



Retos pedagógicos y didácticos de los docentes. Reflexiones ante el Modelo Humanista Integrador Basado en Capacidades de la Universidad Autónoma de Tlaxcala

Angel Yariel Molina Vargas

Centro de Investigación Educativa

yarielmolina35@gmail.com

Rodrigo Vázquez Haro

Facultad de Ciencias de la Educación (UATx)

rodrigo.vazquez@uatx.mx

Resumen

Desde inicios del año 2023, la Universidad Autónoma de Tlaxcala (UATx) ha transitado por una serie de cambios centrados en revitalizar el proyecto educativo institucional, a través del Modelo Humanista Integrador basado en Capacidades (MHIC). En este contexto, la universidad requiere brindar a los estudiantes de la mano de sus docentes, las oportunidades pertinentes y necesarias para la amplitud de sus capacidades, esto con el fin de garantizar el logro del perfil de egreso establecido para los estudiantes en cada uno de los planes y programas de estudio que se ofertan. Ante este panorama, el presente escrito tiene el objetivo de exponer una reflexión en torno a los retos de los docentes universitarios, vislumbrando que la puesta en marcha MHIC, traerá consigo una necesaria transformación en su práctica educativa de diversa índole, pero principalmente de naturaleza pedagógica y didáctica.

Palabras clave: retos, pedagogía, didáctica, currículum, capacidades, integración.

Justificación

El devenir histórico en las políticas educativas en el contexto mundial ha estado fuertemente influenciado por las transformaciones sociales de los últimos años. Los cambios en los sistemas educativos han encontrado su justificación al amparo de la perspectiva que establece el desarrollo de las competencias de los sujetos en relación con las necesidades del mercado laboral abanderadas a su vez por el capitalismo, la globalización y el neoliberalismo. En este proceder, los modelos educativos fundamentados en la idea de la competencia y desarrollados en el contexto internacional a partir de la década de 1990, cobraron gran importancia para la década de los 2000. Dichos modelos, han privilegiado esta perspectiva en el proceso de

enseñanza y aprendizaje, con la intención de responder a los requerimientos del proceso productivo, la lógica de las organizaciones laborales, el avance de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), así como la actualización permanente super especializada de los perfiles profesionales, en la llamada sociedad globalizada (Torres et al., 2014).

A pesar de los logros que en términos económicos y de mercado ha tenido esta perspectiva, pareciera que el discurso de las competencias en la educación, así como los modelos fundamentados a partir de sus términos esenciales, están encontrando su punto de declive. ¡No es de asombrarse! De hecho, muchos investigadores del ámbito educativo ya lo habían adelantado, basta con recordar algunas frases metafóricas que resumen esta aseveración: Las competencias... “Una alternativa o un disfraz de cambio” (Díaz-Barriga, 2006); “Un alto en el camino para revisar la ruta de viaje” (Moreno, 2009); “Más ruido que nueces” (Moreno, 2010); por mencionar algunas. Es preciso mencionar, que, en todos estos ejemplos retomados de títulos de artículos de investigación, está presente en su contenido un común denominador, que es, la clara crítica a un modelo educativo diseñado en correspondencia a las exigencias de los países desarrollados y por la puesta en marcha de proyectos educativos encabezados por organizaciones de cooperación internacional.

En correspondencia a lo anterior, las consecuencias después de poco más de dos décadas se han “asomado por la ventana”, exponiendo la necesidad urgente de una sociedad con sentido de justicia en donde los individuos gocen de los beneficios de un estado de derecho, así como mejores condiciones de vida. A propósito, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en 2015, expone una lista de objetivos propuestos para el logro de las metas educativas establecidas en la agenda internacional del 2030. En dicha lista se vislumbran, conceptos tales como *vida sana, inclusión, igualdad, sostenibilidad, acceso a la justicia y revitalización*, por mencionar algunos (UNESCO, 2015). Conceptos que están totalmente relacionados con el cambio de rumbo de las políticas educativas internacionales y nacionales.

