías de la información y comunicación.</p>	<p>Ramírez, Morales, Muñoz y Reséndiz (2018)</p>	
	<p>Uso de la tecnología para resolver problemas y para comunicarse.</p>	<p>Montoya y Farías (2018)</p>	
	<p>Actualización en el uso de las tecnologías de información y comunicación (TICS)</p>	<p>Inzunza-Mejía y Espinoza-Durán (2018)</p>	
	<p>Dirigir investigaciones.</p>	<p>Méndez-Rebolledo, Ojeda y Surinach (2018)</p>	

		Capacidad de investigación.	Sánchez Olivarría (2017)
10. Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente.	LNI/LAM/CPI Estar dispuesto al cambio, ya que en la profesión hay constantes cambios y la educación continua es una obligación.	Flexibilidad cognitiva.	Lládo, Azuela, López (2019)
		Actualización constante.	Flores, Haro-Zea y Basurto (2017)
		Aprendizaje continuo a lo largo de la vida.	Montoya y Farías (2018)
		Conocer de otras áreas o disciplinas.	Méndez-Rebolledo, Ojeda y Surinach (2018)
		Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente.	Sánchez Olivarría (2017)
11. Habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas.	LAE. Habilidad para la gestión de la información.	Excelente capacidad para buscar, seleccionar, integrar y compartir la información de la organización. Búsqueda y manejo de la información.	Vallejo-Trujillo y Hernández (2019) Crespo y Agamia (2016)
		Busca información pertinente y actualizada.	Flores, Haro-Zea y Basurto (2017)

		Búsqueda y obtención de información.	Montoya y Farías (2018)
	LAM. Análisis de variables de diversas disciplinas cuantitativamente interpretando la información para optimizar la toma de decisiones.	Habilidades para buscar, procesar y analizar información.	Sánchez Olivarría (2017)
		Análisis de información.	Villa, Leyva y López (2016)
12. Capacidad crítica y autocrítica.		Piensa críticamente.	Flores, Haro-Zea y Basurto (2017)
		Pensamiento crítico.	Montoya y Farías (2018)
		Capacidad crítica y autocrítica.	Sánchez Olivarría (2017)
13. Capacidad para actuar en nuevas situaciones.		Adaptación a los cambios.	Montoya y Farías (2018)
		Capacidad de adaptarse a nuevas situaciones.	Villa, Leyva y López (2016)

14. Capacidad creativa.		Capacidad de adaptarse más rápido a los cambios.	Castro Coronado (2018)
		Capacidad de afrontar nuevos retos.	Méndez-Rebolledo, Ojeda y Surinach (2018)
	LAM. Creación de productos o servicios dando valor diferenciador.	Capacidad para generar nuevas ideas, creatividad e innovación.	Ramírez, Morales, Muñoz y Reséndiz (2018)
	LAE. Actitud creativa, emprendedora y liderazgo.	Capacidad de análisis y creatividad.	Villa, Leyva y López (2016) González y Miguel (2017) González Jaime (2016)
		Innovación.	Acosta, Rodríguez y Caso (2019, en inglés el original)
		Gran habilidad para identificar y aprovechar oportunidades de innovación.	Vallejo-Trujillo y Hernández (2019)
		Capacidad de innovación.	Méndez-Rebolledo, Ojeda y Surinach (2018)
		Detección de nuevas oportunidades de negocio.	Castro Coronado (2018)

15. Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas.		Habilidad para resolver problemas.	González Jaime (2016) González y Miguel (2017)
LNI. Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas.		Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas.	Villa, Leyva y López (2016)
		Solución de problemas.	Castro Coronado (2018)
		Resolución de problemas.	Montoya y Farías (2018)
		Conocimientos adecuados para solucionar problemas concretos.	Ramírez, Morales, Muñoz y Reséndiz (2018)
		Iniciativa para la resolución de problemas.	Acosta, Rodríguez y Caso (2019, en inglés el original)
		Solución de problemas complejos.	Lládo, Azuela, López (2019)
		Cuando se enfrenta a problemas es capaz de encontrar soluciones positivas.	Richart y Martínez-Rodríguez (2019)
		Excelente habilidad para la identificación y resolución de problemas.	Vallejo-Trujillo y Hernández (2019)

<p>16. Capacidad para tomar decisiones.</p>	<p>CPI. Tomar decisiones en base a la información financiera.</p> <p>LAE. Tomar decisiones con base en el análisis de la empresa y su entorno.</p> <p>LNI. Capacidad para tomar decisiones asumiendo un liderazgo inteligente y humano.</p>	<p>Toma de decisiones.</p> <p>Toma decisiones en el ambiente laboral.</p> <p>Capacidad para tomar decisiones.</p>	<p>Crespo y Agamia (2016) Méndez-Rebolledo, Ojeda y Surinach (2018) Montoya y Farías (2018)</p> <p>Flores, Haro-Zea y Basurto (2017)</p> <p>Villa, Leyva y López (2016)</p>
<p>17.Capacidad para trabajar en equipo</p>	<p>LNI. Capacidad para trabajar en equipo basado en la cooperación y la colaboración.</p> <p>LNI/LAM/CPI Disponibilidad a trabajar en equipo, ya que la mayoría de las decisiones donde estará involucrado serán producto de un grupo interdisciplinario.</p> <p>LAE. Disposición para la colaboración y el trabajo interdisciplinario.</p>	<p>Trabajo en equipo.</p> <p>Trabajar interdisciplinariamente.</p> <p>Capaz de generar relaciones positivas en el equipo.</p> <p>Es responsable cuando trabaja en equipo.</p>	<p>Crespo y Agamia (2016) González y Miguel (2017) Méndez-Rebolledo, Ojeda y Surinach (2018) Montoya y Farías (2018)</p> <p>Flores, Haro-Zea y Basurto (2017)</p> <p>Richart y Martínez-Rodríguez (2019)</p>

	LAE. Habilidad en la delegación de tareas y el trabajo en equipo.	Capacidad para trabajar en equipo.	González Jaime (2016)
18.Habilidades interpersonales	LNI/LAM/CPI. Estar abiertos al diálogo.	Inteligencia emocional.	Villa, Leyva y López (2016)
	LAE. Tolerancia, respeto y apertura al diálogo.	Personalidad.	Flores, Haro-Zea y Basurto (2017)
	LAE. Adaptación al cambio.	Capacidad de conciliar con el ámbito laboral con las responsabilidades personales y familiares.	González y Miguel (2017) Sánchez Olivarría (2017) Castro Coronado (2018)
		Resiliencia, automotivación y manejo de emociones.	Méndez-Rebolledo, Ojeda y Surinach (2018)
		Excelente habilidad en el manejo del estrés.	Ramírez, Morales, Muñoz y Reséndiz (2018)
		Excelente tolerancia a la frustración ante situaciones de fracaso.	Acosta, Rodríguez y Caso (2019, en inglés el original)
		Excelente manejo de sus emociones.	Lazos, Acosta y Terrazas (2019)
		Excelente capacidad de empatía con las personas en la organización.	Llado, Azuela, López (2019)
		Trabajar bajo presión.	Richart y Martínez-Rodríguez (2019) Vallejo-Trujillo y Hernández (2019)

		<p>Es capaz de pensar antes de actuar para dar solución al problema que presenta.</p> <p>Cortesía en las relaciones personales.</p> <p>Respeto a los demás.</p> <p>Habilidades interpersonales, saber relacionarse con otros.</p> <p>Habilidades interpersonales.</p> <p>Capacidad para desarrollar relaciones públicas.</p> <p>Flexibilidad en el manejo de la gente. Coordinar personas.</p>	
19.Capacidad de motivar y conducir metas comunes		<p>Poseer motivación, iniciativa y persistencia.</p> <p>Capacidad de motiva y conducir metas comunes.</p>	<p>González Jaime (2016) González y Miguel (2017)</p> <p>Flores, Haro-Zea y Basurto (2017)</p>
	LAE. Mantener en equilibrio los objetivos organizacionales y el desarrollo integral del capital humano.	<p>Persigue objetivos comunes</p> <p>Para la ejecución de un proyecto considera las metas y el proceso administrativo de la organización.</p>	Richart y Martínez-Rodríguez (2019)

20. Compromiso con la preservación del medio ambiente	LAE. Visión orientada a la sustentabilidad.	Puede realizar una planeación a partir de las políticas y necesidades de la organización donde trabaje.	Villa, Leyva y López (2016)
		Compromiso con la preservación del medio ambiente.	
		Desarrollo sustentable y cuidado con el medio ambiente	Lazos, Acosta y Terrazas (2019)
		Esforzarse por mejorar el medio ambiente.	Flores, Haro-Zea y Basurto (2017)
21. Compromiso con su medio socio-cultural		Excelente compromiso con la comunidad	Vallejo-Trujillo y Hernández (2019)
		Creación e implementación de propuestas de compromiso social	Méndez-Rebolledo, Ojeda y Surinach (2018)
		Capacidad de desarrollo de proyectos comunitarios	
		Capacidad de desarrollar proyectos culturales o artísticos	

22. Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad.

23.Habilidad para trabajar en contextos internacionales

24.Habilidad para trabajar de manera autónoma.

25.Capacidad para formular y gestionar proyectos.

Habilidad para trabajar en equipo en contextos internacionales.

Excelente habilidad para trabajar en un contexto internacional.

Habilidad para trabajar de forma autónoma.

Administración de proyectos.

Al analizar un proceso de producción en el trabajo, primero planea las actividades a partir de los requerimientos de la organización.

Gestión de proyectos.

González y Salgado (2016)

Vallejo-Trujillo y Hernández (2019)

Villa, Leyva y López (2016)
Sánchez Olivarría (2017)

Lazos, Acosta y Terrazas (2019)

Ramírez, Morales, Muñoz y Reséndiz (2018)

Richart y Martínez-Rodríguez (2019)

26. Compromiso ético.

<p>LAM. Responsabilidad social y ética profesional. LNI/LAM/CPI. Mostrar transparencia para rendir cuentas de sus acciones.</p>	<p>Apego a las normas de la ética profesional.</p>	<p>Flores, Haro-Zea y Basurto (2017)</p>	
<p>CPI. Aplicar el criterio para cumplir con las disposiciones en materia fiscal. LNI/LAM/CPI. Responsabilidad de trabajar con información ajena, entendiendo lo que es confidencial de la información.</p>	<p>Poseer valores.</p>	<p>González y Miguel (2017)</p>	
<p>LNI/LAM/CPI. Ser ético en las acciones que realice. LNI/LAM/CPI. Honesto en el manejo de valores.</p>	<p>Compromiso ético.</p>	<p>Sánchez Olivarría (2017)</p>	
<p>LAM. Implementar las principales disposiciones de la ley para aplicarlas en el desarrollo de sus funciones.</p>	<p>Lograr el reconocimiento y prestigio social. Integridad profesional, práctica de valores.</p>	<p>Méndez-Rebolledo, Ojeda y Surinach (2018)</p>	
<p></p>	<p></p>	<p>Sánchez Olivarría (2017)</p>	
27. Compromiso con la calidad.	<p>LAE. Búsqueda constante de la calidad y la excelencia. LNI. Capacidad para analizar alternativas</p>	<p>Compromiso con la calidad.</p>	<p>Sánchez Olivarría (2017)</p>

aplicables de mejora continua del negocio.		
CPI. Analizará alternativas aplicables a la mejora continua del negocio.	Gran motivación con la calidad y la mejora continua	Vallejo-Trujillo y Hernández (2019)

Como puede observarse, del listado de competencias enunciado en el cuestionario de competencias genéricas Proyecto Alfa Tuning-América Latina 2004-2007 (Beinetone, et al, 2007) ubicado en la primera columna de la izquierda, resulta ser pertinente con las competencias genéricas requeridas por los empleadores de México, excepto la ubicada en el número veintidós (22) “Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad”, de la revisión literaria arrojó que no fue identificada dentro de las demandas de los empleadores y no es mencionada en los programas de estudio 2015 de la Escuela de Administración y Negocios de CETYS Universidad, Campus Mexicali.

Es importante destacar que las competencias genéricas de la primera columna identificadas con los números 2, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 11, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 26 y 27 coinciden con las contenidas en los programas de estudio LNI, CPI, LAE y LAM de la Escuela de Administración y Negocios de CETYS, Universidad Campus Mexicali; sin embargo, este instrumento deja fuera cuatro competencias descritas en estos programas, tal y como se precisará más adelante.

Ahora bien, en la primera columna de la tabla 6 se muestran diez categorías de competencias genéricas recuperadas de la literatura sobre estudios de empleadores en México y que no están incluidas en el listado propuesto por el proyecto Alfa Tuning-América Latina 2004-2007 (Beinetone, et al, 2007). De estas diez categorías, coinciden con cuatro

competencias genéricas de los programas de estudios 2015 de CPI, LAE, LNI y LAM de la Escuela de Administración y Negocios de CETYS Universidad, Campus Mexicali y que también están excluidas del listado propuesto por el proyecto Alfa Tuning-América Latina 2004-2007 (Beinetone, et al, 2007), estas últimas competencias están ubicadas en la última columna de la tabla, como se puede apreciar a continuación:

Tabla 6. Competencias genéricas requeridas por empleadores en México y descritas en los programas de estudios 2015 de CPI, LAE, LNI y LAM de la Escuela de Administración y Negocios de CETYS, Universidad.

Categoría principal según investigaciones en México	Competencias genéricas solicitadas por los empleadores en México según investigaciones recientes y que no están incluidas en el listado del instrumento de Alfa Tuning-América Latina 2004-2006	Autores	Competencias genéricas de los programas de CPI, LAE, LNI y LAM, excluidas del listado de competencias del proyecto Alfa Tuning-América Latina 2004-2007 y coincidentes con los estudios sobre empleadores
1.Servicio	Disposición de servicio.	Flores, Haro-Zea y Basurto (2017)	LNI. Actitud de servicio pues los usuarios de la información son sus principales clientes.
	Servicio al cliente.	Montoya y Farías (2018)	
	Orientación al servicio.	Rivas y Cardoso (2019)	
		Lládo, Azuela, López (2019)	LAM. Actitud de servicio.
2.Emprendimiento	Actitud emprendedora.	Flores, Haro-Zea y Basurto (2017) Lládo, Azuela, López (2019)	LNI. Desarrollo de una actitud emprendedora basada en la creatividad, la innovación y la iniciativa.
	Iniciativa y espíritu de emprendimiento.	Montoya y Farías (2018)	

	Capacidad para emprender un trabajo propio.	Méndez-Rebolledo, Ojeda y Surinach (2018)	
	Excelente iniciativa y espíritu emprendedor.	Vallejo-Trujillo y Hernández (2019)	
3.Liderazgo	Capacidad de liderazgo.	Crespo y Agamia (2016)	LAM. Liderazgo y negociación.
	Coordinar y liderar actividades.	González y Miguel (2017) Castro y Coronado (2018) Méndez-Rebolledo, Ojeda y Surinach (2018)	LAE. Asumir posiciones de liderazgo y el diseñar esquemas estratégicos esenciales en el entorno corporativo.
	Liderazgo.	Lazos, Acosta y Terrazas (2019) Lládo, Azuela, López (2019)	
4.Negociación	Capacidad de negociación.	González Jaime (2016) González y Miguel (2017)	LAE. Habilidades de negociación, en un ambiente de negocios con enfoque estratégico
	Negociar de forma eficaz.	Méndez-Rebolledo, Ojeda y Surinach (2018)	
	Capacidad de negociar, saber convencer y aceptar otros puntos de vista.	Villa, Leyva y López (2016)	
5.Disciplina	Poseer disciplina.	González y Miguel (2017)	
	Orden.	Flores, Haro-Zea y Basurto (2017)	
6.Imagen profesional	Buena presentación	Crespo y Agamia (2016) Flores, Haro-Zea y Basurto (2017)	

7. Proyecto de vida	Plan de vida.	Lazos, Acosta y Terrazas (2019)
	Superación personal.	Montoya y Farías (2018)
	Permanentes deseos de obtener logros laborales y personales.	Vallejo-Trujillo y Hernández (2019)
8. Responsabilidad	Cumplir responsabilidades. Puntualidad. Usa adecuadamente las herramientas de trabajo	Flores, Haro-Zea y Basurto (2017)
	Ejercicio de la responsabilidad en el trabajo.	Méndez-Rebolledo, Ojeda y Surinach (2018)
	Responsabilidad y compromiso.	Acosta, Rodríguez y Caso (2019, en inglés el original)
9. Planeación	Capaz de definir objetivos y estrategias.	Rivas y Cardoso (2019)
	Administra (planea, organiza, dirige y controla)	Flores, Haro-Zea y Basurto (2017)
10. Salud	Cuidadoso con su salud.	Flores, Haro-Zea y Basurto (2017)

Finalmente, a manera de conclusión se puede inferir que la lista de competencias genéricas enumeradas en el cuestionario de competencias genéricas del Proyecto Alfa Tuning 2004-2007 (Beinetone, et al, 2007), son pertinentes en el contexto laboral mexicano veintiséis de las veintisiete competencias ahí enlistadas, según lo demuestran estudios basados en las opiniones de empleadores durante los últimos cinco años. Así mismo, dicho listado excluye por lo menos diez competencias mencionadas de forma reiterada por los empleadores mexicanos y cuatro de ellas coinciden con competencias genéricas descritas en los planes de estudio 2015 de la Escuela de Administración y Negocios de CETYS Universidad, Campus

Mexicali. Por lo tanto, este instrumento puede llegar a ser funcional en esta investigación siempre y cuando sea actualizado atendiendo las cuatro competencias genéricas demandadas en la actualidad por los empleadores y coincidentes con los programas de estudio a evaluar, mismas que a continuación se mencionan: actitud de servicio, emprendimiento, liderazgo y negociación.

En suma, el instrumento que se utilizará para conocer la percepción de los sujetos de estudio sobre las competencias genéricas más relevantes, estará integrado por veintiséis competencias genéricas indicadas en el listado del Proyecto Alfa Tuning 2004-2007 (Beinetone, et al, 2007) que coinciden con las demandadas por los empleadores en México y que están incluidas en los programas de estudios de 2015 de CPI, LAE, LNI y LAM de la Escuela de Administración y Negocios de CETYS Universidad, Campus Mexicali. También se integran a este instrumento cuatro competencias genéricas adicionales que resultan de aquellas que fueron mencionadas por los empleadores mexicanos según investigaciones recientes y que coinciden con las de los programas de estudios 2015 de CPI, LAE, LNI y LAM de la Escuela de Administración y Negocios de CETYS Universidad, Campus Mexicali, en ambos casos se excluyeron del listado propuesto por el Proyecto Alfa Tuning 2004-2007 (Beinetone, et al, 2007).

El listado final de competencias genéricas, se incluirán un total de treinta, quedando integrado de la forma siguiente: 1) capacidad de abstracción, análisis y síntesis; 2) capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica; 3) capacidad para organizar y planificar el tiempo; 4) conocimientos sobre el área de estudio y la profesión; 5) responsabilidad social y compromiso ciudadano; 6) capacidad de comunicación oral y escrita; 7) capacidad de comunicación en un segundo idioma; 8) habilidades en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación; 9) capacidad de investigación; 10) capacidad de aprender

y actualizarse permanentemente; 11) habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas; 12) capacidad de crítica y autocrítica; 13) capacidad para actuar en nuevas situaciones; 14) capacidad creativa; 15) capacidad para identificar, plantear y resolver problemas; 16) capacidad para tomar decisiones; 17) capacidad para trabajar en equipo; 18) habilidades interpersonales; 19) capacidad de motivar y conducir metas comunes; 20) compromiso con la preservación del medio ambiente; 21) compromiso con su medio socio-cultural; 22) habilidad para trabajar en contextos internacionales; 23) habilidad para trabajar de manera autónoma; 24) capacidad para formular y gestionar proyectos; 25) compromiso ético; 26) compromiso con la calidad; 27) actitud de servicio, 28) capacidad de emprendimiento; 29) capacidad de liderazgo; 30) habilidad de negociación.

2.5. La implementación de las competencias genéricas en el currículo real

Esta investigación se centra en determinar cómo ha sido el resultado de la formación de las competencias genéricas a partir de la implementación de un modelo curricular por competencias desde la perspectiva de los docentes y alumnos, en contraposición a las expectativas reales de los empleadores. Para abordarla es necesario clarificar el concepto de currículo y sus tipos; en lo que se refiere a su conceptualización el currículo es un constructo polisémico y ambiguo, sin embargo es importante seleccionar una definición para ceñirse a ella, en este caso resulta oportuno señalar la aportada por Arcos, Molina, Fecci, Zuñiga, Márquez, Ramírez, Miranda, Rodríguez y Poblete (2006, p.35), quienes sostienen que el currículo es “una forma de organizar un conjunto de prácticas educativas humanas, por tanto, concebido como una construcción cultural”. Realizando un análisis de esta definición, las prácticas humanas a las que hace referencia pueden ser intencionadas o no intencionadas.

En ese sentido, es pertinente distinguir los diferentes tipos de currículos que existen. Su conceptualización y acepciones en el ámbito de la educación ha sido debatido ampliamente con relación a sus alcances y contenidos (Andriola, 2018). Sin embargo, Aguilar (2018) enfatiza en tres tipos de currículos que constituyen los pilares de la formación del estudiante, a saber: currículo formal, currículo real y currículo oculto. En el caso de este trabajo es necesario describir en que consiste cada uno de ellos, especialmente el currículo formal y el currículo real puesto que ahí se sitúa esta investigación, porque se necesita determinar si las estrategias de implementación dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, son acordes con lo plasmado en el currículo formal.

En el caso del currículo formal o llamado también explícito u oficial, se traduce en los documentos en donde se describen de manera sistemática y coherente los planes y programas de estudio, en él también se pueden considerar todos aquellos documentos que inciden en su materialización para que una institución pueda alcanzar sus metas planteadas (Arrieta y Meza, 2001). Este tipo de currículo establece el enfoque y estrategias pedagógicas, objetivos, contenidos y criterios de evaluación (Flores, 2005). En lo que a la práctica docente se refiere, estos documentos se encuentran descritas todas las pautas a observar necesarias para concretar el proceso de enseñanza aprendizaje.

Ahora bien, cuando se pretende trasladar lo contenido en el currículo formal al proceso de enseñanza-aprendizaje, se presentan diferentes tipos de prácticas docentes supeditadas a diversas variables tales como: el nivel de los estudiantes, experiencia docente, uso de las tecnologías de información y comunicación, infraestructura y equipamiento de las aulas, las características ambientales, entre otras (Aguilar, 2018). Por estas razones existe una diferencia entre el currículo formal y lo que viven los sujetos que intervienen en el

proceso de enseñanza-aprendizaje, teniendo resultados distintos a la intención primigenia, a este se le denomina currículum real o currículum vivido.

Con relación a lo anterior, es oportuno comentar que, dentro del quehacer cotidiano de las instituciones de educación superior, cada docente realiza constantes cambios a sus programas y por ende al plan de estudios, precisamente estas adaptaciones forman parte del currículum real. Estas modificaciones, generalmente no son sistematizadas ni registradas, situación que detona en la pérdida de saberes plasmados en los programas de estudios, en la afectación del proceso de enseñanza-aprendizaje y por lo tanto alejándose de la intención del currículum oficial. El riesgo de que esta situación suceda de manera reiterada contribuye a la creación de un distanciamiento entre el currículum real y el formal, favoreciendo que a la larga el currículum formal se convierta en letra muerta, cuando en realidad debe de normar la vida escolar (Angulo, Reduncido, Moreno, 2019).

En el caso de la presente investigación, surge el interés de conocer lo que ha sucedido desde el 2015 con la implementación del enfoque curricular por competencias en la Escuela de Administración y Negocios de CETYS Universidad, Campus Mexicali, la forma en que los docentes han interpretado el currículum oficial y si las estrategias didácticas utilizadas han estado acordes con las competencias plasmadas en él. Lo anterior, se respalda por lo expuesto Martínez y González (2018), quienes indican que la integración de las competencias genéricas en el currículum de la educación superior, “implica grandes cambios en la concepción de la educación desde las autoridades universitarias, hasta las mismas prácticas de estudiantes y docentes” (p.10).

Finalmente, en lo referente al currículum oculto, se considera aquel “en el que están presentes valores que no se encuentran definidos en los documentos educativos, sino que se hallan presentes en los modos de organizar y comportarse en la escuela” (Catón, Mayo y

Pino-Juste, 2015, p. 69). Por otro lado, Cano y Cabrera (2018) indican que es el integrado por aquellos aprendizajes que son incorporados por los estudiantes, aunque dichos aspectos no figuren en el currículo oficial. Los aprendizajes que se pueden considerar bajo este tipo de currículo, son los que suceden de forma no intencionada producto de la interacción de los sujetos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje bajo las pautas formales impuestas por la institución, sin embargo, emergen de forma genuina e inesperada.

Por otro lado, Jackson (1992) indica que la interacción dentro de las aulas da lugar a resultados no intencionados, los cuales no fueron previstos por el docente y la institución, tampoco existe conciencia de que lo que se forma en los alumnos. Este autor indica que estos aprendizajes guardan una estrecha relación con el campo valoral y actitudinal. En conclusión, se puede sostener que este tipo de currículo no se encuentra descrito en el currículo formal, obedece a pautas de interacción dentro de la institución que traen como consecuencia maneras de actuar y de conducirse y hacerlo consciente requiere de una investigación específica.

Ahora bien, la implementación de un diseño curricular se traduce en la creación de una nueva realidad que conlleva a la elaboración de nuevos objetivos, procedimientos y fundamentos teóricos; es un proceso normal hacia la mejora de cualquier institución educativa. Sin embargo, los requerimientos mencionados respaldados por la estructuración de un currículo formal no garantizan el éxito de su implementación, ni que responda a las necesidades del entorno o bien que se haya realizado paralelamente una estrategia teórica metodológica para involucrar a quienes les corresponde materializarlo dentro de los procesos de aprendizaje. Incluso existen factores que se salen de lo previsto por las Ciencias de la Educación, tales como aspectos culturales distintivos de la institución en cuestión (Martínez, Fonseca y Tapia, 2019).

Por estas razones se puede concluir que para la elaboración de un currículo formal existe un respaldo teórico a través del cual puede estructurarse su contenido, sin embargo, concretarlo depende de múltiples factores que influyen en el resultado del proceso de enseñanza-aprendizaje. Estos factores van desde las prácticas docentes hasta las formas de interacción por parte de los sujetos intervinientes pudiendo dar lugar a distintos resultados a los plasmados en su verdadera intencionalidad. Es por eso que surge el interés de investigar cuáles han sido las múltiples estrategias de implementación dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje (currículo real) de la implementación del modelo curricular basado en competencias (currículo formal).

Ahora bien, una vez delimitados los diferentes tipos de currículos que inciden en la gestión del modelo por competencias, es oportuno exponer las experiencias que muestran los obstáculos que se han presentado para implementar el currículo formal (currículo oficial) en el desarrollo de las competencias genéricas dentro de los procesos educativos (currículo real). Derivado de lo anterior, se han presentado problemas que van desde la falta de planeación donde se incluyan actividades de aprendizaje pertinentes, una evaluación acorde al grado de adquisición de los alumnos y la confusión en la terminología utilizada (Álvarez y López, 2018), entre otros.

En ese sentido, se ha demostrado que existe la necesidad de incluir en el diseño de la implementación de las competencias genéricas las interrelaciones que existen entre ellas y la progresividad en la que deben basarse los docentes para procurar su debido desarrollo durante el trayecto escolar de los estudiantes; para lograr un mejor resultado se necesitan que estén planeadas con un grado de coherencia interna y unidad (Martínez y González, 2018). Estas aseveraciones cobran relevancia en caso de que si se deja al arbitrio del docente la selección

de la competencia y no existen lineamientos que muestren la continuidad que deba seguirse en su formación en los subsecuentes semestres, provocará la interrupción de su desarrollo.

Por otro lado, una constante en las experiencias documentadas sobre la implementación de las competencias genéricas en el currículo real es la predominancia por desarrollar y fortalecer aquellas relacionadas con la organización, planificación, trabajo en equipo, dejando de lado aquellas que tienen que ver con el desarrollo de la inteligencia emocional, estas últimas consideradas prioritarias y necesarias para el desempeño de un trabajo (Clares y González, 2019, Mareque, de Prada-Creo, Pino-Juste, 2018). La formación socioemocional del individuo en la actualidad es una tarea compleja, debido a que está influida por varios estímulos aunado a los problemas generados en su entorno familiar, laboral y social (Rosero, 2019). El ser humano se encuentra situado en un contexto inestable, cambiante en donde permean las nuevas tecnologías de información y comunicación; la combinación de estos factores requiere de una capacidad emocional para poder afrontar los conflictos que de manera repetitiva se presente durante toda su vida.

De igual manera, se ha documentado que existe incongruencia entre lo que se enseña en la carrera y lo que los docentes declaran favorecer en el desarrollo personal y profesional del estudiante (Sepúlveda, Opazo y Díaz, 2019). Aunado a lo anterior, se ha dado cuenta de que este tipo de competencias no se han incluido adecuadamente dentro de los contenidos formativos en los planes de estudio de la educación superior, de tal suerte que una gran cantidad de estudiantes se gradúan con una buena formación en competencias específicas, pero con una deficiente preparación en competencias genéricas (Álvarez y López, 2018). El nivel de promoción de este tipo de competencias está por debajo de la relevancia otorgada por el contexto social y laboral, por lo tanto, no son suficientemente promovidas.

En concordancia con lo descrito en párrafo anterior, Poblete, Fernández-Nogueira y Campo (2016) y Álvarez y López (2018), documentaron que los docentes presentan debilidades al momento planificar las asignaturas, que, si bien es cierto, pretenden impulsar el desarrollo de competencias genéricas al seleccionar alguna o algunas relacionadas con las competencias específicas, finalmente no se reflejan en las actividades de aprendizaje, ni en la evaluación. En algunos de los casos, se contemplan situaciones de aprendizaje donde el alumno tiene la oportunidad de aplicar competencias genéricas, pero no consisten en actividades formativas planificadas.

Asimismo, la falta de planificación provoca un clima de desmotivación en el estudiantado, ya que por esta razón constantemente los alumnos ponen en duda la propia actividad docente (Pezo, Hoyuelos, Aedo, 2018). Por otro lado, otra de las causas que provoca la falta de motivación es que los estudiantes consideran que ante la incertidumbre que predomina en la actualidad, los puestos de trabajo a los que se dedicarán en un futuro aún “no existen y por tanto se desconocen competencias que pueden ser necesarias” (Zamora-Polo, Sánchez-Martín, Hipólito-Ojalvo y Luque Sendra, 2019). El despertar interés en los estudiantes es una tarea compleja la cual comprende variables que se salen del control del propio docente, como las características del contexto al que se enfrentará el alumno al egresar, sin embargo en sus manos está el planear estrategias didácticas que conjuguen las competencias genéricas descritas en el currículo oficial y la realidad del momento que coincida con el proceso educativo.

Ahora bien, no solamente es necesario establecer una progresividad en la formación de las competencias genéricas, ni planear e implementar estrategias didácticas pertinentes que motiven al estudiantado a su aprendizaje, sino también evaluar de manera constante a los alumnos para evidenciar su desarrollo continuo. En ese sentido, se requieren instrumentos

adecuados para aplicarse desde diferentes ángulos, ya que de esa forma se pueda estar en aptitud de redirigir de forma pertinente el aprendizaje del alumno; sin embargo, la experiencia ha arrojado que el resultado de la evaluación por competencias se enfoca a los resultados de aprendizaje (Álvarez y López, 2018). La evaluación es necesaria para detectar el nivel de desarrollo de cada uno de los alumnos, es un elemento de apoyo para impulsar su evolución, para ser más efectiva debe ser combinada con la autoevaluación y con otros recursos como la tutoría, la mentoría y la retroalimentación (Salcines, González-Fernández, Ramírez-García y Martínez-Minguez, 2018).

Existe una gama amplia de estrategias de evaluación que pueden ser implementadas por el docente y que son acordes al desarrollo de competencias genéricas; entre ellas se destacan aprendizaje basado en proyectos (ABP), aprendizaje por descubrimiento, talleres de reflexión, debates, talleres de aprendizaje, sin embargo, uno de los problemas que se presentan en este rubro es que son utilizadas por un porcentaje mínimo de docentes, aún más bajo los que las emplean de manera deliberada y planificada (Sepúlveda, Opazo y Díaz, 2019).

Se ha demostrado la necesidad de que, para una adecuada implementación del currículo formal, se establezcan con claridad sus intenciones, de tal suerte que los actores encargados de darle vida (docentes y alumnos) se encuentren en un mismo nivel de comprensión. De la misma forma, se destaca la necesidad de que se indique de manera sistemática la progresividad a través de la cual se tiene que trabajar en su formación, así como la utilización de diversos instrumentos y estrategias de evaluación que permitan detectar de una manera objetiva las áreas de oportunidad y fortalezas de los estudiantes. De lo descrito en este apartado, se puede inferir que la suma de las intenciones plasmadas en el currículo

formal más las habilidades docentes en instrumentar las estrategias didácticas y evaluativas, deben ir a la par para garantizar el desarrollo de estas competencias.

2.5.1. Estrategias didácticas para la formación de competencias genéricas

La implementación del enfoque curricular basado en competencias, requiere de la conjugación de varios elementos, que van desde adecuar una planeación institucional a las necesidades sociales y demandas laborales, modificación de contenidos curriculares y un cambio dentro de las aulas que se traduce, por un lado, en el esfuerzo del docente por adaptar el procedimiento de enseñanza-aprendizaje y por otra parte, la participación del alumno debe ser más activa. En el caso de la formación de las competencias genéricas se ha documentado que el aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje basado en problemas, las simulaciones, el estudio de casos, el aprendizaje cooperativo y el método de análisis son estrategias didácticas significativas para los alumnos (Eizagirre, 2017). Sin embargo, la implementación de este tipo de estrategias debe de ir de la mano de mecanismos de evaluación apropiados para detectar de forma objetiva el avance, en este punto se sigue privilegiando aquellos métodos tradicionales como los exámenes escritos sobre los exámenes prácticos.

En diversos estudios se ha hecho alusión de que el profesorado es una pieza clave para crear las condiciones para que el alumnado desarrolle sus propias competencias genéricas; el principal reto consiste en acercarlo de forma constante al mundo laboral. Al momento de planear sus estrategias didácticas se necesita tener claro la definición de competencias y su relación con el currículo, su relación con “problemas profesionales, la relación aprendizaje-vida real, el rol del profesorado como formador y experto, la actitud hacia el aprendizaje y la identidad profesional” (Eizagirre, 2017, pp. 301, 302). Derivado de

lo anterior, se infiere que la clave para la pertinencia de la estrategia didáctica consiste en tener una visión de conjunto de lo que se quiere lograr en donde se pueda analizar el tipo de competencia, su relación con el currículo y su contribución a su formación profesional.

Para lograr la integración de diversos saberes, el aprendizaje basado en problemas (ABP), es una estrategia eficaz para “el desarrollo de las competencias sistémicas, seguidas por las instrumentales, y por último las interpersonales” (Ardila-Duarte, Parody-Muñoz, Castro-Vázquez, Acuña-Sarmiento, Carmona-Martes, García-Florez y Hurtado-Carmona, 2019, p.5). Este tipo de estrategia permite desarrollar en el estudiante diversas habilidades para la construcción del propio conocimiento a través de la estructuración de estrategias de solución de una problemática propia de las ocupaciones laborales de su futuro profesional. Sin embargo, sigue estando latente la necesidad de que el docente cuente con las habilidades y conocimientos necesarios para el diseño, implementación, evaluación y retroalimentación de este tipo de estrategias.

Como estrategia de evaluación de las competencias genéricas existe una gama amplia para su diagnóstico y seguimiento, entre las que destacan las entrevistas individuales y grupales de seguimiento, ensayos, resúmenes, hojas de observación donde se especifica la participación diaria de cada componente del grupo, rúbrica de evaluación, instrumentos de autoevaluación, estudio de casos, problemas y proyectos, entre otras (Sepúlveda, Opazo, Díaz, 2019).

Como se había mencionado en el apartado anterior, la falta de motivación es un obstáculo para el desarrollo progresivo de las competencias genéricas y a la vez un reto por parte del docente para captar de forma permanente el interés del alumno en su propia evolución (Zamora-Polo, Sánchez-Martín, Hipólito-Ojalvo y Luque Sendra, 2019). Existen estrategias encaminadas a aumentar la motivación y el interés por las asignaturas, como la

gamificación, ésta se traduce en integrar elementos de juego en contextos donde no están teóricamente relacionados con él “es un conjunto de desencadenantes motivacionales, como las competencias y recompensas, que tradicionalmente se asocian con los juegos y pueden utilizarse para mejorar la participación del alumno y su aprendizaje” (Buckley, Doyle y Doyle, 2017, p.1, en inglés el original). Considerando que el aprendizaje es un proceso continuo, por ende, se concluye que se necesita una motivación permanente.

Para Torres Barreto (2018), la idea de incluir en contextos educativos actividades distintas a las rutinarias y pasivas, contribuye a la sensibilización de los estudiantes hacia su aprendizaje. La utilización de esta estrategia conlleva establecer periodos en donde se puede dar lugar a la autorreflexión para la evaluación de sus propios avances, este recurso no solamente posibilita la práctica de habilidades y conocimientos propio de su perfil profesional, sino que también contribuye a la proyección de su imagen profesional (Frutos, Hernández, Madrid, Mingorance, (2020). De lo propuesto en ambos estudios, se puede inferir por un lado que la implementación de esta estrategia es efectiva para fomentar la motivación en los estudiantes, pero en ella se tiene que establecer un propósito e incluir una fase para la autorreflexión en donde el estudiante pueda tener oportunidad de establecer sus propias conexiones cognitivas.

La detección del nivel de destreza de las competencias es un elemento de mucha utilidad para conducir el desarrollo de las competencias genéricas, para no solo impulsar al estudiante hacia la consecución de metas que contribuyan al logro del éxito profesional, sino también, para que de manera temprana descubra sus propias habilidades e intereses de tal suerte que motive su propia formación al seleccionar actividades académicas fuera de clase (Amador-Soriano, Valenzuela-Albo, Alarcón-Pérez, 2018 y Schmal, Rivero y Vidal, 2020). A manera de ejemplo, se ha documentado que en algunos casos los alumnos cuentan con un

nivel alto en la competencia oral, el manejo de las nuevas tecnologías de información y el trabajo en equipo, pero bajo en la comunicación escrita (Eizagirre, Altuna, Pikabea, Pérez, 2017). A juicio de los docentes, el nivel de destreza de la competencia es distinta para cada asignatura por lo que se dificulta dar continuidad a su desarrollo, por esas razones es pertinente diseñar y aplicar pruebas diagnósticas que otorguen la información necesaria para optimizar los esfuerzos hacia una formación pertinente.

Existen estudios recientes en donde se ha demostrado que la participación de los alumnos en actividades extramuros impacta de manera positiva el desarrollo de competencias. Se demostró que los alumnos que disfrutaron de becas académicas de movilidad para aprendizaje de idiomas o investigación, mostraron una diferencia significativa en su nivel de dominio de las competencias en manejo de un segundo idioma y adaptación a nuevas situaciones, de quienes no tuvieron la oportunidad de vivir esa experiencia. Aquellos alumnos que alternan sus estudios con algún trabajo presentan un nivel de dominio superior en competencias como toma de decisiones, emprendimiento, motivación y gestión del conocimiento (Clares y Morga, 2019, Mareque, De Prada, Pino-Juste, 2018).

Durante el desarrollo de este apartado se ha descrito que las estrategias didácticas adecuadas para el desarrollo de competencias genéricas son las activas, en donde el alumno es el protagonista de su propio aprendizaje. Estas estrategias deben ser planeadas e implementadas por el docente titular de cada asignatura en coherencia con el propósito establecido previamente para el curso, de tal suerte que el estudiante encuentre el sentido de cada actividad. Sin embargo, para concluir el proceso de cada estrategia utilizada se requiere de un proceso de evaluación adecuado, en este punto se ha presentado como obstáculo la utilización de mecanismos de evaluación tradicionales, provocando una discrepancia con la intención de la estrategia didáctica.

2.5.2. Percepción docente sobre la formación de competencias genéricas

A lo largo de este capítulo, se ha descrito el grado de participación que tiene el docente para el desarrollo de las competencias genéricas, a éste le corresponde materializar los esfuerzos plasmados en los planes y programas educativos; sin embargo, la adecuada interpretación de estos documentos es prioritaria para conducir de forma congruente el proceso de enseñanza-aprendizaje. En ese sentido, los docentes perciben en su redacción una excesiva complejidad, haciendo confusa su interpretación, por lo tanto, les resulta difícil la planeación, implementación y evaluación de sus estrategias didácticas (Eizagirre, Altuna, Pikabea, Pérez, 2017). En consecuencia, resulta complicada la sincronización del proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que si se parte de una errónea interpretación de la competencia dificulta el entendimiento del alumno, por lo tanto, la redacción de la competencia genérica debe ser clara y sencilla, considerando que debe de ser un término accesible para varios actores educativos.

En consonancia con la idea anterior, se encuentra que la percepción de los docentes de educación superior que no recurren a ningún sistema de evaluación para diagnosticar el nivel de dominio de este tipo de competencias al inicio de cada semestre, se basan en percepciones de carácter general más no individual; indican que carecen instrumentos estandarizados que puedan servir de apoyo y así como de metodologías de trabajo para lograr implementar una secuencia didáctica progresiva y de niveles de logro en concordancia con los planes institucionales (Eizagirre, Altuna, Pikabea, Pérez, 2017). Además de valorar el logro de las competencias, es responsabilidad del docente valorar en qué medida se van adquiriendo las competencias, implementar estrategias didácticas que impulsen su desarrollo, adecuar sus metodologías de evaluación, priorizar la formación sobre aquellas que demandan los empleadores y aquellas que los alumnos consideran necesarias (Foronda, 2017). Sin duda

alguna, en el proceso de formación de competencias la adecuada guía del docente es una parte fundamental para incrementar el nivel de dominio: sin embargo, se requiere una verdadera de la sistematización de un lenguaje asequible y uniforme para facilitar su implementación, así como instrumentos de apoyo para diagnóstico oportuno.

2.5.3. Percepción de los estudiantes sobre la formación de competencias genéricas

Para lograr el desarrollo de las competencias genéricas desde la educación superior, se requiere establecer comunicación estrecha entre las instituciones y los empleadores, para conocer de viva voz sus necesidades para plasmarlas en sus planes y programas de estudio. Por otro lado, se necesita también que las instituciones de educación superior trabajen de la mano con los docentes para establecer los lineamientos para conducir la enseñanza por competencias; y finalmente, de manera conjunta, los docentes y alumnos necesitan crear un contexto de un verdadero entendimiento sobre la ruta que juntos recorrerán y el nivel al que se desea llegar. La información contenida en los documentos donde se establecen los lineamientos para gestionar la enseñanza por competencias deben de ser claros y accesibles para todos los actores involucrados.

En ese sentido, en estudios recientes se ha documentado que los alumnos de educación superior identifican las competencias genéricas y las diferencian de las específicas, sin embargo, desconocen su alcance. Tienen la percepción de que se abordan de un modo general y no tanto específico, no son conscientes de que las van a trabajar y reconocen que se centran más en las competencias específicas, por estas razones, requieren de una mayor definición y concreción de las competencias, ya que las perciben importantes no solo para su vida profesional, sino para su vida en general (Eizagirre, Altuna, Pikabea, Pérez, 2017).

Continuando con el análisis de la percepción de los estudiantes con respecto a su formación de las competencias genéricas consideran que se trabaja mucho a nivel teórico y

echan de menos trabajarlas a través de estrategias de aprendizaje activas, consideran que existe la carencia de espacios donde desarrollarlas (Eizagirre, Altuna, Pikabea, Pérez, 2017); predomina la formación teórica no contextualizada, es decir, al estudiante no les es significativa la información recibida.

Así mismo, resaltan que cada docente establece sus criterios evaluación, los cuales son muy variables e incluso disonantes a la competencia a evaluar. Indican que se siguen utilizando aquellos exámenes teóricos cuyo resultado representa la nota final del curso; además, se señala que perciben la necesidad de una sistematización en la implementación de este tipo de competencias, con ello permitirá su desarrollo de forma progresiva y paulatina. Los estudiantes han opinado que este tipo de competencias se requieren trabajar durante toda la carrera sin que sea un límite un semestre, curso o asignatura determinada (Eizagirre, Altuna, Pikabea, Pérez, 2017).

Desde el punto de vista de los estudiantes, existe una preferencia por impulsar el desarrollo de competencias sistémicas por encima de las interpersonales e instrumentales (Foronda, 2017). En ese sentido, se ha documentado también que la percepción estudiantil discrepa de los egresados con experiencia profesional, por esa razón se ha llegado a afirmar que los estudiantes tienen una visión desvirtuada del contexto laboral. Por las experiencias que se han documentado de manera reciente, se puede estar en posibilidad de sostener que la enseñanza de las competencias genéricas presenta problemas, que se generan en virtud de los esfuerzos que de manera descoordinada realizan las instituciones de educación superior frente a las necesidades sociales y laborales, sin dejar de considerar que las necesidades de formación se derivan de la inestabilidad y complejidad del contexto global.

2.6. Exigencias del sector productivo y las competencias genéricas promovidas en la Universidad

En estudios recientes, se ha hecho énfasis en que las competencias genéricas o transversales influyen en la empleabilidad de los egresados de la universidad por ser esenciales para su desempeño profesional. Al concluir sus estudios, los graduados requieren demostrar que han desarrollado una serie de habilidades, actitudes, valores y destrezas, sin embargo, este tipo de competencias no suelen trabajarse de manera sistemática desde la educación superior. Es por eso que la universidad debe investigar modos de trabajar estas competencias para mejorar la empleabilidad de sus egresados (Benítez, Asensio-Muñoz, 2020), deben de contemplar los mecanismos necesarios para su revisión constante para realizar los ajustes necesarios de tal suerte que puedan atender en la medida de lo posible las exigencias del sector laboral.

Aunado a lo anterior, se ha documentado la necesidad de garantizar la calidad de la educación a través del diálogo constante entre la educación y la empresa, ya que este tipo de habilidades son muy demandadas por los empleadores por considerarlas parte del éxito de sus actividades, sin embargo, existe un grado de insatisfacción por la formación recibida entre los graduados universitarios (Gruzdev, Kutnetsova, Tarkhanova, Kazakova, 2018, en inglés el original). Se ha plasmado también la problemática a la que se enfrentan día con día para encontrar a sus candidatos idóneos para ocupar sus vacantes, en donde las competencias genéricas juegan un importante papel, “buscan a trabajadores polivalentes y multivalentes, capaces de readaptarse a circunstancias inestables y en continua evolución” (Álvarez, González y Martínez, 2020, p.409). De lo descrito en este punto, se desprende que este tipo de competencias juega un papel importante en el desempeño laboral de las personas, robustecen en gran medida la capacidad técnica y teórica de los profesionistas y son altamente apreciadas por los empleadores.

Así mismo, se ha detectado una serie de competencias no contempladas en los documentos académicos que tienen un fuerte protagonismo en el ámbito profesional, si bien estas son una minoría, cabe destacar aquellas relacionadas con el control emocional (González y Martínez, 2018). Las habilidades socioemocionales son ampliamente valoradas y recompensadas en el sector laboral, las personas que cuenten con mayores habilidades tienen mayores probabilidades de ser empleadas (Cabrero, 2020, p.7), conllevan la necesidad de lograr integrarse de manera positiva y efectiva al profesionista a su entorno social y laboral, de tal manera que impactan en el progreso del contexto al cual se integre.

Se ha concluido a través de estudios recientes que para determinar cuáles son las competencias genéricas que demanda el sector laboral, se requiere ubicarlas en cada contexto. Las características de cada región influyen en el grado de importancia que cada empleador le otorgue a cada competencia, debido a que existe una diversidad cultural marcada por las políticas sociales y económicas, que vuelven complejo establecer un estándar general sobre cuales debieran ser las competencias genéricas (Hernández, Sosa, Parra y Velasco, 2018). En consecuencia, el instrumento creado por el Proyecto Tuning para América Latina en donde agrupa las competencias en tres dimensiones (instrumentales, interpersonales y sistémicas), son insuficientes para dimensionarlas de manera general en el contexto regional. Existe una gran diversidad en cuanto jerarquía y dimensión, es por eso que cada zona necesita conocer su propia problemática para en base a ello determinar cuáles son las que se necesita impulsar su desarrollo.

En el ámbito internacional se han dado a conocer experiencias sobre las expectativas de los empleadores con respecto al nivel de competencias genéricas que demuestran los graduados. Es el caso del Reino Unido, según lo establecido por Flores y Elmenofy (2020, en inglés el original) a pesar del creciente número de estudiantes graduados en Ciencias

Económicas existe evidencia de que estos carecen de las competencias de empleabilidad y en consecuencia a ello, existe una cifra en aumento de puestos de trabajo que se dejan sin cubrir por que las empresas no pueden encontrar candidatos con las habilidades adecuadas. Por lo anterior, las universidades del Reino Unido han estado presionadas para formar a los graduados en no solamente en habilidades académicas de la materia, sino en aquellas que son transferibles o genéricas que son necesarias para muchos tipos empleos de alto nivel.

Con la culminación del programa de prácticas profesionales de la Universidad de Surrey, se busca cerrar la brecha entre las cualificaciones adquiridas durante la culminación de su formación universitaria y las habilidades de empleabilidad necesarias para después de graduar. A través de esta experiencia, se pretende contribuir a adquirir no solo habilidades laborales específicas, sino a sus habilidades de empleabilidad y transferibles. Por esa razón es importante identificar aquellas habilidades desarrolladas a través de este programa para hacer los ajustes necesarios para contribuir a la empleabilidad de los estudiantes (Flores y Emelnofy, 2020, p.196 en ingles el original).

Para Nagel, Zlatkin, Schmidt y Beck (2020, en inglés el original) las críticas de los empleadores en el siglo XXI sobre los graduados de profesional, se centran en la falta de habilidades, tales como el pensamiento crítico y la resolución de problemas. Estas habilidades las consideran necesarias para la toma de decisiones ante una multiplicidad de conflictos que se presentan en el ámbito profesional y académico, son un complemento a las habilidades específicas para tratar un problema de manera adecuada. Estos autores reconocen la carencia de instrumentos adecuados para medir el desarrollo de estas habilidades desde las instituciones de educación superior.

Aunado con la falta de instrumentos adecuados para la medición de las competencias genéricas, se presenta otro obstáculo para su adecuado desarrollo: la proliferación de

proveedores privados de educación superior que existen en la actualidad en muchas partes del mundo. Esto ha ocasionado que un gran número de estas instituciones operen con estándares insuficientes (Salmi, 2020, en inglés el original). En este sentido, se ha considerado la necesidad de que el gobierno intervenga asegurando que todos los programas que se ofrezcan sean adecuados no solo en términos de habilidades profesionales, sino también de las competencias necesarias para la economía del conocimiento.

La literatura, recientemente ha versado sobre la brecha que se forma entre los requerimientos de los puestos de trabajo y el nivel de habilidades con las que egresan los profesionistas de las universidades, a esto se le ha denominado como desajuste educativo o desajuste de habilidades. En el ámbito internacional lo han argumentado Salas y Salas (2020), Bagolle, Valencia y Urquidi (2019), Peco (2017), Albert, Davia, Legazpe (2018) y a nivel nacional también ha sido un tema de interés según lo muestran Valenzuela, Alonso y Moreno (2018), Sánchez y Treviño (2018), Delgado (2018), Cruz y Pérez (2020).

