

■ **Tendencias**
de educación
y formación

■ **Innovación**
en la gestión
educativa

■ **Formación**
a lo largo de
toda la vida

■ **Tecnologías**
para la mediación
del aprendizaje



■ **El auto
conocimiento**

La tecnología innovadora
para humanizar la
enseñanza

Docentes necesitan
herramientas y recursos
donde anclar sus prácticas
cotidianas

■ **Cultura y
Ecosistemas
I+D+I**

Carencias y oportunidades
en las organizaciones
educativas en su cultura
organizacional y en sus
ecosistemas I+D+I.

■ **Desafíos en
la Educación
Universitaria**

Funciones ejecutivas
y su relación con
las Metodologías
de Enseñanza

Formación por competencias: de la práctica docente a la práctica pedagógica en la universidad

Training by competences: from teaching practice to pedagogical practice at university

Ercilia Vásquez Montilla¹³ 

Resumen— La formación por competencias exige el paso de la práctica docente enfocada en la transmisión hacia una práctica pedagógica centrada en el aprendizaje que desarrolle habilidades para aprender a aprender y resolver problemas en contextos reales. Con el objetivo de identificar los elementos representativos y esenciales que hacen factible la integración de la práctica pedagógica en la formación basada en competencias, se realizó una investigación empírica mediante una metodología cualitativa, el método hermenéutico-dialéctico, el estudio de casos, el diálogo, la entrevista y la revisión documental. Se analizó el significado de la práctica pedagógica, sus requerimientos y posibilidades de incorporación en la actividad educativa cotidiana, según la percepción de 147 profesores pertenecientes a una universidad privada venezolana. Los hallazgos arrojaron una valoración positiva del enfoque por competencias. Sin embargo, la práctica pedagógica resulta compleja debido a que implica un cambio significativo que eleva el nivel de exigencia y trae nuevas perspectivas de acción y compromiso al docente. Para darle factibilidad es esencial la formación continua, el trabajo en equipo, la orientación al estudiante sobre su rol y el acompañamiento al docente.

Palabras Clave— Formación por competencias; Práctica pedagógica; Práctica docente; Innovación; Modelos curriculares

Abstract— Competency training requires the transition from teaching practice focused on transmission teaching towards a pedagogical practice focused on learning that develops skills to learn to learn and solve problems in real contexts. In order to identify the representative and essential elements that make the integration of pedagogical practice in competence-based training feasible, an empirical investigation was carried out using a qualitative methodology, the hermeneutic-dialectical method, case studies, dialogue, the interview and the documentary review.

¹³ Universidad Católica Andrés Bello, Venezuela

Conflicto de intereses:

Los autores de este artículo declaran que no tienen ningún conflicto de intereses.

The meaning of pedagogical practice, its requirements and possibilities of incorporation in the daily educational activity were analyzed, according to the perception of 147 professors belonging to a private Venezuelan university. The findings yielded a positive assessment of the competency approach. However, pedagogical practice is complex because it implies a significant change that raises the level of demand and brings new perspectives of action and commitment to the teacher. To make it feasible, continuous training, teamwork, orientation to the student about their role and accompaniment to the teacher are essential.

Keywords— Competency training; Pedagogical practice; Teaching practice; Innovation; Curricular models

Introducción

La sociedad del conocimiento ha traído consigo varios cambios que la educación universitaria debe atender. Investigadores como Espindola (2011) sugieren que se necesita una economía que sea global y local al mismo tiempo, un proceso tecnológico e industrial que trabaje con el caudal del mundo natural, pero también se necesitan valores personales y sociales que definan “nuestra identidad humana” y donde la tolerancia y el respeto conduzcan a una convivencia sana.

Ante ese horizonte, la educación universitaria, además de atender el desarrollo de las habilidades cognitivas, debe estar atenta a la formación integral, misión que la sociedad le ha encomendado en todos los tiempos. La universidad necesita abrir nuevas fronteras que respondan a las demandas de los estudiantes del presente siglo; es necesario cambiar viejos paradigmas tanto en los formadores, como en las propias instituciones.

Una de las exigencias planteadas por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura

(UNESCO1998) y otros organismos internacionales como la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Cultura (OEI 2010), ha sido la de transitar de un modelo de formación basado en la enseñanza a otro centrado en el aprendizaje, que facilite el desarrollo de competencias y atienda no solo el saber, sino también el ser y el hacer.

El término competencia no es novedoso, su uso fue planteado en 1965 por Noam Chomsky (como se cita en Maldonado, 2003) a partir de su teoría de la gramática generativa transformacional, bajo el concepto de competencia lingüística. En 1970 se extendió al mundo empresarial que demandaba conocimientos y destrezas para un mejor rendimiento en las actividades laborales; todo ello, dentro del modelo conductista de la psicología (Espíndola, 2011 y Moncada, 2011). En los años 80, producto de las investigaciones sobre motivación realizadas por David McClellan (como se cita en Alles, 2006) su uso se hace común en el ámbito organizacional. Es a partir de la década de los 90, cuando varios investigadores (Delor, 1997 y Morin, 2001) y organizaciones internacionales (UNESCO, 1998; OEI, 2010

Conflicto de intereses:

Los autores de este artículo declaran que no tienen ningún conflicto de intereses.

y el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES, 1999) han venido promoviendo un conjunto de transformaciones en la educación superior, dentro de las cuales, el tema de las competencias, orientadas desde diversas visiones, toma una relevancia particular y se comienza a asumir en educación, como un enfoque para orientar la formación profesional.

El EEES en reunión de sus ministros en la Ciudad de Bolonia en 1999, en el documento denominado *Declaración de Bolonia*, presenta una serie de propuestas para modernizar la universidad. El propósito de esta declaración es promover la convergencia entre títulos y modelos de formación, facilitar la movilidad de estudiantes y profesores y establecer un sistema de garantía de calidad homologable. Todo esto dirigido a suscitar nuevas formas de enseñar y aprender, colocando el aprendizaje como centro de la formación “para afrontar los retos del nuevo milenio, junto con una conciencia de compartición de valores y pertenencia a un espacio social y cultural común” (EEES, 1999, p. 1).

Para hacer realidad la *Declaración de Bolonia*, se creó el Proyecto Tuning, donde participaron varias universidades europeas. Este proyecto llega a América Latina, a través del Programa de Cooperación Regional en Educación Superior entre la Unión Europea (UE) y América Latina (AL-ALFA-) y la colaboración de algunas universidades públicas y privadas de latinoamericanas. Sus propósitos, compartidos con Europa, se unen al deseo de enfrentar los desafíos que la internacionalización ha traído a las universidades y, de esta manera, cumplir un rol protagónico en los distintos procesos que

se desarrollan en el seno de la sociedad, desde la especificidad de su entorno.

Ante ese propósito, las universidades latinoamericanas, enfrentan dos retos, el primero, responder con calidad a las demandas de formación, acreditación, movilidad y competitividad en la región y el segundo, desarrollar procesos de cambio internos, tanto desde la perspectiva curricular, como cultural, conceptual, actitudinal y de gestión institucional. Varias universidades venezolanas decidieron enfrentar esos retos y se acogieron a la metodología del Proyecto Alfa- Tuning América Latina 2011- 2013, asumiendo como eje la formación basada en competencias centrada en el aprendizaje del estudiante. Dentro de ellas, la universidad privada donde se desarrolló la investigación que se describe.

La formación por competencias implica cambios profundos en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Según la UNESCO (2015) para lograr una vida activa en la sociedad global es necesario disponer de competencias para pensar, dar solución a problemas y tomar decisiones de forma crítica, creativa e innovadora. Se requiere una acción docente acompañada de procesos de innovación en sus prácticas pedagógicas, el desarrollo intelectual para la búsqueda de la autonomía y el éxito personal de sus estudiantes.

En la literatura consultada (Díaz, 2006, Mejías, 2000) hay claras señales de que tradicionalmente, para el profesor universitario lo importante en términos educativos, es el conocimiento sobre los contenidos que imparte dejando a un lado el ámbito pedagógico. En general, las ideas o

Conflicto de intereses:

Los autores de este artículo declaran que no tienen ningún conflicto de intereses.

concepciones que tiene las ha derivado a partir de su formación académica, sus experiencias como estudiante, las reflexiones acerca de su práctica educativa, sus visiones de la vida, el mundo y la educación que lo conducen a “sistemas más o menos coherentes de representación de la acción pedagógica”(Díaz, 2006, p. 91).

La universidad en estudio, inició el proceso de Renovación Curricular y paralelamente, promovió el Diplomado en Docencia Universitaria Orientado por Competencias (DDUOC) con la finalidad de desarrollar en sus docentes, las habilidades pedagógicas requeridas para el cambio.

De allí, la idea de conocer, describir e interpretar el mundo pedagógico del profesor universitario en momentos de cambio a medida que recibe formación para el desarrollo de su competencia pedagógica. En ese orden, se propuso responder la pregunta ¿cuáles son los elementos representativos, esenciales y factibles, que facilitan o entorpecen la integración y desarrollo de la práctica pedagógica demandada por el diseño curricular para la formación por competencias? Todo ello desde la percepción de los propios profesores.

En educación el concepto de práctica ha sido utilizado de diferentes maneras, muchas de ellas, confusas e imprecisas. Se habla de *práctica educativa*, *práctica pedagógica* y *práctica docente*, lo que hace necesario partir de un análisis conceptual de éstas, para encontrar los puntos de articulación y acercarse a la comprensión del significado de práctica pedagógica en el contexto de este trabajo.

De la práctica educativa a la práctica docente y pedagógica

Práctica educativa. Desde la tradición filosófica cristiana, Kriekermans (1977) ubica la realización de la *práctica educativa* en tres planos fundamentales:

“La *instrucción*, encamina a la adquisición de las capacidades que sirven a la práctica de la vida. Prepara para una tarea” (Kriekermans, 1977, p. 15). En este plano, la práctica educativa no pasa de tener un sentido instrumental y su único interés es el aprendizaje.

“La formación trata del conocimiento, pero del conocimiento que transforma nuestra propia substancia” (Kriekermans, 1977, p.17). En ella se distinguen tres elementos: el hábito de la reflexión, el juicio moral y el deseo de saber, elementos deben estar completamente armonizados para que un sujeto se considere formado.

“El despertar de las buenas disposiciones es la culminación de la educación” (Kriekermans, 1977, p.18), la cual en su conjunto, entra en el terreno de las decisiones; sin embargo no basta con que la persona sea autónoma, debe ejercer su voluntad de manera adecuada.

