UNIVERSIDAD CATÓLICA ANDRÉS BELLO
DIRECCIÓN GENERAL DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
PROGRAMA DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN

TESIS DOCTORAL

FORMACIÓN POR COMPETENCIAS

DE LA PRÁCTICA DOCENTE A LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA

EN LA UNIVERSIDAD

Por

Ercilia Vásquez Montilla

Tutor: Zulma Cirigliano Vecchio

Marzo 2017

UNIVERSIDAD CATÓLICA ANDRÉS BELLO
DIRECCIÓN GENERAL DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
PROGRAMA DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN

FORMACIÓN POR COMPETENCIAS

DE LA PRÁCTICA DOCENTE A LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA

EN LA UNIVERSIDAD

Tesis Doctoral presentado a la Universidad Católica Andrés Bello por

ERCILIA VÁSQUEZ MONTILLA
Marzo 2017

Profesor Tutor: **Dra. Zulma Cirigliano Vecchio**

UNIVERSIDAD CATÓLICA ANDRÉS BELLO
DIRECCIÓN GENERAL DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
PROGRAMA DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN

FORMACIÓN POR COMPETENCIAS

DE LA PRÁCTICA DOCENTE A LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA

EN LA UNIVERSIDAD

Por: Ercilia Vásquez Montilla

Expediente No.: 27769

Esta Tesis Doctoral ha sido aprobada en nombre de la Universidad Católica Andrés Bello por el siguiente jurado examinador:

Dra. Ruth Díaz de Bello
CI: 5.604.127

Dra. Miriam Yolanda Ramírez
CI: 3.975.422

Dra. Zulma Cirigliano Vecchio
Miembro Principal-Tutor
CI: 2.773.673

Caracas, 26 de mayo de 2017

Dedicatoria

A Isabel Teresa, mi madre. Sabia y ejemplar, siempre quisiste ver el final de este trabajo. Es para ti…

In memoriam

A mi padre José Roger, con amor

In memoriam

A Ernesto Xavier y Odibel Yosmar, mis hijos. Mi mayor tesoro, luz de mi vida, siempre unidos y compañeros de camino.

A Verónica Constanza, Xavier Ernesto, Andrés Eduardo y Francisco Javier, mis nietos. Dulzura, amor y alegría de mi vida.

Agradecimientos

Las primeras palabras de gratitud que vienen a mi pensamiento van dirigidas a DIOS Padre Todopoderoso por darme la vida y la oportunidad de recorrer este camino hasta llegar a la meta esperada.

Quiero agradecer la incalculable ayuda de mi tutora, Dra. Zulma Cirigliano Vecchio quien con su apoyo y respeto por mis ideas, hizo de cada encuentro una oportunidad de aprendizaje única, que motivaba y potenciaba mi interés para seguir adelante y crecer profesionalmente.

Agradezco a la profesora Silvana Campagnaro de Solórzano por haberme dado la oportunidad de ser parte del equipo de CIIDEA y de la Coordinación del Diplomado en Docencia Universitaria Orientado por Competencias, abrió mi camino para llegar a la meta.

Gracias a todos los profesores participantes en el Diplomado quienes con sus ideas, inquietudes y aportes enriquecieron mi vida profesional e hicieron posible este trabajo.

Valoro grandemente los aportes de María Isabel López, Gloria Tarrío, Rosario Orta y María Elena Villegas, facilitadoras del Diplomado, quienes siguieron este trabajo, me apoyaron con sus ideas y contribuyeron en la validación de la información.

Agradezco muy especialmente, al Dr. Guillermo Yáber por darme el tiempo que necesitaba para finalizar este estudio. A mis compañeros de equipo, Benedicto Cadenas, Guillermo Álvarez y Aura Marina Perdomo por animarme a llegar.

Mi agradecimiento especial a la Dra. Janett Mora de Torre cuyo apoyo tecnológico fue decisivo para la presentación final de este trabajo.

UNIVERSIDAD CATÓLICA ANDRÉS BELLO
DIRECCIÓN GENERAL DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
PROGRAMA DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN

FORMACIÓN POR COMPETENCIAS

DE LA PRÁCTICA DOCENTE A LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA EN LA UNIVERSIDAD

Tesis Doctoral

Por: Ercilia Vásquez Montilla
Expediente No.: 27769
Profesor Tutor: Dra. Zulma Cirigliano Vecchio
Marzo de 2017

Resumen

El proceso de renovación curricular orientado por competencias emprendido en la Universidad Católica Andrés Bello, exige el paso de la práctica docente centrada en la enseñanza, hacia una práctica pedagógica centrada en el aprendizaje. El objetivo de esta investigación fue identificar los elementos representativos y esenciales que hacen factible o no la integración de la práctica pedagógica al nuevo modelo formativo que se desarrolla en la Institución, para avanzar en la comprensión de los procesos que ocurren y las condiciones requeridas para su consolidación. Mediante una metodología cualitativa el método hermenéutico-dialectico, el estudio de casos y el uso del diálogo, la entrevista y el

análisis de documentos, se analizó el significado de la práctica pedagógica, sus requerimientos y posibilidades de integración en la actividad cotidiana, según la percepción de 147 profesores cursantes del Diplomado en Docencia Universitaria Orientada por Competencia que les ofrece la Universidad. Los resultados arrojan como representativo una valoración positiva del modelo. Sin embargo, la práctica pedagógica resulta compleja en cuanto implica un cambio significativo de horizonte que eleva el nivel de exigencia al docente con nuevas perspectivas de acción y compromiso con la enseñanza y el aprendizaje. El cambio necesita tiempo, debe hacerse paulatinamente para enriquecer y mejorar lo que ha sido producto de la experiencia, e irse apropiando del cambio hacia la práctica pedagógica. Para darle factibilidad es esencial la formación continua, el trabajo en equipo, la orientación al estudiante sobre su rol, mejor manejo de la gestión académica, acompañamiento y escucha al docente.

***Palabras clave*:** Formación por competencias, práctica pedagógica, práctica docente, innovación, modelos curriculares, participación del profesor.

Índice General

Tabla de contenido

Resumen ..... **vii**
Índice General ..... **ix**
Índice de Cuadros ..... **xiii**
Índice de Figuras ..... **xv**
Introducción **1**
Capítulo I: El Problema y los Objetivos **12**
1.1 Planteamiento y delimitación del problema **12**
1.2. Objetivos de la investigación **15**
1.2.1 Objetivo general. **15**
1.2.1.1 Objetivos específicos. 15
1.3 Justificación **15**
Capítulo II: Marco Teórico **19**
2.1 Marco referencial **19**
2.2 Naturaleza de la educación y la pedagogía. **29**
2.2.1 Educación y pedagogía. **30**
2.2.2 Constitución histórico-teórica de la educación y la pedagogía. **32**
2.2.3 La Pedagogía como reflexión y ciencia de la educación. **38**
2.2.4 Derivaciones de la historia y visiones de la pedagogía. **43**
2.3 De la práctica docente a la práctica pedagógica **47**
2.3.1 Práctica educativa. **48**
2.3.2 Práctica docente. **58**
2.3.3 Práctica pedagógica.. ..... **62**
2.3.4 Didáctica, enseñanza y práctica pedagógica. **70**
2.4 Formación integral como misión de la universidad **77**
2.5 La formación por competencias en la universidad **87**
2.5.1 Origen etimológico del término competencia. **90**
2.5.2 El concepto de competencia: algunas de definiciones del término. **91**
2.5.3 Enfoque teóricos que han orientado la formación por competencias. **100**
2.5.3.1 Enfoque conductista **100**
2.5.3.2 Enfoque funcionalista **102**
2.5.3.3 Enfoque constructivista. **103**
2.5.3.4 Enfoque Socio-Complejo. **105**
2.5.4 Tipos de competencias. **106**
2.5.5 El concepto de competencia y la formación integral en este trabajo. **109**
2.6 El aprendizaje, la evaluación y la práctica pedagógica para el desarrollo de competencias **112**
2.6.1 El aprendizaje y la práctica pedagógica en la formación por competencia **112**
2.6.2 El aprendizaje autónomo. **121**
2.6.3 La evaluación y la práctica pedagogica en la formación por competencia **124**
2.7 Competencias pedagógicas y rol del docente **136**
2.8 Rol del estudiante en su interacción pedagógica **141**

