

# Educación orientada al desarrollo de **Competencias:**

Guía para su implementación  
efectiva

Jorge Maluenda Albornoz  
Marcela Varas Contreras



# **Educación orientada al desarrollo de Competencias:**

**Guía para su implementación  
efectiva**

**Jorge Maluenda Albornoz  
Marcela Varas Contreras**

**Editora chefe**

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

**Editora executiva**

Natalia Oliveira

**Assistente editorial**

Flávia Roberta Barão

**Bibliotecária**

Janaina Ramos

**Projeto gráfico**

Natália Sandrini de Azevedo

Daphynny Pamplona

Camila Alves de Cremo

Luiza Alves Batista

Maria Alice Pinheiro

**Imagens da capa**

iStock

**Edição de arte**

Luiza Alves Batista

2021 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do texto © 2021 Os autores

Copyright da edição © 2021 Atena Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.

Open access publication by Atena Editora



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição-Não-Comercial-NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. Permitido o *download* da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

**Conselho Editorial**

**Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia

Profª Drª Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa

Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais

Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília

Prof. Dr. Arnaldo Oliveira Souza Júnior – Universidade Federal do Piauí  
Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense  
Prof. Dr. Crisóstomo Lima do Nascimento – Universidade Federal Fluminense  
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa  
Prof. Dr. Daniel Richard Sant’Ana – Universidade de Brasília  
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia  
Profª Drª Dilma Antunes Silva – Universidade Federal de São Paulo  
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá  
Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará  
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima  
Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros  
Prof. Dr. Humberto Costa – Universidade Federal do Paraná  
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionale delle Figlie de Maria Ausiliatrice  
Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador  
Prof. Dr. José Luis Montesillo-Cedillo – Universidad Autónoma del Estado de México  
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense  
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins  
Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros  
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas  
Profª Drª Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
Prof. Dr. Miguel Rodrigues Netto – Universidade do Estado de Mato Grosso  
Prof. Dr. Pablo Ricardo de Lima Falcão – Universidade de Pernambuco  
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador  
Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares – Universidade Federal do Piauí  
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará  
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande  
Profª Drª Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti – Universidade Católica do Salvador  
Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

## Educación orientada al desarrollo de competencias: guía para su implementación efectiva

**Diagramação:** Natália Sandrini de Azevedo  
**Correção:** Mariane Aparecida Freitas  
**Indexação:** Gabriel Motomu Teshima  
**Revisão:** Os autores  
**Organizadores:** Jorge Maluenda Albornoz  
Marcela Varas Contreras

### Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24 Educación orientada al desarrollo de competencias: guía para su implementación efectiva / Organizadores Jorge Maluenda Albornoz, Marcela Varas Contreras. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2021.

Formato: PDF  
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader  
Modo de acceso: World Wide Web  
Inclui bibliografía  
ISBN 978-65-5983-613-0  
DOI: <https://doi.org/10.22533/at.ed.130212110>

1. Educación. I. Albornoz, Jorge Maluenda (Organizador). II. Contreras, Marcela Varas (Organizadora). III. Título.

CDD 370

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

**Atena Editora**  
Ponta Grossa – Paraná – Brasil  
Telefone: +55 (42) 3323-5493  
[www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br)  
[contato@atenaeditora.com.br](mailto:contato@atenaeditora.com.br)

## DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autorizam a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.

## DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Atena Editora declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código penal e no art. 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access, desta forma* não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de *e-commerce*, ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Todos os membros do conselho editorial são doutores e vinculados a instituições de ensino superior públicas, conforme recomendação da CAPES para obtenção do Qualis livro; 5. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.

## **AGRADECIMIENTOS**

Agradecemos al extenso equipo internacional, desde autores hasta colaboradores, que ha hecho posible la creación de cada idea, cada material y propuesta basada en su invaluable experiencia. Agradecemos también a las instituciones de educación superior que respaldan a cada uno de los autores presentes.

El presente trabajo de investigación contó con el financiamiento de Becas Doctorado Nacional CONICYT Folio 21180223.

## PRESENTACIÓN

El presente libro pretende abarcar el aprendizaje obtenido luego de cuatro décadas desde la llegada del enfoque de Educación Basado en Competencias (EBC) a Latinoamérica. Gracias a los aprendizajes alcanzados, la mirada epistemológica y aplicada ha cambiado con creces, transitando a un enfoque que recoge las virtudes de los rigurosos procesos de gestión y administración en educación, evitando un reduccionismo de los propósitos y alcances de la educación que exceden, sin duda, el logro de los desempeños declarados en los perfiles de egreso y los procesos de *assessment* que pretenden garantizarlos.

Por otra parte, el libro busca ser una guía actualizada, rigurosa y orientadora para que los distintos actores del proceso educativo - especialistas en currículum, gestores de la educación, docentes y administrativos - puedan, cada uno en su propio rol, pero desde una visión holística, implementar dicho enfoque de manera efectiva. Esta aspiración se torna tremendamente relevante, sobre todo, cuando a pesar del tiempo transcurrido, los procesos de gestión de cambio llevados adelante por gobiernos e instituciones de educación superior en Latinoamérica han sido insuficientes para transferir la visión general del enfoque en las prácticas cotidianas.

De este modo, el presente libro recorre a través de sus seis capítulos los aspectos fundamentales que permitirán a los distintos actores no solo comprender el enfoque, aprovechar sus virtudes y cautelarse de sus problemas, sino que también, contar con herramientas conceptuales y prácticas concretas que les permitan implementarlas efectivamente.

Los temas que se recorren incluyen los fundamentos del EBC y los enfoques educativos asociados (Capítulos 1 y 2), el diseño curricular e instruccional (Capítulos 3 y 4), las estrategias de enseñanza y evaluación requeridas (Capítulos 5 y 6).

La mirada de especialistas de distintos países e instituciones con basta experiencia en la implementación del EBC se constituye en un capital invaluable para quienes inician el recorrido o encuentra dificultades y confusiones en su aplicación. Con esto se busca aprovechar dicha experiencia para transitar de manera más directa, evitando los escollos y complicaciones que se han observado clásicamente.

Esperamos que este libro no solo sea útil a todo quien lo requiera, sino que también sea un punto de inicio para el diálogo y la mejora permanente del enfoque, aspecto al cual todos quienes buscamos mejores procesos educativos aspiramos.