Para que se considere que existe un desajuste educativo, el nivel de habilidades que demuestran los egresados puede arrojar una falta de cualificación o bien una sobrecualificación, es decir, existe una desproporción en el desarrollo de competencias en relación a las demandas sociales y laborales (Delgado, 2018, Sánchez y Treviño, 2018). Desajuste de habilidades *skills mismatch*, implica una discrepancia entre las habilidades de los candidatos al puesto de trabajo o de los propios empleados y los requerimientos del puesto, este concepto comprende desajustes de habilidades a corto y largo plazo. A corto plazo se refiere a la brecha que existe entre el nivel de habilidades demostradas por los candidatos frente a las vacantes, la cual es atribuida a las fuentes laborales por errores en la contratación o fallas en el sistema educativo. El desajuste a largo plazo, consiste en el desequilibrio de la oferta y la demanda en el mercado laboral al no poder compaginarse los

requerimientos de las vacantes que se necesitan cubrir con las competencias genéricas disponibles, es por eso que la inadecuada fuerza laboral impacta de manera negativa en el desarrollo de la empresa. Por lo tanto, una de las posibles salidas consiste en establecer políticas educativas que contemplen cambios anticipados en el mercado de trabajo (Maltseva, 2019, en inglés el original).

2.7. Lineamientos institucionales del enfoque educativo por competencias en CETYS Universidad.

2.7.1. Contexto de estudio

En este apartado se puntualizan algunos aspectos importantes sobre la conformación de CETYS, Universidad para entender la relevancia e importancia del resultado de esta investigación. Esta institución nace en el estado de Baja California con la intención de ampliar la oferta educativa en esa región el 20 de septiembre de 1961, en consideración al creciente desarrollo industrial y comercial en la región demandaba la necesidad de una fuerza laboral calificada; quienes querían continuar con sus estudios profesionales en algunos casos tendrían que migrar hacia otras entidades federativas, provocando la desintegración familiar e incluso social, puesto que Baja California era un estado de reciente creación que debía de conformarse con sus propios habitantes comprometidos con su región.

En consecuencia a lo anterior, el 17 de febrero de 1961 se constituye ante notario público el Instituto Educativo del Noroeste, Asociación Civil, con miras a crear al CETYS para ofrecer educación a nivel preparatoria y profesional, contribuyendo así a paliar los efectos de la crisis en la educación por la que atravesaba Baja California en aquel entonces. Aunque el 20 de septiembre de 1963 se inaugura formalmente el primer edificio en la ciudad de Mexicali que forma parte de la infraestructura de CETYS, un año antes (1962) se ofertaron las carreras en las áreas de ingeniería y administración. En 1972 se extiende a la ciudad de Tijuana y en 1975 a la ciudad de Ensenada. Cabe resaltar en este punto dos aspectos

importantes, el primero, la vinculación con las necesidades sociales y económicas para el desarrollo de la región con la que se comprometió la institución desde sus orígenes y el segundo aspecto relevante para esta investigación es el año en el que inicia la oferta educativa en administración.

Esta institución actualmente cuenta con tres campus, Mexicali, Tijuana y Ensenada, en donde se ofrece formación profesional en tres áreas de conocimiento: Ciencias Sociales y Humanidades, Administración y Negocios e Ingeniería. Para la ejecución de esta investigación se seleccionó el área de administración específicamente la Escuela Administración y Negocios del campus Mexicali.

2.7.2 Plan de Desarrollo Institucional

CETYS Universidad es una institución que de manera periódica ha realizado esfuerzos conjuntos con otros actores para la realización de sus planes de desarrollo institucional, con la intención de basar sus tareas en la consecución de las metas que ahí se plantean. Es el caso que producto de la intervención de la Rectoría, un comité de planeación conformado por padres de familia, alumnos, profesores, empleadores, consejeros, egresados, así como la participación de académicos expertos y autoridades administrativas en materia de educación, tanto nacionales como internacionales, se formuló el Plan de Desarrollo (PD) CETYS 2020 (CETYS, 2011).

Del anterior documento se propuso por primera vez el reto institucional de transformar la educación en CETYS, Universidad hacia la formación de competencias, en tres grandes áreas: valores, profesional y científico. Esto se concretó con la elaboración de un modelo educativo centrado en el estudiante con matices diferenciadores adecuados al contexto; entre los que se destacan la responsabilidad social, cultura de la información,

vinculación social y productiva, cultura emprendedora y de innovación, sustentabilidad (CETYS, 2011, p.56).

Ahora bien, para dar continuidad a lo dispuesto en el PD CETYS 2020, las escuelas que conforman esta institución se dedicaron a modificar y actualizar los planes y programas de estudio hacia la formación de competencias. Es el caso que en el año 2015 ingresó la primera generación de estudiantes a las carreras de CPI, LAE, LNI y LAM a la Escuela de Administración y Negocios Campus Mexicali. Del análisis de las competencias plasmadas en los planes y programas de estas carreras se puede apreciar que incluyen un listado de competencias del cual se infiere que son las competencias específicas, puesto que indica que serán las que el estudiante habrá de formar al finalizar sus estudios y también las habilidades y actitudes que deben de desarrollar los estudiantes durante todo su trayecto escolar.

En el caso de la presente investigación que se titula “Análisis de las competencias genéricas del currículo formal de las carreras de Ciencias Administrativas de CETYS Universidad Campus Mexicali, en ámbito profesional de Baja California”, se precisó en el planteamiento del problema que se analizarían aquellas competencias que fueran comunes a las carreras mencionadas; de lo anterior y derivado del análisis de los planes y programas se llegó a la conclusión que son coincidentes en las habilidades y actitudes que se espera que continúen desarrollando los estudiantes durante el trayecto y de su contenido se infiere hacen referencia a las genéricas, debido a su carácter transferible a cualquier contexto profesional.

Capítulo 3. Método

Como se hizo mención en el apartado anterior, el presente estudio se realizó en la en la Escuela de Administración y Negocios de CETYS Universidad Campus Mexicali. De esta institución se buscó conocer la percepción que tienen los alumnos y docentes sobre la formación de competencias genéricas descritas en los programas de estudios del 2015 de las carreras de CPI, LAE, LNI y LAM, en contraste con las expectativas de los empleadores sobre las competencias necesarias para ocupar sus vacantes laborales en el área de administración. En este capítulo se describe cada uno de los pasos que se siguieron para recolectar y analizar la información que respondió las preguntas de investigación precisadas en el Capítulo I, para eso se delimitó y justificó el enfoque metodológico, paradigma, sujetos participantes, técnicas e instrumentos en los siguientes apartados.

3.1. Diseño metodológico

Esta investigación se realizó bajo un diseño metodológico mixto concurrente, no experimental, transversal y tuvo un alcance descriptivo y exploratorio. Se estimó orientar este trabajo bajo un enfoque mixto puesto que “los métodos cuantitativos y los cualitativos no son excluyentes, sino que, por el contrario, pueden ser complementarios” (Cook y Reichardt, 1986) y ofrecen la posibilidad de seleccionar de una gama más amplia, técnicas de investigación provenientes tanto de un enfoque cualitativo como cuantitativo, con la intención de obtener información más completa, por lo tanto, con mayor solidez. Estar en aptitud de conjuntar técnicas que se pueden adaptar a las necesidades del objeto de estudio

provenientes de ambos enfoques, podrá complementar y fortalecer los hallazgos obtenidos (Fernández, Baptista y Hernández, 2014).

Es importante destacar que, para realizar este trabajo, se necesitó por una parte conocer la forma en la que se perciben las personas que viven el currículo oficial -docentes y estudiantes- esto se logró a través del uso de técnicas de investigación cualitativa se descubrieron las percepciones de estos sujetos y que tanto se apega a la intención plasmada en el marco institucional. Por otra parte, la idea de incluir en los planes y programas de estudio por competencias, el desarrollo de competencias genéricas, indica que éstas deben de obedecer a las necesidades del campo laboral y social, es por eso que se planteó conocer cuáles son las competencias genéricas más socorridas a través de técnicas de carácter cuantitativo. De la forma aquí descrita, se buscó realizar un contraste entre lo escrito, lo descrito y lo demandado.

La realización de la metodología planteada se hizo de manera concurrente y no secuencial, porque para el análisis de los datos que se obtuvieron de todos los participantes no se requirió supeditarlos a la valoración previa de ninguno de los grupos a examinarse, ni se necesitó establecer fases continuas para recolectar los datos de forma lineal (Escalante-Barrios, Herrón, Aguirre y Ferrer, 2020, Fernández, Baptista y Hernández, 2014). Por el contrario, la información se recabó en paralelo y analizó de forma independiente (Folgueiras y Ramírez, 2017), de esta forma se dio cuenta a las respuestas de cada una de las preguntas de investigación y la valoración en su conjunto permitió establecer semejanzas y diferencias de una manera sólida y objetiva.

Este estudio se caracterizó también por ser no experimental, debido a que no se requirió manipular de manera intencional las variables de estudio, puesto que se buscó conocer de manera genuina dentro de su contexto la forma en que los sujetos perciben la

realidad. Tal y como lo sostienen Fernández, Baptista y Hernández (2014), en las investigaciones no experimentales “se observan situaciones ya existentes, no provocadas intencionalmente en la investigación por quien la realiza” (p.152). De igual manera se indica que es transversal porque para dar cumplimiento con los objetivos de investigación se necesitó recabar la información de los participantes en un solo momento, es decir, no se necesitó de la aplicación de los instrumentos de carácter cualitativos en diferentes fases (Bizquerra y Alzina, 2004).

Asimismo, el resultado tuvo un alcance descriptivo, porque por un lado se buscó especificar la forma en la que perciben los participantes la adquisición de las competencias genéricas producto de la implementación del programa de estudios del 2015, y por otro se pretendió dar a conocer las necesidades genuinas de los empleadores con relación a las competencias genéricas. Al efecto Fernández, Baptista y Hernández (2014), puntualizan que los estudios descriptivos buscan “especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis” (p. 92), por esa razón se estimó pertinente puntualizar este alcance.

Se considera que también tuvo un alcance exploratorio (Fernández, Baptista y Hernández, 2014), porque tal y como se desprende del contenido del Capítulo II, el estudio sobre la formación de competencias genéricas desde la educación superior y la relación que tienen estas con las demandadas en el ámbito laboral, es un tema pertinente en la actualidad y que cada vez cobra mayor relevancia tanto en el contexto nacional como en el internacional. En el caso de la Escuela de Administración y Negocios de CETYS Universidad Campus Mexicali, no existe evidencia de que se hayan realizado estudios de carácter científico sobre el tema de la presente investigación, por lo tanto, con los resultados que se obtengan a través

de este trabajo se pretende crear un antecedente en la institución sobre sus necesidades educativas con relación a las demandas del mercado laboral local.

Ahora bien, en los siguientes apartados se plasmó la pertinencia de basar la investigación bajo el enfoque cualitativo y cuantitativo, así como sus paradigmas, sujetos participantes, técnicas de investigación y técnicas de recolección de datos.

3.2. Enfoque cualitativo

Para conocer de manera integral la percepción de los docentes y estudiantes, se utilizaron técnicas de recolección de datos flexibles y adaptables según el fenómeno social que se estudia. Se considera idóneo este enfoque en atención a lo descrito por Ruiz Olabuenaga (2012, p.17) que expone que “los métodos cualitativos son los que enfatizan conocer la realidad desde una perspectiva de *insider*, de captar el significado particular que a cada hecho atribuye su propio protagonista, y de contemplar estos elementos como piezas de un conjunto sistemático”.

El paradigma de interpretación de este enfoque, fue el interpretativo. Cabe mencionar que este paradigma emerge en contraposición al paradigma racionalista o positivista, en virtud de que los protagonistas de los fenómenos sociales son seres humanos que revisten de dinamismo y no todo puede explicarse a través de métodos cuantitativos. La información y el aprendizaje se puede obtener a través de la interacción que se tenga con los sujetos que viven en el contexto a estudiarse con mayor amplitud, Bisquerra (*et al*, 2004, p.74) precisa que la investigación social bajo este enfoque puede entenderse desde “los significados que le otorgan las personas que protagonizan”.

3.2.1. Participantes y muestra

Se seleccionaron muestras de dos tipos de participantes: estudiantes y docentes. Es oportuno mencionar que contrario a las investigaciones de enfoque cuantitativo en donde se busca lograr la confiabilidad de la muestra a través de un muestreo probabilístico aleatorio que arroje un número determinado, en los estudios de carácter cualitativo el tipo de muestra que se selecciona es intencionada y dirigida (Fernández, Baptista y Hernández, 2014). En este caso se necesitó elegir buenos informantes, es decir, personas nutridas de experiencias del efecto producido por la formación de competencias genéricas, se consideró que estos informantes comprendieran el fenómeno, que fueran capaces de compartir sus experiencias y que tuvieran la disposición de participar cuando se les requirió.

De estos dos sujetos, se consideró a un representante de cada uno de los programas de estudio del 2015 (CPI, LAE, LNI y LAM), de esta forma se permitió comparar la información para establecer diferencias y coincidencias. En el caso de los estudiantes se buscó la participación de estudiantes de séptimo u octavo semestre y en el caso de los docentes se solicitó su participación independientemente de su carga horaria asignada.

Asimismo, se les invitó a participar de forma voluntaria (Fernández, Baptista y Hernández, 2014), aunque finalmente el número de participantes se limitó considerando los criterios de saturación (Serna, 2019) y calidad de la información (Ruiz Olabuenága, 2012). El primero de ellos indica la posibilidad de detener la examinación de los informantes al estimar que se ha obtenido información suficiente para conocer de forma amplia el fenómeno estudiado por ya no aportar nuevos datos y el segundo de los criterios indica que según la información obtenida es lo suficientemente rica para analizar su contenido, en ambos casos se realizó un análisis preliminar a la par de la recolección de información para considerar frenar el análisis de la muestra, si fuere necesario.

3.2.2. Técnicas e instrumentos para la recolección de datos

En los estudios de corte cualitativo la técnica por excelencia para la comprensión del fenómeno que se pretende recrear a través de la visión de los participantes, es la entrevista en cualquiera de sus modalidades (Bisquerra, 2004). En este caso, se seleccionó para explorar la visión de los estudiantes y docentes la entrevista semiestructurada, porque considerando el tipo de muestra propuesta y en atención a los criterios de saturación y calidad, permitió según la experiencia de cada informante hacer mayor énfasis en determinadas preguntas para ahondar en sus respuestas en búsqueda de mayor información. El instrumento fue construido con base al marco conceptual descrito en el Capítulo II, especialmente en los apartados identificados como “Las competencias genéricas en el contexto mexicano”, “La implementación de las competencias genéricas en el currículo real”, “Diferencias entre el currículo oficial y el currículo real”, “Estrategias didácticas para la formación de competencias genéricas”, “Percepción docente sobre la formación de competencias genéricas”, “Percepción de los estudiantes sobre la formación de competencias genéricas”, de su contenido se desprenden las siguientes de categorías de análisis:

Tabla 7. Categorías de análisis de la implementación de las competencias genéricas en el currículo real

Categorías	Dimensiones	Autores
Conocimiento de las competencias genéricas propuestas en los programas de estudios.	Conocimiento sobre el tipo de competencias genéricas a desarrollarse durante su trayecto escolar. Conocimiento de las competencias genéricas necesarias para el campo social y laboral, en donde se incluyen las de carácter socioemocional.	Eizaguirre, Altuna, Pikabea, Pérez (2017) Álvarez y López (2018) Sepúlveda, Opazo, Díaz (2019)
Evaluación diagnóstica	Utilización de instrumentos de evaluación diagnóstica que permita conocer el nivel de dominio de las	Eizaguirre, Altuna, Pikabea, Pérez (2017) Amador-Soriano, Valenzuela-Albo, Alarcón-Pérez (2018) Schmal, Rivero y Vidal (2020)

Progresividad en la formación de competencias genéricas	<p>competencias genéricas al inicio de cada semestre.</p> <p>Continuidad en el desarrollo de competencias genéricas semestre tras semestre.</p>	<p>Eizaguirre, Altuna, Pikabea, Pérez (2017)</p> <p>Martínez y González (2018)</p> <p>Mareque, de Prada-Creo, Pino-Juste (2018), Clares y Martínez (2019)</p>
Estrategias didácticas	<p>Implementación de estrategias didácticas activas en donde el estudiante tiene la oportunidad de desarrollar competencias genéricas.</p>	<p>Sepúlveda, Opazo, Díaz (2019)</p> <p>Eizaguirre (2017), véase p. 70</p> <p>Ardila-Duarte, Parody-Muñoz, Castro-Vázquez, Acuña-Sarmiento, Carmona-Martes, García-Florez, Hurtado-Carmona (2019)</p> <p>Torres (2018)</p>
Planificación didáctica contextualizada	<p>Los docentes incluyen en sus planeaciones didácticas actividades a realizar durante el semestre que fomenten el desarrollo de competencias genéricas acordes a las necesidades del contexto social, laboral y personal.</p>	<p>Poblete, Fernández-Nogueira, Campo (2016)</p> <p>Villardón-Gallego (2016)</p> <p>Foronda (2017)</p> <p>Álvarez y López (2018)</p>
Motivación	<p>El docente logra captar la atención constante del estudiante vinculando sus estrategias didácticas al contexto, establece relaciones estudiante-alumno basado en la empatía y el respeto.</p>	<p>Buckley, Doyle y Doyle (2017)</p> <p>Pezo, Hoyuelos y Aedo (2018), Zamora-Polo, Sánchez-Martín, Hipólito-Ojalvo, Luque Sendra (2019)</p> <p>Rosero (2019)</p> <p>Frutos, Hernández, Madrid, Mingorance (2020)</p>
Evaluación	<p>Implementa mecanismos de evaluación que permitan conocer el avance del desarrollo de competencias genéricas.</p> <p>Fomenta la autoevaluación en los estudiantes para conocer sus percepciones sobre el desarrollo de sus propias competencias genéricas.</p>	<p>Eizaguirre, Altuna, Pikabea, Pérez (2017)</p> <p>Álvarez y López (2018)</p> <p>Salcines, González-Fernández, Ramírez-García, Martínez-Minguez (2018)</p> <p>Sepúlveda, Opazo y Díaz (2019)</p>

<p>El docente realiza reuniones grupales e individuales para retroalimentación de avances de los estudiantes en el desarrollo de competencias genéricas.</p>
--

Con base a las anteriores categorías se diseñaron entrevistas semiestructuradas para los estudiantes y docentes, las cuales se encuentran ubicadas en los Apéndices A y B. El instrumento identificado como Apéndice A, corresponde a los estudiantes y consta de 22 preguntas y el instrumento identificado como Apéndice B corresponde a los docentes y consta de 16 preguntas.

3.3. Enfoque cuantitativo

Ahora bien, la perspectiva a través de la cual se dirigió la investigación de carácter cuantitativa fue bajo un paradigma positivista. Se consideró pertinente puesto que permitió analizar la información de manera “objetiva libre de enjuiciamientos” (Lorenzo, 2006, p.15). A través de las técnicas utilizadas bajo este enfoque se buscó indagar, por una parte, las expectativas reales de los empleadores para conocer las competencias genéricas que son mayormente demandadas en el campo laboral, en contraste con la percepción de los docentes y estudiantes sobre la importancia de las mismas. Por otro lado, se buscó recabar información sobre la percepción de los estudiantes y docentes sobre la forma en que consideran que la institución de educación superior a la que pertenecen contribuyó en la formación de competencias genéricas.

Esto permitió comparar los datos obtenidos con el uso de los métodos cualitativos, de tal manera que se estuvo en aptitud de realizar un análisis de la percepción de estos tres sujetos con una mayor solidez y relevancia científica. Para el desarrollo de este trabajo se

planteó apoyarse del uso de técnicas cuantitativas como una forma de validación de los datos obtenidos a través de técnicas cualitativas, toda vez que la realidad que rodea a los problemas de la educación en la actualidad es compleja “en la que reina por sobre todo la incertidumbre, la contingencia, donde los saberes son inciertos, donde ya no existen verdades absolutas” (Muñoz y Farías, 2013, p.1). Por esas razones se estimó pertinente el uso de ambas técnicas porque con ello se busca conocer con mayor amplitud la realidad estudiada y de la forma que se plantea permitirá responder las preguntas de investigación y los objetivos trazados en el Capítulo 1.

Derivado de lo anterior, a continuación, se describirán a los participantes, los criterios para seleccionarlos, las técnicas e instrumentos que se utilizaron para recabar datos y así como la forma en la que se analizó la información recabada.

3.3.1. Participantes y muestra

Para recabar los datos desde el enfoque cuantitativo, se necesitó la participación de estudiantes de séptimo y octavo semestre de las carreras de CPI, LAE, LNI y LAM, de la Escuela de Administración y Negocios de CETYS, Universidad Campus Mexicali y así como los docentes de estos programas de estudio. También se requirió la colaboración de empleadores que intervengan en la contratación de personal, cuya fuente de empleo corresponda a el área de las Ciencias Administrativas y tenga su residencia en el estado de Baja California.

Se utilizó un muestreo no probabilístico por conveniencia (Vallejo, 2012), donde se buscó obtener información de una muestra de 20 empleadores, 20 docentes y 50 estudiantes. Se estimó oportuno este tipo de muestreo porque se consideró que es necesaria su información, su participación dependió de su disponibilidad y su población es indeterminable en caso de los empleadores, si bien es cierto que en este método para requerir la muestra no

se puede establecer de una manera exacta la probabilidad de que un elemento de la población participe, es la única forma en la que se pudo tener acceso a la información requerida, ya que esta dependió totalmente de la decisión de los sujetos participantes (Tamayo, 2015).

3.3.2. Técnica e instrumento para la recolección de datos

En este caso se buscó conocer a través de una encuesta, en primer término, la percepción que tienen los estudiantes, docentes y empleadores, sobre el orden de importancia de las competencias genéricas que consideran necesarias para su inserción al contexto laboral y segundo término, se buscó conocer la percepción de los estudiantes y docentes sobre la influencia que ha tenido la institución de educación superior en la formación de competencias genéricas. Con el apoyo de la encuesta se buscó “dar respuesta a problemas tanto en términos descriptivos como de relación de variables, tras la recogida de información sistemática, según un diseño previamente establecido que asegure el rigor de la información obtenida” (Buendía, 2003, p.120).

Para ello, se utilizó como instrumento un cuestionario que contiene un listado de competencias genéricas demandadas por los empleadores en el contexto mexicano, del cual les permitió a los tres grupos de participantes seleccionar las cinco que consideren más importantes para posteriormente jerarquizarlas en orden de prioridad. En caso de los estudiantes y docentes, les permitió también seleccionar a través de una escala estimativa la forma en que consideraron que la institución de educación superior a la que pertenecen ha influido en la formación de las cinco competencias genéricas seleccionadas.

Con la aplicación de este instrumento se buscó conocer las coincidencias y diferencias sobre la relevancia que tienen las competencias genéricas para los sujetos encuestados, en contraste al currículo oficial plasmado en los programas de estudio de CPI, LAE, LNI y LAM de la Escuela de Administración y Negocios de CETYS, Universidad, Campus Mexicali, con

ello se respondió la pregunta número dos del Capítulo 1. En lo que respecta a los estudiantes y docentes, al determinar el nivel de intervención de la institución de educación superior en el desarrollo de competencias genéricas, permitió comparar los datos obtenidos a través de las entrevistas semiestructuradas y con ello se estuvo en aptitud de dar respuesta con mayor solidez a la pregunta número uno descrita en el Capítulo 1.

Para el diseño de la encuesta se tomó como base el instrumento denominado como “cuestionario de competencias genéricas Proyecto Alfa Tuning-América Latina 2004-2007” (Beinetone, et al, 2007), por las razones expuestas en el Capítulo II dentro del apartado denominado “Las competencias genéricas en el contexto mexicano” (véase p. 48), en ese mismo capítulo se contrastaron las veintisiete competencias genéricas incluidas en dicho instrumento, con las competencias genéricas demandadas por los empleadores en México, derivado de una revisión literaria de veinte estudios realizados en el contexto laboral mexicano. Este análisis comparativo trajo como resultado que veintiséis de las veintisiete competencias enlistadas en dicho instrumento, son consideradas como necesarias por los empleadores en México y también se descubrió que este cuestionario excluye diez competencias demandadas en la actualidad en el contexto laboral mexicano.

De la misma manera, se realizó un análisis comparativo del “cuestionario de competencias genéricas Proyecto Alfa Tuning-América Latina 2004-2007” (Beinetone, et al, 2007), con las competencias genéricas de los programas educativos del 2015 de la Escuela de Administración y Negocios de CETYS, Universidad Campus Mexicali, y se encontró que coinciden con quince de las veintisiete competencias que forman parte de ese listado, sin embargo, excluye cuatro. Finalmente, se realizó una comparación de las competencias excluidas del listado base; las diez competencias mencionadas por los empleadores con las cuatro competencias de los programas de estudio 2015, como resultado se obtuvo que las

cuatro competencias de los programas de estudio 2015 coinciden con cuatro de las competencias requeridas por los empleadores.

En atención a los hallazgos obtenidos, se propuso como listado final de competencias genéricas para integrar la encuesta, las veintiséis competencias propuestas por el Proyecto Alfa Tuning América Latina y que resultaron vigentes en el entorno laboral en México, las cuatro competencias mencionadas en los programas de estudio del 2015 excluidas del listado base y que coinciden con las demandadas por los propios empleadores, integrando un total de treinta, para quedar de la siguiente manera:

Tabla 8. Versión final de la encuesta, adaptación del Cuestionario de Competencias Genéricas del Proyecto Alfa Tuning América Latina 2004-2007

Competencias genéricas Proyecto Alfa Tuning América Latina 2004-2007	Competencias genéricas demandadas por los empleadores excluidas del listado del PROYECTO ALFA TUNING-AMÉRICA LATINA 2004-2007	Competencias genéricas de los programas de estudio 2015, coincidentes con los empleadores y excluidas del PROYECTO ALFA TUNING-AMÉRICA LATINA 2004-2007
1. Capacidad de abstracción, análisis y síntesis	1. Servicio	1. Actitud de servicio
2. Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica	2. Emprendimiento	2. Capacidad de emprendimiento.
3. Capacidad para organizar y planificar el tiempo	3. Liderazgo	3. Capacidad de liderazgo.
4. Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión	4. Negociación	4. Habilidad de negociación.
5. Responsabilidad social y compromiso ciudadano		
6. Capacidad de comunicación oral y escrita		
7. Capacidad de comunicación en un segundo idioma		
8. Habilidades en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación		
9. Capacidad de investigación		
10. Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente		
11. Habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas		
12. Capacidad crítica y autocrítica		

13. Capacidad para actuar ante nuevas situaciones
14. Capacidad creativa
15. Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas
16. Capacidad para tomar decisiones
17. Capacidad para trabajar en equipo
18. Habilidades interpersonales
19. Capacidad de motivar y conducir metas comunes
20. Compromiso con la preservación del medio ambiente
21. Compromiso con su medio socio-cultural
22. Habilidad para trabajar en contextos internacionales
23. Habilidad para trabajar de manera autónoma
24. Capacidad para formular y gestionar proyectos
25. Compromiso ético
26. Compromiso con la calidad

Ahora bien, a este listado se le realizaron algunas modificaciones según al sujeto que se dirigió, en el caso de los empleadores se antepuso al listado una ficha técnica donde se requirió que especificara si es reclutador de personal, Gerente de Recursos Humanos o Analista de Recursos Humanos o si participa en procesos de contratación de personal independientemente del puesto o cargo, si en la fuente de empleo que representa cuenta con áreas donde se requiere emplear profesionistas de las Ciencias Administrativas y si la fuente de empleo tiene residencia en el estado de Baja California, se recabó esta información en cada encuesta para cerciorarse que cumpliera con los criterios de selección de la muestra, la versión final de este instrumento que se identifica como Apéndice D.

En el caso de los docentes, antes del listado se insertó una ficha técnica donde se les pidió que especificaran que, si es docente de la Escuela de Administración y Negocios de CETYS, Universidad Campus Mexicali, que distinguiera si es docente de tiempo completo

o de asignatura, así como también a que programa de estudios pertenece, estos datos se consideraron necesarios para corroborar que los encuestados cumplieran con los criterios establecidos en la muestra. Además de incluir esta ficha técnica a su instrumento, se les solicitó que evaluaran a cada una de las competencias genéricas previamente seleccionadas el nivel de desarrollo en los estudiantes según su percepción, utilizaron una escala en Likert del 1 al 4, en 1= nada; 2=poco; 3=bastante; 4=mucho. Esta última adecuación se retomó del diseño original del “cuestionario de competencias genéricas Proyecto Alfa Tuning-América Latina 2004-2007” (Beinetone, et al, 2007) y se incluyó en una columna a la derecha del listado de competencias, porque se consideró que a través de los datos que se lograron obtener se podrá contribuir de manera significativa a dar respuesta a la primera pregunta de investigación. La versión final del instrumento se identifica como Apéndice E.

En el caso de los estudiantes que respondieron la encuesta se antepuso al listado de competencias, una ficha técnica donde especificaron género, edad, la institución donde se encuentra estudiando, el semestre que se encuentra cursando y el programa de estudios al que pertenecen, esta información se consideró necesaria para corroborar que cumpla con los criterios de selección para integrar la muestra. Además de incluir esta ficha técnica a su instrumento, se les solicitó que evaluaran cada una de las competencias genéricas el nivel en que cree que la competencia genérica se desarrolló durante sus estudios en la universidad, utilizaron una escala Likert del 1 al 4, en 1= nada; 2=poco; 3=bastante; 4=mucho. Esta última adecuación se retomó del diseño original del “Cuestionario de competencias genéricas Proyecto Alfa Tuning-América Latina 2004-2007” (Beinetone, et al, 2007) y se incluyó en una columna a la derecha del listado de competencias, porque se consideró que a través de los datos que se obtuvieron se contribuyó de manera significativa a dar respuesta a la primera

pregunta de investigación, la versión final del instrumento se encuentra ubicada en el Apéndice F.

3.4. Procedimiento para la recolección de los datos

En lo referente a la recolección de datos obtenidos con el apoyo de la metodología cualitativa, se realizaron entrevistas semiestructuradas y para ello se consiguió el acceso a la Escuela de Administración y Negocios Campus Mexicali, de CETYS Universidad, por medio de su directora a quien se le expuso el alcance de la presente investigación, quien se mostró interesada y brindó el acceso a la muestra a través de los coordinadores de los programas de estudio. Las entrevistas se llevaron a cabo durante los semestres 2021-1 y 2021-2, a través del uso de las plataformas virtuales de video conferencia y en todos los casos se les solicitó su autorización para video grabar las sesiones, lo que facilitó la transcripción y el análisis de la información

Para asegurar que su participación fuera voluntaria se les solicitó la firma en un documento de conformidad identificado como Apéndice G, en donde se plasmó con claridad que su participación sería voluntaria, anónima y para fines científicos.

Ahora bien, en el caso de la recolección de datos a través de la metodología cuantitativa, se aplicaron encuestas tanto a estudiantes y docentes, para ello se pidió el apoyo de la dirección de la escuela para su llenado a través de la plataforma *Survey Monkey*, con el apoyo de personal administrativo de la Escuela de Administración y Negocios de CETYS Universidad, Campus Mexicali, se distribuyó la liga de acceso a la encuesta a los docentes del 21 de octubre al 20 de noviembre de 2021. En caso de los estudiantes, la directora de dicha escuela facilitó el acceso a las aulas virtuales de todos los grupos de séptimo y octavo semestre los días 8 y 10 de noviembre del 2021.

En lo concerniente a los empleadores, se hizo contacto telefónico con ellos para explicarles los alcances de la presente investigación considerando las bases de datos disponibles en la web de las bolsas de trabajo de la Cámara Nacional de Comercio sección Mexicali y de la Confederación Patronal de México sección Baja California, así como el Colegio de Contadores de Mexicali. Una vez autorizado el acceso, se solicitó apoyo para la distribución de la encuesta a través de la plataforma *Survey Monkey*.

3.5. Criterios de rigor y calidad del diseño de los instrumentos

Para Hernández, Méndez, Mendoza y Cuevas (2017), es indispensable que todos los instrumentos de recolección de datos, reúnan dos cualidades: la fiabilidad y la validez. Aunque estos planteamientos han sido propuestos desde un paradigma positivista, también se han sentado las bases para establecer estándares para cumplir con ellos en estudios de corte cualitativo para que puedan contribuir a garantizar que sus resultados puedan ser dignos de confianza y credibilidad.

La fiabilidad consiste en la posibilidad de que los estudios puedan replicarse, que otro investigador pueda utilizar las mismas estrategias de recolección de datos y obtenga resultados similares. Al cumplir con este criterio se asegura que los resultados puedan ser verdaderos independientemente las circunstancias de cada investigación (Noreña-Peña, Moreno y Rebolledo-Malpica, 2012). En caso de los estudios cualitativos por la peculiaridad del proceso de obtención de información y la recolección de los datos puede recurrirse a realización de una prueba piloto (Hernández *et al*, 2017) como una forma de determinar su fiabilidad. Esta prueba implica la realización de tres a cinco entrevistas que, con base en los resultados, pueda determinarse si estos son consistentes y capturan la información deseada.

En el caso del instrumento diseñado para la realización de la encuesta que se utilizó bajo el enfoque cuantitativo, se hizo una prueba piloto la cual se aplicó a una pequeña muestra

para probar la pertinencia de su contenido y su eficacia, replicando sus instrucciones, condiciones y procedimiento aplicación, esto se realizó con el objeto de depurar o integrar reactivos, ajustar instrucciones y de calibrar tiempo de aplicación. La muestra de cada grupo se compuso de la siguiente manera:

Tabla 9. Participantes en la muestra para la aplicación de encuesta de prueba

Disciplinas de donde provienen	Sujetos	Número
Arquitectura UABC (2) Derecho UABC (7) Derecho Xochicalco (2)	Docentes	11
Ingeniería (1) Medicina (1) Derecho (1) Administración (3)	Empleadores	6
Escuela de Derecho CETYS Universidad, Campus Mexicali	Alumnos	20

En lo que concierne a la validez, esta se puede definir como “la interpretación correcta de los resultados” (Noreña-Peña, et al, 2012) el grado de fidelidad con el que se documenta el fenómeno investigado. Existen diferentes métodos para validar los instrumentos, uno de ellos es el juicio de expertos (Vázquez y Jiménez, 2020). En el caso del cuestionario que se aplicó desde la perspectiva cualitativa se sometió a la revisión de tres expertos en el área con la finalidad de que verificaran la relevancia y pertinencia de las categorías, las dimensiones propuestas y las preguntas correspondientes a cada una de ellas. De la misma forma, desde la perspectiva cuantitativa se sometió a la revisión de tres expertos la pertinencia de la integración de cada uno de los ítems.

Con los resultados de los ejercicios que se realizaron para determinar la fiabilidad y validez, se obtuvieron los elementos necesarios para realizar ajustes en el instrumento, se modificó y se agregaron cuestionamientos apegados a las categorías previamente

establecidas, de esa forma busca responder de manera precisa las preguntas de investigación descritas en el Capítulo 1.

Ahora bien, Castillo y Vázquez (2003), indican que, si bien es cierto, existen criterios igualmente aplicables tanto para la investigación cuantitativa y la cualitativa, esta última requiere cumplir con sus propios elementos para mantener su rigor metodológico que vele por cumplir con los estándares de cualquier proceso de búsqueda científica. En ese sentido se necesita cumplir por lo menos con tres elementos: la credibilidad, la auditabilidad y transferibilidad.

En lo que respecta a la credibilidad, esta investigación cumple dicho criterio en virtud de que se utilizó información veraz para arribar a los hallazgos descritos en el Capítulo 4, porque su interpretación se basó en una transcripción fiel y exacta de la información vertida por los participantes en la entrevista tal y como consta en los apéndices H e I.

Para cumplir con el elemento de auditabilidad, la selección de los sujetos participantes fue basada en el cumplimiento estricto de los requisitos descritos en el Capítulo 3, así como la vía de acceso a la muestra y la información vertida se respetó en todo momento su contenido videograbando cada una de las entrevistas previa autorización de los sujetos participantes y derivado de ello se realizó una transcripción fiel y exacta, como se mencionó en el párrafo anterior.

El último de los elementos es la transferibilidad, en este punto para hacer patente la posibilidad que los resultados puedan extrapolarse a otro contexto, se realizó una descripción minuciosa del contexto en donde se llevó a cabo la investigación, las características de los sujetos participantes y su relación con el objeto de estudio, de tal manera que pueda facilitar la replicación de este método de recolección de datos.

3.4. Análisis de la información

Para analizar de manera ordenada y sistemática la información recabada, es importante delimitar desde un inicio la forma en la que se hizo. En el caso del enfoque cualitativo se realizó un análisis de contenido con el apoyo de categorías previamente codificadas. Esta codificación se realizó en tres ciclos con el apoyo de un solo analista y no se contó con la asistencia de un software de análisis cualitativo; en primer lugar, se realizó una codificación deductiva al considerar las categorías teóricas (Ruiz Olabuenága, 2012) extraídas después de realizar el análisis documental de la literatura relacionada con la formación de las competencias genéricas, tal y como se muestra en la tabla siguiente:

Tabla 10. Codificación de categorías deductivas

Categoría principal	Código	Categorías secundarias	Código
Conocimiento/ identificación de las competencias genéricas en el currículo real.	CCG	Conocimiento sobre el tipo de competencias genéricas a desarrollarse durante su trayecto escolar.	CI
Conocimiento/ identificación de competencias genéricas necesarias para el campo laboral	CGL	Apertura al cambio Responsabilidad	AC R
Conocimiento/ identificación de competencias genéricas necesarias para el contexto social	CGS		
Conocimiento/ identificación de competencias genéricas para	CGSE	Empatía Autorregulación	E AUT

desarrollo socioemocional			
Evaluación	E	Evaluación diagnóstica Mecanismos de evaluación Autoevaluación Retroalimentación Evaluación individualizada	ED MEV AEV RETRO EIND
Progresividad en la formación de competencias genéricas	P	Continuidad semestre tras semestre	CONT
Estrategias didácticas	ED	Planeación Estrategias didácticas activas Vinculación con el contexto laboral Vinculación social	PLAN EDI VINLAB VINC SOC
Motivación	M	Atención constante del estudiante Interés en involucrarse en el desarrollo de la clase	ATCONS INT
Relación profesor-alumno	PA	Respeto Cercanía Empatía	RESP CERC EMP

En segundo término, se hizo una codificación abierta sobre la información extraída del contenido de las respuestas de las entrevistas en la cual se identificaron segmentos entre el cúmulo de información obtenida y se etiquetó con los códigos. Finalmente se realizó una codificación selectiva que se traduce en establecer los significados de cada una de las categorías con base en la información analizada y se establecieron conexiones entre la información aportada por cada informante.

En el caso de los datos obtenidos a través de las encuestas, la información se organizó en categorías previamente codificadas en una matriz con el apoyo del programa *EXCEL*. En este programa se sistematizaron los datos con el uso de estadística descriptiva y se estableció la moda y la media. Se consideró oportuno la elaboración de tablas delimitando estas frecuencias para mostrar los datos estadísticamente representativos, ahora bien, considerando que el alcance de esta investigación es exploratorio y descriptivo, con esta forma de presentar los hallazgos es suficiente para lograr dicho alcance (Hernández, Méndez, Mendoza y Cuevas, 2017).

3.5. Consideraciones éticas de la investigación

La ética en la investigación consiste en un marco de principios que dirigió la conducta del investigador, de tal manera que, apegándose a ello, se garantizó el uso adecuado de las técnicas para obtener la información y los datos que de ellas se deriven. Los marcos éticos fundamentalmente se sostienen en tres pilares: el consentimiento informado de los sujetos investigados, el carácter confidencial de la información recabada y el respeto al anonimato de los participantes de la investigación (Meo, 2010).

Con relación al consentimiento informado, este debe de garantizar la transparencia hacia los posibles sujetos participantes sobre los objetivos, alcances, manejo de la información, entre otros. Respetando en todo momento su autonomía para intervenir y su anuencia para usar la información recabada, esto se garantizó de manera libre a través de la firma del consentimiento informado, este documento se encuentra identificado como Apéndice G.

En caso de la confidencialidad, esta consiste en generar un compromiso de no revelar información sobre la identidad del informante y así como resguardarla en todo momento en

anonimato, no se requirieron los nombres y apellidos de los participantes. Al momento de sistematizar la información y elaborar el reporte de resultados se revisó de forma minuciosa para que se muestren solamente los datos estrictamente necesarios para analizar el objeto de estudio, segregando todos aquellos que apunten a revelar la identidad de los informantes.

Capítulo 4. Resultados

En el presente capítulo se exponen los datos obtenidos con el uso de técnicas de investigación cualitativas y cuantitativas. En primer término, con el apoyo de entrevistas semiestructuradas a los docentes y estudiantes de los programas 2015 de CPI, LAE, LNI y LAM, de la Escuela de Administración y Negocios de CETYS Universidad Campus Mexicali. En segundo término, con el apoyo de encuestas aplicadas empleadores, docentes y estudiantes sobre la percepción de las competencias genéricas que consideran más relevantes y en el caso de los dos últimos sujetos también se obtuvo su percepción del nivel de promoción de estas competencias durante la formación profesional. La descripción de los resultados se hará en el orden establecido de los objetivos específicos.

4.1. Limitaciones metodológicas

Antes de dar inicio con la exposición de los hallazgos, resulta pertinente hacer hincapié a los obstáculos encontrados al momento de aplicar de la metodología descrita en el capítulo anterior, si bien es cierto, los sujetos participantes mostraron en todo momento la disposición de participar de manera voluntaria en las entrevistas y se facilitó el acceso para la obtención de la muestra de carácter cuantitativa, finalmente la participación fue totalmente voluntaria por lo que los datos obtenidos se limitaron a ello. En el caso de los empleadores la muestra es reducida y desproporcionada con relación a los docentes y estudiantes. Sin embargo, a través de los instrumentos y la forma planteada para recolectar los datos fue la única vía para tener acceso a los datos requeridos.

4.2 Objetivo 1. Identificar las competencias genéricas reales requeridas en el ámbito profesional de Baja California.

En atención a este objetivo específico, se describen los resultados obtenidos de las respuestas emitidas por 30 empleadores a través de la técnica de encuesta, para la cual se consideró como base el cuestionario de competencias genéricas del Proyecto Alfa-Tuning para América Latina 2007 (véase Capítulo 3, página 102). Dentro de las encuestas aplicadas se buscó conocer la percepción de los empleadores, sobre el orden de importancia de las competencias genéricas que consideran necesarias para su inserción en el contexto laboral.

Se contó con la participación de 30 empleadores del sector privado, con domicilio en la ciudad de Mexicali, dentro de los cuáles 8 ocupan el cargo de gerente o jefe de recursos humanos, 2 son analistas del área de recursos humanos y 20 ocupan otros cargos dentro de sus fuentes de trabajo, sin embargo, manifestaron participar en procesos de contratación de los profesionistas referidos. Del total de las 30 encuestas recibidas, se excluyeron un total de 4, puesto que manifestaron no participar en dichos procesos de contratación. Los sujetos participantes en esta encuesta se integran en la tabla siguiente:

Tabla 11. Sujetos participantes en la encuesta a empleadores

Categorías de empleadores	Número de participantes
Gerente o jefe de recursos humanos	8
Analista de recursos humanos	2
Otros cargos	16
Empleadores que no participan en procesos de contratación	4
Total de participantes	30

De los 26 empleadores que finalmente respondieron la encuesta en su totalidad, provienen de las siguientes fuentes de trabajo:

Tabla 12. Tipos de empleadores participantes en las encuestas

Giro del empleador	Número de participantes
Consultores de mercadotecnia, contabilidad y recursos humanos	13
Empresas que elaboran material de transporte	4

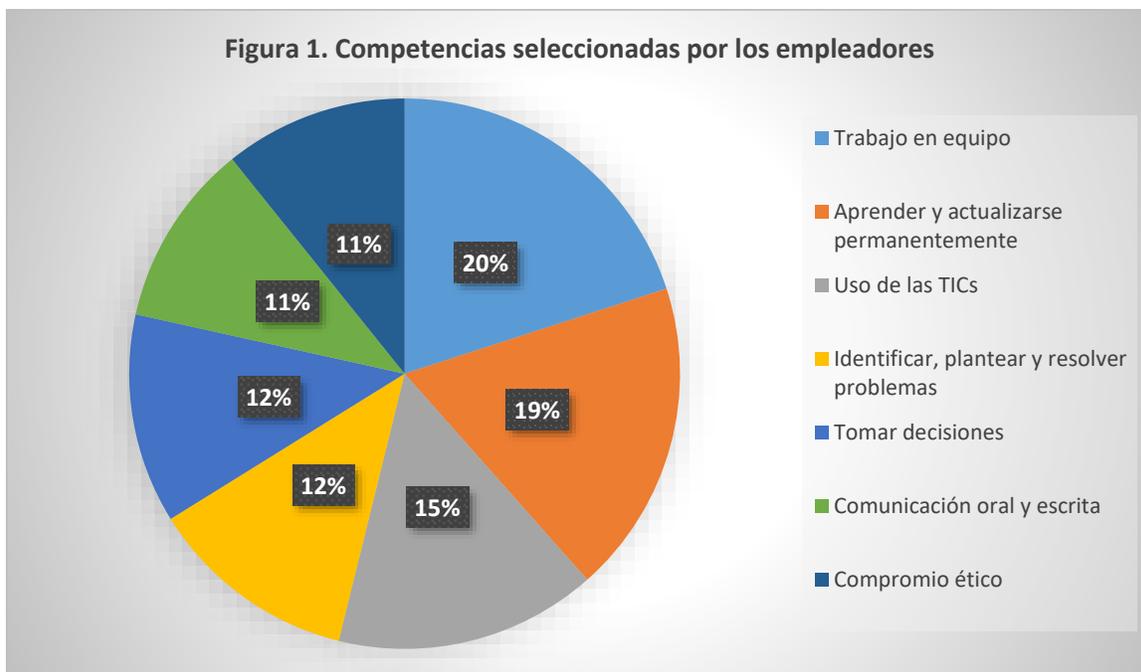
Empresas inmobiliarias	2
Empresas dedicadas a la comercialización de alimentos	3
Empresas dedicadas a la comercialización de insumos médicos	1
Empresas que prestan servicio de telecomunicaciones	2
Empresas dedicadas a la generación de energía renovables	1
Total	26

De los resultados de las encuestas, los empleadores seleccionaron como las competencias genéricas más necesarias para el desempeño de los profesionistas de las áreas de las ciencias administrativas en orden de relevancia según su percepción: 1) capacidad para trabajar en equipo, 2) capacidad para aprender y actualizarse permanentemente, 3) habilidades en el uso de las tecnologías de información y comunicación. Las competencias que prosiguen en la cuarta posición de manera coincidente, dos fueron seleccionadas con el mismo porcentaje de respuestas en primer término: 1) la capacidad para identificar, plantear y resolver problemas y 2) capacidad de tomar decisiones; finalmente en la quinta posición fueron seleccionadas dos con la misma frecuencia: 1) capacidad de comunicación oral y escrita y 2) compromiso ético. Lo descrito anteriormente se apoya con la tabla siguiente:

Tabla 13. Competencias genéricas más relevantes para los empleadores de egresados de Ciencias Administrativas

Competencia genérica	Número de veces seleccionada
Capacidad para trabajar en equipo	13
Capacidad para aprender y actualizarse permanentemente	12
Habilidades en el uso de las tecnologías de información y comunicación	10
Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas	8
Capacidad para tomar decisiones	8
Capacidad de comunicación oral y escrita	7
Compromiso ético	7

De la misma manera, se muestra el resultado en la gráfica siguiente:



Como puede observarse, las competencias seleccionadas por los empleadores son una combinación de los tres grupos de competencias genéricas: instrumentales, sistémicas e interpersonales. Entre las competencias instrumentales se pueden identificar “habilidades en el uso de las tecnologías de información y comunicación”, “capacidad para identificar, plantear y resolver problemas”, “capacidad de comunicación oral y escrita” y la “capacidad para tomar decisiones”, entre las sistémicas se identifica la “capacidad para aprender y actualizarse permanentemente” y finalmente entre las interpersonales se identifican la “capacidad para trabajar en equipo” y el “compromiso ético”.

4.3 Objetivo 2. Determinar cuáles son las competencias genéricas consideradas más relevantes por los docentes y estudiantes de las carreras de ciencias administrativas de CETYS Universidad, Campus Mexicali.

En atención a este objetivo específico, en primer término, se describen los resultados obtenidos de las respuestas emitidas por 32 docentes a través de la técnica de encuesta, para

la cual se utilizó el instrumento del Proyecto Alfa-Tuning para América Latina 2007 (veáse Capítulo 3 página 102), descrito en apartado anterior.

Se contó con la participación de 32 docentes de las carreras de CPI, LAE, LNI y LAM de los programas 2015, de la Escuela de Administración y Negocios de CETYS Universidad, Campus Mexicali, dentro de los cuales 11 son de tiempo completo y 21 de asignatura. Los docentes participantes se integran en la tabla siguiente:

Tabla 14. Sujetos participantes en la encuesta a docentes

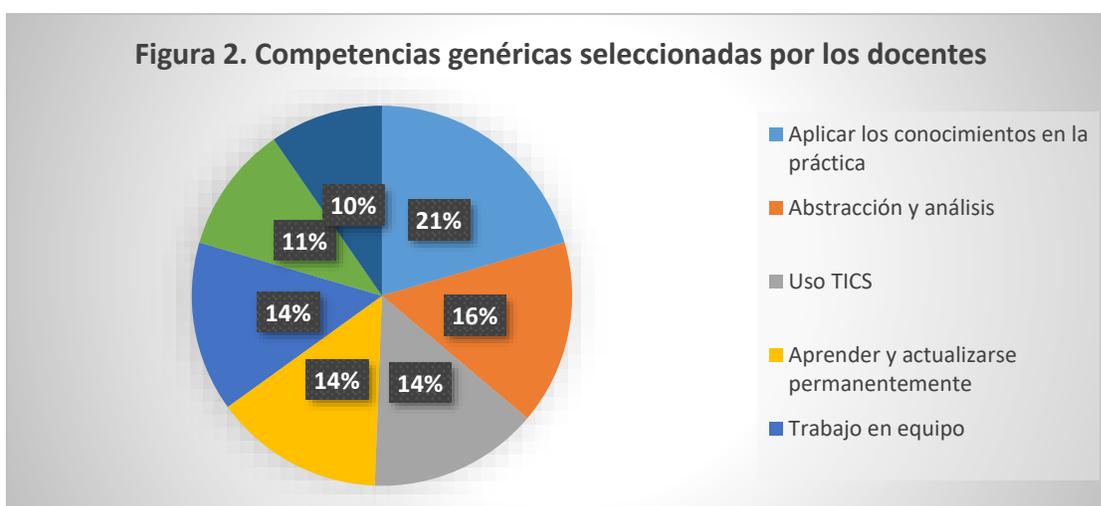
Categorías de docentes	Número de participantes
Asignatura	21
Tiempo completo	11
Total	32

De los resultados de las encuestas, los docentes seleccionaron como las competencias genéricas más necesarias para el desempeño de los profesionistas de las áreas de las ciencias administrativas en orden de relevancia en primer término, 1) la capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica y en segundo lugar 2) la capacidad de abstracción y análisis. Las competencias seleccionadas que prosiguen en tercer lugar fueron seleccionadas tres con la misma frecuencia: 1) habilidades en el uso de las tecnologías de información y comunicación, 2) capacidad de aprender y actualizarse permanentemente y 3) capacidad de trabajar en equipo; en la cuarta posición, fue seleccionada 6) la capacidad de tomar decisiones y finalmente en la quinta posición 7) los conocimientos en el área o profesión. Lo descrito anteriormente se apoya con la tabla siguiente:

Tabla 15. Competencias genéricas más relevantes para los docentes de Ciencias Administrativas

Competencia genérica	Número de veces seleccionada
Capacidad para aplicar los conocimientos en la práctica	17
Capacidad de abstracción y análisis	13
Habilidades en el uso de las tecnologías de información y comunicación	12
Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente	12
Capacidad de trabajar en equipo	12
Capacidad de tomar decisiones	9
Conocimientos en el área de estudio o profesión	8

De la misma manera, se ilustra el resultado a través de la siguiente figura:



Ahora bien, con relación a las entrevistas semiestructuradas, se describen los resultados relativos al análisis de las respuestas emitidas por los docentes participantes, dentro del instrumento que se utilizó como guía se consideraron seis categorías: 1) contenido del programa de estudios, 2) evaluación diagnóstica, 3) estrategias didácticas, 4) planificación contextualizada, 5) motivación y 6) evaluación. Se contó con la participación de 4 docentes de asignatura, uno por cada uno de los programas educativos estudiados, de

los cuales dos tienen la antigüedad de 3 años, uno tiene 5 años colaborando en la institución y el último 12 años.