Ante este panorama que clama por justicia social, Garcia-Garcia (2018) sustenta que la perspectiva de las capacidades humanas en la educación ha ganado terreno considerablemente, evidenciado su alcance mundial a través de diversos productos y espacios de divulgación científica que centra su desarrollo y reflexiones en este enfoque, donde la capacidad para convivir, la superación del odio, el sentido de la otredad, el olvido de la alteridad en la enseñanza de la religión, la formación ética y la dignidad humana, son centrales para reconocer las necesidades contextuales e impulsar desde allí el desarrollo de las capacidades.

En efecto, para el caso mexicano, la propuesta de aplicación de esta perspectiva no se ha hecho esperar en demasía, pues con la llegada del nuevo oficialismo conocido popularmente como la “Cuarta transformación” que encabeza el gobierno actual (2018-2024), se han encontrado grandes ventajas en esta perspectiva, para la puesta en marcha de la “Nueva Escuela Mexicana”, proyecto educativo de nación para educación básica que ha terminado por implantarse en todos los demás niveles educativos. Dicho proyecto se instaura como un ejemplo claro de modelo educativo fundamentado al amparo de los conceptos estructurales que conforman la perspectiva educativa centrada en las capacidades.

Ahora bien, ¿qué ha pasado en el contexto de la educación superior? Al menos a nivel estatal, desde a finales del año 2022 e inicios del año 2023, la UATx ha centrado sus esfuerzos en el proyecto institucional denominado Modelo Humanista Integrador basado en Capacidades (MHIC) que tiene como propósito “formar a profesionistas con un profundo sentido humano, que amplíen sus capacidades con el fin de garantizar el pleno uso de sus facultades creando oportunidades personales mediante el desarrollo de su potencial” (Díaz-Barriga et al., 2023, p.1). Ante esto, la puesta en marcha de dicho modelo universitario traerá consigo diversos retos y para los actores del currículo, principalmente para la figura de los docentes, quienes fungen como orquestadores de dicho proyecto y ejecutores de los principios pedagógicos y didácticos que se establezcan siguiendo esta perspectiva.

Centrando el interés en lo anterior, este escrito expone primeramente una síntesis de las políticas educativas en que se justifica el proceder normativo del modelo, para enseguida exponer de manera breve la fundamentación teórico-metodológica del MHIC. Finalmente, se presentan una serie de reflexiones centradas en los retos de los docentes en torno a su práctica educativa, específicamente de naturaleza pedagógica y didáctica.

Desarrollo

El marco normativo de la Educación Superior en México

Las Instituciones de Educación Superior (IES) sobre todo las autónomas, han tenido la virtud de autogobernarse, lo que les ha permitido adaptarse a las necesidades cambiantes de la sociedad en general. Sin embargo, esta autonomía evoca a una actitud responsable ante su razón de ser, misma que ha encontrado su amparo en la orientación de sus acciones con base en el marco de la política internacional, nacional y estatal, así como al cumplimiento de la legislación educativa específica en los diferentes contextos.

En tal sentido, por un lado, dentro de la gran Carta Magna, el artículo tercero constitucional considera gratuita a la educación superior en los términos establecidos en la fracción X (SCJN, 2019,). En la fracción VII se establece la autonomía y con ello la responsabilidad de autogobernarse, realizar investigación, difundir la cultura, así como la determinación de los planes y programas de estudio (SCJN, 2019). Por otro lado, la Ley General de Educación, en su Título Tercero “Del sistema Educativo Nacional” Capítulo IV (DOF, 2019) reconoce a la educación superior como parte del Sistema Educativo Nacional, estableciendo su carácter de obligatoriedad y la importancia de fomentar muchos de los sustantivos relacionados con el sentido de justicia social. Además, en su Artículo dos, se reconoce la autonomía de las IES, el derecho de autogobernarse, así como la posibilidad de determinar sus planes y programas de estudio.

