



UNIVERSIDAD
NACIONAL
AUTÓNOMA DE
NICARAGUA,
MANAGUA
UNAN - MANAGUA

 Congreso
**Científico de
Educación**
Persona · Familia · Comunidad

Revista *Lengua y Literatura*

EDICIÓN ESPECIAL I

Integración y desarrollo de competencias en la carrera
Lengua y Literatura Hispánicas

EJE TEMÁTICO:

La evaluación de los aprendizajes

ISSN: 2707-0107

Vol. 12 / Edición Especial
2026



Integración y desarrollo de competencias en la carrera Lengua y Literatura Hispánicas

Developing and integrating skills in the Hispanic Language and Literature degree

Álvaro Antonio Escobar Soriano

Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua
aescobar@unan.edu.ni
<https://orcid.org/0000-0001-6566-3006>

© UNAN-Managua

Recibido: noviembre 2025
Aprobado: diciembre 2025

doi

<https://doi.org/10.5377/rl.612iEspecial.21827>



Henry Alexander Murillo Reyes

Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua
hmurillo@unan.edu.ni
<https://orcid.org/0000-0002-6497-3106>

EJE TEMÁTICO: La evaluación de los aprendizajes

RESUMEN

El presente estudio es una investigación educativa desarrollada en la carrera Lengua y Literatura Hispánicas, de la UNAN-Managua. El objetivo es comprender la manera en que el eje integrador influye en el aprendizaje de los grandes desempeños de la profesión que los discentes deberán poner en práctica en su vida laboral. La población objeto de estudio son los docentes y estudiantes de la carrera de tres de sus sedes: Área Educación, Arte y Humanidades, Centro Universitario Regional Carazo y Centro Universitario Regional Chontales. Se utilizó la encuesta *on line*, construida en la aplicación Drive de la plataforma Web de Google, como estrategia para la recopilación de la información. Los resultados indican, que se requiere continuar el desarrollo integral, real y significativo de las competencias declaradas por la carrera: el desarrollo de conocimientos en didáctica (aunque en este nivel aún falta la planificación didáctica), tecnología, lingüística, trabajo en equipo, la investigación y el pensamiento crítico y trabajar más en todos los escenarios o ámbitos profesionales declarados por la carrera las competencias: resolver problemas, ser autónomos y la difusión de la investigación realizada por docentes y estudiantes.

Palabras claves:

eje integrador, competencias, docentes, estudiantes, aprendizaje significativo

Keywords:

integrate axis, skills, teachers, students, meaningful learning.

ABSTRACT

This study is an educational research project developed in the Hispanic Language and Literature program at UNAN-Managua. The objective is to understand how the integrative axis influences the learning of the major professional competencies that students must put into practice in their professional lives. The target population of the study was faculty and students from three of the program's campuses: the Education, Arts, and Humanities Department, the Carazo Regional University Center, and the Chontales Regional University Center. An online survey, built on the Google Drive application on the web platform, was used as the data collection strategy. The results indicate that it is necessary to continue the comprehensive, real, and significant development of the competencies declared by the degree: the development of knowledge in didactics (although at this level didactic planning is still lacking), technology, linguistics, teamwork, research, and critical thinking, and to work more in all the professional scenarios or areas declared by the degree in the competencies: problem solving, being autonomous, and the dissemination of research carried out by teachers and students.

INTRODUCCIÓN

El desarrollo de las competencias en las carreras de la UNAN-Managua es una responsabilidad compartida entre los estudiantes, profesores y directivos de los departamentos docentes. Los primeros son responsables de su aprendizaje por tanto deben demostrar en los diferentes niveles de formación desempeños que les acrediten el grado de competencia alcanzado. Los segundos responden a las diferentes orientaciones metodológicas – científicas, declaradas por la universidad en su modelo de aprendizaje (Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua UNAN-Managua, 2021). Estos han sido capacitados para tal fin. Los últimos son los garantes de que los lineamientos institucionales se vuelvan efectivos en la ejecución del currículo, por tanto, también deben conocer sobre los elementos normativos, epistemológicos y metodológicos que sustentan el aprendizaje de los primeros (Sampaio et al, 2015 y Escobar, 2016).

El presente trabajo focaliza al eje integrador como estrategia que favorece el desarrollo de las competencias. El objetivo es valorar la manera en que este eje influye en el aprendizaje de los grandes desempeños profesionales en la carrera Lengua y Literatura Hispánicas. Integra a los responsables del componente integrador y al equipo de docentes integrados. Por tanto, los resultados son de importancia para la mejora continua de la carrera en las sedes donde se replica.

En Latinoamérica, el modelo por competencias tiene su desarrollo a partir de 2003, cuando 19 países y 190 universidades latinoamericanas decidieron crear un espacio de reflexión y sintonía para la Educación Superior (el proyecto *Tuning* para América Latina), orientados al desarrollo de comunidades académicas interdisciplinares con: a) un marco de competencias genéricas y específicas por área temática; b) nuevos enfoques de enseñanza, aprendizaje y evaluación de las competencias; c) la consolidación del crédito académico como unidad de referencia de integración supranacional; y d) la búsqueda de la calidad de los programas de estudio. Por tanto, la propuesta *Alfa Tuning* reconoce que la educación superior en América Latina tiene referentes curriculares distintos a los europeos (Beneitone, 2007).

En *Tuning* América Latina, los profesionales aportaron variadas acepciones al término 'competencia'. Por ello, (Beneitone, 2007), considera que es un vocablo polisémico que puede referirse a que son: a) atributos sobre conocer, comprender (conocimiento), saber actuar (habilidades y destrezas), saber cómo ser (actuar en diferentes contextos de manera autónoma y flexible), y b) pueden interpretarse como capacidades integradas en diversos grados de desempeño a fin de lograr una titulación (vencer currículos integrados) que permite aportar significativamente a los cambios y requerimientos de las sociedades y pueblos.

La semántica tras las acepciones ha generado diferentes enfoques en su ejecución, desde los que aportan competencias por cursos, pasando por los conjuntos modulares, hasta los más complejos integrados de manera interdisciplinar mediante estrategias curriculares integradoras.