Además de diferenciar estos tres planos, el mismo autor, separa los elementos que constituyen la práctica, de los fundamentos de la educación, como lo expone en la siguiente cita:

Con los elementos de este conjunto y valiéndose de recetas y nociones elementales puede constituirse el aprendizaje de un todo complicado. Esto constituye lo que Gruye llama el

Conflicto de intereses:

Los autores de este artículo declaran que no tienen ningún conflicto de intereses.

aprendizaje como articulación de la experiencia. Se trata aquí de los elementos de la educación. Otra cosa son, sin embargo, las bases de la educación. No pueden ser aprendidas; son el fruto de una vida lograda.

La vida de familia elabora esquemas fundamentales que posteriormente se utilizan en una vida adecuada (...) Por tanto, la educación es una práctica que se realiza en tres niveles. Sin embargo la teoría es indispensable. Es evidente que hay que recurrir a la pedagogía teórica para conocer y justificar nuestra actividad y principalmente para orientar la práctica. (Kriekermans, 1977, p. 29)

Así, la educación como una práctica tiene sus bases y fundamentos en la tradición y en la teoría pedagógica. Esta idea, aunque desde perspectivas distintas, es compartida por otros autores contemporáneos, quienes ofrecen argumentos que constituyen aportes importantes para una mejor comprensión de su significado.

Carr (1996) expresa que la “práctica educativa constituye un producto final de un proceso histórico a través del cual un concepto más antiguo, amplio y coherente ha ido sufriendo transformaciones y modificaciones graduales” (p.87). El autor enfatiza que el uso de los conceptos varía según los cambios de la vida social en una época y lugar determinado, debido a que los conceptos están inmersos en la sociedad y en la forma de vida social. En ese orden, relaciona la práctica educativa con cuatro aspectos históricos característicos:

- a) El concepto actual de práctica educativa tiene sus orígenes en las estructuras conceptuales de una forma de vida que

desapareció y, en un contexto social muy distinto al nuestro.

- b) La transición de un contexto social a otro ha cambiado el significado de la educación como práctica.
- c) La historia de los conceptos es tanto una historia de continuidad como de cambio; por tanto, esos cambios conceptuales no serán tan radicales como para eliminar su significado original y desligarlo de sus raíces.
- d) La historia revela hasta qué punto las ideas y argumentos educativos de los grandes filósofos, sobre la naturaleza de la educación, pueden haber contribuido a los cambios de significado.

Ante estas consideraciones, la educación se constituye en una práctica que implica compromiso ético y conocimientos legados por una tradición que deben ser sometidos a constante revisión y crítica razonada para poder transformarla, actualizarla y contextualizarla. Ello exige reflexión y reinterpretación de las acciones concretas caracterizadas por la relación dialéctica entre pensamiento y acción.

La crítica razonada en términos de *pensamiento y acción* logró un nuevo impulso con las ideas de Schön acerca de *la reflexión en la acción*. Es decir, “pensar en lo que se hace mientras se está haciendo” (Schön, 1992, p. 9). Perspectiva que apunta hacia la reconstrucción, evaluación y transformación a partir de la acción articulada con el pensamiento.

Según Kemmis (1996), la visión caracterizada por el pensamiento en la acción es individualista y presupone una perspectiva unilateral; por tanto, debe distinguirse de una concepción más amplia que considera la

Conflicto de intereses:

Los autores de este artículo declaran que no tienen ningún conflicto de intereses.

relación teoría y práctica como “procesos públicos en los que las acciones llegan a comprenderse como prácticas, como actividades de cierta clase, cuyo sentido y significado comparten grupos de personas o quizá comunidades enteras” (Kemmis, 1996, p. 35). Según este autor, el sentido y significación de la práctica educativa, se construye en cuatro planos: Las Intenciones del profesional docente y los planos social, histórico y político.

Los argumentos de Kemmis (1996), dan significado a la práctica educativa como una acción social donde la teoría, la interacción, las estructuras sociales, su historia y su carácter político ideológico hacen de ella una tarea cargada de complejidad cuyo sentido está en la acción misma.

Para Elliot (1994), una práctica no puede calificarse de educativa por los resultados extrínsecos observables, sino por los valores y principios que se manifiestan en la forma de realizar las acciones. Así concebida, implica un proceso de toma de decisiones enmarcadas en una perspectiva ética que debe orientar a todos los involucrados.

Zavala (2002) indica que la práctica educativa es una actividad dinámica, reflexiva, que debe incluir la *intervención pedagógica* ocurrida antes y después de los procesos interactivos en el aula. Esto significa que está vinculada al qué y cómo enseñar y a la reflexión acerca del tenor de nuestra mediación como docentes.

Acorde con esa dinámica, la práctica educativa es un concepto universal y complejo, implica una acción social que involucra todos aquellos procesos de enseñanza y de aprendizaje, formales o informales, que se dan tanto en el sistema

escolar, como fuera de este, mediante una acción comunicativa y en estrecha relación con elementos sociales, políticos, y culturales atravesados por mecanismos de poder.

Práctica docente. Desde su origen la docencia ha sido considerada una práctica. Su raíz griega *dok* significa *acción que hace aceptar*. Así, se ha llegado a tipificar como “la acción de enseñar, de poner en signos lo previamente aceptado, aprendido para que otro voluntariamente lo acepte y lo aprenda (Restrepo y Campo, 2002, p. 49).

En la historia de la universidad, quienes se desempeñaban como docentes, lo que hacían era presentar ante sus estudiantes los avances de sus estudios e investigaciones personales, sus posiciones individuales objeto de debates continuos y permanentes (Malagon, 2007). La lección magistral y la discusión se convirtieron en las prácticas dominantes en la formación de los nuevos profesionales. Así, desde su sentido tradicional, la docencia ha sido considerada un proceso de transmisión de información cuya responsabilidad recae completamente en el docente, en su saber, relegando al estudiante un papel pasivo como receptor de la información dentro de un espacio culturalmente, restringido al aula.

Esa visión la enseñanza, se ha convertido en una barrera para la comprensión y análisis de los distintos factores que influyen en la práctica docente y que tienen su origen más allá de ella. La simplificación de la enseñanza a una cuestión meramente instructiva deja de un lado todos los factores personales, contextuales e institucionales que hacen de ella un oficio complejo con claras implicaciones políticas, morales y emotivas (Arnaus, 1999).

Conflicto de intereses:

Los autores de este artículo declaran que no tienen ningún conflicto de intereses.

Más allá de la instrucción, Coll (2001) propone la representación de un triángulo interactivo: alumnos –contenidos– docente. El alumno como forjador de su propio aprendizaje, en una actividad conjunta con el profesor y compañeros, construye significados y atribuye sentido a los contenidos y tareas mediante procesos de estructuración cognitiva, con la concurrencia de elementos afectivos y motivacionales. Por su parte, los contenidos representan saberes culturales organizados intencionadamente para el aprendizaje en la institución. La función del docente es enlazar esos contenidos para ayudar a los estudiantes en su acercamiento, comprensión y apropiación de los mismos.

La visión de Coll (2001) se aleja de la posición tradicional que busca la acumulación de conocimientos previstos en las distintas materias curriculares, para moverla hacia una enseñanza que permita a los estudiantes comprender la materia mediante un proceso de mediación dirigido al despertar de sus capacidades intelectuales. Su puesta en práctica requiere habilidades específicas, especialmente, sobre las nuevas metodologías didácticas aplicables al ámbito universitario y una interacción dinámica entre profesores y estudiantes.

En ese sentido, la pedagogía es la brújula que orienta el proceso de enseñanza y evita que ésta se convierta en un conjunto de acciones discordantes. Enseñar significa buscar los medios para ayudar a aprender. El compromiso no es explicar, clarificar y evaluar contenidos, sino buscar y aplicar las estrategias que ayuden al estudiante a aprender e irse formando como profesional autónomo.

Práctica pedagógica. “Lo pedagógico se asocia con la búsqueda intencional y reflexionada de la transformación intelectual del ser humano en su estructura de conciencia o de saberes” (Salazar, 2005, p.13). El docente reflexiona sobre su práctica para mejorar, cambiar o mantener sus métodos de enseñanza y realiza acciones que mediante un proceso de interacción dialógica, reflexiva y ética, lo lleven a tomar decisiones para despertar el interés, lograr el aprendizaje y el contribuir al desarrollo personal de sus estudiantes.

Históricamente, la práctica pedagógica tiene sus fundamentos en la teoría filosófica de Platón, la cual lleva implícita la mayéutica socrática como el método de enseñanza. Para Platón, la ignorancia no es carencia de saber, sino llenura. Antes de iniciar la enseñanza, se debe comenzar suscitando la duda para despertar el deseo de saber cómo condición de la acción educativa. El método se lleva a la práctica como un proceso dialéctico a través del diálogo, mediante el uso de preguntas reflexivas conducentes al desarrollo de la capacidad de pensar.

Otro elemento heredado de los diálogos platónicos que impregna de sentido pedagógico a la educación es el “*eros pedagógico*” que se da cuando el docente desea y quiere el progreso de sus alumnos, procurando despertar en ellos el deseo de aprender y conocer, para que “por sí mismo, por sus propios medios e iniciativa, continúe en forma autónoma su propio proceso de conocimiento y por lo tanto, de su formación, ya que solamente él por sí mismo es quien tiene que realizarlo” (Bedoya, 2008, pág. 45).

El verdadero sentido pedagógico de la enseñanza apunta a la reflexión constante,

Conflicto de intereses:

Los autores de este artículo declaran que no tienen ningún conflicto de intereses.

aspecto que se reafirma en Comenio (1986), quien en el siglo XVII, para cimentarla *Didáctica Magna*, se basó en los postulados de la reflexión filosófica de su época. Exigía al maestro, llevar sus alumnos al “*conocimiento de sí mismo*” y colocarlos en contacto directo con la naturaleza, a fin de permitirle lograr un conocimiento sensible de la realidad. Su método enfatizaba el desarrollo la inteligencia innata del individuo mediante la práctica.

La *Mayéutica Socrática*, y la *Didáctica Magna*, no sólo dejaron el legado de cómo enseñar sino también, cómo estimular y promover el aprendizaje en el estudiante. Elementos que al ser vinculados e integrados en la docencia devienen en un actuar como pedagogo, configurando así, la práctica pedagógica centrada en la reflexión y opuesta a la simple transmisión de conocimientos e ideas.

Desde la perspectiva Bachelardiana (1989), la práctica pedagógica es una práctica social que se encarga de demostrar e imaginar, haciendo posible la formación de un sujeto crítico, autónomo y creativo, que se forma entre el “racionalismo enseñante” donde el educador hacer crecer al estudiante, y el “racionalismo enseñado” correspondiente al estudiante, mediante una relación dialéctica mediada por el conocimiento.

