

34

LA FORMACIÓN POR COMPETENCIAS DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN BÁSICA Y MEDIA

TRAINING BY COMPETENCES OF TEACHERS OF BASIC AND HIGH EDUCATION

Eudaldo Enrique Espinoza Freire¹

E-mail: eespinoza@utmachala.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0537-4760>

John Alexander Campuzano Vásquez¹

E-mail: jcampuzano@utmachala.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3901-3197>

¹ Universidad Técnica de Machala. Ecuador.

Cita sugerida (APA, sexta edición)

Espinoza Freire, E. E., & Campuzano Vásquez, J. A. (2019). La formación por competencias de los docentes de educación básica y media. *Revista Conrado*, 15(67), 250-258. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

RESUMEN

En la época actual, la sociedad globalizada avanza de forma vertiginosa y se rige por una alta competitividad y una compleja tecnología, aspectos en constante transformación. En este contexto, no es extraño que el éxito esté condicionado por la calidad del producto o servicio, por el talento de las personas, por la habilidad de interrelación con el entorno, y por la capacidad de innovación y creatividad de los individuos, todo lo cual se traduce en el término competencias profesionales. A tono con esta realidad, el presente artículo tiene el objetivo de reflexionar acerca de la importancia de la formación de competencias en los docentes de educación básica y media. Para ello seguimos una estrategia metodológica a partir de la revisión bibliográfica y el empleo de métodos y técnicas empíricas y teóricas, incluyendo la aplicación de entrevistas y cuestionarios a docentes de esos niveles. El principal resultado consiste en el análisis de teorías, concepciones y definiciones, así como la identificación de las competencias esenciales que debe portar el profesional de la docencia en cuestión.

Palabras clave:

Formación, competencias, docentes, educación básica y media.

ABSTRACT

In the current time, the globalized society advances in vertiginous way is governed by a high competitiveness and a complex technology, aspects in constant transformation. In this context, it is not strange that the success is conditioned by the quality of the product or service, for the talent of people, for the interrelation ability with the environment, and for the innovation capacity and the individuals' creativity, all that which is translated in the term professional competences with this reality. The present article has the objective of meditating about the importance of the formation of competences in the educational of basic and high education. We follow a methodological strategy starting from the bibliographical revision and the employment of empiric methods as theoretical technical, including the application of interviews and questionnaires to educational of those levels. The main result consists on the analysis of theories, conceptions and definitions, as well as the identification of the essential competences that the professional should behave.

Keywords:

Formation, competences, teachers, basic and high education.

INTRODUCCIÓN

El contexto del siglo XXI, nombrado en términos educativos como la sociedad del conocimiento, se encuentra ante un nuevo escenario que necesita nuevas formas de abordarlo, a lo que no escapa la educación básica y media. Dicho contexto convierte a los docentes en un elemento clave para el tan proclamado cambio de época. *“Los cambios ocurridos en la sociedad y en el currículum, frente a los cuales urge actualizar las competencias, habilidades y conocimientos de los profesores”*. (Vezub, 2004, p. 14)

En la actualidad es preciso comprender y aplicar el enfoque de la formación basada en competencias por tres razones: primero, porque resulta necesario que todo docente aprenda a desempeñarse con idoneidad en el mismo, segundo, las competencias son la orientación fundamental de diversos proyectos internacionales de educación, como el Proyecto Tuning de la Unión Europea o el proyecto Alfa Tuning Latinoamérica, y tercero las competencias constituyen la base fundamental para orientar el currículo, la docencia, el aprendizaje y la evaluación desde un marco de calidad ya que brinda principios, indicadores y herramientas para hacerlo, más que cualquier otro enfoque educativo. *“Pensar en el profesorado como elemento de cambio implica reflexionar sobre aquellos aspectos que configuran lo que entendemos por un buen docente; entiéndase, las competencias básicas del profesorado para el desempeño de su profesión, lo que implica que es necesario que los docentes sepan hacer (aludiendo al concepto de competencia)”*. (Gutiérrez, 2014, p. 52)

El concepto de competencia surge de la necesidad de valorar no solo el conjunto de los conocimientos apropiados (saber) y las habilidades y destrezas (saber hacer) desarrolladas por una persona, sino de apreciar su capacidad de emplearlas para responder a situaciones, resolver problemas y desenvolverse en el mundo. Igualmente, implica una mirada a las condiciones del individuo y disposiciones con las que actúa; es decir, al componente actitudinal y valorativo (saber ser) que incide sobre los resultados de la acción (Espinoza, Rivera & Cuenca, 2016). *“El modelo de la alternancia entre teorías y prácticas, entre estudio, intervención y reflexión, permite entrar en una dinámica de desarrollo personal y profesional en la cual los distintos tipos de saberes se integran y enriquecen mutuamente”*. (Ferry, 1997, p. 15)