La variedad de enfoques de ejecución y la incomprendición de las ideas precedentes han generado críticas al modelo dirigidas a resaltar que: esta formación se enmarca en un modelo liberal que se impone (Restrepo, 2006) y un sistema capitalista que afecta a los sectores productivos de los pueblos (Moreno Moreno y Soto Martínez, 2005; Rey y Sánchez-Parga, 2011); no considera la formación integral de los estudiantes como sujeto afectivo, social, político y cultural (Moreno Moreno y Soto Martínez, 2005; Rey y Sanchez-Parga, 2011; España Chavarría, 2018); tiene una irregular participación docente (Bautista Vallejo y López Jara, 2019) y no tiene suficiente evidencia de su impacto (Bottani y Vrignaud, 2005; España Chavarría, 2018).). Se agrega, que los docentes presentan resistencia a los cambios que este modelo aporta (Casanova Romero et al, 2018), contradice la especificidad científica – académica, privilegia la evaluación sobre el aprendizaje (Rey y Sánchez-Parga, 2011) y que el docente sale del centro de atención, colocando en su lugar al estudiante como sujeto real de la formación (Beneitone, 2007).

A nivel centroamericano, el modelo llega tardíamente y aunque participaron todos los países del istmo en el proyecto *Tuning* para América Latina, han sido pocas las universidades que lo han adoptado (Mata Marroquín y García González, septiembre - diciembre, 2022). Entre los países que han asumido el reto se encuentra Nicaragua. En orden cronológico, tres universidades han declarado que sus modelos educativos están basados en una de las miradas del modelo por competencias: UNAN-León y Universidad Agraria. La UNAN – Managua ha adoptado un enfoque que conjunta las definiciones de «competencia» aportadas desde *Tuning*: «Las competencias son «la capacidad de poner en práctica una forma integrada y dinámica conocimientos, habilidades, actitudes y valores para enfrentar la solución de problemas de la vida sean estos de carácter personal, profesional o social» (Sampaio et al, 2015, p.24).

En este estudio, se contrasta las críticas los autores (*supra*) con la realidad y la experiencia de la ejecución del currículo, en la carrera Lengua y Literatura Hispánicas. Así, interesa destacar el concepto *integración*, porque marca la diferencia entre los modelos curriculares adoptados y los operativizados (Escobar Soriano y de Armas, 2021). Por consiguiente, no está demás expresar que en la operatividad de un modelo integrador para desarrollar competencias, como el que se implementa en la UNAN-Managua, se reajusta el camino para superar diferentes dilemas, entre los que destacan: que los docentes alcancen un dominio real de saberes integrales que propicien experiencias de aprendizajes significativo - desarrollador para la vida, a fin de que los estudiantes construyan desempeños idóneos mediante la interacción constante, crítica, creativa y reflexiva con el conocimiento teórico, práctico y actitudinal; lo que esencialmente se traduce en responsabilizarse por su propio aprendizaje.

A decir, a la vez que asume la doble vertiente propuesta por *Tuning*, profundiza en la necesidad de la integración como estrategia para lograr no solo una implementación novedosa del modelo, sino para colocar el desarrollo de las competencias como metas de salida sin perder la lógica internacional de los niveles de competencia que se derivan del marco competencial declarado: «Con base en esta definición, la competencia se puede interpretar como la integración de conocimientos, habilidades, actitudes, valores y experiencias que una persona tiene y que se despliegan al resolver tareas de la profesión». (Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua UNAN-Managua, 2021, p.27)

Otro aspecto importante es la manera de asumir los principios fundamentales del Marco de Cualificaciones Centroamericano (MCESCA). Así, toma las horas y créditos, introduce el concepto resultado de apren-

dizaje como base de la integración vertical y horizontal de los ejes disciplinares con los ejes transversales en cada nivel de estudio y homologa las competencias genéricas declaradas con los criterios de este referente. (Eje introducción a los desempeños ciudadanos y profesionales, 2020).

El modelo para desarrollar competencias que desarrolla la UNAN – Managua, también tiene la característica de haber sido elaborado por profesionales y académicos que dieron lógica a **la integración** de los saberes dentro de una carrera. Del perfil profesional, derivaron los ejes curriculares y la integración se manifiesta de manera monodisciplinar (ejes curriculares verticales: básicos, profesionalizantes) e interdisciplinar (ejes curriculares horizontales integradores de nivel). Para cada uno de los ejes se nombró un responsable, cuya característica sustancial es ser un docente de la especialidad con experiencia o un docente de la especialidad con deseos de integrarse y aprender (Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua UNAN-Managua, 2021)

En el eje integrador, los estudiantes materializan las competencias (resultados de aprendizaje), mediante estrategias integradoras de saberes. Estas acciones se desarrollan desde el primer año, complejizándose en cada nivel de tal manera que el aprendizaje se profundiza y adquiere mejor calidad. Esencialmente, el eje integrador coordina a lo interno diferentes procesos que aportan a la formación profesional de los estudiantes (investigación - docencia – vinculación), manifestados en su característica especial: ser un eje cuyos componentes desarrollan prácticas laborales, investigativas, extensionistas en los diferentes ámbitos de actuación declarados por una carrera. (Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua UNAN-Managua, 2021)

El desafío real de la ejecución de este tipo de currículo es la integración efectiva de los profesores. Esta alcanza su punto culminante con la planificación semestral integradora, las reuniones semanales de los equipos de docentes liderados por el responsable del componente integrador y el trabajo de acompañamiento, seguimiento y control de la Comisión Curricular de la carrera.

Pavié Nova y Tejeda (2017), consideran que en la profesión docente es donde más se utiliza el concepto ‘competencia’, referido a la formación docente. De ahí, las interrogantes sobre qué tipo de profesor de Lengua y Literatura se requiere, bajo qué marco competencial (blandas, científicas, pedagógica y didáctica), y con qué estándares de calidad debe ser formado, a fin de que este luego la aplique con similares cotas de calidad en el proceso de aprendizaje – enseñanza – aprendizaje de sí mismo y de los estudiantes; requieren respuestas con base en las necesidades impuestas por el contexto interno y externo de las sociedades.