En la siguiente tabla se muestra la frecuencia con la cual fueron mencionadas las competencias genéricas durante el desarrollo de la entrevista:

Tabla 16. Frecuencia de competencias genéricas mencionadas por los docentes

Categoría	Subcategorías	Definición conceptual	Frecuencia de aparición	Unidades de análisis	Número de sujeto
Conocimiento sobre competencias genéricas (CCG)	Habilidades interpersonales	Es una competencia conductual que integra aptitudes, rasgos de la personalidad, conocimientos y valores adquiridos, que permite entablar relaciones interpersonales a cualquier nivel basadas en el respeto (Araya-Fernández y González, 2019)	4	“La capacidad de verse en el otro, de asumirse en el otro, de no creer que su verdad es la única”	1
				“Poder autodeterminarse, poder tomar conciencia de su responsabilidad, tomar conciencia de lo que sus actos pueden generarle a los demás”	2
				“Los jóvenes necesitan una disciplina, un límite”	3
				“Las competencias interpersonales, hoy en día me llegan alumnos con capacidades diferentes y muchas veces no son aceptados aunque traen gran potencial para trabajar en equipo, las demás personas no logran integrarlos a sus equipos de trabajo”.	4
	Responsabilidad y compromiso	La responsabilidad y el compromiso están relacionados con la integridad y los valores éticos, competencias necesarias para el ámbito empresarial. El compromiso se hace evidente a través de comportamientos sólidos encaminados al desarrollo de manera consistente de actividades seleccionadas por las personas para lograr sus propósitos.	4	“Si ustedes me entregan sus trabajos en tiempo quiere decir que son personas responsables”	1
				“Responsabilidad, compromiso, sentido de urgencia”	
				“Para mi si entregan en tiempo es una de las principales muestras de cumplimiento”	3
				“El desarrollo de compromiso de la responsabilidad que eso es básico, yo les digo no puedes ostentarte como	

	La responsabilidad se traduce en la formación de valores y actitudes que contribuyen a un desempeño eficiente y de calidad en la prestación de bienes y servicios, al compromiso humano y cívico de su profesión (Sánchez, 2021)		profesionista del CETYS, si no tienes la mínima responsabilidad para entregar tus trabajos en tiempo y forma”	
Capacidad de comunicación oral y escrita	La formación universitaria en la expresión del lenguaje de manera oral y escrita tiene tres funciones principales: Función comunicativa: Es un instrumento para enseñar, evaluar y hacer público el conocimiento. Función social: Necesario para entablar relaciones interpersonales, lograr acuerdos y los proyectos de forma colaborativa. Función epistémica: Es una herramienta intelectual y de aprendizaje (Skill, 2022).	4	“Cualquier profesionista necesita comunicación”	
			“Les hace falta a los jóvenes y luego a los egresados saberse comunicar, pero por escrito, saber redactar lo que quieren comunicar”	2
			“El hacer presentaciones, no saben hacer presentaciones se la pasan leyendo, me extrañó que en el último semestre se la pasen leyendo”	2
			“Creo que traen una gran falla en esa parte de la comunicación escrita, me gusta que practiquen”	3
Capacidad para tomar de decisiones	La capacidad para tomar decisiones estriba decidir en tomar o no decisiones, al decidir asume el compromiso de afrontar los resultados de la misma (Melgar, Flores, Arévalo, de los Santos, 2019).	2	“La otra que sé que tienen que hacer es que tomen decisiones, voy haciendo que tomen decisiones”	2
			“Tomen decisiones, analicen problemas, hagan presentaciones”	2
Liderazgo	Es considerada como parte de las habilidades directivas necesaria para alcanzar de manera exitosa metas comunes, a través de planes de acción sin importar el tamaño de la organización (Villa, González y Cruz, 2019).	2	“Tuve el caso de un alumno que líder de un equipo que gracias a su capacidad de liderazgo apoyó a un compañero a presentar su proyecto final” “La capacidad de liderazgo impacta en todos los ámbitos”	2

Capacidad crítica y autocrítica	<p>La capacidad autocrítica se traduce en la continua autoevaluación de sus propios actos a lo largo de su vida, en donde discierne de aquellos aspectos buenos de malos, detecta fortalezas y debilidades, áreas de oportunidad (Jusino, 2003).</p> <p>La capacidad crítica, se traduce en emplear el manejo de habilidades intelectuales de los conocimientos para valorar las opiniones de los demás, con la finalidad de autorregular el pensamiento, emitir juicios, posturas, tomar decisiones, responder a problemáticas, incidir en su realidad y en su desarrollo individual (Molina-Patlán, Morales-Martínez, Valenzuela-González, 2016).</p>	2	“Me gusta que ellos mismos empiecen a formar sus propios criterios”	
			“La capacidad crítica y autocrítica impacta en todos los ámbitos”	
Capacidad para el trabajo en equipo	<p>La competencia de trabajo en equipo comprende todas aquellos mecanismos que son movilizados para desarrollar una tarea, en donde hay interacción con otros, intercambio de ideas, diálogo, colaboración en pro de alcanzar metas comunes (Dieste, López y Martín, 2019).</p>	2	“El compromiso de estar con el equipo, de hacer todo en tiempo”	
			“Debería de tener competencias de colaboración”	
Capacidad para aprender y actualizarse de manera permanente	<p>La motivación y el compromiso del aprendizaje continuo, disposición para seguir aprendiendo. Evidencia la necesidad constante de mejorar profesionalmente (Pizarro, 2019, Araya-Fernández, Garita, 2019).</p>	1	“Necesitan poder investigar sin la necesidad de que alguien les esté diciendo que se tienen que mantener aprendiendo”	



Ahora bien, una vez mostrados los resultados arrojados por los docentes desde la perspectiva cuantitativa y cualitativa, se inserta una tabla que compara ambos resultados:

Tabla 17. Cuadro comparativo de competencias genéricas requeridas en el ámbito profesional desde la perspectiva de los docentes

Competencias genéricas	Frecuencia encuestas	Frecuencia entrevistas	Total de frecuencias
Capacidad para aplicar los conocimientos en la práctica	17	0	17
Capacidad para aprender y actualizarse permanentemente	12	2	14
Capacidad para trabajar en equipo	12	2	14
Capacidad de abstracción y análisis	13	0	13
Habilidades en el uso de las tecnologías de información y comunicación	12	0	12
Capacidad para tomar decisiones	9	2	11
Conocimientos en el área de estudio o profesión	8	0	8
Capacidad de comunicación oral y escrita	0	4	4
Habilidades interpersonales	0	4	4
Responsabilidad y compromiso	0	4	4
Capacidad crítica y autocrítica	0	2	2
Liderazgo	0	2	2

Se ilustra el resultado a través de la representación de la siguiente figura:



En atención a los resultados obtenidos de las respuestas emitidas por estudiantes a través de la técnica de encuesta, para la cual se consideró el mismo instrumento utilizado para los docentes. Se contó con la participación de 92 de estudiantes de séptimo y octavo semestre provenientes de los programas de licenciatura 2015 de CPI, LAE, LNI y LAM, de la Escuela de Administración y Negocios, Campus Mexicali, dentro de los cuales 26 estudian el programa de CPI, 18 cursan el programa de LAE, 31 pertenecen al programa de LNI y 8 al programa de LAM. Del total de las 92 encuestas recibidas, se excluyeron un total de 10, puesto que manifestaron cursar un programa de estudios distinto a los investigados en el presente trabajo. En la siguiente tabla se muestra el desglose de los estudiantes que respondieron la encuesta según su programa de estudios:

Tabla 18. Estudiantes participantes en la encuesta según su programa de estudios

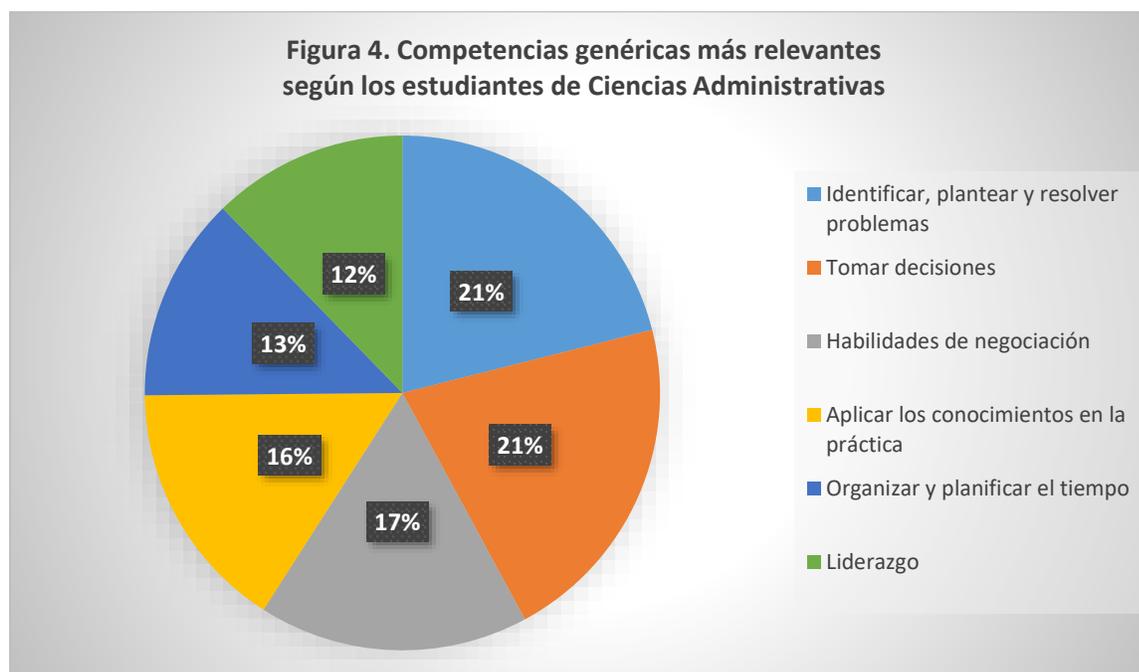
Programa de estudios	Número de participantes
CPI	26
LAE	18
LNI	31
LAM	8
Total	82

De los resultados de las encuestas, los estudiantes seleccionaron como las competencias genéricas más necesarias para el desempeño de los profesionistas de las áreas de las ciencias administrativas en orden de relevancia según su percepción: con el mismo resultado, dos: 1) capacidad para identificar, plantear y resolver problemas y 2) capacidad de tomar decisiones; le sigue 3) habilidades de negociación; 4) capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica; 5) capacidad para organizar y planificar tu tiempo y finalmente, la 6) capacidad de liderazgo. Lo descrito anteriormente se apoya con la tabla siguiente:

Tabla 19. Competencias genéricas más relevantes para los estudiantes de Ciencias Administrativas

Competencia genérica	Número de veces seleccionada
Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas	36
Capacidad para tomar decisiones	36
Habilidades de negociación	29
Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica	27
Capacidad para organizar y planificar tu tiempo	22
Capacidad de liderazgo	21

Este resultado se ilustra a través de la representación de la siguiente figura:



De igual manera, se aplicaron entrevistas semiestructuradas a los estudiantes, a continuación, se describen los resultados relativos al análisis de las respuestas emitidas por los participantes, en el instrumento que se utilizó como guía se consideraron seis categorías: 1) contenido del programa de estudios; 2) evaluación diagnóstica; 3) estrategias didácticas; 4) planificación contextualizada; 5) motivación; y 6) evaluación. Se contó con la participación de 4

estudiantes, uno por cada uno de los programas educativos estudiados, de los cuales 3 tienen cursaban octavo semestre y 1 de séptimo semestre.

Con relación a las competencias genéricas contenidas en el programa de estudios consideran más relevantes por los estudiantes, se muestra la frecuencia con la cual fueron mencionados durante el desarrollo de la entrevista:

Tabla 20. Frecuencia de competencias genéricas mencionadas por los estudiantes

Competencia genérica	Operacionalización conceptual	Frecuencia	Unidades de análisis	Sujeto
Capacidad crítica y autocrítica	<p>La capacidad autocrítica se traduce en la continua autoevaluación de sus propios actos a lo largo de su vida, en donde discierne de aquellos aspectos buenos de malos, detecta fortalezas y debilidades, áreas de oportunidad (Jusino, 2003).</p> <p>La capacidad crítica, se traduce en emplear el manejo de habilidades intelectuales de los conocimientos para valorar las opiniones de los demás, con la finalidad de autorregular el pensamiento, emitir juicios, posturas, tomar decisiones, responder a problemáticas, incidir en su realidad y en su desarrollo individual (Molina-Patlán, Morales-Martínez, Valenzuela-González, 2016).</p>	6	“La capacidad de autocrítica si es como lo que he sentido que me ha ayudado, porque todas las competencias generales están basadas en que tú te desarrolles”	1
			“Considero importante para tu carrera la capacidad crítica y autocrítica”	2
			“Los casos siempre fueron reales, nos ayudaba con el pensamiento crítico y ligábamos en puestos específicos que podíamos tener en el futuro”	4
			“Hacer reflexiones me gusta muchísimo, como hacer ensayos tener que reflexionar”	3
			“Cuando estamos platicando reflexionamos, utilizamos uno que otro término de la clase, debatimos, reflexionamos, escuchamos opiniones de los demás”	3
Capacidad para trabajar en equipo	<p>La competencia de trabajo en equipo comprende todas aquellos mecanismos que son movilizados para desarrollar una tarea, en donde hay interacción con otros, intercambio de ideas, diálogo, colaboración en pro de alcanzar metas comunes (Dieste y Martín, 2019).</p>	6	“Es importante para el contexto laboral”	4
			“Básicamente todos los trabajos que realice en la carrera “	2
			“Las actividades que pudimos hacer en la carrera como trabajos en equipo, investigaciones ahí aplicamos las competencias genéricas muchas veces sin darnos cuenta”	2
			“Trabajar en equipo es para ver que vamos hacer y en que tiempos, investigar los costos de los productos “	2

			“Cuando nos ponen a trabajar en equipo a muchos de mis compañeros muestran una parte que no tienen tan desarrollada”	3
			“Lo más común es hacer trabajos en equipo”	4
Comunicación oral y escrita	La formación universitaria en la expresión del lenguaje de manera oral y escrita tiene tres funciones principales: Función comunicativa: Es un instrumento para enseñar, evaluar y hacer público el conocimiento. Función social: Necesario para entablar relaciones interpersonales, lograr acuerdos y los proyectos de forma colaborativa. Función epistémica: Es una herramienta intelectual y de aprendizaje (Skill, 2022).	5	“Es muy importante que por que la comunicación es una habilidad que todos debemos desarrollar en nuestra vida laboral”	1
			“En las materias de comunicación por ejemplo que se trata de hablar y desarrollar” “Más que nada que sepamos hablar en público y las presentaciones”	2
			“Lo más común es hacer presentaciones”	4
			“Hacer un discurso no solo es aprender las cosas de memoria, si no como vas a presentar y cómo vas a motivar a las personas para atender lo que tú estás solicitando”	1
Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica	Forma parte del aprendizaje experiencial que brinda a los estudiantes la oportunidad de aplicar los conocimientos teóricos en el contexto real (Hindriks, Jonker y Tykhonov, 2009) Poder aplicar sus conocimientos en la práctica y buscar en el acervo lo necesario para resolver un	5	“Ahora que hice el CENEVAL tuve la oportunidad de aplicar los conocimientos adquiridos en la Universidad”	2
			“En octavo semestre hicimos un proyecto de inversión mucho más completo aplicando muchas cosas que aprendí los otros semestres”	2

	problema definido (Montañez, 2022).		“Es algo muy aplicado al sentido práctico casi casi si yo quisiera emprender un negocio pues es el mismo proceso que tendría que hacer”	2
			“Si quisiera emprender un negocio tengo el respaldo de que sé que tengo que hacer una investigación de mercado, que ya sé cómo hacerla, hacer una proyección de costos, tengo la certeza que tengo las bases para aplicarlo en mi vida diaria”	2
			“Creo que nos acercó más a la vida real, me ayudó como aterrizar el material que ya habíamos visto de una manera un poco más dinámica pero aplicada, aplicar los conocimientos como de una manera más realista”	4
			“La aplicación de todos los conocimientos prácticos son proyectos muy extensos de los cuales trabajas todo el semestre haciendo entregas, organizando nuestro tiempo”	2
Capacidad de investigación	La capacidad de investigación de los estudiantes universitarios consiste en dominar metodologías de investigación científica y métodos modernos de búsqueda y procesamiento de información que le permiten elaborar diferentes trabajos tales como reportes, documentos y proyectos (Pástor, Arcos, Lagunés, 2020).	3	“Me gusta aprender e investigar”	1
			“En un contexto laboral es importante la investigación e interpretación de la información”	1
			“Aplicar todos los conocimientos contables, las proyecciones financieras, involucran muchas competencias de la capacidad de investigación”	2

Compromiso ético	La ética está articulada al contexto personal, colectivo y social, es característico de la vida humana, el compromiso ético consiste en depurar sus actos buenos de los malos con el fin de lograr un equilibrio en su conducta (Rodríguez, 2020).	2	“Volvimos a retomar en una materia de ser humano el compromiso ético”	1
			“En algunas materias como auditoría revisábamos bastante el código de ética”	2
Responsabilidad social y compromiso ciudadano	Consiste en la combinación de aprendizajes que permiten conducirse dentro de un contexto social en donde el individuo promoviendo la práctica de acciones que contribuyan al mejoramiento de la calidad de vida y la inclusión social de su entorno (Martínez-Usurralde, Gil, Macías-Mendoza, 2019).	2	“En el contexto social lo considero importante”	2
			“En las materias de ser humano van con la responsabilidad social y ese tipo de cosas”	2
Capacidad de comunicación en un segundo idioma	La capacidad de comunicarse en un segundo idioma consiste en conocer el vocabulario esencial que le permite al estudiante interactuar y desenvolverse en situaciones que lo requieren. Es la adquisición de un repertorio léxico aceptable para dominar el vocabulario en un contexto determinado. Se integra tanto de un léxico apropiado como de la comprensión de su realidad cultural (Rodríguez, Izaguirre y Martínez, 2022).	2	“En el contexto social lo considero importante”	2
			“Pues las materias que tienen que ver con comunicación oral y escrita en inglés”	2
Habilidades interpersonales	Es una competencia conductual que integra aptitudes, rasgos de la personalidad, conocimientos y valores adquiridos, que permite entablar relaciones interpersonales a cualquier nivel basadas en el respeto (Araya-Fernández y González, 2019).	2	“La comunicación la escucha activa con el contexto virtual las dejamos un poquito atrás”	3
			“Escuchar lo que piensan y también compartir mi punto de vista, se me hace que nos complementamos muy bien al platicarlo”	3

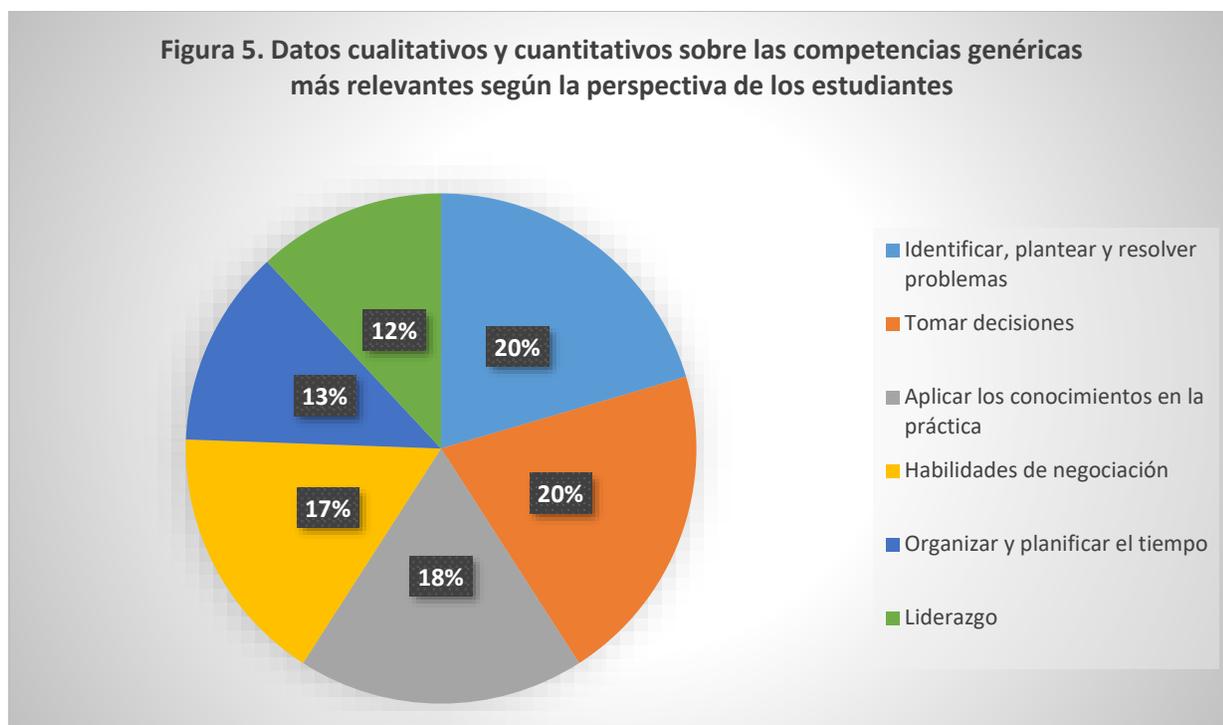
Ahora bien, una vez descrita la información vertida por los estudiantes a través de los métodos de recolección de datos desde la perspectiva cuantitativa y cualitativa, se integra la información en la siguiente tabla:

Tabla 21. Cuadro comparativo de competencias genéricas requeridas en el ámbito profesional desde la perspectiva de los estudiantes

Competencias genéricas	Frecuencia encuestas	Frecuencia entrevistas	Total de frecuencias
Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas	36	0	36
Capacidad para tomar decisiones	36	0	36
Capacidad para aplicar los conocimientos en la práctica	27	5	32
Habilidades de negociación	29	0	29
Capacidad para organizar y planificar el tiempo	22	0	22
Liderazgo	21	0	21
Capacidad para trabajar en equipo	0	6	6
Capacidad crítica y autocrítica	0	6	6
Capacidad de comunicación oral y escrita	0	5	5
Capacidad de investigación	0	3	3
Capacidad de comunicación en un segundo idioma	0	2	2
Responsabilidad social y compromiso ciudadano	0	2	2
Habilidades interpersonales	0	2	2
Compromiso ético	0	2	2

De la misma manera, se representa este resultado a través de la siguiente figura:

Figura 5. Datos cualitativos y cuantitativos sobre las competencias genéricas más relevantes según la perspectiva de los estudiantes



Finalmente, una vez concluida la descripción de la información, se está en posibilidades de resaltar las coincidencias y diferencias entre ambos grupos. En el caso de los estudiantes, es oportuno destacar que, dentro de las 5 primeras competencias genéricas seleccionadas como prioridad por el número de veces seleccionada, entre ellas no se encuentran aquellas pertenecientes al grupo de competencias genéricas interpersonales. De las seleccionadas en el grupo de competencias instrumentales se encuentran: la capacidad de identificar y resolver problemas, capacidad para tomar decisiones, habilidades de negociación y capacidad de organizar y planificar su tiempo. Solo una de las competencias sistémicas fue seleccionada por este grupo: la capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica.

En el caso de los docentes, a diferencia de los estudiantes, si consideraron dentro de las 5 más importantes competencias genéricas, una de carácter interpersonal: la capacidad de trabajar en equipo. Asimismo, eligieron dos sistémicas como son la capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica y la capacidad para aprender y actualizarse permanentemente, finalmente dentro de las competencias

instrumentales seleccionaron como prioritarias: la capacidad abstracción y análisis y habilidades en el uso de las tecnologías de información y comunicación.

Cabe resaltar que, se detectó una competencia genérica coincidente en ambos grupos que es: la capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica, los docentes obtuvieron 17 frecuencias y los estudiantes 32 frecuencias.

4.4 Objetivo 3. Identificar en qué medida son promovidas las competencias genéricas por los profesores de las carreras de ciencias administrativas de CETYS Universidad, Campus Mexicali.

Este objetivo se analiza a través del apoyo de metodología cuantitativa y cualitativa. En el caso del enfoque cuantitativo, en la encuesta aplicada contiene un ítem en donde se solicitó a los docentes y estudiantes, que reflejen su percepción sobre el grado de promoción de las competencias genéricas y en el caso del enfoque cualitativo se utilizó como guía el cuestionario anteriormente descrito. Para efectos de mostrar los resultados en este apartado se iniciará con los datos cuantitativos y finalmente con el análisis cualitativo de la información arrojada en las entrevistas.

Con referencia a la percepción de los docentes sobre el nivel de promoción de las 5 competencias que consideraron más importantes, respondieron la encuesta con el apoyo de una escala en donde 1= nada, 2= poco, 3= bastante y 4=mucho, el resultado fue el siguiente:

Tabla 22. Nivel de promoción de competencias genéricas según la percepción docente

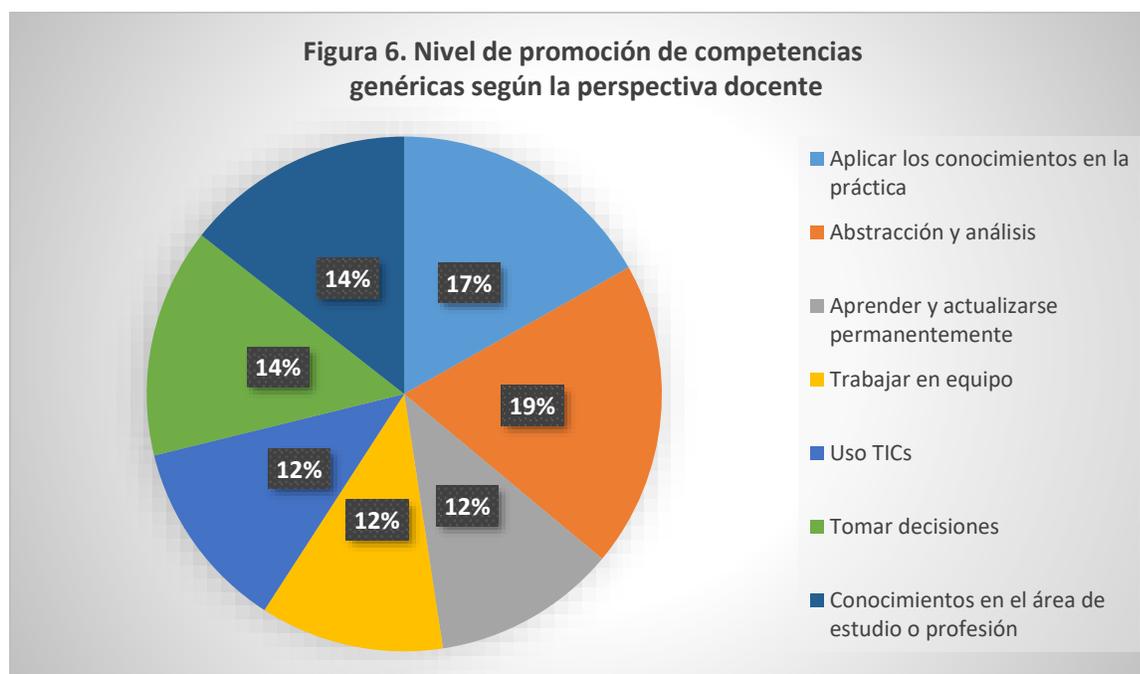
Competencia genérica	Número de veces seleccionada	Valor promedio asignado
Capacidad para aplicar los conocimientos en la práctica	14	3.5
Capacidad de abstracción y análisis	12	4
Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente	12	2.4
Capacidad de trabajar en equipo	12	2.4
Habilidades en el uso de las tecnologías de información y comunicación	11	2.5
Capacidad de tomar decisiones	9	3

Conocimientos en el área de estudio
o profesión

6

3

Asimismo, este resultado se representa a través de la siguiente figura:



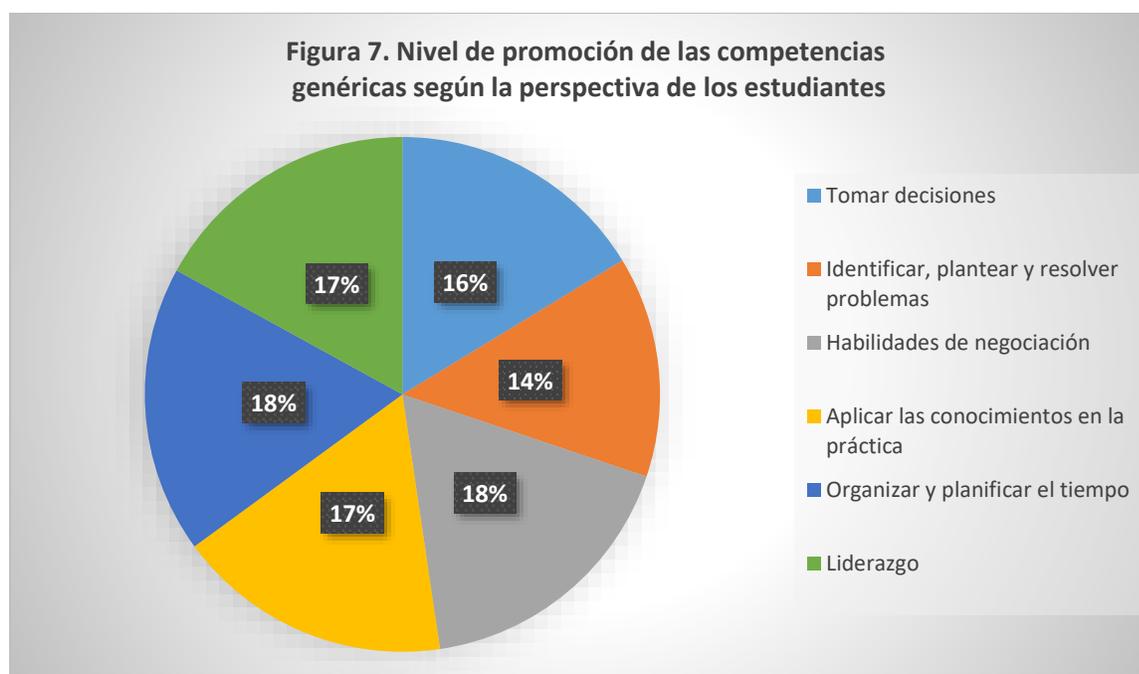
En este punto, cabe recalcar que de las 5 competencias que consideraron más relevantes y que fueron analizadas en el apartado 4.2 de este capítulo, no se reflejó dentro de ellas la capacidad para trabajar en equipo; sin embargo, de los 32 docentes encuestados 12 la seleccionaron dentro de las que más son promovidas dentro de sus asignaturas, de los cuales 4 encuestados le asignaron el valor promedio de 2.53, el cual corresponde a la media.

En ese sentido, los estudiantes respondieron la misma pregunta contenida en la encuesta cuyo resultado se refleja en la tabla siguiente:

Tabla 23. Nivel de promoción de competencias genéricas según la percepción de los estudiantes

Competencia genérica	Número de veces seleccionada	Valor promedio asignado
Capacidad para tomar decisiones	36	2.97
Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas	35	2.53
Habilidades de negociación	28	3.19
Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica	26	3.15
Capacidad para organizar y planificar tu tiempo	22	3.29
Liderazgo	21	3.1

A continuación, se representa este resultado a través de la figura siguiente:



Ahora bien, a través de las entrevistas semiestructuradas realizadas a estudiantes las competencias genéricas que consideraron fueron desarrolladas a través de estrategias didácticas planeadas y estructuradas durante todo su trayecto escolar, se muestran en la tabla siguiente:

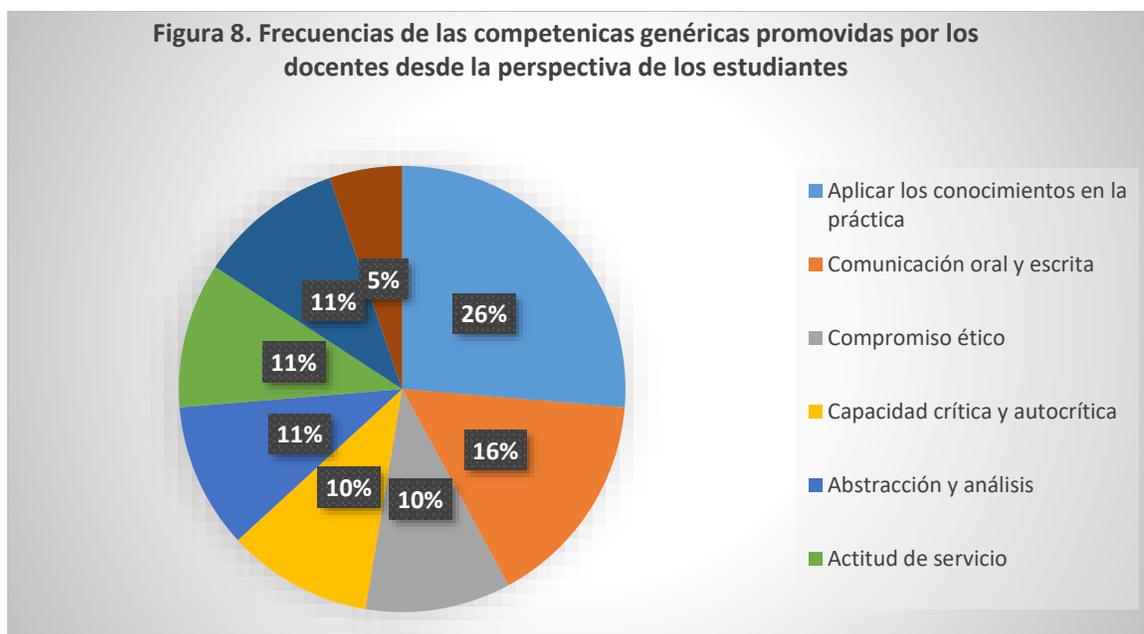
Tabla 24. Tabla de frecuencias de competencias genéricas promovidas por los docentes según la percepción de los estudiantes

Competencia genérica	Operacionalización conceptual	Frecuencia	Unidad de análisis	Sujeto
Capacidad para aplicar los conocimientos en la práctica	<p>Forma parte del aprendizaje experiencial que brinda a los estudiantes la oportunidad de aplicar los conocimientos teóricos en el contexto real (Hindriks, Jonker y Tykhonov, 2009).</p> <p>Poder aplicar sus conocimientos en la práctica y buscar en el acervo lo necesario para resolver un problema definido (Montañez, 2022)</p>	5	“En casi todas las materias seriadas, como contabilidad I, contabilidad básica, intermedia y avanzada, casi todo es en lo que te quedaste en el semestre pasado pues ahora le sigues con esto, pues entonces todas las competencias de aplicar el conocimiento en la práctica ahí aplicarían”	2
			“En los trabajos finales que eran como desarrollar un proyecto de inversión en todo el proceso se aplican muchas competencias diferentes”	2
			“Las presentaciones frente al grupo ya más extensas requieren mucho trabajo previo y mientras se hace el trabajo se desarrollan mucho más las competencias genéricas”	2
			<p>“Es algo muy aplicado al sentido práctico si yo quisiera emprender un negocio es el mismo proceso que tendría que hacer”</p> <p>2</p> <p>“Las materias de los últimos semestres van encaminadas más a un sentido real, como por ejemplo lo que harías ya en un caso real en la vida laboral”</p> <p>2</p>	2
Capacidad de comunicación oral y escrita	<p>La formación universitaria en la expresión del lenguaje de manera oral y escrita tiene tres funciones principales:</p> <p>Función comunicativa: Es un instrumento para enseñar, evaluar y hacer público el conocimiento.</p> <p>Función social: Necesario para entablar relaciones interpersonales, lograr acuerdos</p>	3	“En la materia de comunicación oral en español y en inglés, el discurso es muy importante porque la comunicación es una habilidad que todos debemos desarrollar en nuestra vida laboral”	1
			“En las materias de comunicación se trata de hablar y desarrollar”	2

	y los proyectos de forma colaborativa. Función epistémica: Es una herramienta intelectual y de aprendizaje (Skill, 2022).		“Más que nada que sepamos hablar en público y las presentaciones”	3
Compromiso ético	La ética está articulada al contexto personal, colectivo y social, es característico de la vida humana, el compromiso ético consiste en depurar sus actos buenos de los malos con el fin de lograr un equilibrio en su conducta (Rodríguez, 2020).	2	“En las clases de ser humano, retomamos en un proyecto para ser humano y sustentabilidad”	1
			“En algunas materias como auditoría revisábamos bastante sobre el código de ética”	2
Capacidad crítica y autocrítica	La capacidad autocrítica se traduce en la continua autoevaluación de sus propios actos a lo largo de su vida, en donde discierne de aquellos aspectos buenos de malos, detecta fortalezas y debilidades, áreas de oportunidad (Jusino, 2003). La capacidad crítica, se traduce en emplear el manejo de habilidades intelectuales de los conocimientos para valorar las opiniones de los demás, con la finalidad de autorregular el pensamiento, emitir juicios, posturas, tomar decisiones, responder a problemáticas, incidir en su realidad y en su desarrollo individual (Molina-Patlán, Morales-Martínez y Valenzuela-González, 2016).	2	“Lo que más me ha impactado es saber que estoy creciendo como persona y poder visualizar en cada actividad que hago si me estoy desarrollando”	1
			“Los usamos como autorreflexión de nosotros mismos para ver de qué manera estamos entendiendo esos casos en la ética y la moral”	3
Capacidad de abstracción y análisis	La abstracción consiste en la capacidad que se tiene de separar un elemento de un contexto para proceder a su análisis. El análisis se refiere a la desconstrucción de las partes que componen la realidad y los elementos de su entorno para conocer las partes que lo componen y como se relacionan entre sí. Manejo de habilidades cognoscitivas del orden superior: comprensión, análisis, manipulación, síntesis de ideas, conceptos, principios científicos	2	“Una que me ha marcado mucho fue un plan de análisis de AMLO antes de que hubiera sido candidato, fue una muy buena herramienta el profesor nos cuestionó mucho de nuestro propio análisis”	1
			“Me dio confianza saber que soy capaz de hacer un análisis profundo a los criterios del profesor”	1

	(Universidad Politécnica de Madrid, 2020).			
Actitud de servicio	Fortalecer la actitud de servicio consiste en el compromiso de prestar atención a las necesidades de los demás y satisfacer sus expectativas. Ser capaz de detectar áreas de oportunidad para la mejora continua (Avilez y Paternina, 2017)	2	“En nuestra carrera vimos mucho emprendimiento social”	1
			“Las materias de ser humano van con la responsabilidad social y ese tipo de competencias”	2
Habilidades interpersonales	Es una competencia conductual que integra aptitudes, rasgos de la personalidad, conocimientos y valores adquiridos, que permite entablar relaciones interpersonales a cualquier nivel basadas en el respeto (Araya-Fernández y González, 2019).	2	“Escuchar lo que piensan y también compartir mi punto de vista, nos complementamos muy bien al platicarlo”	3
			“La participación es voluntaria, creo que eso funciona porque somos adultos de 22 y 23 años que definitivamente si lo queremos hacer lo vamos hacer, eso demuestra madurez de nuestros compañeros”	3
Capacidad para el trabajo en equipo	La competencia de trabajo en equipo comprende todas aquellos mecanismos que son movilizados para desarrollar una tarea, en donde hay interacción con otros, intercambio de ideas, diálogo, colaboración en pro de alcanzar metas comunes (Dieste y Martín, 2019).	1	“Básicamente todos los trabajos que hice en la carrera.	2

Los anteriores resultados, se exponen a través de los datos vertidos en la siguiente figura:



Con relación a la percepción de los docentes, a continuación, se muestra en la siguiente tabla, las competencias genéricas que consideran que fueron promovidas durante sus asignaturas:

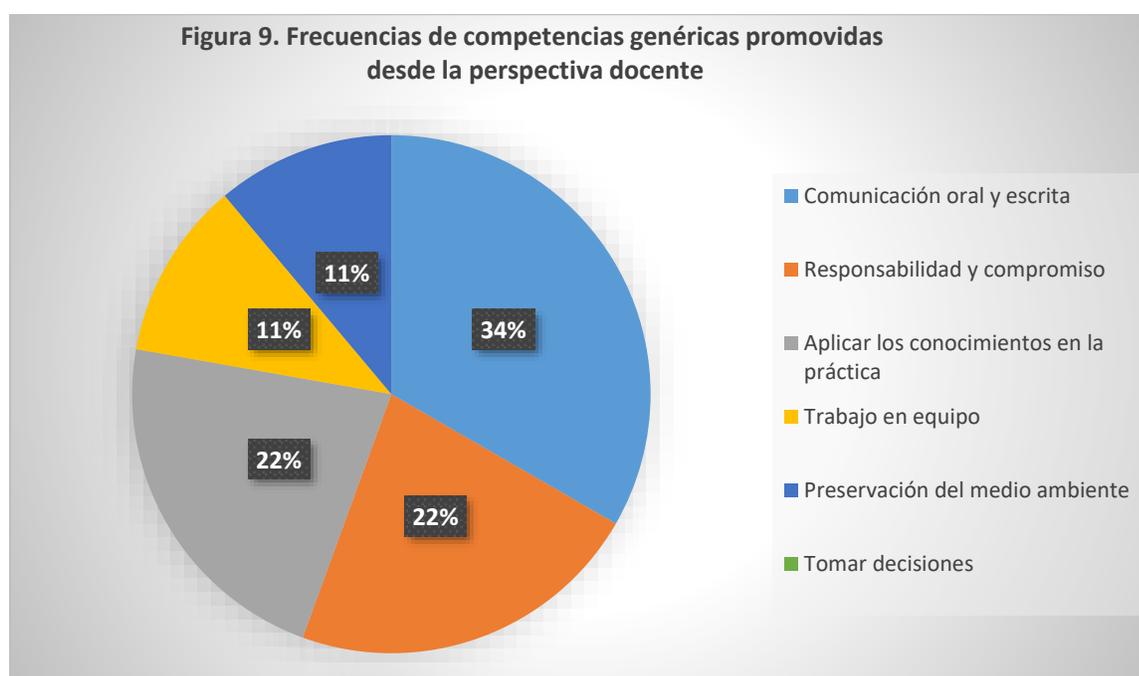
Tabla 25. Tabla de frecuencias de competencias genéricas promovidas por los docentes según su percepción

Competencia genérica	Operacionalización conceptual	Frecuencia de veces mencionada	Unidad de análisis	Sujeto
Capacidad de comunicación oral y escrita	La formación universitaria en la expresión del lenguaje de manera oral y escrita tiene tres funciones principales: Función comunicativa: Es un instrumento para enseñar, evaluar y hacer público el conocimiento. Función social: Necesario para entablar relaciones interpersonales, lograr acuerdos y los proyectos de forma colaborativa. Función epistémica: Es una herramienta intelectual y de aprendizaje (Skill, 2022).	3	“Mi estrategia para el tema de presentaciones es que todos los meses va a ver la necesidad de que ellos investiguen y hagan al menos una presentación”	2
			“Creo que traen una gran falla en esa parte de la comunicación escrita me gusta que practiquen y me gusta que ellos mismos empiecen a formar sus propios criterios”	3

			“Yo utilizo mucho la discusión grupal, durante mis clases yo inicio con una discusión grupal acerca del tema que vamos a ver y que ya les di a leer”	3
Responsabilidad y compromiso	La responsabilidad y el compromiso están relacionados con la integridad y los valores éticos, competencias necesarias para el ámbito empresarial. El compromiso se hace evidente a través de comportamientos sólidos encaminados al desarrollo de manera consistente de actividades seleccionadas por las personas para lograr sus propósitos (Sánchez, 2021, García, Benítez, Penagos, González y Rojas, 2016).	2	“Manejo tiempos de entrega, si ustedes me entregan su trabajo en tiempo quiere decir que son personas responsables”	1
			“Para mi si entregan las cosas en tiempo es una de las principales muestras de cumplimiento, están siendo responsables, están entregando en tiempo, tienen el compromiso de hacerlo, están siendo disciplinados”	1
Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica	Forma parte del aprendizaje experiencial que brinda a los estudiantes la oportunidad de aplicar los conocimientos teóricos en el contexto real (Hindriks, Jonker y Tykhonov, 2009). Poder aplicar sus conocimientos en la práctica y buscar en el acervo lo necesario para resolver un problema definido (Montañez, 2022).	2	“Creo que hay que acercar los jóvenes al mundo real yo siempre he procurado llevarlos a excursiones de campo”	3
			“Evalúo a través de prácticas, los ejercicios se hacen pensando en las necesidades del empresario”	4
Capacidad para trabajar en equipo	La competencia de trabajo en equipo comprende todas aquellos mecanismos que son movilizados para desarrollar una tarea, en donde hay interacción con otros, intercambio de ideas, diálogo, colaboración en pro de alcanzar metas comunes (Dieste y Martín, 2019).	1	“El trasfondo de esas actividades es que sientan el compromiso de estar con el equipo, el sentido de responsabilidad.	1
Compromiso con la preservación del medio ambiente	Asume una actitud de compromiso al mejoramiento de su entorno y las consecuencias de sus acciones en el medio ambiente en el	1	“Vemos muchos problemas del medio ambiente y de la contaminación eso se presta a mucha introspección”	1

	que se desenvuelve (Santander, 2018).			
Capacidad para tomar decisiones	La capacidad para tomar decisiones estriba en tomar o no decisiones, al decidir asume el compromiso de afrontar los resultados de la misma (Melgar, Flores, Arévalo y Antón, 2019).	1	“El contenido de mi materia está diseñado para que tomen decisiones, analicen problemas y hagan presentaciones”	2

En apoyo a los anteriores resultados, se representan a través de la figura siguiente:



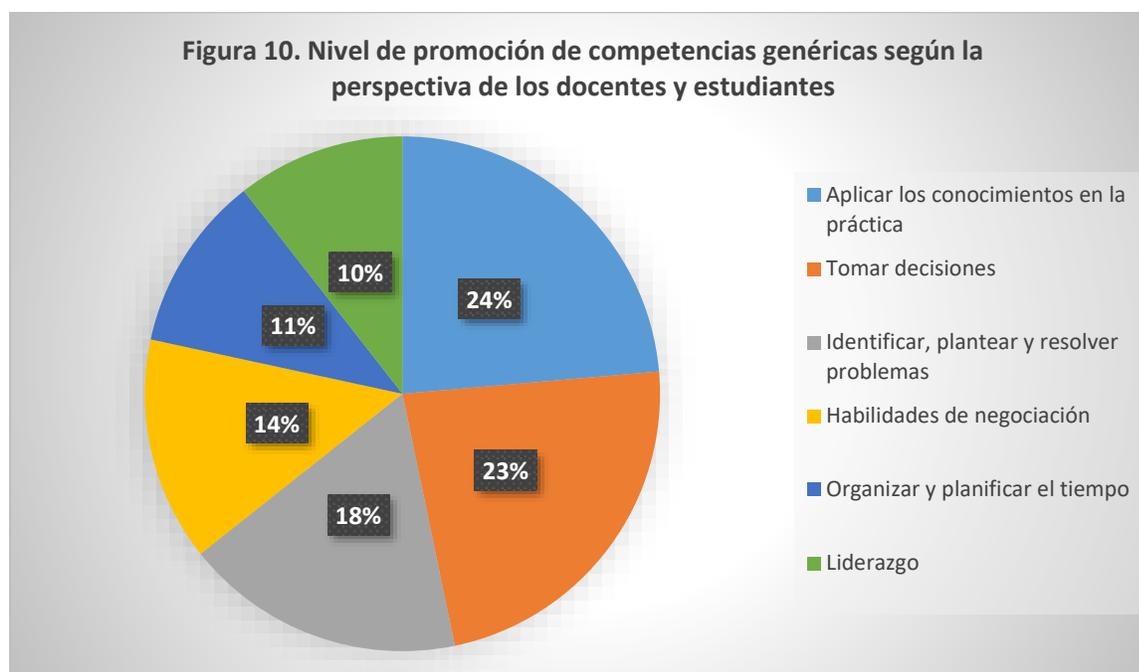
Una vez mostrados los resultados cuantitativos y cualitativos sobre el nivel de promoción de competencias genéricas con mayor frecuencia en los programas de licenciatura de la Escuela de Administración y Negocios de CETYS Universidad, desde la perspectiva de docentes y estudiantes, se integran tanto los datos obtenidos en la tabla siguiente:

Tabla 26. Nivel de promoción de competencias genéricas según de la percepción de los docentes y estudiantes

Competencias genéricas	Frecuencia en encuestas docentes	Frecuencia en encuestas estudiantes	Frecuencia en entrevistas Docentes	Frecuencia en entrevistas estudiantes	Total de frecuencias
Capacidad para aplicar los conocimientos en la práctica	14	26	2	5	47
Capacidad para tomar decisiones	9	36	1	0	46
Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas	0	35	0	0	35
Habilidades de Negociación	0	28	0	0	28
Capacidad para organizar y planificar el tiempo	0	22	0	0	22
Liderazgo	0	21	0	0	21
Capacidad de abstracción y análisis	12	0	0	2	14
Capacidad para aprender y actualizarse permanentemente	12	0	0	0	12
Habilidades en el uso de las tecnologías de información y comunicación	11	0	0	0	11
Conocimientos en el área de estudio o profesión	6	0	0	0	6
Capacidad de comunicación oral y escrita	0	0	3	3	6
Capacidad para trabajar en equipo	0	0	1	1	2
Compromiso ético	0	0	0	2	2
Capacidad crítica y autocrítica	0	0	0	2	2
Actitud de servicio	0	0	0	2	2

Habilidades interpersonales	0	0	0	2	2
Responsabilidad y compromiso	0	0	2	0	2
Compromiso con el medio ambiente	0	0	1	0	1

De la misma forma, se busca representar este resultado a través de la siguiente figura:



Una vez descritos los resultados obtenidos de la percepción de docentes y estudiantes sobre el desarrollo de competencias genéricas, considerando los datos cualitativos y los datos cuantitativos, se está en posibilidad de resaltar las coincidencias y diferencias sobre las cinco competencias con mayor frecuencia. En primer lugar, existe coincidencia por ambos sujetos sobre las dos primeras competencias genéricas: la capacidad para aplicar los conocimientos en la práctica y la capacidad de tomar decisiones, tanto los docentes como los estudiantes según su percepción consideran que ha sido impulsada durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, las 3 competencias subsecuentes no fueron seleccionadas por los docentes en las encuestas, ni

mencionadas en las entrevistas, pero los estudiantes las consideran con un nivel considerable de desarrollo, siendo estas: capacidad para identificar, plantear y resolver problemas, habilidades de negociación y capacidad para organizar y planificar el tiempo.