Una dificultad con el enfoque de competencias es que este concepto tiene múltiples definiciones y hay diversos enfoques para aplicarlo a la educación, lo cual muchas veces se convierte en un obstáculo para diseñar y ejecutar los programas de formación. Esto se explica porque el enfoque de competencias se ha venido estableciendo por la confluencia de múltiples aportes disciplinares entre sí, y

entre estos y diversas tendencias sociales y económicas. Este concepto como tal se comenzó a estructurar en la década del sesenta con base en dos aportaciones: la lingüística de Chomsky y la psicología conductual de Skinner. Chomsky (1970), propuso el concepto de competencia lingüística como una estructura mental implícita y genéticamente determinada que se ponía en acción mediante el desempeño comunicativo (uso efectivo de la capacidad lingüística en situaciones específicas), por lo cual este autor siempre opone en el marco de su gramática generativa transformacional competencias-desempeño (competence performance). A partir de esto, el concepto de competencias comenzó a tener múltiples desarrollos, críticas y reelaboraciones, tanto en la lingüística como en la psicología (conductual y cognitiva) y en la educación.

En contraposición a la propuesta de Chomsky, de considerar la competencia como algo interno, en la línea conductual, poco a poco se fue hablando de la competencia como un comportamiento efectivo, y hoy en día hay un sólido modelo conductual de las competencias, que, aunque ha trascendido el esquema de estímulo-respuesta, sigue basándose en el comportamiento observable, efectivo y verificable, confluyendo entonces así el desempeño dentro de la competencia (que están disociados en Chomsky).

El enfoque de competencias desde lo conductual ha tenido notables desarrollos en el campo de la gestión del talento humano en las organizaciones, donde se asume con la orientación de buscar que los trabajadores posean competencias clave para que las empresas sean competitivas. Desde mediados de la década de los años noventa esta concepción de las competencias también ha sido implementada en instituciones educativas de varios países, buscando con ello formar personas con ciertas competencias que les posibiliten un mayor impacto en la inserción laboral.

Una línea disciplinar está dada por la psicolingüística y la psicología cultural que enfatizan en la competencia como un concepto que está en la base de la interacción de la persona con el entorno. En este sentido, están las elaboraciones de Hymes (1996), quien plantea el concepto de competencia comunicativa como el empleo efectivo del lenguaje y de la lingüística en situaciones específicas de comunicación, teniendo en cuenta las demandas del entorno.

En una vía diferente, pero también con un enfoque contextual, están los aportes de la psicología cultural que tienen como principal representante a Vigotsky (1985) y que han sido planteados por autores como Torrado (1998). En esta línea básicamente se ha propuesto que las competencias *“son acciones situadas que se definen en relación con determinados instrumentos mediadores”*

Fecha de presentación: diciembre, 2018, Fecha de Aceptación: febrero, 2019, Fecha de publicación: abril, 2019

(Hernández, Rocha & Verano, 1998, p. 14). Son acciones situadas en el sentido de que tienen en cuenta el contexto en el cual se llevan a cabo. Ahora bien, dichas acciones se dan a partir de la mente; la mente se construye en relaciones sociales y es actualizada por la cultura (Vigotsky, 1985). En general, la psicología cultural le ha aportado al concepto de competencias el principio de que *“la mente y el aprendizaje son una construcción social y requieren de la interacción con otras personas, estando la idoneidad influenciada por el mismo contexto”* (Tobón, 2006, p. 18). Otra línea disciplinar que ha hecho aportes significativos a las competencias es la psicología cognitiva. Es de destacar la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (1997), la cual da un apoyo teórico sustancial a la comprensión de las competencias en su dimensión cognoscitiva (Tobón, 2005). Igualmente, se tienen las contribuciones de Sternberg (1997), en torno a la inteligencia práctica, la cual se refiere a la capacidad que han de tener las personas para desenvolverse con inteligencia en las situaciones de la vida. Esto implica llegar a la solución de los problemas sin necesidad de pensar y analizar mucho, con el fin de canalizar la atención y la memoria en otras actividades.