2.9 El currículo y sus implicaciones desde la formación por competencias **142**
2.9.1 El currículo y su significado. **143**
2.9.2 Implicaciones del enfoque por competencias para el currículo universitario.,..... ..... **149**
2.9.3 El nuevo enfoque pedagógico y las exigencias al currículo por competencias..... ..... **154**
2.9.4 Etapas y componentes esenciales en el diseño del currículo por competencias..... ..... **157**
2.9.4.1 Etapas. **157**
2.9.4.2 Componentes básicos del currículo..... **158**
Capítulo III: Método **160**
3.1. Postulados de la investigación **161**
3.1.1 Tipo de investigación..... **162**
3.1.2 Estrategia de investigación. **163**
3.1.3 Estrategias para la validación de la información. **165**
3.1.4 Fases de la Investigación. **167**
3.1.4.1 Fase 1. Estudio exploratorio. **167**
3.1.4.2 Fase 2. Estudio de caso. **167**
3.1.5 Población en estudio. **169**
3.1.6 Selección de la muestra. **173**
3.1.7 Técnicas e instrumentos. **176**
3.1.7.1 La entrevista en profundidad. **177**
3.1.7.2 Grupos de discusión. **179**
3.1.7.3 Análisis de documentos. **180**
Capítulo IV: Desarrollo del Estudio **185**
4.1 Fase 1: Caracterización del modelo por competencias UCAB **185**
4.2 Fase 2: Estudio de casos **186**
4.2.1 Tratamiento de la información..... **187**
4.2.1.1 Organización de los datos. **187**
4.2.1.2 Análisis de contenido de las entrevistas, foros y notas de campo. **188**
4.2.1.3 Análisis de actividades realizadas por los participantes. **196**
Capítulo V: Hallazgos **199**
5.1 Caracterización del modelo curricular por competencias de la UCAB **199**
5.1.1 Marco Institucional. **199**
5.1.1.1 Pilares de la formación ucabista. **200**
5.1.1.2 Principios formativos. **202**
5.1.2 Marco curricular **203**
5.1.2.1 Visión del currículo en la UCAB. **203**
5.1.2.2 Enfoque curricular asumido. **204**
5.1.2.3 Perfil del egresado. **205**
5.1.2.4 Ejes curriculares. **207**
5.1.2.5 Modelo organizativo del currículo. **208**
5.1.3 Marco pedagógico. **210**
5.1.3.1 Aprendizaje, enseñanza y evaluación. **210**
5.2 Caracterización del modelo según la visión de lo profesores (CARACFC) **217**
5.2.1 Visión de cambio (CARACFC-VC). **217**
5.2.2 Valoración del modelo (CARACFC-VM). **218**

5.2.3 Concepción de la formación por competencias (CARACFC-CFC). **221**
5.3.4 Caracterización de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación en la formación por competencias (CARACFC-EAE)..... **223**
5.3 Factibilidad de aplicación del modelo por competencias UCAB (FACAP). **227**
5.4 Competencias fundamentales para trabajar la formación por competencias según los profesores (COMPOFUN)..... **229**
5.5 Competencias que es necesario fortalecer (COMPOFOR)..... **234**
5.6 Conocimientos, concepciones y experiencias acerca de la práctica pedagógica (CCEPP) **236**
5.6.1 Concepción de la planificación y la gestión (SAPCCE-CP). **238**
5.6.2 Experiencia en el campo laboral como valor agregado (SAPCCE-ExCL). **239**
5.6.3 Innovación y reflexión sobre la propia práctica (SAPCCE-IR). **239**
5.6.4 Concepción de la evaluación (SAPCCE-CE)**.**..... **240**
5.6.5 Actuación ética e incorporación de valores (SAPCCE-EV). **241**
5.6.6 Experiencias didácticas (SAPCCE-ED). **.....** **242**
5.6.7 Bidireccionaldad de la labor docente (SAPCCE-BLD) **.....** **243**
5.6.8 Dialogo y trabajo en equipo (SAPCCE-DTE)**.....** **243**
5.6.9.Uso didáctico de las de la TIC (SAPCCE-TIC). **.....** **244**
5.7 Condicionantes para la aplicación de la pedagogía por competencias (CONDI)245
5.7.1 Insuficiencia de competencias pedagógicas (CONDI-**IP**) **.....** **246**
5.7.2 Insuficiente Trabajo en equipo (CONDI- TEq)**.....** **247**
5.7.3 Condicionantes institucionales y de gestión académica (CONDI -IGA) **.....** **249**
5.7.4 Poca preparación, Interés y motivación de los estudiantes (CONDI-PIME). **...** **251**
5.8 Retos pedagógicos que demanda la formación por competencias a los profesores (RETPED). **253**
5.9 Sentimientos e incertidumbres (SEIN). **255**
5.10 Disposición y alternativas de cambio (DISPOC).. ..... **257**
5.11 Resultados del análisis de los trabajos prácticos realizados por los profesores.. **259**
5.11.1 Actividad 1: Integración competencias generales y profesionales**.**..... **259**
5.11.2 Actividad 2: Foro selección de estrategias didácticas y de evaluación**.** **260**
5.11.3 Actividad 3: Plan de Clase**.**..... **265**
*5.11.3.1 Categoría 1**:** Selección, integración y relación entre competencias y sus componentes*. **266**
*5.11.3.2 Categoría 2: Estrategias didácticas***.**..... **266**
5.11.3.3 Categoría 3: Estrategias de evaluación,..... **268**
5.11.4 Actividad 4. Elaboración de una secuencia didáctica..... **270**
5.11.5 Actividad 5: Técnicas e instrumentos de evaluación**.**..... **271**
5.12 Utilidad de la formación recibida en el diplomado. **272**
5.12.1 Recomendaciones. **274**
5.12.2 Trasladado y aplicación de lo aprendido. **275**
Capítulo VI Control de Calidad del Proceso de Investigación Consideraciones Éticas y Legales **285**
6.1 Validación de los resultados..... **285**
6.1.1 Triangulación metodológica. **285**
6.1.2 Triangulación de fuentes..... **286**
6.2 Fortalezas y debilidades del diseño del estudio de campo **291**
6.3 Consideraciones éticas..... **292**

Capítulo VII: Discusión de los Resultados **294**
7.1 Caracterización del modelo curricular por competencias **295**
7.2 Comprensión y significado de la práctica pedagógica **300**
7.3 Avances a medida que el docente recibe formación **304**
Capítulo VIII: Conclusiones y Recomendaciones **309**
8.1. Conclusiones **309**
8.2. Recomendaciones **313**
8.3. Interrogantes recomendadas para investigaciones futuras **314**
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS **316**
ANEXOS **338**

Índice de Cuadros

Cuadros **Página**

Cuadro 1. Modelo de razonamiento y acción pedagógica 73

Cuadro 2. Términos relacionados con la competencia..... 99

Cuadro 3. Competencias genéricas. Proyecto Tuning..... 107

Cuadro 4. Dimensiones para establecer los tres niveles de dominio 133

Cuadro 5. Cohortes integrantes del DDUOC **.**..... 170

Cuadro 6. Conformación de las cohortes participantes en estudio 175

Cuadro 7. Unidades de análisis muestral, criterios y justificación para su selección 175

Cuadro 8. Unidades de análisis documental, criterios y justificación para su selección .. 182

Cuadro 9. Elementos constitutivos del Modelo de Formación por Competencias 186

Cuadro 10. Organización de los datos – Identificación de los documentos - Fase 2. 188

Cuadro 11. Muestra de códigos de un caso 189

Cuadro 12. Ilustración Unidad de significado..... 190

Cuadro 13. Categorización descriptiva primaria - ilustración..... 191

Cuadro 14. Agrupamiento de las categorías según naturaleza y contenido (fragmento) . 192

Cuadro 15. Matriz de relaciones - Fragmento..... 193

Cuadro 16. Estructuración - Categorías definitivas 195

Cuadro 17. Estructuración Categorías y subcategorias definitivas - Ilustración..... 1956

Cuadro 18. Categorías de análisis de las actividades realizadas por los participantes..... 198

Cuadro 19. Régimen y duración de las carreras..... 209

Cuadro 20. Competencias consideradas fundamentales por los profesores para la práctica pedagógica 233

Cuadro 21. Competencias a fortalecer - según critero de los profesores 236

Cuadro 22. Categorías y subcategorías- Cruce de información - Extracto 286

Índice de Figuras

Figuras **Página**

Figura 1. Formación integral en la Educación superior 83

Figura 2. Marco general de la evaluación auténtica 130

Figura 3. Proceso de evaluación por competencias 134

Figura 4. Esquema de la concepción del currículo como proceso y praxis 147

Figura 5. Representación gráfica del proceso de investigación 184

Figura 6. Marco pedagógico para la formación de competencias 215

Figura 7. Representación gráfica la práctica docente en la UCAB 28345

Figura 8. Representación gráfica de resultados – Análisis de documentos, foros, entrevistas y diálogos 2843

Figura 9. Representación gráfica de resultados – Actividades prácticas……...284

Introducción

La era de la globalización ha traído grandes cambios en diferentes aspectos de la vida humana. Desde mediados del siglo XX, el conocimiento se ha convertido en un recurso clave para el desarrollo de los ámbitos: económico, político, organizativo, comunitario y educativo; obligando a la renovación de las estructuras y procesos de todos los sistemas que conforman la sociedad

Drucker (1998) afirma que:

> Todo país, toda industria y todo negocio se encuentren en un medio cada vez más competitivo que los obliga a tomar en cuenta su posición en la economía mundial y la competitividad de sus conocimientos en el momento de tomar decisiones. Esa situación se debe a que el conocimiento no conoce fronteras. No hay *conocimiento interno* ni *conocimiento internacional*, no hay sino conocimiento. (p.253)

Ontoria, Gómez y Molina (1999) también consideran que el poder en que se apoya la nueva sociedad es el *conocimiento*, el cual permite la toma de decisiones en los ámbitos personales, sociales y económicos, pero indica que se debe tener en cuenta que estamos bombardeados de información y la disponibilidad de *información* no equivale a *conocimiento* y hace la diferencia explicando que:

> La información se compone de datos y acontecimientos, el conocimiento se relaciona con la comprensión y el significado que se le da a la información. En consecuencia, «*el reto de la era de la información (McCarthy, 1991:26) se puede definir como creación de conocimientos a partir de la información*» (Ontoria, Gómez yMolina, 1999, p. 22).