Jorge Maluenda Albornoz

Marcela Varas Contreras

**Coordinadores de libro**

## ÍNDICE

<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	<b>1</b>
DESAFÍOS PARA LA EDUCACIÓN ORIENTADA AL DESARROLLO DE COMPETENCIAS 2.0	
Jorge Maluenda Albornoz	
 <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.1302121101">https://doi.org/10.22533/at.ed.1302121101</a>	
<b>CAPÍTULO 1</b> .....	<b>6</b>
FUNDAMENTOS DE LA EDUCACIÓN ORIENTADA AL DESARROLLO DE COMPETENCIAS	
Jorge Maluenda Albornoz	
 <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.1302121102">https://doi.org/10.22533/at.ed.1302121102</a>	
<b>CAPÍTULO 2</b> .....	<b>19</b>
ENFOQUES PEDAGÓGICOS PARA LA EDUCACIÓN DEL SIGLO XXI	
Jorge Maluenda Albornoz	
 <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.1302121103">https://doi.org/10.22533/at.ed.1302121103</a>	
<b>CAPÍTULO 3</b> .....	<b>30</b>
DISEÑO CURRICULAR ORIENTADO AL DESARROLLO DE COMPETENCIAS	
Jorge Maluenda Albornoz Marcela Varas Contreras	
 <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.1302121104">https://doi.org/10.22533/at.ed.1302121104</a>	
<b>CAPÍTULO 4</b> .....	<b>41</b>
CLAVES SOBRE EL DISEÑO INSTRUCCIONAL ORIENTADO AL DESARROLLO DE COMPETENCIAS	
Jorge Maluenda Albornoz	
 <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.1302121105">https://doi.org/10.22533/at.ed.1302121105</a>	
<b>CAPÍTULO 5</b> .....	<b>59</b>
ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE EFECTIVAS PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS	
Gabriela Flores Oyarzo Jorge Maluenda Albornoz	
 <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.1302121106">https://doi.org/10.22533/at.ed.1302121106</a>	
<b>CAPÍTULO 6</b> .....	<b>82</b>
EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS: ALGUNOS PUNTOS PARA SU OPERACIONALIZACIÓN	
Jesús Gabalán-Coello Fredy Eduardo Vásquez-Rizo	

<b>SOBRE LOS ORGANIZADORES .....</b>	<b>96</b>
<b>SOBRE LOS AUTORES .....</b>	<b>97</b>

# INTRODUCCIÓN

## DESAFÍOS PARA LA EDUCACIÓN ORIENTADA AL DESARROLLO DE COMPETENCIAS 2.0

Jorge Maluenda Albornoz

A cuatro décadas del inicio de los denominados Enfoques de Educación Basados en Competencias en Europa, y aproximadamente, a dieciséis años del inicio de las reformas curriculares y docentes en nuestra región siguiendo el impulso del Proyecto Tuning Latinoamérica, es momento de realizar ciertos balances, análisis y reflexiones que permitan avanzar en este proceso de transformación de la educación formal.

Un primer aspecto son las grandes contribuciones que el enfoque ha realizado en los distintos sistemas de educación superior en la región, y tal vez, su impacto en la visión general de la educación. Desde la llegada de los enfoques orientados al desarrollo de competencias la mirada general sobre la educación cambió (ARIAS y LOMBILLO, 2019). La discusión sobre la adecuación del currículum y las capacidades institucionales para formar profesionales competentes llegó para instalarse de manera permanente en el discurso. Asociado a ello, surgen grupos de estudio e investigación, organismos e instituciones públicas y privadas destinadas a garantizar la calidad de los procesos educativos que tienen como orientación principal la mirada de las competencias.

En términos generales, el “ruido” introducido por los enfoques de competencias generó reverberación permanente en el sistema que ha impulsado la preocupación de instituciones y académicos sobre:

- La integralidad del aprendizaje frente a la precedente excesiva focalización en lo cognitivo/declarativo.
- El ajuste de la enseñanza a las necesidades cambiantes y reales de los campos de inserción laboral de los estudiantes, así como la autenticidad tanto de la enseñanza como de la evaluación.
- La necesidad de perfeccionamiento docente y readecuación de las capacidades institucionales para la formación, de manera permanente.
- La necesidad de investigación educativa en un campo novedoso que requiere evidencia para comprender los alcances de las mejoras y los modos más efectivos de implementación, en cada contexto.

Por otro lado, observamos una serie de fuertes críticas al enfoque que se han relacionado con materias que transitan desde los aspectos políticos y económicos, hasta

las capacidades y la eficiencia de las instituciones para su ejercicio.

Una gran crítica surge en torno a la mirada excesivamente pragmática de este enfoque, es que se aboca al desarrollo de habilidades al servicio de las tareas técnicas y profesionales donde quedan fuera funciones fundamentales de la educación: su contribución al desarrollo y expresión del potencial humano, la búsqueda de la felicidad y la virtud a través de la educación y el trabajo, y el rol transformador de los centros educativos quienes deberían “empujar los límites” actuales hacia el desarrollo de una mejor sociedad. Los más críticos incluso, cuestionan la errada orientación de este modelo para poner los esfuerzos educativos en responder ante las demandas del mercado laboral.

Una segunda crítica de gran relevancia se relaciona con las incentivos y normativas que pretenden fomentar la transformación pedagógica. Si bien estos exceden al enfoque de competencias, adquieren una gran fuerza al desarrollarse una completa industria asociada a la certificación, acreditación y financiamiento. El problema surge cuando los objetivos educativos quedan supeditados a finalidades de orden económico, desdibujando los propósitos originales del sistema de *accountability* y el actuar de los involucrados a partir de una estructura de incentivos y castigos que genera “senderos” de acción en que se producen kilómetros de distancia entre la práctica real y el sentido original.

En tercer lugar, se cuestiona la “real” implementación de dichos modelos. La aplicación en la práctica ha sido enormemente desigual entre países e instituciones educativas, donde factores vinculados con las decisiones político-administrativas y los recursos económicos asoman como grandes catalizadores u obstaculizadores. La percepción general es que, mucho se ha avanzado en las reformulaciones curriculares dejando muchos pendientes al momento de la materialización práctica de los cambios en la gestión educativa y su aplicación en el aula (MÉNDEZ, SIERRA, y MAÑANA 2013; BARRACHINA y BLASCO, 2012; CABALLERO, 2013; HORTIGÜELA, PÉREZ-PUEYO, y ABELLA, 2016; HORTIGÜELA, ABELLA, y PÉREZ-PUYEO, 2015a, 2015b; RAMÍREZ, 2015).

Por último, se cuestiona el reducido éxito de los objetivos asociados a la globalización de la experiencia educativa. Sucede que, la movilidad, la transferencia y la interconexión de la enseñanza han tenido un heterogéneo, pero en general pobre alcance. Vinculado a lo anterior, aparece el cuestionamiento al esfuerzo por la elaboración de un sistema de créditos transferibles (STC) al estilo europeo, sistema que no ha impulsado una educación que se enriquece a partir de la experiencia global, y que, en algunos casos, ni siquiera ha alcanzado a favorecer la movilidad a nivel nacional.

En este sentido, los peores resultados ocurren en el pregrado mientras que, en postgrado, el incremento ha sido sustantivo producto de la cooperación internacional en el “envío” de estudiantes, pero no en su recepción (ARDILA-MUÑOZ, 2016). Tampoco se ha logrado la creación de un espacio de cooperación internacional en Latinoamérica que de una estructura sólida a este propósito inicial.

Es natural que, como todo proceso de cambio de la magnitud que pretendió en sus inicios, el enfoque orientado al desarrollo de competencias haya logrado grandes contribuciones y haya mostrado importantes problemas en su implementación. Tal vez, esa sea su más grande virtud: ha remecido de manera sustantiva las bases educativas existentes al punto de mantener discusiones permanentemente abiertas.

Desde mi perspectiva, a estas alturas avanzadas de la experiencia de implementación del enfoque en nuestra región es relevante detenerse, concretar aprendizajes y observar el mundo actual para impulsar los ajustes y mejoras que se requieren.