Ahora bien, en la consolidación del enfoque de competencias en la educación no sólo han influido estos desarrollos disciplinares, sino también el momento histórico y la economía. Y eso se debe tener en cuenta para tener un criterio crítico en su empleo. En lo social, se tienen las crecientes presiones para que la educación forme para la vida y para el trabajo con calidad, y trascienda el énfasis en lo teórico y la mera transmisión de la información, pues con la paulatina emergencia de la Sociedad del Conocimiento, lo más importante no es tener conocimientos sino saberlos buscar, procesar, analizar y aplicar con idoneidad. Con respecto a lo económico, ha crecido la demanda de las empresas a las instituciones educativas para que formen profesionales idóneos, de tal manera que esto les permita competir con otras empresas nacionales e internacionales para mantenerse y crecer.

En síntesis, el auge de las competencias en la educación se corresponde con una mayor implicación de la sociedad en la educación, la cultura de la calidad, la globalización y la competitividad empresarial. Esta construcción histórica del concepto de competencias en torno a múltiples referentes disciplinares y demandas socioeconómicas es lo que explica la diversidad de definiciones y metodologías para llevar a la práctica el enfoque de competencias. Sin embargo, en esta característica, que se ha visto como una *falencia sustancial de las competencias*, es donde precisamente reside la mayor virtud del enfoque de competencias, en tanto su naturaleza tiene una visión multidisciplinar y esto hace que este enfoque pueda alimentarse de diferentes contribuciones. Así mismo, esta

naturaleza multidisciplinar de las competencias es lo que permite que sean asumidas como un lenguaje común para referirse al talento humano tanto en las organizaciones educativas, como en las organizaciones sociales y en las organizaciones empresariales, facilitando esto la articulación de la educación con lo social y lo económico.

DESARROLLO

Las competencias son un enfoque para la educación y no un modelo pedagógico, pues no pretenden ser una representación ideal de todo el proceso educativo, determinando cómo debe ser el proceso instructivo, el proceso desarrollador, la concepción curricular, la concepción didáctica y el tipo de estrategias didácticas a implementar. Al contrario, las competencias son un enfoque porque sólo se focalizan en unos aspectos específicos de la docencia, del aprendizaje y de la evaluación, como son:

1. La integración de los conocimientos, los procesos cognoscitivos, las destrezas, las habilidades, los valores y las actitudes en el desempeño ante actividades y problemas.
2. La construcción de los programas de formación acorde con los requerimientos disciplinares, investigativos, profesionales, sociales, ambientales y laborales del contexto.
3. La orientación de la educación por medio de estándares e indicadores de calidad en todos sus procesos. En este sentido, como bien se expone en Tobón (2005), el enfoque de competencias puede llevarse a cabo desde cualquiera de los modelos pedagógicos existentes, o también desde una integración de ellos. El enfoque de competencias implica cambios y transformaciones profundas en los diferentes niveles educativos, y seguir este enfoque es comprometerse con una docencia de calidad, buscando asegurar el aprendizaje de los estudiantes.

La competencia es un saber hacer frente a una tarea específica, la cual se hace evidente cuando el sujeto entra en contacto con ella. Esta competencia supone conocimientos, saberes y habilidades que emergen en la interacción que se establece entre el individuo y la tarea y que no siempre están de antemano. La enseñanza basada en competencias permite *“que se avance desde una enseñanza meramente académica y orientada a la tarea, hacia la formación de una ciudadanía crítica y de profesionales competentes”* (Blanco, 2009, p. 7)

Abordar el enfoque de competencias es dar un viraje hacia los resultados de la aplicación de estas habilidades y destrezas. En otras palabras, las competencias se refieren a un saber hacer en contexto. Por ello, la competencia se demuestra a través de los desempeños de una persona, quienes son observables, medibles y evaluables. Las competencias se visualizan, actualizan y desarrollan a

través de desempeños o realizaciones en los distintos campos de la acción humana.

La relación entre los componentes didácticos ha variado y, por tanto, la práctica pedagógica debe adoptar nuevas formas de trabajo que se adecuen a las nuevas necesidades de formación.

Son muchas las definiciones y aproximaciones que se han dado sobre el concepto de competencia docente y sobre las características más destacadas del mismo (Bozu & Herrera, 2009) sobre todo desde que Delors (1996) comenzara a hablar sobre la importancia de éstas en el Informe de la UNESCO La Educación Encierra un Tesoro. Cuando se habla de competencia docente nos estamos refiriendo a competencias profesionales y a este respecto hemos de destacar la aportación realizada por Bunk (1994), a la hora de conceptualizar las mismas.