Es importante mencionar que de manera amplia en dicha ley, se pueden observar apartados que atañen a exponer diversas obligaciones por parte de las IES, como la obligación de fomentar la interculturalidad, la identidad, la convivencia, el desarrollo de habilidades que permitan la resolución de problemas, el diálogo, el fomento de valores que permitan erradicar la corrupción, el fortalecimiento del tejido social, el respeto en un marco de igualdad, de inclusión, de fomento de la libertad y la justicia, entre otros.

En resumen, el marco normativo nacional sienta las bases para que las IES puedan realizar los ajustes que consideren a sus planes de estudio y con ello proponer modelos educativos que den respuesta a los objetivos establecidos en todos los documentos en donde el objeto es la educación mexicana, y con todo ello, coadyuvar a generar una sociedad armónica, tolerante y solidaria.

Es así como la Universidad Autónoma de Tlaxcala en el año 2011 realizó esfuerzos para generar un modelo educativo propio que dé respuestas a su contexto y con ello la actualización de planes de estudio, uniéndose a la perspectiva de las competencias, mediante el Modelo Humanista Integrador basado en Competencias (MHIC) y en 2023, ha iniciado la revitalización de dicho modelo educativo, a través el Modelo Humanista Integrador basado en Capacidades (MHIC).

Del Modelo Humanista Integrador basado en Competencias hacia el Modelo Humanista Integrador basado en Capacidades (MHIC).

En sintonía a la política educativa internacional y nacional se generan los planes de estudio en sus versiones 2011 y 2018 bajo esta concepción funcionalista y eficientista, a través del Modelo Humanista por Competencias (MHIC). Dentro de este modelo se enmarcan las

siguientes características: a) La autorrealización como un eje articulador del modelo educativo, la configuración del *Homo Universitatis* (Ortiz, 2014), el humanismo como un marco de referencia epistémico en la formación pragmática de las competencias, estas últimas como el modelo de construcción de los perfiles de egreso y en general de los planes de estudio y su instrumentación. b) La incorporación de la “Actividad Integradora”, que convocaba a los profesores a trabajar en proyectos comunes. En la mayoría de los casos se trató de un proyecto semestral, donde participaban todos los docentes (por colegiados académicos) de un mismo semestre desde su planeación, instrumentación, seguimiento y evaluación.

En este sentido el MHIC se consolida, permeando en la práctica docente, pasando de un trabajo sedentario y atomizado, a un intento de trabajo colegiado encaminado a la integración del currículo, a un acercamiento del estudiante al campo laboral, en el trabajo del marco por competencias y a realizar algo que en sus inicios fue complicado; lograr que la autorrealización y el humanismo fueran el marco de referencia (*Framework*) que regula todos los esfuerzos académicos de la institución. De tal manera, el humanismo se convirtió en una base primordial para desarrollo de competencias y la autorrealización, en una estrategia pedagógica que impulsa a los estudiantes al éxito profesional bajo dicha premisa ontológica tan necesaria en estos tiempos.

Con base en estos antecedentes, y a través del Modelo Humanista Integrador basado en Capacidades, la UATx vislumbra la evaluación de los planes de estudio y su actualización con base a la experiencia ganada en los diseños anteriores, y con ello, cumplir con el marco normativo expuesto en un apartado anterior. Para ello, como primera parte se revisó el modelo educativo, donde se vieron en la necesidad de establecer las siguientes directrices: a) Tránsito de una formación por competencias a una formación o desarrollo de capacidades; b) el afianzamiento del *Homo Universitatis*; c) el fortalecimiento del eje de la autorrealización, así como d) la consolidación de la actividad integradora convertida en los seminarios de formación profesional para el logro de las *Praxis Profesionales* establecidas en Ortiz y Diaz-Barriga (2023) como:

“Conjunto de actividades profesionales, vinculadas con el conocimiento y/o la producción, que han sido construidas en distintas etapas históricas de acuerdo con la evolución de la ciencia y la tecnología específica, que permitan atender una especialidad y rama de las necesidades sociales. Vinculan la teoría con la práctica y asumen un compromiso con el desarrollo económico del país y la satisfacción de necesidades sociales” [...] (Díaz-Barriga, 2023, p. 5).

