

CAPÍTULO IV

Relevancia de las prácticas preprofesionales en el diseño curricular para la formación de competencias.



AUTORES

Ifraín González Beade
*Universidad Nacional de
Educación*



Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0341-4212>

Roberto Barrera Jimenez
Universidad de Pinar del Río



Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5562-0053>

Hendy Pérez Barrera
*Universidad Bolivariana del
Ecuador*



Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1989-20136>

Introducción

Las prácticas preprofesionales (laborales o de servicio) son un componente esencial dentro del diseño curricular, porque permiten la articulación de los aprendizajes teóricos con situaciones reales de la profesión. Según el Consejo de Educación Superior (CES, 2020), estas representan un espacio formativo donde los estudiantes aplican los conocimientos, habilidades y criterios de actuación adquiridos durante su proceso de formación, lo mismo que se puede traducir como competencias. Se pueden entender entonces como una oportunidad privilegiada para consolidar competencias profesionales y fortalecer la identidad vocacional.

González & Larraín (2019) subrayan que las prácticas preprofesionales favorecen la aplicación de los saberes teóricos y que contribuyen a la constitución de intereses profesionales genuinos, en la medida en que permiten al estudiante enfrentarse con la complejidad del ejercicio profesional. Su efectividad depende, en gran parte, de los lineamientos y criterios de calidad definidos por cada carrera en su planificación curricular.

Desde una perspectiva formativa, las prácticas permiten el desarrollo de las competencias docentes que son fundamentales para el ejercicio de la profesión. Alberca et al. (2021) argumentan que dichas competencias inciden directamente en el aprendizaje significativo del estudiante, esto porque permite integrar el conocimiento conceptual con las representaciones cognitivas construidas mediante la experiencia. Este proceso, implica la transferencia de contenidos, la apropiación crítica y creativa de saberes en función de la resolución de problemas en contextos educativos reales.

En esta misma línea, desde la Universidad Nacional de Educación (UNAE, 2019) se subraya que las prácticas preprofesionales deben promover un uso reflexivo, crítico y creativo del conocimiento conceptual, procedimental y actitudinal adquirido en las diferentes

asignaturas que integran la malla curricular de cada carrera. El mejoramiento continuo de estas experiencias prácticas impulsa la capacidad de innovación pedagógica, la gestión del conocimiento y la adaptación al cambio, aspectos clave para el desempeño profesional de calidad en contextos diversos.

En consonancia con lo anterior, en el presente capítulo nos proponemos analizar la relevancia de las prácticas preprofesionales en el diseño curricular como estrategia clave para el desarrollo de competencias profesionales, destacando su papel en la articulación teoría-práctica, la consolidación de saberes y la formación integral del estudiante en contextos reales de desempeño.

Reflexión

Prácticas preprofesionales y desafíos para la formación de competencias

La educación se considera como un factor determinante para el desarrollo sostenible de los pueblos y las naciones, porque promueve el crecimiento económico, la equidad social y la participación de la ciudadanía de una forma activa. En el contexto de formación universitaria, los docentes se convierten en agentes clave que garantizan una educación de calidad, inclusiva y pertinente. Sin embargo, a nivel internacional se evidencia una carencia significativa de competencias profesionales en muchos de los docentes en ejercicio, lo que limita su capacidad para responder adecuadamente a las complejidades del entorno educativo contemporáneo.

Según datos de la UNESCO (2020a), el 81% del profesorado de educación primaria y el 78% del de secundaria cuentan con una titulación adecuada. Esta situación es alarmante si se considera que la profesionalización docente implica la obtención de un título que valide la adquisición de un conjunto de competencias integrales que abarcan el dominio disciplinar;

las habilidades didácticas, la actitud ética, la sensibilidad cultural, la capacidad de innovación, el uso de recursos tecnológicos, la investigación pedagógica y el trabajo colaborativo. La insuficiencia en la preparación profesional pone en riesgo la calidad del aprendizaje estudiantil y profundiza las brechas educativas entre regiones y poblaciones, siendo importante preguntarme ¿qué ocurre con ese porcentaje que su titulación no es considerada como adecuada para ser profesor?