Partiendo de la idea de que las competencias son aptitudes o capacidades que permiten el desempeño adecuado de la profesión, el autor entiende que las competencias profesionales pueden asumirse desde una doble perspectiva, por una parte habla de competencias formales, entendidas éstas como las competencias que se adquieren al recibir un tipo de formación que cualifica para el ejercicio de la profesión y por otra parte, de competencias reales, que son las que hacen alusión a la capacidad real para resolver determinados problemas. Por tanto, se ha de distinguir en *“competencia formal como atribución conferida y competencia real como capacidad adquirida”*. (Bunk, 1994, p. 8)

En este sentido consideramos que un adecuado ejercicio de la profesión docente requiere de ambos tipos de competencias, las que se adquieren en la formación inicial y que cualifican para el acceso al puesto de trabajo (competencias formales) y las que se adquieren en la práctica docente y mediante las diferentes acciones de desarrollo profesional (competencias reales), ya que un adecuado desarrollo de la profesión se basa, entre otras cosas, en la capacidad para resolver problemas concretos de la profesión, aspecto que puede aprenderse durante la formación inicial pero que necesita necesariamente del ejercicio práctico del profesional.

Al hablar de competencias docentes nos estamos refiriendo a competencias profesionales puesto que al reconocerlas estamos haciendo alusión a las *aptitudes, capacidades, destrezas, conocimientos y habilidades personales* (Bunk, 1994) que los docentes han de tener para el desempeño adecuado de su profesión y para la resolución de problemas complejos en el contexto de la misma. Concretamente, partiendo de la definición aportada por Escudero entendemos las competencias docentes como el *“conjunto de valores, creencias y compromisos, conocimientos, capacidades y actitudes que los docentes,*

tanto a título personal como colectivo (formando parte de grupos de trabajo e instituciones educativas) habrían de adquirir y en las que crecer para aportar su cuota de responsabilidad a garantizar una buena educación a todos”. (Escudero, 2006, p.34)

Un marco general sobre las competencias que ha de tener un docente para el adecuado ejercicio de su profesión debe tener en cuenta, además de los aspectos referidos al proceso de enseñanza-aprendizaje, aquellos aspectos más relacionados con la propia personalidad del profesor, con la esperanza y las ganas de enseñar de forma justa, con amor y pasión en lo que se hace (Escudero, 2006).

Por su parte, Bozu y Herrera definen las competencias docentes del profesorado como *“el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para realizar una docencia de calidad. Esto es, lo que han de saber y saber hacer los profesores/as para abordar de forma satisfactoria los problemas que la enseñanza les plantea...su rol vendrá enmarcado en un modelo sistémico e interdisciplinar, donde la docencia, la investigación, su saber, saber hacer y querer hacer conformarán su acción educativa”*. (Bozu & Herrera, 2009, p. 90-91)

Hablar de competencias del profesorado implica, por tanto, tener en cuenta tanto los valores y las creencias como los conocimientos, las capacidades y las actitudes, que, tanto de forma individual como en colaboración con otros docentes, tienen los docentes *sobre aspectos referidos al proceso de enseñanza-aprendizaje, sobre el contexto institucional, sobre las necesidades y características de los sujetos y sobre la ética profesional* (Escudero, 2006; Bozu & Herrera, 2009).

Hoy en día, se comprende que *“las competencias involucran también desempeños cognitivos y no sólo conductuales y que, para poder configurar tales desempeños, es necesario utilizar metodologías constructivistas del aprendizaje”*. (González, 2007, p. 5)

Las competencias constituyen la habilitación para movilizar recursos que permiten poder hacer, pero no entendido como mera aplicación, ni como reconstrucción, sino como un *“saber hacer con valor añadido, el que le aporta la individualidad de cada persona, su conocimiento interdisciplinar y el dominio de capacidades”*. (Pérez, 2011, p. 95)

De acuerdo con el Proyecto Tuning *“las competencias representan una combinación de atributos (con respecto al conocimiento y sus aplicaciones, aptitudes, destrezas y responsabilidades) que describen el nivel o grado de suficiencia con que una persona es capaz de desempeñarlos”*. (González & Wagenaar, 2003, p. 12)

Por lo anterior, *“posee competencia profesional quien dispone de los conocimientos, destrezas y actitudes necesarios para ejercer una profesión, puede resolver los*

Fecha de presentación: diciembre, 2018, Fecha de Aceptación: febrero, 2019, Fecha de publicación: abril, 2019

problemas profesionales de forma autónoma y flexible, y está capacitado para colaborar en su entorno profesional y en la organización del trabajo” (Bunk, 1994, p. 9)

Según este proyecto hay dos clases generales de competencias: específicas y genéricas. Las genéricas se refieren a las que son comunes a una rama profesional (por ejemplo, salud, ingeniería, educación) o a todas las profesiones. Las específicas, a diferencia de las genéricas, son propias de cada profesión y le dan identidad a una ocupación (en este sentido, hablamos de las competencias específicas del profesional en educación física, del profesional en ingeniería de sistemas o del profesional en psicología). En cada clase de ellas, hay a su vez dos subclases, de acuerdo con el grado de amplitud de la competencia: competencias y unidades de competencia. Las primeras tienen un carácter global, son muy amplias y se relacionan con toda un área de desempeño. En cambio, las segundas son concretas y se refieren a actividades generales mediante las cuales se pone en acción toda competencia.