Por lo anterior, las *Praxis* se convierten en el referente que permitirá la Integración Curricular y en un aspecto fundamental en el diseño de las carreras, tomando en cuenta los tres

tipos establecidos: 1) Las dominantes, praxis imprescindibles en las disciplinas respecto las necesidades del mercado laboral y la sociedad; 2) Las decadentes, aquellas que han perdido vigencia y relevancia respecto a las necesidades de los contextos; y 3) Las emergentes, prácticas profesionales que empiezan a tomar fuerza dentro las disciplinas (*Ibidem*).

Las praxis, dentro del MIHC, permiten enlazar, los problemas profesionales—que se sustraen del campo laboral—, las capacidades (perfiles de egreso) y los contenidos establecidos en las unidades de aprendizaje integrados y motivados desde el seminario de formación donde se desarrollarán las estrategias con base en los principios didácticos que permita el trabajo colegiado y con ello la integración curricular.

Es preciso mencionar también, que, al pensar en el desarrollo de las capacidades, el MHIC ha establecido una división, por un lado, las capacidades de tipo experiencial: relacionadas con el poder reconocer, distinguir, describir y expresar las libertades y dificultades de un ciudadano y profesional en general; y por otro lado, las capacidades de tipo estratégico: relacionadas con las capacidades centradas en la responsabilidad personal y social, tales como relacionar, evaluar, pronosticar, supervisar, gestionar, entre otros (Díaz-Barriga et al., 2023).

En tal sentido, el MHIC establece una categorización de 3 tipos de capacidades enfocadas al desarrollo personal, profesional y social del estudiante. Estos tres tipos son: 1. Capacidades para el desarrollo humano con sentido social y calidad de vida; 2) Capacidades para el desempeño profesional de alto nivel que respondan a las demandas del mundo laboral y la innovación; y 3) Capacidades que contribuyan al bienestar y justicia social impulsando el desarrollo nacional. Dicha categorización se comprende como un rizoma articulado por la praxis profesional.

El gran logro del nuevo modelo es el tránsito de la formación en competencias —un enfoque pragmático que deviene de un modelo económico y eficientista— a un enfoque de capacidades. Es por ello, que las capacidades del nuevo modelo pueden entenderse como “Libertades sustanciales” (Nussbaum, 2020, p.40). Es decir, son las capacidades de una persona, [...] “las alternativas de funcionamientos que le resulte factible alcanzar” (*Ibidem*). [...] “Lo que implica no solo contemplar habilidades, residentes en el interior de una persona, sino que también incluyen las libertades o las oportunidades creadas por la combinación entre las facultades personales y el entorno político, social y económico” (*Ibidem*).

Todo lo anterior, de forma lacónica, se amalgama en el Humanismo, que ha sido desde tiempo atrás unos de los principios fundamentales con los que se ha comprometido la UATx,

sobre todo en estos tiempos donde la violencia, la corrupción y la injusticia social prevalece en muchas de las familias mexicanas.