Entre los cambios más importantes que hemos atestiguado las últimas décadas se encuentra la cada vez más acelerada transformación digital y, con ello, la migración de los entornos meramente presenciales a entornos virtuales y mixtos.

Gracias al avance y disponibilidad tecnológica, cada vez más sencilla y económica, se han eliminado grandes barreras como son las asociadas a la distancia física, la temporalidad, los idiomas y el acceso a conocimientos actualizados. Sin embargo, ha surgido un completo universo lleno de nuevas variables que conjugar para proveer oportunidades educativas de calidad: básicamente, hemos tenido que descubrir entornos educativos absolutamente novedosos y estamos trabajando en la ardua tarea de comprenderlos cabalmente.

Al mismo tiempo, surgen espacios educativos no abordados que propondrán y ya están sugiriendo grandes desafíos como son: la superación de la desigualdad en acceso tecnológico y la alfabetización tecnológica, el anclaje de la educación 100% remota en las realidades locales, el favorecimiento de la autorregulación del aprendizaje y el aprendizaje continuo real, la educación de competencias de alta complejidad prescindiendo de la presencialidad, entre otros, con toda la multifactorialidad que caracteriza a cada nuevo espacio educativo.

El segundo gran factor que ha llegado para quedarse está vinculado al anterior y se refiere a la aparición de nuevas comunidades, nuevos mercados laborales, nuevos oficios y profesiones o, en otras palabras, el advenimiento de la industria 4.0. El gran problema actual es que, en Latinoamérica existe una profunda desconexión entre las necesidades/ oportunidades para la generación de valor social, económico y ambiental, y la capacidad de nuestras instituciones educativas de abastecer del factor humano habilitado para enfrentarles. En este punto es clave indicar que, no solo no somos capaces de mantener el nivel de vigencia y pertinencia de la formación educativa para las necesidades más críticas de la sociedad actual, sino que, mucho menos, somos capaces de adelantarnos a los desafíos e impulsar los cambios que se requieren. Podríamos decir que, el cambio va siempre más adelante que nuestras capacidades de comprenderlo y, en consecuencia, de tomar las mejores decisiones. Además, estamos realizando esfuerzos desmedidos por comprender las consecuencias de las decisiones y avances que han surgido décadas atrás.

En este contexto cabe preguntarse: ¿Es el enfoque de competencias tal cual ha sido implementado hasta la fecha una buena forma de enfrentar dichos desafíos? Tengo la convicción de que el enfoque de competencias sigue realizando una contribución sustantiva a la mejora educativa.

La vigencia del enfoque de competencias radica, justamente, en sus principios más elementales: su orientación al logro de resultados educativos, su esfuerzo en la contextualización del aprendizaje, su flexibilidad, y su propensión al análisis y mejora permanente de las acciones y decisiones educativas ejercidas.

Estas características permiten que permanentemente estemos pensando en cómo hacer más eficientes los procesos educativos y cómo generar mayor integración en los espacios educativos nacionales e internacionales.

Adicionalmente, nos impulsan a desarrollar una mirada más flexible y orientada a las necesidades reales de los entornos en que se circunscriben los técnicos y profesionales que finalizan su formación. Adicionalmente, su reivindicación de la integralidad en la formación y de las competencias llamadas transversales o genéricas se vuelve cada vez una cruzada más relevante en tanto que, los desafíos complejos del mundo actual – y el que esté por venir – las hacen cada día más relevantes – a pesar de que aún mantenemos carencias importantes en su valoración y desarrollo intencionado -. La capacidad para autogestionarse, innovar, desarrollar y utilizar la tecnología, aprender de forma permanente, trabajar con otros y comunicarse en el mundo tecnológico-globalizado actual se alzan como las grandes capacidades a desarrollar y a su vez, los grandes desafíos de la industria 4.0.

Las grandes preguntas que nos quedan entonces son ¿Cómo abordaremos tanto los aciertos como las dificultades en la implementación de enfoques para el desarrollo de competencias en la actualidad y de cara hacia el futuro? y ¿De qué forma respondemos con eficiencia a los desafíos vigentes? No hay duda de que las implementaciones de enfoques orientados al desarrollo de competencias en la actualidad requieren decantar estos aprendizajes, superar sus dificultades, reorientar el curso y emprender decisiones y acciones que lo hagan más pertinentes para la actualidad.

## REFERENCIAS

ARDILA-MUÑOZ, J. Y. Movilidad estudiantil: entre la intención de integración de la educación superior y su mercantilización. **Questiones Disputatae: Temas En Debate**, 9(18), 89-109. 2016.

ARIAS, C. y LOMBILLO, I. Reflexiones en torno al enfoque de formación basado en competencias en el contexto chileno. **Revista cubana de educación superior**. 38(3), e19. 2019.

BARRACHINA, J., y BLASCO, J. E. Análisis del desarrollo de las competencias básicas en el currículum de la Educación Física en la ESO en la Marina Baixa. Un estudio de caso. **Apuntes de Educación física y deportes**, 4(110), 36-44. 2012.

CABALLERO, J.A. La contribución del área de la Educación Física a las competencias básicas: opinión de los docentes. **Emásf, Revista Digital de Educación Física**, 4(21), 1- 18. 2013.

ESPINOZA, O. y GONZÁLEZ, L. El impacto del acuerdo de bolonia en el sistema de educación superior en Chile. **Revista Interuniversitaria de Educación Superior**, 2(1), 89-119. 2016.

HORTIGÜELA, D.; PÉREZ-PUEYO, A., y ABELLA, V. ¿Cómo perciben las competencias básicas los docentes? Estudio cualitativo sobre su incorporación como herramienta de aprendizaje. **Qualitative Research in Education**, 5(1), 25-48. 2016.

HORTIGÜELA, D., ABELLA, V., y PÉREZ-PUEYO, A. Percepciones de directivos y profesorado de Educación Física sobre las Competencias Básicas. **Enseñanza & Teaching**, 33(1), 83-103. 2015a.

HORTIGÜELA, D.; ABELLA, V. y PÉREZ-PUEYO, A. ¿Se han implantado las competencias básicas en los centros educativos? Un estudio mixto sobre su programación como herramienta de aprendizaje. **Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa**, 8(1), 177-192. 201b.

MÉNDEZ, A., SIERRA, B., y MAÑANA, J. Percepciones y creencias de los docentes de Primaria del Principado de Asturias sobre las competencias básicas. **Revista de Educación**, 362, 737-761. 2013.

RAMÍREZ, A. La formación del profesorado de Educación Primaria ante las competencias básicas. **Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, 18(3), 199-214. 2015.

## FUNDAMENTOS DE LA EDUCACIÓN ORIENTADA AL DESARROLLO DE COMPETENCIAS

Fecha de aceite: 29/09/2021

**Jorge Maluenda Alborno**

**Opinión experta sobre el capítulo:** El presente trabajo recorre las concepciones y principios de la educación basada en competencias, realizando una profunda revisión de su conceptualización, definición y características. Este modelo de aprendizaje prioriza las competencias que adquieren los alumnos por sobre el tiempo que pasan en clase y se focaliza en los resultados de la enseñanza. Este capítulo coadyuba a comprender los impactos de la educación orientada en competencias entorno a la era digitalizada del siglo XXI, mostrando cómo es que se vuelve fundamental que el estudiante pueda desarrollar sus capacidades para enfrentar los nuevos retos laborales con énfasis en las capacidades de TIC que permiten el manejo eficiente sobre la captura, procesamiento, almacenamiento, difusión y transferencia de la información.