Uno de los aspectos más críticos es la insuficiente formación en las competencias interculturales y en el manejo de la diversidad. Apenas el 20% de los docentes en los países miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) ha recibido preparación en formación multicultural, lo que dificulta una respuesta educativa adecuada y acorde a los contextos sociales marcados por la heterogeneidad étnica, lingüística y cultural. Este déficit es especialmente preocupante en sociedades cada vez más globalizadas, donde el respeto a la diversidad y la equidad deben ser principios rectores de la práctica pedagógica.

En el caso de España, el Ministerio de Educación y Formación Profesional (2021) ha advertido que muchos estudiantes que se encuentran formándose como docentes no logran alcanzar el desarrollo de competencias mínimas necesarias para enfrentar los retos de la práctica preprofesional; cabe aclarar que estas competencias mínimas responden a conocimientos que no son formados desde la propia práctica. Esta debilidad se refleja en dificultades para diseñar estrategias didácticas coherentes, planificar clases centradas en los aprendizajes, gestionar el aula y evaluar de forma auténtica el desempeño estudiantil; aunque no se puede traducir en una limitante se debe considerar para que las actividades a desarrollar en los contextos respondan al desarrollo progresivo en la formación. Tales falencias comprometen la calidad del proceso formativo del docente y ponen en entredicho la eficacia de los programas curriculares vigentes en la formación inicial docente, pero no limitan las posibilidades de realizar rediseños o reingeniería de los mismos.

En América Latina y el Caribe, los desafíos son aún más complejos debido a las desigualdades estructurales que afectan a los sistemas educativos. Organismos internacionales como el Banco Mundial (2021) y la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2021) han llamado la atención y alertan sobre los impactos que la pandemia por COVID-19 tuvo en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Las interrupciones prolongadas de clases presenciales, la falta de conectividad digital, la limitada preparación docente para la enseñanza virtual y la afectación a la salud socioemocional de estudiantes y maestros han profundizado la crisis educativa en la región.

En este marco, Ecuador no es ajeno a estos desafíos. Según el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEVAL, 2018), los docentes suelen representar un recurso estratégico que incide en la mejora de la calidad educativa, pero aún enfrentan limitaciones en su formación y desempeño. Particularmente, se ha señalado la necesidad de dotar a los futuros docentes de competencias fundamentales para abordar pertinentemente los procesos de enseñanza y aprendizaje en los distintos subniveles de la Educación Básica.

La Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (SENESCYT, 2020) reconoció que la educación superior presenta incumplimientos en cuanto a criterios de calidad, afectando procesos claves como la nivelación académica y el fortalecimiento de la formación inicial. Como respuesta, el Consejo de Educación Superior (CES, 2021) planteó como desafío prioritario la revisión de los programas de formación, instando a las instituciones de educación superior a desarrollar ajustes curriculares que aseguren una oferta educativa alineada con las necesidades sociales y los procesos sustantivos de la educación superior: docencia, investigación y vinculación con la sociedad.

Mientras tanto, el Ministerio de Educación del Ecuador (MINEDUC, 2021) insiste en la necesidad de acompañar y fortalecer pedagógicamente al personal docente en formación, promoviendo prácticas innovadoras, con liderazgo educativo, pensamiento crítico y sensibilidad social.

En respuesta a esta problemática, se ha planteado la necesidad de fortalecer tanto la formación inicial como la formación continua del profesorado, de modo que se incorporen criterios de flexibilidad curricular, aprendizaje situado y desarrollo de competencias para la transformación educativa. Esto implica rediseñar las carreras docentes, actualizar los planes de estudio con base en las demandas del contexto y reorganizar el rol profesional del docente desde una perspectiva más integral, crítica y reflexiva.

En este escenario, las prácticas preprofesionales emergen como un componente estratégico para la formación de competencias, al constituirse en el puente entre el conocimiento académico y el ejercicio profesional. No se trata únicamente de realizar observaciones o replicar actividades planificadas por otros docentes, más bien, de generar espacios de experimentación, análisis y toma de decisiones pedagógicas en contextos reales. Por ello, estas prácticas deben estar acompañadas de procesos de tutoría, retroalimentación formativa y evaluación auténtica, que permitan al estudiante reflexionar sobre su quehacer y construir progresivamente su identidad profesional.