También, Pavié Nova y Tejeda (2017), señalan la necesidad de experimentar cambios reales: a) organizativos (una reestructuración académica, administrativa y de cultura organizacional), b) curriculares (conexión clara, coherente entre los diseños curriculares, contenidos, estrategias metodológicas y criterios de evaluación con las necesidades que presenta la realidad del aula), c) formativos (actualización de los conocimientos tanto de los formadores de formadores, del alumno (futuro profesor), y d) prácticas laborales (ambos tengan contacto con las aulas lo más pronto posible y la apropiación conceptual, procedural y actitudinal de este ámbito de actuación); a fin de que los profesionales docentes adquieran y desarrollen competencias profesionales propias de la especialidad acorde con lo que demandan los paradigmas de aprendizaje que sustentan los diseños curriculares basados en competencias.

Fernández de Haro et al (2018) anotan de manera acertada la complejidad que encierra la tarea de la preparación para la docencia en Lengua y Literatura y la necesidad de saber sobre qué conocimientos y práctica (*tender* hacia la amplitud y actualización en la didáctica especial, *apercibirse* del dominio de los contenidos objeto de enseñanza, del conocimiento práctico y del buen uso de la lengua en contextos reales, *ser* un modelo en el uso de la lengua, *ser* competente para enseñarla y para *reflexionar* sobre por qué se debe enseñar de una determinada manera y no de otra, *centrar* su atención al saber hacer y en consecuencia en la programación efectiva del aprendizaje, y *saber* lo que significa ser maestro), deben tener los formadores de formadores en esta especialidad educativa. Advierten que deben ser competentes en las habilidades y destrezas, que los futuros profesores han de poseer para su buen desempeño, por lo tanto, son la fuente primaria de información sobre su formación tanto en los saberes adquiridos en su formación como en su actividad en clase y sobre el conocimiento y las capacidades o competencias que, a su juicio, deben ser enseñadas.

MATERIAL Y MÉTODOS

El presente estudio es una investigación educativa de corte transversal, desarrollada en el año 2024. Se enfoca en el eje integrador considerado como elemento estratégico para el perfeccionamiento de las competencias de los estudiantes y la manifestación de las competencias docentes profesionales.

Este se desarrolla en la carrera Lengua y Literatura Hispánicas, la que fue seleccionada para el pilotaje del modelo. Esta tiene su sede de origen en el Recinto Universitario Rubén Darío y se replica en todas los Centros Regionales Universitarios y en 5 sedes del programa Universidad en el Campo (UNICAM). Cuenta con un diseño curricular con base en los lineamientos trazados por el modelo para desarrollar competencias, por ello, también ha sido seleccionada para pilotar el proceso de evaluación con fines de mejora.

Por sus características, es de tipo mixto: a) se utilizan 2 cuestionarios con preguntas cerradas cuyas respuestas son variables nominales como opciones de selección controlada y preguntas con respuestas abiertas; b) los conceptos que conforman la base epistemológica del modelo para desarrollar competencias, así como los aportes de dos valiosos estudios sobre competencias de la carrera Lengua y Literatura (ver introducción), ambos desarrollados en contextos diferentes, pero sus contribuciones son referentes útiles para su comparación y contraste con los datos que se han obtenido con los cuestionarios.

La población objeto de estudio son los docentes (D) y estudiantes (E) de la carrera de tres sedes: Área Educación, Arte y Humanidades, Centro Universitario Regional de Carazo y Centro Universitario Regional de Chontales con las que se tuvo comunicación con los docentes y estudiantes a través de la directora del Departamento de español y los coordinadores. Para la obtención de la muestra se utilizó el criterio de inclusión de sujetos que cumplan con las siguientes características: a) estudiantes de primero a cuarto año de la carrera, según nivel de ejecución del currículo en las sedes y b) docentes de contratación indefinida de la carrera. La selección de los informantes se hizo con base en el *criterio de sensibilidad* donde las categorías en estudio se cumplen particularmente.

Se utilizó la encuesta *on line* enviada a través de la aplicación Drive de la plataforma Web de Google, como estrategia y técnica para la recopilación de la información. Esta constó de 2 cuestionarios con preguntas cerradas que se amplían en interrogantes abiertas: a) **para estudiantes**, conformado por 23 ítem, de los cuales 15 focalizan las categorías en estudio (eje integrador y desarrollo de competencias), los restantes 8 son para recolectar datos generales; b) **para docentes**, conformado por 26 ítem, de los cuales 18 se orientan a las categorías en estudio y 8 para los datos generales. En este artículo, se presentan datos de las interrogantes sensibles que permiten conocer el avance en el desarrollo de las competencias en los estudiantes.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

