

## LA FORMACIÓN DE PROFESORES DESDE EL ENFOQUE DE FORMACIÓN BASADO EN COMPETENCIAS<sup>1</sup>

César Arias Arias<sup>2</sup>

### RESUMEN

El presente artículo constituye una pequeña investigación para la caracterización en el ámbito de la formación basada en competencias alcanzadas por los futuros profesionales de la educación, en el momento previo al ingreso al campo laboral, es decir durante la formación de pregrado. Para fortalecer y fomentar la visión general del enfoque basado en competencias (EFC) de los futuros docentes se pretende con el siguiente artículo sintetizar las características del modelo de formación por competencias para su comprensión en el proceso de formación profesional de los estudiantes de las carreras de educación.

Al finalizar el proceso de la investigación, se logró la consecución de los siguientes aspectos: elaboración de una síntesis de un enfoque de formación basada en competencias que refleje la integración de los aprendizajes conceptuales, procedimentales y actitudinales por parte de los futuros profesionales de la educación.

**Palabras claves:** competencia, formación, enfoque, evaluación.

### TEACHER TRAINING FROM THE PERSPECTIVE OF A COMPETENCE BASED APPROACH

### ABSTRACT

This article corresponds to a small scale research to characterize the field of competence-based training for future professionals in education, before entering the workforce, i.e. during their undergraduate training. To strengthen and encourage an overview of the competence-based approach (CBA) of future teachers, the following article seeks to synthesize the characteristics of the competence-based training model to understand the training process of students majoring in education.

On completion of the investigation, the following aspects were achieved: the elaboration of a synthesis of a competence-based approach that reflects the integration of conceptual, procedural and attitudinal learning by the future professionals of education.

**Keywords:** Competency, Training, Approach, Assessment.

Recibido: 23 de agosto de 2016

Aceptado: 30 de diciembre de 2016

---

1 Artículo basado en la tesis doctoral en el programa de Ciencias Pedagógicas de la UNAH, La Habana, Cuba.

2 Magíster en Educación Física, mención en Salud y Bienestar Humano, UMCE, académico del Departamento de Educación Física y Recreación de la UMCE, cesar.arias@umce.cl

## 1. SÍNTESIS DE LA EVOLUCIÓN HISTÓRICA DEL ENFOQUE DE FORMACIÓN BASADA EN COMPETENCIAS

La formación basada en competencias –de aquí en adelante FBC– es un modo de enseñanza-aprendizaje para contribuir al desarrollo de un profesional íntegro en su área de desempeño. Pero ¿qué es entonces una competencia para este enfoque o qué se entenderá por competencia? Con relación a sus rasgos más distintivos, según las propuestas de diversos autores, se puede llegar al criterio que la definición de competencia, adoptada para este trabajo investigativo, es la de un “...modo de cualificación y de formación profesional, constituida por una relación de estándares elementales, diferenciados artificialmente en unidades aisladas y cuya agregación mecánica configura una unidad de competencia” (Blas Aritio, 2007).

Los autores Ver Tuxworth & Burke (1989) señalan como resumen del origen histórico del enfoque de FBC el siguiente:

- Década de 1920, con las reformas educativas en Estados Unidos se comienzan a requerir resultados específicos con respecto de la formación educacional para los sectores industriales y con ello para el desempeño en el trabajo.
- Década de 1960, siglo XXI, en Estados Unidos, se relaciona por primera vez la tríada profesor - alumnos - resultados, es decir, que los buenos profesores conseguían mejores resultados por parte de sus estudiantes. Entonces se comenzó a aplicar una especie de certificación de competencias para calificar en la carrera docente.
- Década de 1980, en Europa la alta cantidad de jóvenes y el bajo número de empleos, producto de la explosión demográfica de los primeros años de la década del setenta, produjo un desajuste y una incorrespondencia entre la cualificación de los jóvenes y la exigencia del mercado laboral.
- Año 1986, se crea en el Reino Unido la *National Council for Vocational Qualification*<sup>3</sup> (NCVQ), organismo que basó las cualificaciones profesionales sobre referentes de competencias, describiendo las funciones que un trabajador debía ser capaz de realizar, es decir, de los resultados de aprendizaje sobre procesos de aprendizaje.
- Luego de 1986 y en la década de 1990, países como Irlanda, Nueva Zelanda y Canadá adoptan y comienzan a incorporar este enfoque en su formación profesional. En 1990, España declara en la *Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)* incorporar este enfoque en la formación profesional.