4.5 Objetivo 4. Comparar las competencias genéricas del currículo real con las del currículo formal de las carreras de ciencias administrativas de CETYS Universidad, Campus Mexicali.

Para dar respuesta a este objetivo, se realizará un análisis comparativo de la información recabada del proceso de formación de competencias genéricas obtenida a través de las entrevistas realizadas a estudiantes y docentes, con el listado de competencias genéricas empleado para las encuestas que se aplicaron en esta investigación, ya que previamente fueron contrastadas con el currículo formal de los programas de licenciatura 2015 de CPI, LAE, LNI y LAM (véase Capítulo 3, página 101).

Para la realización del cuestionario que se utilizó como guía para las entrevistas semiestructuradas se consideraron seis categorías: 1. Contenido del programa de estudios, 2. Evaluación diagnóstica, 3. Estrategias didácticas, 4. Planificación contextualizada, 5. Motivación y 6. Evaluación. A continuación, se expondrán los resultados de cada grupo de participantes iniciando con los docentes y posteriormente con los estudiantes.

Con relación a la primera categoría denominada “contenido del programa de estudios”, se exploraron dos dimensiones “conocimiento sobre el tipo de competencias genéricas a desarrollarse durante su trayecto escolar” y “conocimiento de las competencias genéricas necesarias para el campo social y laboral, en donde se incluyen las de carácter socioemocional”, en ese sentido los docentes entrevistados, manifestaron conocer e identificar ese tipo de competencias. En el caso de los docentes los sujetos 3 y 4, solicitaron apoyo de un listado de competencias para identificar las competencias por contexto. Cabe resaltar que en el caso de los sujetos 1 y 4, durante el transcurso

de la entrevista constantemente se les redireccionaba al objeto de análisis “el análisis de la formación de competencias genéricas”, puesto que les dificultaba en ocasiones discriminar entre las competencias genéricas y las específicas.

Los cuatro estudiantes entrevistados identifican a las competencias genéricas, las distinguen de las específicas, logran seleccionar las competencias necesarias para el desarrollo laboral, social y personal, aunque el sujeto 1 y 2, solicitaron apoyo del listado de competencias para distinguirlas, en el caso del sujeto número 2, durante el desarrollo de la entrevista de manera paulatina hizo conciencia de algunas competencias genéricas que formó durante su preparación profesional con apoyo del listado y de la reflexión derivada de los cuestionamientos.

Con referencia a la categoría 2, identificada como “Evaluación diagnóstica”, se buscó información sobre la “Utilización de instrumentos de evaluación diagnóstica que permita conocer el nivel de dominio de las competencias genéricas al inicio de cada semestre”, en el caso de los profesores, de la información vertida por los sujetos 1, 2 y 3, no se advierte la utilización de forma consciente de mecanismos de evaluación que les permita conocer el nivel de dominio de las competencias genéricas de los alumnos previamente a la asignación de una actividad de aprendizaje. Sin embargo, en el caso de los sujetos 2 y 3, manifestaron haber implementado estrategias didácticas para conocer el nivel de dominio de la competencia genérica “Capacidad de comunicación oral y escrita”, para posteriormente desarrollarla durante su curso.

En el caso del sujeto 4, manifestó que por el tipo de asignatura que imparte es imprescindible tener conocimientos previos para desarrollar la competencia de “Capacidad de aplicar conocimientos en la práctica”, los cuales considera que adquieren cursando materias previas a su asignatura, por lo tanto considera necesario conocer el nivel de dominio de las

competencias de los alumnos para decidir qué tipo de estrategias implementará para dar continuidad con el desarrollo de esa competencia genérica.

En este punto los estudiantes participantes 1 y 4, coincidieron en no reconocer la aplicación de alguna evaluación que buscará conocer su nivel de dominio de las competencias genéricas desarrolladas previamente en otro semestre. Sin embargo, el sujeto 2, reconoció que a nivel institucional se le practicaron evaluaciones para conocer su nivel de dominio sobre la “Capacidad de comunicarse en un segundo idioma”, manifestó que “para el proceso de intercambio hice el examen TOEFL”.

En el caso del sujeto 3, aportó datos concernientes a la aplicación de exámenes de diagnóstico al principio del semestre los cuales relacionó con la competencia de “Capacidad de abstracción y análisis”, al respecto compartió que le fueron realizados “exámenes diagnósticos en línea, en la clase de ciudadanía global acabo de tener y en otras clases no recuerdo cuales, yo creo que en administración en primer semestre, en el caso de ciudadanía global eran preguntas abiertas y de opción múltiple, creo que estaban evaluando como retención de información, comprensión de objetivos en la materia.”

En lo referente a la subcategoría denominada “Progresividad en la formación de competencias genéricas”, se buscó recabar información sobre la “Continuidad en el desarrollo de competencias genéricas semestre tras semestre”, en este punto los docentes participantes identificados como los sujetos 1, 2 y 3 manifestaron no tener una coordinación para conocer las competencias genéricas desarrolladas previamente en semestres anteriores para dar continuidad considerando el nivel de desarrollo o bien optar por desarrollar otras competencias. Sin embargo, el sujeto 4, manifestó que por el tipo de asignatura que imparte se requieren conocimientos previos

para aplicarlos en la práctica y que seriación de materias favorecería la continuidad en el desarrollo de competencias genéricas.

En esta categoría el estudiante identificado como el sujeto 1, indicó que en la realización de proyectos se les deja en ocasiones al arbitrio del alumno continuar con alguna actividad realizada previamente en otros semestres, también considera que es favorable para la continuidad del desarrollo de estas competencias que repitan maestros en diversas asignaturas, eso quiere decir que tiene tiempo de conocerlos y de seguir atendiendo sus necesidades de aprendizaje, en el caso de las materias relacionadas entre sí favorecen su desarrollo, en este último punto coincide la información vertida por el docente identificado como sujeto número 3.

En el caso del sujeto 2, considera que por el tipo de programa que cursó era necesario seguir una seriación preferentemente para dar continuidad al desarrollo de competencias y que también la realización de proyectos todos los semestres le permitieron percatarse de su avance. En el caso del sujeto 4, no considera que se lleve un hilo conductor orquestado para dar continuidad al desarrollo de competencias impulsadas en semestres anteriores.

En lo que respecta a la categoría 3 “Estrategias didácticas”, se buscó recabar evidencias de la "implementación de estrategias didácticas activas donde el estudiante tiene la oportunidad de desarrollar competencias genéricas”. En este punto los 4 profesores entrevistados coinciden el utilizar como apoyo para el desarrollo de este tipo de competencias, estrategias didácticas en donde los alumnos participan de forma experiencial, viendo de manera positiva su intervención por parte de los docentes. En el caso de los sujetos 3 y 4, mencionaron también que a nivel institucional se promueven actividades que impulsan el desarrollo de las competencias genéricas, como son: las experiencias internacionales, organización de congresos estudiantiles, visitas a empresas y despachos.

En esta categoría los estudiantes que participaron en las entrevistas coinciden en la implementación de estrategias didácticas activas por parte de la mayoría de sus profesores en donde tuvieron la oportunidad de poner en práctica varias competencias genéricas. Para el sujeto 1, las actividades de aprendizaje que le fueron más significativas mencionó “hemos hecho presentaciones de investigaciones de mercado, muchos planes de logística y de exportación,” así como “discursos en economía internacional y en la materia de comunicación oral en español y en inglés, el discurso es muy importante porque la comunicación es una habilidad que todos debemos desarrollar para nuestra vida laboral” se infiere el impulso de “Capacidad de abstracción y análisis”, “Capacidad de comunicación oral y escrita”, “Capacidad de investigación”, “Habilidades para buscar, procesar y analizar información de fuentes diversas”, “Capacidad de trabajar en equipo” y “Habilidades interpersonales”.

El sujeto 2, mencionó como parte de las estrategias didácticas para la promoción de competencias genéricas “primero que nada los trabajos en equipo, además de los trabajos más extensos como los trabajos finales que eran como por ejemplo: desarrollar proyectos de inversión en todo el proceso se aplican muchas competencias diferentes”, así como “me gustaba mucho que iniciábamos con un debate cada cierto tiempo, determinábamos desde un inicio que equipo estaba a favor y cual estaba en contra, siento que estoy es muy interesante tener que estudiar muy a fondo, creértela para tener argumentos”.

De estas respuestas se infiere el impulso de competencias como “Capacidad para trabajar en equipo”, “Capacidad de comunicación oral y escrita”, “Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica”, “Capacidad de investigación”, “Capacidad de organizar y planificar tu tiempo”, “Habilidades para buscar, procesar y analizar información de fuentes diversas”, “Capacidad para formular y gestionar proyectos” y “Emprendimiento”.

Con relación a lo comentado por el sujeto 3, favoreció el desarrollo de sus competencias a través de estrategias implementadas de la manera siguiente “al inicio de la clase empezamos hablando de noticias, el hecho que sepamos que todas las clases vamos hablar como de noticias todos buscan antes de, eso es como la búsqueda de información que es muy importante, luego cuando las estamos platicando, reflexionamos, debatimos, escuchamos opiniones de los demás”. De su respuesta se percibe el impulso de “Habilidades para buscar, procesar y analizar información de fuentes diversas”, “Capacidad de investigación”, “Capacidad para trabajar en equipo”, “Capacidad de comunicación oral y escrita”. Sin embargo, en este punto este sujeto mencionó que en ocasiones hay profesores que intentan implementar estrategias didácticas que favorezcan el desarrollo de este tipo de competencias no logran alcanzar su finalidad y en ocasiones las actividades relacionadas con hablar en público y hacer presentaciones, suelen ser repetitivas.

De lo comentado por el sujeto 4, compartió que sus competencias genéricas fueron mayormente favorecidas a través de “el trabajo en equipo para la realización de proyectos o presentaciones, pero hay un maestro que, si nos puso actividades de resolver problemas, tanto de debate, de negociación”. De su respuesta se deduce la promoción de la “Capacidad para trabajar en equipo”, “Capacidad de comunicación oral y escrita”, “Capacidad para aplicar los conocimientos en la práctica”, “Capacidad para elaborar y gestionar proyectos” y “Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas”.

En el caso de la categoría 4, “Planeación didáctica contextualizada”, se buscó constatar con la información vertida por los docentes entrevistados, si “incluyen en sus planeaciones didácticas actividades a realizar durante el semestre que fomenten el desarrollo de competencias genéricas acordes a las necesidades del contexto social, laboral y personal”. En ese sentido coinciden los 4 sujetos en planear actividades para promover el desarrollo de las competencias específicas y

genéricas, sin embargo, en el caso del sujeto 1, no se desprende información sobre la intencionalidad de forma consciente de provocar la formación de la competencia, el sujeto 2 y el sujeto 3 coincidieron en que utilizan como criterio su experiencia profesional para seleccionar las estrategias didácticas idóneas para el desarrollo de competencias pero teniendo como prioridad relacionarlas con el contexto laboral.

Adicionalmente, el sujeto 3 agregó que si bien es cierto que vincula sus estrategias didácticas a las necesidades del contexto laboral basado en su experiencia profesional también atiende criterios acordes a su experiencia personal, considera también para ello como prioridad la competencia específica de la asignatura que imparte. En el caso del sujeto 4, indica que las estrategias didácticas que planea se enfocan a las necesidades del mercado laboral.

De lo compartido por los estudiantes, se puede inferir que lo manifestado por el sujeto 1, demuestra que hay una combinación de estrategias planeadas y otras espontáneas, en virtud de que “en el caso de las estrategias planeadas existe la obligación institucional por parte del docente de proporcionar al principio del curso un encuadre en donde defina qué actividades se van a realizar durante el semestre y que valor se le asignará, sin embargo, existe la posibilidad de que si el docente detecta alguna necesidad por parte de los alumnos implemente alguna estrategia didáctica adecuada de manera espontánea”. Asimismo, compartió que “en ese caso, en los proyectos de mayor valor es donde se especifica la competencia genérica a desarrollar no es así en las actividades espontáneas”. Agrega que es parte de las habilidades docentes seleccionar las estrategias adecuadas para el desarrollo de estas competencias y lo logran identificar fácilmente.

El sujeto 2, coincide con el sujeto 1, en el sentido de que al principio del curso la mayoría de los profesores definen las actividades a desarrollarse durante el curso y en algunos casos sí se especifica la competencia genérica a desarrollar y cómo se va a evaluar, sin embargo, al momento

de su realización no hacían hincapié en el tipo de competencia desarrollada. Identifica un grupo de asignaturas donde tuvo la oportunidad de contextualizar su contenido en la realidad y de algunos profesores que vinculaban sus contenidos al contexto laboral actual.

En este punto, el sujeto 3, considera que la mayoría de las estrategias didácticas fueron planeadas para desarrollar las competencias, pero en ocasiones no para los contextos educativos en donde forma parte, reconoce que, si fueron planeadas en algún momento no necesariamente al que le corresponde, estima que alguna de ellas necesita actualización. Identifica que también se aplican estrategias didácticas de forma espontánea y lo considera necesario en caso de detectarse una necesidad de aprendizaje. Sin embargo, califica de repetitivo y tedioso el vincular la mayoría de las actividades a un solo puesto laboral en específico, no lo considera realista, pudiendo ejemplificar con una gama amplia de posibilidades profesionales a las cuales se pueden dedicar los profesionistas egresados de su carrera.

El sujeto 4, percibió que las actividades dirigidas por los docentes fueron basadas en casos que representan empresas reales lo que favoreció al desarrollo del “pensamiento crítico”. También indicó que las estrategias didácticas a realizar durante el semestre fueron planificadas por sus maestros, en donde se incluyó el tipo de actividad tendrían que realizar, a qué competencias específicas y genéricas se encontraban vinculadas. Sin embargo, identifica que al momento de su realización perdían de vista a qué tipo de competencias se vinculaban, no lo recordaban.

En lo que concierne a la categoría 5 identificada como “Motivación”, con los cuestionamientos realizados a los participantes se buscó recabar información para corroborar si “El docente logra captar la atención constante del estudiante vinculando sus estrategias didácticas al contexto actual” y si se esforzaba por “Establecer relaciones estudiante-docente basado en la empatía y el respeto”. En el caso de los docentes, el sujeto 1, manifestó que en ocasiones

excepcionales le ha sucedido que los estudiantes le falten al respeto, sin embargo, han sido la mayoría de las veces donde ha logrado establecer un trato cordial y respetuoso con sus grupos, que en caso de estrategias vinculadas con la realidad del entorno actual ha visualizado que se entusiasman e interesan más por el contenido de clase.

El sujeto 2, compartió que su relación con los estudiantes es respetuosa y cordial, que se esfuerza por ser un guía que logre inspirarlos más allá de su formación profesional y en el caso del sujeto 3, compartió que se preocupa por ser una figura de autoridad ante los alumnos, sin embargo, existe respeto y confianza, en el caso de las estrategias didácticas vivenciales ha notado que sus alumnos se entusiasman al conocer el contexto laboral al cual se integraran.

El sujeto 4, manifestó que su estrategia para lograr la motivación y captar la atención de sus alumnos es revisar de manera constante los avances de forma individual de sus alumnos, indica que de esa forma se sienten atendidos y se emocionan al percatarse de sus logros, que la relación con ellos la califica de confianza, respeto y comunicación.

En caso de los estudiantes, el sujeto 1 y el 3, coincidieron que es positivo el impacto que provoca contextualizar las estrategias didácticas planeadas por los docentes al campo profesional, se sienten satisfechos de poder relacionar los contenidos de clase con el campo laboral, se mantienen entusiasmados y atentos del desarrollo de la clase, sin embargo, identifican claramente cuando se dispone de una actividad no vinculada al desarrollo de una competencia ya sea genérica o específica, perciben que eso provoca emociones negativas en los estudiantes, como frustración, enojo y tedio.

El sujeto 1, adicionalmente consideró que sociabilizar con el resto el resultado de investigaciones realizadas para proyectos finales, favorece el desarrollo de competencias y la

motivación hacia su propio aprendizaje, puesto que le permite conocer cómo se aplicaron en diferentes contextos laborales lo que asignó el docente, le entusiasma esa forma de aprender.

Específicamente el sujeto 3, reconoce que algunos maestros cuentan con habilidades docentes que les permiten impartir sus cursos relacionando de manera constante sus contenidos de clase a situaciones reales, que algunos profesores son capaces de crear lazos de confianza basados en el respeto y la empatía, que eso favorece a la motivación general del grupo, porque puede ser que en lo individual se interese en la actividad dispuesta por docente, pero si no sucede lo mismo en el grupo impacta directamente en su motivación hacia el estudio.

De la información compartida por el sujeto 2, percibió un impacto positivo el que los docentes vincularan las estrategias didácticas al contexto laboral, sin embargo, estimó que aunque para la realización de proyectos finales integró varias competencias tanto específicas como genéricas, no tiene conciencia de cuáles de específicamente cuáles utilizó. Considera que al sentirse capaz de poder realizar actividades que requieren mayor complejidad, contribuye a sentirse más seguro de poder emprender proyectos profesionales de manera personal y en conjunto.

En lo referente a la percepción del sujeto 4, consideró que los docentes establecieron relaciones con los alumnos basadas en el respeto y la empatía, que vincular las estrategias didácticas al contexto laboral favoreció al desarrollo de sus propias competencias tanto específicas como genéricas, contribuyó a sentirse más seguro de poder afrontar en un futuro problemáticas que se presenten en ese contexto.

En el caso de la categoría 6, referente a la “Evaluación”, con las preguntas efectuadas se buscó recabar información sobre los mecanismos de evaluación que utilizan los docentes para conocer el nivel de desarrollo de competencias genéricas, en donde el alumno pueda ser consciente de sus avances. En ese sentido se buscó conocer si el docente “Implementa mecanismos de

evaluación que permitan conocer el avance del desarrollo de competencias genéricas”, si “Fomenta la autoevaluación en los estudiantes para conocer sus percepciones sobre el desarrollo de sus propias competencias genéricas” y si “Realiza reuniones grupales e individuales para retroalimentación de avances de los estudiantes en el desarrollo de competencias genéricas.”

Con la información recabada en esta categoría por los docentes se encontró que el sujeto 1 considera el desarrollo de la responsabilidad y el compromiso con la puntualidad en la entrega de los trabajos de clase, lo relaciona con el desempeño de la vida laboral en donde los conocimientos pasan a segundo plano y se tiene como prioridad el compromiso y la responsabilidad. También especificó que de forma consciente y estructurada no implementa la autoevaluación y la retroalimentación sobre el desarrollo de estas competencias.

Sin embargo, de sus respuestas se deduce que, sí utiliza la autoevaluación con la elaboración de un diario donde los alumnos reflexionan a cerca de los temas de clase, poniendo en práctica habilidades, tales como el desarrollo del pensamiento crítico.

El sujeto 2, indicó que no implementa mecanismos de evaluación, ni de autoevaluación para el desarrollo de este tipo de competencias, pero si crea espacios de retroalimentación sobre todo al momento de la realización de presentaciones orales.

El sujeto 3, compartió que visualiza como una forma de evaluar la responsabilidad y el compromiso del alumno la entrega de la totalidad de las tareas, no implementa la autoevaluación y sí crea espacios para la retroalimentación constante en el desarrollo de la comunicación escrita.

El sujeto 4, indicó que en lo que respecta a la competencia identificada como “Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica”, implementa mecanismos de evaluación y crea espacios de retroalimentación individual y grupal de forma constante y reiterada, sin embargo, no utiliza la autoevaluación.

Sobre esta categoría, los estudiantes discrepan en los métodos utilizados por los profesores para evaluar sus competencias genéricas. En el caso del sujeto 1, indica que en las presentaciones de trabajos finales se les cuestionaba sobre el desarrollo de sus proyectos provocando relacionar sus conocimientos a temas de actualidad, sin embargo, no recuerda que de forma directa se haya utilizado la autoevaluación para reflexionar el desarrollo de sus propias competencias. Si crean espacios de retroalimentación constante para evaluar la aplicación de los conocimientos en la práctica y que para ello se apoyan en rúbricas.

El sujeto 2, no identificó que se hayan implementado mecanismos de evaluación y de autoevaluación para conocer el nivel de desarrollo de este tipo de competencias, sin embargo, sí consideró que se utilizó la retroalimentación, pero mayormente empleadas para otro tipo de competencias. En el caso de las materias de “Comunicación oral y escrita” tanto en español como en inglés, considera que la retroalimentación se encaminó a mejorar el desarrollo de las competencias de comunicación oral en español y en inglés.

El sujeto 3, percibió que se aplicaron mecanismos de evaluación para conocer su nivel de desarrollo de competencias genéricas, en distintos momentos de su educación profesional con el apoyo de rúbricas. En el caso de la autoevaluación, relacionó este tipo de mecanismos en casos relacionados con la ética y la moral y en lo que concierne a la retroalimentación, percibió como algo favorable que en ocasiones los mismos estudiantes tuvieran la oportunidad de brindarse retroalimentación entre ellos y que los docentes utilizan la retroalimentación tanto la individual como la grupal, en este último caso considera que es más utilizado.

De lo manifestado por el sujeto 4, percibió que, de manera parcial, se evaluó a lo largo de sus estudios profesionales el desarrollo de las competencias genéricas, se evaluó en mayor medida la comunicación oral, pensamiento crítico, pensamiento creativo, pero no todas las competencias

genéricas que desarrolló fueron evaluadas de alguna manera. En lo concerniente a la autoevaluación, en algunas ocasiones se utilizó, pero no de forma intencionada, si no casual y pasó desapercibida por la mayoría de los estudiantes. No recuerda que se le haya retroalimentado específicamente su desarrollo de competencias genéricas.

En síntesis, con la información obtenida derivado de las entrevistas realizadas a docentes y estudiantes, se está en aptitud de resaltar coincidencias y diferencias del desarrollo e impulso de competencias genéricas desde el proceso de enseñanza-aprendizaje. A grandes rasgos, ambos sujetos coinciden en distinguir las competencias genéricas de las específicas de su programa de estudios, planear y contextualizar estrategias didácticas para su desarrollo; sin embargo, de la información vertida no se advierte la realización de evaluación de carácter diagnóstico para dar continuidad a su desarrollo y así mismo la utilización de manera consistente de mecanismos de evaluación apropiados a este tipo de competencias.

Ahora bien, una vez descrita la información compartida por lo sujetos participantes, se está en aptitud de precisar su relación con la evidencia científica referida en el Capítulo 2, misma que se abordará en el siguiente Capítulo.

Capítulo 5. Discusión

Esta investigación se originó en virtud de la necesidad de explorar la brecha de desajuste de habilidades que existe entre las necesidades del campo laboral, las expectativas de los estudiantes y programas educativos de las instituciones de educación superior, es oportuno mencionar que se tomó como referencia el currículo oficial de los programas educativos de 2015 de CPI, LAE, LNI y LAM de la Escuela de Administración y Negocios de CETYS Universidad, Campus Mexicali. Lo anterior debido a que, por un lado, es una preocupación que ha sido planteada por organismos internacionales tales como la UNESCO, OCDE, OIT, BM y FMI, entre otros, que, para satisfacer las demandas de los empleadores y por ende favorecer la empleabilidad de los egresados, se requiere optimizar los recursos de sus países miembros para adecuar sus sistemas educativos y de esa forma favorecer el desarrollo de las competencias genéricas más relevantes para sus economías y sociedades. Por otra otro lado, la falta de literatura sobre este tema que pueda orientar la labor educativa es un obstáculo para el desarrollo de competencias genéricas desde las instituciones de educación superior (Morita, García-Ramírez y Escudero-Nahón, 2017).

A la distancia que se forma entre la intención el currículo oficial de las instituciones de educación superior y los requerimientos del contexto socio laboral al cual se integrarán los futuros profesionistas, se le conoce como “brecha o desajuste de habilidades”. Aunque la existencia de esta distancia es inevitable porque está sujeta a variables sociodemográficas y económicas que están en constante evolución (Gontero y Albornoz, 2019), se vuelve un problema cuando esta brecha es muy amplia. Por esa razón, es imperativo que las instituciones de educación superior estén en constante vinculación con el entorno laboral para incluir en sus programas las necesidades de este contexto (Vargas y Carzoglio, 2017).

Para explorar sobre el posible “desajuste de habilidades o desajuste educativo” (Salas y Salas, 2020, Bagolle, Valencia y Urquidi, 2019, Peco, 2017, Albert, Davia y Legazpe, 2018, Valenzuela, Alonso y Moreno, 2018, Sánchez y Treviño, 2018, Delgado, 2018, Cruz y Pérez, 2020), se planteó a través de un objetivo general “Analizar las competencias genéricas del currículo formal de las carreras de ciencias administrativas de CETYS Universidad Campus Mexicali en el ámbito profesional de Baja California” y de cuatro objetivos específicos: 1) Identificar las competencias genéricas reales requeridas en el ámbito profesional en el ámbito profesional de Baja California, 2) Determinar cuáles son las competencias genéricas consideradas más relevantes por los docentes y estudiantes de las carreras de ciencias administrativas de CETYS Universidad, Campus Mexicali, 3) Identificar en qué medida son promovidas las competencias genéricas por los profesores de las carreras de ciencias administrativas de CETYS Universidad, Campus Mexicali y 4) Comparar las competencias genéricas del currículo real con las del currículo formal de las carreras de ciencias administrativas de CETYS Universidad, Campus Mexicali.

Luego de haber descrito los resultados de esta investigación en el Capítulo 4, sobre la base de un minucioso análisis de la información cualitativa y cuantitativa recabada en el curso del trabajo de campo, el presente capítulo comprende la discusión de los hallazgos, que seguirá el mismo orden de los objetivos específicos.

5.1. Contrastación con los objetivos específicos

En el siguiente punto se hará una correlación entre los hallazgos descritos en el capítulo anterior y los argumentos vertidos por diversos autores producto de una amplia revisión literaria que integran el marco teórico en el Capítulo 2.

5.1.1 Identificar las competencias genéricas reales requeridas en el ámbito profesional en el ámbito profesional de Baja California.

Para abarcar este objetivo se utilizó la técnica de encuesta apoyada en el Cuestionario de Competencias Genéricas del Proyecto Alfa-Tuning para América Latina 2007 (Beinetone, et al, 2007), con las encuestas aplicadas se buscó conocer la percepción de los empleadores con domicilio en la ciudad de Mexicali, Baja California sobre el orden de importancia de las competencias genéricas que consideran prioritarias para su integrar a los profesionistas egresados de los programas de CPI, LAE, LNI y LAM al contexto laboral. Esta metodología ha sido aplicada de manera reciente por Aguado, Antúnez, De Dios y González (2017), Depine (2018), González, Miguel y Mendieta (2017), González y Martínez (2020), Maury, Marín, Ortiz y Garavilla (2018), Lechuga, García y Ortiz (2020), Verau (2020) y Zarraga (2018).

Derivado de la revisión literaria plasmada en Capítulo 2, se encontró que este instrumento ha recibido críticas porque se considera que un bloque de países como América Latina, no pueden encasillárseles en una misma lista de competencias, sino que se deben de definirse según las necesidades de cada contexto tales como, diversidad cultural, políticas sociales y económicas (Hernández, Sosa, Parra y Velasco, 2018). Para ello se contrastó el listado de competencias genéricas propuesto por el Proyecto Alfa-Tuning para América Latina 2007 (Beinetone, et al, 2007), con veinte estudios realizados sobre la opinión de empleadores en México y con las competencias genéricas contenidas en los programas de estudio de CPI, LAE, LNI y LAM de CETYS Universidad, Campus Mexicali.

Lo anterior trajo como resultado que, las competencias incluidas en el listado del Proyecto Alfa-Tuning para América Latina 2007 (Beinetone, et al, 2007) son pertinentes con relación a aquellas mencionadas por los empleadores en México y en las incluidas en los programas de

estudio de CPI, LAE, LNI y LAM. Sin embargo, el instrumento propuesto dejó de lado cuatro competencias mencionadas por los empleadores en México y en los programas de estudio, razón por la cual se estimó oportuno agregarlos al instrumento. Las competencias genéricas seleccionadas por los empleadores encuestados son las siguientes:

- Capacidad para trabajar en equipo
- Capacidad para aprender y actualizarse permanentemente
- Habilidades en el uso de las tecnologías de información y comunicación
- Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas
- Capacidad para tomar decisiones
- Capacidad de comunicación oral y escrita
- Compromiso ético

De lo arriba descrito se puede deducir que las contenidas en los programas de estudio de CPI, LAE, LNI y LAM son acordes a las requeridas en el ámbito profesional de Baja California, debido a que las competencias seleccionadas por los empleadores coinciden con aquellas contenidas en el listado final utilizado en la encuesta, este hallazgo coincide también con lo sostenido por Benítez, Asensio-Muñoz (2020) y Gruzdev, Kutnetsova, Tarkhanova, Kazakova (2018), que indicaron que los programas de estudio de las instituciones de educación superior deben de ajustarse a las exigencias del sector laboral y esto es producto de un diálogo constante entre la educación y los empleadores.

Del listado seleccionado por los empleadores se desprende como competencia genérica prioritaria la “Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas”, esto tiene concordancia con lo descrito por Nagel, Zlatkin, Schmidt y Beck (2020), quienes sostuvieron que las críticas de los empleadores del siglo XXI sobre los graduados de profesional, se centra en la falta de

habilidades de pensamiento crítico y resolución de problemas. Sin embargo, según los datos proporcionados no se consideró como una prioridad la “Capacidad crítica y autocrítica”.

También bajo la perspectiva de Cabrero (2020), quien mencionó que unas de las competencias genéricas ampliamente valoradas por los empleadores, son aquellas relacionadas con las habilidades socioemocionales, por considerar que quienes las posean tienen mayores posibilidades de integrarse de manera positiva a su entorno social y laboral, esto coincide con la “Capacidad para trabajar en equipo” y el “Compromiso ético”, ambas competencias incluidas en el listado seleccionado por los empleadores y consideradas como parte de las competencias interpersonales a la luz de Jiménez, Gutiérrez y Hernández (2019), OCDE (2019), Tuning Europa (2003).

Después de haber analizado los datos obtenidos en esta investigación y la información derivada de la revisión de la literatura, se está en aptitud de sostener que las competencias genéricas reales, concuerdan con las descritas en los programas de estudio 2015 de los programas de CPI, LNI, LAE y LAM, de la Escuela de Administración y Negocios de CETYS, Universidad Campus Mexicali.

5.1.2. Determinar cuáles son las competencias genéricas consideradas más relevantes por los docentes y estudiantes de las carreras de ciencias administrativas de CETYS Universidad, Campus Mexicali.

Para alcanzar este objetivo se usó una metodología mixta, desde la metodología cuantitativa a través de la técnica de la encuesta y con apoyo de la metodología cualitativa con el apoyo de una entrevista semiestructurada. En el caso de la encuesta, se aplicó una adaptación del Cuestionario de Competencias Genéricas Alfa-Tuning para América Latina 2007 (Beinetone, et al, 2007) el cual fue respondido por los docentes y estudiantes, sujetos que también fueron entrevistados. De la aplicación de ambos instrumentos se recabaron datos para determinar cinco

competencias que se consideran más relevantes por los docentes y estudiantes, las cuáles se muestran a continuación:

En el caso de los estudiantes, consideraron prioritarias las siguientes competencias genéricas:

- Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas es instrumental (Jiménez, Gutiérrez y Hernández, 2019)
- Capacidad para tomar decisiones, es instrumental (Jiménez, Gutiérrez y Hernández, 2019)
- Capacidad para aplicar los conocimientos en la práctica, es sistémica (Tuning Europa, 2003)
- Habilidades de negociación, es interpersonal (OCDE, 2019)
- Capacidad para organizar y planificar el tiempo es instrumental (Tuning Europa, 2003)

Según Foronda (2017), los estudiantes tienen una preferencia por impulsar el desarrollo de las competencias sistémicas por encima de las interpersonales e instrumentales. Del listado de competencias genéricas seleccionadas por los estudiantes, se aprecia que en este caso no es así, si bien es cierto seleccionaron una competencia sistémica como prioritaria “Capacidad para aplicar los conocimientos en la práctica”, no corresponde a la mayoría, por el contrario claramente se distingue que las competencias instrumentales son las más importantes para ellos “Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas”, “Capacidad para tomar decisiones” y “Capacidad para organizar y planificar el tiempo”.

Sin embargo, si coincide lo mencionado por Foronda (2017) con lo indicado por Clares y Martínez (2019) y Mareque, de Prada-Creo, Pino-Juste (2018), que concuerdan que existe una predominancia por desarrollar y fortalecer las competencias instrumentales y sistémicas, sobre las competencias socioemocionales que son prioritarias para el desarrollo de un trabajo.

Esta preocupación es recogida por Rosero (2019), González y Martínez (2018) y Cabrero (2020), quienes coinciden en que la formación socioemocional de un individuo está relacionada tanto por su entorno personal como laboral; este tipo de competencias tienen un fuerte protagonismo en el ámbito profesional y regularmente no se encuentran contempladas en el currículo oficial, quienes cuenten con mayores habilidades tienen mayores probabilidades de ser empleados.

Según la perspectiva de los empleadores recientemente, se muestran preocupados por la falta de competencias relacionadas con el desarrollo de pensamiento crítico y la resolución de problemas, por considerarlas necesarias para tomar decisiones ante la complejidad que caracteriza la realidad actual (Nagel, Zlatkin, Schmidt y Beck, 2020). A la luz de los datos proporcionados por los estudiantes, se observa que ellos tienen una clara preferencia por desarrollar la “Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas”, sin embargo, no consideran prioritario el desarrollo del pensamiento crítico, que ante la visión de los empleadores la combinación de ambas competencias se traduce en una necesidad imperante para hacer frente a la complejidad del contexto laboral y social actual.

En el caso de los docentes, estimaron relevantes las competencias siguientes:

- Capacidad para aplicar los conocimientos en la práctica, sistémica (Tuning Europa 2003)
- Capacidad para aprender y actualizarse permanentemente, sistémica (Tuning Europa, 2004)
- Capacidad para trabajar en equipo, interpersonal (Tuning Europa, 2003)
- Capacidad de abstracción y análisis, instrumental (Tuning Europa, 2003)

- Habilidades en el uso de las tecnologías de información y comunicación, (Tunning Europa, 2003)

Si bien es cierto, de listado de competencias genéricas proporcionado por los estudiantes y docentes, se desprende que existe una coincidencia, que es la “Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica”, en la escala de prioridades entre ambos sujetos existe una gran discrepancia entre lo que consideran necesario promover, esto refuerza lo dispuesto por Foronda (2017), que indica que se debe de dar prioridad a la formación de competencias genéricas aquellas que demandan los empleadores y las que los propios alumnos consideran necesarias, en ese sentido se puede concluir que para conducir de una manera efectiva el desarrollo de competencias genéricas en los estudiantes se debe hacer un equilibrio entre las expectativas de los estudiantes y los empleadores, con la visión del docente. En este caso se advierte una disociación, entre las intenciones de los docentes y las expectativas de los estudiantes.

5.1.3. Identificar en qué medida son promovidas las competencias genéricas por los profesores de las carreras de ciencias administrativas de CETYS Universidad, Campus Mexicali.

Para alcanzar este objetivo, se logró a través de la metodología cuantitativa y cualitativa, en el caso del enfoque cuantitativo, se utilizó la encuesta adaptada del “Cuestionario de Competencias Genéricas Proyecto Alfa Tuning 2004 -2007” (Beinetone, et al, 2007) el cual contiene un ítem en donde se solicitó a los docentes y estudiantes, que reflejaran su percepción sobre el nivel de promoción de las competencias genéricas y en el caso del enfoque cualitativo se utilizó como guía el cuestionario para la realización de entrevistas semiestructuradas a ambos sujetos.

De los resultados obtenidos se destaca que dentro de las competencias genéricas que más se promueven existen coincidencias entre los estudiantes y docentes en las dos primeras: “la

capacidad para aplicar los conocimientos en la práctica” y “la capacidad de tomar decisiones”, ambas son consideradas instrumentales (Jiménez, Gutiérrez y Hernández, 2019).

Sin embargo, las competencias genéricas subsecuentes que los estudiantes estiman relevantes no coinciden con las seleccionadas por los docentes en las encuestas y en las entrevistas. Los estudiantes consideran con un nivel considerable de desarrollo la “capacidad para identificar, plantear y resolver problemas”, “habilidades de negociación” y “capacidad para organizar y planificar el tiempo”.

En el caso de los docentes, seleccionaron de manera subsecuente las siguientes tres competencias: la “capacidad de abstracción y análisis”, “capacidad para aprender y actualizarse permanentemente” y las “habilidades en el uso de las tecnologías de información y comunicación”.

Lo relevante de este hallazgo, es la diferencia de la percepción de ambos sujetos sobre las últimas tres competencias genéricas que cada uno de los grupos considera que ha sido promovida, esto refuerza por lo mencionado por Sepúlveda, Opazo y Díaz (2019), quienes sostienen que existe incongruencia entre lo que se enseña en la carrera y lo que los docentes declaran favorecer en el desarrollo personal y profesional del estudiante. Asimismo, se hace patente esta disociación, con lo señalado por Poblete, Fernández-Nogueira y Campos (2016) y Álvarez y López (2018), quienes sostienen que los docentes presentan debilidades para impulsar el desarrollo de competencias genéricas al momento de planificar las asignaturas.

Sin embargo, en este caso los hallazgos contradicen lo dispuesto por Álvarez y López (2018), quienes indican que las competencias genéricas no son suficientemente promovidas por no considerarlas relevantes para el contexto socio laboral, ambos sujetos coincidieron en conocer el papel destacado de poseer estas competencias, así como estar familiarizado con ellas dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje y ser promovidas de manera constante.

5.1.4. Comparar las competencias genéricas del currículo real con las del currículo formal de las carreras de ciencias administrativas de CETYS Universidad, Campus Mexicali.

Para dar respuesta a este objetivo, se logró con el apoyo de la metodología cualitativa al realizar entrevistas semiestructuradas a docentes y estudiantes, el cuestionario que se utilizó como guía se integró con 6 categorías: 1. Contenido del programa de estudios, 2. Evaluación diagnóstica, 3. Estrategias didácticas, 4. Planificación contextualizada, 5. Motivación y 6. Evaluación.

Con relación a la categoría 1 titulada contenido del programa de estudios, arrojó información a través del discurso y la observación de los docentes y estudiantes, se está en posibilidad de deducir que, si bien es cierto, tienen claridad en diferenciar a las competencias genéricas de las específicas, no tienen la suficiente claridad para discriminar aquellas que contribuyen al desarrollo del estudiante dentro del contexto social, laboral y personal.

Es necesario que para la adecuada implementación del currículo formal deben de establecerse con claridad sus intenciones para la comprensión tanto de los docentes como los estudiantes, quienes son los que viven de manera cotidiana el currículo real, en ese sentido Eizaguirre, Altuna, Pikabea y Pérez (2017), indican que la percepción docente acerca de la interpretación de las competencias genéricas es confusa debido a la complejidad de su redacción, por esa razón se complica la planeación, implementación y evaluación de las estrategias didácticas, su redacción debe ser clara y sencilla, accesible a varios actores educativos; los alumnos de educación superior identifican las competencias genéricas de las específicas, pero desconocen su alcance.

En el caso de la categoría 2, identificada como evaluación diagnóstica, se buscó información sobre la utilización de instrumentos de evaluación diagnóstica que permitan conocer el nivel de dominio de las competencias genéricas al inicio de cada semestre. En ese sentido tanto los estudiantes como docentes coinciden en que no se aplican de manera institucional ni por

iniciativa docente mecanismos de evaluación que indiquen el nivel de desarrollo de competencias genéricas, pese a que, existe una gama amplia de estrategias de evaluación para el diagnóstico y seguimiento de las competencias genéricas, tales como entrevistas individuales y grupales de seguimiento, entrevistas, ensayos, estudios de caso, resúmenes con el apoyo de instrumentos como hojas de observación, rúbrica de evaluación, instrumentos de autoevaluación (Sepúlveda, Opazo, Díaz, 2019).

Eizaguirre, Altuna y Pikabea y Pérez (2017), consideran de gran utilidad la información que se obtenga de las pruebas diagnósticas, ya que permitirá optimizar los esfuerzos de los docentes y de las instituciones de educación superior para impulsar el desarrollo progresivo de las competencias genéricas, para ello se requiere diseñar y aplicar pruebas diagnósticas, puesto que el nivel de destreza de las mismas es distinto para cada asignatura, lo que dificulta su continuidad.

También, de la información vertida por los docentes arrojó que no existe una articulación entre las competencias genéricas impulsados por ellos, de tal suerte que permita establecer una continuidad y una evolución en su desarrollo durante todo el trayecto escolar. Por otro lado, los estudiantes coincidieron que no existe una conexión entre las competencias genéricas trabajadas de un semestre a otro.

Los citados hallazgos impiden que pueda realizarse lo descrito por Eizaguirre, Altuna, Pikabea, Pérez (2017), quienes sostienen que en atención a la percepción de los estudiantes las competencias genéricas deben de trabajarse de forma paulatina y progresiva durante toda su carrera, sin que sea un límite un semestre o asignatura, para ello se necesita conocer el nivel de dominio que presentan los estudiantes para relacionarlas con sus estrategias didácticas.

En lo que respecta a la categoría 3 estrategias didácticas, se recabaron evidencias sobre la "implementación de estrategias didácticas activas donde el estudiante tiene la oportunidad de

desarrollar competencias genéricas”. En ese sentido, la información proporcionada por los 4 docentes entrevistados coincide en que utilizan de manera habitual y recurrente estrategias didácticas en donde los alumnos participan de forma experiencial, a nivel institucional también se promueven actividades que impulsan el desarrollo de las competencias genéricas, tales como organización de congresos estudiantiles, conferencias con expertos externos a la institución, participación en experiencias internacionales, entre otras.

Estos datos refuerzan lo descrito por Foronda (2017), quién indicó que para impulsar el desarrollo de competencias genéricas se requiere que el docente adapte sus metodologías de enseñanza e implemente estrategias didácticas adecuadas. Para la implementación de estrategias didácticas acordes al desarrollo de competencias genéricas se necesita trabajar en fortalecer el perfil docente para que cuenten con los conocimientos y habilidades para el diseño, implementación, evaluación y retroalimentación de las estrategias didácticas enfocadas para el impulso de este tipo de estrategias (Ardilla-Duarte, Parody-Muñoz, Castro-Vázquez, Acuña-Sarmiento, Carmona-Martes, García-Florez y Hurtado-Carmona, 2019).

Los estudiantes coincidieron en que la mayoría de sus profesores implementan estrategias didácticas activas en donde han tenido la oportunidad de poner en práctica varias competencias genéricas como la “Capacidad de abstracción y análisis”, “Capacidad de comunicación oral y escrita”, “Capacidad de investigación”, “Habilidades para buscar, procesar y analizar información de fuentes diversas”, “Capacidad de trabajar en equipo”, “Habilidades interpersonales” entre otras.

Estas competencias fueron favorecidas con la realización de discursos, debates, elaboración de proyectos, análisis de temas selectos por equipos, presentaciones orales sobre resultados de proyectos extensos, resolución de problemas, entre otras. El aprendizaje basado en proyectos que fue mencionada por los estudiantes como una estrategia didáctica recurrente, es una

estrategia acorde para integrar diversos saberes, es eficaz para desarrollar competencias sistémicas, seguidas por las instrumentales y las interpersonales (Ardilla-Duarte, Parody-Muñoz, Castro-Vázquez, Acuña-Sarmiento, Carmona-Martes, García-Florez y Hurtado-Carmona, 2019).

Sin embargo, se encontró que en ocasiones hay profesores que intentan implementar estrategias didácticas que favorezcan el desarrollo de este tipo de competencias no logran alcanzar su finalidad y en ocasiones las actividades relacionadas con hablar en público y hacer presentaciones, suelen ser repetitivas.

Lo descrito por los estudiantes, se contrapone por un lado por lo definido por Eizaguirre, Altuna, Pikabea, Pérez (2017), quienes indicaron que los estudiantes perciben que las competencias genéricas se trabajan mucho a nivel teórico, que existe una carencia de espacios en donde desarrollarlas, esto se desvanece con la información obtenida por los estudiantes quienes reconocen que son promovidas de manera constante e identifican algunas de las competencias genéricas adquiridas. Pero, por otro lado, coincide la información obtenida con lo propuesto por estos autores en el sentido que se requiere contextualizar las estrategias didácticas implementadas para lograr un aprendizaje significativo.

En el caso que ocupa esta investigación y en contraste con la información proporcionada tanto por los docentes como los estudiantes, se contradice por lo dispuesto por Sepúlveda, Opazo y Díaz (2019), quienes manifestaron que un porcentaje mínimo de docentes utiliza de manera planificada y deliberada estrategias didácticas acordes al desarrollo de competencias genéricas, tales como aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje por descubrimiento, talleres de reflexión, debates, talleres de aprendizaje.

Con relación a la categoría 4 planeación didáctica contextualizada, se constató con la información vertida por los docentes y estudiantes entrevistados, si los docentes integran en sus

planeaciones didácticas actividades para llevarse a cabo durante el semestre que promuevan el desarrollo de competencias genéricas relacionadas a las necesidades del contexto social, laboral y personal.

En ese sentido coincidieron los cuatro docentes en que sí planean actividades para promover el desarrollo de las competencias específicas y genéricas; sin embargo, en los hallazgos no se encontró información sobre la intencionalidad de forma consciente de provocar la formación de la competencia genérica, aunque dos docentes indicaron usar de manera intuitiva su experiencia profesional para seleccionar las estrategias didácticas idóneas para el desarrollo de competencias pero teniendo como prioridad relacionarlas con el contexto laboral.

En el caso de los estudiantes, manifestaron que hay una combinación de estrategias didácticas planeadas y otras espontáneas. Indicaron que la mayoría de los docentes definen las actividades a desarrollarse y la forma en que se evaluarán al inicio de cada semestre, sin embargo, al momento de su realización no se hace hincapié en las competencias genéricas a desarrollarse, en algunas asignaturas se contextualiza su contenido con la realidad vinculándose con el contexto laboral actual, algunas de las estrategias fueron planeadas en algún momento necesitan actualización, en algunos casos suele ser repetitivo y tedioso vincular la mayoría de las actividades a un solo puesto laboral en específico, considera que existe una gama amplia de posibilidades profesionales a los cuales se puede dedicar los profesionales de estas carreras.

Eizaguirre, Altuna, Pikabea, Pérez (2017), perciben la necesidad de sistematizar la implementación de las competencias genéricas por parte de los docentes, porque consideran que con ello favorecerán en los estudiantes su desarrollo de forma progresiva y paulatina.

En lo que concierne a la categoría 5 identificada como motivación, se recabó información para corroborar si el docente logra captar la atención constante del estudiante vinculando sus

estrategias didácticas al contexto actual y si se esforzaba por establecer relaciones estudiante-docente basadas en la empatía y el respeto. En el caso de la información proporcionada por los docentes, se encontró que en ocasiones excepcionales ha sucedido que los estudiantes le falten al respeto, la mayoría de las veces donde se logra establecer un trato cordial, respetuoso, comunicación y de confianza con sus grupos, se esfuerzan por ser guías, mentores.

Por otro lado, se encontró que vincular las estrategias didácticas al entorno socio laboral perciben entusiasmo e interés por parte de los estudiantes por su propio aprendizaje, también el evaluar y retroalimentar de manera individualiza permite visualizar el progreso en los estudiantes sobre sus propias competencias genéricas, de esa forma se sienten atendidos y se motivan al percatarse de sus logros.

Del análisis de la información vertida por los docentes, coincide con lo mencionado por Eizaguirre (2017), quien señala como un requisito indispensable para el desarrollo de competencias genéricas el que los docentes planeen sus estrategias didácticas, tengan claro la definición de las competencias genéricas y su relación con el mundo laboral. En este caso, los docentes indicaron tener claro la relación con el mundo laboral, sin embargo, los estudiantes no tienen claro qué competencias genéricas son las que desarrollarán, razones que se precisarán en los siguientes párrafos.

Por otro lado, los estudiantes, calificaron como positivo que los docentes contextualicen sus estrategias didácticas dentro del campo profesional, se sienten satisfechos de poder asociar los contenidos de clase con su entorno laboral, eso contribuye a mantenerse atentos y emocionados constantemente durante el desarrollo de la asignatura.

Sin embargo, cuando se dispone de una actividad no vinculada al desarrollo de una competencia ya sea genérica o específica, tiene un efecto negativo en sus emociones, ya que eso

provoca frustración, enojo y tedio, esta aportación tiene una estrecha relación con lo mencionado por Zamoro-Polo, Sánchez-Martín, Hipólito-Ojalvo y Luque Sendra (2019), quienes sostienen que la falta de motivación es un obstáculo para que el docente pueda captar de forma permanente el interés del alumno, considerando que el aprendizaje es un proceso continuo, por ello se requiere una motivación constante.

Los estudiantes reconocieron también, que solo algunos maestros cuentan con habilidades docentes que les permiten impartir sus cursos relacionado de forma constante los contenidos de clase, estiman que, aunque para la realización de proyectos finales integran varias competencias tanto específicas como genéricas, no tiene conciencia de clara de específicamente cuáles utilizan. Lo anterior, refuerza lo descrito por Eizaguirre, Altuna, Pikabea, Pérez (2017), quienes sostienen que los estudiantes tienen una percepción muy general de las competencias genéricas, al momento de realizar actividades propuestas por sus docentes, no son conscientes de las competencias genéricas que van a trabajar y reconocen que se centran más en las competencias específicas.

En ese sentido, de nueva cuenta Eizaguirre, Altuna, Pikabea, Pérez (2017), precisan la necesidad de que los estudiantes tengan una mayor definición de las competencias genéricas ya que las perciben importantes no solo para su vida profesional y para la vida en general. Otro aspecto que suma a su motivación, es el sentirse capaz de realizar actividades que requieren mayor complejidad, porque contribuye a sentirse más seguro de poder emprender proyectos profesionales de manera personal y en equipo.

Con referencia a la relación estudiante-docente, la información vertida por los estudiantes coincidió que algunos profesores son capaces de crear lazos de confianza basados en el respeto y la empatía y que eso favorece a la motivación general del grupo.

En el caso de la categoría 6, referente a la evaluación, se recabó información sobre los mecanismos de evaluación que utilizan los docentes para conocer el nivel de desarrollo de competencias genéricas, en donde el alumno pueda ser consciente de sus avances, se indagó si el docente implementa mecanismos de evaluación que permitan conocer el avance del desarrollo de competencias genéricas, si fomenta la autoevaluación en los estudiantes para conocer sus percepciones sobre el desarrollo de sus propias competencias genéricas y si realiza reuniones grupales e individuales para retroalimentación de avances de los estudiantes en el desarrollo de competencias genéricas.