Los retos de los docentes. Algunas reflexiones en torno a la pedagogía y la didáctica

Con todo lo anterior expuesto y atendiendo al objetivo de este trabajo, se presentan a continuación una serie de reflexiones respecto a los retos docentes en torno a su práctica pedagógica y didáctica partiendo de la premisa de González (2021), sobre que el docente se reforma a partir de las reformas. Es decir, para el caso de este proyecto institucional, se establece que el docente se debe moldear conforme a los modelos educativos, tal como está sucediendo en la UATx. Dichas reflexiones se exponen con el fin de vislumbrar otros caminos, otras opciones en cuanto a sus prácticas educativas que muchas veces pueden estar adheridas en su ejercicio de enseñanza a las prácticas que ha venido a establecer el modelo por competencias, e inhibir el sentido de pretensión e interpretación personal que pueda dificultar o desalinearse el logro de los objetivos establecidos. Además, han sido pensadas a la luz de la perspectiva de las competencias, aspecto fundamental del MHIC.

Si bien este escrito establece centrar su interés en los retos relacionados con el proceso pedagógico y didáctico de los docentes, no podemos negar que el origen de toda práctica educativa se relaciona con un modelo de pensamiento pedagógico y enfoque epistemológico de enseñar (García y De Rojas, 2003). En tal sentido, a través de la revisión de la literatura se determinó establecer a partir de las dimensiones de obstáculos de Brousseau (2007) una categorización de tipos de retos que los docentes han de superar ante la puesta en marcha del MHIC. Esta categorización puede apoyar a dilucidar la naturaleza de cada uno de los retos en específico que podría surgir en la puesta en marcha del modelo:

1. Retos cognitivos: relacionados con las limitaciones del docente para la aprehensión de saberes y la construcción de conocimientos.
2. Retos epistemológicos: concernientes a los límites del docente para llegar a un nivel de sabiduría o de conocimiento puro, establecido y legitimado por el conocimiento científico y ratificado a lo largo de la historia del hombre.
3. Retos afectivos: centrados en el ámbito del saber ser con el otro, mismos que se han de presentar en la incorporación de la perspectiva de las capacidades (inclusión, equidad, justicia, entre otros).
4. Retos pedagógicos y didácticos: orientados hacia las dificultades que se presentan en la práctica docente por la determinación metodológica incoherente entre el modo de enseñar y evaluar respecto a los contenidos temáticos.

Dichas dimensiones se establecen, por un lado, en el entendido de que el docente es quien debe de tener un amplio sentido de intuición, así como un amplio conocimiento de lo que va a enseñar (Atkinson y Claxton, 2002), y por otro lado, a partir del supuesto de que la incorporación de esta nueva perspectiva generará un choque cognitivo y práctico con lo que los docentes han internalizado en sus prácticas a través del enfoque por competencias.

Vías para la formación de profesionales con sentido de justicia social

Relacionado con lo anterior, la encomienda de formar profesionales con todas las características establecidas en el perfil de egreso de los estudiantes de la UATx requiere atender a este objetivo tomando en cuenta que los estudiantes son sujetos (no objetos) cognoscentes, técnicos, morales, políticos, y que se autoconstruyen (aprenden y desaprenden constantemente). Es importante mencionar que todos estos aspectos se relacionan con las características definidas desde el MHIC a partir del “*Homo universitatis*”. Por tanto, es preciso entender a cada una de estas características, como las vías pertinentes para el logro de profesionales con un sentido de responsabilidad social.

Al respecto, para que el docente recupere estas características en su quehacer didáctico es importante reconocer que el aprendizaje situado en contextos reales, la pedagogía por problemas, el aprendizaje por proyectos, los ejercicios metacognitivos, las situaciones de autorregulación, el trabajo colaborativo, ente otros, son adecuados para lograr las capacidades en atención a la fundamentación de este modelo educativo (García-García, 2018).

Aunado a lo anterior, (Díaz-Barriga, 2021) establece una serie de seis principios didácticos, para que el docente apoye su transformación educativa en respuesta de las necesidades del futuro del siglo XXI en las instituciones de educación superior (postpandemia). Dichos principios didácticos son: 1. La didáctica es una disciplina, la enseñanza es una tarea especializada; 2. La docencia es una actividad compleja; 3. Trabajar un contenido a través de un problema; 4. Las múltiples interacciones en el proceso de aprender; 5. Construir un vínculo pedagógico y 6. Atender la tensión: satisfacción-esfuerzo en el proceso de aprender.

