

REFLEXIONES SOBRE LA FORMACIÓN DE COMPETENCIAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

REFLECTIONS ON THE FORMATION OF COMPETENCES IN THE HIGHER EDUCATION

MSc. Alejandro David González López °

MSc. William Naranjo Fundora °°

° Dirección de Extensión Universitaria. Instituto Superior Politécnico José Antonio Echeverría, Cujae.

°° Centro para el Desarrollo Académico sobre Drogodependencias. Universidad de Ciencias Médicas de La Habana.

alejandro@tesla.cujae.edu.cu

Palabras clave: Formación, competencias, educación superior.

Keywords: Formation, competences, higher education.

Resumen

Con el propósito de adecuar la formación profesional a las necesidades sociales, el término competencias ha sido asumido en los últimos años por la educación superior. Su generalización en contextos universitarios responde principalmente a que permiten establecer un puente entre formación inicial y continua, acercar el ámbito laboral al educativo e integrar los contenidos del proceso de enseñanza-aprendizaje durante la formación profesional. Para lograr que se formen competencias en estudiantes universitarios es necesario que los docentes conozcan los rasgos distintivos del término, su relación con el diseño curricular y sus implicaciones metodológicas. Por esta razón, el presente artículo tiene como objetivo describir brevemente los fundamentos teóricos y metodológicos de la formación de competencias en la educación superior.

Abstract

In order to adequate the professional formation to the social needs, the term competences has been assumed by higher education these last years. Its generalization in university contexts responds principally to the fact that it permits to establish a bridge between initial and continuous formation, to make the practice and the education close and integrate the teaching-learning process contents during the professional formation. In order to achieve the fact that they create competences in university students it is necessary for teachers to know the characteristic features of the term, its relationship with the curricular design and its methodological implications. For this reason, the present article has the objective of describing briefly the theoretical and methodological basis of the formation of competences in higher education.

INTRODUCCIÓN

El término competencias comienza a utilizarse en el ámbito empresarial producto de la necesidad de predecir la ejecución y el resultado de la actividad laboral. Su significado trasciende el ámbito económico-laboral (URBINA, 2010) y en la actualidad constituye uno de los conceptos más polémicos en el ámbito universitario.

Sus antecedentes están estrechamente vinculados con el incremento de la productividad a comienzos del siglo XX y con la teoría de la Administración Científica. En los principios básicos para un desempeño eficaz propuestos por Taylor y en la producción en serie de Ford, se halla la base de la posterior valoración de las competencias en el mundo laboral (MORALES, 2009).

Los avances científico-técnicos y el aumento de la industrialización en aquella época, demandaba el incremento de conocimientos y destrezas. La necesidad de estar preparada para la realización efectiva de nuevas funciones laborales, conllevó a que cada vez más las organizaciones se preocuparan por la calificación, competencias y capacidades de sus trabajadores.

Según LLANIO (2008), algunos autores sostienen que la historia del uso de las competencias en educación se remonta a los años 30 del siglo pasado, aunque su proliferación fue 40 años más tarde, en la década del 70, a partir de los estudios realizados por McClelland en EE.UU. (CUESTA, 2000).

Como la formación de competencias no es privativa de la educación superior y ha sido utilizada en otros contextos, en ocasiones se han implementado acciones y metodologías en contextos universitarios que no se corresponden ni con las características del proceso de formación profesional que se desarrolla en estos, ni con las exigencias pedagógicas de dicho proceso.

El asumir el término competencias en contextos educativos tiene importantes implicaciones curriculares y metodológicas producto de su conceptualización y las características de su formación. Por ello, nuestro objetivo es describir brevemente los fundamentos teóricos y metodológicos de la formación de competencias en la educación superior. Se espera que el contenido del mismo refleje claramente la definición conceptual del término competencias, así como las implicaciones metodológicas para su formación en la universidad.

DESARROLLO

Las competencias y el diseño curricular

El interés por las competencias en el contexto universitario responde principalmente a que estas han permitido acercar la formación profesional al mundo del trabajo (GONZÁLEZ y GONZÁLEZ, 2008). La formación de competencias permite aproximar el proceso formativo a las necesidades de actuación profesional, pues ellas se han de determinar bidireccionalmente por la universidad y las entidades laborales destinatarias de sus egresados (ALONSO, 2010; FERNÁNDEZ y col., 2006).