Tuning distingue tres tipos de competencias genéricas: Competencias sistémicas: capacidades y habilidades relacionadas con sistemas globales (combinación de comprensión, sensibilidad y conocimientos; para ello es preciso adquirir previamente competencias instrumentales e interpersonales).

El proyecto Alfa Tuning América Latina busca afinar las estructuras educativas de América Latina iniciando un debate cuya meta es identificar e intercambiar información y mejorar la colaboración entre las instituciones de educación superior para el desarrollo de la calidad, efectividad y transparencia.

El proyecto Alfa Tuning, retoma los conceptos básicos y metodología del proyecto Tuning Educational Structure in Europe, y para lograr los propósitos y objetivos antes mencionados, programa también el desarrollo de cuatro líneas de acción 1) competencias genéricas y específicas, 2) Enfoques de enseñanza, aprendizaje y evaluación, 3) Créditos académicos y 4) calidad de los programas.

En el marco del proyecto *Tuning* se ha diseñado una metodología para la comprensión del currículo y para hacerlo comparable. Como parte de la metodología se introdujo el concepto de resultados del aprendizaje y competencias.

Por resultados del aprendizaje queremos significar el conjunto de competencias que incluye conocimientos, comprensión y habilidades que se espera que el estudiante domine, comprenda y demuestre después de completar un proceso corto o largo de aprendizaje. Pueden ser identificados y relacionados con programas completos de estudio (de primero o segundo ciclo) y con unidades individuales de aprendizaje (módulos).

Las competencias se obtienen normalmente durante diferentes unidades de estudio y por tanto pueden no estar ligadas a una sola unidad. Sin embargo, es muy importante identificar en qué unidades se enseñan las diversas competencias para asegurar una evaluación efectiva y una calidad. Esto quiere decir que las competencias y los resultados del aprendizaje deberían corresponder a las cualificaciones últimas de un programa de aprendizaje. Las competencias y los resultados de aprendizaje permiten flexibilidad y autonomía en la construcción del currículo y, al mismo tiempo, sirven de base para la formulación de indicadores de nivel que puedan ser comprendidos internacionalmente.

Tabla 1. Competencias genéricas a formar en los docentes de la educación básica y media contenidas en el proyecto Tuning.

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

Fuente: Medina, Amado & Brito (2010).

Competencias específicas a formar en los docentes de la educación básica y media según proyecto Tuning:

1 Domina la teoría y metodología curricular para orientar acciones educativas (Diseño, ejecución y evaluación). 2 Domina los saberes de las disciplinas del área de conocimiento de su especialidad. 3 Diseña y operacionaliza estrategias de enseñanza y aprendizaje según contextos. 4 Proyecta y desarrolla acciones educativas de carácter interdisciplinario. 5 Conoce y aplica en el accionar educativo las teorías que fundamentan las didácticas generales y específicas. 6 Identifica y gestiona apoyos para atender necesidades educativas específicas en diferentes contextos. 7 Diseña e implementa diversas estrategias y procesos de evaluación de aprendizajes en base a criterios determinados. 8 Diseña, gestiona, implementa y evalúa programas y proyectos educativos. 9 Selecciona, elabora y utiliza materiales didácticos pertinentes al contexto. 10 Crea y evalúa ambientes favorables y desafiantes para el aprendizaje. 11 Desarrolla el pensamiento lógico, crítico y creativo de los educandos. 12 Logra resultados de aprendizaje en diferentes saberes y niveles. 13 Diseña e implementa acciones educativas que integran a personas con necesidades especiales. 14 Selecciona, utiliza y evalúa las tecnologías de la comunicación e información como recurso de enseñanza y aprendizaje. 15 Educa en valores, en formación ciudadana y en democracia. 16 Investiga en educación y aplica los resultados en la transformación sistemática de las prácticas educativas. 17 Genera Innovaciones en distintos ámbitos del sistema educativo. 18 Conoce la teoría educativa y hace uso crítico de ella en diferentes contextos. 19 Reflexiona sobre su práctica para mejorar su quehacer educativo. 20 Orienta y facilita con acciones educativas los procesos de cambio en la comunidad. 21 Analiza críticamente las políticas educativas. 22 Genera e implementa estrategias educativas que respondan a la diversidad socio – cultural. 23 Asume y gestiona con responsabilidad su desarrollo personal y profesional en forma permanente. 24 Conoce los procesos históricos de la educación de su país y Latinoamérica. 25 Conoce y utiliza las diferentes teorías de otras ciencias que fundamentan la educación: Lingüística, filosofía, sociología, psicología, antropología, política e historia. 26 Interactúa social y educativamente con diferentes actores de la comunidad para favorecer los procesos de desarrollo. 27 Produce materiales educativos acordes a diferentes contextos para favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La formación basada en competencias está en el centro de una serie de cambios y transformaciones en la educación. A continuación, se describen algunos de estos cambios, con el fin de comprender mejor las dimensiones de este