Marques (2000) explica que "el núcleo fundamental de esta sociedad es *la información unida a nuestra capacidad para gestionarla... pero*, la rapidez y el caudal de la recepción de las informaciones aumenta sin cesar, de una manera que no está en armonía con el ritmo de pensamiento y comprensión de la naturaleza humana" (p.3). Esta condición coloca a las personas en posición de incertidumbre e inestabilidad y la

conduce hacia la búsqueda de nuevas opciones que le permitan potenciar su capacidad para aprender.

La discrepancia entre la velocidad de producción de información y la generación de conocimiento también fue advertida por Pérez (2000) y por Pozo y Pérez (2009) quienes consideran que el elemento distintivo de esta sociedad es aún *la información* y no el conocimiento. En ese sentido, señalan que una de las "metas esenciales de la formación universitaria, es hacer a los alumnos capaces de gestionar la información que reciben para convertirla en verdadero conocimiento" (Pozo y Pérez, 2009, p. 14).

Otra de las características del mundo globalizado que se ha extendido a todas las dimensiones de la vida y están impactando la manera de aprender de forma muy particular, ha sido el avance de la tecnología y la informática. Las comunicaciones digitales revierten la dinámica tradicional de dependencia del profesor y de la presencia en las aulas para poder aprender. "Hoy en día, el aprendizaje va hacia el aprendiz y gracias a las comunicaciones digitales, el aprendizaje puede caracterizarse bajo los cuatro todos: todo **aprendizaje**, en todo **momento**, en todo **lugar** y para **todos** (Mann, 2001). Sin embargo, el problema no está en las posibilidades de acceso sino en la saturación y en la sobrecarga cognitiva que implica saber escoger lo importante de lo superficial; es decir, gestionar inteligentemente la información para convertirla en conocimiento.

Espindola (2011)

> Ahora la riqueza de las naciones se debe más al pensamiento estratégico y al manejo inteligente de la información, que a la mera riqueza natural que poseen los pueblos… En pocas palabras las sociedades sólo pueden incursionar con paso firme en el conocimiento si sus miembros e instituciones tienen las competencias sociales e individuales necesarias para hacerlo. (p.5)

La tarea de los responsables de la formación es llevar a cabo acciones pedagógicas que

orienten al estudiante para salir de la tradicional memorización y adquirir habilidades para buscar, organizar y analizar información, razonar y resolver problemas en contextos reales que le permitan el desarrollo de competencias cognitivas. Esto significa que las instituciones, deben abordar con detenimiento los procesos de cambio curricular y enfrentar los retos de su dimensión pedagógica-didáctica para obtener resultados de calidad y egresar profesionales competentes en el manejo de la información y la producción de conocimientos.

Sin embargo, esto no es todo, la sociedad del conocimiento también ha traído consigo, algunos riesgos que la educación debe atender. Earley (1999) explica que la evolución social ha alcanzado tales extremos que las cualidades emergentes están dominando nuestra cultura y las cualidades originales han sido suprimidas. Añade:

> Se ha desarrollado la tecnología, pero se ha desestabilizado el ambiente; se ha ganado entendimiento intelectual, pero se ha perdido vitalidad, significado y empatía y se ha desarrollado una creciente estructura global de la sociedad pero se ha perdido igualdad y comunidad. (Earley, 1999, p. 6)

Los investigadores como Earley, 1999; Ontoria, Gómez, Molin y de Luque, 2006 y 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 este horizonte, la educación además de atender al desarrollo de las habilidades cognitivas, debe estar atenta a la gran misión que la sociedad le ha encomendado en todos los tiempos; la formación integral, mediante la cual debe desarrollar todos los

aspectos de la naturaleza humana. No obstante ser ésta, la más antigua de sus misiones, 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.

A la Universidad, como el lugar instituido para producir y preservar el conocimiento, contribuir al desarrollo de la sociedad y al mejoramiento de la calidad de vida de los ciudadanos; le corresponde buscar caminos que la lleven a enfrentar los nuevos desafíos formativos y responder a las demandas de la sociedad del siglo XXI, con autonomía y sentido de responsabilidad.

Para cumplir con esa responsabilidad, una de las exigencias planteadas por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 1998) y otros organismos internacionales como la organización de Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Cultura (OEI 2010), es transitar de un modelo de formación basado en la enseñanza a un modelo centrado en el aprendizaje que facilite el desarrollo de competencias y atienda no sólo el saber, sino también el ser y el hacer.

El término competencia no es novedoso, su uso fue planteado por primera vez en 1965 por Noam Chomsky a partir de su teoría de la "gramática generativa transformacional, bajo el concepto de competencia lingüística" (Maldonado, 2003). A partir de 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 (Espínola, 2011 y Moncada, 2011). En los años 80, producto de las investigaciones sobre motivación realizadas por David McClelland (como se dita en Alles, 2006) su uso se hace común en el mundo organizacional. Es a

partir de la década de los 90, cuando varios estudiosos, investigadores (Delor,1997 y Morin, 2001) y organizaciones internacionales (UNESCO, 1998; OEI, 2010 y el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES,1999). han venido promovido 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 comienzan a asumir en educación, como un enfoque para orientar la formación profesional.

Una de las principales recomendaciones de la UNESCO (1998) es el desarrollo de la competencia "aprende a aprender" como medio para darle anclaje al aprendizaje para toda la vida. En este orden de ideas, en 1997 patrocina la publicación del libro *La Educación encierra un tesoro,* coordinado por Jacques Delors (1997) donde se establecen como principios básicos de la educación, el "aprender a conocer", "aprender a hacer", "aprender a convivir" y "aprender a ser", elementos claves que dieron origen al movimiento educativo enfocado hacia el desarrollo de competencias.

Igualmente, han sido considerados los aportes de Morin (2001a) en su libro *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro,* donde enfatiza la necesidad de trabajar la dimensión ética, humana y ciudadana, así como también la comprensión del conocimiento con la intención de formar un pensamiento crítico, sin apegos que permita enfrentar las incertidumbres del futuro.

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 promover nuevas formas de enseñar y aprender, colocando el aprendizaje como centro de la formación, cuya meta es la formación de competencias "para afrontar los retos del nuevo milenio, junto con una conciencia de compartición de valores y pertenencia a un espacio social y cultural común." (Declaración de Boloña, 1999, p. 1)

Consecuente con esta declaración y con la intención de hacerla realidad, se creó el Proyecto Tuning, donde participaron varias universidades europeas, con la finalidad de buscar consenso, encontrar puntos de referencia comunes y mejorar la calidad de las universidades. En el marco de este Proyecto se diseñó una metodología para la comprensión y comparación del currículo, que introdujo el concepto de resultado y competencias (González, Wagenaar y Roberto, 2003)

El Proyecto Tuning, llega a América Latina, de la mano de las universidades europeas a través del Programa de Cooperación Regional en Educación Superior entre la Unión Europea (UE) y América Latina (AL-ALFA-) y la colaboración de cuatro universidades latinoamericanas a las que paulatinamente se fueron sumando otras, haciendo un total de 18 instituciones de educación superior. Sus propósitos, compartidos con Europa, se unen al deseo de enfrentar los desafíos que la internacionalización ha traído a las universidades latinoamericanas, de forma cooperativa 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 y siguiendo la metodología Tuning, desde cuatro líneas de trabajo:

1. Competencias generales compartidas y específicas de cada carrera.
2. Métodos de enseñanza, aprendizaje y evaluación eficaces para el logro de los resultados de aprendizaje y las competencias esperadas.

3. Créditos académicos que midan la relación entre las competencias y el tiempo de trabajo empleado por los estudiantes.
4. Calidad de los programas curriculares desarrollados.

Desde esa visión, las universidades latinoamericanas, enfrentan dos retos fundamentales uno promovidas por la necesidad de responder con calidad a las demandas de formación, acreditación, movilidad y competitividad en la región y otro desarrollar procesos de cambio internos, no sólo desde la perspectiva curricular, sino también cultural, conceptual, actitudinal y de gestión institucional.