La universidad debe valorar en qué medida se preparan los estudiantes para enfrentar las demandas de su futura vida profesional y social. Solo así se asegurará que los estudios

superiores respondan a los requerimientos de un perfil profesional específico y a las prioridades de la sociedad en que se desarrollan.

Se exige cada vez más a la universidad certificar la calidad de sus procesos sustantivos, por lo que ha surgido el compromiso de evidenciar su responsabilidad por medio de instrumentos que validen su encargo social (HORRUITINER, 2006). Por este motivo, la determinación junto con las entidades laborales de las competencias de sus egresados, fortalecerá su papel como institución encargada de formar los profesionales que necesita la sociedad.

DIDRIKSSON (2009) ha defendido que el currículo universitario tendrá como función formar individuos que se inserten críticamente en el periodo histórico que les ha tocado vivir, para construir con creatividad soluciones a los más importantes problemas del país y del mundo. Es por ello que, entre otras cuestiones, la formación de competencias es una de las principales tendencias en la reforma curricular de las universidades latinoamericanas (ALPIZAR, 2008).

En ocasiones se ha sugerido que la irrupción de la noción de competencias en la educación superior, es fruto de la globalización neoliberal y de la subordinación de la universidad a los intereses del mercado, por lo que ha sido acogido con reserva en algunos marcos académicos. No obstante, la generalización de su uso indica su aceptación por un buen número de los profesionales de la educación.

Para BENEITONE y col. (2007), que el lenguaje de las competencias pueda ser comprendido por los organismos profesionales, no debe enfocarse como algo negativo sino como una ventaja, puesto que la variabilidad de los contextos ocupacionales, requiere de la consulta constante con todos los actores involucrados en la formación de los profesionales.

Se coincide con lo planteado por BENEITONE y col. (2007), pues para determinar la estructura de una carrera universitaria es necesario conocer las prioridades socioeconómicas del país, el desarrollo científico y las más importantes fuentes de empleo a las que accederá el egresado. Hay que tener presente que en Cuba todas las funciones universitarias incorporan como brújula la estrecha articulación universidad-sociedad (NÚÑEZ, 2010) y que la primera ley de la didáctica es la relación que se establece entre el proceso docente-educativo y la necesidad social (ÁLVAREZ, 1999).

Producto de la necesidad de adecuación de la educación terciaria a los perfiles exigidos por las entidades laborales, se realizan anualmente numerosos estudios y transformaciones curriculares para promover la formación de competencias. Del mismo modo, en la literatura pedagógica se recurre cada vez más a ellas para referirse a lo que el estudiante ha de ser capaz al concluir su formación profesional.

Conceptualización de las competencias

La conceptualización de las competencias ha estado marcada principalmente por dos enfoques: el estructural y el dinámico. En el enfoque estructural se ha enfatizado en los componentes o atributos de las competencias, mientras que en el dinámico se ha subrayado el funcionamiento del sujeto en el contexto de su labor profesional. Ambos enfoques no son excluyentes (MERTENS, 1998), sino que se refieren a diferentes aspectos de las competencias que en la práctica se complementan.

En las definiciones que se le han dado a las competencias, se manifiesta cómo los diferentes autores combinan los dos enfoques. MARÍÑO (2011) por ejemplo, las define como “aquellas cualidades de la personalidad que permiten la autorregulación de la conducta del sujeto, a partir de la integración de los conocimientos científicos, las habilidades y las capacidades vinculadas con el ejercicio de su profesión, así como de los motivos, sentimientos, necesidades y valores asociados a ella que permiten, facilitan y promueven un desempeño profesional eficaz y eficiente dentro de un contexto social determinado”.

Para ALONSO (2010), “las competencias son el conjunto de conocimientos, destrezas, habilidades y actitudes que movilizan a una persona, de forma integrada, para actuar de forma eficaz ante las demandas de determinada situación”.

Asimismo, TEJEDA Y SÁNCHEZ (2010) definen las competencias como una “cualidad humana que se configura como síntesis dialéctica en la integración funcional del saber (conocimientos diversos), saber hacer (habilidades, hábitos y destrezas) y saber ser (valores y actitudes), que son movilizados en un desempeño idóneo a partir de los recursos psicológicos del sujeto, que le permiten saber estar en un ambiente socio profesional y humano en correspondencia con las características y exigencias complejas del entorno”.