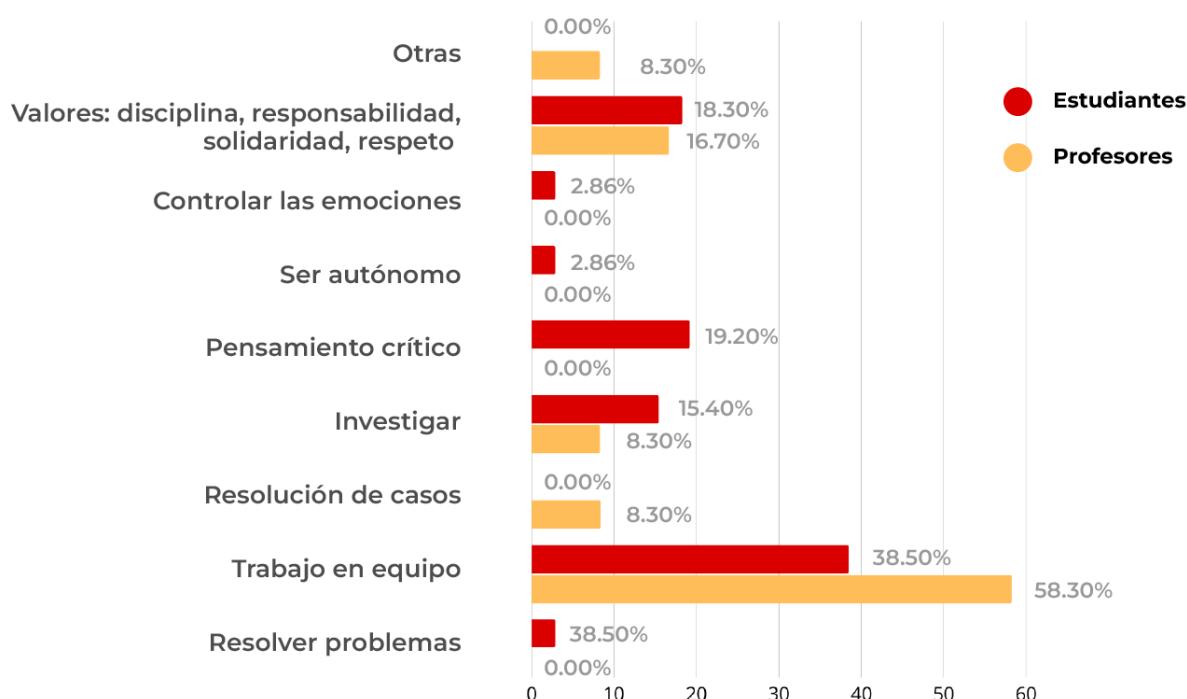
En relación con los resultados, se obtuvieron 104 (estudiantes) y 12 (docentes) respuestas, en su mayoría del turno sabatino (CUR Carazo 49%, Área Educación, Arte y Humanidades 43% y CUR Chontales 7.7%).

Lo docentes (100%) y estudiantes (99%) respondieron en alto porcentaje que saben cuál es el objetivo del eje integrador y que han participado en la planificación del componente integrador (91.7% docentes y 71.2% estudiantes). En consecuencia, la participación de estos en la gestión del currículo es amplia, superando la crítica sobre la participación irregular de los docentes (Bautista Vallejo y López Jara, 2019). Sin embargo, el 8.3% de los docentes no participa, lo que debe ser una alerta para la carrera.

El aprendizaje continuo se desarrolla de manera sistemática. Los docentes han participado en talleres de capacitación sobre cómo implementar el nuevo currículo, estrategias de aprendizaje, evaluación de los aprendizajes, entre otros. Estos han respondido que durante su trabajo integrado han desarrollado las competencias: trabajo en equipo (58.3%), investigar (8.3%), valores (16.7%), resolución de casos (8.4%) y otros el 8.3%.

Figura 1

Competencias desarrolladas con el trabajo integrado



Nota: Las respuestas muestran la vivencia de los estudiantes en el trabajo integrado.

Esto es relevante, porque denota compromiso de parte de estos actores, además, revela la importancia de la capacitación y el acompañamiento sostenido a los colectivos de académicos. De esta manera, también se supera la crítica, de que el modelo para desarrollar competencias: «(...) se enmarca en el modo de producción capitalista, que privilegia tareas del sector productivo (...)» (Moreno Moreno y Soto Martínez, 2005; Rey y Sánchez-Parga, 2011), en especial si se toma en cuenta que la carrera es del área de educación.

En relación con los estudiantes, las respuestas al cuestionario son variadas: el 35% han aprendido a trabajar en equipo, el 15.4% a investigar y el 19% a desarrollar el pensamiento crítico lo que deja entrever cómo los discentes en los primeros cursos desarrollan competencias blandas y las dimensiones del saber hacer, lo que para una carrera de educación es de alta importancia (Fernández de Haro et al 2018). Por otra parte, el 18.3% han aprendido valores y un 2.86% a controlar sus emociones, lo que abona a su formación integral como sujeto afectivo, social, político y cultural (Moreno Moreno y Soto Martínez, 2005; Rey y Sánchez-Parga, 2011; España Chavarría, 2018). No obstante, un bajo porcentaje (8.6%) respondió que han aprendido a resolver problemas y a ser autónomos, lo que indica que estas competencias deben trabajarse más en todos los escenarios donde se desarrolla la carrera.

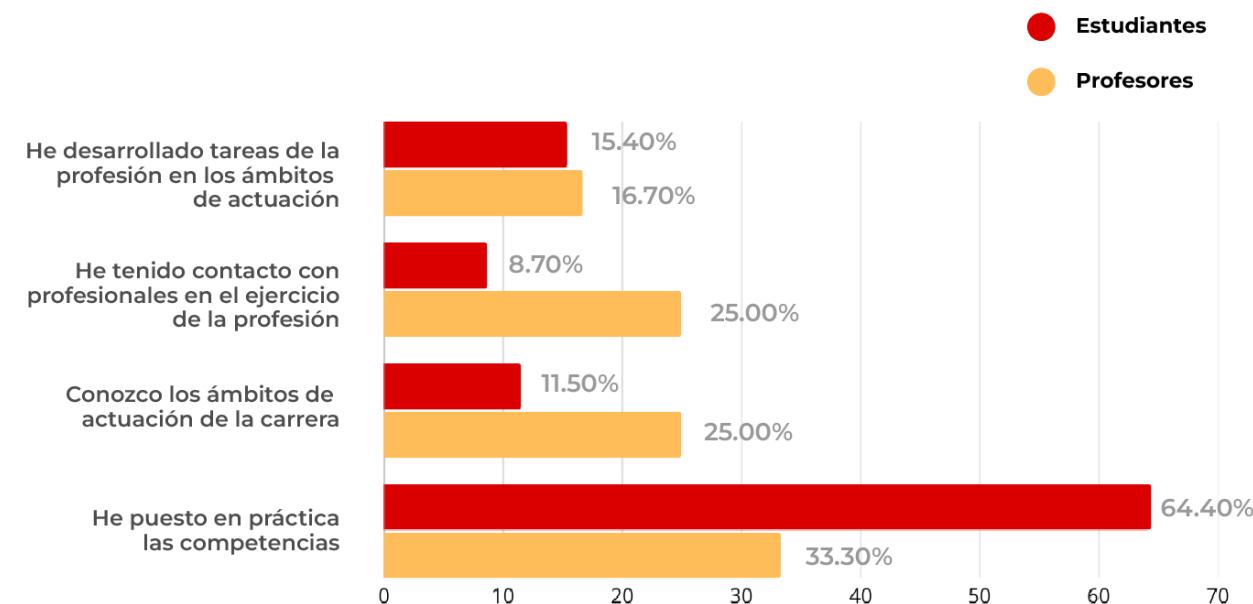
Es relevante destacar la correspondencia entre el aprendizaje de los docentes y el de los estudiantes. Esto permite tener una clara conciencia de que el modelo para desarrollar competencias tiene resultados positivos en la carrera, sin embargo, se debe continuar con la capacitación, el acompañamiento y el seguimiento a fin de que la nueva cultura se termine de instaurar. Así lo expresa la respuesta de uno de los estudiantes: «*Realmente el componente integrador abarca todo lo anterior, pero lo más importante es consolidar los conocimientos adquiridos*» (E44).