La OEI (2010) en su informe, *Metas Educativas 2021: La educación que queremos para la generación de los bicentenarios*, hace hincapié en la necesidad de elevar las competencias básicas de todos los estudiantes, tanto en los niveles inferiores como en los superiores y destaca que el desarrollo de las naciones depende, más que nunca, de la calidad de la formación universitaria y del conocimiento que se pueda generar y acumular en ellas. En tal sentido, hace un llamado a "favorecer la generación y distribución del conocimiento relevante para garantizar la formación de profesionales con una visión y una pertenencia iberoamericana" (p.139) y propone como meta para el 2021 "ampliar el espacio Iberoamericano del conocimiento y fortalecer la investigación científica" (p.158).

Entre las universidades venezolanas que comparten las metas educativas 2021, sugeridas por la OEI y se ha acogido a la metodología del Proyecto Tuning - América Latina está la Universidad Católica Andrés Bello (UCAB), dentro de la cual se desarrolló este estudio.

Contexto del estudio

La UCAB, como Universidad Jesuita que impulsa una propuesta educativa centrada en el humanismo cristiano, fue creada en Venezuela en 1956, con la misión de ofrecer formación integral a sus estudiantes, a fin de que desarrollen la totalidad de sus facultades con excelencia y calidad. Para ello propone prácticas pedagógicas que los acompañen en sus procesos y contribuyan al desarrollo de la autonomía mediante la reflexión, el florecimiento del pensamiento crítico y el fortalecimiento de su discernimiento para que tome decisiones desde sus propias convicciones; lo que implica establecer relaciones directas, confiadas y respetuosas entre docentes y estudiantes. (UCAB, 2013, p. 17)

Desde 2008 la UCAB inició el proceso de Renovación Curricular basado en competencias, entendidas éstas como "un conjunto dinámico, integrador y evaluable de conocimientos, habilidades, destrezas, valores y actitudes que el estudiante desarrolla durante su formación y el profesional demuestra en el escenario social y laboral" (UCAB, 2013, p. 45).

Esta concepción de competencia está en consonancia con los principios establecidos en su Proyecto Formativo Institucional (PFI) donde se destaca la formación integral, el desarrollo del pensamiento complejo, el aprendizaje autónomo, el fomento del diálogo interdisciplinar, el ejercicio de la responsabilidad social universitaria, el trabajo en equipo, la formación para el liderazgo, el uso de las nuevas tecnologías, la vinculación teoría-práctica mediante la ubicación del estudiante frente a situaciones reales de su futuro ejercicio profesional y su integración a escenarios globales (UCAB, 2013).

El modelo por competencias, en la UCAB, dentro de esos principios filosóficos, requiere partir de un perfil académico profesional donde se destacan las competencias

generales que debe desarrollar todo egresado y las competencias profesionales propias de cada carrera.

La organización y elaboración de los diseños curriculares de las diferentes carreras, dentro del modelo conceptual propuesto por la UCAB, se llevó mediante un trabajo continuo por parte de la Comisión Institucional de Currículo (CIC), las comisiones curriculares de las distintas escuelas y la Unidad de Desarrollo e Innovación Académica (UNIDEA), ahora Centro de Investigación, Innovación y Desarrollo Académico (CIIDEA), adscritas al Vicerrectorado Académico y, de las cuales ha formado parte integrante la autora de este trabajo, lo que le ha permitido conocer a profundidad los procesos curriculares realizados y el desarrollo del Programa de Formación de Profesores (PFP); en un comienzo, dirigido por la Dirección de Formación y Extensión Académica (FOEXA) y en la actualidad por la Dirección de Recursos Humanos (DRH).

Como parte de PFP, el Vicerrectorado Académico promovió el Diplomado en Docencia Universitaria Orientado por Competencias (DDUOC), el cual fue diseñado y ejecutado por los integrantes de CIIDEA conjuntamente con el Centro de Estudios en Línea (CEL) y coordinado por la autora de esta investigación. La finalidad del DDUOC es desarrollar en los docentes las competencias necesarias para su participación en los procesos de renovación curricular de pregrado y postgrado; así como, facilitar la implementación del PFI en ambos niveles.

Dicha formación se inserta en el marco del modelo de competencias de la UCAB y, se fundamenta en tres componentes, a saber: (a) aspectos vinculados con el conocimiento de la universidad y de la espiritualidad ignaciana, (b) la introducción a las competencias docentes del profesor universitario y (c) elementos de planificación, diseño y desarrollo de estrategias didácticas y de evaluación, orientadas a favorecer el

aprendizaje y la autonomía de los estudiantes. Esos componentes son trabajados en tres módulos (uno por cada componente) que se desarrollan en modalidad virtual y presencial y tiene una duración de 12 semanas continuas.

El DDUOC y las orientaciones de CIIDEA han sido elementos claves para dar respuesta a las necesidades planteadas por los docentes. Sin embargo, un cambio curricular requiere de un análisis, seguimiento y valoración de los procesos en desarrollo, a fin de identificar sus aciertos y limitaciones e introducir los cambios pertinentes que le vayan permitiendo aumentar la competitividad institucional, fortalecer el desempeño docente y mejorar los resultados académicos de sus estudiantes.

Para ello se necesita integrar todos los actores educativos, en la búsqueda de diálogo, reflexión y apoyo en todas las tareas. Sin embargo, acorde con Padrón (2004), los cambios medulares se visualizan principalmente en la labor del profesor a quien corresponde orientar, mediar y trascender hacia la verdadera comprensión del estudiante.

De allí, la importancia de conocer, describir e interpretar el mundo pedagógico del profesor universitario en momentos de cambio. Esta investigación estudiará el modelo por competencias propuesto por la UCAB tanto desde la perspectiva conceptual, epistemológica como curricular y pedagógica, a fin de establecer relaciones y determinar el significado e intención que guía la practica pedagógica de los profesores en el contexto de la UCAB e identificar aquellos elementos que hacen viable el paso de una práctica centrada en la enseñanza a otra centrada en el aprendizaje según las exigencias del enfoque por competencias asumido por la UCAB.

Para dicho estudio se seleccionó un grupo de profesores participantes en el DDUOC que iniciaron este programa en el momento en que sus escuelas comenzaban la renovación curricular, sin una formación previa, pero con las vivencias del cambio

iniciado en sus escuelas. Por tanto se consideró una fuente de información confiable, dadas las posibilidades de relación entre su experiencia y el conocimiento adquirido.

Capítulo I: El Problema y los Objetivos

1.1 Planteamiento y delimitación del problema

En atención a lo expresado anteriormente, se puede decir que la pertinencia y alcance de la Formación por Competencias en la universidad, necesita promover espacios de reflexión sobre la práctica pedagógica, la gestión institucional y los mecanismos necesarios para asegurar la calidad profesional del egresado.

La práctica pedagógica refiere a la forma cómo los docentes organizan, direccionan, estimulan y contribuyen al desarrollo de las potencialidades del estudiante para que se dé el cambio educativo esperado. Estas prácticas que se desarrollan dentro de un contexto que implica a sujetos mediados por el conocimiento, situados en un espacio, dentro de una institución educativa, de un sistema educativo y de un sistema social, atravesado todos ellos por ejes de poder-saber, teoría-práctica, vida cotidiana y situacionalidad histórica (Wöhning, 2005).

Todos esos espacios de complejas relaciones, necesariamente, vinculan la práctica pedagógica con una serie de elementos interdependientes que refieren a la adecuación del currículo a las necesidades de formación, a la acción específica, la perspectiva filosófica de la universidad frente a la formación, al liderazgo del profesor y a la gestión como institución educativa, inmersa en un sistema social que reclama egresados de calidad.

En ese orden de ideas, la práctica pedagógica es influida por el sistema de normas, reglas, valores y procedimientos que rigen la actividad institucional y que forman parte de los procesos de gestión universitaria y su capacidad, para generar un sentido de compromiso y búsqueda de la excelencia, pero como se expresó anteriormente, la

influencia del docente es fundamental dada su corresponsabilidad con los resultados alcanzados por sus estudiantes.

Hay señales claras de que tradicionalmente para el profesor universitario lo más importante en términos educativos, lo constituye el conocimiento sobre los contenidos que imparte dejando a un lado el ámbito pedagógico. En general, las ideas o concepciones que tienen las han derivado a partir de su formación académica, sus experiencias de formación como estudiante, las reflexiones sobre 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).

Ello conlleva, entre otros, a la presencia de diversas conceptualizaciones de la enseñanza y diferentes interpretaciones del rol del profesor que poco favorecen los procesos formativos. Si se tiene en cuenta que su foco central es el aprendizaje del estudiante, resulta de gran importancia la intención pedagógica de propiciar en una espiral formativa los aprendizajes. (Robalino, 2005)

Frente a este escenario, es importante considerar que la formación por competencias implica un cambio radical en la acción docente, la cual debe considerarse como un proceso de innovación en sus estrategias pedagógico-didácticas y desarrollo intelectual para la búsqueda de la autonomía y el éxito personal de sus estudiantes.