**Diego Soto Hernández.** Licenciado en Economía. Doctor en Finanzas Públicas. Coordinador de la Maestría en Gobierno Electrónico. Universidad de la Sierra del Sur. Oaxaca, México.

### 1 | CONTEXTO HISTÓRICO Y SENTIDO DE LA EDUCACIÓN BASADA EN COMPETENCIAS

Hacia fines de los años 80 y comienzos de los 90 en la Europa, comienza un proceso

de revisión y evaluación de la educación debido a los insuficientes resultados alcanzados y a la demanda y crítica creciente, proveniente del mundo laboral. Si bien, en sus primeros atisbos los énfasis no estuvieron dirigidos específicamente hacia el mundo educativo, desde el Proceso de Bolonia y los tratados que le sucedieron, la centralidad estuvo puesta en los fines, los procesos y los resultados de este, debido a su vinculación con las problemáticas sociales, laborales y económicas propias de la región.

En concreto, desde la perspectiva de este autor, tres grandes núcleos de la sociedad observaban un fenómeno de desarticulación o desincronización, a partir del cual, se empiezan a apreciar los primeros síntomas que impulsaron los procesos de cambio.

Una *primera desincronización* se observó en la relación entre las problemáticas sociales actuales y la actividad académica: Los problemas cotidianos que afectaban a las personas, a las comunidades y los gobiernos, se encontraban distantes de la investigación y el desarrollo tecnológico presente en la academia. Esta distancia ha sido vista como una falta de vínculo entre la actividad de las universidades y sus grupos de interés más inmediatos, dando origen en la actualidad a programas completos con enormes cantidades de recursos asociados para incentivar la vinculación de la I+D+i respecto de

las necesidades sociales.

Una *segunda desincronización* se observó también respecto de los usuarios principales del sistema educativo, es decir, los profesionales egresados y los estudiantes actuales. Desde ellos, el problema se encontraba en la calidad de la educación recibida dónde las críticas se centraron en (ROEGIERS, 2008):

- La escasa vinculación entre la teoría y los problemas laborales cotidianos.
- La excesiva burocracia de los programas y las instituciones. Por ejemplo, en la dificultad para el intercambio de estudiantes o la transferencia a otros programas de estudio.
- La ausencia de formación en habilidades y destrezas fundamentales para la vida laboral, y con ello, el excesivo foco en la transferencia de contenidos educativos.
- Y en conjunto, programas de estudio con un alto grado de obsolescencia frente a las complejidades actuales del mundo laboral y social al que los estudiantes debían enfrentarse cotidianamente.

Una *tercera desincronización*, y tal vez, la más preponderante en términos del efecto propulsor sobre los cambios de los últimos 20 años, ha sido la insuficiencia de la educación entregada para lograr resultados del nivel esperado en la industria, reportados por directivos y jefaturas de los distintos sectores productivos. En concreto, estos últimos, comenzaron a criticar también la calidad de la educación superior por causa de la inadecuación observada en relación a los conocimientos y habilidades de los nuevos profesionales respecto de su entorno laboral, y por supuesto, los resultados que esto ha conllevado para el funcionamiento de estos sectores. La superficialidad de los aprendizajes impedía a los profesionales integrar y relacionar materias en situaciones reales, además de aplicar sus conocimientos en distintos contextos (GÓMEZ-MENDOZA y ALZATE-PIEDRAÍTA, 2010).

En el caso iberoamericano, existen a lo menos dos factores que han dado impulso a esta desarticulación, vinculados con el advenimiento de las nuevas *Tecnologías de Información y Comunicaciones* (TIC's). Su llegada ha generado nuevas formas de comunicación, interconexión y relaciones, convirtiéndose en un enorme motor de transformación, no solo de la vida cotidiana, sino que también de los problemas, las exigencias y las necesidades del mundo del trabajo. De este modo se han generado dos grandes transformaciones asociadas al conocimiento:

- Por un lado, de la mano con la masificación de la información y su disponibilidad, se ha producido un potente proceso de super-especialización de las profesiones. Cada día existe más conocimiento disponible y su renovación es más acelerada. Esto ha llevado a las instituciones educativas hacia una encrucijada:

aceptar la educación como “transmisión de información” y fomentar la dependencia institucional (a través del perfeccionamiento permanente) o entender la educación como “enseñanza de habilidades de gestión del conocimiento” y favorecer la autonomía de los individuos.

- Por otro lado, la acelerada interconexión suscitada por la globalización, las comunicaciones instantáneas, permanentes y a bajo costo, ha traído como consecuencia una nueva gama de problemas y el aumento progresivo en la complejidad de los problemas ya existentes, volviendo cada problema una cuestión sistémica. Aparejado al surgimiento de nuevas problemáticas, han surgido nuevos mercados y matrices laborales de las que hoy, recién se comienza a comprender su naturaleza y características.

Un segundo factor ha sido la *masificación de la educación superior* en Iberoamérica por medio del acceso de estudiantes de nuevos grupos sociales y en volúmenes proporcionalmente superiores a cualquier otro período en la historia.

En un breve paréntesis para el caso de Chile, se ha observado un aumento gigante de la matrícula en educación superior en los últimos 10 años, llegando a duplicarse en dicho período (CNED, 2017). Esto ha permitido el acceso a educación superior a 500 mil nuevos estudiantes provenientes de distintos estratos socioeconómicos con el consecuente cambio en el perfil de ingreso de los estudiantes ingresantes.

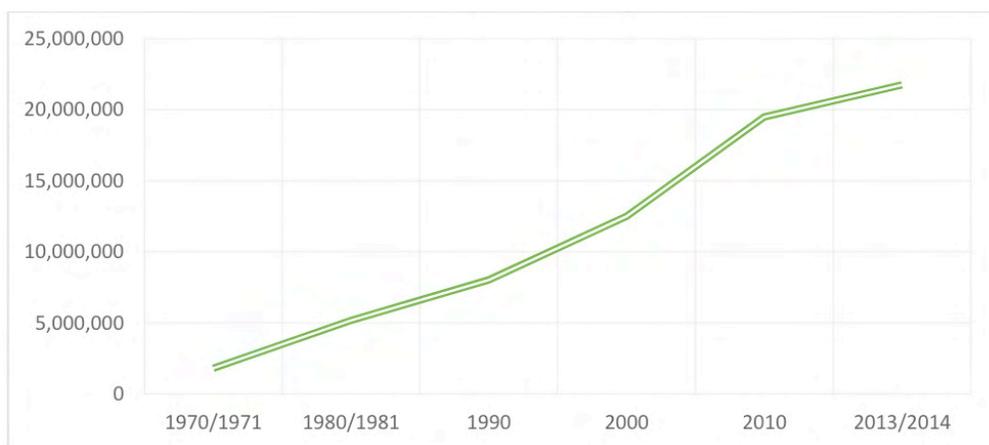


Gráfico 1: *Evolución de la matrícula de educación superior en la región iberoamericana\**, 1970-2014.