Además, el desafío interpela a las instituciones de educación superior en cuanto al diseño de itinerarios formativos articulados, la selección rigurosa de escenarios de práctica, la formación de tutores y la implementación de modelos de evaluación por competencias. Es fundamental asegurar que las prácticas preprofesionales estén alineadas con los perfiles de egreso definidos en los planes curriculares, y que realmente aporten al desarrollo de capacidades profesionales sostenibles, éticas, innovadoras y contextualizadas.

Frente a esta realidad, se hace imperativo revisar cómo los diseños curriculares conciben en las carreras las prácticas profesionales, asegurando que estas experiencias estén cuidadosamente diseñadas, acompañadas por tutores competentes y articuladas con un currículo orientado al desarrollo de competencias. Las prácticas son espacios de construcción crítica del conocimiento, en los que se promueva la reflexión pedagógica, la innovación didáctica y el compromiso ético con la profesión docente.

Fundamentos teóricos y dimensiones de las competencias docentes y las prácticas preprofesionales

Desde una perspectiva teórica, Tobón (2008, 2006) plantea que la formación en competencias en la Educación Superior requiere la movilización de conocimientos, habilidades, actitudes, valores y capacidades en contextos reales, promoviendo procesos de actuación complejos, éticos y situados. Para ello, el currículo debe configurarse como un sistema dinámico, flexible y articulado que permita integrar la teoría y la práctica, garantizando una formación integral del futuro profesional de la educación.

Campos (2022) añade que las competencias docentes deben entenderse como un conjunto de saberes vinculados al desarrollo cognitivo, cívico, profesional y social, adaptables a los constantes cambios del entorno educativo. Vega (2021), por su parte, señala que estas competencias emergen de una multiplicidad de factores que confluyen en el desarrollo del profesional docente, lo cual demanda una constante innovación metodológica en función de las nuevas exigencias pedagógicas.

En cambio, Incháustegui (2018) advierte que el concepto de competencia es polivalente, ya que puede hacer referencia tanto a comportamientos observables como a rasgos cognitivos, actitudinales y procedimentales. En esta línea, Salazar y Juárez (2021) realzan que las competencias docentes permiten a los profesionales de la educación analizar situaciones, evaluar estrategias y aplicar conocimientos para la solución de problemas diversos. Según subrayan, Quesada y Canta (2022) la importancia del autoaprendizaje y la autonomía en el desarrollo de competencias, son una vía para perfeccionar el desempeño profesional.

A partir de estas contribuciones, se definen las competencias docentes como un conjunto integral de saberes científicos, didácticos, pedagógicos, habilidades profesionales, capacidades tecnológicas y actitudes éticas que deben ser aplicados de forma efectiva en los

procesos de enseñanza-aprendizaje. Estas competencias deben ser cultivadas durante toda la formación inicial y evidenciadas de forma concreta en los contextos reales de práctica preprofesional.

Entre las dimensiones esenciales de las competencias docentes, se consideran:

- **Conocimientos científicos:** Bravo (2022), Robles-Piñeros et al. (2021) y Calva et al. (2018) los describen como saberes que permiten validar hechos en el contexto científico y resolver problemas mediante métodos rigurosos. En el ámbito educativo, se vinculan estrechamente con los componentes disciplinares y las prácticas investigativas.
- **Conocimientos didácticos:** Según Castro et al. (2019), esta dimensión se refiere al dominio de los contenidos y la forma más adecuada de enseñarlos. Incluye la planificación de unidades didácticas, la identificación de dificultades de aprendizaje y la selección de estrategias y recursos pedagógicos.
- **Conocimientos pedagógicos:** Álvarez et al. (2019) los definen como un saber construido colectivamente en la interacción entre teoría y práctica, que permite al docente comprender y transformar su entorno educativo. Su adquisición requiere espacios de reflexión crítica y uso de tecnologías pedagógicas pertinentes.
- **Habilidades profesionales:** Para Torres et al. (2022) y Martínez et al. (2022), estas habilidades implican el dominio técnico, comunicativo, ético y organizacional del ejercicio docente. Se relacionan con la capacidad de planificar, evaluar, liderar procesos educativos y responder con pertinencia a diversas situaciones escolares.
- **Habilidades tecnológicas:** Giménez-Chornet (2020), García-Leal et al. (2022) y Calderón et al. (2021) coinciden en que el dominio de herramientas digitales es fundamental para la enseñanza en el siglo XXI. Estas habilidades permiten la integración pedagógica de plataformas, recursos digitales y entornos virtuales de aprendizaje.