La práctica pedagógica es tanto del profesor como del estudiante, sus intencionalidades se encuentran en un

interactuar constante. El profesor necesita prepararse para organizar y gestionar actividades que lo sitúen en la lógica de una acción social contextualizada donde, venciendo los “obstáculos pedagógicos” (Bachelard, 1989)¹⁴, pueda llegar a la formación de un estudiante activo y crítico, que a su vez sea capaz de romper sus propios obstáculos (experiencias, opiniones...) para llegar a lograr autonomía en la construcción de sus conocimientos, mediante una racionalidad intersubjetiva.

La práctica pedagógica pasa por una relación comunicativa y ética, acompañada de un actuar estratégico. Autores como Mockuset, et al. (1995) y Young (1995) han subrayado la importancia de la comunicación desde la visión de las teorías del actuar comunicativo de Habermas (1998) la cual, aunque no fue escrita específicamente para la educación, es considerada como el tipo de acción social que se ha de dar en la práctica, a fin de lograr una mayor comprensión de los actores en comunicación.

Esta teoría tiene como elemento central la *racionalidad comunicativa*, entendida como la forma en que sujetos lingüísticamente competentes, coordinan sus acciones y llegan a acuerdos, mediante actos de entendimiento apoyados argumentativamente y no impuestos por ninguna de las partes. Se trata, en consecuencia, de una concepción *reflexiva* de la comunicación en contraposición al dogmatismo en las visiones tradicionales del mundo.

¹⁴ “En educación, la noción de obstáculo pedagógico también se desconoce; a menudo me ha sorprendido el hecho de que los profesores...no comprenden que no se comprenda. Son pocos los que han profundizado en

la psicología del error, de la ignorancia, de la irreflexión...” (Bachelard, 1989, p. 191)

Conflicto de intereses:

Los autores de este artículo declaran que no tienen ningún conflicto de intereses.

Este actuar pedagógico también es compartido por autores como John Dewey (2002) quien afirma que el docente debe actuar como un ser reflexivo y crítico y no como un ejecutor de las ideas de otros considerados expertos, por cuanto está en una posición de toma de decisiones constantes.

Agudelo, Caro y De Castro (2011) entienden la práctica pedagógica como:

Procedimientos, acciones y estrategias que permiten regular las interacciones en el aula de clase, a través de lo que el docente enseña, ayuda a construir y darle significado, configurando su existencia como sujeto que interactúa en una comunidad aportando el desarrollo cultural. (p. 3)

Esta definición, acentúa el lado instrumental del que se puede valer el docente para regular la interacción con los estudiantes. Los autores señalan que “El docente es el guía que debe buscar los medios y metodologías más apropiadas para ayudar a los estudiantes en la construcción de significados para su aprendizaje para lo cual, hace uso de la didáctica” (Caro y De Castro, 2011, p. 3).

La actividad pedagógica sólo puede advertirse si el docente “confronta su actividad práctica frente a las exigencias del contexto, las rupturas y dificultades del alumno, y la idea de un ciudadano concreto” (Zambrano, 2005, p. 16). Ante esta premisa es conveniente analizar la relación existente entre enseñanza, didáctica y práctica pedagógica.

La didáctica y la enseñanza en la práctica pedagógica

La *didáctica* se encarga de orientar la enseñanza de un saber o disciplina, para promover el aprendizaje. Su especificidad conceptual la ubica como una ciencia aplicada, representada por el conjunto de técnicas a través de las cuales se realiza la enseñanza (Nérici, 1973). Es una acción intencionada de comunicar conocimientos en las distintas ramas del saber (González, 2008). En ese orden, ofrece una serie de concepciones, estrategias, tecnologías y formas para enseñar y evaluar que, centradas en el proceso de construcción de conocimientos, posibilitan el aprendizaje de los estudiantes.

Mediante la *enseñanza*, el docente hace visible su comprensión de los contenidos curriculares y negocia con los estudiantes el acercamiento a los mismos (Goldrine y Silvia, 2007). Diversos estudios (Medina y Jarauta, 2013; Shulman, 2005; Zambrano, 2005) demuestran que existe correspondencia epistemológica entre la estructura propia de una disciplina y las formas de enseñar ese saber, las cuales cobran forma a partir de las decisiones que toma el profesor para compartir y construir conocimientos en el aula. Lo que determina su estatura como pedagogo, es “la distancia frente al acto”. Es decir, procurarse una pausa para reflexionar, sin que la obligación anule cualquier iniciativa para analizar y reconocer la realidad. “La distancia consiste en la separación prudente respecto del hacer, suspensión del ejercicio de poder, primer paso hacia la constitución del acto ético” (Zambrano, 2005, p. 118).

Conflicto de intereses:

Los autores de este artículo declaran que no tienen ningún conflicto de intereses.

La enseñanza como acción pedagógica, “se inicia con un acto de razón, continúa con un proceso de razonamiento, culmina con la acción de impartir, sonsacar, hacer participar, o seducir, y luego es objeto de mayores reflexiones hasta que el proceso puede reiniciarse” (Shulman, 2005, p. 17); se ocupa tanto de los métodos, las estrategias didácticas y la evaluación, como de los fines de la educación. Fundamentado en esa

concepción, Shulman (2005) propone un *modelo de acción y razonamiento pedagógico* que supone la existencia de un ciclo que se desarrolla a través de las actividades de comprensión, transformación, enseñanza, evaluación y reflexión. Este modelo cuyo punto de partida y de llegada es la comprensión se resume en el cuadro siguiente:

Cuadro 1. Modelo de razonamiento y acción pedagógica

<p>1. Comprensión de la estructura de la materia. Comprende el modo en que una idea se relaciona con otra al interior de la misma materia y con ideas de otras materias. Claridad en las metas educativas, las cuales trascienden los límites de la comprensión de textos específicos, pero que podrían resultar inalcanzables si se prescinde de ellos, y así, tener capacidad para transformar el conocimiento de la materia en formas didácticamente impactantes y adaptables a la diversidad que presentan los alumnos en cuanto a habilidades y representaciones.</p>
<p>2. Transformación. Pensar el camino que ha de conducir desde la materia tal como es comprendida por el profesor hasta llegar a la motivación de los alumnos para aprender. Requiere del siguiente proceso:</p> <p><i>Preparación:</i> interpretación y análisis crítico de textos, estructuración y segmentación, creación de un repertorio curricular y clarificación de los objetivos. Esta preparación depende de la comprensión, de la gama completa de materiales, programas y concepciones de enseñanza existentes.</p> <p><i>Representación:</i> uso a partir de un repertorio de representaciones que incluye analogías, metáforas, ejemplos, demostraciones y explicaciones, entre otras.</p> <p><i>Selección:</i> escoger a partir de un repertorio didáctico que incluye modalidades de enseñanza, organización, manejo y ordenamiento.</p> <p><i>Adaptación y ajuste a las características de los alumnos:</i> considerar los conceptos, preconceptos, conceptos erróneos, dificultades, idioma, cultura y motivaciones, clase social, género, edad, capacidad, aptitud, intereses, conceptos de sí mismo y atención.</p> <p>Todos estos procesos redundan en un plan para llevar a cabo la enseñanza y lograr el aprendizaje. El razonamiento pedagógico forma parte de la planificación de la enseñanza en la misma medida que lo hace el acto de enseñar y su contribución al aprendizaje.</p>
<p>3. Enseñanza. Incluye los aspectos más esenciales de la didáctica, manejo, presentaciones, interacciones, trabajo grupal, disciplina, humor, formulación de preguntas, y otros aspectos de la enseñanza activa, la instrucción por descubrimiento o indagación, además de las formas observables de enseñanza en la sala de clases. La comprensión, la transformación, evaluación y reflexión siguen teniendo lugar durante la enseñanza activa.</p>
<p>4. Evaluación. Incluye la verificación y control durante la enseñanza interactiva, de la comprensión e interpretaciones erróneas de los estudiantes, lo que conduce inmediatamente a un proceso de reflexión. Igualmente, se evalúa la comprensión de los alumnos al finalizar las lecciones o unidades mediante evidencias, así como también, nuestro propio desempeño y experiencias.</p>
<p>5.- Reflexión. Revisar, reconstruir, representar, analizar críticamente nuestro desempeño y el de la clase y, fundamentar las explicaciones en evidencias.</p>
<p>6.- Nueva comprensión. El profesor adquiere una nueva comprensión de las asignaturas, de los procesos didácticos y de los estudiantes, pero esto no se produce automáticamente, se necesitan estrategias, documentación, análisis y debate, entre otros. Es mediante los actos de enseñanza razonada y razonable que esta se produce.</p>

Fuente: adaptado de Shulman (2005)

Conflicto de intereses:

Los autores de este artículo declaran que no tienen ningún conflicto de intereses.

Por todo ello, los componentes de la enseñanza como acción pedagógica se vinculan entre sí mediante un proceso de razonamiento que evita centrarse sólo en la instrumentalización. Exige actuar con ética y asumir responsabilidad frente al estudiante. Sostenido sobre los procesos interactivos, el docente va hacia la búsqueda de que lo aprendido sea “internalizado y factible de ser utilizado en muchas circunstancias diferentes, dentro y fuera de las aulas, como base para un aprendizaje constante y amplio siempre lleno de posibilidades” (Perrone, 2003, p. 35).

La formación por competencias y la práctica pedagógica

La formación basada en competencias constituye una propuesta que parte del aprendizaje significativo y se orienta a la formación humana integral como condición esencial de todo proyecto pedagógico; integra la teoría con la práctica en las diversas actividades; promueve la continuidad en todos los niveles educativos y entre estos y los procesos laborales y de convivencia, fomenta la construcción del aprendizaje autónomo; orienta la formación y el afianzamiento del proyecto ético de vida; busca el desarrollo del espíritu emprendedor como base del crecimiento personal y el desarrollo socioeconómico y fundamenta la organización curricular. (Tobón, 2004)

La cita anterior ofrece una visión completa de lo que significa formar por competencias. Sin dejar de considerar el valor de todos sus componentes, es importante destacar que cuando se tiene como centro el aprendiz, la

práctica pedagógica se convierte en un elemento sustancial; por tanto, es importante caracterizar los fundamentos del aprendizaje significativo, la evaluación y sus implicaciones en el desarrollo de competencias.

Ante tales demandas, la formación basada en competencias (FBC) se sustenta en la concepción constructivista del aprendizaje la cual, surge de *la psicología genética de Piaget*, del cognoscitivismo y de la teoría sociocultural de Vygotsky. Piaget (1975) supone que el conocimiento es construido por la persona a través de la interacción de sus estructuras con el ambiente y Vygotsky (1979) enfatiza la influencia de la cultura y el medio social en la construcción interna; todas las funciones psicológicas superiores se generan en la cultura y luego se produce el desarrollo interno cuando el sujeto interioriza.