El eje integrador tiene las siguientes características: «(...) se desarrollan desde el inicio de la formación profesional. En estos se integra la investigación y la práctica de formación profesional hasta la culminación de los estudios (...)». (Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua UNAN-Managua, 2021, p.16). De las respuestas aportadas (ver figura 2), se extraen tres inferencias: por un lado, ambos reconocen que las competencias se ponen en práctica en ámbitos reales de actuación y al estar en contacto con esa realidad laboral conocen el funcionamiento de esos escenarios, por otro, pueden constatar *in situ* cómo se desempeñan los profesionales en ejercicio, lo que les permite, por la observación directa, tener conocimiento de diferentes grados de acierto en las

prácticas docentes y se preparan para participar de manera objetiva en la vinculación con la sociedad, desde el inicio de su formación:

Figura 2

Desarrollo de la competencia laboral



Nota: Las respuestas muestran la vivencia de los estudiantes en el trabajo integrado.

A los encuestados, se les pidió ampliaran cada opción seleccionada, a fin de valorar objetivamente lo que la práctica laboral es capaz de desarrollar en ambos actores:

Tabla 1

Dimensiones de las competencias desarrolladas en la práctica laboral interna

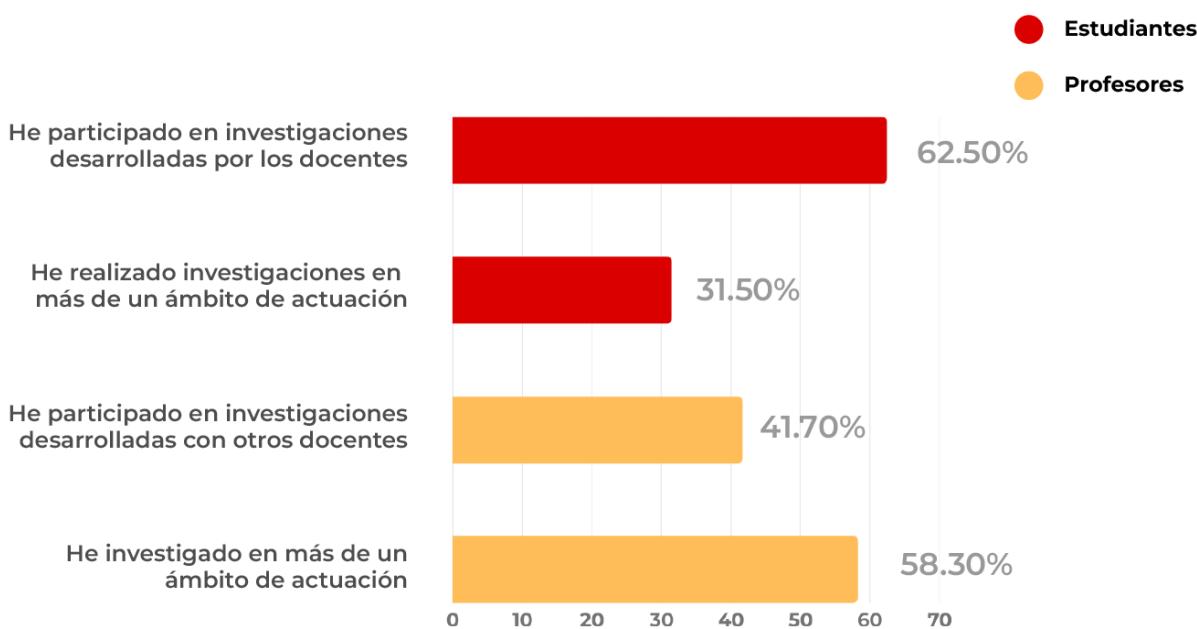
Docentes	Estudiantes
Actitud Investigadora, Desarrollo del conocimiento científico, capacidad comunicativa de manera asertiva. (D4)	<p>Capacidades para resolver problema en el ámbito de actuación «Aula de clase» Adecuación curricular (...) en un determinado escenario pedagógico.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Contribuir al proyecto integrador en competencias TIC, según el diseño curricular de la carrera. (D9) • A que la evaluación es en primer lugar actitudinal. (D7) • La relación con otros docentes de otras disciplinas permite valorar el proceso de integración para el desarrollo de competencias en nuestros estudiantes. (D5)
	<ul style="list-style-type: none"> • He desarrollado un taller de redacción, el cual me ofreció mi primera experiencia en el campo docente. (E28) • (...) aún no doy clases, pero la noción en la práctica puede llevarse a cabo, es decir innovar en el aprendizaje de competencia. (E44) • Capacidad para conocimientos didácticos, tecnológicos, lingüísticos. (E77) • La carrera de Lengua y Literatura su enfoque es comunicacional (...) debemos integrarnos con los miembros de la comunidad y de esta manera ser agentes de cambio. (E74)

Nota: Aspectos sobre la práctica laboral interna y los ámbitos de actuación de la carrera.