El profesor de la UCAB, debe asumir la concepción formativa propuesta por la Universidad mediante una acción que le permita la formación integral, promueva el desarrollo de competencias y las habilidades para aprender a aprender, por lo que resulta fundamental obtener información relevante de cómo los profesores entienden la práctica pedagógica y cuáles son las representaciones que han construido producto de su

experiencia. La interpretación de estos hallazgos, permitirá identificar referentes sobre las posibilidades de integración de esta práctica al trabajo cotidiano docente y tener elementos para una posible identificación de los elementos que posibilitan o no la transición de una práctica docente a una práctica pedagógica. Por tanto, este trabajo se plantea el siguiente problema de investigación:

¿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 de la UCAB para la formación por competencias?

Para dar respuesta a esta interrogante se hace necesario indagar sobre aspectos específicos que, de acuerdo a la literatura revisada, se pueden orientar bajo las siguientes interrogantes:

1. ¿Cuáles son los elementos que privilegia la formación por competencias en la UCAB?

2. ¿Cuáles son las condiciones que deben reunir la enseñanza el aprendizaje y la evaluación para el desarrollo de una práctica pedagógica acorde con la formación por competencias?

3. ¿Cómo interpretan los profesores la práctica pedagógica requerida en el enfoque curricular para el desarrollo de las competencias generales y profesionales previstas en el perfil del egresado?

4. ¿Qué posibilidades de aplicación de la práctica pedagógica, en su acción docente cotidiana, visualizan los profesores a medida avanzan en el conocimiento del diseño curricular de la UCAB?

1.2 Objetivos de la investigación

A partir las interrogantes esbozadas, se plantean los siguientes objetivos de investigación.

1.2.1 Objetivo general.

Determinar 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 UCAB.

1.2.1.1 Objetivos específicos.

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

1.3 Justificación

Las exigencias que la sociedad actual hace a las universidades para la formación de profesionales con disposición para seguir aprendiendo e innovando y capaces de convivir en un mundo altamente competitivo, parte primariamente, de los fundamentos contextuales relacionados con el significado de los acontecimientos.

En cada época o momento histórico predominan conceptos que dan pistas para comprender el desenvolvimiento de la sociedad y las organizaciones; mientras que en

los años 70 y finales del siglo XX predominaban los conceptos de *movimiento y cambio*, en las primeras décadas del siglo XXI predomina el concepto de *transformación*. El *movimiento* se apoya en la vigencia de un momento histórico regido por una determinada dirección; el *cambio* reseña la secuencia natural en la que ocurren los hechos; mientras que la *transformación* incorpora la voluntad humana para que la dirección de los acontecimientos responda a una misión y visión deseada (Guedez, 2000).

La necesidad de transformarse para cumplir su misión con la participación de todos sus integrantes, es un reto para las universidades, dadas las exigencias en cuanto calidad y pertinencia de los procesos que en ella se desarrollan y que ameritan una continua toma de decisiones.

La gestión universitaria, por tanto, no puede dejar de lado la consideración de un análisis sistemático de los procesos y resultados de las acciones planeadas y, mucho menos, de las prácticas pedagógicas como una de las tareas más importantes para guiar la formación integral de los estudiantes. Sólo a partir de la reflexión y retroalimentación por parte de los participantes en este proceso, se tendrá una clara visión del compromiso con las propuestas institucionales.

Los resultados de una innovación no tienen una manifestación inmediata. Es conveniente abordar los procesos innovadores con detenimiento para permitir que "sean asumidos por quienes los pueden llevar a la práctica y se conviertan en acciones pedagógicas reales, al tiempo que se les concede un tiempo adecuado para realizar una adecuada valoración con respecto a sus aciertos y a sus limitaciones" (Diaz-Barriga A. , 2005, p. 12).

Si bien se debe dar tiempo para una valoración de los resultados, es conveniente la reflexión permanente sobre las visiones y significados que la innovación tiene para quienes corresponde la tarea de ejecutarla, a fin de ir asegurando que los resultados que se obtengan sean producto de la renovación introducida y no de otras desviaciones.

Desde esa perspectiva esta investigación se justica por varias razones:

a) Desde el punto de vista teórico, la discusión y análisis de cuerpos teóricos relacionados con la investigación generan conocimientos que contribuyen al reconocimiento y re-significación de la práctica pedagógica como uno de los elementos de identidad del profesional de la docencia universitaria. En tal sentido, conduce a llenar un vacío cognitivo existente en cuanto a su significado conceptual, su diferencia con otras prácticas educativas y sus posibilidades de aplicación en la educación superior; aspectos que de una u otra forma contribuyen a fortalecer la innovación curricular iniciada en la UCAB.

b) Como contribución a la práctica educativa lleva a:

- precisar la comprensión y disposición del personal docente para integrar los cambios requeridos en su acción cotidiana y cumplir con las exigencias instituidas en el diseño curricular;
- identificar aspectos de gestión académica que se deben fortalecer o cambiar y promover la reflexión de aquellos a quienes corresponde la búsqueda de propuestas para direccionarlos y tomar las acciones pertinentes y
- presentar elementos de referencia para valorar el desempeño docente en el contexto de la formación por competencia.

Esto aspectos revisten gran importancia, ya que la actividad del profesor se enmarca en una serie de interacciones complejas que conforman las estructuras de las instituciones, la sociedad y su experiencia por lo que cada cambio exige determinados rasgos que a veces el profesor no tiene o, los ha adquirido por ensayo y error, por lo que necesariamente, la institución tiene que atender para que el profesor visualice los elementos centrales y se apropien de ellos.

c) Metodológicamente, permitió la comunicación directa y natural dentro del contexto de los involucrados, mediante estrategias de intervención que llevan a obtener información espontánea y confiable en un clima de confianza y respeto. Esto es de gran significación para la investigadora por cuanto le permite aplicar conocimientos de su profesión y sentar las bases para otros estudios que puedan surgir partiendo de la problemática tratada.

Finalmente, los resultados serán de gran valía no solo para la UCAB, sino también para otras instituciones universitarias, que necesiten un marco de apoyo para redimensionar experiencias innovadoras en educación, por cuanto este trabajo abrirá nuevos caminos teóricos y metodológicos para estudios sustantivos que presenten situaciones similares a las aquí planteadas.

Capítulo II: Marco Teórico

Para la elaboración del marco teórico, se realizó una indagación exhaustiva sobre antecedentes relevantes para la investigación y algunas aportaciones representativas de las líneas teóricas que se han adoptado para la realización de esta tesis doctoral.

Se analizaron en primer lugar, algunos antecedentes puntuales sobre investigaciones relacionadas con la práctica pedagógica y los docentes frente a las renovaciones curriculares y en segundo lugar, diferentes teorías, enfoques teóricos y conceptuales que ubican en el contexto educativo, la formación integral, la formación por competencias, práctica pedagógica, el aprendizaje, la enseñanza, la evaluación, el currículo y el papel del docente en estos procesos. Cada uno de esos aspectos se tratan en apartes donde se deja asentada la posición de la autora ante los diferentes planteamientos expuestos.

2.1 Marco referencial

El siguiente apartado considera varios estudios internacionales y nacionales relacionados con la práctica pedagógica en diferentes universidades de Europa, América Latina y Venezuela así como, algunas aportaciones de estudiosos del tema de las reformas curriculares y la posición del docente ante las mismas. Cabe destacar que el tema de las reformas curriculares basadas en competencias ha sido poco investigado. Esta información se sustenta en las revisiones realizadas en varias las bases de datos como Dialnet, ERIC, EBSCO y ProQuest donde hay mucha producción sobre el significado de la formación por competencias y su importancia en la educación actual, pero muy poco sobre investigaciones realizadas que traten sobre las interpretaciones y disposición del docente ante los cambios y exigencias de este enfoque.

Las referencias están conformadas por estudios analizados desde fuentes directas como son tesis doctorales o de maestrías, algunas investigaciones realizadas por investigadores educativos en las instituciones donde se desempeñan, artículos y publicaciones de revistas arbitradas, tanto electrónicas como analógicas, cuya selección se realizó atendiendo a criterios como autoridad, exactitud, objetividad, actualidad y cobertura los cuales, permitieron confirmar la validez y confiabilidad de la información. A continuación los estudios analizados.

Diseño y validación de un modelo de evaluación por competencias en la universidad; (Garcia San pedro, 2010). *Tesis* para obtener su título de doctor en calidad y procesos de innovación educativa - Universidad Autónoma de Barcelona. Su utilidad para este estudio radica en la metodología utilizada para analizar y caracterizar la formación por competencias en el contexto universitario, su comprensión y puesta en práctica por los distintos actores educativos.