---

3 Concilio Nacional para la Cualificación Vocacional.

- A fines de la década de 1990, año 1999, en la Declaración de Bolonia, los países de la Unión Europea proponen la homogeneización de los planes de estudios universitarios desde el enfoque de la formación basada en competencias.

### 1.1 El enfoque de formación basado en competencias para Latinoamérica

Para entender el objetivo del proyecto Tuning, es necesario ir a la definición que se hizo de este término en el informe final de la fase uno del proyecto europeo, el cual indica que

...el verbo *'to tune'* (en inglés) significa afinar, acordar templar y se refiere a instrumentos musicales. También significa prepararse, ejercitarse, ponerse a punto. En el proyecto se usa Tuning en gerundio, para dejar claro que es algo que está en proceso y que siempre lo estará, puesto que la educación debe estar en dialogo con las necesidades sociales y este es un proceso abierto y dinámico (Deusto U. , 2003).

Por otro lado, en el informe final de la fase dos se indica que “En inglés, *'tune'* significa sintonizar una frecuencia determinada en la radio; también se utiliza para describir la afinación de los distintos instrumentos de una orquesta, de modo que los intérpretes puedan interpretar la música sin disonancias” (Deusto U. , 2003). El proyecto Tuning busca puntos de acuerdo, convergencia y entendimiento mutuo para facilitar la comprensión de las estructuras educativas (Universidad de Deusto, 2007).

El proyecto Tuning había sido exclusivo para Europa hasta el año 2004, momento en el cual surge el proyecto Tuning América Latina, con la finalidad de incorporar los diferentes aspectos de la diversidad de los países que en él intervienen e interactúan. El proyecto Tuning busca, entre otras cosas, impulsar un nivel de convergencia de la educación superior, facilitar la transparencia en las estructuras educativas, crear redes entre los países que faciliten la reflexión y el intercambio mutuo de información y crear puentes entre las universidades y entidades pertinentes para producir convergencia en las áreas de las disciplinas abordadas por el proyecto.

El proyecto Tuning América Latina participa en el sistema universitario latinoamericano y los gobiernos han reconocido la importancia del proyecto y también los resultados de su etapa en Europa, por lo que se ha aceptado la convocatoria de participación de diecinueve países que integra el grupo de trabajo del proyecto: Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Costa Rica, Cuba, Chile, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Pa-

raguay, Perú, República Dominicana, Uruguay, Venezuela, en total son ciento noventa universidades que participan del proyecto.

El proyecto Tuning espera como resultados los siguientes puntos:

- La elaboración de los perfiles académico-profesionales de las titulaciones basadas en competencias y resultados de aprendizaje en las 15 áreas temáticas involucradas en el proyecto.
- Propuestas de marcos disciplinares sobre las competencias para cuatro sectores (salud, ingeniería, ciencias naturales y exactas, ciencias sociales y humanidades), elaborada a partir de las quince áreas temáticas trabajadas.
- Propuesta de un sistema de análisis para anticipar las nuevas profesiones emergentes en la sociedad y las nuevas competencias que se requieren para ello.
- Modelo de innovación social universitaria que describa las dimensiones y competencias que lo configuran y los posibles indicadores para su evaluación.
- Estrategias comunes para la evaluación, la enseñanza y el aprendizaje de las competencias.
- Orientaciones político educativas para el establecimiento de un sistema de créditos académicos para América Latina.
- Estrategias comunes para la medición del volumen de trabajo de los estudiantes y su vinculación con los resultados del aprendizaje en los planes de estudio.
- Quince redes temáticas de universidades europeas y latinoamericanas trabajando activamente para la reforma y modernización de las titulaciones y el reconocimiento.
- Una red de responsables de política universitaria (Centros Nacionales Tuning) trabajando activamente y aportando apoyo y contexto político a las universidades (Universidad de Deusto).

## 1.2 De los saberes a las competencias

El nuevo paradigma implica cambiar básicamente la ecuación conocimiento-docente-alumno pasando de los saberes a las competencias. Esto solo será posible si se toma conciencia, se rediscute y se redefinen los ejes básicos que subyacen al actual modelo de educación (Agerrondo, 1993).