En relación con la dimensión investigativa del eje integrador, ambos grupos destacan con alto porcentaje realizar investigaciones en diferentes ámbitos de actuación. Se debe poner atención a la segunda opción, los docentes (53.3%) valoran positivamente haber participado en investigaciones con otros docentes y los estudiantes (37.5%) haber trabajado en las investigaciones con sus docentes.

Figura 3

Desarrollo de la competencia investigativa



Nota: Actividades de investigación en las que se involucran los estudiantes.

La ampliación de la respuesta ha permitido a los docentes tener mejor percepción del trabajo que realizan con la dimensión investigativa de la práctica interna y a los estudiantes tener conciencia de que su aprendizaje es significativo y desarrollador, porque se están formando para mejorar la educación secundaria del país. No obstante, aún no aparece en las respuestas una consecuencia directa de la actividad investigativa: la difusión de la investigación realizada.

Tabla 2*Saberes desarrollados por la dimensión investigativa del eje integrador*

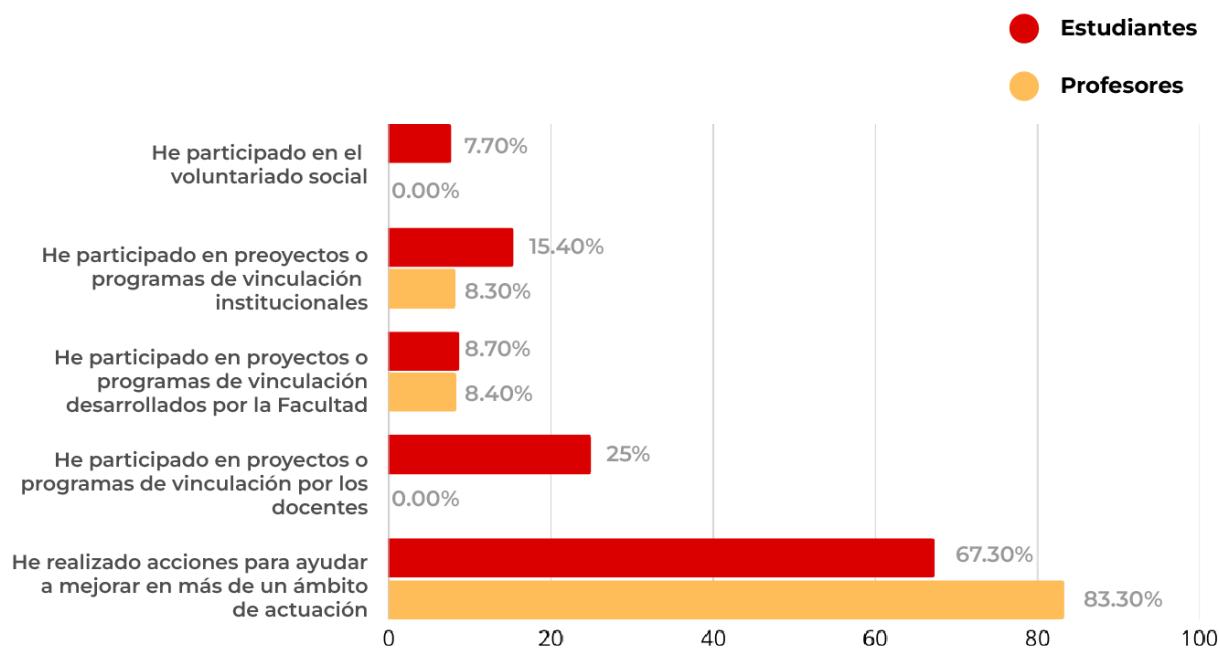
Docentes	Estudiantes
<ul style="list-style-type: none"> • Percepciones de los estudiantes de Lengua y Literatura sobre sus prácticas docentes al inicio de la carrera. (D5) 	<ul style="list-style-type: none"> • La carrera de Lengua y Literatura demanda mucho análisis por ende la investigación es un factor indispensable en este valioso ámbito. (E31) • He participado en la elaboración de un estado de arte de una investigación educativa de la carrera (E45) • Me ha permitido plantear problemas que están afectando a los estudiantes de secundaria y a ser innovadora (...) para la resolución de estos (E46)
<ul style="list-style-type: none"> • Se realiza (...) el diagnóstico educativo, para ello se sigue el proceso de la investigación, hasta el análisis de resultados. Este trabajo se hace entre docentes de la universidad, estudiantes de la carrera y los grupos involucrados en secundaria regular. (D8) 	<ul style="list-style-type: none"> • Participar y ser asesorados por un equipo docente que guíe mis primeros pasos en la investigación educativa me ha sido útil para desarrollar dicha competencia (E6) • Investigaciones cualitativas y de campo correspondientes a la metodología integradora (...) y los centros educativos tomados de referencia para el estudio de campo. (E13)

Nota: Se refiere al proceso investigación desarrollado en el eje integrador. Cuestionarios aplicados a docentes y a estudiantes

En la dimensión vinculación, ambos actores coinciden en alto porcentaje, que al desarrollar la estrategia integradora participan en la mejora de esos ámbitos. Esto es importante, desde la óptica de su preparación para participar en programas o proyectos de extensión, a los que refieren en sus respuestas con menor porcentaje.

En las respuestas ampliadas, los docentes refieren acciones de vinculación desarrolladas en los CUR, en las que participan en conjunto con los discentes y la comunidad:

(...) Coordinación con directores de Centros educativos y con el MINED en el municipio para organizar la visita de los estudiantes de la carrera y su vinculación con el campo profesional; Organización de estudiantes para su participación en eventos sociales de la comunidad: Geoparque. (D5)

Figura 4*Desarrollo de la competencia vinculación social*

Nota: Se refiere al proceso de extensión social.