Otra definición similar a las anteriores es la de MORALES (2009). Este autor define las competencias como el “conjunto sinérgico de conocimientos, habilidades, experiencias, sentimientos, actitudes, motivaciones, características personales y valores, basado en la idoneidad demostrada, asociado a un desempeño superior del trabajador y de la organización, en correspondencia con las exigencias técnicas, productivas y de servicios”.

Estas definiciones evidencian la tendencia a incluir contenidos cognitivos, afectivo-motivacionales y comportamentales como componentes de las competencias. De una forma u otra, autores como SPENCER Y SPENCER (1993), LEVY-LEVOYER (1997), MENTKOWSKI (2000) y GONZÁLEZ (2002) también incluyen en sus definiciones estos elementos.

Si bien en las definiciones de las competencias se delimitan sus componentes para poder determinar su estructura, ello no quiere decir que estos se expresen aisladamente, pues la competencia implica una convergencia de los saberes, habilidades, valores y no la suma de estos (GARCÍA y col., 2010).

Además de sus componentes, la actividad en la que se ponen de manifiesto las competencias constituye un punto clave en cuanto a su definición. Ellas se forman para lograr un objetivo profesional determinado en un contexto histórico concreto.

Según ROE (2002), los dos rasgos distintivos de las competencias son la integración de conocimientos, habilidades y actitudes, y la capacidad de realizar un tipo de trabajo específico en un contexto particular, lo cual se evidencia en las definiciones expuestas. A partir de estos rasgos distintivos, los autores del presente artículo consideran que las competencias deben ser entendidas como la integración dialéctica de conocimientos, habilidades, valores y otros contenidos de la personalidad, que le permiten al sujeto desempeñarse en un contexto profesional específico, en correspondencia con los requerimientos establecidos para ello.

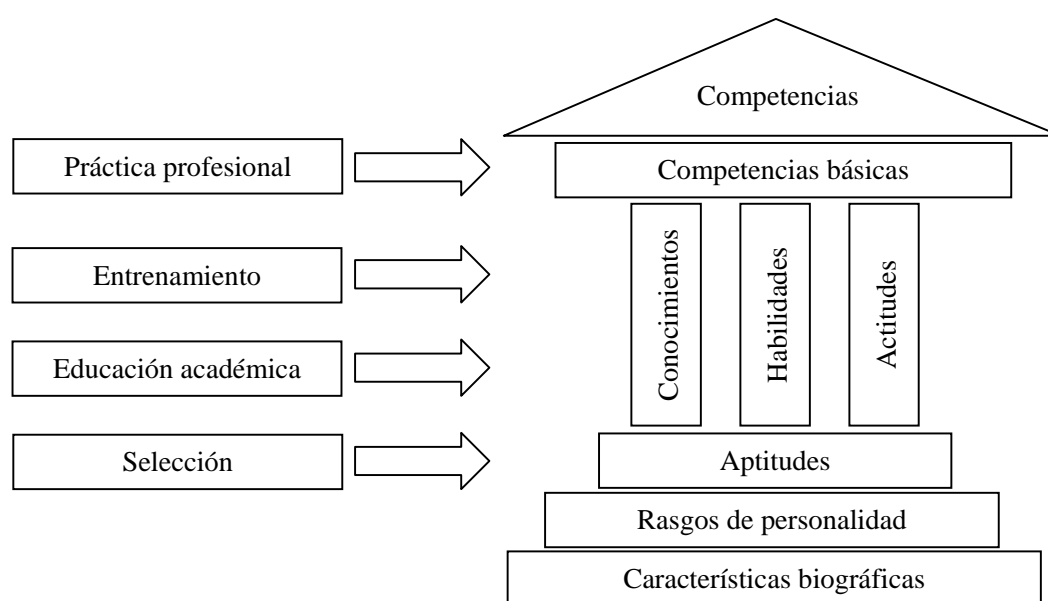
Al constituir las competencias una integración dialéctica de conocimientos, habilidades y valores, es ineludible referirse a las categorías formación y desarrollo. Las competencias no nacen con el sujeto ni se forman espontáneamente. Ellas son resultado de la educación y del desarrollo de la personalidad.