Los elementos que definen la estructura básica del sistema educativo son de diferente orden, pero pueden distinguirse a partir de diferentes niveles de análisis como elementos de un sistema. Un primer nivel político-ideológico,

un segundo nivel técnico-pedagógico y un tercer nivel organizacional. Cada uno de ellos implica al otro.

Las definiciones que se asumen en estos tres niveles de análisis de una formación social determinada definen un “paradigma o modelo” educativo. Actualmente está en crisis el paradigma clásico de la educación, es decir, los acuerdos sociales básicos aceptados en la sociedad en relación con las definiciones implicadas en estos tres niveles.

Los sistemas educativos actuales, nacidos como consecuencia de la industrialización, se encuentran organizados sobre la base de las definiciones de ciencia (conocimiento), de aprendizaje y contenidos vigentes en el momento en que se generaron.

En el paradigma de organización del sistema escolar, que se ha heredado en Latinoamérica en general, se definen el conocimiento, el aprendizaje y los contenidos, respecto a las necesidades de cuando fueron planteadas. A continuación, se dan a conocer algunas de las definiciones o características que son válidas a un sistema educativo orientado hacia las necesidades del siglo XXI.

Conocimiento se entendía como actividad humana que tiene como objetivo la descripción y explicación de los fenómenos de la realidad, con el fin de generar teoría que permita predecir su comportamiento. Un sistema educativo orientado hacia las necesidades del siglo XXI debe incorporar una definición de ciencia (conocimiento) que la entienda con el enfoque de investigación y desarrollo, es decir, como la actividad humana que explica los diferentes campos de la realidad y genera teoría, tratando de producir cambios en ellos.

Igual sucede con la definición - arcaica para el autor de este artículo - de *aprendizaje*, que se utilizaba como el resultante de un proceso estímulo-respuesta, en el que tiene un papel preponderante el esfuerzo individual, el estímulo de los textos y la acción de transmisión del docente sobre el alumno. Es decir, la relación docente-alumno debe ser directa, personal y permanente.

Hoy se debe propender a entender el aprendizaje como el resultado de la construcción activa del sujeto sobre el objeto de aprendizaje. Lo que supone un aprendizaje activo, que desarrolla hipótesis propias acerca de cómo funciona el mundo, que deben ser puestas a prueba permanentemente. Y con los contenidos, entendidos anteriormente como ciertos elementos conceptuales de las disciplinas, que llegan a ser muchas veces solo datos descriptivos singulares (fechas, datos, nombres).

Se incorpora en este nuevo paradigma una definición de contenido de la enseñanza “mucho más amplia de lo que es habitual en las discusiones

pedagógicas”. En realidad, los contenidos designan el conjunto de saberes o formas culturales cuya asimilación y apropiación por los alumnos y alumnas se considera esencial para su desarrollo y socialización (Coll, Pozo, Sarabia, & Valls, 1994).

Es necesario mencionar que los establecimientos educativos deben enseñar todos los elementos conceptuales que el avance de la ciencia y las necesidades de resolver determine; pero, y con igual nivel de compromiso, es tarea del sistema escolar enseñar los procedimientos mentales que permitan actualizar los conceptos, aplicarlos a la realidad, las actitudes y valores que entran en juego cuando dicha aplicación tiene lugar.

Es entonces la redefinición la que subyace y da razón a la idea que el establecimiento educativo no se debe centrar ya solo en los saberes, sino que debe poder dar cuenta de la formación de las competencias para el saber hacer y también el saber sentir y convivir.

## **2. COMPETENCIAS**

Durante el último tiempo, las instituciones de educación se han visto inmersas en un proceso de reforma e innovación curricular para establecer una relación más efectiva con la problemática social, donde no solo han tenido que modificar sus planes y programas de estudios, sino que han visto la necesidad de transitar a otro modelo educativo como lo es el de competencias centrado en el aprendizaje, ya que se visualiza como el que mejor responde a las demandas de una sociedad en continuo movimiento.