Ausubel et al.(1983) reconocen que el conocimiento previo del estudiante será la base para construir aprendizajes significativo y Bruner (1995) promueve la motivación y la comunicación eficaz para que el aprendiz pueda descubrir y construir conocimientos.

Desde el constructivismo, se promueven las competencias como integradoras de saberes que exigen una acción educativa centrada en el aprendizaje autónomo. El estudiante es el protagonista de su aprendizaje y el docente como mediador aplica estrategias que lleven al alumno a descubrir por sí mismo el conocimiento. La evaluación se realiza para reflexionar y dialogar acerca de cómo y qué se está aprendiendo, haciéndola continua y participativa, de manera que sea un estímulo

Conflicto de intereses:

Los autores de este artículo declaran que no tienen ningún conflicto de intereses.

para promover el aprendizaje y la enseñanza efectiva.

En el ámbito universitario, Morín (2001a); Pozo (2008) y Pozo y Monereo (2009) ofrecen elementos que permiten situar el aprendizaje constructivo en estas instituciones. Según Pozo y Monereo (2009), los factores que impulsan un nuevo modelo educativo centrado en el aprendizaje y en la actividad cognitivas son tres: sociocultural, epistemológico y psicoeducativo.

El cambio sociocultural, íntimamente vinculado al desarrollo tecnológico y otros cambios culturales y científicos, exige competencias cognitivas. La informatización ha hecho más accesibles todos los saberes, pero a su vez requiere de mayores capacidades para procesarlo, comprenderlo, validarlo y aplicarlo.

Epistemológicamente, se ha producido una nueva forma de entender el conocimiento; ya la verdad no es la meta del conocimiento científico. “Conocer y pensar no es llegar a una verdad totalmente cierta, es dialogar con la incertidumbre” (Morin, 2001a, p.63). Constantemente en la realidad aparecen situaciones nuevas y nos movemos en un mundo cada día más complejo; por tanto, es importante ayudar a los estudiantes a “construir nuevas metas y motivos para aprender” (Pozo y Monero, 2009, pp. 22-23).

Desde la perspectiva psicoeducativa, las nuevas exigencias a la educación superior requieren promover la formación de profesionales estratégicos. “El aprendizaje estratégico tiene como principio desarrollar la capacidad de los estudiantes para aprender a aprender, adoptar una autonomía creciente en su carrera académica y disponer de herramienta que le permitan un aprendizaje

continuo a lo largo de su vida” (Pozo y Monereo, 1999, p.11).

Las estrategias son acciones que permiten gestionar el aprendizaje de forma flexible y, de acuerdo con las características del aprendiz, se clasifican en cognitivas y metacognitivas. Ambos tipos son fundamentales para la construcción de aprendizajes significativos (Argüelles y Nagles, 2007; Monereo, 1990; Pozo y Monereo, 1999).

Las estrategias cognitivas son las trabajadoras del conocimiento (Hartman y Sternberg, 1993). Estas eligen, coordinan y aplican las habilidades y procesos necesarios para realizar las tareas intelectuales. Las estrategias metacognitivas permiten el conocimiento y el control de las actividades de aprendizaje en dos aspectos principales: el conocimiento referido a lo que saben las personas sobre sus procesos cognitivos y productos de aprendizaje y, la regulación de los propios procesos cognitivos (autorregulación) cuando se está gestionando una tarea. Estos procesos son la clave para el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje.

Para un aprendizaje competente, Diaz Barriga (2006) recomienda “el uso funcional y pertinente del conocimiento adquirido en contextos de práctica apropiados, pero sobre todo, la sintonía de dicho conocimiento con la posibilidad de afrontar problemas y situaciones relevantes en su entorno social y personal” (p.21). De esta manera el aprendizaje se adquiere mediante el compromiso con actividades auténticas. La autenticidad de la práctica educativa puede determinarse por el grado de relevancia cultural de las actividades propuestas, lo cual implica que el estudiante puede aprender

Conflicto de intereses:

Los autores de este artículo declaran que no tienen ningún conflicto de intereses.

involucrándose en tareas similares a las que enfrentan expertos en sus áreas del conocimiento (Díaz- Barriga, 2006).

Ante tales circunstancias, el profesor necesita asumir un cambio conceptual en su enseñanza para reestructurarla hacia el aprendizaje y dar prioridad a la práctica pedagógica. Ese cambio conceptual, implica la enseñanza el aprendizaje y la evaluación, ya que estos tres procesos se complementan en una relación pedagógica donde la evaluación se convierte en el motor de la acción didáctica. La evaluación universitaria se halla en la encrucijada didáctica porque es efecto y a la vez causa de los aprendizajes (Canon, 2008).

Ligadas al desempeño, la competencia se va desarrollando mediante un proceso de aprendizaje secuencial, cuyos resultados se formulan en términos de criterios de desempeño que tienen un alcance más localizado que la competencia, pero que van entrelazando los saberes para que el estudiante alcance el nivel de desarrollo esperado en el perfil profesional.

Situados en esta perspectiva la evaluación cambia de ser controladora y calificadora a una evaluación donde el estudiante participa y toma conciencia de su progreso. Es concebida como un proceso integrado a la enseñanza y al aprendizaje que, desde una planificación didáctica que trascienda la evaluación de contenidos disciplinares, pueda favorecer la formación de competencias tanto generales como profesionales en los estudiantes. En tal sentido, debe ser continua, auténtica participativa e integradora.

La evaluación continua tiene carácter formativo, es la que cumple la función

pedagógica, está destinada a favorecer y mejorar el aprendizaje y a desarrollar la autonomía en el estudiante mediante la reflexión, la autoevaluación y la coevaluación.

“Los estudiantes deben salir de un curso de formación profesional equipados para autoevaluarse a lo largo de sus vidas profesionales” (McDonald et al., 2000, p.47); por tanto, ésta debe ser fomentada. El punto de partida para la autoevaluación es clarificar el concepto de criterio, a fin de que los estudiantes se familiaricen con ellos, identifiquen los que van a utilizar en una tarea y puedan juzgar su cumplimiento o no.

Para valorar el desempeño y los niveles de logro de las competencias el profesor necesita reunir evidencias válidas y confiables, donde el estudiante ponga en juego sus conocimientos, habilidades y actitudes, ante situaciones reales o simuladas vinculadas a su ejercicio profesional. Esta evaluación cumple una función sumativa social e integradora cuyo propósito es facilitar la progresión académica y certificar el logro alcanzado. Para que las evidencias sean válidas, deben ajustarse de forma relevante a los Criterios de desempeño, que a su vez, están totalmente vinculados a los resultados de aprendizaje establecidos para un programa (Brown, 2015).

“Evaluación, enseñanza y aprendizaje se integran en un solo proceso y la naturaleza de las tareas y actividades son auténticas, significativas y atractivas” (Brown y Glasner, 2003, p.92). Todo ello supone un cambio de paradigma conducente a la organización y aplicación de una evaluación auténtica. Entendida como la evaluación que se centra

Conflicto de intereses:

Los autores de este artículo declaran que no tienen ningún conflicto de intereses.

en la valoración de aprendizajes contextualizados.

En la FBC, la balanza se torna en un equilibrio de corresponsabilidades donde al estudiante le corresponde asumir responsabilidad y compromiso consigo mismo y con su aprendizaje, tomar conciencia de sus habilidades para aprender y desarrollar estrategias que le permitan vincular los conocimientos con sus experiencias, mediante un saber hacer reflexivo y creativo (Perrenoud, 2002; Ruiz, 2012). Al mismo tiempo, el profesor necesita: a) Imaginar y diseñar tareas que provoquen el aprendizaje, b) enseñar a los estudiantes a movilizar los recursos necesarios para resolver la tareas y c) hacer surgir en el estudiante una reflexión metacognitiva sobre las condiciones de éxito de la acción (Ruiz, 2012).

Dentro de ese marco, Zabalza (2006) expresa que la gestión de la enseñanza universitaria “es una realidad compleja que trasciende lo que sucede en una clase debido al sinnúmero de variables y circunstancias que afectan su desarrollo” (p. 67). Asumiendo esa posición y teniendo en cuenta que el cambio a competencia en el escenario de las instituciones universitarias, no ha sido estudiado de manera sistemática y amplia la autora de este artículo se propuso lograr los siguientes objetivos:

Objetivo general. Identificar los elementos representativos y esenciales que hacen factible o no la integración y desarrollo de la práctica pedagógica que demanda la formación por competencias en la universidad.

Objetivos específicos:

Conflicto de intereses:

Los autores de este artículo declaran que no tienen ningún conflicto de intereses.

1. Caracterizar el modelo curricular orientado por competencias asumido por la universidad en estudio.
2. Analizar la comprensión y significado que los profesores tienen sobre la práctica pedagógica requerida por el modelo de competencias propuesto por la universidad
3. Analizar cómo los profesores, a medida que profundizan en el conocimiento del diseño curricular, consideran y aplican elementos que orientan y posibilitan la implementación de la práctica pedagógica, según el modelo por competencias.

Metodología

La metodología utilizada en este estudio fue la cualitativa interpretativa mediante la aplicación de métodos y técnicas hermenéuticas, cuyo propósito, según Martínez (2012) es describir e interpretar la realidad, a fin de comprender sus significados, conservando su singularidad en el contexto del que forma parte. Desde lo ontológico las actitudes, intenciones y creencias fueron fundamentales en esta investigación para acceder a los motivos y significados sociales de los involucrados. Se asumió una epistemología subjetivista (Guba & Lincoln, 1990) porque permitió comprender con profundidad y detalle la realidad analizada, lo que implicó una interacción dialéctica entre las experiencias y significados de los actores educativos y las expectativas de la investigadora.

Mediante la aplicación del método hermenéutico - dialéctico se analizó el significado de la práctica pedagógica, sus

requerimientos y posibilidades de incorporación en la actividad educativa cotidiana, según la percepción de 147 profesores universitarios que habían cursado el Diplomado en Docencia Universitaria Orientado por Competencias que ofrece la universidad en estudio para la formación pedagógica de sus profesores. Se utilizó como estrategia el estudio de casos, el cual, según Stake (1999) “es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes”(p.11).

El objetivo de esta investigación, ubica el caso entre los que Stake (1999) denomina instrumentales, los cuales se aplican cuando se tiene la necesidad de comprensión general del fenómeno en estudio y no de un caso particular. Para este trabajo fue necesario analizar y comprender los lineamientos y procesos que orientan el diseño curricular y las prácticas pedagógicas que se pueden integrar en las diferentes carreras que se dictan en la universidad en estudio, acercarse a las perspectivas y vivencias de los protagonistas, reconocer la riqueza de sus reflexiones, las regularidades en opiniones y productos, a fin de construir conocimientos que contribuyan a orientar el proceso de formación docente.