enfoque.

1. Del énfasis en conocimientos conceptuales y factuales al enfoque en el desempeño integral ante actividades y problemas. Esto implica trascender el espacio del conocimiento teórico como centro del quehacer educativo y colocar la mirada en el desempeño humano integral que implica la articulación del conocer con el plano del hacer y del ser.
2. Del conocimiento a la sociedad del conocimiento. Esto implica que la educación debe contextualizar el saber en lo local, lo regional y lo internacional, preparando a los docentes, estudiantes y administrativos para ir más allá de la simple asimilación de conocimientos y pasar a una dinámica de búsqueda, selección, comprensión, sistematización, crítica, creación, aplicación y transferencia.
3. De la enseñanza al aprendizaje. El enfoque de formación basado en competencias implica que el aprendizaje comienza a ser el centro de la educación, más que la enseñanza. Esto significa que en vez de centrarnos en cómo dar una clase y preparar los recursos didácticos para ello, ahora el reto es establecer con qué aprendizajes vienen los estudiantes, cuáles son sus expectativas, que han aprendido y que no han aprendido, cuáles son sus estilos de aprendizaje y cómo ellos pueden involucrarse de forma activa en su propio aprendizaje. A partir de ello se debe orientar la docencia, con metas, evaluación y estrategias didácticas. Esto se corresponde con el enfoque de créditos, en el cual se debe planificar no sólo la enseñanza presencial sino también el tiempo de trabajo autónomo de los estudiantes.

Puede apreciarse entonces un cambio en la enseñanza; cambio que no es hacer más práctico el saber, o integrar la teoría con la práctica, u orientar la educación hacia la empleabilidad. El enfoque de formación con base en competencias es mucho más que eso. Pretende orientar la formación de los seres humanos hacia el desempeño idóneo en los diversos contextos culturales y sociales, y esto requiere hacer del estudiante un protagonista de su vida y de su proceso de aprendizaje, a partir del desarrollo y fortalecimiento de sus habilidades cognoscitivas y metacognitivas, la capacidad de actuación, y el conocimiento y regulación de sus procesos afectivos y motivacionales. Las competencias, entonces, significan calidad e idoneidad en el desempeño, protagonismo de los estudiantes, orientación de la enseñanza a partir de los procesos de aprendizaje y contextualización de la formación.

Debido a que la formación basada en competencias es una perspectiva todavía muy nueva en diversos países, y que hay académicos que discuten sobre su relevancia, a

continuación se describen algunos argumentos de por qué es importante considerar este enfoque en la educación básica y media:

1. Aumento de la pertinencia de los programas educativos. El enfoque de las competencias contribuye a aumentar la pertinencia de los programas educativos debido a que busca orientar el aprendizaje acorde con los retos y problemas del contexto social, comunitario, profesional, organizacional y disciplinar-investigativo mediante estudios sistemáticos tales como el análisis funcional, el estudio de problemas, el registro de comportamientos, el análisis de procesos, etc., teniendo en cuenta el desarrollo humano sostenible, y las necesidades vitales de las personas. Ello permite que el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación tengan sentido, no sólo para los estudiantes, sino también para los docentes, las instituciones educativas y la sociedad. Los estudios tradicionales tienen como uno de sus grandes vacíos la dificultad para lograr la pertinencia de la formación, ya que se han tendido a realizar sin considerar de forma exhaustiva los retos del contexto actual y futuro.
2. Gestión de la calidad. El enfoque de las competencias posibilita gestionar la calidad de los procesos de aprendizaje de los estudiantes mediante dos contribuciones: evaluación de la calidad del desempeño y evaluación de la calidad de la formación que brinda la institución educativa. Respecto al primer punto, hay que decir que las competencias formalizan los desempeños que se esperan de las personas y esto permite evaluar la calidad del aprendizaje que se busca con la educación, debido a que toda competencia aporta elementos centrales que están en la línea de la gestión de la calidad, tales como criterios acordados y validados en el contexto social y profesional, identificación de saberes y descripción de evidencias. En segundo lugar, el enfoque de las competencias posibilita una serie de elementos para gestionar la calidad de la formación desde el currículum, lo cual se concretiza en el seguimiento de un determinado modelo de gestión de la calidad (por ejemplo, con normas ISO, el modelo FQM de calidad, o un modelo propio de la institución), que asegure que cada uno de sus productos (perfiles, mallas, módulos, proyectos formativos, actividades de aprendizaje, etc.) tenga como mínimo cierto grado de calidad esperada, lo cual implica tener criterios claros de la calidad, sistematizar y registrar la información bajo pautas acordadas, revisar los productos en círculos de calidad, realizar auditorías para detectar fallas y superarlas, evaluar de manera continua el talento humano docente para potenciar su idoneidad, revisar las estrategias didácticas y de evaluación para garantizar su continua pertinencia, etc. (Tobón, García-Fraile, Rial & Carretero, 2006).
3. Política educativa internacional. La formación basada en competencias se está convirtiendo en una política educativa internacional de amplio alcance, que se muestra en los siguientes hechos: contribuciones conceptuales y metodológicas a las competencias por parte de investigadores de diferentes países desde la década de los años sesenta del siglo pasado (véase por ejemplo, Chomsky, 1970); el concepto está presente en las políticas educativas de varias entidades internacionales tales como la UNESCO, la OEI, la OIT, el CINTERFOR, etc.; la formación por competencias se ha propuesto como una política clave para la educación. Los procesos educativos de varios países latinoamericanos se están orientando bajo el enfoque de las competencias, tal como está sucediendo en Colombia, México, Chile y Argentina; y actualmente hay en marcha diversos proyectos internacionales de educación que tienen como base las competencias, tales como el Proyecto Tuning de la Unión Europea (González & Wagenaar, 2003), el proyecto Alfa Tuning Latinoamérica y el Proyecto 6 x 4 en Latinoamérica. Todo esto hace que sea esencial el estudio riguroso de las competencias y su consideración por parte de las diversas instituciones educativas.
4. Movilidad. El enfoque de las competencias es clave para buscar la movilidad de estudiantes, docentes, investigadores, trabajadores y profesionales entre diversos países, ya que la articulación con los créditos permite un sistema que facilita el reconocimiento de los aprendizajes previos y de la experticia, por cuanto es más fácil hacer acuerdos respecto a desempeños y criterios para evaluarlos, que frente a la diversidad de conceptos que se han tenido tradicionalmente en educación, tales como capacidades, habilidades, destrezas, conocimientos, específicos, conocimientos conceptuales, etc. Así mismo, las competencias facilitan la movilidad entre instituciones de un mismo país, y entre los diversos ciclos de la educación por cuanto representan acuerdos mínimos de aprendizaje (González & Wagenaar, 2003).

CONCLUSIONES

Hoy en día es bien visto hablar de competencias en el ámbito educacional y la mayor parte de estas instituciones utilizan este lenguaje para referirse a sus planes de estudio. La adopción de la educación basada en competencias *“exige una revisión profunda de las finalidades de formación profesional y la aplicación del conocimiento para resolver problemas”* (Villaruel & Bruna, 2014, p. 9)

Las competencias docentes evolucionan con las continuas transformaciones de la actividad docente y la percepción que de ésta tienen las instituciones y sus políticas educativas (Perrenoud, 2004).

En el contexto de la dinámica que la globalización en general y la tecnológica en particular imponen, como

Fecha de presentación: diciembre, 2018, Fecha de Aceptación: febrero, 2019, Fecha de publicación: abril, 2019