### **2.1 Definición del término *competencia***

Son variadas las definiciones recientes con relación al término *competencia*, por ello se presentan a continuación algunas que presentan ciertas regularidades:

- “Las capacidades para transferir destrezas y conocimientos a nuevas situaciones dentro de un área de ocupación laboral; abarca la organización y la planificación del trabajo, la innovación y la capacidad para abordar actividades no rutinarias; incluye las cualidades de eficacia personal que se necesitan en el puesto de trabajo para relacionarse con los compañeros, directivos y clientes” (Graham, 1991).
- “Conjunto de saberes puestos en juego por los trabajadores para resolver situaciones concretas del trabajo, configurando una disociación entre la competencia y la acción, con una exigencia de determinado conocimiento que orienta esta acción” (Gallart & Jacinto, 1995).

- “Estructura basada en recursos personales (conocimientos, habilidades, cualidades o aptitudes) y recursos ambientales (relaciones, documentos, información) que se movilizan para lograr un desempeño”. “Saber combinatorio desde una aproximación sistémica y dinámica”. “Las competencias no son ellas mismas recursos en la forma de saber actuar, saber hacer o actitudes, más movilizan, integran y orquestan tales recursos. Esa movilización solo es pertinente en una situación, y cada situación es singular, mismo que pueda tratársela en analogía con otras ya encontradas” (Le Bortef, 2001).
- “El conjunto de saberes (saber, saber hacer, saber estar y saber ser), de conocimientos, procedimientos y actitudes, combinados, coordinados e integrados en el ejercicio profesional” (Tejada, 1999).
- “Característica subyacente en el individuo que está causalmente relacionada con el estándar de efectividad y/o a una performance superior en un trabajo o situación” (Spencer & Spencer, 1999).
- “La capacidad para actuar con eficiencia, eficacia y satisfacción sobre algún aspecto de la realidad personal, social, natural o simbólica” (Pinto, 1999).
- “Una capacidad de movilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar un tipo de situaciones” (Perrenoud, 2000).
- “La capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada. Supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan para lograr una acción eficaz” (Rychen & Hersh., 2002).
- “Capacidad de poner en marcha de manera integrada aquellos conocimientos adquiridos y rasgos de personalidad que permiten resolver situaciones diversas” (Marqués, 2000).
- “Competencia es transformar el conocimiento en acción”. “Competencia es la combinación integrada de un saber, un saber hacer, un saber ser y un saber ser con los demás; que se pone en acción para un desempeño adecuado en un contexto dado” (Irigoín & Vargas, 2002).
- “Capacidad de articular y movilizar condiciones intelectuales y emocionales en términos de conocimientos, habilidades, actitudes y prácticas, necesarias para el desempeño de una función o actividad, de manera eficiente, eficaz y creativa, conforme a la naturaleza del trabajo. Capacidad productiva del individuo que se define y mide en términos de desempeño real y demostrado en determinado contexto de trabajo y que no resulta sólo de la instrucción, sino que, de la experiencia de situaciones concretas de ejercicio vocacional” (OIT- MTE, 2003).
- “Utilizar de forma combinada los conocimientos, destrezas, aptitudes y actitudes en el desarrollo personal, la inclusión y el empleo” (Comisión Europea, 2004).

- “La combinación de destrezas, conocimientos y actitudes que posee una persona” (OCDE, 2005).
- “Ser capaz de movilizar conocimientos para responder a problemas reales, dicho de otro modo, poseer conocimiento, funciones, no inerte, utilizable y reutilizable”. “Conlleva a resolver problemas de cierta complejidad encadenando estrategias de manera coordinada” (Monereo & Pozo, 2007).
- “Activar y utilizar los conocimientos relevantes para afrontar determinadas situaciones y problemas” (Coll, Pozo, Sarabia, & Valls, 1994).
- “Aquello que necesita cualquier persona para dar respuesta a los problemas con los que se enfrenta a lo largo de la vida” (Zabalza & Arnau, 2007).
- “El concepto de competencia básica tiene que ver con la capacidad de los estudiantes para extrapolar lo que han aprendido y aplicar sus conocimientos ante nuevas circunstancias, su relevancia para el aprendizaje a lo largo de la vida y su regularidad” (OCDE, 2006).

En las definiciones presentadas de autores, organismos e instituciones, se observa la necesidad de demostrar la competencia en contacto con contextos y escenarios reales y relevantes.