La investigación se ubica en el contexto español a raíz de la implantación de la formación basada en competencias, según las directrices del Espacio Europeo de Educación Superior, su objetivo general fue diseñar y validar un modelo de evaluación por competencias en la universidad en el contexto español. Como objetivos específicos se plantearon: 1) caracterizar la formación y evaluación por competencias en el contexto universitario español; 2) analizar la integración de la evaluación por competencias en las titulaciones de grado en el mencionado contexto universitario; 3) identificar elementos representativos que permitan integrar y desarrollar modelos de evaluación por competencias en la universidad española; 4) construir un modelo para favorecer la integración de la evaluación por competencias en las titulaciones universitarias y 5) Validar el modelo diseñado.

El diseño de investigación se centró en el paradigma interpretativo simbólico con carácter constructivista, articulado en tres fases; la primera correspondiente al estudio de cuatro (4) casos en el contexto catalán; la segunda, un estudio de 12 casos de titulaciones del contexto español que comenzaron a implantar la formación por competencias entre 2008 y 2010 lo cual, permitió caracterizar la formación por competencias en España y por último se procedió al diseño y validación del modelo de evaluación.

El proceso se inició con la identificación de los principios de la evaluación por competencias en la revisión de literatura y se cruzaron con las categorías resultantes del estudio de caso, a fin de conformar los indicares que fundamentarían el modelo. Los principios de la evaluación considerados fueron: desarrollo holístico del estudiante como centro de la evaluación, tiempo y espacio vertebradores del proceso y el trazado o mapa de la formación y evaluación por competencias. Las categorías resultantes de los estudios de caso fueron: características de los estudiantes, resistencia de los estudiantes, estudiantes como agentes de evaluación y rendimiento académico de los estudiantes.

Se elaboró el diseño operativo del modelo con base a tres criterios: diagnóstico, formativo y prospectivo y para su aplicación se consideró la agilidad, practicidad, flexibilidad y dinamicidad.

Finalmente el modelo construido resulto ser un cuestionario que se estructuró en cuatro apartados denominados ejes:

Eje 1: trazado de la formación por competencias

Eje 2: Trazado de la evaluación por competencias

Eje 3: Desarrollo de la evaluación y utilización de resultados

Eje 4: Participación de los agentes de evaluación

Eje 5: Contexto organizativo de la titulación

Evaluación de la calidad de las prácticas pedagógicas como coherencia entre el contexto institucional y áulico (Catro, 2006). Estudio realizado en la Universidad de San Luis (Argentina). Se seleccionó como referencia por sus aportes a la descripción y valoración de la práctica pedagógica a nivel universitario, ya que analiza la calidad de las de las mismas en metodología de la investigación I, de la carrera de psicología de la Universidad de San Luis, entre 1991 y 1999.

La base para el análisis realizado fue el modelo de evaluación de la calidad de Arturo de la Orden Hoz (1997) e indago la coherencia entre el contexto institucional, el áulico, el proceso enseñanza y aprendizaje y situaciones de examen. El estudio fue descriptivo, expos-facto. Los resultados confirmaron que el bajo rendimiento en la asignatura está condicionado por factores institucionales - planes de estudio-, la propuesta pedagógica, conceptualización de la enseñanza por parte del equipo docente, los hábitos de estudio y la autoestima de los alumnos y el tiempo destinado al estudio de la signatura.

Caracterización de las concepciones y prácticas pedagógicas de los docentes que enseñan ciencias naturales y humanas en programas de ingeniería (Villamizar, Villamizar y Quijano, 2008)**.** La importancia de este trabajo radica en que ofrece elementos que contribuyen a identificar concepciones subyacentes que pueden estar presentes en la práctica pedagógica y que influyen en el logro de los resultados esperados.

Este estudio fue realizado en la Universidad Pontificia Bolivariana y la Universidad Industrial de Santander (Bucaramanga, Colombia). El objetivo fue caracterizar las concepciones y prácticas pedagógicas de los profesores que enseñan las asignaturas de Ciencias Naturales y Ciencias Humanas en los programas de Ingeniería de dos Universidades Colombianas. Se describieron los comportamientos en la actividad

docente y con base en ellos, se infirieron las concepciones que subyacen a la labor de enseñanza. La metodología empleada fue cualitativa; las técnicas de recolección de información utilizadas fueron la observación no participante del profesor en el aula de clase, la entrevista a profundidad y el análisis documental.

El análisis de la información se hizo con la utilización de escalas de estimación y su validación mediante triangulación. Los hallazgos revelan que en la mayoría de los casos, los profesores no son conscientes de sus concepciones y que la relación entre su pensamiento y su acción no guarda coherencia. Asimismo, los resultados muestran que al comparar la actuación pedagógica de los docentes de Ciencias Humanas y los de Ciencias Naturales se observan diferencias en su desempeño. La investigación aporta elementos cruciales para la formulación de políticas académicas relacionadas con la reinterpretación en el planteamiento curricular de la Universidad en cuanto al papel que juegan estas dos disciplinas en la formación integral del individuo y con la formación de docentes (Villamizar, villamizar y Quijano, 2008).

Prácticas pedagógicas orientadas a los problemas de enseñanza aprendizaje que desarrollan los docentes de la facultad de odontología de la Universidad del Rosario (Espejo, 2010). Tesis doctoral para obtener el título de Doctor en Educación en la Universidad del Rosario, Argentina. Esta investigación tuvo como objetivo analizar las prácticas pedagógicas orientadas a los problemas de enseñanza y aprendizaje percibidos por los alumnos de la Facultad de odontología de la Universidad del Rosario, en relación con la utilización de recursos didácticos, intervenciones pedagógicas apropiación del saber, trabajo colaborativo, entre otros. En particular la forma en que expresan y evalúan la metodología con que se llega a la transposición didáctica. Esta investigación resultó

significativa por los aportes para identificar los diferentes aspectos relativos al docente que influyen en el cumplimiento de una práctica pedagógica de calidad.

La investigación se realizó mediante un estudio comparativo transversal, donde se compararon varias variables para comprobar hipótesis. Para ello se aplicaron encuestas a docentes, estudiantes y se realizaron observaciones de clase.

Las variables incluidas en este estudio fueron: Modelo pedagógico, metodología de enseñanza para lograr la transposición didáctica, acción didáctica, recursos didácticos, rol del estudiante, intervención pedagógica, apropiación del saber trabajo colaborativo, interdisciplinariedad y perfil del odontólogo.

Los resultados indicaron diferencias significativas entre las respuesta de estudiantes y profesores y las conclusiones indican que predomina el uso de metodologías tradicionales de enseñanza, se desconoce el significado de estrategias didácticas y muy pocos docentes están actualizados en cuanto al uso de recursos didácticos, el uso de estrategias de evaluación reflexiva, de autoevaluación y coevaluación no son manejadas por los docentes. Este estudio demuestra, en líneas generales la ausencia de formación pedagógica de los profesores para conducir la práctica pedagógica en el aula.

La interpretación de la práctica pedagógica de una docente de matemáticas (Barrero y Mejias, 2012). Este estudio, realizado en la Universidad Católica de Colombia, aporta elementos constitutivos de la práctica pedagógica y algunos ejemplos sobre la metodología cualitativa***;*** su propósito fue describir la práctica pedagógica de una docente de matemáticas de la Facultad de psicología de la mencionada universidad para lo cual se llevó a cabo una investigación micro etnográfica en el aula de clase, cuya interpretación se caracterizó por una connotación fundamentalmente fenomenológica en tanto que se ocupo de develar los estilos, modelos y demás aspectos inherentes al

ejercicio docente. “La orientación hermenéutica que tuvo el estudio permitió caracterizar la práctica pedagógica de la docente, atendiendo a las estrategias y el procedimiento que utilizaron los actores académicos para comprender la ínter subjetividad del intercambio comunicativo, las diferentes formas de interacción entre docente alumnos”. (Barrero y Mejias, 2012, p.2) El estudio planteo las siguientes categorías: 1. Práctica pedagógica de la docencia universitaria. 2. Interacción maestra alumnos influida por el espacio del aula de clase. 3. Hegemonía discursiva de la docente. Se concluyo que dada la complejidad de la práctica pedagógica, al flexibilizar los modelos pedagógicos, estos no son suficientes para explicarla. El estudio propone que los docentes sean investigadores de sus propias prácticas.

Caracterización de la práctica docente. Estudio de casos. Esta investigación, realizada, por Gaitán, Carlos (s.j); Martínez Dora; Galarayiha, Gaetian; Romero, Joel; Saavedra, Myriam, Alvarado y Pablo (2005) para obtener el título de Magister en Educación, en la Pontificia Universidad Javeriana de Colombia, aporta elementos tanto para caracterizar la práctica pedagógica como para orientar la metodología cualitativa utilizada en este estudio.