- **Actitudes éticas:** Cedeño et al. (2020) aseveran que las actitudes éticas forman parte del perfil profesional docente. Estas actitudes se basan en el compromiso moral, la responsabilidad social, el respeto a los derechos humanos y la disposición a actuar de forma íntegra en beneficio del colectivo educativo.



En relación con las prácticas preprofesionales, se entiende que constituyen el espacio privilegiado donde los estudiantes de pedagogía o en formación docente pueden integrar y demostrar estas competencias en escenarios reales. (Rodríguez et al., 2022) las consideran fundamentales en la Educación Superior, al ser el momento en que los conocimientos adquiridos en el aula se articulan con el desempeño en contextos escolares.

Desde la Teoría de la Elección de Glasser (1998), se sostiene que el aprendizaje se fortalece en la medida que se practica y se comparte con otros. Bajo esta lógica, las prácticas laborales o de vinculación deben ser activas, reflexivas y colaborativas, permitiendo al estudiante aplicar lo aprendido, enseñar, retroalimentar y transformar su propia experiencia formativa.

La UNAE (2019) propone un modelo pedagógico donde el aprendizaje de calidad se vincula directamente con el desarrollo de la práctica docente con un carácter reflexivo. En este sentido, el Reglamento de Prácticas Preprofesionales de (UNAE, 2020) establece tres ejes vertebradores de este proceso: el acompañamiento, entendido como guía y retroalimentación durante el ejercicio práctico; la ayuda, como apoyo activo de tutores y docentes experimentados; y la experimentación, que permite al estudiante aplicar la metacognición en la planificación, ejecución y evaluación de su quehacer profesional.

Ramírez y Tesén (2022) establecen que la calidad educativa está en constante transformación y que su fortalecimiento requiere prácticas bien planificadas, supervisadas y contextualizadas. Urrego-Estrada et al. (2021) insisten en que la transferencia de conocimientos en la práctica debe estar orientada a la apropiación contextual, mediante el uso de herramientas investigativas.

De este modo, se ratifica que las prácticas preprofesionales deben articularse con los procesos sustantivos de la Educación Superior (docencia, investigación y vinculación) y realizarse en escenarios reales donde los estudiantes puedan asumir progresivamente el rol docente. Esta articulación garantizará la consolidación de las competencias profesionales docentes desde una perspectiva crítica, situada y transformadora.

Por tanto, es necesario señalar que la mayor parte de los marcos teóricos revisados no están contextualizados en la realidad de la formación docente en el Ecuador, específicamente en la carrera de Educación Básica. Por tal razón, la presente investigación propone un modelo articulado que permita vincular teoría y práctica desde una perspectiva situada, pertinente y transformadora, con el objetivo de generar aportes significativos a la formación de los futuros profesionales de la educación.

Lineamientos para el diseño curricular de prácticas preprofesionales orientadas al desarrollo de competencias docentes

En el marco de la transformación de la educación superior y el fortalecimiento de la calidad formativa, el diseño curricular de las carreras pedagógicas debe contemplar las prácticas preprofesionales como un espacio de observación y/o cumplimiento de horas académicas, y como un verdadero escenario de formación integral. Estas deben ser concebidas como el eje articulador entre los conocimientos teóricos y la práctica docente situada, promoviendo el desarrollo de competencias profesionales necesarias para enfrentar los desafíos del sistema educativo contemporáneo.