En el marco de referencia que establece, por ejemplo, la Comisión Europea (Universidad de Deusto, 2006) es clara: “formar personas competentes para la vida personal, social, académica y profesional”. Para conseguirlo, presenta una alternativa de competencias clave que dista mucho de ser la suma de los saberes disciplinares que el alumnado acumula a través de su historia escolar. En esa alternativa se afirma que las competencias claves son paquetes “*multifuncionales y transferibles*” que “*integran*” los conocimientos (hechos y principios), procedimientos y actitudes necesarios para la vida actual y el futuro académico y profesional.

## 2.2 Características de las competencias

Las competencias clave o básicas ayudan a definir qué es lo importante y, al hacerlo, se alejan de forma clara de los llamados contenidos específicos disciplinares, ya sean máximos o mínimos (Deusto & Groningen, 2007).

- Las competencias básicas, a diferencia de los contenidos específicos, son multifuncionales, pues permiten la realización y el desarrollo personal a lo largo de la vida, la inclusión y la participación como ciudadanos activos y el acceso a un puesto de trabajo en el mercado laboral.
- Son transferibles, a diferencia de los contenidos específicos, pues se aplican en múltiples situaciones y contextos para conseguir distintos ob-

jetivos, resolver situaciones o problemas variados y realizar diferentes tipos de trabajos.

- Son transversales e interdisciplinarias a las áreas y a las materias curriculares porque su aprendizaje no es exclusivo de una de ellas.
- Son integradoras a diferencia de los contenidos específicos porque combinan conocimientos (saber), destrezas (hacer) y actitudes (querer).
- Y son dinámicas, porque la competencia de las personas carece de límites en su crecimiento y se construye a lo largo de la vida.

Desde estas señales de identidad, cobra sentido al considerar que la enseñanza y el aprendizaje de las competencias básicas no se reduce al currículo, pues hay otros ámbitos en la vida de los centros educativos que facilitan su desarrollo. De este modo, la participación en la organización y funcionamiento de los centros, la práctica y la convivencia, las actividades extracurriculares y complementarias y las distintas actuaciones y relaciones con el entorno ofrecen una multitud de ocasiones para ofrecer a los estudiantes escenarios de aprendizaje.

### **2.3 Clasificación de competencias**

El siguiente paso corresponde a clarificar el complejo tema de la clasificación de las competencias, intentando acercarse a una visión integradora dentro de diferentes perspectivas (Deusto U. , 2003).

#### **2.3.1. Clasificación de las competencias desde la perspectiva educativa o de la planificación curricular**

En este enfoque, la competencia se refiere a un conjunto de resultados expresados en términos de desempeño profesional, como una meta a alcanzar, al final de un proceso educativo. En esta perspectiva, las competencias se clasifican en funcionales o técnicas, instrumentales o de apoyo a las anteriores, y competencias genéricas o actitudinales/sociales.

Las competencias funcionales o técnicas son las más importantes en este enfoque y definen el contenido fundamental de un diseño curricular. Estas competencias, generalmente, se redactan en términos de procesos.

Las competencias instrumentales son aquellas que sirven de apoyo a la extensión de las funcionales o técnicas. Estas se redactan en términos de conocimiento y utilización de recursos o herramientas.

Las competencias genéricas son, como su nombre lo indica, de carácter genérico porque están presentes en diversas profesiones, oficios o roles.

También son denominadas actitudinales/sociales porque se refieren a aquellas capacidades (conocimientos, habilidades y actitudes), disposiciones o características internas del individuo que son desarrollables, o bien las que se despliegan en las relaciones interpersonales. Estas se redactan en términos de disposiciones personales o de habilidades sociales.

### **2.3.2. Clasificación de las competencias en el enfoque funcional o de la competencia laboral**

En este enfoque, toda competencia es funcional o técnica porque se usa para hacer algo u obtener determinados resultados, en el marco de un estándar aceptado como válido o útil. En el enfoque funcional o de normalización, cuando se habla de competencias genéricas se refiere a aquellas competencias funcionales que se aplican en diversos contextos.

Igualmente, al hablar de lo actitudinal, se infiere a componentes o aspectos de actitud vinculados al despliegue de una competencia funcional. En síntesis, para este enfoque, toda competencia está enlazada al desempeño de una profesión, rol u oficio, y generalmente se redactan en términos de acciones o resultados específicos a lograr dentro de un proceso de trabajo.