La recolección de información se realizó mediante diálogos, entrevistas, análisis de documentos y los foros desarrollados durante el diplomado. Como estrategia heurística para validar la información obtenida, se utilizó la triangulación, de métodos y de fuentes de datos. La pregunta que orientó esta triangulación fue: ¿lo observado e informado por los profesores tiene el mismo significado en todos los grupos en los distintos momentos

del diplomado o en sus subsecuentes actividades de clase? Se compartieron las afirmaciones descriptivas e interpretativas con los facilitadores del diplomado, con la finalidad de confirmar la veracidad de las mismas, ya que por su condición tienen la experiencia vivida con cada uno de sus grupos que fueron atendidos.

Para el análisis de la información se identificaron las unidades de análisis, se realizó la categorización descriptiva y la estructuración de las categorías, proceso que se repitió con todas las unidades hermenéuticas. Una vez organizadas todas las categorías se procedió a transferir las unidades de significado correspondientes a cada componente, lo cual enriqueció el proceso de conceptualización por cuanto permitió agregar elementos que se pierden en la simplificación analítica. Los hallazgos de esta integración se presentan en el apartado siguiente.

Resultados

Los Hallazgos encontrados en la investigación se ordenaron en atención a los objetivos planteados. Debido a lo extenso de cada uno, se expone una síntesis conformada por los patrones comunes hallados en la información analizada.

Caracterización del enfoque curricular por competencias

En este apartado se describe el marco institucional, curricular y pedagógico que orienta el desarrollo del proceso formativo en la institución en estudio, se consideró fundamental para una mejor comprensión del contexto.

El marco institucional que orienta la formación se encuentra en el Proyecto

Conflicto de intereses:

Los autores de este artículo declaran que no tienen ningún conflicto de intereses.

Formativo Institucional (PFI), donde se expresa que la práctica educativa debe centrarse en una pedagogía *humanista cristiana*, con énfasis en la formación integral, donde el estudiante se involucre en su aprendizaje de manera activa, participativa, inquieta y creativa, con una producción intelectual que intente responder a los retos del contexto desde la especificidad de su disciplina y formas de relación y acción que le permitan entrar en contacto con diferentes realidades. Bajo esa línea la universidad orienta su acción educativa, hacia el fomento de pensamiento complejo, el aprendizaje autónomo y significativo, la colaboración, el trabajo en equipo, el diálogo interdisciplinar, la contribución al bienestar colectivo, la formación para el liderazgo, el uso de las nuevas tecnologías en todos los ámbitos universitarios y la integración a escenarios globales con miras a crear nuevos espacios educativos que potencien la creación y el emprendimiento.

El marco curricular es coherente con su identidad y misión institucional. Así, asume el currículum como un *proceso de construcción social* que procura articular su acción educativa entrelazando, principios, valores, competencias, disciplinas, saberes y estrategias para la formación integral de sus estudiantes. Se considera un instrumento de gestión que define el abordaje de los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación de forma integrada a la vez que establece el vínculo con la realidad nacional e internacional asumiendo el diálogo entre culturas y considerando los aportes científicos, culturales y tecnológicos del entorno global.

La FBC, se fundamenta en el principio de integralidad, donde las competencias se

desarrollan mediante la combinación de conocimientos, habilidades, destrezas, valores y actitudes, enfatizando la promoción del sentido ético y constructivo con la sociedad en la cual se desenvuelve. Bajo ese enfoque, el PFI plantea como criterios para la organización de las propuestas formativas de cada carrera, un diseño curricular que sea participativo, flexible e integral, con evaluación continua, visión interdisciplinar, transversal y promotor del uso de las nuevas tecnologías y del emprendimiento.

La estructura curricular parte de la organización por disciplinas en Facultades y Escuelas. Se promueve la flexibilización y el trabajo intrafacultad e interfacultades con la idea de propiciar la investigación interdisciplinar. Esta organización atiende a dos ejes: vertical y horizontal. Las carreras están organizadas por semestre y orientadas hacia cuatro áreas curriculares: (a) Iniciación Universitaria, (b) Formación General, Acción Comunitaria y Responsabilidad Social, (c) Formación Especializada y (d) Prácticas Profesionales. El eje horizontal atiende la transversalidad, la cual recorre la totalidad del currículo e implica las competencias a desarrollar en las unidades curriculares institucionales. Estos ejes transversales son: aprender a aprender con calidad, aprender a convivir y servir, aprender a trabajar con el otro y aprender a interactuar en el contexto global.

El marco pedagógico, según el PFI, sitúa al estudiante como el centro del proceso y promueve la formación integral mediante la articulación del aprendizaje significativo, el fomento de valores éticos y humanistas, el desarrollo de competencias, el compromiso con el cambio social y cultural, la evaluación continua, el impulso de la autonomía y el uso

Conflicto de intereses:

Los autores de este artículo declaran que no tienen ningún conflicto de intereses.

de las tecnologías. Para lograr la interrelación de todos esos elementos, precisa de la reflexión y la innovación en la acción pedagógica, a fin de reducir el énfasis en la enseñanza centrada en la transmisión de contenidos y crear la corresponsabilidad de estudiantes y profesores en el proceso formativo. Sin embargo, hace falta orientación sobre la operatividad a los elementos teóricos planteados.

El cambio a competencias visto por los docentes: Los profesores tienen una visión muy cercana a la concepción y orientación que la institución le imprime a la formación por competencias, son conscientes de lo que este enfoque implica para ellos y para los estudiantes. Durante sus intervenciones en los distintos foros y diálogos, calificaron la FBC como una salida al perfil reflexivo que sienta las bases para una mejor formación profesional, debido a la integración de saberes, la centralidad en el aprendizaje del estudiante, la relación teoría-práctica y el acercamiento de tareas a la realidad profesional. Sin embargo, el modelo es considerado como un reto para su trabajo, dado que rompe con la lógica del paradigma que hasta ahora ha estado presente en las aulas.

Implica un cambio significativo de paradigma un horizonte que eleva el nivel de exigencia en cuanto requiere nuevas perspectivas de acción, de visión del estudiante, de la relación docente-alumno y un alto compromiso en la tarea de enseñanza y de aprendizaje (P67G4C7)¹⁵.

El desarrollo de competencias definitivamente nos reta de maneras que nos sacan de nuestra zona de confort como profesores, donde al ver lo que ocurre con uno de los grupos queremos de igual forma, replicarlo en otro y nos encontramos con la realidad de tener que “cambiar” para poder ver esa competencia que deseamos (P19G2C8).

Comprensión y significado de la práctica pedagógica

Al analizar el significado que los profesores otorgan a la práctica pedagógica, se encontró que todos los participantes la conciben como enseñanza centrada en contenidos, la exposición y el examen. Articulan su desempeño con la imitación de quienes fueron sus profesores y la experiencia que han ido obteniendo en su práctica. Así, tienden a mantener la tradición metodológica de quienes fueron sus profesores.

La reflexión individual acerca de su acción docente para integrar el conocimiento disciplinar con el pedagógico, investigar e innovar sobre su propia práctica tiene poca aprobación. Asumen que su experiencia en el campo laboral es un “valor agregado a la enseñanza” (P33G2C9).

La formación es percibida como un proceso bilateral que implica el desarrollo de estrategias didácticas unidas a la motivación de los alumnos y su comprensión de los contenidos.

¹⁵ La referencia corresponde al código asignado a los profesores consultados, cuyos nombres por razones éticas se mantuvieron en anonimato.

Conflicto de intereses:

Los autores de este artículo declaran que no tienen ningún conflicto de intereses.

La planificación se considera necesaria, flexible y productiva cuyo propósito es evitar la improvisación y dar confianza al estudiante. Para algunos, este reconocimiento ha sido producto de experiencias en su campo laboral diferente a la docencia y, para otros, producto de la reflexión sobre las experiencias negativas que como estudiantes, tuvieron con profesores que no planificaban, lo que los ha llevado a comprender su importancia. Sin embargo, manifestaron poco interés en entregarlas a los estudiantes.

La comunicación y el diálogo son importantes para dar confianza al estudiante, pero sin perder el liderazgo, el respeto esencial, la ética y el compromiso de ambas partes para lo cual deben fijar reglas claras.

La evaluación se concibe como un proceso complejo y difícil de aplicar, se considera arduo dar retroalimentación a tiempo y saber qué fue lo que en realidad aprendió el estudiante. La autoevaluación y la coevaluación son vistas como conflictivas porque siempre se presentan situaciones desleales.

Avances a medida que el docente recibe formación

Al analizar cómo los profesores, a medida que profundizan en el conocimiento del enfoque por competencias, atienden y aplican la práctica pedagógica, se encontró que se les dificulta salir de su anclaje en el modelo centrado en la enseñanza, especialmente a los profesores con más tiempo en la universidad.

Según sus reflexiones, la falta de formación pedagógica es uno de los elementos de mayor peso para lograr el cambio esperado. Se requiere mayor

preparación para poder aplicarla. Enfatizan la necesidad de un mayor nivel de conocimientos en didáctica, evaluación, enseñar a aprender a aprender, planificación, gestión en el aula y uso de las Tics, como herramientas para el aprendizaje.

Sus diversas expresiones acerca de las ventajas del modelo tradicional reflejan que el cambio no es fácil. Sostienen que fueron formados en la tradición y ese modelo “no ha sido malo”, a ellos les ha ido bien. Además, las competencias que, según el modelo, necesita el docente universitario, “no son muy diferentes a las competencias que tienen aquellas personas que, como estudiantes, hemos considerado buenos profesores” (P24G2C8).

En consecuencia, requieren que el paso se vaya dando paulatinamente para enriquecer y mejorar lo que ha sido producto de su experiencia o “formar un puente utilizando una mezcla con la docencia tradicional, e ir evidenciando a través de experiencias la incorporación de nuevas estrategias” (P10G1C7).

A medida que el profesor profundiza en el conocimiento teórico de los elementos pedagógicos que reciben en el diplomado se va notando un cambio en el lenguaje utilizado. El uso de la terminología educativa se va haciendo presente en los diálogos y discusiones, manifiestan reflexiones y expresiones directas que indican la comprensión de su significado así como, ejemplos de formas efectivas de llevar a la práctica algunas actividades diferentes a las acostumbradas. Sin embargo, manifiestan dificultades en su aplicación.

Al iniciar el proceso de planificación, el profesor se impacta y se le presentan

Conflicto de intereses:

Los autores de este artículo declaran que no tienen ningún conflicto de intereses.

conflictos para abordar su elaboración. En primer lugar, busca centrarse en la enseñanza del contenido como tal y no en su integración con los criterios de desempeño para atender lo que el estudiante debe hacer con esos contenidos. Igualmente, se les hace arduo integrar las competencias profesionales con las competencias generales establecidas por la universidad.