Dicho autor establece que la didáctica se ha ignorado ampliamente en el trabajo universitario, y que su renovación es urgente. Para lo cual se requiere que el docente establezca un trabajo que permita articular los saberes profesionales, curriculares y experienciales.

Líneas de acción sugeridas

Finalmente, a través de todo lo anterior expuesto, se establece una serie de líneas de acción sugeridas con el fin de aportar al logro de los objetivos del modelo, así como el mejoramiento en la tarea educativa de los docentes ante este proyecto institucional.

1. Elaboración de un Marco Referencial de Capacidades Docentes de la UATx con base en los objetivos establecidos en el MHIC.
2. Promover espacios de reflexión docente para exponer lo pensado en voz alta, en torno al MHIC (proceso de actualización del plan de estudios, un buen proceso de disseminación curricular, vinculación de capacidades con los campos formativos, las unidades de aprendizaje y los contenidos).
3. Brindar una formación continua a los docentes con miras en ampliar sus conocimientos profesionales, puesto que requieren dominar los saberes que han de enseñar y las capacidades que han de ampliar en sus estudiantes.
4. Establecer de manera individual y colegiada objetivos tangibles relacionados con la intervención en el escenario institucional y comunitario.
5. Socializar los resultados logrados en el seminario de praxis profesional, para establecer caminos metodológicos sólidos para el logro de las capacidades profesionales establecidas.
6. Análisis de la relación entre las capacidades profesionales y las características, desafíos y problemas que se presentan en la práctica pedagógica y didáctica de los docentes (trabajo individual, trabajo por subgrupos, trabajo grupal).
7. Promover prácticas alternativas de evaluación formativa acorde a la perspectiva de las capacidades (identificación de virtudes en las propuestas de otros docentes, así como prácticas de evaluación dominantes y decadentes, elaboración de orientaciones, sugerencias y criterios para propuestas de enseñanza).

A manera de conclusiones

El MHIC de la UATx viene a vislumbrar un panorama alentador establecido a la par de los esfuerzos internacionales y nacionales centrados en una sociedad con sentido de justicia y todos sus ámbitos de desarrollo. No obstante, a pesar de haber establecido algunas reflexiones en torno a la pedagogía y la didáctica de manera puntual en el desarrollo de este trabajo, es importante tener en cuenta que, la práctica educativa para la formación de sujetos desde la perspectiva de las capacidades debe de ser una práctica vivida. Es decir, una práctica en donde exista un

ejercicio continuo e interminable de aceptación del otro de manera mutua que pueda dar paso a todas las oportunidades que trae consigo el desarrollo de ejercicios de reflexión y debate, con un sentido de disrupción y creatividad (Maturana, 2020). Espacios en donde se recuperen temas incómodos de hablar y de una complejidad cognitiva de sustentar (conflictos, expectativas, creencias, entre otros) de donde se rescaten nuevos e interesantes saberes. Además, es ineludible que, ante este modelo, es necesario que, en todas las prácticas pedagógicas y didácticas, se recupere el ámbito emocional tanto del docente, como del estudiante. Esto para lograr el desarrollo de diferentes estrategias didácticas en donde se deje una marca individual de los implicados, sobre sus propias capacidades, tomando en cuenta el contexto social y las necesidades que en él se requieren. Todo esto pensando en el establecimiento de un ambiente de “contrato pedagógico y didáctico” en términos de Brousseau (1988).

Además de todo lo anterior, para que los docentes lleven a cabo su ejercicio pedagógico y didáctico con las características que ya se han mencionado anteriormente, se requiere un compromiso innegociable para que estos, se esfuercen en ampliar sus propias capacidades de responsabilidad social en donde los componentes gnoseológicos, éticos y prácticos serán condición necesaria para la construcción de una educación con sentido de justicia social.