La investigación realizada tuvo como objetivo general caracterizar las concepciones y prácticas pedagógicas de 10 profesores que enseñan en diferentes carreras en tres universidades colombianas. Los autores describieron los comportamientos de la actividad docente y, con base en ellos, infirieron las concepciones que subyacen en su enseñanza. La metodología empleada fue cualitativa; las técnicas de recolección de información utilizadas fueron la observación no participante mediante videos, la entrevista a profundidad y encuestas a los estudiantes. Las categorías de análisis seleccionadas por los investigadores fueron: Reflexión crítica en el desempeño

profesional, habilidad dialógica, investigación y extensión. Posteriormente durante el estudio y producto del análisis e interpretación y conceptualización inductiva, concluyeron que la práctica pedagógica está caracterizada por cinco categorías fundamentales, cada una con varias subcategorias, a saber:

a) *Reflexión crítica*: autor reflexión, nuevos modales y comprensión crítica.
b) *Flexibilidad*: adaptabilidad, disponibilidad e interdisciplinariedad.
c) *Habilidad dialógica*: enseñanza, disposición a perder poder, participación del estudiante, desarrollo de habilidades especiales en metodología de la enseñanza.
d) *Perspectiva humanística*: compromiso, definición activa del sujeto, buenas relaciones, coherencia moral.
e) *Actividades sustantivas*: investigación y extensión.

El saber pedagógico: componentes para una reconceptualización. Trabajo desarrollada por Cárdenas Pérez A., Soto-Bustamante, Ana María, Dobbs-Díaz, Emily y Bobadilla-Goldschmidt Marcela (2012), investigadoras de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación de Chile. El aporte para este estudio estuvo en el ámbito metodológico, en cuanto investigación cualitativa, interpretativa del saber pedagógico.

El propósito fue conocer la interpretación del saber pedagógico, en estudiantes de pedagogía y profesores formadores de docentes en la dicha Universidad. La metodología utilizada de corte interpretativo y de tipo fenomenológico, describe las representaciones de ambos grupos. La construcción de categorías analíticas, la triangulación de información de las diferentes fuentes y su interpretación permitieron identificar núcleos de significados y sentidos de las representaciones del saber pedagógico. Los resultados muestran que el saber pedagógico se configura con múltiples y diversos elementos como son: Diversos contenidos de enseñanza y de aprendizaje. Contenidos procedimentales

relacionados con *"herramientas*" para manejar comportamientos, formas particulares de acción y un variado conjunto de elementos que se podrían calificar como de carácter ético. El saber pedagógico contendría una "transversalidad de valores" relativa a una visión de "la formación de las personas". Asimismo, aparece la acción pedagógica como el objeto de conocimiento que delimita el campo profesional de los docentes y la escuela como espacio social de construcción de este objeto. La interpretación de estos hallazgos permite resinificar el saber pedagógico, situándolo como objeto epistemológico de la profesión e instalando al docente como sujeto constructor de este saber (Cárdenas et al., 2012, p. 1).

*Los profesores ante las innovaciones curriculares***.** Se trata de un artículo de revista escrito por Días-Barriga Frida (2010). El tema sobre las reformas curriculares y las reflexiones acerca de los retos que enfrentan los docentes cuando se someten a éstas, explicados por la autora del artículo, fue un elemento clave para confirmar la poca existencia de investigación, evaluación o seguimiento respecto al proceso conducente a su implantación en los escenarios universitarios, así como para la organización e interpretación de los resultados encontrados.

Para Días-Barriga, F. (2010) en los procesos de reforma curricular es necesario entender los retos que los profesores, como responsables de concretar los modelos educativos innovadores, enfrentan ante la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación, para lo cual hay que comprender varios aspectos como son: el "cómo es que aprenden los profesores, qué los impele a cambiar o no sus prácticas educativas, qué procesos ocurren cuando se enfrentan a la tarea de innovar o qué condiciones se requieren para que un cambio real ocurra y se consolide" (p.37).

Además de destacar la necesidad de comprender los procesos que conlleva la docencia, también considera el riesgo de iniciar reformas curriculares sin una reflexión profunda sobre las implicaciones que las mismas traen, no solo para los docentes, sino también para los estudiantes y la propia cultura educativa y gerencial de las instituciones. En esa línea propone como elementos claves, la participación de docentes, estudiantes, especialistas en currículo y gestores educativos en la deliberación y toma de decisiones respecto a los cambios, a fin de sentar las bases de los referentes curriculares que permitan la apropiación y éxito de las reformas.

Los docentes en la sociedad actual: sus creencias y cogniciones pedagógicas respecto al proceso didáctico. Este artículo publicado por Díaz, Martínez, Roa y Sanhueza (2010) ofreció información útil para comprender el significado que tienen las creencias, sentimientos, retos y emociones manifestadas por los profesores frente a la complejidad del cambio educativo que deben enfrentar y como éstas impactan su práctica pedagógica.

Expresan que el cambio curricular va más allá del cambio en la práctica pedagógica, el docente otorga significado personal a las situaciones de enseñanza y de aprendizajes que es preciso indagar para poder comprender las fuerzas que operan en su actuar pedagógico cotidiano.

Atender los sistemas de creencias del docente es esencial para mejorar la formación profesional y la calidad de su desempeño. “Dichas creencias pueden ser influenciadas tanto por su formación profesional como también por otros factores tales como su cultura y sus teorías personales sobre la enseñanza-aprendizaje” (Díaz et al., p.2).

2.2 Naturaleza de la educación y la pedagogía.

Históricamente el concepto de educación ha tenido interpretaciones muy diversas a la par que se le adhieren otros conceptos y representaciones, cuyos significados y relaciones llevan a crear confusiones. Maldonado (2006) señala que:

> Las comunidades han conformado diversos dominios conceptuales nacidos de las experiencias culturales y sociales responsables de la educación. Las instituciones y los expertos en educación y formación profesional tejen sus discursos con texturas y colores variados provenientes de la psicología, la filosofía, la sociología, la historia, la economía, la teología o la antropología; éstos son visibles entre ellos, pero son invisibles en las prácticas pedagógicas de los docentes, las cuales dan señales contrarias a los discursos. (p.4)

Esa diversidad de discursos y su diferencia con las prácticas llevan a pesar en la complejidad de la educación, en cuanto su relación con el ser humano, a la conjunción de escenarios formales e informales en que se realiza y a la variedad de conceptos y disciplinas que la acompañan. La educación es reflejo de la sociedad, su interacción con la vida y el trabajo la coloca en permanente crisis y reconstrucción.

Bajo ese panorama en este capítulo se analizará brevemente el concepto de educación, su vinculación con la pedagogía, la práctica pedagógica y sus componentes, la formación, la formación integral y sus dimensiones hasta la consideración de otros conceptos que lleven a enlazarla con la formación basada competencias. La intención es dejar claro el discurso educativo que guiará este trabajo, entretejerlo con la educación superior y su relación con el desarrollo de competencias profesionales, para pasar al análisis del currículo y los distintos enfoques que orientan el diseño, desarrollo, evaluación y certificación de competencias.

Por último, centrar la atención en aquellos elementos, que según variadas propuestas y modelos de evaluación curricular deben ser consideradas y analizados para valor la

dinámica educativa que envuelve la práctica pedagógica centrada en el desarrollo de competencias profesionales en la educación superior.

Desde Platón hasta nuestro tiempo, es mucha la literatura que sobre educación se ha escrito; hablar de la educación actual sin remitirse a las bases conceptuales más sobresalientes en la antigüedad es dejar su espacio antropológico en blanco, obviando los referentes fundamentales sobre la esencia de la educación.

Los trabajos de los grandes pedagogos tienen por virtud la advertencia oportuna sobre la naturaleza del educar, sus desafíos y tensiones, sus formas prácticas de resistencia señaladas a tiempo por la educabilidad (Zambrano, 2005). En ese sentido, este aparte iniciará con una aproximación a los conceptos de educación y pedagogía, el análisis del contexto histórico- teórico de ésta última y sus elementos constitutivos.

2.2.1 Educación y pedagogía. La educación como fenómeno social ha compartido la historia de la humanidad y ha representado un valor universal en todos los tiempos.

La revisión de literatura muestra que la educación surgió como una acción espontánea de la mano del hombre, comenzando por la simple trasmisión de costumbres, ideas y saberes de padres a hijos, pasando luego por una serie de visiones filosóficas, antropológicas, religiosas, científicas y tecnológicas que han permitido teorizar e ir estudiando el hecho educativo a fin de darle un carácter formal y sistemático.

Los fines y objetivos de la educación han variado con el devenir histórico que ha acompañado la educación como proceso. Sin embargo, se comparte la idea de De Azevedo (1973) quien afirma que el proceso educativo, en todas partes y dentro de cada visión, se ha producido mediante una serie de relaciones pedagógicas puras y derivadas, que se tejen y destejen en todos los contactos, más o menos efímeros de las generaciones jóvenes con las generaciones adultas” (p.95).