Con la información recabada de las entrevistas realizadas a los docentes se encontró que de forma consciente y estructurada no implementan la autoevaluación y la retroalimentación sobre el desarrollo de competencias genéricas, solo un docente manifestó utilizar la autoevaluación de forma no intencionada a través de la elaboración de un diario donde los alumnos reflexionan acerca de los temas de clase, poniendo en práctica habilidades, tales como el desarrollo del pensamiento crítico y otro indicó que dentro de las presentaciones orales aprovecha esos espacios para retroalimentar sus habilidades de comunicación oral.

Este hallazgo es coherente con la aportación realizada por Nagel, Zlatkin, Schmidt y Beck (2020), quienes reconocen como un problema la carencia de instrumentos adecuados para medir el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico y resolución de problemas en las instituciones de educación superior. Asimismo, las aportaciones de los docentes se contraponen con lo mencionado por Foronda (2017), quien indica que les corresponde a los docentes establecer los mecanismos de evaluación acordes para valorar en qué medida se van adquiriendo las competencias genéricas.

Para lograr un verdadero impulso y desarrollo de las competencias genéricas Salcines, González-Fernández, Ramírez-García y Martínez-Minguez (2018), indican que la evaluación es un elemento de apoyo necesario para impulsar la evolución de las competencias genéricas y es más efectiva combinarla con la autoevaluación y la retroalimentación.

Sobre esta categoría, los estudiantes coincidieron que los métodos utilizados por los profesores para evaluar sus competencias genéricas no incluyen la autoevaluación y muy esporádicamente la retroalimentación como mecanismo de evaluación sobre el avance de las competencias genéricas, generalmente se enfoca al avance de las competencias específicas.

Si bien es cierto, como se mencionó anteriormente, tanto los docentes como los estudiantes reconocieron que las competencias genéricas son promovidas a través de estrategias didácticas activas, sin embargo, su implementación debe de ir de la mano de mecanismos de evaluación apropiados para detectar de manera objetiva su avance privilegiando los métodos tradicionales como los exámenes escritos sobre los exámenes prácticos (Eizaguirre, 2017, Álvarez y López, 2018). En este punto, ambos sujetos coinciden en la carencia de instrumentos y mecanismos apropiados para determinar el avance de su desarrollo y esto se refuerza por lo dispuesto por Poblete, Fernández-Nogueira y Campos (2016) y Álvarez y López (2018), que, si bien es cierto, en ocasiones se selecciona alguna o algunas de las competencias genéricas relacionadas con las competencias específicas, no se reflejan en las actividades de aprendizaje, ni en la evaluación.

En ese sentido, Frutos, Hernández, Madrid y Mingorance (2020), destacaron la necesidad de crear espacios de autorreflexión como parte de la implementación de actividades de aprendizaje, así como fomentar la evaluación de los avances de las habilidades de los estudiantes y a la proyección de su propia imagen profesional. Otro de los problemas que perciben los estudiantes sobre la evaluación de competencias genéricas, es que cada docente establece sus criterios de

evaluación variables e incluso disonantes con la competencia a evaluar, siguen utilizando exámenes teóricos cuyo resultado representa la nota final del curso Eizaguirre, Altuna, Pikabea, Pérez (2017).

Capítulo 6. Conclusiones

6.1 Consideraciones finales

Una vez obtenidos los resultados de esta investigación, se está en aptitud de realizar consideraciones finales; aunque estas no pueden generalizarse, se proporcionan pautas para estimar la realización de ajustes en las prácticas de enseñanza. En este subapartado se plasmará una conclusión por cada una de las preguntas de investigación y finalmente de una conclusión por el supuesto general.

6.1.1. Respuesta a las preguntas de investigación

La primera pregunta a la que se da respuesta es: ¿Cuáles son las competencias genéricas reales requeridas en el ámbito profesional de Baja California? Para dar respuesta a esta pregunta se cuentan con dos tipos de evidencias, primero de la revisión de la teoría en contraste con la información empírica se develó que hay competencias genéricas consideradas importantes por los empleadores mexicanos y que no son promovidas de manera consciente dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, ni se incluyen dentro del currículo oficial. Tal es el caso de las competencias genéricas relacionadas con la actitud de servicio, proyección de una imagen profesional y tener un proyecto de vida, que, en suma, se pueden considerar como parte de las competencias interpersonales.

Ahora bien, de los datos empíricos obtenidos a través de los empleadores, se concluye que buscan contratar a profesionistas integrales, es decir, que muestren un equilibrio entre las competencias genéricas instrumentales, sistémicas e interpersonales.

La segunda pregunta planteada fue: ¿Cuáles son las competencias genéricas consideradas más relevantes por los docentes y estudiantes de las carreras de ciencias administrativas de CETYS Universidad, Campus Mexicali? Para dar respuesta a esta pregunta, se cuenta con evidencias

recabadas de datos teóricos y empíricos. En primer término, la teoría hace evidente la necesidad de que los docentes exploren las competencias genéricas que son las necesarias en el contexto social y laboral actual, para que contextualicen sus estrategias didácticas que promuevan este tipo de competencias, de tal manera que el estudiante tenga la oportunidad de conocer las exigencias de su entorno y pueda encontrarles un significado a las actividades de aprendizaje implementadas por sus docentes.

Ahora bien, de la información empírica se detectó que existen diferencias entre la percepción de los docentes y de los estudiantes con relación a la relevancia de las competencias genéricas. Por un lado, los estudiantes privilegian las competencias instrumentales y sistémicas por encima de las interpersonales, y por otro, los docentes consideran importantes los tres grupos de competencias. Aunque se hizo patente que ambos sujetos coincidieron al seleccionar la competencia sistémica “aplicar los conocimientos en la práctica” y la consideraron prioritaria, de forma predominante existen discrepancias entre sus percepciones. Por lo tanto, estas diferencias sugieren una descoordinación de la promoción de competencias genéricas dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, contribuyendo a hacer más profunda la brecha de desajuste de habilidades.

La tercera pregunta planteada fue: ¿En qué medida son promovidas las competencias genéricas por los profesores de las carreras de ciencias administrativas de CETYS Universidad, Campus Mexicali? Del análisis de los datos empíricos, obtenidos de las entrevistas como de las encuestas aplicadas a docentes y estudiantes, se evidenció que existen coincidencias y diferencias entre la perspectiva que tiene cada sujeto sobre las competencias que son promovidas en currículo real. Esto se comprobó detectando de las cinco competencias genéricas que consideran que han sido más desarrolladas, existe solo un par de coincidencias entre los estudiantes y docentes con las primeras dos que son “la capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica” y “la capacidad

de tomar decisiones”, sin embargo, las otras tres siguientes son distintas por cada grupo porque los estudiantes “capacidad para identificar, planear y resolver problemas”, “habilidades de negociación” y “capacidad para organizar y planificar el tiempo” y de la misma manera los docentes seleccionaron “capacidad de abstracción y análisis”, “capacidad para aprender y actualizarse permanentemente” y las “habilidades en el uso de las tecnologías de información y comunicación”, razón por la cual se puede concluir que los estudiantes tienen una percepción distinta a la de los docentes sobre que competencias genéricas son realmente promovidas.

Derivado de dichos resultados, se concluye que, si bien es cierto, las competencias genéricas dentro de los programas de estudio de CPI, LAE, LNI y LAM son altamente promovidas, son acordes a las necesidades del entorno social y laboral, existe una falta de coordinación dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, debido a que discrepa la intención de los docentes con la percepción de los alumnos.

Asimismo, de la teoría se precisó que, para una adecuada promoción de las competencias genéricas, se requiere establecer una secuencia didáctica que sea socializada entre los actores que protagonizan el proceso de enseñanza-aprendizaje, en la que se destaque la planeación de estrategias didácticas donde se clarifique la intención de promover la competencia o competencias genéricas. Para ello, también indica la teoría que, para garantizar la progresividad del desarrollo de las competencias genéricas se requiere una articulación de su avance para impulsar su desarrollo continuo semestre tras semestre, asignatura tras asignatura.

De igual manera, de los datos empíricos se detectó la necesidad de diseñar e implementar instrumentos de evaluación que detecten el nivel de desarrollo de dichas competencias para procurar la progresividad de las mismas y finalmente diseñar e implementar procesos de evaluación que se compongan no solo de la perspectiva docente, sino también crear espacios de

autorreflexión por parte de los alumnos en donde puedan hacer un análisis introspectivo de sus propias competencias.

Aunado con lo anterior, de los datos obtenidos en las entrevistas realizadas a los estudiantes, indicaron que, por un lado las competencias genéricas son promovidas, sin embargo, requirieron de un listado para reconocer aquellas que fueron desarrolladas durante su trayecto escolar, lo que sugiere que la promoción de dichas competencias en ocasiones no es intencionada, y existe la necesidad de que el estudiante haga conciencia de las competencias genéricas que se encuentre desarrollando y su nivel de avance, lo que le permitirá detectar áreas de oportunidad y estar en aptitud de trabajar de manera independiente en su desarrollo.

De igual forma, de la información vertida por los docentes entrevistados, se desprendió la necesidad de establecer una articulación entre las competencias genéricas desarrolladas en otras asignaturas con las promovidas por ellos, de incluir en la planeación de sus asignaturas el desarrollo de las mismas y así mismo implementar mecanismos de evaluación que incluyan no solo su perspectiva, sino también la de los propios estudiantes.

La cuarta pregunta, a la cual se dio respuesta fue: ¿Cuál es la relación las competencias genéricas del currículo real con las del currículo formal de las carreras de ciencias administrativas de CETYS Universidad, Campus Mexicali? Se encontró que las competencias genéricas promovidas en el currículo real de los programas de CPI, LAE, LNI y LAM, son altamente promovidas por los docentes de manera activa y acordes al currículo formal. Sin embargo, se necesita hacer ajustes al proceso de enseñanza-aprendizaje que garanticen una secuencia didáctica donde se incluya una adecuada articulación con el nivel de avance que presentan previamente los alumnos en la competencia a desarrollar.

Las competencias genéricas son promovidas de forma no intencionada, es decir, el docente las promueve de forma incidental y los estudiantes no hacen conciencia de su desarrollo y adolecen en mucho de los casos de mecanismos de evaluación en donde incluyan tanto la perspectiva docente y estudiantil sobre el avance de su desarrollo; incluso, de la información vertida por los estudiantes se deduce que las competencias genéricas que son promovidas suelen ser muy repetitivas. Es decir, se promueve de forma reiterada la comunicación oral y escrita, trabajo en equipo, aplicar los conocimientos en la práctica, entre otras, dejando de lado otras competencias genéricas necesarias para el contexto laboral y que también pudieran ser impulsadas, como por las que fueron mencionadas por los empleadores en la encuesta, por ejemplo: el desarrollo de habilidades en el uso de las tecnologías de información y comunicación, capacidad para tomar decisiones o aquellas que fomenten su compromiso ético, entre otras.

6.1.2. Supuesto general.

Con relación a la comprobación del supuesto general descrito en el Capítulo 1, que indica que “Las competencias genéricas del currículo formal de las licenciaturas de Contador Público Internacional (CPI), Licenciado en Administración de Empresas (LAE), Licenciado en Administración de Mercadotecnia (LAM) y Licenciado en Negocios Internacionales (LNI) pertenecientes al plan de estudios 2015 de la Escuela de Administración y Negocios de CETYS Universidad, campus Mexicali discrepan con las competencias genéricas necesarias para el desempeño profesional en el contexto del mercado laboral de Baja California”. Se está posibilidad de establecer conclusiones que se plasmarán este subapartado.

En primer término, las competencias genéricas que se promueven dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje sí son acordes a las requeridas por los empleadores en el contexto mexicano, esto se evidenció a través de la revisión literaria de veinte estudios mexicanos,

contrastados con las competencias genéricas descritas en los programas de estudio de los referidos programas y el listado de competencias de Proyecto Alfa-Tuning para América Latina 2007 (Beinetone, et al, 2007). También se comprobó que, dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje llevados a cabo en los programas de CPI, LAE, LAM y LNI, se promueven el desarrollo de estas competencias de manera activa y constante, sin embargo, requieren crear una estructura que permita su planeación vinculada con el contexto socio laboral actual, con las competencias genéricas que previamente hayan sido desarrolladas e incluir en ellas mecanismos de evaluación apropiados para incluir la perspectiva de los propios estudiantes.

También se necesita diversificar la promoción de competencias genéricas, derivada de la revisión literaria que se menciona en el párrafo anterior, se detectó la existencia de una gama amplia de competencias genéricas que actualmente demanda el contexto socio laboral, que pueden ser incluidas dentro de las estrategias didácticas implementadas por los docentes o vincularlas con competencias que previamente hayan adquirido los estudiantes.

Se destaca también la necesidad de socializar y definir el significado de cada una de las competencias genéricas que se busquen promover dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje, es decir, se necesita transparentar entre los actores involucrados en este proceso hacia donde se quiere llegar, los medios que se utilizarán, los mecanismos de evaluación y finalmente los resultados que se obtuvieron. Con referencia a esto último, se necesita una coordinación entre la academia para conocer que competencias genéricas fueron promovidas y el nivel de avance logrado para articularlo con los semestres y asignaturas subsecuentes para que de esa forma se pueda cumplir con la progresividad que indica la literatura para la adecuada formación de competencias genéricas.

6.2 Recomendaciones

Derivado de las anteriores reflexiones y con la intención de realizar una aportación que contribuya a mejorar el desarrollo de competencias genéricas desde la educación superior, en este subapartado se emitirán recomendaciones a considerarse dentro del currículo oficial y currículo real de los programas educativos estudiados.

En primer término, dentro del currículo oficial, con la intención de reducir la brecha de desajuste de habilidades, se recomienda aprovechar los vínculos con los que cuenta la institución con el sector laboral para incluir en la agenda de manera específica la detección de las necesidades que requieren los empleadores para la actualización de planes institucionales, programas de estudio y en los programas de capacitación docente.

Asimismo, se propone crear grupos interdisciplinarios que evalúen de forma periódica el enfoque de las competencias genéricas impulsadas dentro de los procesos de enseñanza, en virtud de que la evidencia científica sugiere que las competencias genéricas que requiere tanto el entorno social y laboral, se encuentran en constante transformación en virtud de que la realidad que envuelve estos contextos carece de estabilidad.

También se considera necesario socializar entre la comunidad académica y estudiantil el significado y alcance de las competencias genéricas, entre más sean comprendidas mayormente serán promovidas, según la evidencia científica sugiere que se necesita claridad y comprensión en su significado de tal suerte que facilite la planeación de estrategias didácticas y que los alumnos hagan conciencia de su desarrollo. Así mismo hacer la distinción entre aquellas competencias que son sistémicas, interpersonales e instrumentales, para establecer un balance entre ellas, de la literatura se desprende que en la actualidad las habilidades interpersonales son muy apreciadas por los empleadores y que, de los datos extraídos a través de las entrevistas y las encuestas, estas no

son lo suficientemente promovidas privilegiando por encima de ellas las competencias sistémicas e instrumentales.

De igual forma, para contextualizar la importancia y trascendencia de estas competencias en el contexto socio laboral, se destaca la necesidad de crear programas de sensibilización entre la comunidad estudiantil y académica que contribuya a conocer experiencias sobre el proceso de integración al contexto laboral, en donde puedan acercarse a conocer cómo es el entorno profesional y así mismo, establecer las diferencias entre la vida estudiantil y la vida profesional, de tal manera que se pueda contrarrestar el problema que advierte Foronda (2017) que incide en que los estudiantes tienen una visión desvirtuada de la realidad, visión que en muchos de los casos entorpece el proceso de integración a la vida profesional.

Ahora bien, una vez plasmadas las recomendaciones a considerarse para la adaptación del currículo oficial, a continuación, se realizarán propuestas relacionadas con el currículo real. En primer término, se recomienda destacar en planeación didáctica o diseño instruccional, la o las competencias genéricas a desarrollarse aunado a las competencias específicas, contextualizando su trascendencia en el contexto socio laboral.

Asimismo, previo diseño de las estrategias didácticas apropiadas para el desarrollo de competencias genéricas se necesita realizar una evaluación diagnóstica que permita conocer el avance de las mismas, de tal suerte que pueda tomarse de referencia para impulsar su continuidad. Por ejemplo, los instrumentos utilizados por Morita, García y Escudero (2019), para conocer el nivel de desarrollo de las competencias de expresión oral y escrita, así como el uso de rúbricas propuesto por Nova y Tobón (2017) y los propuestos por Jarry, Vidal, Varas, Poblete, Abbott, Vega, Letelier (2019), con relación a las competencias genéricas instrumentales obtenidas a través de la simulación de casos, entre otras.

Aunado a lo anterior, se requiere establecer en el proceso de evaluación del avance del desarrollo de competencias genéricas por parte del docente, espacios para la adecuada retroalimentación, así como provocar la autorreflexión por parte de los propios estudiantes, de tal manera que se pueda hacer conciencia de su propio avance. Por otro lado, se requiere provocar espacios dentro de la academia para intercambiar experiencias en la implementación de estrategias didácticas activas, así como para trazar un vínculo entre las competencias genéricas desarrolladas en semestres anteriores para continuar con su desarrollo de forma progresiva de las mismas.

De la misma manera, crear espacios de reflexión e intercambio de experiencias sobre el desarrollo de competencias genéricas, entre los docentes de las materias de especialidad y las materias de corte humanista, para conocer las competencias genéricas que son promovidas que permitan apoyarse de dicha información para contribuir a una adecuada transferibilidad.

6.3. Nuevas líneas de investigación

El desarrollo de competencias genéricas dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje se compone de varias fases según lo sugieren las categorías extraídas de la literatura referida en el marco teórico; a su vez, cada una de ellas se compone de subcategorías dignas de ser exploradas, aunado con la problemática planteada en el Capítulo 1, que indica la carencia de evidencia científica que oriente la implementación de estrategias de desarrollo de competencias genéricas, sugieren que es un tema actual y pertinente para ser investigado.

Por ejemplo, en caso del diseño instruccional o planeación didáctica, indica que en ella se debe de incluir entre una gama de estrategias didácticas activas, la forma en que se desarrollarán las competencias, así como, especificar el tipo de competencia, conceptualizar cada una de las competencias y contextualizar la estrategia a realizar en el entorno socio laboral. En este aspecto se propone la realización de investigaciones que determine si existe una relación significativa entre esos elementos y aumento en el desarrollo de competencias genéricas.

Otras de las áreas de oportunidad, es la carencia de instrumentos o mecanismos que permitan conocer las competencias genéricas que poseen los estudiantes y en su caso, el nivel de desarrollo con el que cuentan, para ser tomado como punto de partida para dar continuidad con su desarrollo. Cabe mencionar que, de manera reciente se han propuesto como resultados de investigaciones instrumentos que evalúen competencias de tipo instrumental y sistémico, los cuales pudieran adaptarse para ser implementados dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje y realizar investigaciones de tipo experimental que permita determinar la relación que existe entre una evaluación diagnóstica previa con el avance del desarrollo de competencias genéricas.

Otro elemento necesario para la implementación de enfoque curricular por competencias, es el referente a la motivación de los estudiantes hacia su propio aprendizaje, los hallazgos obtenidos indican que se componen de dos categorías, la primera de ellas la relacionada con la relación docente-estudiante, integrada por la relación basada en el respeto y la empatía, la segunda ella es en la implementación de estrategias didácticas activas contextualizadas con el entorno socio laboral, en donde se incluyan espacios de evaluación, retroalimentación y la autoevaluación. En este aspecto, se pudieran elaborar estudios de carácter exploratorio para determinar la relación que existe entre la motivación y la existencia de las categorías anteriormente mencionadas.

Finalmente, la actualización del instrumento de listado de competencias de Proyecto Alfa-Tuning para América Latina 2007 (Beinetone, et al, 2007), producto de la presente investigación puede utilizarse de referencia para ser extrapolado en otras disciplinas, que con su aplicación permitan explorar la brecha de desajuste de habilidades entre las necesidades del entorno socio laboral y los contenidos de los programas de estudio.

Referencias

- Acevedo Muriel, A. F. (2019). La teoría del capital humano, revalorización de la educación: análisis, evolución y críticas de sus postulados. *Revista Reflexiones y Saberes*, (9), 2-14. <https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaRyS/article/download/1018/1464>
- Acosta Cárdenas, D. L., Rodríguez Macías, J. C., & Caso Niebla, J. (2019). Aspectos que Valoran los Empleadores al Contratar a un Egresado de Educación Superior. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 18(37), 15-25. https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-51622019000200015&script=sci_arttext&tlng=pt
- Aguado, D., González, A., Antúnez, M., & de Dios, T. (2017). Evaluación de competencias transversales en universitarios. Propiedades psicométricas iniciales del Cuestionario de Competencias Transversales. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 15(2), 129-152. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55150357007.pdf>
- Aguilar del Castillo, M. D. C. (2018). La influencia del currículum oculto en la formación de los estudiantes: Experiencia docente en las titulaciones de relaciones laborales y finanzas y contabilidad. *Acciones e Investigaciones Sociales*, 38, 99-118.
- Al Mallak, M. (2018). Generic skills in accounting education in Saudi Arabia. Tesis doctoral.
- Albert, C., Davia, M. A., & Legazpe, N. (2018). Experiencia laboral durante los estudios y desajuste educativo en el primer empleo en los graduados universitarios españoles. *Cuadernos Económicos de ICE*, (95), 189-208. https://www.mineco.gob.es/stfls/mineco/ministerio/ficheros/libreria/Cuadernos95_PDF.pdf#page=189
- Álvarez Benítez, M. M., & Asensio-Muñoz, I. I. (2020). Evidencias de validez de una medida de competencias genéricas. *Educación XXI: revista de la Facultad de Educación*. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/200734>
- Alvarez-Pérez, P. R., & López-Aguilar, D. (2018). Competencias genéricas y resultados de aprendizaje en los estudios de grado de Pedagogía. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 16(1), 137-154. <http://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/8895>
- Amador-Soriano, K., Velázquez-Albo, M. A., & Alarcón-Pérez, L. M. (2018). Las competencias profesionales del psicólogo desde una perspectiva integral. *Revista de Educación y Desarrollo*, (45), abril-junio, 5-14.
- Andriola, K. A. (2018). *La enseñanza de los procesos de determinación de la capacidad de las personas con padecimientos mentales o discapacidad mental: entre el currículum formal y el real* (Doctoral dissertation, Universidad Nacional de La Plata).
- Angulo, R., Reducindo, I., & Moreno, N. (2019). Actualización curricular continua (ACC) en educación superior, una realidad en las aulas, una ficción en el papel. Recuperado de <http://funes.uniandes.edu.co/14046/>
- Aranda, A., Aparicio, J. L., Asún, S., & Romero, R. (2018). La evaluación formativa de las competencias genéricas en la formación del profesorado de educación física. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 44(2), 39-53. https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052018000200039&script=sci_arttext&tlng=pt

- Arceo, F., & Tirado, C. (2017). El papel de los actores y los procesos de gestión en la concreción de un proyecto curricular. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/0151.pdf>
- Arcos, E., Molina, I., Fecci, E., Zúñiga, Y., Marquez, M., Ramírez, M., ... & Poblete, J. (2006). Descubriendo el género en el currículo explícito (currículo formal) de la educación de tercer ciclo, Universidad Austral de Chile 2003-2004. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 32(1), 33-47.
- Ardila Duarte, C., Parody Muñoz, A., Castro Vásquez, L., Acuña Sarmiento, J., Carmona Martes, A., García Flórez, E., Castro Duran, J., & Hurtado Carmona, D. (2019). Aprendizaje Basado en Problemas en el desarrollo de competencias transversales en programas del área de la salud de una Institución de Educación Superior de Barranquilla, Colombia. *Educación Médica Superior*, 33(1). Recuperado de <http://www.ems.sld.cu/index.php/ems/article/view/1763/770>
- Arguello, A. (2019). Análisis de los factores determinantes en la empleabilidad profesional en la generación milenial: perfil económico administrativo. Tesis de maestría.
- Arrieta, B., & Meza, R. (2001). El currículum nulo y sus diferentes modalidades. *OEI. Revista Iberoamericana de Educación*. <https://rieoei.org/RIE/article/view/3143>
- Ausubel, D. (1983). Teoría del aprendizaje significativo. *Fascículos de CEIF*, 1(1-10), 1-10.
- AUSUBEL, D.P. (1976). Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo. México, Editorial Trillas. Traducción al español de Roberto Helier D., de la primera edición de Educational psychology: a cognitive view.
- Bagolle, A., Valencia, H., & Urquidi, M. (2019). Brecha de habilidades en Bolivia.
- Barrie, Simon. (2012). A research-based approach to generic graduate attributes policy. *Higher Education Research & Development - HIGH EDUC RES DEV*. VL. 31. DOI 10.1080/07294360.2012.642842
- Becker, G. S. (1983). A theory of competition among pressure groups for political influence. *The quarterly journal of economics*, 98(3), 371-400. <https://academic.oup.com/qje/article-abstract/98/3/371/1852264>
- Beneitone, P., Esquetini, C., González, J., Maletá, M. M., Siufi, G., & Wagenaar, R. (2007). Tuning América Latina. Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina. *Bilbao: Publicaciones de la Universidad de Deusto*. Recuperado de <http://www.deusto-publicaciones.es/deusto/pdfs/tuning/tuning05.pdf>
- Bisquerra, R., & Alzina, R. B. (2004). *Metodología de la investigación educativa* (Vol. 1). Editorial La Muralla.
- Breadmore, K. (2019). Soft skills old and new. Tesis doctoral.
- Buckley, P., Doyle, E., & Doyle, S. (2017). Game on! Students' perceptions of gamified learning. *Journal of Educational Technology & Society*, 20(3), 1-10. https://www.jstor.org/stable/26196115?seq=1&cid=pdf-reference#references_tab_contents
- Buendía Eisman, L. (2003). Hacia una universidad de calidad: algunos problemas pendientes. *Educatio Siglo XXI*, 20, 87-100. Recuperado a partir de <https://revistas.um.es/educatio/article/view/135>

- Bustamante, Claudio H.; Oyarzún, Maderline L.; Grandón y Abarza, Caroline G. (2012). "Fundamentos de la enseñanza por competencias a nivel de postgrado en dos universidades públicas chilenas". *Formación Universitaria* Vol. 8, No. 6. Chile. Pp. 23-30.
- Cabrera-Jimenez, M. (2020). Relevancia de las competencias ciudadanas en construcción de civilidad en educación superior. *Educación Y Humanismo*, 22(38). <http://revistas.unisimon.edu.co/index.php/educacion/article/view/3555>
- Cabrero, B. G. (2020). Las habilidades socioemocionales, no cognitivas o "blandas": aproximaciones a su evaluación. *Revista Digital Universitaria*, 19(6). <http://www.revista.unam.mx/ojs/index.php/rdu/article/view/1373/30>
- Cano Ramírez, A., & Cabrera Suárez, F. S. (2018). Atributos actitudinales de la Educación para el Desarrollo para la Ciudadanía Global; Currículum oculto del Aprendizaje-Servicio?. <https://accedacris.ulpgc.es/bitstream/10553/71179/4/2018%20COMUNICACION%20SOCIAL%20capitulo%201%20%20ApS%20en%20la%20universidad%20pag%20109-114.pdf>
- Castillo, Edelmira; Vásquez, Martha Lucía. El rigor metodológico en la investigación cualitativa
- Castro Coronado, L. (2016) Competencias profesionales que contemplan los empleadores para los egresados de maestría en administración. *EDUCACIÓN Y EMPLEO; RETOS COMPARTIDOS PARA CRECIMIENTO Y DESARROLLO DE LAS ECONOMÍAS*, 76. <http://www.redie.mx/librosyrevistas/libros/educacionyempleo.pdf#page=76>
- Castro, R. P., Cuervo, C. M., Fernández, A. G., Suárez, M. V. A., & González, E. L. (2017). Una experiencia aplicada de metodología de Flipped Classroom: incidencia en la motivación y el rendimiento en estudiantes de Educación Superior. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 3(2), 174-179. Recuperado de <https://micologia.uv.cl/index.php/IEYA/article/download/719/696>
- Catón, I. Pino-Juste, M (2015). *Diseño y desarrollo del currículum*. Alianza Editorial.
- Cejas, M., Rueda, M., Cayo, L., Villa, L. (2019). Formación por competencias: Reto de la educación superior. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, 25(1). <https://www.redalyc.org/journal/280/28059678009/28059678009.pdf>
- Centro de Enseñanza Técnica y Superior. (2011). Plan de Desarrollo CETYS 2020. Recuperado de <https://www.cetys.mx/wp-content/uploads/2017/02/PlanFINAL.pdf>
- Centro de Enseñanza Técnica y Superior. (2019). Guía del Profesor de Educación Superior. Recuperado de <https://www.cetys.mx/wp-content/uploads/2019/01/GuiaDelProfesor2019.pdf>
- Clares, P. M., & Morga, N. G. (2019). Análisis multivariable de las competencias transversales en la universidad desde la visión del estudiante. *Bordón: Revista de pedagogía*, 71(4), 65-85. <https://revistas.um.es/rie/article/view/343891>
- Clares, P. M., & Morga, N. G. (2019). El dominio de competencias transversales en Educación Superior en diferentes contextos formativos. *Educação e Pesquisa*, 45. Recuperado de https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022019000100521&script=sci_arttext

- Clarke, V., & Braun, V. (2013). Teaching thematic analysis: Overcoming challenges and developing strategies for effective learning. *The psychologist*, 26(2). <https://uwe-repository.worktribe.com/preview/937606/Teaching>
- Colombia Médica, vol. 34, núm. 3, 2003, pp. 164-167. Universidad del Valle. Cali, Colombia.
- Cook, T.D. y C.S. Reichardt (1986), *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación educativa*, Madrid, Morata.
https://www.academia.edu/download/42343500/Cook_Reichardt.pdf
- Cotronei-Baird, V.S. Academic hindrances in the integration of employability skills development in teaching and assessment practice. *High Educ* 79, 203–223 (2020).
<https://ebiblio.cetys.mx:4083/10.1007/s10734-019-00405-4>
- Crespo, K.S. Agama, S. Gonzalez V, M. (2016). Opinión del jefe inmediato sobre el desempeño de los egresados de la Licenciatura en Enfermería. *Investigación en Enfermería: Imagen y Desarrollo*, 18(2), 107-120.
<https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/imagenydesarrollo/article/view/12644/13080>
- Creswell, J. (2014) *Research design: Qualitative, quantitative and mixed method approaches*. London: Sage. Recuperado de http://fe.unj.ac.id/wp-content/uploads/2019/08/Research-Design_Qualitative-Quantitative-and-Mixed-Methods-Approaches.pdf
- Cruz, O. A. P., & Pérez, R. P. (2020). Determinantes de la inserción laboral en egresados universitarios en México. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(21).
- Dejo-Oricain, N. (2015). Adquisición de competencias en el marco del Aprendizaje Cooperativo: valoración de los estudiantes. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 13(1), 339-359.
<http://ojs.upv.es/index.php/REDU/article/view/6434>
- Delgado, D. (2018). *Desajuste educativo en un mercado laboral segmentado. El caso de México, 2005-2015* (Doctoral dissertation, tesis doctoral, Doctorado en Ciencias Económicas, Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa).
- Delors, J. (1996). de la publicación: La Educación Encierra un Tesoro. *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Laurus*, 14(26), 136-167.
[http://www.cca.org.mx/apoyos/competencias/m4/Delors+J\(1997\)9-27.pdf](http://www.cca.org.mx/apoyos/competencias/m4/Delors+J(1997)9-27.pdf)
- Depine, S. Á. (2018). Universidad, organizaciones y competencias genéricas. Una alianza de éxito para el siglo XXI. <http://bonga.unisimon.edu.co/handle/20.500.12442/2649>
- Díaz, C. (2019). Licenciaturas con hibridación curricular y su vinculación con el mercado laboral profesional, estudio de caso: Universidad Politécnica del Estado de Morelos. Tesis Doctoral.
- Díaz, F. Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. McGraw-Hill Interamericana.
- Eizagirre, A., Altuna, J., Pikabea, I., Marko, J. I., & Pérez, V. (2017). Las competencias transversales en el grado de Pedagogía: diagnóstico y estado de la cuestión. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 15(1), 259-276.
- El Proceso de Bolonia. Espacio Europeo de Educación Superior. *Declaración conjunta de los ministros de educación*, reunidos en Bolonia el, 19. Recuperado de eee.umh.es/contenidos/Documentos/DeclaracionBolonia.odf

- Elizundia, A., & Alvarez, M. (2019). La formación humanística y por competencias en el contexto de la universidad ecuatoriana. <https://www.unibe.edu.ec/wp-content/uploads/2019/11/art5-q17.pdf>
- Escalante-Barrios, E. L., Herrón, M., Aguirre, C. E., & Ferrer, M. A. (2020). Métodos Mixtos en la Investigación Socioeducativa. *FJ del Pozo (Comp.), Intervención educativa en contextos sociales: Fundamentos e investigación, estrategias y educación social en el ciclo vital*, 133-149.
- Fernández Collado, C., Baptista Lucio, P., & Hernández Sampieri, R. (2014). Metodología de la Investigación. *Editorial McGraw Hill*.
- Fernández, E. (2017). Una mirada a los desafíos de la educación superior en México. *Innovación educativa (México, DF)*, 17(74), 183-207. Recuperado en 03 de agosto de 2022, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732017000200183&lng=es&tlng=es.
- Ferreira, M., Avitabile, C., Botero Álvarez, J., Haimovich Paz, F., & Urzúa, S. (2017). Momento decisivo: la educación superior en América Latina y el Caribe. <https://vtechworks.lib.vt.edu/handle/10919/83253>
- Flores Laguna, O. A., Haro Zea, K. L., & Basurto Gutierrez, K. S. (2017). Competencias En Conocimientos, Habilidades Y Actitudes Profesionales Impartidas a Los Egresados De Contaduría Pública En La Universidad De Montemorelos (Knowledge, Skills and Professional Competences Given to Undergrad Students from the Accounting Career of Universidad De Montemorelos). *Revista Internacional Administración & Finanzas*, 10(4), 29-40. https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=3040335
- Flores M., Elmenofy B. (2020) Skills Developed by Economics Students During Their Professional Training Year. In: Gravett K., Yakovchuk N., Kinchin I. (eds) Enhancing Student-Centred Teaching in Higher Education. Palgrave Macmillan, Cham. https://ebiblio.cetys.mx:4083/10.1007/978-3-030-35396-4_11
- Flores, L. (2017). La comprensión de la lectura con una actitud crítica y reflexiva en alumnos de CBTIS 168. Tesis de maestría.
- Flores, R. (2005). Violencia de género en la escuela: sus efectos en la identidad, en la autoestima y en el proyecto de vida. *Revista Iberoamericana de Educación* 38: 67-86.
- Folgueiras Bertomeu, P., & Ramírez, C. (2017). Elaboración de técnicas de recogida de información en diseños mixtos. Un ejemplo de estudio en aprendizaje-servicio. *REIRE. Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 2017, vol. 10, num. 2, p. 64-78.
- Fondo Monetario Internacional (2016). *FMI y el Banco Mundial*. Recuperado de <https://www.imf.org/es/About/Factsheets/Sheets/2016/07/27/15/31/IMF-World-Bank>
- Foronda Robles, C. (2017). Competencias transversales: el discurso hacia la sostenibilidad. *VIII Jornada de Innovación e Investigación Docente (2017)*(2017), p 33-47.
- Fox Quesada, V. (2001). Plan nacional de desarrollo 2001-2006. *México: Poder Ejecutivo Federal*, 127.
- Franco-Gurría, R. T., Román-Fuentes, J. C., & Gordillo-Martínez, Á. (2017). Desafíos para implementar el modelo educativo por competencias en la Licenciatura en Administración, de la Facultad de Contaduría y Administración, CI de la UNACH. Recuperado de

- http://www.web.facpya.uanl.mx/Vinculategica/vinculat%C3%A9gica_2/38%20FRANCO_ROMAN_GORDILLO_ROMERO.pdf
- Frutos Frutos, I., Hernández Infante, J. J., Madrid García, M., & Mingorance Cano, I. (2020). Utilización docente de la Metodología de Juegos de Escape en los Ciclos Formativos de Servicios Socioculturales y la Comunidad. <https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/85083/1/Utilizaci%C3%B3n%20docente%20de%20la%20Metodolog%C3%ADa%20de%20Juegos%20de.pdf>
- Fundación Adecco (2020). Recuperado de <https://fundacionadecco.org/wp-content/uploads/2020/04/guia-2020.pdf>
- García-Blanco, M., & Cárdenas Sempértegui, E. (2018). LA INSERCIÓN LABORAL EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR. LA PERSPECTIVA LATINOAMERICANA. *Educación XXI*, 21(2). doi:<https://doi.org/10.5944/educxx1.16209>.
- Gómez, E. M., Sánchez, M. R., García, J. L. A., & Hernández, S. G. (2017). Adquisición de competencias transversales a través de la tutoría en la universidad. *La Cuestión Universitaria*, (9), 88-107.
- Gontero, S., & Albornoz, S. (2019). La identificación y anticipación de brechas de habilidades laborales en América Latina: experiencias y lecciones. Recuperado de https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/44437/1/S1900029_es.pdf
- González Jaime, E. I., Miguel Silva, M. G., & Mendieta Vargas, A. (2017). Competencias académicas de estudiantes y egresados con programa de movilidad internacional y su influencia en el mercado laboral de México y Argentina. <http://ri.uaemex.mx/handle/20.500.11799/105388>
- González Jaimes, E. I., & Salgado Vargas, C. K. (2016). Impacto de los programas de movilidad internacional en la adquisición de competencias académicas para el ingreso al mercado laboral: México. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 7(13), 514-534. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2007-74672016000200514&script=sci_arttext
- González Morga, N. (2017). Un estudio de competencias transversales en la Universidad de Murcia. *Proyecto de investigación*. <https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/52943>
- González Morga, N., & Martínez Clares, P. (2020). Relevancia de las competencias transversales en el desarrollo profesional del futuro graduado. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/63824>
- González Morga N., & Martínez Clares P. (2020). Relevancia de las competencias transversales en el desarrollo profesional del graduado. Percepción del estudiante. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 24(2), 388-413. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i2.15041>
- González, D. (2017b). Evaluación del desempeño de la competencia de planeación en estudiantes de psicología: Un estudio comparativo. Tesis de maestría.
- González, N. (2017a). Un estudio de competencias transversales en la Universidad de Murcia. Tesis doctoral.
- Gruzdev, M. V., Kuznetsova, I. V., Tarkhanova, I. Y., & Kazakova, E. I. (2018). University Graduates' Soft Skills: The Employers' Opinion. *European Journal of Contemporary Education*, 7(4), 690-698.
- Hernández Sampieri, R., Méndez Valencia, S., Mendoza Torres, C. P., & Cuevas Romo, A. (2017). Fundamentos de investigación. Editorial Mc Graw Hill. Primera edición.

- Hernández, C.C., Sosa Villar, S., Parra Valis, D., Velasco Cristobal, D. (2018). Influencia de las competencias genéricas del Proyecto Tuning en las demandas laborales de la Región. *Revista Ciencia Administrativa*, 354-365.
- Hurtado, J. L. A. (2019). Discursos del sujeto político posmoderno. *Revista Gestión I+ D*, 4(1), 57-85.
- Incháustegui Arias, J. L. (2018). La base teórica de las competencias en educación. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/356/35657597006/html/index.html>
- Inzunza Mejía, I., Espinoza-Durán, E. G. E. (2018). Competencias y habilidades profesionales para enfrentar la era digital de la economía en la región del Évora. *Revista de Investigación en Tecnologías de la Información: RITI*, 6(12), 112-121. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7107403>
- Jackson, P. W. (1992). Jackson, Philip W., "Conceptions of Curriculum and Curriculum Specialists," pp. 3-40 in Philip W. Jackson, ed., *Handbook of Research on Curriculum*. New York: Macmillan, 1992. <https://stars.library.ucf.edu/cirs/2278/>
- Jalil, J. (2019). Desarrollo del pensamiento crítico mediante el aprendizaje basado en Flipped Classroom para estudiantes de Educación Superior. Tesis de maestría.
- Jarry, C Vidal, C, Varas, J, Poblete, R, Abbott, E, Vega, E, Zamorano, E, Letelier, L. (2019). Evaluación de la retención del aprendizaje obtenido mediante simulación en competencias procedimentales transversales. *Simulación Clínica*, 1(3), 123-128.
- Jiménez, A. (2013). Competencias. Madrid, Spain: Ediciones Díaz de Santos. Recuperado de <https://elibro.net/es/ereader/cetys/62824?page=69>.
- Jiménez, Y. I., Gutiérrez, J. J., & Hernández, J. (2019). Logros y desafíos en la formación de competencias transversales por áreas de conocimiento en la educación superior del Instituto Politécnico Nacional (México). *Formación universitaria*, 12(3), 91-100. https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-50062019000300091&script=sci_arttext&tlng=en
- Johnson, D., Johnson, R., & Smith, K. (1997). El Aprendizaje Cooperativo regresa a la Universidad: ¿qué evidencia existe de que funciona. *Recuperado de: http://www.javeriana.edu.co/prin/sites/default/files/Johnson_Aprendizaje_cooperativo_en_la_universidad.pdf*.
- Juárez-Pulido, M., Rasskin-Gutman, I., & Mendo-Lázaro, S. (2019). El Aprendizaje Cooperativo, una metodología activa para la educación del siglo XXI: una revisión bibliográfica. *Revista Prisma Social*, (26), 200-210. <https://revistaprismasocial.es/article/view/2693>
- LAZOS, L. E. C., ACOSTA, L. R. S., & TERRAZAS, J. A. Á. Elementos de un modelo por competencias a nivel maestría de la Facultad de Contaduría y Administración de la Universidad Autónoma de Chihuahua. *ME Luis Alberto Fierro Ramírez Rector*, 100. http://fca.uach.mx/galeria/2019/06/13/Temas_selectos_sostenibilidad_e_integracion_economica.pdf#page=100
- Lechuga, G. D., García, R. A. G., & Ortiz, C. A. O. (2020). Competencias en uso de Tecnologías de Información y Comunicación: estudiantes de postgrados a distancia. *Revista de ciencias sociales*, 26(2), 314-327. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7599948>
- León Hinojosa, C. (2014). *Introducción a la educación basada en competencias*, Editorial Limusa, México.

Ley General de Educación.

Lládo L, D. López Moctezuma, C. Azuela F, C. (2019). Modelo de pertinencia y factibilidad académica de la Universidad Autónoma de Tamaulipas. *UCV-Scientia*, 11(2), 95-102. <http://revistas.ucv.edu.pe/index.php/ucv-scientia/article/view/1080>

López Carrasco, M. Á. (2017). Aprendizaje, competencias y TIC. Ciudad de México: Pearson.

Lorenzo, C. R. (2006). Contribución sobre los paradigmas de investigación. *Educação*, 31(1), 11-22. <https://www.redalyc.org/pdf/1171/117117257002.pdf>

Macías, E., Rodríguez-Sánchez, M., Aguilera, J., Gil-Hernández, S. (2017). Adquisición de competencias transversales a través de la tutoría en la universidad. *La Cuestión Universitaria*, 0 (9), 88-107. Recuperado de <http://polired.upm.es/index.php/lacuestionuniversitaria/article/view/3580>

Maltseva, V. (2019). The Concept of Skills Mismatch and the Problem of Measuring Cognitive Skills Mismatch in Cross-National Studies. *Вопросы образования*, (3 (eng)). <https://cyberleninka.ru/article/n/the-concept-of-skills-mismatch-and-the-problem-of-measuring-cognitive-skills-mismatch-in-cross-national-studies>

Manpowergroup. (2019). Revolución de habilidades 4.0, Se buscan personas: los robots las necesitan. Recuperado de https://www.manpowergroup.com.mx/wps/wcm/connect/manpowergroup/4b4e85e9-e77d-4226-8b1e-dc8eb968b5c5/MPG_WEF_SkillsRevolution_4.0_MX-b.pdf?MOD=AJPERES&CONVERT_TO=url&CACHEID=ROOTWORKSPACE.Z18_2802IK01OORA70QUFIPQ192H31-4b4e85e9-e77d-4226-8b1e-dc8eb968b5c5-mAdh0um

Manzano-Agugliaro, F., Salmerón-Manzano, E., & Perea-Moreno, A. J. (2016). Las competencias transversales de las universidades del campus de excelencia agroalimentario (CEI-A3).

Mareque Álvarez-Santullano, Mercedes, de Prada-Creo, Elena, & Pino-Juste, Margarita. (2018). Estudio sobre la capacidad técnica y las competencias transversales desarrolladas en las prácticas externas universitarias. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 44(3), 137-155. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052018000300137>

Marín-García, J., Mahuet, J., García-Sabater, J. (2017). Consistencia entre diferentes modos de evaluar las competencias transversales de creatividad, pensamiento crítico, liderazgo y trabajo en equipo. Congreso Nacional de Innovación Educativa y Docencia en Red. Universidad de Valencia. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.4995/INRED2017.2017.6780>

Márquez Jiménez, A. (2017). Educación y desarrollo en la sociedad del conocimiento. *Perfiles educativos*. 39 (158), 3-17.