Sin duda los esfuerzos por parte de la “máxima casa de estudios” son en suma un parteaguas en la educación superior no sólo del estado, sino de la región y del propio país, todo alineado a los objetivos establecidos a nivel internacional por la agenda 2030 de la ONU. Sin embargo, es imprescindible establecer procesos pedagógicos y didácticos centrados, por un lado, en un orden cognitivo y epistémico a la par de una educación que logre la concreción de una sociedad justa y, por otro lado, con un conocimiento basto y puntual de los cambios generados a través del MHIC de la universidad. El futuro traerá consigo otras reflexiones, otros retos que han de ser expuestos a la luz de los resultados.

Referencias de información

Atkinson, T., & Claxton, G. (2002). *El profesor intuitivo*. Octaedro.

Brousseau, G. (1988). Le contrat didactique: Le milieu - Revue RDM. *Recherches en didactique des mathématiques*, 38(1), 1-15.

Brousseau, G. (2007). *Iniciación al estudio de la teoría de las situaciones didácticas/ Introduction to study the theory of didactic situations: Didactico/ Didactic to Algebra Study*. Libros del Zorzal.

Díaz-Barriga, Á. (2006). El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles Educativos*, XXVIII (111), 7-36.

- Díaz-Barriga, Á. (2021). Repensar la universidad: La didáctica, una opción para ir más allá de la inclusión de tecnologías digitales. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, XII (34), 3-20.
- Díaz-Barriga, Á., Jiménez-Vásquez, M., Belykh, A., Colina, A., & Anaya, D. (2023). *Capacidades y perfil de egreso. (Documento en proceso)*. Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- Díaz-Barriga, Á. (2023). Etapas del diseño curricular. Modelo Humanista Integrador basado en Capacidades [Archivo en PDF].
- DOF (20-04-2021). *Ley General de la Educación Superior* [Archivo PDF].
- DOF (30-09-2019). *Ley general de Educación* [Archivo PDF].
- García, M., & De Rojas, N. R. (2003). Concepciones epistemológicas y enfoques educativos subyacentes en las opiniones de un grupo de docentes de la UPEL acerca de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación. *Investigación y Postgrado*, 18(1), 11-21.
- García-García, V. (2018). Desde una Didáctica Instrumental a una Didáctica Situada. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 17(34), 129-138.
<https://doi.org/10.21703/rexe.20181734vgarcia1>
- González, B. (2021). Reforma educativa 2019: Retos y perspectivas. *Dilemas contemporáneos: educación, política y valores*, 8(SPE1). <https://doi.org/10.46377/dilemas.v8i.2555>
- Maturana, H. (2020). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Paidós Chile.
- Moreno, T. (2009). Competencias en educación superior: Un alto en el camino para revisar la ruta de viaje. *Perfiles Educativos*, 31(124).
<https://doi.org/10.22201/iissue.24486167e.2009.124.18836>
- Moreno, T. (2010). El currículo por competencias en la universidad: Más ruido que nueces. *Revista de la Educación Superior*, XXXIX (154), 77-90.
- Nussbaum, M. (2020). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Booket: México
- Ortiz, S. (2014). La formación humanista en la educación superior. Modelo humanista integrador basado en competencias.
- Presidencia de la República (2019). Plan Nacional de Desarrollo [Archivo PDF].
- Suprema Corte de Justicia de la Nación (2019). Constitución política de los Estados Unidos Mexicanos. <https://cutt.ly/OwtldgBY>
- Torres, A. D., Badillo, M., Valentín, N. O., & Ramírez, E. T. (2014). Las competencias docentes: El desafío de la educación superior. *Innovación educativa (México, DF)*, 14(66), 129-145.



UNESCO. (2015). *La Educación para Todos, 2000-2015: Logros y desafíos; informe de seguimiento de la EPT en el mundo*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://cutt.ly/hwtldOdv>