De acuerdo con dicho en el capítulo, se identifican los siguientes lineamientos clave para el diseño de prácticas preprofesionales dentro del currículo de las carreras de formación docente:

- 1. Articulación entre el perfil de egreso y las competencias profesionales:** Las prácticas preprofesionales deben responder de directamente al perfil de egreso definido para la carrera, asegurando que las competencias establecidas -científicas, didácticas, pedagógicas, tecnológicas, éticas y profesionales- sean desarrolladas y evidenciadas en contextos reales. Esta articulación debe ser explícita en el currículo, mediante la integración progresiva de actividades prácticas desde los primeros niveles hasta las fases de práctica intensiva.
- 2. Diseño de trayectos formativos progresivos y contextualizados:** Es necesario establecer un itinerario de prácticas que avance en complejidad y responsabilidad. Este trayecto debe iniciar con actividades de observación crítica y análisis del contexto, seguido por experiencias de codocencia, y culminar con la planificación, ejecución y evaluación de procesos pedagógicos autónomos. La progresión debe ser coherente con los niveles de desarrollo de las competencias y debe estar contextualizada en función de la diversidad de los entornos educativos donde se realizan las prácticas.

- 3. Implementación de un sistema de acompañamiento formativo:** El acompañamiento docente debe constituirse en una estrategia clave para guiar, retroalimentar y evaluar el desempeño del practicante. Este proceso debe involucrar a tutores académicos, docentes mentores y equipos institucionales que garanticen el seguimiento, la reflexión crítica y el apoyo pedagógico durante la experiencia de práctica. El acompañamiento debe estar fundamentado en principios de tutoría formativa, asesoría colaborativa y construcción compartida del conocimiento.
- 4. Integración de metodologías activas y estrategias de metacognición:** La práctica preprofesional debe fomentar el uso de metodologías activas como el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), el aula invertida, el aprendizaje cooperativo y el diseño de proyectos, que permitan al estudiante asumir un rol protagónico en su proceso de formación. Por dichas razones el autor considera fundamental incluir estrategias metacognitivas que promuevan la autorreflexión, el pensamiento crítico y la regulación del aprendizaje, lo cual fortalece la autonomía profesional y la mejora continua.
- 5. Evaluación auténtica de las competencias profesionales:** Los procesos de evaluación durante las prácticas deben ser integrales, formativos y auténticos. Esto implica valorar los productos e informes finales, como los procesos, desempeños, actitudes y reflexiones. Se sugiere el uso de rúbricas, portafolios reflexivos, observación directa y autoevaluaciones como instrumentos válidos para evidenciar el desarrollo de las competencias docentes.
- 6. Fortalecimiento de los vínculos interinstitucionales:** Para que las prácticas preprofesionales tengan un impacto real, es imprescindible establecer convenios sólidos con instituciones educativas receptoras, en los que se definan responsabilidades compartidas, mecanismos de coordinación y criterios de calidad. Las universidades deben trabajar de forma cooperada con las escuelas y colegios, garantizando escenarios adecuados para la formación docente.
- 7. Inclusión de la investigación y la innovación en la práctica:** El estudiante en formación debe ser incentivado a desarrollar pequeñas investigaciones pedagógicas o proyectos de mejora en los centros

educativos donde realiza sus prácticas. Esto favorece el pensamiento crítico, la actitud investigativa y la disposición para innovar en la enseñanza. La investigación-acción, en este sentido, se convierte en una herramienta poderosa para vincular teoría y práctica transformadora.

- 8. Enfoque inclusivo y de justicia educativa:** Todo diseño de prácticas preprofesionales debe incorporar principios de equidad, inclusión y justicia social. Es fundamental preparar a los futuros docentes para atender a la diversidad, respetar las diferencias culturales y promover entornos de aprendizaje seguros, respetuosos y participativos para todos los estudiantes.

El diseño curricular de las prácticas preprofesionales requiere de una planificación rigurosa, contextualizada y basada en estándares de calidad que orienten el desarrollo de competencias profesionales desde una perspectiva crítica, ética y situada. Solo así será posible garantizar que los futuros docentes egresen preparados para transformar la realidad educativa, contribuyendo con una enseñanza significativa, equitativa y pertinente a las necesidades de sus comunidades.