Reconocen la existencia de estrategias didácticas diversas, pero la exposición sigue siendo la más utilizada por la mayoría, dando poca atención a las estrategias para promover el aprendizaje significativo, aprender a aprender y desarrollar la autonomía. La evaluación se centra en la calificación excluyendo en la mayoría de los casos, la evaluación continua, la autoevaluación, la coevaluación, y la búsqueda de evidencias asociadas a los criterios de desempeño.

No obstante las manifestaciones de resistencia al cambio, hay profesores que se esmeran y elaboran planes donde se observa coherencia interna y progresión en los criterios de desempeño. En ese orden, se infiere que el cambio conceptual todavía se encuentra en una dimensión teórica del lenguaje. Se presume que puede estar influyendo la dificultad para liberarse de estructuras creadas por la tradición formativa.

El cambio cultural necesita tiempo y práctica para que se materialice en la realidad, lo cual se conjuga con la necesidad de irse preparando, adquirir herramientas para aplicar el modelo, reconocer sus implicaciones, vincular el conocimiento académico con el cotidiano, utilizar mejores técnicas didácticas y metodologías de evaluación; pero sobre todo, la disposición a

salir de la zona de confort y la resistencia al cambio.

Además de la falta de preparación, existe consenso en que el verdadero cambio está condicionado por:

- a) La poca disposición, interés, preparación y motivación que trae el estudiante, lo que implica serios retos pedagógicos que deben sortearse para el desarrollo de la autonomía.
- b) La ausencia de trabajo en equipo cuyas causas pasan por la falta de tiempo, el número de horas dentro y fuera de la universidad, la disposición de algunos jefes de cátedra para convocarlo, la falta de espacios promovidos por la institución donde se pueda fomentar la interdisciplinariedad, la innovación, la transversalidad y el intercambio entre profesores de una misma materia y otras relacionadas.
- c) El exceso de estudiantes maximiza el riesgo de mantenerse en el modelo centrado en la enseñanza.
- d) Las exigencias reglamentadas en algunas escuelas para el desarrollo del proceso de evaluación, que dejan poco espacio para la reflexión y aplicación de una evaluación dinámica e integradora.
- e) La poca participación del profesor en el diseño curricular, en la elaboración de los programas y la planificación conjunta, motivo por el cual, carecen de una visión panorámica del plan de estudio.

Hay un acuerdo general sobre la importancia de superar esas debilidades para que el cambio tenga viabilidad y factibilidad. Sin embargo, del análisis surgen otros elementos, no de menor peso que los anteriores, referidos a los sentimientos e

Conflicto de intereses:

Los autores de este artículo declaran que no tienen ningún conflicto de intereses.

incertidumbres que crea el cambio de enfoque.

La mayor incertidumbre se centra en cómo atender la complejidad para llevar a la práctica todos los requerimientos. Existe el temor a perder el control como docente y dejar su arraigo en el sistema de creencias influenciado por su formación profesional para mantener tradición en la enseñanza y el aprendizaje.

Lo anterior, va acompañado de la necesidad de mejoras en los procesos académicos y organizacionales de la institución. Todo parece indicar que para dar viabilidad al cambio la gerencia necesita apropiarse del mismo.

Finalmente, sus expresiones sobre lo que les ha dejado la formación recibida en el diplomado son positivas, están orientadas hacia el reconocimiento de la complejidad de la tarea docente, la necesidad de cambios en su pensamiento y visión acerca del proceso de enseñanza y de aprendizaje y la comprensión de que se busca enriquecer sus fortalezas y superar sus debilidades como base para seguirse formando.

La puesta en práctica de lo aprendido sigue condicionada al tiempo de dedicación, su formación continua y otros factores de orden personal, académico, organizacional y estudiantil ya mencionados.

Discusión

Los resultados obtenidos generan reflexiones que hacen referencia a aspectos críticos que merecen ser discutidos, otros dan cuenta de limitaciones que dejan interrogantes para futuras investigaciones. La revisión de literatura muestra que este tema ha sido poco investigado; por tanto, se

considera que se deja un aporte para quienes desean emprender procesos de cambio curricular vinculados con el desarrollo de la práctica pedagógica a nivel universitario.

El currículo orienta la operatividad del proyecto educativo institucional, su filosofía, principios y valores, a la vez que concreta el modelo pedagógico que se pretende aplicar.

Díaz-Barriga Arceo (2010) explica que:

Un modelo curricular es una estrategia potencial para el desarrollo del currículo y, dado su carácter relativamente genérico, puede ser aplicado y resignificado en una variedad más o menos amplia de propuestas curriculares específicas, posibilitando su concreción y ubicación en contexto (...) Por otro lado, hay que diferenciar el nivel de generalidad y sentido de lo que se entiende por modelo educativo y por modelo curricular, dado que en el primer caso se recupera el enfoque de planeación estratégica y se habla de un modelo de mayor alcance, que abarca la misión, visión y los proyectos educativos o de gestión escolar más importantes de una institución. (p. 40)

Así entendido, el modelo curricular es donde se plasma el carácter contextual del PFI. Los hallazgos permiten apreciar que el enfoque por competencias está en conexión con los principios y valores asumidos por la institución para la formación integral de sus estudiantes. Sin embargo, para darle mayor consistencia, es necesario sistematizar el referente teórico y conceptual que define el marco pedagógico y todos aquellos elementos que dan operatividad y estabilidad a lo planteado, tanto desde el ámbito de gestión organizacional, como académica y de apoyo al docente.

Según Díaz-Barriga y Hernández (2010), en situaciones de innovación educativa, la

Conflicto de intereses:

Los autores de este artículo declaran que no tienen ningún conflicto de intereses.

ausencia de estos fundamentos “hace que las reformas queden reducidas a una prescripción técnica carente de bases teóricas y de las posibilidades de arribar a una apropiación estratégica para su empleo en el contexto áulico (p.42).

Gros y Lara (2009) expresan que la formación por competencias, se ha convertido en “una manera pragmática y utilitaria de ajustarse a la realidad social y de trasladar el énfasis de la transmisión del conocimiento por parte del docente, al compromiso del estudiante con el aprendizaje” (p.230). Sin embargo, cambiar no es tarea fácil, es necesario comprender y apreciar los procesos que esto implica tanto para su implementación, como para la apropiación de la práctica pedagógica.

Las demandas de la FBC imponen a los profesores, un reto muy difícil de sortear, en cuanto significa romper costumbres en la relación profesor-estudiante, la forma de planificación, el compromiso con la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación, para lo cual necesita tiempo y preparación previa al cambio.

Para darle factibilidad al cambio es necesario superar una serie de factores personales y contextuales; entre ellos, la formación continua. Bolívar (2004) destaca la importancia de la formación permanente del profesorado la cual, no debe quedar como una acción a posteriori para aplicar los currículos previamente diseñados. El autor agrega una cita de Escudero (1999) quien indica que “la formación y el desarrollo del profesorado se sitúan en el contexto de la diseminación de cambios, pero también en los propios de su desarrollo y evaluación, e incluso diseño o planificación... Ha de

entenderse, por tanto, como un fenómeno transversal al currículum como un todo” Escudero 1999 (como se cita en Bolívar, 2004).

Tal como lo señala Bachelard (1989), el profesor necesita prepararse para organizar y gestionar actividades que lo sitúen en la lógica de una acción social contextualizada donde, venciendo los *obstáculos pedagógicos* pueda llegar a la formación de un estudiante activo y crítico, que a su vez, sea capaz de romper sus propios obstáculos.

Este llamado apela a la preparación del estudiante sobre cómo abordar este nuevo enfoque para que vaya rompiendo costumbres e ideas que interfieren en su desarrollo. Ruay, Jara y López (2013) consideran que la atención al estudiante es trascendental en innovaciones curriculares donde el modelo formativo hace que los diferentes elementos que lo componen, giren a su alrededor. Es en esa búsqueda para romper obstáculos donde el docente ejerce su rol de mediador y proveedor de ayuda pedagógica.

La competencia pedagógica es definida por Calderón (2005) como una macro-competencia conformada por otras, cuya relación da como resultado una estructura de base constituida por tres dominios que conforman los criterios básicos para una formación docente: a) dominio de una disciplina y sus condiciones de aprendizaje y de enseñanza, en tanto especialista en un saber disciplinario. Así, la primera preparación que hace parte de la competencia pedagógica es *la didáctica*; b) dominio sobre el contexto social y educativo el cual da una comprensión de su misión formadora y va consolidando saberes de tipo interdisciplinar

Conflicto de intereses:

Los autores de este artículo declaran que no tienen ningún conflicto de intereses.

que le permiten desarrollar una *competencia contextual* y c) Dominio ético y epistémico, el cual hace alusión al estatus individual como sujeto socio- profesional y como sujeto que aprende.

En esa interrelación de elementos, asumir la competencia pedagógica implica un cambio conceptual en la relación enseñanza, aprendizaje y evaluación, lo cual resulta complejo por cuanto amerita disponer de un marco de referencia que permita orientar la reflexión y la acción. Teóricos del campo (Barrón, 2009; Calderón, 2005; Espíndola 2011; Martínez y Ferraro de velo, 2007; Medina y Jarauta, 2013; Torrego, 2008; Zabalza, 2002 y 2006) están de acuerdo en que la gestión de la enseñanza universitaria “es una realidad compleja que trasciende lo que sucede en una clase debido al sinnúmero de variables y circunstancias que afectan su desarrollo” (Zabalza, 2006, 67).

Tal como se aprecia en los resultados del estudio, las competencias de los profesores universitarios están enmarcadas en lo que Zabala (1996) llama “tradición metodológica”. Es decir, el dominio del contenido, la ética y lo profesional, con una configuración didáctica centrada en la transmisión de conocimientos mediante la exposición y la discusión. El hecho de estar formados en una profesión diferente a la docencia, hace que se identifiquen más por su formación profesional que por su formación pedagógica. Esto ha sido reconocido en otros estudios donde ha quedado demostrado que “el docente universitario se reconoce como profesional de una disciplina desarrollando actividades de docencia y no como docente de una disciplina” (Francis y Cascante, 2010, p.3).

A medida que transitan en su proceso formativo, las reflexiones sobre la profundidad del cambio crean cierta tensión y resistencia. Los profesores aluden que llevan tiempo, dedicación, trabajo conjunto, formación y acompañamiento. Estos resultados coinciden con los encontrados por García-San Pedro (2010) en su tesis doctoral sobre evaluación de competencias donde se presentó como aspecto crítico para el modelo por competencias, que “estos cambios conllevan en el desarrollo curricular, tiempo formativo y requieren explicaciones y orientaciones permanentes, a modo de andamiaje, que no siempre se formalizan ni se planifican” (p.403).