resultado de la expansión de la ciencia en el siglo XXI, la enseñanza basada en competencias es un reto y objetivo fundamental de la docencia en el nivel básico y medio, como niveles básicos de la sociedad del conocimiento, y por tanto, del profesorado en su formación continua, para lograr la articulación e integración de los elementos sustantivos del currículum en función de las demandas que plantea cada competencia para su desarrollo; articular actitudes, habilidades, destrezas y capacidades para conducir el pensamiento y conocimiento a la intervención sobre la práctica; favorecer un proceso biunívoco entre competencias y los elementos que son necesarios para su ejercicio y desarrollo, de modo que se retroalimenten y favorezcan mutuamente; además para permitir al docente su intervención en situaciones y ante la resolución de problemas diferentes. En definitiva, la formación de los docentes de la educación básica y media mediante competencias trata de mover el conocimiento hacia la acción y aportar su aplicabilidad a situaciones diferentes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Blanco, A. (2009). Desarrollo y evaluación de competencias en educación superior. Madrid: Narcea.
- Bozu, Z., & Herrera, P. (2009). El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: competencias profesionales docentes. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 2(2), 87-97. Recuperado de http://webs.uvigo.es/refiedu/Refiedu/Vol2_2/arti_2_2_4.pdf
- Bunk, G. P. (1994). La transformación de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesional de la RFA. *Revista Europea de Formación Profesional*, 1, 8-14. Recuperado de http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo_codigo=131116
- Chomsky, N. (1970). Aspectos de la teoría de la sintaxis. Madrid: E Aguilar.
- Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro. Informe de la UNESCO de la comisión internacional sobre la educación para el Siglo XXI. Madrid: Santillana.
- Escudero, J. M. (2006). La formación del profesorado y la garantía del derecho a una buena educación para todos. En, J. M. Escudero & A. Luis (Coords.). *La formación del profesorado y la mejora de la educación para todos: políticas y prácticas*. (pp. 21-51). Barcelona: Octaedro.
- Espinoza, E., Rivera, A., & Cuenca, N. (2016). Formación de competencias investigativas en los estudiantes universitarios. *Atenas*, 1(33), 18-31. Recuperado de <https://atenas.reduniv.edu.cu/index.php/atenas/article/view/183/340>
- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación*, Buenos Aires: Novedades Educativas/FFyL-UBA.
- Gardner, H. (1997). La mente no escolarizada. Cómo piensan y cómo deberían enseñar en las escuelas. México: SEP/Coop. Española, Fondo Mixto de Coop. Técnica y Científica México-España.
- González, A. (2007). Formación inicial basada en competencias. *Horizontes Educativos*, 12(2), 37-41. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/979/97917592004.pdf>
- González, J., & Wagenaar, R. (2003). Tuning educational structures in Europe. Informe final fase uno. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Gutiérrez, I. (2014). Perfil del profesor universitario español en torno a las competencias en tecnologías de la información y la comunicación. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 44, 2171-7966. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/368/36829340004.pdf>
- Hernández, C.A., Rocha, A., & Verano, L. (1998). Exámenes de Estado. Una propuesta de evaluación por competencias. Bogotá: ICFES.
- Hymes, D. (1996). Acerca de la competencia comunicativa. *Forma y Función*, 9, 13-37. Recuperado de <https://revistas.unal.edu.co/index.php/formayfuncion/article/view/17051/17909>
- Pérez Ferra, M. (2011). Capacidades docentes del profesor universitario. En, A. Pantoja, M. Zwierewicz y R. Morales (Coordinadores). *Diversidad y adversidad en educación*, (pp. 73-98). Jaén: Joxman.
- Perrenoud P. (2004). Introducción: nuevas competencias profesionales para enseñar. Diez nuevas competencias enseñar (pp. 60-71). En Secretaría de Educación Pública (Coord.). *Las competencias docentes del siglo XXI*. México: SEP.
- Sternberg, R.J. (1997). *Successful intelligence*. New York: Simon and Shuster.
- Tobón, S. (2005). *Formación basada en competencia. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Bogotá: ECOE Ediciones.
- Tobón, S., García-Fraile, J. A., Rial, A., & Carretero, M. (2006). *Competencias, calidad y educación superior*. Bogotá: Magisterio.
- Tobón, S. (2006). Aspectos básicos de la formación basada en competencias. Talca: Proyecto Mesesup.
- Torrado, M.C. (1998). De las aptitudes a las competencias. Bogotá: ICFES.

Vezub, L. (2004). Las trayectorias de desarrollo profesional docente: algunos conceptos para su abordaje. *Revista IIICE*, 22,3-12. Recuperado de <http://redbiblio.unne.edu.ar/opac/cgi-bin/pgopac.cgi?VDOC=4.144633>

Vigotsky, L. (1985). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.

Villarroel, V., & Bruna, D. (2014). Reflexiones en torno a las competencias genéricas en educación superior: Un desafío pendiente. *Psicoperspectivas*, 13(1), 23-34. Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/psicop/v13n1/art04.pdf>

Medina, P. A., Amado, M. G., & Brito R. A. (2010). Competencias genéricas en la educación superior tecnológica mexicana: desde las percepciones de docentes y estudiantes. *Actualidades investigativas en educación*, 10(3), 1-28. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/447/44717980008.pdf>