### **2.3.3. Clasificación de las competencias en la perspectiva psicológica**

Este enfoque surge de las investigaciones del Dr. David Mc Clelland (1993) cuando descubre, durante los años setenta, que el desempeño exitoso de las personas en unos u otros roles profesionales no está directamente relacionado con lo aprendido en la universidad o institución educativa, sino con ciertas características subyacentes a la persona que dominan su desempeño superior, tal como lo describen las competencias los autores Lyle Spencer y Sgne Spencer (1999).

En esta perspectiva, las competencias son básicamente atributos personales, algunos innatos o talentos y otras capacidades desarrollables. Sin embargo, en esta escuela se reconoce la existencia de competencias funcionales o técnicas. Mc Clelland (1993) destacó que "...no basta con adquirir o desarrollar capacidades técnicas o de carácter funcional. Esto es importante y puede aprenderse por diversas vías, más o menos formales, pero lo que determina el desempeño exitoso son las características personales subyacentes que él denominó como competencias".

En síntesis, en esta perspectiva, las diversas competencias están relacionadas, principalmente, con los siguientes aspectos: saber ser, querer ser, querer hacer y saber hacer.

### 3. COMPETENCIAS GENÉRICAS Y ESPECÍFICAS PARA LOS PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN

A continuación se presentan las competencias que comprenden el Proyecto Tuning (Universidad de Deusto, 2007):

#### 3.1 Competencias genéricas

Las competencias generales son los aspectos que debe cumplir cualquier profesional ligado a la educación, que cubren de manera transversal el desarrollo óptimo de su labor de una manera competente (Universidad de Deusto, 2007).

Imagen 1. Competencias Genéricas.

v01	Capacidad de abstracción, análisis y síntesis.	v15	Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas.
v02	Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica.	v16	Capacidad para tomar decisiones.
v03	Capacidad para organizar y planificar el tiempo.	v17	Capacidad para trabajar en equipo.
v04	Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión.	v18	Habilidades interpersonales.
v05	Responsabilidad social y compromiso ciudadano.	v19	Capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes.
v06	Capacidad de comunicación oral y escrita.	v20	Compromiso con la preservación del medio ambiente.
v07	Capacidad de comunicación en un segundo idioma.	v21	Compromiso con el medio socio-cultural.
v08	Habilidades en el uso de las tecnologías de la información.	v22	Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad.
v09	Capacidad de investigación.	v23	Habilidad para trabajar en contextos internacionales.
v10	Capacidad de aprender y actualizarse.	v24	Habilidad para trabajar en forma autónoma.
v11	Habilidades para buscar, procesar y analizar información.	v25	Capacidad para formular y gestionar proyectos.
v12	Capacidad crítica y autocrítica.	v26	Compromiso ético.
v13	Capacidad para actuar en nuevas situaciones.	v27	Compromiso con la calidad.
v14	Capacidad creativa.		

### 3.2 Competencias específicas

Las competencias específicas de un profesional de la educación corresponden a la noción propia de la ocupación, cumpliendo tareas complejas de manera precisa (Deusto & Groningen, 2007).