Martínez Clares, P. y González Morga, N. (2018). Las competencias transversales en la universidad: propiedades psicométricas de un cuestionario. *Educación XX1*, 21(1), 231-262, doi: 10.5944/educXX1.15662

Martínez, A., & González, M. O. (2018). La construcción de las competencias genéricas en el nivel superior. *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*. <https://www.eumed.net/rev/atlante/2018/01/competencias-genericas.zip>

Martínez, B. G., Guzmán, G. C., & Flores, M. D. (2017). Motivación en estudiantes de administración de empresas en la universidad autónoma de Aguascalientes. *Management Review*, 2(1), 99-116. <https://editorial.upgto.edu.mx/index.php/umr/article/view/47>

- Martínez, Edgar A., Fonseca, Ruth T., & Tapia, Hilda P.. (2019). Implementación de Rediseños Curriculares Universitarios en Educación, una Tarea Compleja. *Formación universitaria*, 12(3), 55-66. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062019000300055>
- Maturana, H., & Varela, F. J. (1990). *El árbol del conocimiento*. Santiago: Ed. Universitaria.
- Maury Mena, S. C., Marín Escobar, J. C., Ortiz Padilla, M., & Gravini Donado, M. (2018). Competencias genéricas en estudiantes de educación superior de una universidad privada de Barranquilla Colombia, desde la perspectiva del Proyecto Alfa Tuning América Latina y del Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN). <http://bonga.unisimon.edu.co/handle/20.500.12442/1976>
- Méndez Rebolledo, T. D. J., Suriñach, J., & Ojeda Ramírez, M. M. (2018). El impacto laboral de las competencias en el posgrado: el caso de los egresados de la Universidad Veracruzana en México. *CPU-e. Revista de Investigación Educativa*, (27), 116-144. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1870-53082018000200116&script=sci_arttext
- Meo, A. I. (2010). Consentimiento informado, anonimato y confidencialidad en investigación social. La experiencia internacional y el caso de la sociología en Argentina. *Aposta. Revista de Ciencias Sociales*, (44), 1-30. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/4959/495950240001.pdf>
- Millalén, F. V. (2017). Infusión de habilidades blandas en el currículo de la educación superior: Clave para el desarrollo de capital humano avanzado. *Revista Akadèmeia*, 15(1), 53-73. <http://revistas.ugm.cl/index.php/rakad/article/view/137/>
- Mojica, R. (2016). Evaluación de la percepción de los estudiantes de historia sobre las estrategias didácticas que utilizan los profesores con mayor frecuencia en el aula tendiente al desarrollo de competencias genéricas. Tesis de maestría.
- Montilla, A. I. (2016). Consideraciones sobre las estrategias de enseñanza más efectivas en la contabilidad. *Negotium: revista de ciencias gerenciales*, 12(34), 23-57.
- Montoya del Corte, J., & Farías Martínez, G. M. (2018). Competencias relevantes en contaduría pública y finanzas: ¿ existe consenso entre empleadores, profesores y estudiantes?. *Contaduría y administración*, 63(SPE2), 883-900. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0186-10422018000300883
- Mora, M., Sandoval, Y, & De La Rosa, V. (2017). Aspectos Relacionados con la Motivación en el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje. *Libros Universidad Nacional Abierta ya Distancia*, 108-120. Recuperado de <https://hemeroteca.unad.edu.co/index.php/book/article/view/2486>
- Morales, Verónica. (2016). La detección de los factores que influyen en el desarrollo de competencias genéricas médicas en la licenciatura de medicina. Tesis de maestría.
- Moreno, M., & Gutiérrez, D. (2018). Responsabilidad social universitaria en una escuela de negocios. *ECORFAN-México*.
- Moreno, P. M. (2004). La política educativa de Vicente Fox (2001-2006). *Tiempo de educar*, 5(10), 9-35. <https://www.redalyc.org/pdf/311/31101002.pdf>
- Morita Alexander, A., García Ramírez, M., & Escudero Nahón, A. (2019). Modelo de desarrollo de la competencia genérica de comunicación oral y escrita con TIC. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 10(19).
- Morita-Alexander, A., García-Ramírez, M. T., & Escudero-Nahón, A. (2016). Análisis de la percepción de las competencias genéricas en instituciones de educación superior en

- México. *Revista de Educación y Desarrollo*, 38, 69-78. Recuperado de <http://www.academia.edu/download/46922251/Articulo.pdf>
- Muñoz, M., & Farías, L. (2013). El paradigma positivista en la educación y su crisis necesaria para un mundo heterogéneo. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, (34). <https://ideas.repec.org/a/erv/cedced/y2013i346.html>
- Muñoz-Osuna, F. O., Medina-Rivilla, A., & Guillén-Lúgigo, M. (2016). Jerarquización de competencias genéricas basadas en las percepciones de docentes universitarios. *Educación química*, 27(2), 126-132. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0187-893X2016000200126&script=sci_arttext
- Nagel, M. T., Zlatkin-Troitschanskaia, O., Schmidt, S., & Beck, K. (2020). Performance assessment of generic and domain-specific skills in higher education economics. In *Student Learning in German Higher Education* (pp. 281-299). Springer VS, Wiesbaden.
- Neri, J. (2018). Unidad de aprendizaje electiva: Desarrollo de competencias blandas con base en la percepción de estudiantes de ingeniería en Universidades Públicas. Tesis de maestría.
- Noreña-Peña, A., Moreno, N. A., Rojas, J. G., & Rebolledo-Malpica, D. M. (2012). Aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa. *Aquichan*, 12(3), 263-274. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4322420>
- Nova, J. A. D., & Tobón, S. T. (2017). Instrumentos de evaluación: rúbricas socioformativas. *Praxis Investigativa ReDIE: revista electrónica de la Red Durango de Investigadores Educativos*, 9(17), 79-86
- OCDE. (2010). Competencias del siglo XXI para los aprendices del milenio en los países de la OCDE. *Paris: OCDE, Instituto de Tecnologías Educativas*.
- OECD (2017), In-Depth Analysis of the Labour Market Relevance and Outcomes of Higher Education Systems: Analytical Framework and Country Practices Report, Enhancing Higher Education System Performance, OECD, Paris.
- OECD (2019a), *Higher Education in Mexico: Labour Market Relevance and Outcomes*, Higher Education, OECD Publishing, Paris, recuperado de <https://doi.org/10.1787/9789264309432-en..>
- OECD (2019b), *Estrategia de Competencias de la OCDE 2019: Competencias para construir un futuro mejor*, OECD Publishing, Paris/Fundación Santillana, Madrid. Recuperado de <https://doi.org/10.1787/e3527cfb-es>.
- OECD (2019c), *The Survey of Adult Skills : Reader's Companion, Third Edition*, OECD Skills Studies, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/f70238c7-en>.
- Ordovás, M. J. G. (2020). Sobre el peso de los derechos humanos en momentos de ingravidez jurídica. *Anuario de filosofía del derecho*, (36), 15-41.
- Palacios, L. L., & Algarra, E. J. D. (2020). El profesor posmoderno de Ciencias Sociales: Un modelo de buenas prácticas en educación patrimonial. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(1), 27-45. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7182196>
- Parada, A (2018) Enseñar como siempre o enseñar como ¡Nunca!: Análisis crítico de la educación en la modernidad y 4 la postmodernidad. Una mirada desde el cine. Manuscrito sin publicar.
- Parra Sentíes, K. I. (2012). El proyecto de educación socialista en México: identidad nacional en los libros de texto de Lectura Oral de Tercer Ciclo para escuela Primarias Urbanas: 1934-1940. <http://bgtq.ajusco.upn.mx:8080/jspui/handle/123456789/448>
- Pástor Ramírez, Danilo, Arcos Medina, Gloria de Lourdes, & Lagunes Domínguez, Agustín. (2020). Desarrollo de capacidades de investigación para estudiantes universitarios mediante

- el uso de estrategias instruccionales en entornos virtuales de aprendizaje. *Apertura (Guadalajara, Jal.)*, 12(1), 6-21. Epub 16 de septiembre de 2020. <https://doi.org/10.32870/ap.v12n1.1842>
- Perales, C., Domínguez, C., (2019). Estudio sobre el aprendizaje activo y el desarrollo de competencias genéricas desde las perspectivas de estudiantes de maestría en educación de una universidad privada de Lima, Perú durante el periodo de 2019”. Tesis doctoral.
- Pérez Zúñiga, Ricardo, Mercado Lozano, Paola, Martínez García, Mario, Mena Hernández, Ernesto, & Partida Ibarra, José Ángel. (2018). La sociedad del conocimiento y la sociedad de la información como la piedra angular en la innovación tecnológica educativa. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 8(16), 847-870. <https://doi.org/10.23913/ride.v8i16.371>
- Pezo, P. E., Hoyuelos, G. P., & Aedo, O. C. (2018). Enseñanza de competencias genéricas en cursos de formación general de una universidad chilena: La visión de estudiantes y docentes. *Revista Internacional de Investigación En Ciencias Sociales*, 14(1), 77-88.
- Piaget, J. (1978). *La equilibración de las estructuras cognitivas: problema central del desarrollo* (No. 155.413 PIAe).
- Pino-Juste, M. (2015). Diseño y desarrollo del currículum. Difusora Larousse - Alianza Editorial. <https://elibro.net/es/ereader/cetys/45449?page=68>
- Poblete, M., Fernández-Nogueira, D., & Campos, L. (2016). Formación del docente en competencias genéricas: un instrumento para su planificación y desarrollo. *Educar*, 52(1), 71-91. <https://www.redalyc.org/pdf/3421/342143463005.pdf>
- Presidencia de la República. (2007-2012). *Plan Nacional de Desarrollo*. Recuperado de http://pnd.calderon.presidencia.gob.mx/pdf/Eje3_Igualdad_de_Oportunidades/3_3_Transformacion_Educativa.pdf
- Presidencia de la República. (2013-2018). *Plan Nacional de Desarrollo*. Recuperado de <http://itcampeche.edu.mx/wp-content/uploads/2016/06/Plan-Nacional-de-Desarrollo-PND-2013-2018-PDF.pdf>
- Presidencia de la República. (2019-2024). *Plan Nacional de Desarrollo*. Recuperado de <https://lopezobrador.org.mx/wp-content/uploads/2019/05/PLAN-NACIONAL-DE-DESARROLLO-2019-2024.pdf>
- Prieto, E. C. (2019). Las competencias transversales para la empleabilidad y su integración en la educación universitaria. *Relaciones Laborales y Derecho del Empleo*, 7(1).
- Proyecto Tuning América Latina (2005). Lista de competencias Genéricas identificadas en América Latina. http://felaban.s3-website-us-west-2.amazonaws.com/documentos_comites/archivo20140722030233AM.pdf
- Pugh, Gerald, & Lozano-Rodríguez, Armando. (2019). El desarrollo de competencias genéricas en la educación técnica de nivel superior: un estudio de caso. *Calidad en la educación*, (50), 143-170. <https://dx.doi.org/10.31619/caledu.n50.725>
- Quintana, C., Cardona, A. (2018). Estado de las competencias investigativas en los estudiantes de posgrado de la maestría en educación. Tesis de maestría.
- Ramírez Domínguez, M. D. J., Morales Vázquez, B. H., Muñoz Velázquez, R., & Reséndiz Ortega, M. E. (2018). Percepción Del Empleador Sobre Competencias Del Profesional Egresado En Contaduría Pública De La Benemérita Universidad Autónoma De Puebla (Benemerita

- Universidad Autónoma Accounting Graduate's Competencies as Perceived by Employers). *Revista Global de Negocios*, 6(5), 73-83. https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=3242309
- Richart Varela, R. E., Álvarez-Flores, E. P., & Martínez-Rodríguez, R. D. C. (2019). Competencias del perfil del administrador. Análisis comparativo en diferentes modalidades educativas. *Perfiles educativos*, 41(164), 82-98. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982019000200082&script=sci_arttext
- Rivas García, R. M., Cardoso Espinosa, E. O., & Cortés Ruiz, J. A. (2019). Propuesta de las competencias profesionales en turismo desde el enfoque del empleador. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 9(18), 195-214. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2007-74672019000100195&script=sci_arttext
- Rodríguez Gómez, S. (2020). La percepción de los estudiantes sobre el compromiso ético. Un estudio del desarrollo de la competencia del sentido ético en estudiantes de ciencias económicas y empresariales.
- Rodríguez, J. (2017). Evaluación de competencias para la sustentabilidad. Tesis de maestría.
- Rodríguez, Y. C., Izaguirre, E. Z., & Martínez, N. R. (2022). La competencia léxica en la enseñanza del idioma inglés como Lengua Extranjera.(Ensayo). *Roca. Revista científico-educacional de la provincia Granma*, 18(1).
- Rodríguez-Pose, A. (2002). *El papel de la OIT en la puesta en práctica de estrategias de desarrollo económico local en un mundo globalizado*. OIT. http://oit.org/wcmstp5/groups/public/---ed_emp/---emp_ent/---led/documents/publication/wcms_111547.pdf
- Rojas, L. (2017). Competencias genéricas en ingeniería. Tesis doctoral
- Rojo Venegas, R., & Navarro Hernández, N. (2016). Competencias genéricas adquiridas, según estudiantes de una carrera de la salud. *Investigación en educación médica*, 5(19), 172-181. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2007-50572016000300172&script=sci_arttext&tlng=pt
- Romero-Sandoval, A., & Flores, F. (2020). La competencia comunicacional en la educación superior y en el entorno laboral. *ESTRATEGAS, Investigación en Comunicación ISSN: 2550-6870*, 7. <https://marketing.udla.edu.ec/ojs/index.php/estrategas/article/view/213>
- Rosero-Quirós, S. (2019). La educación socioemocional. Reflexión crítica en torno a su desarrollo en estudiantes de instituciones de educación superior ecuatoriana. *Maestro y Sociedad*, 16(4), 978-990.
- Ruiz Olabuénaga, J. I. (2012). Teoría y práctica de la investigación cualitativa. *Teoría y práctica de la investigación cualitativa*. <https://www.torrossa.com/gs/resourceProxy?an=2514218&publisher=FZW453>
- Salas, A. M. D., Magdalena, L., & Salas, L. M. (2020). *Brecha de habilidades de los jóvenes en el mercado laboral colombiano*. Universidad Javeriana-Bogotá. <https://econpapers.repec.org/paper/col000416/018139.htm>
- Salcines, I., González-Fernández, N., Ramírez-García, A. y Martínez-Mínguez, L. (2018). Validación de la Escala de Autopercepción de Competencias Transversales y Profesionales

- de Estudiantes de Educación Superior. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 22(3), 31-51.
- Salcines, I., González-Fernández, N., Ramírez-García, A., & Martínez-Mínguez, L. (2018). Validación de la escala de autopercepción de competencias transversales y profesionales de estudiantes de educación superior. *Profesorado, Revista de Currículum y formación del profesorado*, 22(3), 31-51. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/7989>
- Salmi J. (2020) New Challenges for Tertiary Education in the Twenty-First Century. In: Schwartzman S. (eds) Higher Education in Latin America and the Challenges of the 21st Century. Springer, Cham. https://ebiblio.cetys.mx:4083/10.1007/978-3-030-44263-7_2
- Sánchez M, V. Olivarría N, C. (2017). Labor flexibility and quality of life of workers at the hotel in Mazatlán, Mexico. *TURyDES: Revista Turismo y Desarrollo Local*, 10(22). <https://www.cabdirect.org/cabdirect/abstract/20183122085>
- Sánchez Sánchez, B. (2019). Desarrollo de competencias emocionales. Evidencias empíricas de efectividad en diferentes propuestas metodológicas. <https://rua.ua.es/dspace/handle/10045/93131>
- Sánchez, N. A. V., & Treviño, J. O. M. (2018). Asignación y retorno de habilidades en el mercado laboral en México. *Revista de Economía Laboral.*, 15(1), 1-33. <http://www.aet-rel.es/index.php/rel/article/view/129>
- Sánchez, N. A. V., & Treviño, J. O. M. (2018). Asignación y retorno de habilidades en el mercado laboral en México. *Revista de Economía Laboral.*, 15(1), 1-33. <http://www.aet-rel.es/index.php/rel/article/view/129>
- Sanchiz, D. C., Galán, J. G., & Sarasola, J. L. (2016). Entre la web social y la disrupcion: apuntes para una innovacion pedagogica en la Universidad. *La Educación Superior en el Siglo XXI: Nuevas Características Profesionales y Científicas*.
- Schmal, Rodolfo, Rivero, Sabino, & Vidal, Cristian. (2020). El desafío de construir un programa para el desarrollo de competencias genéricas: un estudio de caso. *Educação e Pesquisa*, 46, e217017. Epub July 10, 2020. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634202046217017>
- Schultz, T. W. (1960). Capital formation by education. *Journal of political economy*, 68(6), 571-583. <https://www.journals.uchicago.edu/doi/abs/10.1086/258393>
- Seeber, S., & Wittmann, E. (2017). Social competence research: a review. In *Competence-based vocational and professional education* (pp. 1029-1050). Springer, Cham. https://www.researchgate.net/publication/319588343_Social_Competence/link/5c4df53992851c22a3950060/download
- Sepúlveda Obreque, Alejandro, Opazo Salvatierra, Margarita, & Díaz-Levicoy, Danilo. (2019). Promoción de competencias transversales en la formación docente: actividades y evaluación. *Revista Cubana de Educación Superior*, 38(2), e13. Epub 01 de agosto de 2019. Recuperado en 19 de diciembre de 2020, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142019000200013&lng=es&tlng=es.

- Serna, M. (2019). ¿Cómo mejorar el muestreo en estudios de porte medio usando diseños con métodos mixtos? Aportes desde el campo de estudio de elites. *Empiria: Revista de metodología de ciencias sociales*, (43), 187-210.
- Slavin, R. E., & Johnson, R. T. (1999). *Aprendizaje cooperativo: teoría, investigación y práctica*. Buenos Aires: Aique.
- Stare, J., & Klun, M. (2018). Required competencies in public administration study programs. *Transylvanian Review Of Administrative Sciences*, 14(55), 80-97. doi:<http://dx.doi.org/10.24193/tras.55E.6>
- Tamayo, G. (2015). Diseños muestrales en la investigación. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5262273.pdf>
- Tobón, S. (2005). *Formación basada en competencias*. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica. Bogotá: Ecoe consultado el 2 de abril de 2018 en <http://www.ecoediciones.com/wp-content/uploads/2016/08/Formacion-integral-y-competencias.pdf>
- Torres-Barreto, M. L. (2018). Herramienta didáctica motivacional basada en gamificación y apoyada en TIC para adquirir y aplicar competencias transversales en estudiantes de ingeniería: MOTIVATIC.
- Tuning Educational Structures in Europe.(2003). La contribución de las Universidades al proceso de Bolonia. Recuperado de https://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/documents/General_Brochure_Spanish_version.pdf
- Tuning sectoral qualifications frameworks for the humanities and the arts (2012). Final report 2010–2011. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Tuning Sectorial Qualifications Frameworks for Humanities and the Arts. (2012).
- Unesco (1998). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción*. París. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000116345_spa
- Unicef. (2020). Importancia del desarrollo de habilidades transferibles en América Latina y el Caribe.
- Ureña Salazar, M., & Ureña Salazar, L. (2016). Las competencias genéricas en la formación del estudiantado de la enseñanza del inglés en la universidad de costa rica: visión de docentes y estudiantes y su relación con las demandas del sector empleador. *InterSedes*, 17(36), 118-151. Recuperado de https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2215-24582016000200118
- Valenzuela Sánchez, N. A., Alonso Bajo, R., & Moreno Treviño, J. O. (2018). Desajuste educativo en el mercado laboral de México y su efecto en los salarios. *Revista de economía*, 35(91), 65-92.
- Vallejo, P. M. (2012). Tamaño necesario de la muestra:¿ Cuántos sujetos necesitamos. *Estadística aplicada*, 24(1), 22-39. https://www.academia.edu/download/50492311/lectura_42_la_importancia_del_tamano_de_muestra.pdf
- Vallejo-Trujillo, S. Hernández Aguilar, José.. (2019). Preferencias de competencias transversales: enfoque de la alta dirección. *Administración y Organizaciones*, 22(42), 53-72. <https://rayo.xoc.uam.mx/index.php/Rayo/article/view/382>

- Vargas, F., & Carzoglio, L. (2017). La brecha de habilidades para el trabajo en América Latina: Revisión y análisis en la región. *Montevideo: OIT/Cinterfor*. https://wcmstest4.ilo.org/wcmstest4/groups/skills/documents/skpcontent/ddrf/mtky/~edisp/wcmstest4_192106.pdf
- Vargas, Fernando. Preguntas sobre competencia laboral. Montevideo, Cinterfor/OIT, 2004. Recuperado de oitcinterfor.org/sites/default/files/file_publicacion/papel13.pdf
- Vázquez González, G. C., Jiménez Macías, I. U., & Juárez Hernández, L. G. (2020). Construcción-validación del cuestionario sobre madurez de la gestión del conocimiento para la innovación educativa en universidades. *Apertura (Guadalajara, Jal.)*, 12(1), 132-151. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1665-61802020000100132&script=sci_arttext
- Vázquez González, Odelkis, & Zenea Montejo, Mercedes Leonarda. (2017). La gestión de capital humano por competencias laborales de los profesores universitarios con un enfoque estratégico. *Cofin Habana*, 11(1), 1-11. Recuperado en 20 de noviembre de 2020, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2073-60612017000100003&lng=es&tlng=es.
- Velarde, D. (2016). El uso del chat para el fomento de las competencias genéricas en estudiantes de nivel medio superior de Conalep. Tesis de maestría.
- Vereau Rodríguez, V. S. (2020). Habilidades blandas y el perfil de egreso en estudiantes del programa de contabilidad de una universidad de Trujillo, 2020. <http://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/46458>
- Villa Carbajal, M., Leyva Contreras, A. López Ceballos, P. (2016). COMPETENCIAS PROFESIONALES, DESDE LA PERSPECTIVA DEL EMPLEADOR EN LAS PYMES. <http://apcam.org.mx/wp-content/uploads/2019/03/PONENCIA-73-UNISON-Hermosillo.pdf>
- Villardón-Gallego, L. (2016). Competencias genéricas en educación superior: metodologías específicas para su desarrollo. Madrid, Spain: Narcea Ediciones. Recuperado de <https://elibro.net/es/lc/cetys/titulos/46221>.
- Vizcarra Fano, L., Chaparro Salas, M. (2018). El perfil docente y su relación con el desarrollo de competencias laborales de los estudiantes del centro de educación técnico productivo Clorinda Matto de Turner del Cusco–2017. <http://repositorio.unsa.edu.pe/handle/UNSA/8556>
- Von Glasersfeld, E. (1981). Introducción al constructivismo radical. *La realidad inventada; Cómo sabemos lo que creemos saber*, 20-37. https://www.academia.edu/download/36564975/Paul_Watzlawick_y_otros_-_1981_-_La_realidad_inventada.pdf#page=20
- Von Glasersfeld, E. (1981). Introducción al constructivismo radical. *La realidad inventada; Cómo sabemos lo que creemos saber*.
- Vygotski, L. S., Cole, M., & Luriia, A. R. (1996). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- World Bank. (2018). Measuring skills demanded by employers: skills toward employment and productivity (STEP) (English). Job Notes; issue no. 5. Washington, D.C: World Bank Group. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10986/29816>
- World Health Organization(2003). *Skills for Health*. Disponible: http://www.who.int/school_youth_health/media/en/sch_skills4health_03.pdf [Links]

- World Health Organization, Division of Mental Health(1994). *Life skills education for children and adolescents in schools*. Disponible: <http://apps.who.int/iris/handle/10665/63552> [Links]
- Young, J., & Chapman, E. (2010). Generic competency frameworks: A brief historical overview. *Education Research and Perspectives*, 37(1), 1. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.454.4254&rep=rep1&type=pdf>
- Zamora-Polo, F., Sánchez-Martín, J., Hipólito-Ojalvo, F., & Luque-Sendra, A. (2019). Utilización de la gamificación para el desarrollo de competencias transversales en el grado de Ingeniería Mecánica.
- Zegarra Portillo, R. M. (2018). Competencias genéricas y la inserción laboral en los egresados de la Facultad de Psicología UCV-Lima Norte, 2018. <http://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/22534>
- Zhoc, K. C., King, R. B., Chung, T. S., & Chen, J. (2020). Emotionally intelligent students are more engaged and successful: examining the role of emotional intelligence in higher education. *European Journal of Psychology of Education*, 1-25. <https://ebiblio.cetys.mx:4083/10.1007/s10212-019-00458-0>

Apéndices

Apéndice A

Guía de entrevista semiestructurada para estudiantes

Proyecto de Investigación titulado:

Análisis de la percepción de las competencias genéricas de los docentes, estudiantes y empleadores de la Escuela de Administración y Negocios del Centro de Enseñanza Técnica y Superior, campus Mexicali.

Guía de Entrevista semiestructurada para estudiantes de la Escuela de Administración y Negocios de CETYS Universidad, Campus Mexicali

Ficha técnica:

Número de sujeto _____ Sexo: F ___ M ___ Edad _____ Nombre de la institución: _____ Campus: _____

Programa de estudios: CPI ___ LAE ___ LNI ___ LAM ___ Semestre _____ Fecha de la entrevista _____

Nombre del entrevistador: _____

I. Respetto del contenido del programa de estudios.

1. ¿Ha leído el programa de estudios completo de su carrera?
2. ¿Distingue a las competencias específicas de las competencias genéricas?
3. De las competencias genéricas que a continuación se muestran, ¿Cuáles competencias considera que son necesarias para desarrollarse dentro de los contextos social, laboral y personal?

II. Evaluación diagnóstica

4. ¿Durante el trayecto de su carrera se le ha aplicado algún tipo de evaluación para conocer su nivel de dominio de sus competencias genéricas antes de que le asignen actividades o tareas académicas?

5. En caso de haber respondido de forma afirmativa la pregunta anterior, mencione ejemplos de evaluaciones aplicadas durante su trayecto escolar enfocadas a conocer el nivel de dominio de sus competencias genéricas.

6. En caso de haber respondido en sentido afirmativo la pregunta número 4 ¿Los docentes realizan actividades para dar continuidad al desarrollo de las competencias genérica semestre tras semestre?

7. En caso de haber respondido de forma afirmativa la pregunta anterior, ¿Cuál fue el impacto de esas actividades organizadas por los docentes?

III. Estrategias didácticas.

8. ¿Los docentes durante el semestre implementan estrategias didácticas para el desarrollo de sus competencias genéricas?

9. En caso de haber respondido de forma afirmativa la pregunta anterior, ¿Cuáles son las estrategias didácticas que utilizan los docentes para el desarrollo de este tipo de competencias?

10. En caso de haber respondido de forma afirmativa la pregunta 8, ¿Qué impacto le causó el haber participado en este tipo de estrategias?

IV. Planificación contextualizada.

11. En caso de haber respondido de forma afirmativa la pregunta 8, ¿Las estrategias didácticas utilizadas por los docentes fueron planeadas de manera estructurada y organizada dentro desde la presentación del encuadre del curso o fueron implementadas de forma espontánea durante el desarrollo del curso?

12. En caso de haber respondido de forma afirmativa la pregunta 8, ¿En la implementación de cada una de las estrategias didácticas utilizadas por el docente clarifica el tipo de competencia genérica a desarrollarse?

V. Motivación.

13. En caso de haber contestado en sentido afirmativo la pregunta 8, ¿Las estrategias didácticas implementadas por el docente fueron vinculadas al contexto socio/laboral?
14. En caso de haber contestado en sentido afirmativo la pregunta anterior, ¿Qué impacto le causó que el docente haya vinculado las estrategias didácticas al contexto socio/laboral?
15. ¿El docente logró captar su atención al implementar sus estrategias didácticas para el desarrollo de competencias genéricas? En caso de responder en sentido afirmativo responda ¿Por qué?
16. En caso de haber respondido de forma afirmativa la pregunta anterior, mencione un ejemplo de las estrategias didácticas que considera que hayan captado su atención.
17. ¿El docente establece relaciones estudiante-profesor basadas en la empatía?
18. ¿El docente establece relaciones estudiante-profesor basadas en el respeto?

VI. Evaluación.

19. ¿El docente implementó mecanismos de evaluación que permitieron conocer el avance del desarrollo de competencias genéricas?
20. En caso de haber contestado en sentido afirmativo la pregunta anterior, ¿Pudiera describir el tipo de mecanismos de evaluación para conocer el avance del desarrollo de competencias genéricas?
21. ¿El docente fomentó la autoevaluación en los estudiantes para conocer sus percepciones sobre el desarrollo de sus propias competencias?
22. ¿El docente realizó reuniones grupales e individuales para retroalimentación de avances de los estudiantes en el desarrollo de competencias genéricas?

Apéndice B

Guía de entrevista semiestructurada para docentes

Proyecto de investigación titulado:

Análisis de la percepción de las competencias genéricas de los docentes, estudiantes y empleadores de la Escuela de Administración y Negocios del Centro de Enseñanza Técnica y Superior, campus Mexicali

Guía de entrevista semiestructurada para docentes de la Escuela de Administración y Negocios de CETYS, Universidad, campus Mexicali

Ficha técnica:

Número de sujeto _____ Sexo: F ___ M _____ Edad _____ Nombre de la institución: _____ Campus: _____ Programa de estudios: _____ CPI ___ LAE ___ LNI ___ LAM _____ Profesor de asignatura ___ Profesor de tiempo completo _____ antigüedad en la institución _____ Fecha de la entrevista _____
Nombre del entrevistador:

I. Respecto del contenido del programa de estudios.

1. ¿Ha leído el programa de estudios completo de la(s) carrera(s) donde usted imparte clases?
2. ¿Distingue a las competencias específicas de las competencias genéricas?
3. De las competencias genéricas que a continuación se muestran ¿Cuáles competencias genéricas considera que son necesarias para el desarrollarse en un contexto social, laboral o personal?

II. Evaluación diagnóstica

4. ¿Existen mecanismos de evaluación institucionales o personales para conocer el nivel de dominio de las competencias genéricas de los estudiantes?
5. En caso de haber contestado en sentido afirmativo, ¿Cuáles son esos mecanismos de evaluación?
6. ¿A nivel institucional o personal se han definido actividades para dar continuidad al desarrollo de las competencias genéricas semestre tras semestre?
7. En caso de haber respondido en sentido afirmativo la pregunta anterior, ¿Cuáles son las estrategias implementadas para dar continuidad al desarrollo de competencias genéricas?

III. Estrategias didácticas.

8. ¿Existen estrategias didácticas a nivel institucional o personal utilizadas para el desarrollo de competencias genéricas?
9. En caso de haber respondido en sentido afirmativo la pregunta anterior, mencione ejemplos de las estrategias didácticas implementadas para el desarrollo de competencias genéricas.
10. En caso de haber respondido en sentido afirmativo la pregunta anterior, ¿explique la forma en qué se implementan este tipo estrategias didácticas?

IV. Planificación contextualizada.

11. En caso de implementar estrategias didácticas para el desarrollo de competencias genéricas de forma individual ¿Describa la forma a través de la cual implementa las estrategias didácticas para el desarrollo de competencias genéricas dentro de su asignatura?

V. Motivación.

12. En caso de que de manera individual implemente estrategias didácticas para el desarrollo de competencias genéricas, ¿Cuál es la dinámica que se desarrolla durante su clase al implementar este tipo estrategias didácticas?

13. ¿Cómo describiría la relación que mantiene como profesor con sus estudiantes?

VI. Evaluación.

14. ¿Se cuenta con mecanismos de evaluación a nivel institucional o personal para medir el desarrollo de competencias genéricas de cada uno de los alumnos?

15. ¿Utiliza la autoevaluación en los estudiantes para que ellos puedan conocer cómo se perciben en el desarrollo de sus propias competencias genéricas?

16. ¿Se cuenta con espacios de retroalimentación sobre el desarrollo de las competencias genéricas establecidos por la institucional o por usted?

Apéndice C

Competencias genéricas Proyecto Alfa Tuning-América Latina 2004-2007

Cuestionario de competencias genéricas

Cuestionario para graduados

Instrucciones: A continuación, se presentan una serie de cuestiones que tienen que ver con las competencias y habilidades que pueden ser importantes para el buen desempeño de su profesión. Por favor, conteste a cada una de las preguntas. Las respuestas pueden ser de gran utilidad para la mejora de la planificación de su carrera de cara a los futuros alumnos. Rodee, en cada pregunta, la respuesta que considere más oportuna.

Agradecemos sinceramente su colaboración

1. Edad: _____
2. Sexo: _____
 1. Hombre
 2. Mujer
3. Año en que terminó sus estudios: _____
4. Nombre del título que obtuvo: _____
5. Situación laboral actual:
 1. Trabajando en un puesto relacionado con sus estudios.
 2. Trabajando en un puesto no relacionado con sus estudios.
 3. Ampliando estudios.
 4. Buscando primer empleo.
 5. Desocupado, habiendo trabajado antes.
 6. No estoy buscando ni he buscado empleo.
 7. Otro. Especificar, por favor: _____
6. ¿Cómo valora las posibles salidas profesionales a su titulación?
 1. Muy pocas
 2. Pocas
 3. Algunas
 4. Bastantes
 5. Muchas

Para cada una de las competencias que se presentan a continuación, indique por favor:

La importancia que, en su opinión, tiene la competencia o habilidad para el ejercicio de su profesión;
 El nivel en que cree que la habilidad o competencia se ha desarrollado durante sus estudios en su universidad.
 Puede utilizar los espacios en blanco para incluir alguna otra competencia que considere importante y que no aparece en el listado.

Utilice, por favor, la siguiente escala:
 1= nada; 2=poco; 3=bastante; 4=mucho

Competencia	Importancia	Nivel en el que se ha desarrollado en la universidad
1 Capacidad de abstracción, análisis y síntesis	1 2 3 4	1 2 3 4
2 Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica		

3	Capacidad para organizar y planificar el tiempo		
4	Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión		
5	Responsabilidad social y compromiso ciudadano		
6	Capacidad de comunicación oral y escrita		
7	Capacidad de comunicación en un segundo idioma		
8	Habilidades en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación		
9	Capacidad de investigación		
10	Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente		
11	Habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas		
12	Capacidad crítica y autocrítica		
13	Capacidad para actuar en nuevas situaciones		
14	Capacidad creativa		
15	Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas		
16	Capacidad para tomar decisiones		
17	Capacidad para trabajar en equipo		
18	Habilidades interpersonales		
19	Capacidad de motivar y conducir metas comunes		
20	Compromiso con la preservación del medio ambiente		
21	Compromiso con su medio socio-cultural		
22	Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad		
23	Habilidad para trabajar en contextos internacionales		
24	Habilidad para trabajar de manera autónoma		
25	Capacidad para formular y gestionar proyectos		
26	Compromiso ético		
27	Compromiso con la calidad		

Por favor a continuación elija y ordene las cinco competencias que considere más importantes según su opinión. Para ello escriba el número del ítem en los recuadros que aparecen abajo. Marque en la primera casilla la competencia que considera, en primer lugar, la más importante. En la segunda casilla señale la segunda competencia más importante, y así sucesivamente.

_____ Ítem número

Muchas gracias por su colaboración

Apéndice D

Encuesta para empleadores de profesionistas egresados de las Ciencias Administrativas

Proyecto de Investigación titulado:

Análisis de las competencias genéricas del currículo formal de las carreras de Ciencias Administrativas de CETYS Universidad Campus Mexicali, en ámbito profesional de México.

Ficha técnica

Marque con una X, según sea el caso:

Indique cual es el cargo que ocupa en el área de Recursos Humanos de su empresa:

Gerente o Jefe de Recursos Humanos ()

Analista de Recursos Humanos ()

Otro, especifique _____

El domicilio de la empresa en donde labora se ubica en:

Mexicali ()

Tijuana ()

Ensenada ()

Frecuentemente realizan procesos de contratación de egresados de las carreras de Contador Público, Licenciado en Administración de Empresas, Licenciado en Negocios Internacionales y Licenciado en Administración de Mercadotecnia

Nunca () Pocas veces () La mayor parte del tiempo () Todo el tiempo ()

Instrucciones: Gracias por participar respondiendo esta encuesta, para su elaboración se recomienda utilizar un equipo de cómputo de tipo Tablet, desktop o laptop, no le llevará más de 7 minutos su conclusión. Este trabajo es realizado por Amanda Columba Real Beltrán quien es alumna del programa de Doctorado en Educación de CETYS Universidad Campus Mexicali, como parte de la investigación titulada “Análisis de las competencias genéricas del currículo formal de las carreras de Ciencias Administrativas de CETYS Universidad Campus Mexicali, en el ámbito profesional de México”. Este cuestionario es anónimo, con fines únicos de recopilar información para la investigación respetando cualquier respuesta dada, se le pide con cordialidad que responda de la manera más sincera posible.

A continuación, se presenta un listado de treinta competencias que pueden ser importantes para el buen desempeño de los profesionistas relacionados con las Ciencias Administrativas. Según su percepción seleccione solo las cinco más importantes y posteriormente jerarquícelas bajo su criterio en orden de importancia, utilizando una escala numérica, en donde 1 es la más importante y 5 es la menos importante. Agradecemos sinceramente su colaboración.

Competencias genéricas
1. Capacidad de abstracción, análisis y síntesis
2. Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica
3. Capacidad para organizar y planificar el tiempo
4. Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión
5. Responsabilidad social y compromiso ciudadano

6. Capacidad de comunicación oral y escrita
7. Capacidad de comunicación en un segundo idioma
8. Habilidades en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación
9. Capacidad de investigación
10. Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente
11. Habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas
12. Capacidad crítica y autocrítica
13. Capacidad para actuar en nuevas situaciones
14. Capacidad creativa
15. Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas
16. Capacidad para tomar decisiones
17. Capacidad para trabajar en equipo
18. Habilidades interpersonales
19. Capacidad de motivar y conducir metas comunes
20. Compromiso con la preservación del medio ambiente
21. Compromiso con su medio socio-cultural
22. Habilidad para trabajar en contextos internacionales
23. Habilidad para trabajar de manera autónoma
24. Capacidad para formular y gestionar proyectos
25. Compromiso ético
26. Compromiso con la calidad
27. Actitud de servicio
28. Capacidad de emprendimiento
29. Capacidad de liderazgo
30. Habilidad de negociación.

En la columna de la izquierda del siguiente recuadro coloque las cinco competencias genéricas seleccionadas por usted, en el recuadro de la derecha jerarquice las competencias en orden de importancia del 1 al 5, estableciendo solo un número de por renglón, en donde 1 es la más importante y 5 la menos importante.

Coloque cada una de las competencias genéricas seleccionadas	Jerarquice del 1 al 5, para establecer el orden de importancia, donde 1 es el más importante y el 5 el menos importante.

A continuación, se le solicita de manera voluntaria la redacción de un comentario adicional, si desea puede agregar alguna otra competencia genérica que considere relevante y que no contemple la presente encuesta.



Gracias por su participación. Si desea conocer los resultados del presente estudio, puede comunicarse al correo amanda.real@cetys.mx

Apéndice E

Encuesta para docentes de los programas de estudios 2015 de CPI, LAE, LNI y LAM de la Escuela de Administración y Negocios de CETYS Universidad Campus Mexicali.

Proyecto de Investigación titulado:

Análisis de las competencias genéricas del currículo formal de las carreras de Ciencias Administrativas de CETYS Universidad Campus Mexicali, en ámbito profesional de México.

Ficha técnica

Marque con una X en donde corresponda:

Es docente de la Escuela de Administración y Negocios CETYS, Campus Mexicali:

Si _____ No _____ Tiempo completo _____ Asignatura _____

Programa _____ de _____ estudios _____ en _____ donde _____ imparte _____ clases:
CPI _____ LAE _____ LNI _____ LAM _____ (puede marcar más de una opción según sea el caso)

Instrucciones:

Gracias por participar respondiendo esta encuesta, para su elaboración se recomienda utilizar un equipo de cómputo de tipo Tablet, desktop o laptop, no le llevará más de 7 minutos su conclusión. Este trabajo es realizado por Amanda Columba Real Beltrán quien es alumna del programa de Doctorado en Educación de CETYS Universidad Campus Mexicali, como parte de la investigación titulada “Análisis de las competencias genéricas del currículo formal de las carreras de Ciencias Administrativas de CETYS Universidad Campus Mexicali, en el ámbito profesional de México”. Este cuestionario es anónimo, con fines únicos de recopilar información para la investigación respetando cualquier respuesta dada, se le pide con cordialidad que responda de la manera más sincera posible.

A continuación, se presenta un listado de treinta competencias que pueden ser importantes para el buen desempeño de los profesionistas relacionados con las Ciencias Administrativas.

Según su percepción seleccione solo las cinco más importantes y posteriormente jerarquícelas bajo su criterio en orden de importancia, utilizando una escala numérica, en donde 1 es la más importante y 5 es la menos importante.

Finalmente, indique bajo su criterio el nivel que cada una de las competencias seleccionadas ha sido promovida dentro de la asignatura(s) que imparte con el apoyo de la siguiente escala:

1=nada; 2=poco; 3=bastante; 4=mucho

Agradecemos sinceramente su colaboración

Competencias genéricas
1. Capacidad de abstracción, análisis y síntesis
2. Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica
3. Capacidad para organizar y planificar el tiempo
4. Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión
5. Responsabilidad social y compromiso ciudadano
6. Capacidad de comunicación oral y escrita
7. Capacidad de comunicación en un segundo idioma
8. Habilidades en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación
9. Capacidad de investigación
10. Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente
11. Habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas
12. Capacidad crítica y autocrítica
13. Capacidad para actuar en nuevas situaciones
14. Capacidad creativa
15. Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas
16. Capacidad para tomar decisiones
17. Capacidad para trabajar en equipo
18. Habilidades interpersonales
19. Capacidad de motivar y conducir metas comunes
20. Compromiso con la preservación del medio ambiente
21. Compromiso con su medio socio-cultural
22. Habilidad para trabajar en contextos internacionales
23. Habilidad para trabajar de manera autónoma
24. Capacidad para formular y gestionar proyectos
25. Compromiso ético
26. Compromiso con la calidad
27. Actitud de servicio
28. Capacidad de emprendimiento
29. Capacidad de liderazgo
30. Habilidades de negociación

En la columna de la izquierda del siguiente recuadro coloque las cinco competencias genéricas seleccionadas por usted.

En el recuadro del centro jerarquice las competencias en orden de importancia del 1 al 5, estableciendo solo un número de por renglón, en donde 1 es la más importante y 5 la menos importante.

Finalmente, en la columna de la derecha indique el nivel que considera de cada una de las competencias seleccionadas fueron promovidas por usted dentro de las asignaturas que imparte, con el apoyo de la siguiente escala:

1=nada; 2=poco; 3=bastante; 4=mucho

Coloque cada una de las competencias genéricas seleccionadas	Jerarquice del 1 al 5, para establecer el orden de importancia, donde 1 es el más importante y el 5 el menos importante.	Nivel de promoción de las competencias genéricas en sus asignaturas.
		1 2 3 4
		1 2 3 4
		1 2 3 4
		1 2 3 4
		1 2 3 4

A continuación se le solicita de manera voluntaria la redacción de un comentario adicional, si desea puede agregar alguna otra competencia genérica que considere relevante y que no contemple la presente encuesta.

Gracias por su participación. Si desea conocer los resultados del presente estudio, puede comunicarse al correo amanda.real@cetys.mx

Apéndice F

Encuesta para estudiantes de los programas de estudios 2015 de CPI, LAE, LNI y LAM de la Escuela de Administración y Negocios de CETYS Universidad Campus Mexicali.

Proyecto de Investigación titulado:

Análisis de las competencias genéricas del currículo formal de las carreras de Ciencias Administrativas de CETYS Universidad Campus Mexicali, en ámbito profesional de México.

Ficha técnica

Marque con una X en donde corresponda:

Es alumno(a) de CETYS: Si _____ No _____ Edad _____ (especifique)

Género: Femenino _____ Masculino: _____

Semestre: Séptimo: _____ Octavo: _____

Programa de estudios que cursa: CPI _____ LAE _____ LNI _____ LAM _____

Campus en donde actualmente estudia: Mexicali _____ Tijuana _____ Ensenada _____

Instrucciones:

Gracias por participar respondiendo esta encuesta, para su elaboración se recomienda utilizar un equipo de cómputo de tipo Tablet, desktop o laptop, no le llevará más de 7 minutos su conclusión. Este trabajo es realizado por Amanda Columba Real Beltrán quien es alumna del programa de Doctorado en Educación de CETYS Universidad Campus Mexicali, como parte de la investigación titulada “Análisis de las competencias genéricas del currículo formal de las carreras de Ciencias Administrativas de CETYS Universidad Campus Mexicali, en el ámbito profesional de México”. Este cuestionario es anónimo, con fines únicos de recopilar información para la investigación respetando cualquier respuesta dada, se le pide con cordialidad que responda de la manera más sincera posible.

A continuación, se presenta un listado de treinta competencias que pueden ser importantes para el buen desempeño de los profesionistas relacionados con las Ciencias Administrativas.

Según su percepción seleccione solo las cinco más importantes y posteriormente jerarquícelas bajo su criterio en orden de importancia, utilizando una escala numérica, en donde 1 es la más importante y 5 es la menos importante.

Finalmente, indique bajo su criterio el nivel que cada una de las competencias seleccionadas fue desarrollada durante su trayecto escolar en la universidad con el apoyo de la siguiente escala:

1=nada; 2=poco; 3=bastante; 4=mucho

Agradecemos sinceramente su colaboración

Competencias genéricas
1. Capacidad de abstracción, análisis y síntesis
2. Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica
3. Capacidad para organizar y planificar el tiempo
4. Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión
5. Responsabilidad social y compromiso ciudadano
6. Capacidad de comunicación oral y escrita
7. Capacidad de comunicación en un segundo idioma
8. Habilidades en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación
9. Capacidad de investigación
10. Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente
11. Habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas
12. Capacidad crítica y autocrítica
13. Capacidad para actuar en nuevas situaciones
14. Capacidad creativa
15. Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas
16. Capacidad para tomar decisiones
17. Capacidad para trabajar en equipo
18. Habilidades interpersonales
19. Capacidad de motivar y conducir metas comunes
20. Compromiso con la preservación del medio ambiente
21. Compromiso con su medio socio-cultural
22. Habilidad para trabajar en contextos internacionales
23. Habilidad para trabajar de manera autónoma
24. Capacidad para formular y gestionar proyectos
25. Compromiso ético
26. Compromiso con la calidad
27. Actitud de servicio
28. Capacidad de emprendimiento
29. Capacidad de liderazgo
30. Habilidad de negociación

En la columna de la izquierda del siguiente recuadro coloque las cinco competencias genéricas seleccionadas por usted.

En el recuadro del centro jerarquice las competencias en orden de importancia del 1 al 5, estableciendo solo un número de por renglón, en donde 1 es la más importante y 5 la menos importante.

Finalmente, en la columna de la derecha indique el nivel de desarrollo de cada una de las competencias seleccionadas durante su trayecto escolar en su universidad, con el apoyo de la siguiente escala:

1=nada; 2=poco; 3=bastante; 4=mucho

Coloque cada una de las competencias genéricas seleccionadas	Jerarquice del 1 al 5, para establecer el orden de importancia, donde 1 es el más importante y el 5 el menos importante.	Nivel de desarrollo de las competencias genéricas por los profesores de su programa de estudios.
		1 2 3 4
		1 2 3 4
		1 2 3 4
		1 2 3 4
		1 2 3 4

A continuación se le solicita de manera voluntaria la redacción de un comentario adicional, si desea puede agregar alguna otra competencia genérica que considere relevante y que no contemple la presente encuesta.

Gracias por su participación. Si desea conocer los resultados del presente estudio, puede comunicarse al correo amanda.real@cetys.mx

Apéndice G

Consentimiento informado para grabación de audio

Por este medio autorizo a la Mtra. Amanda Columba Real Beltrán para que realice grabación de audio con fines meramente académicos, sin fines de lucro y guardando la más estricta confidencialidad, durante la entrevista que se realizará el día _____, a las _____ horas, en _____, de esta ciudad de Mexicali, Baja California, por motivo de la investigación “Análisis de las competencias genéricas del currículo formal de las carreras de Ciencias Administrativas de CETYS Universidad Campus Mexicali, en ámbito profesional de México”.

Atentamente

Mexicali, Baja California a _____ del mes de _____ del año 2021.

Firma y nombre del docente/alumno

Apéndice H

Transcripción de entrevistas semiestructuradas para docentes.

Sujeto 1

Proyecto de Investigación titulado:

Análisis de la percepción de las competencias genéricas de los docentes, estudiantes y empleadores de la Escuela de Administración y Negocios del Centro de Enseñanza Técnica y Superior, campus Mexicali.

Guía de Entrevista semiestructurada para docentes de la Escuela de Administración y Negocios de CETYS Universidad, Campus Mexicali

Ficha técnica:

Número de sujeto 1 Sexo: F X M _____ Edad 39 Nombre de la institución: CETYS Campus: Mexicali
 Programa de estudios: CPI _____ LAE _____ LNI X LAM _____ Profesor de asignatura X Profesor de tiempo completo _____ antigüedad en la institución 3 años Fecha de la entrevista 7 de junio de 2021
 Nombre del entrevistador:

I. Respetto del contenido del programa de estudios.

P.1. ¿Ha leído el programa de estudios completo de la(s) carrera(s) donde usted imparte clases?

R: Sí, todo el programa de Negocios CCG (P.1)

P. 2. En caso de haber contestado en sentido afirmativo la pregunta anterior, ¿Distingue a las competencias específicas de las competencias genéricas del programa donde imparte clases?

R: Si, según yo sí. CCG (P.2)

P.3. De las competencias genéricas que a continuación se muestran, en caso de no haberlas identificado ¿Cuáles competencias genéricas considera que son necesarias para el desarrollarse en un contexto social, laboral o personal?

R: Genéricas, pues considero que lo que más deberían de desarrollar los muchachos es la capacidad de verse en el otro, de asumirse en el otro, que no creer que su verdad es la única que existe, no tanto como empático, si no como que a estar abiertos a diferentes opciones. De que no las cosas tienen que ser como ellos creen (CCG), yo pienso que esa la habilidad, que es la competencia más importante, porque a partir de eso puedes investigar, puedes desarrollar, puedes conocer y en cambio si no lo tienes te bloqueas y te cierras en tu área, en lo que estás haciendo, en lo que tú piensas, en esos momentos en que tú te cierras ya es muy difícil que accedas a otros niveles de conocimiento. Entonces, por eso yo pienso que no solo los estudiantes la deben de tener, si no todas las personas en general deberíamos tener esa competencia. (P.3)

II. Evaluación diagnóstica

P. 4. ¿Existen mecanismos de evaluación institucionales o personales para conocer el nivel de dominio de las competencias genéricas de los estudiantes al inicio del semestre?

R: No, bueno, yo las evalúo todos los días(ED), yo tengo un método, porque a los muchachos les digo que no hay exámenes, porque los exámenes para mí son como ejercicios de memorización (E), bueno depende del tipo de examen que sea, es porque el tipo de materia que doy, es mejor que

resuelvan un caso, hagan una entrevista, hagan una presentación, un proyecto, que haya interacción (ESD). Por ejemplo de nada sirve que el alumno sepa cuáles son los pasos para elaborar un plan de negocios, si no los sabe ejecutar, es como hacer un pastel, puedes tener la receta, pero si no tienes de idea de cómo mezclar los ingredientes y en que tiempos, pues no te va a salir la masa igual. (P.4)

Lo que le digo a los muchachos es que en la vida real no hay exámenes, sino que hay por ejemplo, hay tiempos de entrega que te piden tus jefes, todos los días te tienes que ganar el ascenso, no es que con un examen me voy a ganar el ascenso, aunque hay empresas que si manejan exámenes para el ascenso pero es una parte mínima que se valora para determinarlo, más bien se valoran las responsabilidades y aptitudes que tienes hacia el trabajo que estas realizando (E). (P.5)

Entonces yo lo que les digo a los muchachos que si ustedes me entregan sus trabajos en tiempo quiere decir que son personas responsables (CCG), hay algunos que me dicen “no profe es que tuve un problema” entonces tuviste la atención de decirme pues tienes un nivel de confiabilidad, ya si es verdad o es mentira lo que me dice el alumno, pues ya es otra historia, con la entrega puntual de los trabajos yo mido el nivel de responsabilidad y compromiso (CCG).

Al final, hay alumnos que han reprobado o no tienen derecho a examen, porque no han hecho los trabajos, porque pueden ser muy sencillos los trabajos, pero hacerlos todos los días o cada semana, cumplir con todas las entregas del semestre de todas las materias, es ahí donde mides que el alumno pues no es constante. (P.6)

La vida real no es un examen y un resultado y ya (E), porque son pasos todos los días, por eso los evalué así. Les digo alá mejor el plan de negocios que elaboraron no lo ejecutan, pero lo que ustedes sintieron por el compromiso de estar con el equipo, de hacer las cosas en tiempo (CCG), eso es la formación, lo importante de la actividad, si bien que padre que pudieran implementarlo, pero el trasfondo de esas actividades es el sentido de equipo, el sentido de responsabilidad, (CCG) que al final de cuentas cuando tu estas trabajando en alguna parte es lo que más aplicas, no tanto sepas de la competencia específica que tú tienes porque eres abogada, o porque eres bióloga, ingeniero, si no la capacidad que tienes para responder (CCG). (P.7)

Básicamente es eso, yo califico la responsabilidad, compromiso, el sentido de urgencia (CCG), eso es lo que evalué cuando dejo actividades, hay alumnos que están constantemente preguntando, hay otros que ni me pelan y otros más relajados, que está bien saber manejar el estrés, tiene que ver como ves la vida, que también es válido. (P.8)

En cambio hay alumnos muy estresados por mantener la beca, hay algo muy curioso ahora con la pandemia hubo alumnos que les di clase en lo presencial y en lo presencial lo que eran cumplidos y en línea eran cumplidos, los que no lo eran cumplidos en lo presencial también en la virtualidad lo eran, entonces llegué a la conclusión que no tiene que ver la modalidad de enseñanza si no el interés que tenga el alumno, entonces en lo que tenemos que trabajar es en que tengan interés, por más que tu brinques y saltes no tiene interés por la materia, pues ya no puedes hacer mucho por eso. (P.9)

P.5. En caso de haber contestado en sentido afirmativo, ¿Cuáles son esos mecanismos de evaluación?

R: Yo manejo mucho en el blackboard los tiempo de entrega les pongo vencimiento (E), para mi si entregan a tiempo es una de las principales muestras de cumplimiento, están siendo responsables, están entregando en tiempo, tienen el compromiso de hacerlo, están siendo disciplinados, que me entreguen un trabajo en tiempo yo evalué eso, esas cuatro cosas (E). (P.9)

El contenido del trabajo se va puliendo, yo les hago comentarios ellos me los regresan, no hablo tanto del contenido porque eso se va corrigiendo, por ejemplo cuando tenemos la clase sincrónica si la clase toca los miércoles, dejo la actividad y tiene para entregarlo hasta el domingo, hay quienes me lo entregan el mismo miércoles, quienes lo entregan unos minutos antes del vencimiento y quienes lo envían hasta el lunes, ahí tú ves que tan organizado están con sus tiempos, básicamente me guio con eso, no tanto con el contenido porque ese es perfectible. (P.10)

P. 6. ¿A nivel institucional o personal se han definido actividades para dar continuidad al desarrollo de las competencias genéricas semestre tras semestre?

R: **No fíjate (PFCG)**, y eso es una de las cosas con las que siempre cierro con los muchachos, por ejemplo en la clase de sustentabilidad, **les digo que pueden tener diez, porque diez es solo un número, eso no me va a decir que tan responsables son con medio ambiente, con sus hábitos de consumo, y así. Más bien la evaluación debiera ser de aquí a diez años (PFCG)**, verlos que ha pasado con ustedes si son gerentes, supervisores, empleados responsables que cuidan de su personal, esa sería la verdadera evaluación. (P.11)

La evaluación de la escuela si te ayuda con tu promedio pero en realidad no sé si la escuela deba o pueda hacer evaluaciones o entrevistas, para ver que ha pasado con los estudiantes para ver si se están aplicando lo que se vio. **Así semestre tras semestre que yo sepa no, por ejemplo mi materia que es sustentabilidad me gustaría que fuera al inicio de la carrera para ir monitoreando a los alumnos durante todo su proceso los cuatro años de carrera para ver si realmente tuvieron un cambio de actitud.** (PFCG). Pero que yo sepa que exista no me ha tocado ver nada, a mí me gustaría que si existiera pero después de que salieran de la carrera. (P.12)

P.7. En caso de haber respondido en sentido afirmativo la pregunta anterior, ¿Cuáles son las estrategias implementadas para dar continuidad al desarrollo de competencias genéricas?

R: No (P.13)

III. Estrategias didácticas.

P. 8. ¿Existen estrategias didácticas a nivel institucional o personal utilizadas para el desarrollo de competencias genéricas?

R: Pues, **a nivel institucional no sé si exista (ESD)**, yo a nivel de mi materia la verdad lo que he platicado ahorita, es lo que yo veo, basado en mi experiencia laboral fuera de la escuela por eso que evalué de esa manera, es por eso que se me ocurrió hacer la evaluación de cierta manera, no tanto pensando en las competencias genéricas tengo muy poco siendo maestra hay mucho vocabulario y conceptos que no conozco o no manejo, entonces **básicamente la forma que en la que pienso que los estudiantes deben de desarrollar es lo que te digo la responsabilidad, compromiso, trabajo en equipo, sentido de emergencia está basado en mi experiencia profesional (PDC), yo lo mido como te dije, no tengo como un método, no tengo un documento es algo que yo percibo, no es que tenga una rúbrica o algo que pueda hacerlo cuantificable, más bien todo lo que lo manejo es a nivel de percepción (PDC).**(P.14)

P. 9. En caso de haber respondido en sentido afirmativo la pregunta anterior, mencione ejemplos de las estrategias didácticas implementadas para el desarrollo de competencias genéricas.