La formación es una de las categorías fundamentales de la pedagogía. Se interpreta como la base del desarrollo y también como consecuencia de este (LÓPEZ y col., 2002). De este modo, formación y desarrollo se erigen como una unidad dialéctica que se ha de tener en cuenta para la comprensión de las competencias.

La formación de las competencias en la educación superior y sus implicaciones metodológicas

Para explicar cómo se forman las competencias se utilizará el modelo arquitectónico propuesto por ROE (2002). En el mismo se expone cómo están estructurados los elementos que conforman las competencias y las etapas más importantes de su formación y desarrollo.

Figura 1. Modelo arquitectónico de las competencias (Adaptado de ROE, 2002).



Como se puede observar, el modelo simula un templo griego cuyos cimientos son las *aptitudes*, los *rasgos de personalidad* y las *características biográficas*. En consecuencia, se incluyen dentro de las bases que permiten la formación de competencias aspectos como los intereses, la estabilidad emocional, la capacidad de razonamiento, la autovaloración, la sociabilidad y el temperamento.

En la base del modelo es donde se realiza la selección. Ella se refiere a la admisión o no de estudiantes en una carrera determinada, luego de la evaluación de sus cualidades. Es en las

denominadas pruebas de aptitud, donde se obtienen los resultados que permiten dicha selección.

Una característica del modelo es que abarca los contenidos que el estudiante debe aprender durante sus estudios universitarios. Los *conocimientos, habilidades y actitudes*, son los pilares que se forman sobre las bases descritas y que al integrarse en la ejecución de la práctica laboral se transforman en competencias.

Es necesario señalar que es más adecuado referirse en el modelo arquitectónico de las competencias a los valores y no a las actitudes, pues estas últimas son predisposiciones aprendidas a reaccionar a favor o en contra de determinados objetos, fenómenos o situaciones, y la significación que ROE (2002) le otorga, se corresponde más con la concepción que en la educación cubana se le concede a los valores. De igual forma, debería sustituirse el término *rasgos de la personalidad* por *contenidos de la personalidad* y así evitar interpretaciones factorialistas del proceso de formación de competencias.

Como se enuncia en el modelo, las competencias se forman durante distintas etapas que van desde la inserción del estudiante en una carrera universitaria, hasta que se convierte en un profesional calificado. Durante el trayecto de estudiante por la universidad, este se apropia de los contenidos que han sido establecidos en el currículo, ya sea en el ámbito académico o mediante las prácticas pre-profesionales que le sirven de entrenamiento.

El modelo arquitectónico es un modelo abierto porque posee factores de *input* y *output*. Esto permite que se enfoquen las competencias desde dos ángulos: uno relacionado con la organización de los contenidos curriculares y las actividades docentes y otro con los requerimientos de la actuación profesional.

Dentro de los factores *input* del modelo es que se encuentran los contenidos y estrategias curriculares de la formación universitaria, mientras que en los *output*, se hallan los requisitos de desempeño en un contexto laboral específico. De este modo, en el modelo se manifiestan los rasgos distintivos de las competencias descritos anteriormente.

En el modelo se enuncia también que es en la práctica profesional donde se terminan de adquirir las competencias, pero la formación de estas no culmina cuando el estudiante egresa de la universidad con un título de licenciado o ingeniero. Los distintos puestos de trabajo exigen una constante actualización, por lo que se puede afirmar que la formación y desarrollo de competencias se mantiene durante toda la vida laboral del individuo.

En este sentido, las competencias establecen un puente entre la formación inicial y continua, pues su desarrollo se concibe como un proceso a lo largo de toda la vida, que es perfectible y reestructurable en varios momentos de la trayectoria vital, acorde con las transformaciones científico-técnicas y sociales que provocan nuevos requerimientos de abordaje de situaciones complejas (D'ANGELO, 2005).

En cuanto a las implicaciones metodológicas de la formación de competencias, GONZÁLEZ (2002) refiere que:

- Las competencias son construidas por el sujeto de forma individual, aunque este proceso siempre se realiza en condiciones sociales. Es necesario entonces que los profesores y tutores realicen una atención diferenciada durante el proceso de formación profesional.