Reflexiones finales

- El autor del presente capítulo considera que, se deben comprender que las prácticas preprofesionales, van más allá de la constitución de un componente obligatorio en los planes de estudio, más bien, son una oportunidad privilegiada para que los futuros docentes integren conocimientos, habilidades y actitudes en escenarios reales de enseñanza. Por lo dicho, las prácticas deben ser vistas como un proceso formativo integral, sistemático y reflexivo, donde se conjuga la teoría pedagógica, la experiencia situada y la dimensión ética del quehacer docente.
- El diseño curricular debe trascender los enfoques llamados o considerados como tradicionales, para adoptar modelos integradores que permitan una articulación coherente entre saberes disciplinares, pedagógicos y prácticos. El fortalecimiento de las competencias docentes debe proyectarse en contextos

auténticos y reales, bajo la guía de acompañamientos formativos y evaluaciones situadas que promuevan el aprendizaje significativo y el compromiso profesional.

- La calidad de los docentes en formación desde los niveles iniciales depende generalmente de la estructuración, implementación y evaluación de las prácticas preprofesionales ya sean laborales o de servicio comunitario. Por ello, se vuelve fundamental consolidar una política institucional y personas preparadas para su gestión (evitando criterios en referencia a que los estudiantes en ciertos niveles no están preparados para las prácticas porque el sentido es que esta en sí prepare al estudiante). Además, se deben brindar trayectorias formativas progresivas, pertinentes y contextualizadas, que sean articuladas con las demandas del sistema educativo nacional y las transformaciones sociales y culturales de nuestras comunidades.
- El desafío de formar docentes competentes implica repensar profundamente los currículos universitarios, otorgando a las prácticas preprofesionales el estatus que merecen como ejes vertebradores del desarrollo profesional. Formar al docente en formación para la práctica, desde la práctica y con la práctica, es una premisa que debe orientar todo diseño curricular comprometido con una educación transformadora, inclusiva y de calidad.

Referencias

- Alberca, N., Concha, E., Arraiza, J., & Neira, S. (2021). Acompañamiento pedagógico y competencias docentes en el aprendizaje significativo en instituciones educativas públicas en Perú. *Horizontes. Revista de Investigación En Ciencias de La Educación*, 5(21), 1580–1592. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v5i21.299>
- Álvarez, S., Ayala, L., Guamán, K., Ochoa, C., & Álvarez, G. (2019). Fundamentos de un modelo para la gestión del conocimiento pedagógico: una estrategia para la Universidad Regional Autónoma de los Andes. *Revista Espacios*, 40(1).

- Bravo, C. (2022). La valoración de la prueba.
- Calderón, J., Rocha, M., Sánchez, L., Arzate, J., Luna, N., & Castorena, Á. (2021). Estrategias educativas ante la pandemia por Covid 19 : una experiencia desde la educación inicial. *Archivos En Medicina Familiar*, 23(3), 147–152.
- Calva, D., Granda, A., & Daquilema, B. (2018). La ciencia como medio para alcanzar el conocimiento científico. *Sociedad & Tecnología. Revista Del Instituto Tecnológico Superior Jubones*, 1(1), 38–48.
- Campos, N. (2022). Prácticas pedagógicas y competencias profesionales en los docentes: una revisión sistemática. In *Repositorio de la Universidad César Vallejo*. Universidad César Vallejo.
- Castro, A., Agudelo, J., & Marín, J. (2019). El Análisis Didáctico. Una posibilidad de Transformar las Prácticas en Física: El caso del Movimiento. *Revista Científica*, 2019, 293–301.
- Cedeño, M., Intriago, E., & Zambrano, C. (2020). La ética como elemento diferenciador en la marca personal. *Revista San Gregorio*, 39, 191–202.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2021). Educación en América Latina y el Caribe: la crisis prolongada como una oportunidad de reestructuración.
- Consejo de Educación Superior. (2020). Reglamento de Régimen Académico. In Consejo de Educación Superior (Ed.), *Repositorio Digital del Consejo de Educación Superior (Resolución, Issue 111)*.
- Consejo de Educación Superior. (2021). Rendición de cuentas 2021 (Issue 840).
- García-Leal, M., Medrano-Rodríguez, H., Vázquez-Acevedo, J., Romero-Rojas, J., & Berrún-Castañón, L. (2022). Brecha digital de género en docentes de educación básica durante pandemia por COVID-19. *Revista Andina de Educación*, 5(1), 2–11.