Los estudiantes expresan que su formación les permite aportar a la mejora de la educación, sin embargo, falta evidencia sobre su participación en programas o proyectos de vinculación social, que vayan más allá del voluntariado social que impulsa la institución:

Debido a que los trabajos de campo están orientados a forjar una educación de calidad, y en base a eso se trabaja en conjunto con los docentes de los centros educativos seleccionados para realizar un diagnóstico previo, y de esa forma realizar propuestas educativas que fortalezcan la educación integral del estudiante. (E13)

En relación con el concepto ámbito de actuación, todos los encuestados respondieron que conocen los ámbitos y que interactuar con estos es relevante para ambos grupos, sin embargo, en la ampliación de las respuestas solo se hace alusión al ámbito aula de clase o de manera genérica se refiere al concepto área de trabajo. Esto debe ser motivo de alta reflexión para la Comisión Curricular y del claustro de la carrera, porque las competencias declaradas se deben desarrollar en cada uno de los ámbitos, los que tienen relación directa con los campos de acción (grandes desempeños) y las tareas de la profesión que como profesionales deberán realizar en su vida laboral:

Nuestra carrera, a través del departamento de Educación y Humanidades de CUR Carazo, tiene carta de apoyo institucional con el MINED departamental, a través de esos espacios, se brinda la oportunidad para que los estudiantes de la carrera entren en contacto con el área de trabajo a futuro (...). (D8)

Las interrogantes finales para ambos grupos de encuestados se dirigen a obtener su percepción sobre la efectividad del eje integrador como estrategia para el desarrollo de las competencias. Los docentes respondieron: un 92.7%, que les ha ayudado mucho, el 91.7% que la experiencia ha sido enriquecedora, el 83.3% perciben que se logra una integración total de los equipos durante los semestres y que personalmente consideran integrarse en el eje en un 100%. Los estudiantes respondieron: el 95.2%, que les ha ayudado mucho, el 92.3% que la experiencia ha sido enriquecedora y que el 73.1% perciben que se logra una integración total de los equipos docentes durante los semestres.

Aunque en general, la valoración es positiva, no obstante, los porcentajes poco favorables en las respuestas (entre el 4% y el 26% de los estudiantes y entre el 8% y el 16% de los docentes), se relacionan con las dificultades aportados por los actores. A continuación, se presentan las más relevantes emitidas por los docentes, en las que se puede inferir que tienen conciencia de sus debilidades y son capaces de superarlas, con el tiempo y el liderazgo acertado, porque ellos mismo aportan las oportunidades de mejora.

Tabla 3

Dificultades y recomendaciones de mejora aportadas por los estudiantes y docentes

Dificultades	Recomendaciones para la mejora
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Si bien los docentes se integran en la planificación, algunos siempre muestran poca integración en la acción (...) Los docentes plantean otras tareas fuertes a los estudiantes, desviándolos de la atención hacia lo que se desea lograr con la integración. (E5)</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Trabajen en equipo (E7)</i> • <i>Más control al trabajo docente en las aulas de clase (...). (E5)</i>
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Las reuniones de colectivo (D11)</i> • <i>El horario de reuniones (D10)</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Reunirnos en horario (D10)</i>

Nota: Visión de los docentes sobre su integración y acciones de mejora.

Los estudiantes son contundentes en la percepción sobre aspectos como la integración (Casanova Romero et al, 2018), situaciones de aprendizaje que aún no estudian, las dimensiones de las competencias específicas donde se sienten debilidades y aquellas relacionadas con valores y competencias blandas. No obstante, estos también están en capacidad de aportar soluciones precisas para superarlas y asumir la responsabilidad de aprender (ver tabla 4). Lo anterior, es un indicador real de que el pensamiento crítico se ha desarrollado y los discentes avanzan en la consolidación de sus competencias.

Tabla 4

Dificultades y recomendaciones de mejora aportadas por los estudiantes

Dificultades	Recomendaciones para la mejora
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Divorcio con los otros docentes (E5)</i> • <i>1. La coordinación de los maestros en relación con la integración de cada componente ha sido un gran problema durante las diversas estrategias integradoras que se realizan en cada semestre. 2. (...) los maestros no evalúan muchos aspectos que pueden o no funcionar (...). (E28)</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Coordinación entre ellos (E5)</i> • <i>Que las evaluaciones sean en conjunto, pero la nota final resultado del desempeño por separado de cada estudiante. (E6)</i> • <i>Que los maestros asistan obligatoriamente a las reuniones integradoras. (E20)</i> • <i>Mayor comunicación entre maestros (E36)</i>
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Todavía no hemos visto un modelo de planificación didáctica para las aulas de secundaria (E3)</i> • <i>La complejidad de las investigaciones. La complejidad de realizar redacciones que vinculan al tema que se debe redactar. (E24)</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Incluir en el desarrollo del eje la presentación de un plan de clases para secundaria (E3)</i> • <i>Leer bastante, buscar fuentes de ayuda para mejorar la expresión escrita, buscar libros que enriquezcan esa área. (E4)</i> • <i>Brindar tutorías según el tiempo del docente (E6)</i>

Nota: Acciones de mejora sobre aspectos requeridos por los estudiantes.

CONCLUSIONES

De manera general, se puede expresar que al analizar los resultados del eje integrador de la carrera, hay avances significativos en el desarrollo de las competencias de los educandos en las sedes estudiadas. Sin embargo, se reconoce la necesidad de un acompañamiento directo a fin de constatar *in situ* las percepciones referentes a las dificultades, a fin de que los actores se motiven a impulsar la puesta en práctica de las recomendaciones para mejorar.

Es necesario, poner atención a los siguientes aspectos derivados del análisis, a fin de que se tomen las acciones necesarias para el desarrollo integral, real y significativo de las competencias declaradas por la carrera: a) las competencias que más se han robustecido en el proceso de formación son el desarrollo de conocimientos en didáctica (aunque en este nivel aún falta la planificación didáctica), tecnología, lingüística, trabajo en equipo, la investigación y el pensamiento crítico; b) las competencias que deben trabajarse más en todos los escenarios o ámbitos profesionales declarados por la carrera son: resolver problemas, ser autónomos y la difusión de la investigación realizada por docentes y estudiantes.