- Los profesores y tutores deben asumir un rol *orientador* durante el proceso de formación de competencias, mientras que los estudiantes han de asumir un rol de *sujeto* de su formación y desarrollo profesional.
- La educación de las competencias debe sustentarse en una metodología participativa de enseñanza-aprendizaje que privilegie la autoevaluación y la heteroevaluación en el ejercicio de la profesión.

Estas implicaciones se ajustan a las tendencias pedagógicas centradas en el estudiante que hacen énfasis en el protagonismo y compromiso del mismo respecto a su aprendizaje. La responsabilidad e independencia, son dos puntos clave que han de manifestarse en la formación de las competencias, pues este proceso precisa que el estudiante lo asuma activamente y que desarrolle estrategias de aprendizaje que le permitan apropiarse de los contenidos de estudio conscientemente.

Justamente, uno de los paradigmas actuales en la educación superior, es que dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje (PEA) sea el estudiante y no el profesor el que ocupe el centro del proceso (BENEITONE y col., 2007). La formación de competencias convoca a que los profesores dejen de regirse por las concepciones de la educación tradicional y asuman un rol más comprometido con el aprendizaje que con la enseñanza.

Conforme a las implicaciones metodológicas de la formación de competencias, las dinámicas del aprendizaje propuestas por FARIÑAS (2005), deben fomentarse para que se integren en la estrategia general de aprendizaje del sujeto. Las dinámicas se clasifican en cuatro grupos:

- Grupo I. Planteamiento y consecución de metas
- Grupo 2. Comprensión y búsqueda de información
- Grupo 3. Expresión y comunicación
- Grupo 4. Planteamiento y solución de problemas

Las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC), también pueden contribuir a la formación de competencias en el contexto universitario si se utilizan correctamente. Se ha demostrado que los ambientes de aprendizaje mediados por las TIC facilitan su formación (BOUDE Y MEDINA, 2011) y que estas tecnologías potencian el desarrollo de estrategias de aprendizaje. Es por ello que resulta pertinente que el profesor participe activamente en la producción de materiales didácticos digitales que promuevan la formación de competencias.

El cambio de paradigma de una educación basada en la enseñanza a una basada en el aprendizaje, conlleva importantes cambios respecto a la dirección del PEA. Es por ello que los principios propuestos en el Modelo Educativo Integral para el Crecimiento Personal (BERMÚDEZ Y PÉREZ, 2004), podrían servir de base para diseñar un PEA que facilite la formación de competencias. Estos principios son:

1. Unidad entre el protagonismo del alumno y la dirección del maestro
2. Unidad de la actividad y la comunicación
3. Unidad del aprendizaje individual y grupal

4. Unidad de lo instructivo y lo educativo

5. Unidad de lo cognitivo y lo afectivo en un aprendizaje vivencial-experiencial

La formación de competencias exige además, que el estudiante aprenda en la realización de actividades profesionales y no solo mediante conferencias, seminarios y talleres. Varios autores (PEIRÓ, 2003; ROE, 2002; BARTRAM y ROE, 2005; LUNT, 2011) han insistido en que las competencias se adquieren en un proceso *learning by doing* (aprender haciendo) y que requieren de supervisión.

La vinculación del estudio con el trabajo es una de las ideas rectoras de la educación superior cubana, por lo que está establecido que los estudiantes realicen prácticas pre-profesionales en las distintas esferas de actuación de su futura profesión y que al graduarse cumplan un adiestramiento laboral durante dos años. Ello hace que sea coherente el proceso de formación profesional con los requerimientos expuestos para la adquisición de competencias.

Para finalizar, es necesario señalar que como las competencias se adquieren en un proceso *learning by doing*, la evaluación del aprendizaje debe ajustarse a este proceso. La evaluación del desempeño constituye en este sentido una adecuada alternativa para valorar en qué medida se han formado competencias en el estudiante y cuáles son las posibilidades que tiene de adquirirlas. Así se podrá evaluar al estudiante de modo similar a como actúa en la vida el profesional (HORRUITINER, 2006).

CONCLUSIONES

Es cierto que la asunción del término competencias en la educación superior permite aproximar la formación profesional a las necesidades sociales, pero ello no quiere decir que deba asumirse sin un análisis crítico que permita sustentar su inserción en el ámbito universitario. De ahí la importancia del debate sobre los fundamentos teóricos y metodológicos de la formación de competencias (principalmente en lo relativo a las dinámicas de aprendizaje, el rol del profesor y el proceso de evaluación), a pesar de que en Cuba no estén establecidos planes de estudio explícitamente enfocados en las competencias.