Imagen 2. Competencias Específicas

v01	Domina la teoría y metodología curricular para orientar acciones educativas (diseño, ejecución y evaluación).	v15	Educa en valores, formación ciudadana y democracia.
v02	Domina los saberes de las disciplinas del área de conocimiento de su especialidad.	v16	Investiga en educación y aplica los resultados en la transformación sistemática de las prácticas educativas.
v03	Diseña y operacionaliza estrategias de enseñanza y aprendizaje según contextos.	v17	Genera innovaciones en distintos ámbitos del sistema educativo.
v04	Proyecta y desarrolla acciones educativas de carácter interdisciplinario.	v18	Conoce la teoría educativa y hace uso crítico de ella en diferentes contextos.
v05	Conoce y aplica en el accionar educativo las teorías que fundamentan la didáctica general y las didácticas específicas.	v19	Reflexiona sobre su práctica para mejorar su quehacer educativo.
v06	Identifica y gestiona apoyos para atender necesidades educativas específicas en diferentes contextos.	v20	Orienta y facilita con acciones educativas los procesos de cambio en la comunidad.
v07	Diseña e implementa diversas estrategias y procesos de evaluación de aprendizajes con base en criterios determinados.	v21	Analiza críticamente las políticas educativas.
v08	Diseña, gestiona, implementa y evalúa programas y proyectos educativos.	v22	Genera e implementa estrategias educativas que respondan a la diversidad socio-cultural.
v09	Selecciona, elabora y utiliza materiales didácticos pertinentes al contexto.	v23	Asume y gestiona con responsabilidad su desarrollo personal y profesional en forma permanente.
v10	Crea y evalúa ambientes favorables y desafiantes para el aprendizaje.	v24	Conoce los procesos históricos de la educación de su país y Latinoamérica.
v11	Desarrolla el pensamiento lógico, crítico y creativo de los educandos.	v25	Conoce y utiliza las diferentes teorías de otras ciencias que fundamentan la educación: lingüística, filosofía, sociología, psicología, antropología, política e historia.
v12	Logra resultados de aprendizaje en diferentes saberes y niveles.	v26	Interactúa social y educativamente con diferentes actores de la comunidad para favorecer los procesos de desarrollo.
v13	Diseña e implementa acciones educativas que integran a personas con necesidades especiales.	v27	Produce materiales educativos acordes con diferentes contextos para favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje.
v14	Selecciona, utiliza y evalúa las tecnologías de la comunicación e información como recurso de enseñanza y aprendizaje.		

## CONCLUSIÓN

Luego de estudiar la evolución y aplicación del enfoque basado en competencias, y extrapolarlo a la pedagogía, el principal aporte teórico que el autor puede realizar dice relación con la posibilidad de criticar la teoría de formación por competencias, declaradas según el proyecto Tuning, pues aquel enfoque o modelo propuesto implica la evaluación de competencias para la mejora de la productividad laboral y con ello la productividad económica: en cambio, para aplicar este enfoque en la formación de futuros profesionales de la educación, debiera estar orientado a favorecer la formación integral de estos profesionales, y en este caso centrados en la evaluación y comprobación de sus competencias alcanzadas, rescatando las bases filosóficas a las que se ha hecho mención anteriormente.

La estructura de la investigación proporcionó información certera con relación a un enfoque contemporáneo de formación. Este último, que abarca competencias generales y específicas acordes a las exigencias de los docente actuales y su área de desempeño, generando nuevos criterios y facetas que abordan dichas competencias, las cuales buscan finalmente un proceso de evaluación y de formación integral del estudiante de carreras de la educación, de la conjunción de saberes conceptuales (dimensión cognitiva), saberes procedimentales (dimensión motriz), saberes actitudinales (dimensión afectiva y valórica), durante el desarrollo de la práctica pedagógica durante el desarrollo de su formación de pregrado y su desempeño profesional.

No se puede seguir concentrando el proceso educativo en general, y en particular en los estudiantes de pedagogía de las carreras universitarias, en la comprobación del logro de las competencias solo en el desarrollo de lo conceptual, o a veces en lo procedimental para el rendimiento, olvidando lo actitudinal. Es de suma importancia la relevancia que tiene el tema de la evaluación de las competencias alcanzadas por los estudiantes en práctica profesional de las carreras de pedagogía, en las tres dimensiones: cognitiva, motriz y afectiva, y sobre todo la última, pues se pretende que ellos sean seres íntegros profesional y personalmente, y con ello, además, seres humanos felices.

## BIBLIOGRAFÍA

- Agerrondo, I.** 1993. "La calidad de la educación, ejes para su definición y evaluación". (OEA, Ed.) *Revista Interamericana de Desarrollo Educativo*, III (116), 116.
- Benejam, L.** 1986. *La formación de maestros. Una propuesta alternativa*. Barcelona, España: Ediciones Vincens Vivens.
- Blas Aritio, F. d.** 2007. "La Formación Profesional basada en la Competencia". *Revista de Pedagogía* (7), 50-62.