Nota. Adaptado de Educación superior en Iberoamérica: Informe 2016. (BRUNNER y MIRANDA, 2016, p.104).

Al respecto, me atrevo a decir que una de las consecuencias no deseadas de este proceso ha sido la incapacidad del sistema para dar cuenta de un sistema formativo que

le permita alcanzar éxito educativo a la inmensa heterogeneidad de estudiantes nuevos. En pocas palabras, un sistema educativo preparado para formar a la élite intelectual y económica de los países no fue capaz de ajustarse adecuadamente para recibir estudiantes diversos en formación, nivel socioeconómico, intereses y aspiraciones. Esta situación se ha repetido de modo similar en los distintos países de la vecindad latinoamericana (BRUNNER y MIRANDA, 2016).

2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
636.533	668.524	713.225	754.124	816.256	903.909	989.502	1.035.408	1.080.460	1.124.065	1.152.125

Gráfico 2: Tendencia matrícula total, período 2005-2015.

Nota. Recuperado de Índices tendencias educación superior 2017(CNED, 2017).

Lo más destacable es que, este cambio en el acceso a la educación superior ha significado una transformación en las características del estudiante (HAMMACK, 2012), quienes, en general, demuestran ser los estudiantes más capaces en intelecto y rendimiento de los lugares de los que provienen, pero con diferencias sustanciales de acuerdo con el estrato socioeconómico de su procedencia, y con ello, el capital social y cultural con el que cuentan al ingreso. Esto genera como consecuencia un efecto sobre distintos aspectos que median el proceso educativo como son: habilidades intra e interpersonales, red de apoyo, dominio de las TIC's, hábitos y costumbres, acervo cultural, condiciones para su manutención mientras estudian, entre otros.

Volviendo al contexto europeo, surgen diversos procesos de discusión e intentos de convergencia, cuya primera finalidad ha sido dar respuesta a la compleja situación antes descrita y generar un punto de inflexión en torno a los resultados educativos.

Los dos eventos que, tal vez, han tenido mayor relevancia en el impulso de la EBC en Europa han sido el *Proceso de Bolonia* y la *Estrategia de Lisboa*. Su relevancia ha sido tan notoria que no solo ha permitido avances sustantivos en el Espacio Europeo de Educación Superior, sino que también se han transformado en referentes para otras latitudes, como es el caso de Latinoamérica.

El **Proceso de Bolonia**, materializado en el tratado de Bolonia, firmado en 1999 por la mayoría de los países de la Unión Europea y otros países como Rusia, ha tenido como principal objetivo generar un proceso de convergencia en las titulaciones que permitiesen el intercambio de titulados en estas distintas regiones y adaptar los programas de estudio a las nuevas problemáticas sociales, haciéndolos capaces de generar abordajes de mayor calidad (GONZÁLEZ y WAGENAAR ,2006; MUÑOZ y SOBRERO, 2006) . Este proceso ha decantado en la generación de un área europea de educación superior (EEES), basada

en la cooperación internacional y el intercambio académico, además de la generación del sistema de créditos transferibles conocidos como ECTS (European Credit Transfer System).

Por su parte, la **Estrategia de Lisboa**, establecida por el Consejo Europeo el año 2000, ha tenido como objetivo convertir la economía de la Unión Europea (UE) en la más competitiva del mundo. Para ello, se busca que la UE sea capaz de generar conocimiento de punta, tecnología e innovación que atraiga los negocios del mundo y la inversión extranjera (CORDIS, 2006).

A partir del movimiento que surge desde estos dos grandes hitos, se articula un tercer hito que combina y articula ambas propuestas en el ámbito de la educación superior.

**El Proyecto Tuning**, es desarrollado inicialmente por 100 universidades de los países integrantes de la UE, y ha buscado como objetivo principal el establecimiento de puntos de referencia comunes para la educación superior, comparables, que permitan avanzar en el desafío del rediseño y articulación de los planes y programas de estudios de todas las universidades. Desarrolló un listado de competencias traducidas a 11 idiomas distintos, que involucran 7 áreas del conocimiento (Educación, Ciencias, Economía, Historia, Matemáticas, Física, Química y Geología) con la finalidad de analizar, comprender y consensuar sobre: ¿Qué debería saber, entender y ser capaz de hacer un estudiante para ser contratable?

Para ello, el proyecto estudia y analiza:

- La convergencia en torno a perfiles y contenidos para cada área disciplinar.
- Elaborar modelos educativos y estructuras curriculares que faciliten la integración y reconocimiento de títulos, incorporando los ESCT.
- Reelaborar y actualizar los estándares de calidad.
- Impulsar la empleabilidad a partir de equivalencia en títulos y la posibilidad de transferencia.

Uno de sus aspectos característicos es el gran alcance de la investigación, habiendo recogido información desde 101 departamentos universitarios pertenecientes a 16 países europeos, con una muestra de 7125 personas, 5183 graduados, 944 empleadores y 998 académicos.

A partir del Proyecto Tuning emana una propuesta acerca de cómo estructurar el sistema europeo de educación, adecuando y ofreciendo una referencia en relación a los perfiles de egreso, la estructura curricular y de contenidos vigentes para cada área disciplinar, incorporando con fuerza la noción de Competencia y el enfoque de Educación Basada en Competencias (EBC) - incluidas las distinciones entre Competencias Disciplinarias y Genéricas – y, hasta este punto, centrado en favorecer la capacidad de la educación superior para responder ante las necesidades del mundo laboral y los empleadores.

Demás está decir que, en Latinoamérica, se ha realizado esfuerzos infructuosos por unificar los espacios de educación nacionales en cuyas experiencias se observa distinto nivel de éxito. En cualquier caso, no se ha logrado instalar buenos Sistemas de Créditos Transferibles comunes a nivel nacional, y menos a nivel internacional, que permitan facilitar convalidaciones, transferencias e intercambios, así como la empleabilidad en la región.

La nueva propuesta para la educación superior emanada de los procesos europeos no quedó ausente de críticas y resistencias, algunas de las cuales, persisten hasta la actualidad, a pesar de los esfuerzos posteriores por superar las debilidades del enfoque.

Para los detractores del EBC, el modelo incorpora una visión de universidad subordinada al mercado laboral y, por lo tanto, impregnada de la ideología y lógicas del Capitalismo. La educación sería vista como un bien de consumo en vez de ser un derecho garantizado por ley, concepción desde la que, las orientaciones de lo que se enseña-aprende, se encontrarían totalmente sujetas a la demanda requerida por las industrias y nichos de empleabilidad. Desde esta visión, se critica fuertemente la carencia de una naturaleza académica y orientación de la actividad educativa hacia el desarrollo social e individual de carácter inter-temporal, reemplazada por una principalmente economicista y política.

Otro objeto de crítica ha sido la mirada reduccionista que supone el EBC respecto a lo que constituye la docencia y las actividades de aprendizaje en la universidad. Debido a que el EBC sugiere un tipo de enseñanza caracterizada por el trabajo colaborativo, actividades prácticas y evaluaciones que buscan la aplicación del saber, se piensa que no toma suficientemente en consideración que la adquisición y aplicación del saber requiere de lectura, análisis y reflexión individual, lo que requiere mayor tiempo para la enseñanza (MARÍ, 2013).