Las implicaciones que a nivel curricular, conceptual y metodológico fueron expuestas en párrafos anteriores, constituyen solo una aproximación al tema de las competencias, por lo que no se pretende que sean las únicas y más efectivas formas de promoverlas. Son simplemente criterios que pueden tenerse en cuenta cuando se diseñen estrategias educativas con el propósito de formarlas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALONSO, PILAR (2010). La importancia y el nivel de desarrollo de las competencias en psicología. *Psicología desde el Caribe*, No. 25, pp. 84-107. Disponible en: <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/psicologia/article/viewFile/40/607> [Fecha de acceso: 4-1-2012].

- ALPIZAR, JORGE L. (2008). ¿Profesionales competitivos o competentes? II. Tipología de competencias. *Pedagogía Universitaria*, Vol. XIII, No. 4, pp. 1-14. Disponible en: <http://cvi.mes.edu.cu/peduniv/base-de-datos/2009-vol.-xiv-no.-3/profesionales-competitivos-o-competentes-iii.-estrategias-curriculares> [Fecha de acceso: 15-12-2011].
- ÁLVAREZ, CARLOS M. (1999). *La escuela en la vida*. La Habana. Ed. Pueblo y Educación. (pág. 96)
- BARTRAM, DAVE y ROE, ROBERT A. (2005). Definition and Assessment of Competences in the Context of the European Diploma in Psychology. *European Psychologist*, Vol. 10, No. 2, pp. 93-102. Disponible en: <http://arno.unimaas.nl/show.cgi?fid=14679> [Fecha de acceso: 4-1-2012].
- BENEITONE, PABLO; ESQUETINI, CÉSAR; GONZÁLEZ, JULIA; MARTY, MAIDA; SIUFI, GABRIELA y WAGENAAR, ROBERT (2007). Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe Final -Proyecto Tuning-América Latina. Bilbao. Ed. de la Universidad de Deusto. (pág. 43)
- BERMÚDEZ, RAQUEL. y PÉREZ, LORENZO M. (2004). *Aprendizaje formativo y crecimiento personal*. La Habana. Ed. Pueblo y Educación. (pág. 176)
- BOUDE, O. y MEDINA, O (2011). Desarrollo de competencias a través de un ambiente de aprendizaje mediado por las TIC en educación superior. *Educación Médica Superior*, Vol. 25, No. 3, pp. 301-311. Disponible en: http://bvs.sld.cu/revistas/ems/vol25_3_11/ems07311.htm [Fecha de acceso: 4-1-2012].
- CUESTA, ARMANDO (2000). *Gestión de competencias*. La Habana. Instituto Superior Politécnico José A. Echeverría. (pág. 6).
- D'ANGELO, OVIDIO (2005). Proyecto de vida y desarrollo personal. En Fernández, L. (Comp.), *Pensando en la personalidad*. Tomo 2. La Habana. Ed. Félix Varela. (pp. 83-111)
- DIDRIKSSON, AXEL (2009). Una nueva universidad para la sociedad del conocimiento. *Temas*, No. 57, pp. 33-41.
- FARIÑAS, GLORIA (2005). *Psicología, educación y sociedad*. Un estudio sobre el desarrollo humano. La Habana. Ed. Pueblo y Educación. (pág. 165)
- FERNÁNDEZ, ANGEL; GONZÁLEZ, NATALIA y GUERRA, SONSOLES (2006). Diseño de un portafolio en la formación universitaria por competencias. *Revista de Psicodidáctica*, Vol. 11, No. 2, pp. 227-239. Disponible en: www.ehu.es/ojs/index.php/psicodidactica/article/download/.../197 [Fecha de acceso: 2-2-2011].
- GARCÍA, JOSÉ; GONZÁLEZ, JOSÉ; ESTRADA, LORENA y URIEGA, SILVIA (2010). La educación médica basada en competencias. *Revista Médica del Hospital General de México*, Vol. 73, No. 1, pp. 57-69. Disponible en: <http://www.medigraphic.com/pdfs/h-gral/hg-2010/hg101k.pdf> [Fecha de acceso: 4-1-2012].