Finalmente, el estudio sobre la integración y desarrollo de competencias centrado en el eje integrador interdisciplinar de la carrera Lengua y Literatura Hispánicas aporta evidencias que superan las críticas referidas en la introducción del este trabajo (Pavié Nova y Tejeda, 2017; Fernández de Haro et al, 2018; Restrepo, 2006; Moreno Moreno y Soto Martínez, 2005; Bottani, y Vrignaud, 2005; Rey y Sanchez-Parga, 2011; España Chavarría, 2018; Bautista Vallejo y López Jara, 2019), sin embargo, persiste la resistencia al cambio, (Casanova Romero et al, 2018), en mayor grado en profesores de contratación horaria que están en proceso de adaptación. No obstante, lo anterior, la concepción curricular desarrollada en la UNAN-Managua es portadora de una visión política - social que va más allá de los planteamientos que refieren los autores, dado que se alinea con el Plan Nacional de Lucha contra la Pobreza para el Desarrollo Humano 2022-2026 y la Estrategia Nacional de Educación en Todas sus Modalidades «Bendiciones y Victorias» 2024-2026, que impulsa y desarrolla el Gobierno de la República de Nicaragua.

REFERENCIAS

Bautista Vallejo, J. y López Jara, N. (2019). *Análisis crítico del modelo basado en competencias en la Universidad*. ACACADEMO, 6, (1), pp.71-80. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6749180>

Beneitone, P. (2007). *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe Final – Proyecto Tuning – América Latina 2004-2007*. Universidad de Deusto.

Bottani, N. & Vrignaud, P. (2005). *La France et les évaluations internationales*. Paris: La Documentation Française. https://medias.vie-publique.fr/data_storage_s3/rapport/pdf/054000359.pdf

Casanova Romero, I., Canquiz Rincón, L., Paredes Chacín, I., e Inciarte González, A. (2018) Visión general del enfoque por competencias en Latinoamérica. *Revista de Ciencias Sociales* Vol. XXIV, No. 4, Octubre - Diciembre, pp. 114-125. Consultado el 10 de mayo de 2023. <https://www.redalyc.org/journal/280/28059581009/html/#:~:text=Visi%C3%B3n%20general%20del%20enfoque%20por%20competencias%20en%20Latinoam%C3%A9rica&text=Resumen%3A%20El%20enfoque%20por%20competencias,interaci%C3%B3n%20permanente%20con%20el%20contexto>.

Comisión Nacional de Educación, Nicaragua. (2024). *Estrategia Nacional de Educación en todas sus Modalidades “Bendiciones y Victorias” 2024 – 2026*. (1^a ed.). CNU.

Escobar Soriano, A. y de Armas, R. (2021). Modelo para la continuidad de la formación de grado en posgrado: UNAN-Managua. *Revista Torreón Universitario*, 10(28), 6–39. <https://revistatorreonuniversitario.unan.edu.ni/index.php/torrecon/article/view/364>

- Escobar, A. (2016). Esquemas de aprendizaje de la gramática. (Tesis Doctoral). Managua; UNAN-Managua.
- España Chavarría, C. (2018). El Proyecto Tunning América Latina (2004-2007) y las presiones que ejerce la mundialización sobre los procesos, organización y prácticas educativas en la región centroamericana. *RESPaldo: Revista Internacional En Administración De Oficinas Y Educación Comercial*, 3(1), 29-47. <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/respaldo/article/view/9427>
- Fernández de Haro, E; Núñez Delgado, M.P y Romero Mariscal, L. (2018). Análisis de las competencias profesionales del profesor universitario de lengua y literatura y su didáctica: Un estudio de caso. *PORTA LINGUARUM* 18, junio, pp. 61-78. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4593034>
- Gobierno de Reconciliación y Unidad Nacional (19 de julio de 2021). *Plan Nacional de Lucha contra la Pobreza y para el Desarrollo Humano 2022-2026*. <https://observatorioplanificacion.cepal.org/es/planes/plan-nacional-de-lucha-contra-la-pobreza-y-para-el-desarrollo-humano-2022-2026-de-nicaragua>
- Mata Marroquín, D. y García González, M. (Septiembre - Diciembre, 2022). Políticas de educación por competencias: tendencias en las universidades de Centroamérica. *Estudios del Desarrollo Social*. vol.10 no.3. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2308-01322022000300021
- Moreno Moreno, P. y Soto Martínez, G. (2005). Una mirada reflexiva y crítica al enfoque por competencias. *Educar. Octubre-Diciembre*. pp. 73-80. https://www.academia.edu/80851841/Una_mirada_reflexiva_y_cr%C3%ADtica_al_enfoque_por_competencias

Pavié Nova, A; y Tejeda, C. (2017). Competencias didácticas del profesor de lengua y literatura. *Philology. Foreign Languages and Literatures – Series. Año XXII. Issue 22*. Researchgate. https://www.researchgate.net/publication/326231919_COMPETENCIAS_DIDACTICAS_DEL_PROFESOR_DE LENGUA_Y_LITERATURA

Restrepo, J. (2006). Estándares básicos en competencias ciudadanas: una aproximación al problema de la formación ciudadana en Colombia. *Pap. Polít. Bogotá* (Colombia), Vol. 11, No. 1, pp. 137-175. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0122-44092006000100006.

Rey del, A. y Sanchez-Parga, J. (2011). Crítica de la educación por competencias. *Universitas.*, No. 15, julio-diciembre, pp. 233-246. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=476147383010>

Sampaio, L. Leite, P. y de Armas, R. (2015). *Diseño curricular para desarrollar competencias: una propuesta metodológica*. Editorial Universitaria de Tiradentes.

Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua UNAN-Managua (2021). *Diseño curricular para desarrollar competencias en la UNAN-Managua*. Editorial Universitaria UNAN-Managua.

Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua UNAN-Managua (2020). *Eje introducción a los desempeños ciudadanos y profesionales*. Editorial Universitaria UNAN-Managua.