Esta tensión se da producto de dos situaciones: la primera, el tiempo de dedicación. Los que tiene solo unas horas de clase en la universidad, necesitan salir e incorporarse a otras labores y el tiempo completo, además de sus clases, deben dedicarse a otras tareas. El segundo, la insistencia en que la tradición en su formación “no fue mala” y tiene cosas positivas que son difíciles de cambiar. Esto último se evidencia fuertemente en profesores con mayor tiempo en la docencia; los más jóvenes adoptan una posición crítica sobre las estrategias utilizadas por quienes fueron sus profesores y perciben como válidas perspectivas diferentes a las que fueron sometidos. Esto confirma que “con la experiencia, los docentes aprenden a automatizar las rutinas relacionadas con la gestión de aula” (Días et al., 2010, p.4).

La FBC no elimina la enseñanza mediante la exposición y la discusión, sino que cambia su dirección. Denyer et al. (2007) señala que la lección magistral y la discusión pueden ser usadas en la FBC cada vez que sea necesario.

Conflicto de intereses:

Los autores de este artículo declaran que no tienen ningún conflicto de intereses.

La diferencia está en que el discurso expositivo es sustituido por la acción expositiva. Es decir, debe provocar aprendizaje y no simplemente transmitir información para que el estudiante la reciba pasivamente. Al efecto, la información que se les pueda ofrecer sobre las diferencias y la forma de equilibrar ambas tendencias, podría contribuir a avanzar en la transformación de la lógica tradicional.

Partiendo del análisis realizado se confirman que el tránsito de la práctica docente a la práctica pedagógica es una tarea compleja que necesita atención y tiempo para su desarrollo. Cabe destacar otras argumentaciones complementarias que se requieren para dar viabilidad al cambio; entre ellas, el trabajo en equipo. Se necesitan oportunidades para la construcción de saberes, compartir cátedras y desarrollar la interdisciplinariedad. Si las competencias se desarrollan a partir de aprendizajes adquiridos en diferentes asignaturas, la mejor manera de organizar y materializar el aprendizaje articulado de las mismas, es mediante el trabajo colaborativo entre docentes de cátedras afines. El trabajo en equipo:

Posibilita descubrir los mecanismos y entresijos de la organización grupal dando lugar, también, a una reflexión sobre su función en la orientación y seguimiento de los equipos de trabajo y mejorar futuras planificaciones de la competencia en su actividad docente. (Collado y Fachelli, 2019, p.18)

La reflexión, el encuentro con otros, el diálogo y el desarrollo de comunidades de aprendizaje dan como resultado el compartir saberes, experiencias y perspectivas

diferentes entre profesionales, permitiendo reforzar o transformar, con miras hacia la mejora el perfeccionamiento docente y el desarrollo de la competencia en sus estudiantes.

Por otra parte, el cambio curricular implica la gestión de varios elementos académicas e institucionales de naturaleza compleja; entre ellos, el número de alumnos por aula, las viejas normas que permanecen en algunas escuelas, especialmente la referida a la evaluación que sigue dándole centralidad al examen y, la falta de participación del profesor en la elaboración de programas y del plan de estudio.

Autores como Barrón (2009); Medina y Jarauta (2013) hacen hincapié en la importancia que tiene la coordinación entre profesores de asignaturas afines, para que se involucren en la práctica. Esto implica conocer la ubicación de la asignatura en el plan de estudio y su relación con otras materias, aspecto que potencia el aprendizaje y el reconocimiento de las ideas previas del estudiante. Además, el profesor necesita analizar la vigencia, suficiencia, cobertura y relevancia de los programas de estudio para poder planificar y desarrollar sus actividades.

Según Díaz et al. (2010) esos factores pueden “desincentivar la experimentación y la innovación pedagógica, y promover la estrategia segura y confiable de apegarse a los enfoques y materiales prescritos. Con esto, los docentes se alinean con las características del contexto de enseñanza” (pp. 3-4).

Las demandas anteriores se combinan con elementos de carácter personal matizados por diferentes aspectos como son sentimientos e incertidumbres que revisten gran relevancia

Conflicto de intereses:

Los autores de este artículo declaran que no tienen ningún conflicto de intereses.

debido a que ayudan a descubrir e interpretar el modo en que pueden cambiar las prácticas e influir en el desarrollo del estudiante (Díaz et al.(2010). La incertidumbre acerca de cómo operacionalizar el proceso para convertir a los estudiantes en activos y autónomos, sin perder el poder, el control y la libertad de cátedra resulta relevantes ya que demuestran que la acción del profesor se ve afectado no solo por el conocimiento pedagógico, sino también, por los sistemas propios de creencias que le permiten afrontar la complejidad de su tarea. En ese sentido, Díaz et al. (2010) expresa:

La manera en que estos procesos mediadores operan, depende de lo que los docentes piensan, sienten y hacen, y de sus concepciones acerca de las diferentes dimensiones de lo educativo. Por ello, las acciones dirigidas al mejoramiento de los procesos de enseñanza- aprendizaje en la educación superior no pueden desconocer las mediaciones cognitivas, sociales y culturales que vehiculizan y posibilitan los cambios educativos”. (p.3)

Bajo esa mirada, es importante reconocer que los procesos de mejora movilizan al profesor para establecer nuevas conexiones entre su práctica tradicional y la pedagógica. Sin embargo, necesita superar otras dificultades para liberarse de estructuras creadas por su formación y experiencia. El cambio hacia la práctica pedagógica implica otros elementos que van más allá de la misma, como son los sistemas de creencias y actuaciones docentes a las que están acostumbrados.

En ese orden, es necesario seguir estudiando la relación entre el hacer y el decir, a fin de ahondar en el currículo oculto

de la enseñanza, y a la vez intentar resolver otras tensiones que se generan de las relaciones con los estudiantes, la gestión institucional, académica y de control social.

Conclusiones

Los docentes valoran el enfoque por competencias implantado por la institución como un camino hacia la reflexión y la búsqueda de la excelencia.

Los hallazgos muestran un profesional reflexivo, comprometido con la institución, consciente de los retos que le toca enfrentar, pero que aún, necesita romper con las convenciones tradicionales y paradigmáticas, para lograr el cambio conceptual y práctico esperado. En ese sentido, el significado que otorgan a la práctica pedagógica está basado en representaciones construidas por imitación, creencias y experiencias; especialmente, aquellos profesores con mayor tiempo en la docencia.

Ante tales circunstancias, la formación pedagógica del docente debe ser previa al cambio y no como un hecho posterior. Al mismo tiempo, mantenerse una actualización continua en didáctica, evaluación, desarrollo del pensamiento y nuevas tecnologías a fin de que se pueda asumir con propiedad la transición de la enseñanza centrada en contenidos a una práctica pedagógica reflexiva, centrada en el aprendizaje donde fluya la corresponsabilidad entre profesor y estudiante.

A lo largo de todo el estudio quedó demostrado que la práctica pedagógica es un proceso complejo y de recreación permanente en el cual intervienen elementos subjetivos e intersubjetivos. Los factores que

Conflicto de intereses:

Los autores de este artículo declaran que no tienen ningún conflicto de intereses.

le dan factibilidad de aplicación a nivel universitario, están condicionados no solo por el conocimiento del profesor, sino también por la convergencia de otros elementos contextuales, experienciales, personales y sociales como son: los patrones culturales; su visión de la educación; sus creencias sentimientos e incertidumbres; su experiencia y tensiones con respecto a las características de los estudiantes desmotivados, la forma en que se interpretan los cambios, los principios curriculares, los requerimientos institucionales, su participación en las decisiones académicas, los colegas, la disponibilidad de recursos y la gestión institucional.

Todos esos factores pueden influir en las decisiones que tome el docente para adoptar la práctica pedagógica necesaria para el desarrollo de las competencias. La exigencia de que el cambio debe hacerse paulatinamente estableciendo un puente entre la práctica docente acostumbrada y las exigencias de la práctica pedagógica para enriquecer y mejorar lo que ha sido producto de su experiencia, es una señal de la importancia que tiene, considerar la cultura académica cuando se hace una reforma curricular a fin de disminuir la tensión entre la resistencia al cambio y el compromiso institucional.

Conflicto de intereses:

Los autores de este artículo declaran que no tienen ningún conflicto de intereses.

Referencias

- Agudelo, L., Caro, D. y De Castro, D. (2011). *La importancia de las prácticas pedagógicas en el proceso de enseñanza y de aprendizaje*. U.C. Pereira, Ed. Repositorio Biblioteca Cardenal Darío Hoyos
<http://ribuc.ucp.edu.co:8080/jspui/bitstream/handle/10785/574/completo.pdf?sequence=1>
- Alfa Tuning América Latina (2011-2013). *Innovación Educativa y Social*
<http://tuning.unideusto.org/tuningal/>
- Alles, M. (2006). *Desempeño por Competencias. Evaluación de 360°*. Granica
- Arnaus, R. (1999). La formación del profesorado: Un encuentro comprometido con la complejidad educativa. En A.I. Pérez Gómez, J. Barquin y J. F. Angulo. (Eds.). *Desarrollo profesional docente política, investigación y práctica* (pp.599 – 635). AKAL TEXTOS.
- Argüelles, D. y Nagles, N. (2007). *Estrategias para promover el aprendizaje autónomo*. Alfa Omega.
- Ausubel, D., Novak, J. y Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. Trillas.
- Bachelard, G. (1989). *Epistemología*. Anagrama.
- Barrón, M. (2009). Docencia universitaria y competencias didácticas. *Perfiles educativos*, 31(125) ,76-87
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=_arttext&pid=S018526982009000300006&lng=es&tlng=es
- Bedoya, J. (2008). *Epistemología y Pedagogía. Ensayo histórico crítico sobre el objeto y método pedagógico*. Ecoe ediciones
- Bolívar, A. (2004). Formación permanente del profesorado y desarrollo del currículum. *Revista Colombiana de Educación*, (47) 57-73. <https://doi.org/10.17227/01203916.5513>
- Brown, S. (2015). La evaluación autentica; el uso de la evaluación para ayudar a los estudiantes a aprender. (A. a. e-Journal of Educational Research, Ed.) *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 21(2) ,1-11
<https://ojs.uv.es/index.php/RELIEVE/article/view/7674>
- Brown, S. y Glasner, A. (2003). *Evaluar en la universidad*. Narcea.
- Bruner, J. (1995). *Desarrollo cognitivo y educación*. (J. Igoa, R. Arenales, G. Solana y F. Colina, Trads.) Morata.
- Calderón, D. (2005). Sobre la competencia pedagógica en el maestro de lengua materna. *Enunciación*, 10 (Fascículo N/A), 113 - 118. Fondo de publicaciones Universidad Distrital Francisco José de Caldas. <https://core.ac.uk/reader/229152580>

Conflicto de intereses:

Los autores de este artículo declaran que no tienen ningún conflicto de intereses.