- Cano, M. E.** 2010. "La evaluación por competencias en la educación superior". *Revista de currículo y formación del profesorado* (123).
- Centro Nacional Tuning Chile.** 2004. *Presentación de la Educación Superior*. Santiago: CRUCH.
- Coll, C., Pozo, J., Sarabia, B., & Valls, E.** 1994. *Los contenidos en la reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*. Buenos Aires, Argentina: Santillana / Aula XXI.
- Cosacov, E.** 2007. *Diccionario de términos de Psicología*. (3ª Edición ed.). Córdoba, Argentina: Editorial Brujas.
- Delors, J.** 1996. *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. Madrid, España: UNESCO-Santillana.
- Deusto, U. d., & Groningen, U. d.** 2007. *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina*. Bilbao, España: Universidad de Deusto.
- Deusto, U.** 2003. *Tuning Educational Structures in Europe*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Flores.** 1994. La formación profesional basada en la competencia. *Revista de Pedagogía* (7), 108.
- Gallart, M. A., & Jacinto, C.** 1995. *Competencias laborales: tema clave en la articulación educación-trabajo*. Buenos Aires, Argentina: CIID-CENEP.
- Gimeno Sacristán, J.** 2005. *La educación que aún es posible*. Madrid, España: Morata.
- Graham.** 1991. *Junta de Andalucía*. Recuperado el 02 de Octubre de 2013, de Junta de Andalucía: <http://www.juntadeandalucia.es/averroes/centros-tic/11700123/helvia/aula/archivos/repositorio/0/49/Competencias1.pdf>
- Irigoin, M., & Vargas, F.** 2002. *Competencia laboral. Manual de conceptos, Métodos y aplicaciones en el sector salud*. Montevideo, Uruguay: Cinterfor.
- Le Bortef, G.** 2001. *Ingeniería de las competencias*. Barcelona, España: Gestión 2000.
- Marqués, P.** 2000. *www.dewey.uab.es*. Recuperado el 19 de Julio de 2013, de *www.dewey.uab.es*: <http://www.dewey.uab.es/pmarques/si.htm>
- Mc Clelland, D.** 1993. *Introduction in Spencer L.M. and S.M. Competence at Work*. New York, Estados Unidos: John Wiley and Sons.
- Monereo, C., & Pozo, J.** 2007. "Competencia para vivir con el siglo XXI". *Cuaderno de Pedagogía*. , 370.
- OCDE.** 2005. *Informe Pisa 2003. Aprender para el mundo del mañana*. Madrid: Santillana.
- OCDE.** 2006. *www.oecd.org*. Recuperado el 18 de Octubre de 2013, de *www.oecd.org*: <http://www.oecd.org/dataoecd/59/2/39732471.pdf>
- OIT- MTE.** 2003. *www.memoria.congresointerneten el aula.es*. Recuperado el 03 de Octubre de 2013, de *www.memoria.congresointerneten el aula.es*: [http://www.memoria.congresointerneten el aula.es/.../1\\_docbase\\_termino\\_competencia.doc](http://www.memoria.congresointerneten el aula.es/.../1_docbase_termino_competencia.doc)
- Perrenoud, P.** 2000. *Competencias en la formación y competencias en la gestión del talento humano*. Barcelona, España: Convergencias y Desafíos.
- Perrenoud, P.** 2004. *Diez nuevas competencias para la enseñanza*. Barcelona, España: Graó.
- Pinto, L.** 1999. "Currículo por competencias. Necesidad de una nueva escuela". *Revista Tarea* (43), 25.
- Rodríguez, G., & otros., y.** 1999. *Metodología de la Investigación Cualitativa* (2ª Edición ed.). Málaga, España: Ediciones Aljibe.

- Rychen, & Hersh.** 2002. *Definición y selección de las competencias (DESECO): Fundamentos Teóricos y Conceptuales*. París, Francia: OCDE.
- Spencer, L., & Spencer, S.** 1999. *www.scrib.com*. Recuperado el 04 de Octubre de 2013, de *www.scrib.com*: <http://www.scrib.com/doc/19788609/Libro-Competencias-Spencer>.
- Tejada, J.** 1999. "Acerca de las competencias profesionales". *Revista Herramientas* (57), 55.
- Universidad de Deusto.** 2006. *Tuning Educational Structure in Europe*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Ver Tuxworth, E., & Burke, J.** 1989. *Competency based education and training*. Londres, Inglaterra: Falmer Press.
- Zabalza, A., & Arnau, L.** 2007. "La enseñanza de las competencias". *Aula de Innovación Educativa*, 161.