- GONZÁLEZ, VIVIANA (2002). ¿Qué significa ser un profesional competente? Reflexiones desde una perspectiva psicológica. *Revista Cubana de Educación Superior*, Vol. 12, No. 1, pp. 45-53.
- GONZÁLEZ, VIVIANA y GONZÁLEZ, ROSA (2008). Competencias genéricas y formación profesional: un análisis desde la docencia universitaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, No. 47, pp. 185-209. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=80004711> [Fecha de acceso: 2-2-2012].
- HORRUITINER, PEDRO (2006). *La universidad cubana: el modelo de formación*. La Habana. Ed. Félix Varela. (pág. 192)
- LEVY-LEVOYER, CARL (1997). *Gestión de las competencias*. Barcelona. Ed. Gestión 2000. (pág. 49)
- LLANIO, GIRALDO (2008). El currículo por competencias. Un tema a debate. *Pedagogía Universitaria*, Vol. XIII, No. 3, pp. 34-49. Disponible en: <http://cvi.mes.edu.cu/peduniv/base-de-datos/2008-vol.-xiii-no.-3/el-curriculo-por-competencias.-un-tema-a-debate> [Fecha de acceso: 15-12-2011].
- LÓPEZ, JOSEFINA; ETEVA, MERCEDES; ROSÉS, MARÍA; CHÁVEZ, JUSTO; VALERA, ORLANDO y RUÍZ, ARIEL (2002). Marco conceptual para la elaboración de una teoría pedagógica. En García, G. (Comp), *Compendio de pedagogía* (pp. 45-60). La Habana. Ed. Pueblo y Educación.
- LUNT, INGRIT (2011). EuroPsy: The Development of Standards for High-Quality Professional Education in Psychology. *European Psychologist*, Vol. 16, No. 2, pp. 104–110. Disponible en: <http://www.psycontent.com/content/q14510r7258w232g/> [Fecha de acceso: 4-1-2012].
- MARIÑO, M.A. (2011). La formación de competencias pedagógicas profesionales en estudiantes universitarios. *Pedagogía Universitaria*, Vol. XVI, No. 3, pp. 1-11. Disponible en: <http://cvi.mes.edu.cu/peduniv/base-de-datos/2011-vol.-xvi-no.-3/la-formacion-de-competencias-pedagogicas-profesionales-en-estudiantes-universitarios> [Fecha de acceso: 15-12-2011].
- MENTKOWSKI, MICHEL (2000). *Learning that lasts: Integrating learning, development, and performance in college and beyond*. San Francisco. Ed. Jossey-Bass. (Pág. 117).
- MORALES, ALFREDO (2009). *Capital Humano. Hacia un sistema de gestión en la empresa cubana*. La Habana. Editora Política. (pág. 368).
- NÚÑEZ, JORGE (2010). *Conocimiento académico y sociedad. Ensayos sobre política universitaria de investigación y posgrado*. La Habana. Ed. UH. (pág. 114)
- PEIRÓ, JOSÉ M. (2003). La enseñanza de psicología en Europa: Un proyecto de titulación europea. *Papeles del Psicólogo*, No. 86, pp. 25-34.
- ROE, ROBERT A. (2002). What makes a competent psychologist? *European Psychologist*. Vol. 7, No. 3, pp. 192-202. Disponible en: <http://arno.unimaas.nl/show.cgi?fid=14682> [Fecha de acceso: 4-1-2012].

- TEJEDA, RAFAEL y SÁNCHEZ, PEDRO (2010). Estrategias e intervención para la formación de competencias profesionales en la Educación Superior. Pedagogía Universitaria, Vol. XV, No. 5, pp. 39-53. Disponible en: <http://cvi.mes.edu.cu/peduniv/base-de-datos/2010-vol.-xv-no.-5/estrategias-e-intervencion-para-la-formacion-de-competencias-profesionales-en-la-educacion-superior> [Fecha de acceso: 15-12-2011].
- URBINA, OMayda (2010). Metodología para la evaluación de las competencias laborales en salud. Revista Cubana de Salud Pública, Vol. 36, No. 2, pp. 165-174. Disponible en: <http://scielo.sld.cu/pdf/rcsp/v36n2/spu11210.pdf> [Fecha de acceso: 15-12-2011].