En la actualidad, a partir de la discusión, el aumento de la investigación y desarrollo académico en la temática, algunas universidades y proyectos en red han extendido la comprensión anterior hacia una que redefine la orientación de los fines del EBC proponiendo una Educación Orientada al desarrollo de Competencias.

Esta orientación ha incorporado, en particular, la importancia de poner en primer lugar como finalidad de la educación el desarrollo personal de quienes estudian y de vincular la educación con los impactos profesionales sobre el entorno y la sociedad en su conjunto.

Desde la perspectiva de este autor, el enfoque de Educación Orientada al desarrollo de Competencias puede aprovechar las virtudes del EBC - unificar, elevar los estándares educativos al dominio competente y coordinar de mejor forma la educación superior respecto de las necesidades del entorno – con una orientación ética que persiga como propósitos principales: a) el desarrollo personal y profesional verdaderamente integral – y no instrumental para el sistema económico –, b) un base ética orientada hacia el bien

común y la sostenibilidad.

## 2 I LA EDUCACIÓN ORIENTADA AL DESARROLLO DE COMPETENCIAS

La Educación Basada en Competencias es un enfoque educativo que afecta aspectos tan diversos como sustantivos del proceso educativo. Estos involucran la comprensión de lo que “significa” enseñar-aprender, los métodos de enseñanza-aprendizaje y evaluación, perfiles de los estudiantes, los docentes y los roles que corresponden a cada uno, el diseño curricular, entre otros aspectos.

Describir el EBC es una tarea difícil si no se desarrolla una explicación desde los principios esenciales que le fundan, y que responden al cambio de conceptualización en relación con los fines y la forma de la educación tradicional. Es posible agruparlos en 3 grandes principios que sigue la EBC.

El primero de los principios, y tal vez el más distintivo, es la focalización del EBC en el **desarrollo de una enseñanza íntimamente vinculada con el futuro desempeño profesional**.

Elo implica a su vez dos aspectos medulares:

- Una profunda coherencia y conexión entre los objetivos, contenidos y métodos para la enseñanza, y aquello que es necesario para un adecuado desempeño en los contextos reales a los que los profesionales se ven enfrentados (VILLARROEL y BRUNA, 2014).
- La definición de aquellas dimensiones del saber cuyo desarrollo es necesario para lograr ser competente en el desempeño profesional (RODRÍGUEZ, 2007; YANIZ y VILLARDÓN, 2006).

Un segundo principio a la base de este enfoque es la **multidimensionalidad inherente a la concepción de competencia**. Una persona es competente cuando logra adquirir y ejecutar (dominio) distintos tipos de saber que le permiten desempeñar comportamientos permanentes. Respecto de este último punto, existen diversas aproximaciones. Algunas de ellas proponen la incorporación de aspectos a) cognitivos (conocimientos y capacidades de trabajo intelectual); b) afectivos (actitudes profesionales); y c) conductuales (habilidades y dominio de procedimientos) (NAVARRO, VACCAREZZA, GONZÁLEZ y CATALÁN, 2015). Otras propuestas ofrecen mayor desagregación y distinciones en torno a lo que es necesario para transformarse en profesional competente como son a) aspectos cognitivos (conocimientos); b) técnicos (habilidades y procedimientos); c) integradores (conexiones entre el conocimiento básico y el aplicado), d) relacionales (como la comunicación y liderazgo u otros); e) y afectivo morales, como la ética y la Responsabilidad Social (GUTIÉRREZ, 2005).

El modelo de trabajo de este libro implica una propuesta propia acerca de las dimensiones que componen la competencia: cognitiva, actitudinal, procedimental y ética (ver tabla 1). Esta conceptualización será útil para que el lector comprenda y pueda implementar exitosamente el enfoque.

El tercer principio es una contestación a la enseñanza tradicional, muy centrada en la transmisión o traspaso de conocimientos desde los “expertos” académicos hacia los aprendices “legos” en las temáticas propias de cada profesión. No es casualidad que se incorporen modificaciones que van desde lo más simbólico, como es el cambio del concepto alumno por estudiante o aprendiz, o el uso de Resultados de Aprendizaje en lugar de objetivos, hasta la promoción de metodologías radicalmente distintas a las tradicionales. Este enfoque implica el tránsito hacia un **rol activo del estudiante en la construcción de su aprendizaje**, donde el docente adquiere un rol de facilitador, guía y orientador en este proceso de autodescubrimiento y desarrollo.

Dimensión Cognitiva	Dimensión Actitudinal	Dimensión procedimental	Dimensión ética
Dominio de contenidos. Todos aquellos aspectos declarativos, teóricos y conceptuales vinculados al desempeño óptimo de una determinada competencia.	Desarrollo de actitudes favorables hacia el propio perfeccionamiento y aprendizaje de una determinada competencia, y hacia su incorporación en el desempeño profesional.	Desarrollo de las habilidades y dominio de los procedimientos necesarios para ejecutar el comportamiento competente. Implica habilidades y procedimientos intelectuales, comportamiento intra e interpersonal, destreza en la realización de procedimientos, habilidad en la ejecución kinestésica, etc.	Incorporación de una orientación ético-profesional en el ejercicio profesional. El profesional actúa por propia convicción con una orientación ética que da sentido y sustento al desempeño competente.

Tabla 1: Dimensiones básicas de una competencia.

Esto implica a su vez otras consideraciones:

- Un cambio en los roles de estudiantes y docentes. Un rol activo del estudiante en la construcción de su propio aprendizaje<sup>1</sup>. Un rol del docente como diseñador de las actividades pedagógicas, orientador, facilitador y guía de los procesos de aprendizaje que emprende el estudiante. En este punto, es fundamental reconocer que la EBC se orienta a favorecer el desarrollo de habilidades que permitan la autonomía profesional y perfeccionamiento permanente.

1. Este es el planteamiento principal de la perspectiva constructivista de la educación. Propone que el proceso de enseñanza-aprendizaje es un permanente proceso de construcción del conocimiento y que el resultado de esta actividad debería permitir que el estudiante elabore y construya los aprendizajes en sus propios términos. Así, los estudiantes dejan de ser receptáculos del conocimiento estático y se transforman en sujetos activos del aprendizaje.

- El uso de metodologías de enseñanza-aprendizaje y evaluación que favorezcan este rol activo.

Los 3 principios antes enunciados corresponden a los pilares del EBC y responden a las características de su origen indicadas en el primer apartado de este documento. La concepción inicial ha sido extendida por distintos autores, y a partir de estos aprendizajes es que he construido esta conceptualización propia del tema (figura 1), agregando dos principios adicionales que se refieren a la orientación y finalidad de la EBC, y que pretende ser una versión más integral y completa.