- Canon, M. E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. *Profesorado. Revista de currículo y formación del profesorado*, 12(3), 1-16.
<http://www.ugr.es/~recfpro/rev123COL1.pdf>
- Carr, W. (1996). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. (P. Manzano, Trad.). Morata.
- Coll, C. (2001). Constructivismo y Educación. La concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje. En C. Coll, I. Palacios, y A. Marchesi. (Eds.) *Desarrollo Psicológico y educación II* (pp.157-188). Alianza Editorial.
- Collado, A. y Fachelli, S. (2019). La competencia de trabajo en equipo: una experiencia de implementación y evaluación en un contexto universitario. *REIRE, Revista d'Innovació i Recerca en Educació* 12 (2), 1-21. <http://doi.org/10.1344/reire2019.12.222654>
- Comenius, J. A. (1986). *Didáctica Magna*. (S. López, Trad.) AKAL.
- Delors, J. (1997). *La educación encierra un tesoro*. Informe UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Santillana. Ediciones UNESCO.
- Denyer, M., Furnémornt, J., Poulain, R. y Vanloub-beeck, G. (2007) *Las competencias en educación. Un balance* (J. Utrilla, Trad.). FCE.
- Dewey, J. (2002). *Democracia y educación*. Ediciones Morata
- Díaz-Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada. Vínculo entre la escuela y la vida*. McGraw Hill.
- Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. McGrawHill.
- Díaz Villa, M. (2007). *La lectura crítica de la flexibilidad*. Magisterio.
- Díaz, V. (2006). Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico. (U. P. Libertador, Ed.) *Laurus, Revista de Educación* 12 (Ext.),
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76109906>
- Díaz, C., Martínez, P., Roa, I. y Sanhueza, M. (2010). Los docentes en la sociedad actual: sus creencias y cogniciones pedagógicas respecto al proceso didáctico. *Polis*, 25,1-14.
<http://polis.revues.org/625>
- Elliot, J. (1994). *La investigación acción en educación*. Morata.
- Espacio Europeo de Enseñanza Superior [EEES] (1999) *Declaración conjunta de los ministros europeos de enseñanza*. <http://eees.umh.es/contenidos/Documentos/DeclaracionBolonia.pdf>
- Espindola, J. L. (2011). *Reingeniería educativa. Enseñar y aprender por competencias*. (2ª.ed) CENGAGE Learning.

Conflicto de intereses:

Los autores de este artículo declaran que no tienen ningún conflicto de intereses.

- Francis, S. y Flores, N. (2010). Aproximaciones teórico conceptuales para comprender la relación de comunidades académicas con el saber pedagógico del docente universitario. *Actualidades Investigativas en Educación*. 10 (1) ,1-13.
- <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=44713068007>
- García San Pedro, M. (2010). *Diseño y validación de un modelo de evaluación por competencias en la universidad*. [Tesis de doctorado Universidad Autónoma de Barcelona], Pedagogía Aplicada. <https://www.tdx.cat/handle/10803/5065>
- Goldrine, T. y Silvia, R. (2007). Descripción de la práctica docente a través de la interactividad profesor alumno. *Estudios Pedagógicos*, 33(2), 177 - 197.
- <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052007000200010>.
- González, F. (2008). Qué es y de qué se ocupa la didáctica: sus fundamentos y métodos. En A. De la Herrán y P. Joaquín. (Eds.) *Didáctica General, la práctica de la enseñanza en la educación infantil, primaria y secundaria* (pp.1-25). McGrawHill.
- Gros, B. y Lara, P. (2009) Estrategias de innovación en la educación superior: el caso de la Universitat Oberta de Catalunya. *Revista Iberoamericana de Educación*. 49, 223-245 <https://doi.org/10.35362/rie490681>
- Guba, E., & Lincoln, Y. (1990). *Fourth Generation Evaluation*. SAGE Publication.
- Habermas, J. (1998). *Racionalidad de la acción y racionalidad Social*. (M. J. Redondo, Trad.). Taurus Humanidades.
- Hartman, H., Sternberg, R.J. (1992) Un amplio BACEIS para mejorar el pensamiento. *Instr Sci* 21, 401-425. <https://doi.org/10.1007/BF00121204>
- Kemmis, S. (1996). La teoría de la práctica educativa. En W. Carr, *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica* (PP. 19 -38). Morata.
- Kriekermans, A. (1977). *Pedagogía General* (T. Mendizábal, Trad.; 2ª ed.). Herder, S.A
- McDonald, R., Boud, D., Francis, J. y Gonczi, A. (2000). Nuevas perspectivas sobre evaluación. (149). (b. CINTERFOR, Ed.) UNESCO.
- http://www.oei.es/historico/etp/nuevas_perspectivas_evaluacion.pdf
- Malagon, L. A. (2007). *Currículo y pertinencia en la educación superior*. Alma Mater - Magisterio.
- Maldonado, M. A. (2003). *Las competencias una opción de vida*. Ecoe Ediciones.
- Martínez, M. (2012). *Evaluación cualitativa de programas*. Trillas.
- Martínez, A. y Ferraro de Velo, A. (2007) El profesor universitario. Reflexiones acerca de la esencia del docente universitario en la sociedad actual. EduTucnetne.

Conflicto de intereses:

Los autores de este artículo declaran que no tienen ningún conflicto de intereses.

<https://docplayer.es/17052503-El-profesor-universitario-reflexiones-acerca-de-la-esencia-del-docente-universitario-en-la-sociedad-actual.html>.

Mejía B. W. (2000) *Un desafío para la educación del siglo XXI- Compilación de artículos para comprender mejor las competencias*. Grupo Editorial Norma Educativa.

Medina, J. L. y Jarauta, B. (2013). Análisis del conocimiento didáctico del contenido de tres profesores universitarios. *Revista Educación 360*, 600-623. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-360-131>

Moncada, J. (2011). *Modelo Educativo basado en competencias*. Trillas

Monereo, C. (1990). Las estrategias de aprendizaje en la educación formal: enseñar a pensar y sobre el pensar. *Revista para el Estudio de la Educación y el Desarrollo. Infancia y Aprendizaje 13*(50), 3-25.

<https://doi.org/10.1080/02103702.1990.10822263>

Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. (M. Vallejo-Gómez. Trad.). Ediciones Nueva Visión.

Morin, E. (2001a). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*. (P. Mahler, Trad.) Ediciones Nueva Visión.

Mockus, A., Hernández, C., Granés, J., Charum, J., y Clemencia, C. (1995). *Las fronteras de la escuela*. Magisterio.

Nérici, I. (1973). *Hacia una didáctica general dinámica*. Kapelusz.

Organización de Estados Iberoamericanos para la Ciencia y la Cultura [OEI]. (2010). *Metas educativas 2021. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios*. Bravo Murillo, 38. <http://www.oei.es/metas2021/index.php>

Perrenoud, Ph. (2002). *Construir competencias desde la escuela*. Dolmen Ediciones S.A. https://es.slideshare.net/conysuarezh/construir-competencias-desde-la-escuela-perrenoud?from_action=save

Perrone, V. (2003) ¿Por qué necesitamos una pedagogía para la comprensión? En M. Stone (Comp.). *La enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la Investigación y la práctica*. (pp. 35-68). PAIDOS.

Piaget, J. (1975). *Pedagogía y psicología*. Ariel.

Pozo, J. (2008). *Aprendices y maestros. La psicología cognitiva del aprendizaje*. Alianza Editorial.

Pozo, J. y Monereo, C. (1999). Un currículo para aprender. Profesores, alumnos y contenidos ante el aprendizaje estratégico. En J. Pozo, y C. Monereo, *El aprendizaje estratégico* (pp.11-25) Aula XXI Santillana.

Conflicto de intereses:

Los autores de este artículo declaran que no tienen ningún conflicto de intereses.

- Pozo, J. y Monero, C. (2009). La nueva cultura del aprendizaje universitario o por qué cambian nuestras formas de enseñar y aprender. En J. Pozo, y P. Pérez, *Psicología del aprendizaje universitario. La formación en competencias* (pp. 9-28). Morata.
- Restrepo, M., y Campo, R. (2002). *La docencia como práctica. El concepto, un estilo, un modelos*. Pontificia Universidad Javeriana, Facultad de Educación.
- Ruiz, M. (2012). *Enseñar en términos de competencia*. Trillas.
- Ruay, R., Jara, P. y López, M. (2013). *Desde una evaluación de los contenidos a una evaluación de competencias*. Red Iberoamericana de Pedagogía.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. (L. Montero, y J. M. Vez, Trads.) Paidós.
- Salazar, S. (2005). El conocimiento pedagógico del contenido como categoría de estudio de la formación docente. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 5(2), 1-18. <https://www.redalyc.org/pdf>
- Shulman, L. (2005). Conocimiento y enseñanza: Fundamentos de la nueva reforma. Profesorado. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 9(2), 1-30. <http://www.ugr.es/local/recfpro/Rev92ART1.pdf>
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Tobón, S. (2004) *Formación basada en competencias: Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Ecoe Ediciones.
- Torrego, J. C. (2008). El profesor como gestor del aula. En A. De la Herrán, y J. Paredes, *Didáctica general. La práctica de la enseñanza en la educación infantil, primaria y secundaria* (pp. 197 - 214). McGrawHill.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (9 de octubre de 1998). Declaración Mundial sobre la Educación Superior del Siglo XXI. Visión y Acción. http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm
- UNESCO (2015). La Educación para Todos, 2000 - 2015: Logros y desafíos. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232435>
- Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. (S. Furió, Trad.) Crítica.
- Young, R. (1995). *Teoría crítica de la educación y discurso en el aula*. UPM.
- Zabala, A. (1996). ¿Cómo enseñar? El análisis de la práctica educativa. *Signos, Teoría y práctica de la educación*, 32-41.

Conflicto de intereses:

Los autores de este artículo declaran que no tienen ningún conflicto de intereses.

http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_3/nr_46/a_669/669.html

Zabala, A. (2002). *La práctica educativa, cómo enseñar*. Grao.

Zabalza, M. (2002). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Narcea, S.A.

Zabalza, M. (2006). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Narcea, S.A.

Zambrano, A. (2005). *Didáctica Pedagogía y saber*. Colección Seminariun Magisterio.

Conflicto de intereses:

Los autores de este artículo declaran que no tienen ningún conflicto de intereses.