R: **Lo percibo en los tiempos de entrega porque hay un compromiso, responsabilidad, sentido de urgencia (E).** (P.15)

P. 10. En caso de haber respondido en sentido afirmativo la pregunta anterior, ¿Explique la forma en qué se implementan este tipo estrategias didácticas?

R: Lo percibo en los tiempos de entrega porque hay un compromiso, responsabilidad, sentido de urgencia. (P.16)

IV. Planificación contextualizada.

P. 11. En caso de implementar estrategias didácticas para el desarrollo de competencias genéricas de forma individual ¿Describe la forma a través de la cual planea las estrategias didácticas para el desarrollo de competencias genéricas dentro de su asignatura?

R: En el encuadre les platico (PDC), es el momento de la verdad y que todo mundo olvida, les grabo un video donde se explica el encuadre, en screen cast hago la presentación (PDC) y la voy grabando la como si la estuviera presentando a los muchachos y de ahí saco un link, también uso mucho el vocaroo es una herramienta para grabar audios, es con la idea de que el alumno lo vea y lo escuche tantas veces considere necesario (PDC), también que quede como evidencia de cuáles fueron las reglas de evaluación. (P.17)

Cuando eran las clases presenciales tenía dos viajes al semestre con cada grupo y era parte fundamental de la calificación. (P.18)

V. Motivación.

P. 12. En caso de que de manera individual implemente estrategias didácticas para el desarrollo de competencias genéricas, ¿Cuál es la dinámica que se desarrolla durante su clase al implementar este tipo estrategias didácticas?

R: Siento que con la pandemia mejore mucho, tenía muy poquito tiempo de dar clases, la verdad me imponía mucho el grupo, pararme frente al grupo me daban muchos nervios, como que agarre más confianza.(M) (P.19)

Pero por ejemplo, la primera vez que di clases, el primer semestre que di clases, me toco un grupo bien difícil eran muchos alumnos había grupitos, hasta se burlaban de mi porque no podía conectar el cable hdmi, siempre batallaba, entonces empecé a llevarles invitados a cerca de la materia, cada semana traía invitados, me dijeron que no era tan buena estrategia traer tanto invitado al semestre si acaso uno o dos al semestre, pero como era tanto mi nervio que me daba. Tuve mucha suerte porque personas expertas en el tema fueron mis invitados, los alumnos empezaron a pensar que tenía muchos conocidos en el área, empezó a cambiar su actitud hacia mí(M). Al final, pensé que bueno que se acabó el semestre, te llegas a estresar mucho, pero bueno fue mi primera experiencia dando clases en la vida.(P.20)

Luego ya después, por ejemplo con los alumnos yo iniciaba el tema llegaba hacía preguntas, originábamos una discusión y luego exponían. Eso lo que me ha funcionado. Ahora en la virtualidad es lo mismo, con los breakout rooms inicio la clase con las preguntas o empiezo contando algo chusco que me paso en el día para ir entrando en confianza con los alumnos, para hablar del tema. A veces uso mentimeter que es una página donde los alumnos puedes interactuar con los alumnos, hacer preguntas pueden poner reacciones, trato de que en las clases lo menos que pueda hablar yo lo más que puedan hablar ellos.(P.21)

P.13. ¿Cómo describiría la relación que mantiene como profesor con sus estudiantes?

R: Yo creo que muy buena, si si muy buena, de hecho ayer me tocó ser funcionaria de casilla y ahí estaba una exalumna de observadora de un partido político, a ella me toco darle clases en la presencialidad pero claro que a los alumnos virtuales no los pudiera reconocer en la calle y me dio mucho gusto verla. (P.22)

La verdad la relación con los alumnos siempre ha sido muy buena, a excepción del primer grupo que tuve. Pero si nos ponemos a ponderar han sido muchísimo más los alumnos con los que he

tenido una relación cordial y de respeto, con los que no, puedo decir que salvo dos alumnos que fueron caso especial, pero también lo fueron con otros maestros, pues ya es algo de ellos de su personalidad.(M) (P.23)

VI. Evaluación.

P.14. ¿Se cuenta con mecanismos de evaluación a nivel institucional o personal para medir el desarrollo de competencias genéricas de forma individual de cada uno de los alumnos?

R: No sé si existan la verdad, pero haz de cuenta que están en los learning outcomes, cuando se evalúan las competencias de la carrera, que son competencias específicas, no he visto las actitudes y competencias genéricas en los alumnos no, quizás si existen no sé.(E) (P.24)

P.15. ¿Utiliza la autoevaluación en los estudiantes para que ellos puedan conocer cómo se perciben en el desarrollo de sus propias competencias genéricas?

R: Fíjate que no, pero es una buena idea que no se me había ocurrido hasta que te escuche, no lo había pensado por que doy una materia de seminario a los alumnos que van a egresar de negocios, les pregunte a manera de conversación que como se sentían, pero nada estructurado así como lo habías dicho, pero si doy la materia el próximo semestre si lo voy hacer(e), pero bueno debería de empezar a medirse desde séptimo para que en octavo terminaran de medirse, aunque las competencias genéricas tienen que ver con tu interés, si no tienes interés por más esfuerzo que haga la escuela no va haber poder humano y celestial que te ayuden. (P.25)

P. 16. ¿Se cuenta con espacios de retroalimentación sobre el desarrollo de las competencias genéricas establecidos por la institucional o por usted?

R: No, porque estamos más centrados en las competencias específicas (e), en la materia de sustentabilidad yo manejo un diario que escriben cada semana, es retroalimentación ahí ellos ponen con lo que se quedan del contenido visto de la materia, también pueden poner si les gusto la clase, si no, es una buena estrategia (e) porque muchos se abren te cuentan toda su vida, sobre todo por los temas vemos problemas del medio ambiente y de la contaminación se presta mucho a hacer mucha introspección por ejemplo han puesto que “no me había dado cuenta que consumía tanto, que como demasiadas papitas y eso es muy malo para la salud, voy a tratar de hacer un cambio”, que quien sabe si lo hagan pero ya con el simple hecho que lo hayan puesto quiere decir que lo pensaron, analizaron y que los llevo a eso, quiere decir que algo de contenido les hizo click. Muchos han puesto también “que no me había dado cuenta que lo que yo hago tiene impacto en otras personas o en otros seres vivos” (e), porque la competencia específica del programa de sustentabilidad es que el alumno reflexione sobre las problemáticas ambientales punto, pero tienes que hacer algo, de que te sirve tanta reflexión si no haces algo. (P.26)

Tienes que hacer algo si no de que te sirve tanta reflexión, pues mejor no reflexiones y te ahorras esa energía, mi competencia genérica en mi clase seria que los alumnos puedan hacer un cambio en su estilo de vida, tengo un reto que se llama el “eco ladrillo challenge” y haz de cuenta no sé si has escuchado de los eco ladrillo se trata de rellenar envases de plástico de envolturas, todo aquel material que no se puede reciclar, se trata que en 21 días bajo el supuesto que en 21 días logras un habito, los muchachos lo trabajan en el wiki van tomando fotos todos los días como van rellenando su eco ladrillo de basura y te platican como van involucrando a sus papás, a sus hermanos porque les piden que les guarden la basura pero el propósito es que reflexionen que tanto consumen y ellos van reflexionando a cerca de su experiencia y todos los días tienen que postear fotos de su botella en el instagram de la materia de sustentabilidad a parte del wiki en blackboard, en la red social tenemos fotos de un huerto, la receta hídrica para que el alumno, sus conocidos y familiares les pueda llegar la información, igual lo hacen todos, pero me ha tocado conocer a alumnos que

comentan que han visto que compañeros suyos han posteado la actividad del ecoladrillo en instagram y que en base a eso lo han empezado hacer, bueno si con una persona que se haya sumado a esa actividad pues ya cono eso está bien. (ESD).(P.27)

El diario es semanal es parte de la calificación, muchos lo hacen, muchos lo dejan a medias y otros no lo hacen, es como todo, aquí lo importante es una vía de comunicación entre el profesor y el alumno, por ejemplo me han llegado a comentar que es importante respetar los tiempo clase, está abierto para cualquier comentario, porque mi evaluación como docente la obtengo ya que finaliza el semestre cuando ya no puedes hacer nada, no puedes hacer cambios, cuando el grupo no lo vas a tener, en cambio cuando lo haces constantemente puedo afinar y mejorar la experiencia de los alumnos, esto del diario tengo haciéndolo desde que descubrí más funciones de blackboard, me ha funcionado bien, muchos se estresan y otros no, pero es parte de todo.(P.28)

Entrevista semiestructurada para docentes. Sujeto 2.

Proyecto de Investigación titulado:

Análisis de la percepción de las competencias genéricas de los docentes, estudiantes y empleadores de la Escuela de Administración y Negocios del Centro de Enseñanza Técnica y Superior, campus Mexicali.

Guía de Entrevista semiestructurada para docentes de la Escuela de Administración y Negocios de CETYS Universidad, Campus Mexicali

Ficha técnica:

Número de sujeto 2 Sexo: F___ M___**X** Edad 60 Nombre de la institución: CETYS
Campus: Mxli Programa de estudios: CPI___LAE___**X** LNI___LAM___ Profesor de
asignatura x Profesor de tiempo completo _____ antigüedad en la institución 3 años Fecha
de la entrevista 9 de junio del 2021

I. Respetto del contenido del programa de estudios.

1. ¿Ha leído el programa de estudios completo de la(s) carrera(s) donde usted imparte clases?

R: **No (CCG)** (P.1)

2. En caso de haber contestado en sentido afirmativo la pregunta anterior ¿Distingue a las competencias específicas de las competencias genéricas del programa donde imparte clases?

R: **Si entiendo el concepto de competencias genéricas digamos para un tipo de nivel organizacional, y las específicas para los puestos concretos (CONCEPTO DE COMPETENCIAS GENÉRICAS).** (P.2)

3. De las competencias genéricas que a continuación se muestran, en caso de no haber identificado las competencias genéricas ¿Cuáles competencias genéricas considera que son necesarias para el desarrollarse en un contexto social, laboral o personal?

R: A ver la pregunta esta medio extraña y me da tres contextos, sobre cual quiere que le conteste, si gusta en el contexto laboral.

Un LAE necesitaría y probablemente no solo un LAE en este momento de manera genérica cualquier profesionista, comunicación, de toma de decisiones, evidentemente de liderazgo, debería tener competencias de colaboración (CCG), la parte de la estrategia independientemente del puesto que se tenga o de la carrera que se tenga o de la carrera que se tenga cualquier profesionista debería de poder proyectar el futuro de la organización o del puesto que se está desempeñando (CCG), también, bueno suena muy raro ya lo dije en la comunicación (CCG) pero me parece que algo de pronto percibimos que le hace falta a los jóvenes y luego a los egresados, es saberse comunicar pero por escrito, saber redactar lo que quieren comunicar CCG. (P.3)

En el aspecto personal, competencias en el aspecto personal, poder autodeterminarse, poder tomar conciencia de su responsabilidad, tomar conciencia del impacto de lo que sus actos pueden generarle a los demás (CCG), pudiéramos también hablar de que necesitan poder investigar, aprender sin la necesidad de que alguien más les esté diciendo que se tienen que mantenerse aprendiendo (CCG). Evidentemente, el poder desenvolverse en una comunidad que cada vez va teniendo un gran deterioro social, entonces poder ser pieza clave para aportarle a esa comunidad valores, para poderle aportar esa pieza de ser un actor que contribuye, un actor que no solo consume sino que produce (CCG), un actor no solo que demanda si no que aporta, tener esa conciencia de interactuar en la sociedad aportando no solo tomando. (P.4)

II. Evaluación diagnóstica

4. ¿Existen mecanismos de evaluación institucionales o personales para conocer el nivel de dominio de las competencias genéricas de los estudiantes para evaluarlos de forma periódica?

R: No que yo esté enterado por parte de la institución, no solo que yo las realice (ED), y particularmente me quedo claro que y no sé si lo mencioné, bueno en las personales sí, pero no en las profesionales la parte de saber investigar, saber estudiar, me queda claro que hay una interesante oportunidad de construir (CCG) eso en los alumnos, no creo que haya un culpable, es decir, no creo que haya algún nivel educativo los haya formado así, o que ellos hayan decidido no aprender a estudiar, pero me parece que están muy carentes de esa capacidad.(P.5)

5. En caso de haber contestado en sentido afirmativo la pregunta anterior, ¿Cuáles son esos mecanismos de evaluación?

6. ¿A nivel institucional o personal se han definido actividades para dar continuidad al desarrollo de las competencias genéricas semestre tras semestre?

R: No y fíjese que se me hace muy interesante su pregunta cuando de pronto me invitan a participar como instructor o como consultor en algún en un proyecto de empresa, en el que vamos a estar varios consultores yo he pugnado por que nos reunamos y entendamos lo que cada quien va hacer, para prevenir que uno dice una cosa y el otro la repite, más bien como le sumamos (ED).(P.6)

Hace muchos años cuando el Dr. León no estaba en la cuestión que está ahora, el me invito junto con alguien de aso a que desarrolláramos el primer diplomado que tuvo CETYS hace como unos 20 años en administración de proyectos y algo que hicimos muy interesante en ese diplomado que no lo veo en el resto de las o no me ha tocado no se si existe o no, con esta materia vamos a llegar hasta aquí y con esta materia la vamos a conectar para asegurar que seguimos avanzando en lo que queremos formar entonces me parece que la definición de proyectos, la realización de algunas tareas pudieran en cierta medida provocar eso que usted está diciendo pero yo no creo que esté orquestado estratégicamente (PFCG).(P.7)

No creo que tengamos claro como maestros, que el maestro "A" hizo algo que yo tengo que asegurar con lo que yo voy hacer se siga hilvanando esa capacidad de investigar, o se siga

hilvanando esa capacidad de tomar decisiones, o por ejemplo que alguien haya detectado que tal alumno y haya dicho trae un potencial bien interesante de esto para que no lo soltemos porque podemos entregarlo a la sociedad mejor preparado si lo vamos armando (PFCG). (P.8)

Yo tuve el caso de un alumno en este semestre que decide tomar un riesgo muy fuerte este semestre, de incorporar a su equipo a un joven a su equipo un alumno que nadie quiso, incluso ellos lo habían rechazado, habló conmigo el líder de ese equipo y me dijo que él iba a correr el riesgo de incorporar a ese alumno voy a hacer lo necesario para que haga la parte que le corresponde y para que el día de la presentación del proyecto presente, lo hizo y evidentemente el alumno trae muchas carencias, muchísimas carencias, digamos que si no hubiera sido por este joven no se hubiera salvado el otro, es decir, hubiera reprobado entonces esta capacidad de liderazgo alguien más se la vio en el (CCG), pero luego no nos comunicamos como para decir ojo con esta persona hay que apuntalar su liderazgo y por el contrario ojo con esta otra persona hay que ayudémoslo rescatarlo porque va mal para que no termine más mal. (P.9)

7. En caso de haber respondido en sentido afirmativo la pregunta anterior, ¿Cuáles son las estrategias implementadas para dar continuidad al desarrollo de competencias genéricas?

III. Estrategias didácticas.

8. ¿Existen estrategias didácticas a nivel institucional o personal utilizadas para el desarrollo de competencias genéricas?

R: Si creo que más o menos lo he ido comentando, pero no estoy seguro que lo estemos haciendo para provocar que esas competencias genéricas sucedan, es decir, yo si provocho que tomen decisiones, yo si provocho que investiguen yo si provocho... que... (PFCG) a no mencione una competencia personal tanto en el ámbito personal como laboral, que es el hacer presentaciones, que sigue siendo la parte de comunicación pero hacer presentaciones no saben hacer presentaciones se la pasan leyendo, a mí me extrañó que en último semestre que sigan leyendo en sus presentaciones, quiere decir que no lo saben hacer o no les han enseñado (CCG), o lo que sea.(P.10)

Entonces yo lo hago más a la mejor porque es mi estilo y sé que otros maestros también lo hacen pero no estoy cierto de que o puede ser una omisión mía, de que nos hayan dicho este es el catálogo de competencias genéricas que deberemos de seguir formando, es decir, si voy a enseñar liderazgo, les voy a enseñar estrategia o la materia que les vaya a enseñar acuérdate de seguirles impulsando que aprendan a leer, que aprendan a escribir, que aprenda a tomar decisiones, a analizar problemas esa es otra cosa, finalmente lo hacemos y yo creo que la mayoría de los maestros lo hacemos pero no estoy cierto de que en efecto lo hagamos como un hilo conductor para reforzar esas competencias. (PFCG) (P.12)

9. En caso de haber respondido en sentido afirmativo la pregunta anterior, mencione ejemplos de las estrategias didácticas implementadas para el desarrollo de competencias genéricas.

R: Voy a tomar el tema de las presentaciones (ESD), mi estrategia para el tema de presentaciones es que todos los meses va a ver la necesidad de que ellos investiguen y hagan al menos una presentación, el primer mes pido que en equipos realicen una presentación los únicos requisitos que doy ahí tienen que ver con el contenido y un poquito de estructura nada más, porque quiero ver de manera natural como reaccionan, entonces una vez que hicieron esto al siguiente mes voy a provocar dos cosas quiero que cada quien me presente algo, entonces reviso si tienes es un problema de equipo o si son problemas individuales, entonces abordamos ahí el enfoque individual de sus presentaciones, en el tercer mes regresamos nuevamente con más énfasis la retroalimentación de que leer, como prepararse, que hacer para no leer, como hacerlo, que

entiendan que cuando lleguen a una empresa o cuando tengan que vender un proyecto van a tener que hacerlo a través de una presentación.(P.13).

Finalmente el último mes, a parte del contenido, les pido que me estén presentando avances, realmente todo el semestre están presentando y esa es mi forma de contribuir a que cuando salgan entiendan que va a ser la manera de interactuar con el dueño de una empresa, con un consejo directivo, con un consejo de administración, con un grupo de individuos que traigan la intención de realizar un proyecto empresarial, digamos que este es un ejemplo de una de las estrategias para provocar que ellos aprendan hacer presentaciones ESD. (P.14)

10. En caso de haber respondido en sentido afirmativo la pregunta anterior, ¿Explique la forma en qué se implementan este tipo estrategias didácticas?

Como lo mencioné anteriormente, al inicio del semestre les solicité la realización de una presentación oral de un tema relacionado con la clase con un poco de estructura por que quiero ver como reaccionan de forma natural, de ahí detecto situaciones individuales, entonces retroalimentación por equipo y de manera individual, cada mes realizan una presentación por equipo antes de la presentación final donde destaco los avances ESD. (P.15)

IV. Planificación contextualizada.

11. En caso de implementar estrategias didácticas para el desarrollo de competencias genéricas de forma individual ¿Describa la forma a través de la cual implementa las estrategias didácticas para el desarrollo de competencias genéricas dentro de su asignatura?

La respuesta que le voy a dar no me gusta, pero tengo que darla, es intuitivo, yo sé por qué la función que he desempeñado allá afuera por muchísimos años como responsable de recursos humanos y entrevisté a muchísima gente, ahora ya en mi terreno de consultor, yo vi como personas que hacían extraordinarias presentaciones solo por la presentación que hicieron conquistaban a quienes después podían tomar la decisión de que siguieran creciendo PDC. Entonces me queda claro que es una de las competencias que deben de dominar, ahorita voy a sustentar por qué digo que es intuitivo. (P.16)

La otra que sé que tienen que hacer es tomar decisiones, entonces lo que voy a haciendo es provocar que tomen decisiones CCG, hagan presentaciones pero no es porque yo me haya dicho ¡en esta voy asegurarme que pase esto no!, yo ya dije que lo hago intuitivamente porque siempre lo hago así, esto es el primer mes les pido que hagan una presentación con criterios abiertos, luego otra que tenga que ver más con ver cada uno en lo individual y como se lo describí hace un rato en cada una de estas ellos tienen que tomar decisiones yo les doy algunas fuentes, ellos tienen que buscar otras fuentes ellos deciden por ejemplo en esta ocasión fue tema de un proyecto de innovación, pero en otras ocasiones fueron proyectos de liderazgo, yo les pedía que entrevistaran a un empresario que tuviera un impacto su liderazgo en la comunidad, han entrevistado personas que les llegué a preguntar, ¿Esta persona realmente tiene un impacto en la comunidad?, entonces ya me describen este..este.. es conocido de no sé quién, les digo están tomando una decisión de por qué ustedes lo conocen pero no necesariamente por que cumplan con el criterio que les mencioné, entonces los confronto con la decisión que toman ESD. (P.17)

Por eso digo que es intuitivo porque está construido el desarrollo de la materia en función de asegura a que tomen decisiones, analicen problemas, hagan presentaciones CCG que al mismo tiempo les van a dar la competencias específica de la materia pero van a seguir fortaleciendo las competencias genéricas no porque yo haya hecho en mi cuadro descriptivo y haber dicho aquí voy a fortalecer esta genérica para reforzar esta específica no, simplemente cada una de las específicas que necesito reforzar utilizo las genéricas de manera intuitiva. (P.18)

<p>12.- ¿Cuáles son los criterios que utiliza para determinar que estrategias didácticas incluir estrategias didácticas para el desarrollo de competencias genéricas dentro de su asignatura?</p>
<p>Ahora con el tema de la pandemia y las materias impartidas por zoom, utilicé dos recursos, uno es el kahoot que es utilizado por varios maestros, pero esto me permite ver a los alumnos tal cual son, un aliado estratégico dice que las personas somos como somos cuando jugamos, es decir, que cuando jugamos sacamos nuestro verdadero yo entonces al jugar al kahoot, está el que se queja, el que dice que no leyó, que no se cuánto, hay una forma e conocer in poco de la individualidad, del temperamento de su personalidad ESD. (P.19)</p>
<p>La otra, no lo había hecho, lo hice en esta ocasión les pedí que me hicieran un video en donde me expresaran cuales eran sus expectativas fue también libremente, ellos hicieron el video unos fue creativo, otros evidentemente para cumplir, esto me permite saber quiénes dan más a lo que el maestro pide, quienes se restringen a cumplir hasta la rayita de lo que se les pidió ESD. (P.20)</p>
<p>V. Motivación.</p>
<p>13. En caso de que de manera individual implemente estrategias didácticas para el desarrollo de competencias genéricas, ¿Cuál es la dinámica que se desarrolla durante su clase al implementar este tipo estrategias didácticas? Ya se respondió con las respuestas de las preguntas anteriores.</p>
<p>14. ¿Cómo describiría la relación que mantiene como profesor con sus estudiantes?</p>
<p>Fíjese que, evidentemente no con todos porque no todos se prestan para ello, pero mi relación intenta ser más que de un maestro un mentor, un coach, alguien que va ir más allá de enseñarles el contenido, alguien que va contento a formarles como profesionales, como seres humanos que se van a desempeñar afuera y este último grupo que tuve ha sido uno de los grupos más complicados por muchas razones (M). (P.22)</p>
<p>Sin embargo estoy sorprendido de cosas que me mandaron decir, no sé si lo hicieron por compromiso, pero me dijeron cosas que me sorprendieron, yo acabo de cumplir 60 años la semana antepasada y un colaborador mío actualmente es un exalumno del año pasado, bueno mi hija me hizo un video que cada vez que lo veo lloro y no me da pena decirlo, hace unos momentos estaba repasándolo para tomar los nombres de quienes me dieron un comentario, estuvieron en él alumnos del año pasado y de este, diciéndome cosas que la verdad me sorprendí al escucharlos, creo que como lo digo en temas de liderazgo un líder debe tocar el alma de las personas y creo que en algunos casos he logrado tocar el alma de algunos de ellos y esa es mi finalidad, impactarlos en sus vidas no como estudiantes si no como seres humanos (M). (P.23)</p>
<p>VI. Evaluación.</p>
<p>15. ¿Se cuenta con mecanismos de evaluación a nivel institucional o personal para medir el desarrollo de competencias genéricas de forma individual cada uno de los alumnos?</p>
<p>Si y otra vez creo no con el rigor, ahora que usted me está haciendo esta entrevista, cada año que me invitan a dar clases si me vuelven a invitar lo haré, creo que esta parte pudiera ser como más clara. Sin embargo cuando veo que en algunos alumnos que hay una evidente transformación en estas competencias genéricas, sin problema modifico o aumento puntos en sus calificaciones cuando sé que hubo el esfuerzo para prepararse y que a la mejor medio fallaron, ese medio fallaron lo convierto en medio acertaron porque sé que hubo el intento y además mejoraron en la genérica y entonces si lo considero (E). (P.24)</p>
<p>16. ¿Utiliza la autoevaluación en los estudiantes para que ellos puedan conocer cómo se perciben en el desarrollo de sus propias competencias genéricas?</p>

No, pero creo que sí su aportación pudiera ayudar a la institución, si se considera que es un elemento que se recomiende pero primero tendríamos que entender cuáles son las competencias genéricas que la institución desea que se desarrollen (E). (P.25)
17. ¿Se cuenta con espacios de retroalimentación sobre el desarrollo de las competencias genéricas establecidos por la institución o por usted?
Si definitivamente tanto porque yo lo hago, si no por las preguntas que les hago cuando presentan no solo son de los contenidos sino también de la forma, si hay un mecanismo de retroalimentación, por ejemplo un joven me mandó un mensaje cuando termino de presentar en el que me dijo ya sé que la regamos en esto perdón, ellos mismos lo reconocen (E).(P.26)

Entrevista semiestructurada para docentes. Sujeto 3.

Proyecto de Investigación titulado:

Análisis de la percepción de las competencias genéricas de los docentes, estudiantes y empleadores de la Escuela de Administración y Negocios del Centro de Enseñanza Técnica y Superior, campus Mexicali.

Guía de Entrevista semiestructurada para docentes de la Escuela de Administración y Negocios de CETYS Universidad, Campus Mexicali

Ficha técnica:

Número de sujeto 3 Sexo: F x M Edad 49 Nombre de la institución: CETYS Campus: MXLI Programa de estudios: CPI LAE LNI LAM X Profesor de asignatura X Profesor de tiempo completo antigüedad en la institución 12 años Fecha de la entrevista 15 de junio de 2020

I. Respecto del contenido del programa de estudios.

1. ¿Ha leído el programa de estudios completo de la(s) carrera(s) donde usted imparte clases?
R. Si. (P.1)
2. ¿Distingue a las competencias específicas de las competencias genéricas?
R. Si, por que son las que tienen que ver justamente con las materias que yo doy.(CCG) (P.2)
3. De las competencias genéricas que a continuación se muestran ¿Cuáles competencias genéricas considera que son necesarias para el desarrollarse en un contexto social, laboral y personal?
R. No me las sé de memoria, yo creo que lo idóneo es que yo tuviera a la mano las competencias genéricas para yo especificarte por que sería muy amplio. (P.3)
E. Le voy a proyectar un listado de 30 competencias para que usted considere a su criterio. R. Entonces entiendo que tengo que identificar aquellas que contribuyan al desarrollo de los estudiantes en esos contextos, si gusta podemos empezar por el contexto social.
R. Ok, muy bien. La número 3 (capacidad para organizar y planificar el tiempo) esa es para que se desarrollen socialmente, la 5 (responsabilidad social y compromiso ciudadano), la 6 (capacidad de comunicación oral y escrita), la 7 (capacidad de comunicarse en un segundo idioma) (CCG) obviamente si estamos hablando de una segunda cultura pues la 7 verdad la capacidad de tener

otro idioma los ayuda a relacionarse socialmente, por ejemplo la 13 capacidad para actuar ante nuevas situaciones me parece importante para relacionarse, la capacidad para tomar decisiones también, capacidad para trabajar en equipo (CCG) ni se diga, las habilidades interpersonales, la capacidad de motivar y conducir metas comunes (CCG) pues esa también verdad, la preservación del medio ambiente (CCG) igual, el medio sociocultural también, obviamente la capacidad para trabajar en contextos internacionales te ayuda a relacionarte con otras culturas, el compromiso ético muy importante y el asumir posiciones de liderazgo (CCG) socialmente te ayudan muchísimo y las habilidades de negociación. (CCG) (P.4)

En un contexto laboral el compromiso ético (CCG) para mí es básico, yo insisto mucho en ese sentido, el compromiso para trabajar en equipo, obviamente básico en ambiente laboral y pues las habilidades interpersonales verdad, pues si laboralmente no te sabes relacionar (CCG), de lo que veo aquí me parecen esas tres importantes. (P.5)

II. Evaluación diagnóstica

4. ¿Existen mecanismos de evaluación institucionales o personales que le permita conocer el nivel de dominio de las competencias genéricas de los estudiantes previamente a la asignación de tareas o actividades académicas?

R. Sí, claro que existen mecanismo sí. (P.6)

5. En caso de haber contestado en sentido afirmativo, ¿Cuáles son esos mecanismos de evaluación?

R. Aja bueno yo utilizo mucho la discusión grupal, durante mis clases yo inicio con una discusión grupal acerca del tema que vamos a ver y que ya les di a leer, luego ya de ahí me voy adentrando a la teoría, luego de que manera lo veo, pues con un ejercicio, una tarea, (ESD) bueno yo por ejemplo dejo muchas tareas, dejo mucho el ensayo, a mí me gusta mucho valerme de la escritura de los jóvenes, que creo que traen una gran falla en esa parte de la comunicación escrita me gusta que practiquen y me gusta que ellos mismos empiecen a formar sus propios criterios (ESD), entonces las tareas son para mí un mecanismo que me permite saber si ellos están adquiriendo esas habilidades y el proyecto final, eso es así como que el mecanismo más importante para mí. (ESD) (P.7)

No nada más en su redacción, no nada más les sirve para esa parte, que no es algo que se mencione en mi programa pero que yo considero muy importante para que puedan llevar a cabo todas esas habilidades, además de eso ahí te das cuenta si ellos están adquiriendo el conocimiento realmente no, en sus tareas o si van por otro lado, y ya al final el proyecto final es el que realmente reúne es la prueba para ver si adquiriendo todas esas habilidades o no. (ESD) (P.8)

6. ¿A nivel institucional o personal se han definido actividades para dar continuidad al desarrollo de las competencias genéricas semestre tras semestre?

R. Lo que tú quieres saber es que si hay un vínculo entre la clase que se dio el semestre pasado con la que viene, o de otras materias, no yo creo que eso no se ha hecho nunca, aunque siempre ha sido la intención en las reuniones donde estamos todos los docentes de la licenciatura siempre comentamos que hay que ponernos de acuerdo, que hay que comentar sobre que esta viendo el para ver que puedo usar yo o ver si mejor no me voy por ahí, pero yo de manera personal nunca he visto que se haga (PFCG), yo nunca me he puesto de acuerdo con ningún profesor durante un mismo semestre para decirle oye me gustaría que insistieras en esta parte o me gustaría que pusieras en práctica lo que vimos el semestre pasado o que se adecua a tu materia no, no ha habido ese nivel de coordinación entre un maestro y otro, nunca he visto que se dé. (PFCG) Nunca he visto a los maestros comentarlos o algo así. (P.9)

7. En caso de haber respondido en sentido afirmativo la pregunta anterior, ¿Cuáles son las estrategias implementadas para dar continuidad al desarrollo de competencias genéricas?
R. No se han implementado. (P.10)
III. Estrategias didácticas.
8. ¿Existen estrategias didácticas a nivel institucional o personal utilizadas para el desarrollo de competencias genéricas durante el semestre?
R. Si, a nivel institucional está el simposium, está la semana del mercadólogo, hay algunos talleres, si hay actividades extracurriculares (ESD). (P.11)
R. Si, definitivamente una herramienta que yo siempre he utilizado por que creo que hay que acercar a los jóvenes al mundo real es el llevarlos a excursiones de campo, desgraciadamente llevo tres semestres que sufriendo por que no he podido hacerlo y nunca me sucedió eso, en todas las clases los llevo a Estados Unidos los llevaba a Los Ángeles a hacer una visita, pero siempre los llevo a una agencia de mercadotecnia, a una agencia de relaciones públicas, de promoción de ventas depende de la materia que se trate, los llevo a ver técnicas de ventas siempre los saco hago una o dos visitas que los lleve a tener contacto con el mundo real (ESD). (P.12)
Eso es lo que se hace hoy en día esto es lo que pudieras hacer, siempre me resulta fabuloso, pues se entusiasman, aprenden muchísimo, se ubican,(M) pues parece que todo está en la pantalla que traen en la palma de su mano, pero no es lo mismo estar ahí que verlo en una pantalla.(P.13)
9. En caso de haber respondido en sentido afirmativo la pregunta anterior, mencione ejemplos de las estrategias didácticas implementadas para el desarrollo de competencias genéricas.
R. Para eso nos han dado muchísimos cursos, que nos han dado dolores de cabeza al principio por que había que vincular cada ejercicio con la competencia, entonces hace años que empezamos con ello y fue un trabajal, si definitivamente si lo hacemos, de hecho ahora con la educación virtual, todavía se nos duplico el trabajo se nos pidió que lo hiciéramos y yo llevo un año, dos semestres, vinculando cada tarea que les voy a dejar a la competencia que voy a desarrollar cada uno de los ejercicios, las tareas, proyectos, ensayos tienen que estar vinculados al desarrollo de la competencia. (PDC) (P.14)
Pero ahí no se incluye tanto las genéricas, yo me voy más por las específicas, trabajo más mi programa, mi plan de trabajo del semestre vincula más bien con las competencias específicas para cada unidad que veo,(PDC) como cada unidad trae sus competencias, yo vinculo de manera directa con esas competencias específicas. (P.15)
10. En caso de haber respondido en sentido afirmativo la pregunta anterior, ¿Explique la forma en qué se implementan este tipo estrategias didácticas durante el semestre?
R. Pues mira, en primer término el criterio que utilizo pues mi experiencia, porque ya tengo muchos años dando clases, yo cuando me siento a platicar con los profesores me doy cuenta lo útil que puede ser tener en casa al estudiante, puede ser que en el pasado haya utilizado un ejercicio pero luego nada más de escuchar a mi hija que tengo justamente estudiando la licenciatura en mercadotecnia, y tuve a otro hijo que estuvo en la licenciatura en administración de empresas (PDC), los maestros con los que yo convivio le daban clases, eso fue de seis años para acá, luego tengo a otro que está concluyendo la prepa y que también va a entrar a la carrera, entonces estos últimos años de tenerlos en casa. (P.16)
A veces en las sesiones que tengo con los maestros les digo, porque me doy cuenta de los errores que a veces cometemos los maestros, con los errores que cometimos al principio de las clases a distancia, porque uno cree que hay que irse por tal lado pobrecitos están en la computadora, están

en su casa, y resulta que no, los jóvenes necesitan una disciplina, un límite, entonces el criterio que utilizo yo para definir qué ejercicio voy a utilizar para desarrollar esa habilidad más que todo la experiencia y obviamente el estar actualizando, bueno ahora con estos dos semestres en línea ejercicios que yo hacía antes en el salón de clases ahora pues te pones a buscar en lugar de poner ese ejercicio adecuarlo a un programa, a un kahoot, y eso es básicamente como lo hago en función de mi experiencia y en función de mi continua actualización.(PDC) (P.17)

IV. Planificación contextualizada.

11. En caso de implementar estrategias didácticas para el desarrollo de competencias genéricas de forma individual ¿Describe la forma a través de la cual implementa las estrategias didácticas para el desarrollo de competencias genéricas dentro de su asignatura?

R. Depende, bueno yo normalmente empiezo con una discusión grupal, entonces, como es, bueno al inicio saludo, pregunto como están, les pregunto si alguien tiene alguna experiencia que compartir sobre el tema que vamos a ver, por ejemplo si estamos viendo promoción de ventas alguien si vio por ahí alguna técnica de promoción de ventas que vio por ahí que le llame la atención, si alguien tiene dudas sobre la clase anterior, si alguien tiene dudas con respecto a su tarea (ESD). (P.18)

Entonces si por ejemplo les deje un caso para ver, les pregunto qué respondiste a la pregunta número 1, qué opinas de, entonces los jóvenes participan, o si les pedí que preparan un power point para explicar un tema, a ver por favor que encuentre sobre el tema, entonces presentan rápidamente. (P.19)

Trato de hacerlo ágil, porque veo a mis hijos aquí, y los veo como están tirados, y me dicen no mamá es que la maestra se tarda media hora en acomodar, uno tiene que apurarse para que los jóvenes no se aburran.(ESD) Luego de ahí vinculo el tema de la clase de ese día, doy la parte teórica, pregunto si alguien tiene alguna duda que levante la mano, o que lo pongan en el chat, le pregunto a los que veo que están distraídos con el celular, retomo mi clase. (P.20)

Me llama la atención como los jóvenes adquiriendo la etiqueta para las clases en zoom, son muy respetuosos, no hablan no enciman las voces, te voy hacer sincera yo no destino tiempo para que trabajen en clase, se los dejo de tarea, se los destino como tiempo de aprendizaje individual. (ESD) Ahora es muy diferente a lo que te estoy platicando ahorita con la experiencia del último año y medio. (P.21)

Anteriormente a la pandemia era llegar al salón de clases y saludar, preguntar si hay alguien que tenga alguna experiencia que compartir, alguna inquietud, alguna idea que tuvo algo nuevo a lo que se enfrentó que tenga que ver con la mercadotecnia, si alguien tiene dudas con respecto al tema anterior a la tarea, entonces empezamos con la tarea (ESD). (P.22)

Empezamos que contestaste a la pregunta de tal caso, como hiciste tal cosa, a ver pásanos a explicar acá enfrente, las clases trato de hacerlas muy dinámicas por que los jóvenes son súper exigentes, voy vengo, me muevo, si veo que uno está distraído le pregunto a él, a ver que paso, así como que todo mundo se pone firmes, pregunto y pregunto y siempre les estoy preguntando, que acabo de decir, a ver que dije porque esto y el otro, así ando con todos tienes un buen resultado porque así no hay oportunidad de que se distraigan me entiendes (ESD). Cuando tú los ves con la mirada ida, es porque el profesor no les exige la atención, es muy difícil para los jóvenes con esto que traen en la palma de la mano poner atención a algo, tiene uno que exigirselos, esa es mi teoría. Mi funciona, al final del día no me califican tan mal y si aprenden. (P.23)

V. Motivación.

12. En caso de que de manera individual implemente estrategias didácticas para el desarrollo de competencias genéricas, ¿Cuál es la dinámica que se desarrolla durante su clase al implementar este tipo estrategias didácticas?
R. Como lo describí en la respuesta anterior. (P.24)
13. ¿Cómo describiría la relación que mantiene como profesor con sus estudiantes?
R. De mucha autoridad y respeto, de mucha autoridad, ellos me respetan y yo soy una autoridad para ellos y me preocupo por serlo. El maestro no puede ser amigo del estudiante tiene que ser autoridad, entonces yo lo primero que me describiría sería respeto y después autoridad, después de eso ganarte una confianza que ellos te vean con autoridad pero con la confianza de acercarse a preguntar (M), siempre les estoy diciendo, siempre cierro mis clases diciendo si alguien tiene una sugerencia, queja, duda, advertencia, escríbanme quédense conmigo al final, soy todo oídos, yo estoy para ayudarles, aunque a veces los regaño, siempre les exijo pero siempre estoy, y si los jóvenes me preguntan. (P.25)
VI. Evaluación.
14. ¿Se cuenta con mecanismos de evaluación a nivel institucional o personal para medir el desarrollo de competencias genéricas de forma individual cada uno de los alumnos?
R. Si cuento con uno que lo empecé a implementar desde el primer día de clases y me funciona, esa es una competencia genérica, es el desarrollo de compromiso de la responsabilidad que eso es básico, yo les digo no puedes ostentar tener un título de profesionista del cetys si no tienes la mínima responsabilidad para entregar tus trabajos en tiempo y forma.(ESD) Entonces yo por ejemplo les digo si a ti te falta una tarea del semestre estas reprobado, aunque tengas 100 de promedio en tus conocimientos, si te faltó entregar una tarea no puedes ser profesional porque en el trabajo te vas a quedar sin entregar algo que te están pidiendo.(E) (P.26)
15. ¿Utiliza la autoevaluación en los estudiantes para que ellos puedan conocer cómo se perciben en el desarrollo de sus propias competencias genéricas?
R. No, no creo en la autoevaluación (E). (P.27)
16. ¿Se cuenta con espacios de retroalimentación sobre el desarrollo de las competencias genéricas establecidos por la institucional o por usted?
R. Por supuesto, ahora en la educación en línea, esa parte es padre porque ahora es individual, no lo tienes que hacer de manera presencial enfrente de todos, ahora lo hice. Yo anteriormente les decía, leyeron la retroalimentación jóvenes, me paso horas escribiendo a cada uno, te faltó esto, te faltó lo otro, te sugiero que hagas esto, te sugiero que practiques esta parte,(E) ósea claro. (P.28)
Todas mis tareas ya las hice de manera virtual, entonces cada tarea que ellos hicieron una retroalimentación por que el espacio de blackboard es fabuloso para retroalimentar, los foros también, los foros incluso pueden ver la retroalimentación de los trabajos de sus compañeros por que los dejo para que los puedan ver, si definitivamente y su trabajo final también, este semestre aún mas no sé si conoces el portafolio electrónico entonces ahí otro espacio para retroalimentación (E). (P.29)
Cuando es de manera presencial la clase yo hago la retroalimentación ahí mismo, cuando son presentaciones son ahí mismo, empiezo diciéndoles estos comentarios que yo haga y cada vez que los detenga y los corrija no es para quitarles puntos, no empiecen a temblar, si a mitad de su presentación yo les llamé la atención por algo, es para que todos los demás aprendamos de esto, (E) porque para esto son estas presentaciones, para saber que estaba bien, que estaba mal, donde hay que modificar. (P.30)

R. La capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica los alumnos ahí batallan un poquito, este lo pudiéramos enfocar al contexto laboral. P.3
En el ámbito social pudiéramos enfocar las competencias interpersonales, hoy en día me llegan alumnos con capacidades diferentes y muchas veces no son aceptados aunque traen gran potencial para trabajar en equipo, las demás personas no logran integrarlos a sus equipos de trabajo (CCG). (P.4)
En el ámbito personal, la capacidad crítica y autocrítica, 13 también impacta en los otros ámbitos. La capacidad de liderazgo, regularmente en lo personal impacta en los otros dos contextos (CCG). (P.5)
II. Evaluación diagnóstica
4. ¿Existen mecanismos de evaluación institucionales o personales que le permita conocer el nivel de dominio de las competencias genéricas de los estudiantes previamente a la asignación de tareas o actividades académicas?
R. Si claro, por ejemplo aquí tenemos en la asignatura de contabilidad financiera, que menciona la competencia genérica de la asignatura que es elaborar estados de situación financiera (ED), estado de resultados, por supuesto que si se evalúa esta parte. (P.6)
5. En caso de haber contestado en sentido afirmativo, ¿Cuáles son esos mecanismos de evaluación?
R. Evalúo a través de prácticas, los ejercicios se hacen pensando en las necesidades del empresario obviamente las necesidades del empresario van a ser muchísimas, porque hay diferentes giros de empresas, hay tamaños de empresas, necesidades específicas, pero aquí se forma un estado financiero con base a información financiera porque para todas las empresas se debe de incluir solo que dependiendo del tamaño se agregan más cuentas o restar cuentas (ED). (P.7)
6. ¿A nivel institucional o personal se han definido actividades para dar continuidad al desarrollo de las competencias genéricas semestre tras semestre?
R. Técnicamente si, sobre todo en el programa de contador público está diseñado así, si el alumno va a elaborar un estado financiero debe de conocer las cuentas y más adelante viene otra materia que se llama análisis financiero y tienes que saber las cuentas para poder hacer tu análisis. (PFCG) (P.8)
Como institución y he observado algo últimamente aquí viene una crítica constructiva si me lo permite cuando yo estudiaba en el cetys si no pasabas Contabilidad I, no podías cursar Contabilidad Intermedia, eso se llama seriación o candados. Hoy en día me encuentro alumnos que están cursando Contabilidad I y Contabilidad II a la vez, porque se eliminó la seriación que se había implementado, es mi comentario desde el punto de vista pedagógico. Es el detalle que yo he observado (PFCG). (P.9)
7. En caso de haber respondido en sentido afirmativo la pregunta anterior, ¿Cuáles son las estrategias implementadas para dar continuidad al desarrollo de competencias genéricas?
R. A través de ejercicios prácticos en las necesidades que voy detectando en los alumnos (ED). (P.10)
III. Estrategias didácticas.
8. ¿Existen estrategias didácticas a nivel institucional o personal utilizadas para el desarrollo de competencias genéricas durante el semestre?
R. Yo considero que si porque desde un inicio se les imparte un segundo idioma, se les invita a participar en diferentes actividades para que ellos se vaya preparando, yo considero que sí (ESD). (P.11)

9. En caso de haber respondido en sentido afirmativo la pregunta anterior, mencione ejemplos de las estrategias didácticas implementadas para el desarrollo de competencias genéricas.
R. En algunas ocasiones el docente les entrega un ejercicio en inglés y ellos lo desarrollan.(ESD) (P.12)
10. En caso de haber respondido en sentido afirmativo la pregunta anterior, ¿Explique la forma en qué se implementan este tipo estrategias didácticas durante el semestre?
R. Señalo tiempo de entrega, se dan las instrucciones por escrito.(ESD) (P.13)
IV. Planificación contextualizada.
11. En caso de implementar estrategias didácticas para el desarrollo de competencias genéricas de forma individual ¿Describa la forma a través de la cual implementa las estrategias didácticas para el desarrollo de competencias genéricas dentro de su asignatura?
R. Primero, que sigan al pie de la letra las instrucciones, que respeten el tiempo de entrega, que este correcto lo que están trabajando, seria básicamente y en concreto, que no entreguen por entregar(ESD), no soy de dejarles tarea sobre tarea, por ejemplo cuando estamos en el salón de clases tengo la oportunidad de ver cómo están trabajando y me puedo dar cuenta cuando están listos para determinado ejercicio y ese se los pido para que lo suban a blackboard y lo reviso con más detalle (PFCG). (P.14)
No me gusta dejarles desde un inicio un trabajo más otro trabajo porque sé que lo van a hacer con errores y van a ir arrastrando los errores, entonces trabajan en clase, trabajan en clase, trabajan en clase y luego les digo a ver suban uno, y se los retroalimentó.(E) (P.15)
No soy de las que los satura con tareas, según las necesidades del grupo planeo la entrega de trabajos, entra mucho el escuchar y observar, si insisto yo hago mucho trabajo con ellos no los satura,(PFCG) a mí en lo personal no sé si estoy en el error pero a mí no me gusta calificar incorrecto, por eso hago mucho trabajo previo en clase, ya cuando me los entregan los reviso y prácticamente les señalo algunos detalles de presentación pero el contenido en sí ya lo traen, eso se presta mucho en el salón de clases, hoy en día con las clases a distancia eso se presta mucho con la hoja del drive (E). (P.16)
V. Motivación.
12. En caso de que de manera individual implemente estrategias didácticas para el desarrollo de competencias genéricas, ¿Cuál es la dinámica que se desarrolla durante su clase al implementar este tipo estrategias didácticas?
R. Básicamente cuando estamos en presencial me gusta irme por las filas y detenerme con cada uno de ellos a ver y revisar como lo está haciendo, he observado que al alumno le fascina eso, aunque estamos trabajando con adultos ellos se sienten más seguros cuando estamos al pendiente, reviso y me doy cuenta cuando puedan enviarme ya su trabajo (M). (P.17)
Yo observo que se sienten atendidos, por que digo eso, profe profe ya le borre ahora si está correcto, ellos como que se emocionan y se motivan por hacer bien las cosas. Sobre todo cuando son grupos de 30 alumnos y se veo que no se logran integrar algunos elementos, entonces (M) empiezo a integrar grupos de dos, el que está más avanzando con el menos avanzado, y si veo que están batallando entonces otorgo más puntaje al que tiene la responsabilidad de enseñarle, así como que se preocupan por que sus compañeros aprendan, ahí trabajas el compañerismo, y otros aspectos importantes en los alumnos (ESD). (P.18)
Esta dinámica ayuda a la integración en el grupo, le voy a decir en que fundamento mi respuesta, cuando detecto quien ya entendió el tema un alumno le pregunto a quien le gustaría apoyar, cuando

seleccionan a un alumno ya en privado le comento si se siente cómodo trabajando de esa manera, se hace una integración muy bonita de equipos de trabajo y un ambiente muy agradable. De yo te doy la mano (ESD). (P.19)
13. ¿Cómo describiría la relación que mantiene como profesor con sus estudiantes?
R. Pues mi mire a como yo lo veo yo diría que excelente, pero esta pregunta es para ellos, existe una relación de confianza y respeto. Hay comunicación y crítica constructiva, lucho por eso porque no todos los grupos se logra (M). (P.20)
VI. Evaluación.
14. ¿Se cuenta con mecanismos de evaluación a nivel institucional o personal para medir el desarrollo de competencias genéricas de forma individualizada cada uno de los alumnos?
R. Por ejemplo con lo que ya conteste, cuando los reúno en equipos de dos, para que uno apoye al otro, ahí fomentamos la comunicación, el trabajo en equipo, la responsabilidad, la iniciativa y muchas cosas.(CCG) (P.21)
15. ¿Utiliza la autoevaluación en los estudiantes para que ellos puedan conocer cómo se perciben en el desarrollo de sus propias competencias genéricas?
R. Yo no, tal vez eso me ha fallado, me lo llevo de tarea(E). (P.22)
16. ¿Se cuenta con espacios de retroalimentación sobre el desarrollo de las competencias genéricas establecidos por la institucional o por usted?
R. Si claro, desde el blackboard, incluso de forma presencial por las filas, y a distancia procuro que la retroalimentación sea inmediata para ligarlo al conocimiento que tienen que corregir.(E) (P.23)

Apéndice I

Transcripción de entrevistas semiestructuradas para estudiantes.

Sujeto 1
Proyecto de Investigación titulado:

Análisis de la percepción de las competencias genéricas de los docentes, estudiantes y empleadores de la Escuela de Administración y Negocios del Centro de Enseñanza Técnica y Superior, campus Mexicali.

Guía de Entrevista semiestructurada para estudiantes de la Escuela de Administración y Negocios de CETYS Universidad, Campus Mexicali

Ficha técnica:

Número de sujeto 1 Sexo: F X M _____ Edad 21 Nombre de la institución: CETYS Campus: MXLI Programa de estudios: CPI LAE LNI X LAM Semestre 8 Fecha de la entrevista 14 DE MAYO DEL 2021

I. Respetto del contenido del programa de estudios.
1. ¿Ha leído el programa de estudios completo de su carrera? R. Creo que no. (P.1)
2. ¿Distingue a las competencias específicas de las competencias genéricas?
R. Sí. (CCG) (P.2)
3. De las competencias genéricas que a continuación se muestran, ¿Cuáles competencias considera que son necesarias para desarrollarse dentro de los contextos social, laboral y personal? –se le muestra el listado de competencias del Proyecto Alfa Tuning 2007-
R. Para el contexto social, capacidad de adaptarse ante nuevas situaciones (CCG). (P.3)
R. Para el contexto laboral la capacidad de investigación, capacidad de abstracción, análisis y síntesis, capacidad de motivar y perseguir metas comunes, capacidad emprendedora, capacidad de trabajar de manera autónoma. (P.4)
R. Para el contexto personal, capacidad crítica y autocrítica es personal, actitud de servicio (CCG). (P.5)
II. Evaluación diagnóstica
4. ¿Durante el trayecto de su carrera se le ha aplicado algún tipo de evaluación para conocer su nivel de dominio de sus competencias genéricas antes de que le asignen actividades o tareas académicas?
R. Un examen específico de competencias no , sin embargo, si nos han puesto a prueba una competencia general mediante el curso, de pronto un trabajo final que puede ser de síntesis y análisis, pero así un examen para ver si cumplimos con todas las competencias generales no (ED).(P.6)
5. En caso de haber respondido de forma afirmativa la pregunta anterior, mencione ejemplos de evaluaciones aplicadas durante su trayecto escolar enfocadas a conocer el nivel de dominio de sus competencias genéricas.