- Giménez-Chornet, V. (2020). La auditoría en los archivos. *Métodos de Información*, 11(20), 5–30.
- Glasser, W. (1998). ¿Cómo aprendemos?
- González, L., & Larraín, A. (2019). Currículo universitario basado en competencias. In *Cinda Colombia* (Vol. 4, Issue 1).
- Incháustegui, J. (2018). La base teórica de las competencias en educación. *Educere. La Revista Venezolana de Educación*, 23, 57–67.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa [INEVAL]. (2018). Educación en Ecuador. Resultados de PISA para el desarrollo. In *OECD Reports*.
- Martínez, O., Leyva, P., & Mendoza, L. (2022). El método evaluativo-laboral profesional. Una vía para evaluar el impacto de la formación laboral. *Revista Científico- Educativa de La Provincia Granma*, 18(1), 324–343.
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2021). Informe preliminar Rendición de Cuentas 2021.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2021). Panorama de la educación Indicadores de la OCDE 2021.
- Quesada, J., & Canta, J. (2022). La motivación en el contexto de las estrategias GTD para el aprendizaje por competencias. *Horizontes. Revista de Investigación En Ciencias de La Educación*, 6(22), 332–346. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i22.340>
- Ramírez, J., & Tesén, J. (2022). Las relaciones interpersonales y la calidad educativa. *TecnoHumanismo*, 2(3), 17–34. <https://doi.org/10.53673/th.v2i3.113>
- Reglamento de Prácticas Preprofesionales de La UNAE, 1 (2020).
- Robles-Piñeros, J., Molina-Andrae, A., & Baptista, G. (2021). Caracterización de un perfil culturalmente sensible en la enseñanza de la Biología: Contribuciones para una educación científica intercultural. *Revista Tecné, Espisteme y Didasis*, 1168–1173.

- Rodríguez, J., Cabrera, J., & Muñoz, A. (2022). El éxito de las prácticas pre-profesionales: ¿De qué depende? *Revista Habanera de Ciencias Medicas*, 21(2), 1-8.
- Salazar, R., & Juárez, C. (2021). La tutoría diferenciada como dispositivo para evaluar competencias en la formación docente. *Educando Para Educar*, 40, 45-58.
- Secretaría Nacional de Educación Superior Ciencia Tecnología e Innovación. (2020). Informe de rendición de cuentas No 127. Periodo 2020.
- The World Bank. (2021). Annual Report 2021. From crisis to green, resilient, and inclusive recovery. In World Bank.
- Tobón, S. (2006). Aspectos básicos de la formación basada en competencias. In Talca: Proyecto Mesesup (pp. 1-16).
- Tobón, S. (2008). La formación basada en competencias en la Educación Superior. Grupo Cife.
- Torres, A., Zelada, M., García, M., & Campos, M. (2022). Desarrollo de las habilidades profesionales del cirujano general en la atención preoperatoria mediata. *MEDISAN*, 26(1), 5-21.
- UNESCO. (2020). Hoja informativa sobre el Día Mundial de los Docentes 2020.
- Universidad Nacional de Educación. (2019). Modelo Pedagógico de la Universidad Nacional de Educación.
- Urrego-Estrada, G., Gutiérrez-Ossa, J., & Jurado-Zambrano, D. (2021). Gestión del conocimiento en las Instituciones de Educación Superior para la apropiación social del conocimiento. *Pensamiento y Acción*, 31, 27-51. <https://doi.org/10.19053/01201190.n31.2021.12492>
- Vega, E. (2021). Competencias docentes y sus percepciones en el formador de pedagogos de Ciencias. Universidad del Bío-Bío.