El cuarto principio defendido por distintos autores<sup>2</sup> corresponde a la comprensión de la educación basada en competencias como un proceso que requiere la **integralidad como eje vertical y una visión holística del ser humano**. Desde mi punto de vista, desarrollar verdadera competencia en los seres humanos implica considerar la multidimensionalidad antes señalada, pero, a su vez, reconocer la profunda imbricación entre las dimensiones que implica el desarrollo y comportamiento humano. Es fundamental entender que el ser humano funciona como un sistema, y que las clasificaciones que utilizamos – cognición, afectos, conducta, ética, moral, etc. - son distinciones académico-científicas funcionales al estudio y comprensión, más siempre actúan en conjunto, de forma interconectada, interdependiente y responden a una sola unidad. Por lo tanto, es fundamental que tanto los diseñadores de los procesos educativos como quienes los imparten siempre tendencien sus actividades a reconocer y favorecer la naturaleza integral del ser humano.

El último principio, realza la importancia de los fines de la educación como actividad que permite el aprendizaje del individuo, para **su propio bienestar, crecimiento y desarrollo**, pero a su vez, para que su actividad profesional **beneficie a la sociedad y contribuya a generar bienestar para todos**. Algunos autores<sup>3</sup>, asocian esta dimensión ético-profesional con una orientación hacia la Responsabilidad Social en el contexto profesional.

---

2. Navarro et al. (2015) han planteado, a partir de su modelo de formación en competencias genéricas, una visión de la formación holística de profesionales basada en la interrelación de las dimensiones cognitivo, afectiva y conductual como piedra angular de la formación.

3. DAMAROLA (2003) y NAVARRO (2015), han defendido una orientación de los fines de la educación en estos términos.

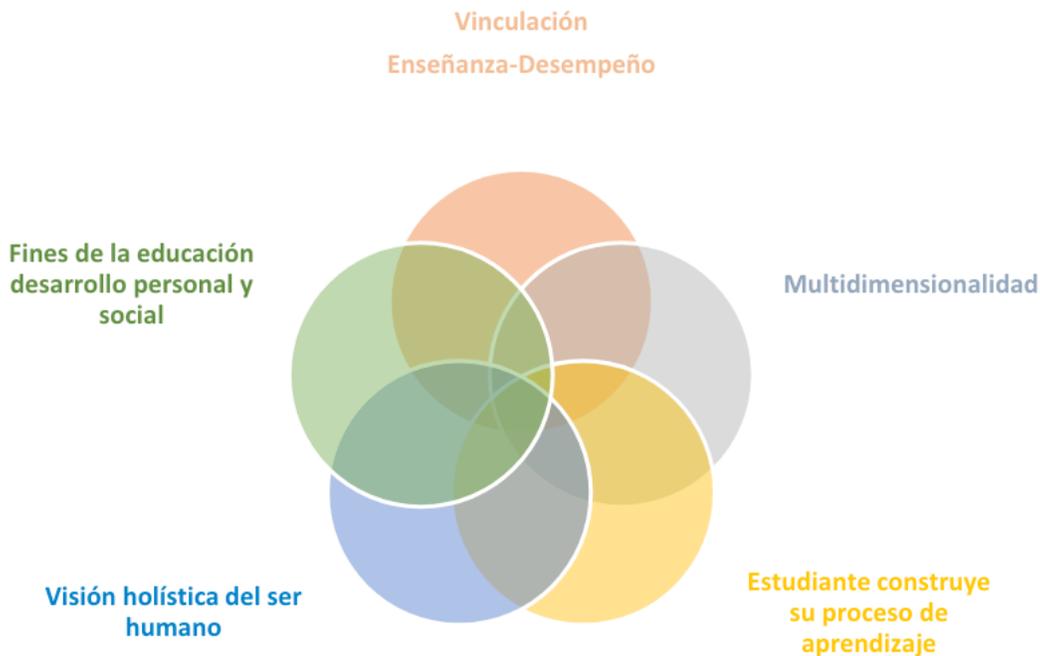


Figura 1: Principios de la Educación Basada en Competencias.

Elaboración propia.

### 3 | CONCEPTOS, DEFINICIONES Y CARACTERÍSTICAS

Como se ha señalado previamente, el concepto “competencia” intenta responder al actual proceso de transformación de la educación que pretende reconocer las necesidades y demandas de la sociedad, lo que ha implicado la reconsideración de lo que significa ser competente, extendiendo la noción basada en el dominio de conocimientos hacia una centrada en la multidimensionalidad de los saberes (NAVARRO, MALUENDA y VARAS, 2016) y, en nuestros términos, la integralidad.

Villa y Poblete (2004) han planteado que la competencia se traduce en un buen desempeño en contextos complejos y auténticos, en base a la activación e integración de conocimientos, habilidades, actitudes y valores. PÉREZ (2007) ha planteado la competencia como la habilidad para afrontar demandas externas o desarrollar actividades y proyectos de manera satisfactoria en contextos complejos, lo que implica el despliegue de las dimensiones cognitivas y no cognitivas: conocimientos, habilidades cognitivas, habilidades prácticas, actitudes, valores y emociones. Distintos autores, entienden las competencias como “un saber hacer” complejo que se manifiesta en la actuación efectiva sobre una situación problemática, para cuya solución se movilizan integradamente diferentes

habilidades, conocimientos y actitudes<sup>4</sup>.

Desde estas distintas aproximaciones, es posible observar elementos comunes:

- La necesidad de saberes de distinto tipo.
- La acción conjunta de estos saberes para habilitar el desempeño apropiado.
- Estos permiten a la persona actuar en situaciones de complejidad.
- El dominio competente se puede verificar en el desempeño.

A partir de ello, hemos tomado los elementos comunes y definimos la competencia como:

“Un conjunto complejo e integrado de saberes provenientes de las dimensiones cognitiva, actitudinal, procedimental y ética, que permiten un apropiado desempeño en contextos reales complejos”.

La discusión teórica acerca de las competencias ha llevado a proponer una clasificación de estas en dos grandes categorías: las competencias de tipo disciplinar y las de tipo genérico/transversal.

Las *competencias disciplinares* son aquellas que están estrictamente vinculadas a un área del conocimiento, disciplina o materia. Estas, usualmente, no son transferibles a otros contextos de aplicación y forman lo que comúnmente se denomina el *core* (núcleo) de la especialidad.

Las competencias disciplinares se caracterizan por:

- Estar estrechamente vinculadas a una disciplina.
- Imposibilidad o dificultad de ser transferidas a otros contextos disciplinares.

Las competencias genéricas o transversales han sido descritas como las habilidades y capacidades que no dependen de una disciplina en particular (PROFOUND, 2012) por lo que, cualquier estudiante podría desarrollarlas sin importar el programa de estudios que curse (HAGER, HOLLAND y BECKETT, 2002). Este tipo de competencias a diferencia de las anteriores tienen la cualidad de ser transferibles a distintos contextos disciplinares y no disciplinares (vida cotidiana) (GILBERT, BALATTI, TURNER y WHITEHOUSE, 2004). Por esta razón es que las competencias genéricas/transversales pueden ser utilizadas en diferentes situaciones de acuerdo con las dificultades y problemas que la persona deba enfrentar. Por último, es importante indicar que, este tipo de competencias, dada su naturaleza, tendencia a la persona hacia un perfeccionamiento permanente y están vinculadas estrechamente con el aprendizaje a lo largo de la vida (COROMINAS, 2001).

---

4. Definición propuesta por Villarroel y Bruna (2014) basada en lo planteado por Camargo y Pardo (2008), Díaz-Barriga (2005), Rodríguez (2007) y Yaniz y Villardón (2006).