R. Claro, hemos hecho presentaciones de investigaciones de mercado, de mi carrera hemos hecho muchos planes de logística y de exportación, de mercadotecnia, básicamente son proyectos finales, discursos (ESD), exámenes teóricos y yo creo que ya, eso es como el rubro de las actividades que se llevan a cabo. (P.7)
6. En caso de haber respondido en sentido afirmativo la pregunta número 4 ¿Los docentes realizan actividades para dar continuidad al desarrollo de las competencias genérica semestre tras semestre?
R. Sí, yo creo que sí, no es con el mismo profesor, no es exactamente la misma actividad, sin embargo, nos dan mucho poder de elección entonces si yo veo prudente dar continuidad un proyecto que ya había realizado en una materia lo puedo hacer y el profesor te va apoyar respetando lo que hayas realizado en la materia pasada (PFCG). (P.8)
Pues por ejemplo en las clases de ser humano no recuerdo cual ser humano, lo volvimos a retomar en ser humano y sustentabilidad, entonces si estamos hablando de compromiso ético pues siguió entonces, igual las competencias son genéricas por una razón, si las vas desarrollando aunque sea primero un proyecto y luego otro, si la estas desarrollando a profundidad la competencia genérica, le sigues metiendo como que más cosas (PFCG). (P.9)
7. En caso de haber respondido de forma afirmativa la pregunta anterior, ¿Cuál fue el impacto de esas actividades organizadas por los docentes?
R. Personalmente creo que desarrollar las competencias genéricas en clase más a profundidad me ha proporcionado la capacidad de ser autocrítica si es como lo que he sentido que me ha ayudado, porque creo que todas las competencias generales estaban basadas para que te desarrolles como persona para que estés listo en todos los ámbitos de la vida al final (IMPACTO MOT) (P.10)
Entonces eso lo logras sabiendo que estás haciendo bien y que estás haciendo mal, creo que cuando estas consiente de que estas desarrollando las competencias es cuando en verdad empiezas a usarlas. Pero en resumen lo que más me ha impactado es saber que estoy creciendo como persona y poder visualizar en cada actividad que hago que si me estoy desarrollando. (P.11)
III. Estrategias didácticas.
8. ¿Los docentes durante el semestre implementan estrategias didácticas para el desarrollo de sus competencias genéricas?
R. Sí. (P.12)
9. En caso de haber respondido de forma afirmativa la pregunta anterior, ¿Cuáles son las estrategias didácticas que utilizan los docentes para el desarrollo de este tipo de competencias?
R. Una que me ha marcado mucho fue un plan de análisis de AMLO antes de que hubiera sido candidato eso lo vimos en economía, el profesor nos dio un tema, nos dijo que elementos teníamos que analizar y termino siendo un trabajo como de 156 páginas, lo recuerdo mucho porque no dormimos mi equipo y yo, días antes (ESD). (P.13)
Creo que fue muy buena herramienta por que el día de la presentación final el profesor nos cuestionó mucho mucho no solo cosas que eran de la investigación si no de nuestro propio análisis, que era comparar el plan de desarrollo con los planes de desarrollo de gobiernos pasados, entonces esta experiencia se me ha quedado muy grabada.(E) (P.14)
Otro, discursos en economía internacional y en la materia de comunicación oral en español y en el inglés, el discurso es muy importante por que la comunicación es una habilidad que todos debemos de desarrollar para nuestra vida laboral y hacer un discurso no solamente es aprenderte las cosas de memoria, si no como vas a presentar y cómo vas a motivar a las personas para atender lo que tu estas solicitando (ESD), entonces eso sería las dos que más me han impactado. (P.15)

10. En caso de haber respondido de forma afirmativa la pregunta 8, ¿Qué impacto le causó el haber participado en este tipo de estrategias?
R. En ambos casos me dio la confianza de saber que soy capaz de hacer un análisis profundo a los criterios del profesor que nos tocó porque era un profesor que yo respeto mucho y el otro caso, pues en sí presentar siempre va a hacer difícil, yo he estado en cursos de oratoria desde secundaria y cada vez que tengo que hacer un discurso me cuesta mucho trabajo y en el momento que lo estoy haciendo sí funciona bastante al hacerlo. En resumen en ambos casos me ha proporcionado confianza en mí misma. (P.16)
IV. Planificación contextualizada.
11. En caso de haber respondido de forma afirmativa la pregunta 8, ¿Las estrategias didácticas utilizadas por los docentes fueron planeadas de manera estructurada y organizada dentro desde la presentación del encuadre del curso o fueron implementadas de forma espontánea durante el desarrollo del curso?
R. Yo creo que es una combinación de ambas, el profesor tiene la obligación institucional de presentarnos un encuadre y como se va a configurar la calificación al final de semestre, por decir, le asigna a cada actividad un porcentaje de la calificación y nos dice en que va consistir, pero también queda a criterio del profesor si estamos fallando una área poder recalcar actividades y cambiar la dinámica para que podamos desarrollar las competencias genéricas.(PDC) (P.17)
12. En caso de haber respondido de forma afirmativa la pregunta 8, ¿En la implementación de cada una de las estrategias didácticas utilizadas por el docente clarifica el tipo de competencia genérica a desarrollarse?
R: No, bueno se supone que en las competencias generales de proyectos de mayor valor nos dicen, o se presenta en el encuadre al principio del curso(PDC), pero en las espontaneas nunca nos recalcan cuales son las competencias genéricas que buscamos desarrollar con esa actividad puede ser que un día el profesor considere que necesitamos fortalecer alguna de ellas y encarga una tarea o actividad en específico. En las actividades planeadas viene en la rúbrica especificada la competencia a desarrollar. (P.18)
V. Motivación.
13. En caso de haber contestado en sentido afirmativo la pregunta 8, ¿Las estrategias didácticas implementadas por el docente fueron vinculadas al contexto socio/laboral?
R. Si regularmente nosotros les pedimos a los profesores que sean actividades que nosotros podamos utilizar y en caso de ética, filosofía, arte contemporáneo, que vemos casos más antiguos si pedimos que nos ejemplifiquen con algo más actual (PDC). (P.19)
14. En caso de haber contestado en sentido afirmativo la pregunta anterior, ¿Qué impacto le causó que el docente haya vinculado las estrategias didácticas al contexto socio/laboral?
R. Dependiendo de cada profesor, cada profesor tiene sus habilidades docentes diferentes, pero, se nota mucho cuando un profesor deja una actividad solo con el fin de dejarla y no con el fin de que el alumno aprenda entonces es un impacto, se nota mucho cuando el profesor deja un resumen de 20 páginas solo porque quiere dejar el resumen y cuando un profesor deja una actividad o tarea por que en verdad quiere que aprendas (PDC), entonces un impacto cuando es negativo me molesto, mis compañeros se enojan también, dependiendo del grado de confianza con el profesor le decimos y algo más extremo algunos alumnos se enfrentan con un coordinador y le explican, en es en lado negativo, que si nos pasa bastante (M). (P.20)

<p>Ahora bien, en el lado positivo, suena muy avaricioso pero pienso que el dinero que estoy invirtiendo si está valiendo la pena porque estoy implementado conceptos que valen la pena, porque es una institución cara aunque tengas beca, entonces te esperas cierto estándar de calidad en tus materias, aplicar conceptos en la actualidad es un requisito básico para carrera en cualquier institución, cuando se aplican de forma correcta más bien es satisfacción, incluso curiosidad de aprender más (M), yo me he acercado con algún profesor sobre alguna actividad que me impactó para solicitar más ejercicios, ejemplos, ideas. (P.21)</p>
<p>Satisfacción, curiosidad, motivación, no sé cómo expresarlo pero cuando me felicitan por un trabajo o sé que hice algo muy bien, o estoy muy satisfecha con lo que hice, aparte de contárselo a mis amigos en otra situación o a mi familia, creo que también te motiva a que los siguientes obstáculos sepas que puedes cumplir con ellas (M). (P.22)</p>
<p>15. ¿El docente logró captar su atención al implementar sus estrategias didácticas para el desarrollo de competencias genéricas? En caso de responder en sentido afirmativo responda ¿Por qué?</p>
<p>R. Sí, claro la atención, yo soy muy noña me gusta estudiar, me gusta aprender, investigar, cuando siento que un profesor es buen guía y nos está dejando una actividad que a mi reta me pongo muy feliz.(M) (P.23)</p>
<p>16. En caso de haber respondido de forma afirmativa la pregunta anterior, mencione un ejemplo de las estrategias didácticas que considera que hayan captado su atención.</p>
<p>R. Me gustan los debates en el salón, sobre autores, temas actuales, eso despierta a los alumnos también, porque puede ser que aunque a ti te interese el tema y si la mitad del salón está dormido, la clase se vuelve aburrida. Por eso considero que el profesor debe poner empeño para que todos participen o la mayoría (ESD). (P.24)</p>
<p>Me gustan los proyectos de presentar, los proyectos de investigación cuando los puedes compartir en clase, esa es la clave poder compartir de en la clase lo que aprendí, pero a veces te dejan un buen muy proyecto en teoría y no lo compartimos siento que se difumina en mi cabeza (ESD). (P.25)</p>
<p>17. ¿El docente establece relaciones estudiante-profesor basadas en la empatía?</p>
<p>R. No todos, creo que es un término muy subjetivo, que para muchas personas significa algo diferente(M), por ejemplo ahorita estoy llevando ética en línea totalmente, me cuesta mucho trabajo, me ha ido bien he entregado todo pero cuando te falta un tilde, o no leíste bien la instrucción, te bajan puntos. Cuando es un profesor presencial tienes la oportunidad de que vea que participas, que te interesa la clase, que asistes, que te interesas por las actividades opcionales para aumentar la calificación. Esta maestra dijo que está siendo empática porque deja que puedas entregar 5 días después aunque con una puntuación más baja y para mí eso no es empático. (P.26)</p>
<p>Si la pregunta va más allá de que el profesor necesitar ser empático para que podamos desarrollar las competencias genéricas la respuesta es sí, es totalmente obligatorio, porque al fin y al cabo cada alumno es diferente y todos nos desarrollamos de diferente manera(M). Por ejemplo yo tenía un profesor que se llamaba Romero, que él veía a los alumnos que iban adelantados y a los que más iban atrasados, no se centraba en los adelantados si no que en todos, apoyaba a los que iban más atrás trabajaba con ellos, les preguntaba más, para apoyarlos para que aprendieran para que tuvieran la misma capacidad de contestar, esto está basado en la empatía. (P.27)</p>
<p>18. ¿El docente establece relaciones estudiante-profesor basadas en el respeto?</p>
<p>R. Si lo basan en CETYS, yo diría que la mayoría de los casos sí,(M) yo siento que hay veces que un profesor de pronto se puede volar con un alumno, con ciertos grupitos del salón y en veces los</p>

<p>chistes llegan hasta lo que yo personalmente clasificaría como una falta de respeto entre ellos, o si algún alumno le va mal y el profesor se enoja por eso, puedo percibir en algunas ocasiones faltas de respeto o en la mayoría de los casos que el alumno le falte al respeto al maestro es muy común por que las personas son muy contestonas, es por la institución y por nuestra clase social pero si es vital para que se puedan generar competencias, yo creo que es vital es muy necesario, un profesor es tu guía.(M) (P.28)</p>
<p>VI. Evaluación.</p>
<p>19. ¿El docente implementó mecanismos de evaluación que permitieron conocer el avance del desarrollo de competencias genéricas?</p>
<p>R. No (E). (P.29)</p>
<p>20. En caso de haber contestado en sentido afirmativo la pregunta anterior, ¿Pudiera describir el tipo de mecanismos de evaluación para conocer el avance del desarrollo de competencias genéricas?</p>
<p>R.</p>
<p>21. ¿El docente fomentó la autoevaluación en los estudiantes para conocer sus percepciones sobre el desarrollo de sus propias competencias?</p>
<p>R. Yo creo que al menos que haya sido de manera indirecta, no, es más bien que el propio estudiante se dé cuenta dependiendo del profesor, dependiendo de la actividad, pero así que nos apliquen una evaluación para saber cómo estamos con nuestras competencias no (E). Pues a menos que sea indirectamente con las mismas actividades, proyectos que tu realices te des cuenta solo que ya lo haces mucho mejor, siempre es indirecto. (P.30)</p>
<p>22. ¿El docente realizó reuniones grupales e individuales para retroalimentación de avances de los estudiantes en el desarrollo de competencias genéricas?</p>
<p>R. Siempre, nos dicen que nuestro trabajo ya no es con la misma calidad de semestres anteriores cuando el profesor ya nos ha dado clase, o simplemente la materia cuando de la materia se espera un nivel si en el proyecto final no se cumple con los estándares que está pidiendo la materia el profesor te lo hace saber si te lo recalcan en que te fallo, se apoyan en la rúbrica (E). (P.31)</p>
<p>Por ejemplo actitud de servicio te pueden comentar tu proyecto no está tan vinculado hacia la ayuda social, en nuestra carrera vimos mucho mucho emprendimiento social, entonces si son grandes partes de los proyectos donde te piden cual es la problemática si tienes que desarrollar ese criterio de tener conciencia social (E), me imagino que en cada competencia general están indirectamente evaluadas en el proyecto final. (P.32)</p>

Entrevista semiestructurada para estudiantes. Sujeto 2.

Proyecto de Investigación titulado:

Análisis de la percepción de las competencias genéricas de los docentes, estudiantes y empleadores de la Escuela de Administración y Negocios del Centro de Enseñanza Técnica y Superior, campus Mexicali.

Guía de Entrevista semiestructurada para estudiantes de la Escuela de Administración y Negocios de CETYS Universidad, Campus Mexicali

Ficha técnica:

Número de sujeto 2 Sexo: F M X Edad 22 Nombre de la institución: CETYS Campus: MXLI Programa de estudios: CPI X LAE LNI LAM Semestre 8 Fecha de la entrevista: 10 DE JUNIO DEL 2021

I. Respecto del contenido del programa de estudios.
1. ¿Ha leído el programa de estudios completo de su carrera?
R. No. (P.1.)
2. ¿Distingue a las competencias específicas de las competencias genéricas?
R. Si, las genéricas son como que aplican para todo y las específicas son más a las materias, por ejemplo si hay una materia que se llama ISR la competencia específica sería saber interpretar la ley del ISR etc, etc, etc. (P.2)
Las genéricas serían como algo más general que no es tan específico de la asignatura (CCG). (P.3)
3. De las competencias genéricas que a continuación se muestran, ¿Cuáles competencias considera que son necesarias para desarrollarse dentro de los contextos social, laboral y personal?
R. Me pudiera dar como un ejemplo de una competencia genérica para clasificarla –se le muestra el listado de competencias del Proyecto Alfa Tuning 2007-
R. Responsabilidad social y compromiso ciudadano es muy importante, capacidad crítica y autocrítica, capacidad para actuar ante nuevas situaciones, capacidad de comunicación en un segundo idioma (CCG), en un contexto social creo que serían las más importantes. (P.4)
Laboral, yo creo que es muy importante la de poder aplicar los conocimientos en la práctica, la capacidad de análisis, investigación e interpretación de la información, trabajar en equipo, la toma de decisiones, la habilidad para trabajar de manera autónoma (CCG) porque es muy importante aunque tengas un jefe o una obligación hacer por ti mismo tener la habilidad para trabajar por convicción propia y el compromiso con la calidad también. (P.5)
II. Evaluación diagnóstica
4. ¿Durante el trayecto de su carrera se le ha aplicado algún tipo de evaluación para conocer su nivel de dominio de sus competencias genéricas antes de que le asignen actividades o tareas académicas?
R. No creo que no. Bueno no sé si, para conocer el nivel no (ED), pero así actividades, debates. (P.6)

5. En caso de haber respondido de forma afirmativa la pregunta anterior, mencione ejemplos de evaluaciones aplicadas durante su trayecto escolar enfocadas a conocer el nivel de dominio de sus competencias genéricas.
R. Sí los exámenes cuentan como evaluación para que apliques las competencias genéricas pero creo que no. (P.7)
En el segundo idioma pues las materias que tienen que ver con comunicación oral y escrita en inglés, también para el proceso de intercambio pues también hicimos el examen TOEFL. Para el trabajo en equipo básicamente todos los trabajos que realice en la carrera, pues ahora que hice el CENEVAL la capacidad de analizar la información y de aplicar prácticamente los conocimientos que adquirimos en la universidad, pues las materias de ser humano van con la responsabilidad social y ese tipo de competencias (ED). Pues algunas materias como auditoria revisábamos bastante sobre el código de ética, va también con la responsabilidad social. (P.8)
6. En caso de haber respondido en sentido afirmativo la pregunta número 4 ¿Los docentes realizan actividades para dar continuidad al desarrollo de las competencias genérica semestre tras semestre?
R. Sí, yo creo que en casi todas las materias como seriadas, como contabilidad I, contabilidad básica, intermedia y avanzada, casi todo es en lo que te quedaste en el semestre pasado pues ahora le seguimos con esto (PFCG), pues entonces todas las competencias de aplicar el conocimiento en la práctica pues ahí aplicaría. En muchas materias más bien relacionadas con la contabilidad pues si es necesario como dar seguimiento a eso, pues te dicen esto lo debiste de haber aprendido en la materia pasada es como una continuidad (PFCG). (P.9)
7. En caso de haber respondido de forma afirmativa la pregunta anterior, ¿Cuál fue el impacto de esas actividades organizadas por los docentes?
R. Pues yo creo que es positivo porque pues es como una manera de enseñar y de aprender un poco diferente, no es como leer el libro y hacer el examen, las actividades que pudimos hacer en la carrera como diferentes como trabajos en equipo, investigaciones y ahí teníamos que aplicar las competencias genéricas muchas veces como sin darnos cuenta (M). (P.10)
Pues por ejemplo ahorita que me puso la lista de competencias reconocí algunas competencias que había desarrollado pero normalmente en el transcurso de la carrera pues no, pero al principio de las materias nos leen el programa del curso, las competencias genéricas las competencias específicas pero la verdad no le prestamos mucha atención y pues sin darnos cuenta si nos estaban enseñando y desarrollando esas competencias, pues ya viéndolo ahorita en retrospectiva pues aquí con este trabajo era esta competencia o con esta actividad era esta otra, pues en el momento yo creo no me daba cuenta (CCG). (P.11)
Algunos profesores si especifican al inicio de las actividades y trabajos la competencia genérica a desarrollar, por ejemplo este semestre en administración estratégica (PDC) con el doctor Carlos Castellanos el sí en casi todos los trabajos en la rúbrica viene las competencias que estás viendo en esta tarea, viene muy claro que competencias estas desarrollando con esta actividad (PDC) y así. (P.12)
Pero no todos pues, por regla general algunos profesores ponen el programa del curso, las competencias y ya, luego no recalcan cual se desarrollaba con las actividades y tareas (PDC). (P.13)
III. Estrategias didácticas.
8. ¿Los docentes durante el semestre implementan estrategias didácticas para el desarrollo de sus competencias genéricas?

<p>R. Si algunos si, por ejemplo el profesor de ser humano y sociedad, como todas esas actividades era como variadas, a veces al empezar el curso nos mandaba al campus a tomar unas fotos y luego nos decía está actividad va relacionada con esto (PDC). Siento que algunos profesores si implementaban actividades como muy diversas y relacionadas con el desarrollo de competencias genéricas.(ESD) (P.14)</p>
<p>9. En caso de haber respondido de forma afirmativa la pregunta anterior, ¿Cuáles son las estrategias didácticas que utilizan los docentes para el desarrollo de este tipo de competencias?</p>
<p>R. Pues primero que nada en todos los trabajos en equipo, además también en los trabajos más extensos como los trabajos finales que eran como por ejemplo desarrollar un proyecto de inversión en todo el proceso ese se aplican como muchas competencias diferentes y también las presentaciones frente al grupo ya más extensas requieren como que mucho trabajo previo y mientras se hace el trabajo se desarrollan mucho las competencias mencionadas (ESD). (P.15)</p>
<p>Al principio en primer semestre en la clase de administración llevamos un plan de negocios pero yo creo que nada que ver como en octavo semestre que hicimos un proyecto de inversión y pues mucho más completo aplicando mucho más cosas que lo que aplicaba en los primeros semestres (PFCG). Pues hacer investigación de mercado, hacer encuestas, trabajar en equipo como para decir que vamos hacer en que tiempos, investigar lo que son los costos del producto, aplicar pues todos los conocimientos contables, las proyecciones financieras, involucran muchas competencias de la capacidad de investigación, la aplicación de los conocimientos prácticos, son proyectos muy extensos de los cuales trabajas todo el semestre haciendo entregas, organizar nuestro tiempo (CCG). (P.16)</p>
<p>10. En caso de haber respondido de forma afirmativa la pregunta 8, ¿Qué impacto le causó el haber ha participado en este tipo de estrategias?</p>
<p>R. Yo creo que está muy bien porque ya es algo muy aplicado al sentido práctico casi casi si yo quisiera emprender un negocio pues es el mismo proceso que tendría que hacerlo, pues no es solo estudiar y hacer un examen, o estudiar y hacer trabajo o una tarea y ya, como creo que ya es muy aplicado (M). (P.17)</p>
<p>Siento que las materias ya de los últimos semestres ya van más encaminados a un sentido real, como por ejemplo esto es lo que harías ya en un caso real en la vida laboral, entonces yo creo que está muy bien que nos preparen de esa manera (PDC). También teóricos o prácticos, pero en este caso más aplicables a la realidad, yo sé que con eso al momento que quiera emprender un negocio tengo el respaldo de que sé que tengo que hacer una investigación de mercado, que ya sé cómo hacerla, hacer una proyección de los costos, tengo la certeza que tengo las bases para aplicarlo en la vida diaria. (P.18)</p>
<p>Me hace sentir muy bien, porque es un trabajo que haces durante una cantidad extensa de tiempo y cuando ya lo terminaste y tu calificación es buena calificación, no es lo mismo cuando subes un trabajo y tienes la misma calificación, es más gratificante que estás viendo todo el esfuerzo que hiciste durante todo el semestre, en el CENEVAL fue pues más porque ahí aplicaste todos los conocimientos de la carrera y cuando llega el resultado pues es muy gratificante (M). (P.19)</p>
<p>IV. Planificación contextualizada.</p>
<p>11. En caso de haber respondido de forma afirmativa la pregunta 8, ¿Las estrategias didácticas utilizadas por los docentes fueron planeadas de manera estructurada y organizada dentro desde la presentación del encuadre del curso o fueron implementadas de forma espontánea durante el desarrollo del curso?</p>

R. No la gran mayoría, si tienen todo bien organizado desde el principio del semestre, con algunas excepciones, por ejemplo en esta fecha vamos hacer esta presentación en esta unidad vamos hacer tales trabajos, si está muy bien estructurado, pero como en todo si hay excepciones (PDC). La mayoría tienen estructurado por unidades y como se van a evaluar, la minoría van dejando trabajos como se les ocurre, es un porcentaje mínimo. (P.20)
12. En caso de haber respondido de forma afirmativa la pregunta 8, ¿En la implementación de cada una de las estrategias didácticas utilizadas por el docente clarifica el tipo de competencia genérica a desarrollarse?
R. Pues algunos sí, pero ahí si es la minoría, no muchos profesores algunos sí (CCG). (P.21)
V. Motivación.
13. En caso de haber contestado en sentido afirmativo la pregunta 8, ¿Las estrategias didácticas implementadas por el docente fueron vinculadas al contexto socio/laboral?
R. Si pues por ejemplo el Dr. Castellanos, hacia como mucho énfasis cuando se enfrenten ya a la vida laboral por ejemplo puede pasar esta situación y por eso estamos aprendiendo esto, clarificar mucho al contexto laboral, varios profesores también por ejemplo en la materia de impuestos sobre cómo se calculan los impuestos en la vida real, pero yo diría que en general sí. (PDC) (P.22)
14. En caso de haber contestado en sentido afirmativo la pregunta anterior, ¿Qué impacto le causó que el docente haya vinculado las estrategias didácticas al contexto socio/laboral?
R. Yo creo que es muy bueno en general, pues cuando te están diciendo que así se aplica al contexto socio laboral que ya uno le echa más ganas y le pone más atención, pues pienso esto no va a servir solo para la escuela sino también en la vida laboral, entonces no inconscientemente pero se le echa poquitas más ganas sabiendo que si me va servir (M), para estar preparado si me llega a pasar en la vida real. (P.23)
15. ¿El docente logró captar su atención al implementar sus estrategias didácticas para el desarrollo de competencias genéricas? En caso de responder en sentido afirmativo responda ¿Por qué?
R. Pues también depende mucho, algunos profesores si y otros no tanto, pero en general sí, yo creo que lo que hace te enganches que te capturen depende mucho del profesor y su habilidad de impartir la clase (M), porque también ahora por zoom es más difícil, por ejemplo hay muchos profesores que solo proyectan y leen, aunque me digan que se va aplicar en la vida laboral, es difícil captar la atención, yo creo que depende más bien de su habilidad su manera de mantener la atención de los estudiantes (PDC), meter ejemplos, meter actividades para el desarrollo de la clase, yo creo que es lo más importante, la participación que no solo sea el profesor el que está hablando si no preguntarnos sobre el contenido del curso (ESD). (P.24)
16. En caso de haber respondido de forma afirmativa la pregunta anterior, mencione un ejemplo de las estrategias didácticas que considera que hayan captado su atención.
R. Pues por ejemplo en mi clase de derecho privado, me gustaba mucho que hacíamos debate cada cierto tiempo de la legislación, determinábamos desde el principio que equipo estaba a favor y cual estaba en contra, siento que eso está muy interesante como tu estudiar muy a fondo y tu creértela para tener argumentos (ESD) para debatir como que han sido de las actividades que fomentan bien el aprendizaje. Pues tú tienes que estudiar bien a fondo el tema para tu sustentar tu postura sobre el tema. (ESD) (P.25)
17. ¿El docente establece relaciones estudiante-profesor basadas en la empatía?

R. Sí, yo creo que la gran mayoría si, puede haber alguna excepción, pero si la gran mayoría de los profesores que me dieron si son bastante empáticos, pues una escuela más chica y privada, siento que es más personalizada (M). (P.26)
Por ejemplo si voy en una materia reprobando mi coordinador me va a buscar y preguntarme que está pasando, al contrario de otras escuelas que tú te la avientas si pasaste y si no pasaste ni modo. Yo creo que la gran mayoría de los profesores en su curso detectan a los que van reprobando y platican con ellos para hacerles ver que necesitan poner más ganas en lo que resta del semestre, es una forma de acompañar a todos los estudiantes en su mayoría. (P.27)
18. ¿El docente establece relaciones estudiante-profesor basadas en el respeto?
R. Si siempre.(M) (P.28)
VI. Evaluación.
19. ¿El docente implementó mecanismos de evaluación que permitieron conocer el avance del desarrollo de competencias genéricas?
R. No que yo recuerde (E). (P.29)
20. En caso de haber contestado en sentido afirmativo la pregunta anterior, ¿Pudiera describir el tipo de mecanismos de evaluación para conocer el avance del desarrollo de competencias genéricas?
R.
21. ¿El docente fomentó la autoevaluación en los estudiantes para conocer sus percepciones sobre el desarrollo de sus propias competencias?
R. No que yo recuerde (E). (P.30)
22. ¿El docente realizó reuniones grupales e individuales para retroalimentación de avances de los estudiantes en el desarrollo de competencias genéricas?
R. Pues en general yo creo que no, se centraban más bien en otro tipo de competencias, en el contenido de la actividad (E), pero en las materias de comunicación por ejemplo que se trata de hablar y desarrollar, yo creo que ahí sí (E). (P.31)

Entrevista semiestructurada para estudiantes. Sujeto 3.

Proyecto de Investigación titulado:

Análisis de la percepción de las competencias genéricas de los docentes, estudiantes y empleadores de la Escuela de Administración y Negocios del Centro de Enseñanza Técnica y Superior, campus Mexicali.

Guía de Entrevista semiestructurada para estudiantes de la Escuela de Administración y Negocios de CETYS Universidad, Campus Mexicali

Ficha técnica:

Número de sujeto 3 Sexo: F X M _____ Edad 22 Nombre de la institución: CETYS Campus: MXLI Programa de estudios: CPI LAE X LNI LAM Semestre 7 Fecha de la entrevista 8 DE OCTUBRE DEL 2021

I. Respetto del contenido del programa de estudios.
1. ¿Ha leído el programa de estudios completo de su carrera?
R. Sí (CCG). (P.1)
2. ¿Distingue a las competencias específicas de las competencias genéricas?
R. Sí, pues es las específicas son de áreas, primero van las genéricas y luego van las específicas por dentro de las genéricas. Sé que por ejemplo talento humano es una específica y administración sería una genérica de mi carrera (CCG). (P.2)
3. De las competencias genéricas que a continuación se muestran, ¿Cuáles competencias considera que son necesarias para desarrollarse dentro de los contextos social, laboral y personal?
R. Para todos los contextos, al menos yo así lo considero. Creo que la administración, el liderazgo, la organización, habilidades blandas diría yo, escucha activa, hablar en público (CCG). (P.3)
II. Evaluación diagnóstica
4. ¿Durante el trayecto de su carrera se le ha aplicado algún tipo de evaluación diagnóstica para conocer su nivel de dominio de sus competencias genéricas antes de que le asignen actividades o tareas académicas?
R. Sí. (P.4)
5. En caso de haber respondido de forma afirmativa la pregunta anterior, mencione ejemplos de evaluaciones aplicadas durante su trayecto escolar enfocadas a conocer el nivel de dominio de sus competencias genéricas.
R. Exámenes diagnósticos en línea, en clase de ciudadanía global acabo de tener y en otras clases no recuerdo cuales, yo creo que administración en primer semestre (ED). En el caso de ciudadanía global eran preguntas abiertas y de opción múltiple, creo que me estaban evaluando como retención de información, comprensión de los objetivos de la materia (ED). (P.5)
6. En caso de haber respondido en sentido afirmativo la pregunta número 4 ¿Los docentes realizan actividades para dar continuidad al desarrollo de las competencias genérica semestre tras semestre?
R. Creo que en algunas veces sí y en otras veces no, siento que sucede más cuando te toca el mismo profesor o profesora, que ya conoce al grupo y sabe cómo trabaja e intenta implementar ese tipo de prácticas (PFCG).(P.6)
Cuando son maestros nuevos como es un tiempo tan corto no se puede desarrollar tan fuertemente ese vínculo para seguir las desarrollando (PFCG). (P.7)
En el contexto virtual algunas competencias genéricas se quedaron atrás y otras las empezamos a desarrollar, por ejemplo la comunicación la escucha activa, creo ese tipo de competencias las dejamos un poquito atrás, pues el hecho de estar frente a frente creo que lo facilita. Aquí en zoom, pues a veces uno no está escuchando o hay muchas distracciones, no está la cámara prendida pues como que no desarrollamos este tipo de competencias. (P.8)
7. En caso de haber respondido de forma afirmativa la pregunta anterior, ¿Cuál fue el impacto de esas actividades organizadas por los docentes?
R. Creo que bastante bueno a menos en mí, creo que funciona, por ejemplo cuando nos ponen a trabajar en equipo pero sé que a muchos de mis compañeros al trabajar en equipo muestran la parte que no tienen tan desarrollada en estas estrategias y creo que ahí nos quedamos como que en diferentes niveles.(M) Hacer reflexiones me gusta muchísimo, como hacer ensayos tener que reflexionar, hacer casos prácticos eso también para mí es buenísimo (M). (P.9)

III. Estrategias didácticas.
8. ¿Los docentes durante el semestre implementan estrategias didácticas para el desarrollo de sus competencias genéricas?
R. Tengo profesores que sí, tengo otros que no, otros que lo intentan y no funciona de la manera que cree que va a funcionar (ESD). (P.10)
9. En caso de haber respondido de forma afirmativa la pregunta anterior, ¿Cuáles son las estrategias didácticas que utilizan los docentes para el desarrollo de este tipo de competencias?
R. Tengo un maestro en específico que todas las clases comienzan preguntando como están, como estamos todos, como está el, que creo que es importante como ese lado de la empatía y platicar fuera de la clase y eso nos pone en un espacio como seguro (M). Luego comenzamos hablando como de noticias, el hecho de que sepamos que todas las clases vamos hablar como de noticias todos buscan noticias antes de, eso es como la búsqueda de información que es muy importante, luego cuando la estamos platicando reflexionamos, utilizamos uno que otro término de la clase, como la clase es ética, utilizamos esos términos de la clase, debatimos, reflexionamos, escuchamos opiniones de los demás, ahí todos como que quieren participar (ESD). (P.11)
Es la clase donde más fuerte veo la participación de mi grupo, es una clase donde estamos de diferentes carreras, ingenieros, psicólogos, LAES, mercadotecnia, estamos de todo. Entonces creo que la plática se complementa muy bien, es como la experiencia más fuerte que tengo de un maestro más reciente y lo hace todos los días. (P.12)
10. En caso de haber respondido de forma afirmativa la pregunta 8, ¿Qué impacto le causó el haber participado en este tipo de estrategias?
R. En el caso que comenté, yo comienzo la clase emocionada porque sé que la clase va a empezar con noticias la verdad, yo llego emocionada la clase, como que emociona saber que voy a terminar el día con esa clase, y eso que es la que tengo hasta más tarde a las 9 p.m., no me importa porque es mi clase favorita (M), yo sé que mis compañeros aunque sé que están cansados sé que están emocionados por saber y comentar este tipo de situaciones, que hablamos del día a día, de las noticias que están pasando en el mundo con nosotros y acerca de nosotros, de Mexicali y locales, me emociona tener la clase, me emociona escuchar mis compañeros y como no quedarme como en mi idea de la noticia, escuchar lo que piensan y también compartir mi punto de vista, se me hace como que nos complementamos muy bien platicarlo y también se me hace muy padre que esa dinámica se complementa con los temas que estamos viendo día con día, el maestro siempre encuentra la manera de buscar los temas que estamos aprendiendo en clase con las noticias (M). (P.13)
Los usamos como una autorreflexión de nosotros mismos como para ver de qué manera estamos nosotros estamos entendiendo esos casos en la ética y la moral (E). Puede ser cualquier noticia, ni siquiera es obligatorio llevar la noticia, es totalmente opcional, sabemos que la clase va a empezar con una noticia es voluntaria la participación, si quieres hacerlo bienvenido, si no quieres no pasa nada, creo que eso funciona mucho porque somos adultos de 22, 23 años que definitivamente si lo queremos hacer lo vamos hacer, que demuestra como esa madurez de nuestros compañeros que aunque no es obligatorio buscamos la noticia, si me está creando un impacto que los demás lean las noticias y que yo también lo voy a hacer aunque no sea obligatorio. (P.14)
IV. Planificación contextualizada.
11. En caso de haber respondido de forma afirmativa la pregunta 8, ¿Las estrategias didácticas utilizadas por los docentes fueron planeadas de manera estructurada y organizada dentro desde la

<p>presentación del encuadre del curso o fueron implementadas de forma espontánea durante el desarrollo del curso?</p>
<p>R. Creo que si han sido planeadas aunque no las hayan planeado para ese salón en específico, ese semestre específico, ese año específico, yo sé que fueron planeadas en algún momento, porque sé que planearon actividades hace algunos años y las reutilizan pero sé que están planeadas. Creo que unas necesitan actualización (PDC), hasta a veces podemos ver en ellas que ponen otro año y no el 2021, pero si si creo que están planeadas. (P.15)</p>
<p>También las espontáneas de vez en cuando también creen que son buenas. Si creo que lo sienten necesario para reforzar algo en el grupo en ese momento, detectan la necesidad (PDC). (P.16)</p>
<p>12. En caso de haber respondido de forma afirmativa la pregunta 8, ¿En la implementación de cada una de las estrategias didácticas utilizadas por el docente clarifica el tipo de competencia genérica a desarrollarse?</p>
<p>R. Si definitivamente si, algunos si y algunos tal vez no, simplemente hacen una actividad didáctica y la hacemos, pero me ha tocado en clase de contabilidad que es una clase numérica hacemos lecturas de comics que el maestro trae ya realizados para que participemos los leamos y al mismo tiempo aprendamos de contabilidad (ESD). (P.17)</p>
<p>V. Motivación.</p>
<p>13. En caso de haber contestado en sentido afirmativo la pregunta 8, ¿Las estrategias didácticas implementadas por el docente fueron vinculadas al contexto socio/laboral?</p>
<p>R. Si si definitivamente, casi en todas mis clases, tal vez pueda ser que a veces el enfoque profesional al menos en LAE (M) siempre va dirigido a ustedes que van hacer dueños de empresas, emprendedores, creo que a veces se van de mas con el que vamos a hacer directivos de empresas por que es importante saber que no todas las personas que estudiamos LAE vamos a ser directivos, hay que ver lo tal vez si quiero ser en mi caso quiero ser parte del área de recursos humanos de una empresa, me interesa más que ser directivo, entonces estar escuchando siempre cuando sean directivos y le tengan que decir al gerente de recursos humanos, se vuelve tedioso (M). (P.18)</p>
<p>No yo quiero ser gerente de recursos humanos, véanlo desde otra perspectiva, creo que a veces se queman mucho el cartucho de que van a ser directivos, van a tener gente a su cargo, no también vamos a ser trabajadores, tenemos ser un poquito más humildes por que no toda mi generación va ser directivo de una empresa, porque simplemente no es posible y está bien el trabajo que quieras estar y va a ser digno de ellos pero creo que también crea como esa presión de ser directivos de empresa y te lo siguen diciendo (M). Siento que eso a veces falla. (P.19)</p>
<p>14. En caso de haber contestado en sentido afirmativo la pregunta anterior, ¿Qué impacto le causó que el docente haya vinculado las estrategias didácticas al contexto socio/laboral?</p>
<p>R. Creo que para mis compañeros y para mi puede ser un poco tedioso que estar escuchando la misma situación, la misma perspectiva, entonces se vuelve tedioso e influye en la presión de que tienes que salir y ser gerente de empresa (M). (P.20)</p>
<p>No te dicen vas a salir, vas a ser empleado, seguramente vas a tratar de emprender y a va a salir mal, creo que tal vez nos dan como una falsa esperanza de que vas a salir y lo primero que vas a hacer es ser un gerente de empresa, que realmente no es la realidad, muy poca gente sale y ya es un gerente de empresa y creo que estaría bien contextualizar en metas más realistas y bajar las expectativas de los alumnos claro que con metas y sueños pero que sea que como que no va a pasar ahorita no tienes por qué preocuparte y que si ahorita a tus 22 años no estás haciendo lo que una persona de 30, 40 años o una persona de 22 tiene 5 empresas porque es una persona superdotada</p>

no pasa nada porque todos somos seres diferentes y es importante que sepamos que todos vamos por caminos diferentes y que son completamente válidos (PDC).(P.21)
15. ¿El docente logró captar su atención al implementar sus estrategias didácticas para el desarrollo de competencias genéricas? En caso de responder en sentido afirmativo responda ¿Por qué?
R. Si definitivamente, creo que a veces cuando un maestro o una maestra implementa una clase de manera didáctica que nunca hemos hecho de esa manera y que es de un tema que ves que les emociona y que les apasiona saben lo que están haciendo y lo que te están diciendo y que realmente te escuchan, estas en el mismo plano que esa persona que es tu maestro (M). (P.22)
Eso es muy de cetys que dicen que estamos en el mismo nivel todos somos profesionistas y su opinión va en esa misma línea, quitar esa jerarquía, creo que cuando pasa eso que realmente cuando estamos compartiendo experiencias estamos aprendiendo abiertamente los alumnos y los maestros creo que es algo importante para mí, me engancha mucho (M). (P.23)
16. En caso de haber respondido de forma afirmativa la pregunta anterior, mencione un ejemplo de las estrategias didácticas que considera que hayan captado su atención.
R. Las que mencioné anteriormente, debates, ensayos, trabajos en equipo. (P.24)
17. ¿El docente establece relaciones estudiante-profesor basadas en la empatía?
R. Algunos maestros sí (M). (P.25)
18. ¿El docente establece relaciones estudiante-profesor basadas en el respeto?
R. Algunas veces (M). (P.26)
VI. Evaluación.
19. ¿El docente implementó mecanismos de evaluación que permitieron conocer el avance del desarrollo de competencias genéricas?
R. Si creo que más que nada que sepamos hablar en público y las presentaciones, buscar información por nuestro lado y dar la clase, creo que también es muy repetitiva esa actividad (ESD) de les voy a dar un tema a cada uno para que den la clase, creo que se vuelve un poco aburrido porque es bueno para la persona que está exponiendo pero no tan bueno para la persona para el resto del grupo que te tiene que escuchar, no es igual cuando el maestro está dando la clase, porque realmente lo que quieres es que te compartan experiencias desde el punto de vista profesional, entonces desde nuestro lado sería un poquito más de complementarlo con preguntas, entre otras actividades (M). (P.27)
20. En caso de haber contestado en sentido afirmativo la pregunta anterior, ¿Pudiera describir el tipo de mecanismos de evaluación para conocer el avance del desarrollo de competencias genéricas?
R. Si pues darnos retroalimentación escrita, he tenido varios maestros que la hacen después te lo publican en blackboard, también con rubrica para la exposiciones personales y luego grupal.(E) (P.28)
También cuando utilizan rubricas para cuando los estudiantes te califican a ti, creo que eso ayuda mucho, a mí me gusta mucho cuando damos retroalimentación a nuestros compañeros (E). (P.29)
21. ¿El docente fomentó la autoevaluación en los estudiantes para conocer sus percepciones sobre el desarrollo de sus propias competencias?
R. Si, varios. (P.30)
22. ¿El docente realizó reuniones grupales e individuales para retroalimentación de avances de los estudiantes en el desarrollo de competencias genéricas?

R. **Creo que de manera grupal mucho más que de manera personal** (E). (P.31)

Entrevista semiestructurada para estudiantes. Sujeto 4.

Proyecto de Investigación titulado:

Análisis de la percepción de las competencias genéricas de los docentes, estudiantes y empleadores de la Escuela de Administración y Negocios del Centro de Enseñanza Técnica y Superior, campus Mexicali.

Guía de Entrevista semiestructurada para estudiantes de la Escuela de Administración y Negocios de CETYS Universidad, Campus Mexicali

Ficha técnica:

Número de sujeto 4 Sexo: F X M _____ Edad 22 Nombre de la institución: CETYS Campus: MXLI Programa de estudios: CPI LAE LNI LAM X Semestre 8 Fecha de la entrevista 25 DE OCTUBRE DEL 2021

I. Respetto del contenido del programa de estudios.

1. ¿Ha leído el programa de estudios completo de su carrera?

R. **Lo leí antes de entrar a la carrera como el perfil de ingreso y de egreso, material promocional que nos dieron en la prepa** (CCG) lo estuve revisando durante los primeros semestres, pero hace muchos años que no lo leo. (P.1)

2. ¿Distingue a las competencias específicas de las competencias genéricas?

R. **Creo que sí, que las genéricas son más orientadas a la Escuela de Administración y las específicas más enfocadas a la mercadotecnia** (CCG). (P.2)

3. De las competencias genéricas que a continuación se muestran, ¿Cuáles competencias considera que son necesarias para desarrollarse dentro de los contextos social, laboral y personal?

R. **Creo que la comunicación es muy importante para cualquier carrera especialmente para mercadotecnia, trabajo en equipo, la inteligencia emocional y creo que son los primeros que se me viene a la mente** (CCG). (P.3)

II. Evaluación diagnóstica

4. ¿Durante el trayecto de su carrera se le ha aplicado algún tipo de evaluación para conocer su nivel de dominio de sus competencias genéricas antes de que le asignen actividades o tareas académicas?

R. **En algunas clases tenemos examen de competencias pero creo que son más hardskills se trata que tanto conocimiento previo tenemos en la materia, no recuerdo alguno de habilidades blandas** (ED). (P.4)

5. En caso de haber respondido de forma afirmativa la pregunta anterior, mencione ejemplos de evaluaciones aplicadas durante su trayecto escolar enfocadas a conocer el nivel de dominio de sus competencias genéricas.
R.
6. En caso de haber respondido en sentido afirmativo la pregunta número 4 ¿Los docentes realizan actividades para dar continuidad al desarrollo de las competencias genérica semestre tras semestre?
R.
7. En caso de haber respondido de forma afirmativa la pregunta anterior, ¿Cuál fue el impacto de esas actividades organizadas por los docentes?
R.
III. Estrategias didácticas.
8. ¿Los docentes durante el semestre implementan estrategias didácticas para el desarrollo de sus competencias genéricas?
R. Sí. (P.5)
9. En caso de haber respondido de forma afirmativa la pregunta anterior, ¿Cuáles son las estrategias didácticas que utilizan los docentes para el desarrollo de este tipo de competencias?
R. Normalmente es el más común es el trabajo en equipo como presentaciones o proyectos, pero hay un maestro que si nos puso actividades de resolver problemas, tanto de debate, de negociación y trabajo en equipo pero de una manera diferente y un poco más inmediata (ESD). (P.5)
Fue dentro del mismo tiempo de clase, empezó en la clase y concluimos en una sesión, no es como la mayoría de los profesores que te dan un tema para exponer o un proyecto para el final del semestre (ESD). (P.6)
10. En caso de haber respondido de forma afirmativa la pregunta 8, ¿Qué impacto le causó el haber ha participado en este tipo de estrategias?
R. Primero como soy un poco introvertida me saco de mi zona de confort y me ayudo a exponerme a lo que no estaba acostumbrada, como siempre hacemos equipo y es con las mismas personas, en este caso por lo mismo me ayudó como a enfrentarme a mis debilidades que no había enfrentado antes con otras clases u otros proyectos. (P.7)
IV. Planificación contextualizada.
11. En caso de haber respondido de forma afirmativa la pregunta 8, ¿Las estrategias didácticas utilizadas por los docentes fueron planeadas de manera estructurada y organizada dentro desde la presentación del encuadre del curso o fueron implementadas de forma espontánea durante el desarrollo del curso?
R. Creo que todas fueron planeadas si nos mencionaron al principio del semestre cual era la dinámica, si nos decían lo que íbamos a hacer o cual era el plan de cada clase, si estaban planeadas (PDC). (P.8)
En algunas ocasiones si llegaban a hacer actividades espontáneas pero las más significativas eran planeadas. (P.9)
12. En caso de haber respondido de forma afirmativa la pregunta 8, ¿En la implementación de cada una de las estrategias didácticas utilizadas por el docente clarifica el tipo de competencia genérica a desarrollarse?
R. Creo que sí, recuerdo que cada unidad tenía las competencias específicas y las competencias genéricas establecidas, el maestro planifica sus actividades conforme a eso pero como lo veíamos

el primer día del semestre, en realidad no recuerdo cual habilidad o competencia estaba ligada con el trabajo o actividad (PDC). (P.10)
V. Motivación.
13. En caso de haber contestado en sentido afirmativo la pregunta 8, ¿Las estrategias didácticas implementadas por el docente fueron vinculadas al contexto socio/laboral?
R. Los casos siempre fueron reales de empresas reales, nos ayudaba con el pensamiento crítico y ligábamos en puestos específicos que podíamos tener en el futuro (PDC), pero las demás actividades como las presentaciones y los proyectos estaban más ligados al contexto de la clase como al material que teníamos que revisar o aprender no todo estaba ligado al contexto social o laboral (ESD), como la actividad que le comenté del debate y del trabajo dentro de la misma clase si fue como nos indicó el docente las habilidades que íbamos a desarrollar, era clase de ventas, vimos las características de un buen vendedor y en base a eso nos explicó la actividad, pero como fue un caso muy específico (PDC). (P.11)
14. En caso de haber contestado en sentido afirmativo la pregunta anterior, ¿Qué impacto le causó que el docente haya vinculado las estrategias didácticas al contexto socio/laboral?
R. Creo que fue de lo que más nos acercó a la vida real, me ayudo como aterrizar el material que ya habíamos visto de una manera un poco más dinámica pero aplicada, aplicar los conocimientos como de una manera más realista y no tan sintética lo estamos aprendiendo bien y para aplicarlo a todos los contextos. (P.12)
15. ¿El docente logró captar su atención al implementar sus estrategias didácticas para el desarrollo de competencias genéricas? En caso de responder en sentido afirmativo responda ¿Por qué?
R. Sí, creo que personalmente como soy un poco más visual ya me podría imaginar yo como sería en la posición en el puesto de una empresa X, entonces ya veía una verdadera aplicación en mi vida para eso, me sentía un poco más preparada para cuando me encuentre en una situación así, pues se ve una mayor efectividad que no estamos aprendiendo pura teoría, siempre es más interesante ver para que voy a utilizar los conocimientos (M), es como cuando dices para que voy a usar algebra en la vida, pues si tiene su objetivo pero te interesa más como la vas a utilizar. (P.13)
16. En caso de haber respondido de forma afirmativa la pregunta anterior, mencione un ejemplo de las estrategias didácticas que considera que hayan captado su atención.
R. Casos prácticos, debates, presentaciones, las que ya había mencionado (ESD). (P.14)
17. ¿El docente establece relaciones estudiante-profesor basadas en la empatía?
R. Si (M). (P.15)
18. ¿El docente establece relaciones estudiante-profesor basadas en el respeto?
R. Si.(M) (P.16)
VI. Evaluación.
19. ¿El docente implementó mecanismos de evaluación que permitieron conocer el avance del desarrollo de competencias genéricas?
R. Creo que parcialmente, a la mejor no todas las características de las habilidades genéricas, pero por ejemplo en la comunicación se hace de manera oral y así se hace la evaluación (E), inteligencia emocional nunca me tocó, si veíamos pensamiento crítico, pensamiento creativo, con casos en el examen pero creo que fueron como las más comunes, a lo mejor no todas las competencias genéricas (E). (P.17)

20. En caso de haber contestado en sentido afirmativo la pregunta anterior, ¿Podiera describir el tipo de mecanismos de evaluación para conocer el avance del desarrollo de competencias genéricas?
R. Exámenes y presentaciones finales (E). (P.18)
21. ¿El docente fomentó la autoevaluación en los estudiantes para conocer sus percepciones sobre el desarrollo de sus propias competencias?
R. En algunas ocasiones, pero creo que fue de manera muy casual y la mayoría no lo tomamos como de una manera introspectiva, fue más con lo que creíamos que debíamos cumplir y fue como un checklist muy rápido (E).(P.19)
22. ¿El docente realizó reuniones grupales e individuales para retroalimentación de avances de los estudiantes en el desarrollo de competencias genéricas?
R: Creo que me suena que sí, pero no tengo algún punto específico, a veces al final de cada unidad revisábamos más como tareas, no recuerdo las competencias generales, había sesiones de asesoría para el proyecto de integración y ahí nos daban más retroalimentación pero así específicamente de las competencias generales no recuerdo. (E) (P.20)