## REFERENCIAS

BRUNNER, J. y MIRANDA, D. **Educación superior en iberoamérica**: Informe 2016. Santiago: RIL Editores. 2016.

CNED (2017). **Índices tendencias educación superior 2017**. Santiago: Consejo Nacional de Educación Superior. 2017.

CORDIS. **The Lisbon strategy for growth and jobs**. Community research and development information service. 2006.

COROMINAS, E. Competencias genéricas en la formación universitaria. **Revista de Educación**, 325, 299-321. 2001.

DAMAROLA, C. Education and society: What type of relationship? **Nigerian journal of Educational Foundations**, 6 (1), 76-78. 2003.

GILBERT R., BALATTI, J., TURNER, P. y WHITEHOUSE, H. The generic skills debate in research Higher degrees. **Higher Education Research & Development**, 23(3), 375-388. 2004.

GÓMEZ-MENDOZA, M. y ALZATE-PIEDRHAÍTA, M. La alegre entrada y el irresistible ascenso de las competencias en la universidad. **Educación y Educadores**, 13(3), 453-474. 2010.

GONZÁLEZ, J. y WAGENAAR, R. (2006). **Tuning educational structures in Europe**. Bilbao: Tuning project. 2006.

HAGER, P., HOLLAND, S. y BECKETT, D. Enhancing the learning and employability of graduates: The role of generic skills. **Business/Higher Education Round Table**, 9, 3-16. 2002.

HAMMACK, F. Class matters in higher education. **Contemporary Sociology: a Journal of Reviews**, 41(4), 460-463. 2012.

GUTIÉRREZ, O. Educación y entrenamiento basados en el concepto de competencia: Implicaciones para la acreditación de programas de Psicología. **Revista Mexicana de Psicología**, 22, 253-270. 2005.

MARÍ, R. La actualidad de los lenguajes educativos en la universidad y de su impacto en las prácticas docentes y académicas. **Athenea Digital**, 13(1), 179-196. 2013.

MUÑOZ, A., y SOBREIRO, V. Proyecto Tuning en Chile: análisis de procesos de internacionalización de la educación superior. **Calidad en la Educación**, (24), 249-271. 2006.

NAVARRO, G., VACCAREZZA, G., GONZÁLEZ, M., y CATALÁN, R. **Construcción de conocimiento en educación superior**: Educación de competencias genéricas en la Universidad de Concepción, Chile. Concepción: Sello editorial Universidad de Concepción. 2015.

NAVARRO, G., MALUENDA, J. y VARAS, M. Diferencias en empatía según sexo y área disciplinar en estudiantes universitarios chilenos de la provincia de Concepción, Chile. **Educación**, 25(49), 63-82. 2016.

PÉREZ, A. **La naturaleza de las competencias básicas y sus implicaciones pedagógicas**. Cantabria: Consejería de Educación de Cantabria. 2007.

PROPOUND. **Developing a key competences model for university postgraduate programmes.** Granada: Copicentro Granada S.L. 2012.

RODRÍGUEZ, H. El paradigma de las competencias hacia la educación superior. **Revista de la Facultad de Ciencias Económicas**, 15(1), 145- 165. 2007.

ROEGIERS, X. L'approche par compétences dans l'enseignement supérieur et cadre européen de qualifications: opportunités, enjeux et dérives. **Indirect**, 10, 78-89. 2008.

VILLA, A. y POBLETE, M. Practicum y evaluación de competencias. **Revista de Currículum y Formación del Profesorado**, 8, 1-19. 2004.

VILLAROEEL, V. y BRUNA, D. Reflexiones en torno a las copetencias genéricas en educación superior: Un desafío pendiente. **Psicoperspectivas**, 13(1), 22-34. 2014.

YANIZ, C. y VILLARDÓN, L.. **Planificar desde competencias para promover el aprendizaje.** Bilbao: Mensajero (2006).



# Educación orientada al desarrollo de Competencias:

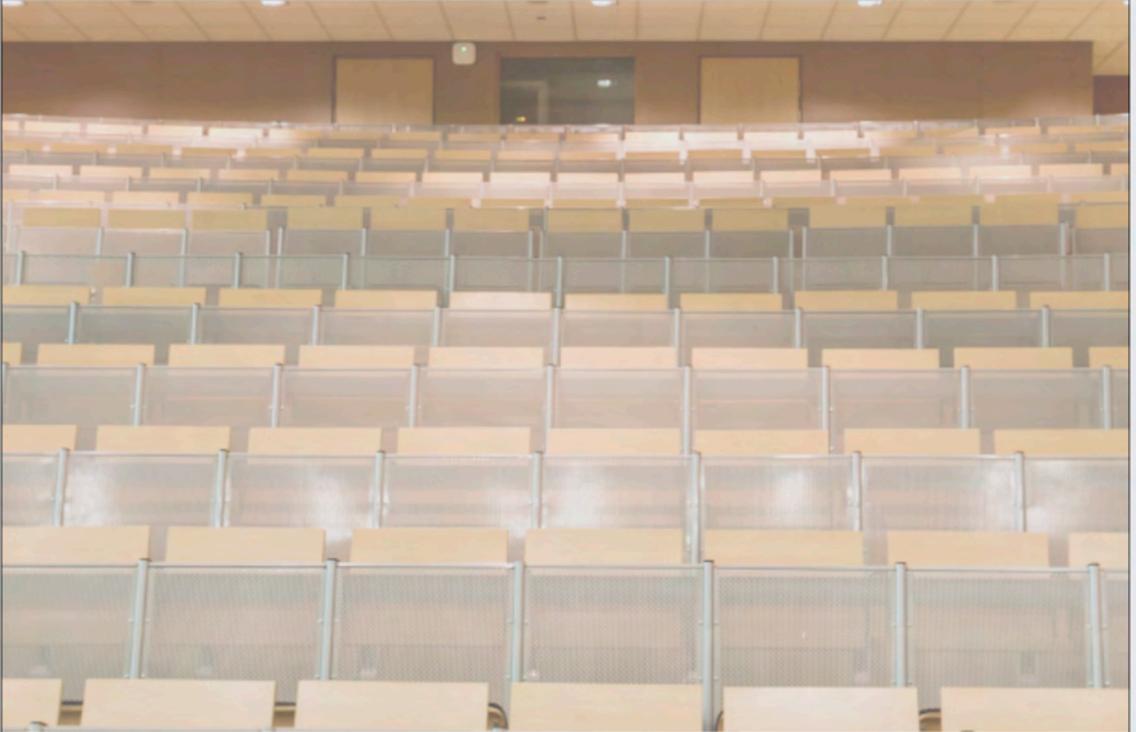
Guía para su implementación efectiva

[www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br) 

[contato@atenaeditora.com.br](mailto:contato@atenaeditora.com.br) 

[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora) 

[www.facebook.com/atenaeditora.com.br](https://www.facebook.com/atenaeditora.com.br) 



# Educación orientada al desarrollo de **Competencias:**

Guía para su implementación  
efectiva

[www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br) 

[contato@atenaeditora.com.br](mailto:contato@atenaeditora.com.br) 

@atenaeditora 

[www.facebook.com/atenaeditora.com.br](https://www.facebook.com/atenaeditora.com.br) 