Esta cita, conecta el concepto de educación con el de pedagogía e invita a aclarar cada uno de ellos hasta llegar al reconocimiento de su relación y así pasar al análisis del contexto histórico-teórico de la pedagogía.

En primer lugar, según el Diccionario de la Real Academia (1970); Corominas (1998) y la enciclopedia Wikipedia (2013) educar proviene del latín *educere,* sacar, extraer' o *educare* 'formar, instruir'. Aunque las definiciones encontradas varían según diferentes autores, todas ellas tienen en común el hecho de considerarla como un proceso de socialización que involucra la comunicación e interacción.

Como proceso social, la educación no es una actividad aislada que se da sólo en las instituciones educativas, sino que es un interactuar con la vida, el trabajo, la escuela, la universidad, los medios de comunicación y otros contextos.

Si se analiza la educación unida sólo al ámbito académico, ésta pierde su verdadera esencia ya que educar no es solo transmitir información, son las interacciones sociales las que producen el verdadero impacto en el estudiante por cuanto la educación es un proceso social, del cual emerge el aprendizaje (Stanford y Roark, 1981).

En segundo lugar, el término *pedagogía* etimológicamente, en la antigua Grecia, significaba *paidos* niño *y gôgos:* esclavo que guiaba los niños. Este término fue acogido por los romanos y mantenido durante la Edad Media y el Renacimiento, época en que se toma el término “pedagogo como preceptor o maestro” (Valera, 2001). El significado de pedagogía deja de ser el de *guía de niños*, para pasar a significar c*onducción* y *apoyo* personal y vivencial; comienza a ser una actividad humana conductora de la acción educativa y formadora, en todas las etapas de la vida.

Sucesivamente su concepto ha ido experimentado una serie de cambios; ha sido visto como una competencia técnica que orienta la acción educativa, no solo de los niños, sino

también, de los adultos (Gómez, 2000), hasta llegar hoy en día a ser considerada, como la ciencia interdisciplinaria que se encarga de estudiar el hecho educativo, punto que ha sido objeto de constante debate, impidiendo que su estatus se haya cerrado. Sin embargo, hay coincidencia en la mayoría de los estudiosos (Zuluaga, 1999; Gómez, 2001; Valera, 2001 y Bedoya, 2008) en que la pedagogía es una actividad humana conductora de las acciones educativas y de formación.

Para comprender la relación educación-pedagogía y de éstas con la idea de hombre que la sociedad promueve, es necesario analizar los momentos histórico-teóricos más sobresalientes de la pedagogía y su vinculación con la educación. Estos son elementos clave que aportan paradigmas de referencia para tratar la complejidad del hecho educativo en su relación teoría-práctica.

2.2.2 Constitución histórico-teórica de la educación y la pedagogía. Desde la antigua Grecia, la educación fue considerada el medio para la reproducción de la sociedad. El saber especulativo de los grandes filósofos como Platón, Aristóteles, Sócrates, los Sofistas y Kant forman parte de una filosofía sobre los ideales de vida.

La educación siempre ha sido la encargada de conducir al hombre hacia esos ideales. Así, dentro de un sistema filosófico ya desarrollado, se inicia la teoría de la educación. La filosofía se convierte en la principal fuente del saber pedagógico y la "epistemología pedagógica encuentra la característica primaria de ser una filosofía de la educación, con el consiguiente esfuerzo de analizar la educación con una instrumentación racional" (Abarca, 2001, p. 3).

La teoría de la educación se inicia con las ideas educativas enunciadas por Platón, "las cuales se enmarca dentro de su teoría política y ésta a su vez, en su sistema filosófico general, el idealismo" (Bedoya, 2008, p. 29). Para Platón, el sistema educativo

debe estar organizado de tal manera que sea el fundamento de una sociedad regida por la justicia que en todo caso, significa que cada individuo ocupe el puesto que le corresponde según sus aptitudes naturales. Así, "la función de la educación es descubrir esas aptitudes naturales que tiene cada uno y orientarlo a ocupar el puesto que le corresponde en el orden social" (Bedoya, 2008, p. 32).

Las ideas de Platón compartidas a través del sus diálogos con Sócrates, eminente filósofo de la época, conducen a la *Mayéutica Socrática* como método educativo. Para estos filósofos, la ignorancia es saber no reflexionado; por tanto, el proceso educativo debe comenzar suscitando la duda como punto de partida para la enseñanza.

El método educativo consiste en orientar al individuo para que descubra sus ideas y pueda acceder al conocimiento mediante su capacidad de pensar. Durante el Renacimiento se revaloriza el saber y se enfatiza la formación integral de los jóvenes, idea heredada de los Sofistas quienes iniciaron la *Paideía* que promovía el cultivo tanto del cuerpo como del alma. El término paideía se tradujo al latín como *humanitas*, cuyo ideal era el desarrollo, mediante la educación, de todas aquellas cualidades que hacen al hombre un ser verdaderamente humano.

Para alcanzar ese ideal, la sociedad renacentista tomó como modelo a las grandes figuras de la civilización clásica greco-romana, quienes se convirtieron en ejemplos a imitar porque su modo de vida parecía ser el más adecuado para responder a las aspiraciones de una sociedad donde se pretendía dar una nueva visión a la vida moral, religiosa, artística y política y económica.

Esto significa que para el humanismo renacentista no era suficiente enseñar diferentes disciplinas sino educar la personalidad. Bajo esa visión, la pedagogía adquiere sentido dentro de la *reflexión filosófica* sobre la educación cuya mayor preocupación era el

cultivo de la virtud y la perfección del hombre mediante el desarrollo de la libertad, la creatividad, las habilidades intelectuales y todas las cualidades que lo hacen feliz.

Los siglos XVI y XVII, época de grandes reformas religiosas, marcó nuevos rumbos a la educación especialmente, cuando en 1632, Comenius (1986) editó su obra la *Didáctica Magna*, donde construye, mediante la reflexión filosófica, un método de enseñanza. Con este procedimiento, enfatiza nuevamente, la importancia de la filosofía en la construcción del conocimiento pedagógico; sobre todo, porque Comenius (1986) interpretó el fenómeno educativo atendiendo al estilo de razonamiento de la época, especialmente el método propuestos por Descartes, quien tuvo una gran influencia en su vida.

En el pensamiento pedagógico de Comenio (1986) el orden es lo fundamental, el hombre es el reflejo del macrocosmos y la educación es el medio para el desarrollo de las potencialidades interiores preexistentes en el individuo. El método para lograr ese desarrollo es la imitación de la naturaleza de donde se deriva el principio de la enseñanza a través de los sentidos. Es así como desde la "Didáctica Magna sienta las bases del proceso de enseñanza aprendizaje; la educación se asocia con la razón, la escuela, la academia, la didáctica, la enseñanza, el maestro, los medios y los métodos.

En el siglo XVIII, surge *la pedagogía del romanticismo*, ideada por Rousseau (1965) quien propugna una educación centrada en el niño y sus necesidades y no en la imposición de los valores del adulto; idea que inspiró a pedagogos como Pestalozzi, quien tuvo dos famosos sucesores en el siglo XIX: Frobel pedagogo romántico y creador del Kindergarten y Herbart, creador de la pedagogía como ciencia

En esa época la pedagogía aún era entendida como parte de un sistema filosófico en el que debería estar fundamentada; Kant (1911) en su Tratado de Pedagogía instaura la

educación como una teoría y anuncia la necesidad de crear la pedagogía como *ciencia de la educación*. Comparte las ideas de Platón en cuanto al método de enseñanza, cuando expresa que "Con los alumnos se ha de mirar principalmente en esto, no meterles los conocimientos racionales, sino sacarlos de ellos mismos" (Kant, 1911, p.72). Por otra parte, enuncia la importancia del trabajo en cuanto considera al hombre un ser educable en el trabajo, desde la infancia y a lo largo de toda la vida.

Como producto de la división de la filosofía en ciencias particulares, Herbart educador y filósofo (1776-1841) se plantea la idea de constituir la pedagogía como ciencia autónoma y exponía dos formas de reflexión pedagógica, una empírica que comienza con la deliberación sobre la experiencia y la experimentación para llegar a una teoría de la educación y otra, especulativa mediante la cual, partiendo de los principios de un sistema filosófico existente se desarrolla una teoría y unos principios pedagógicos coherentes con esa filosofía.

Este autor consideraba que los métodos y los sistemas educativos se deben basar en la *psicología* como medio para tener un mejor conocimiento de la mente y de la *ética* para utilizarla como base para determinar los fines sociales de la educación. Además, distinguió educación de enseñanza. Para él, *educar* significa formar y desarrollar el carácter con la intención de mejorar al hombre, en cambio la *enseñanza* representa el mundo, transmite conocimientos frescos, desarrolla aptitudes existentes e imparte habilidades útiles, (Herbart, 1935) En ese sentido, en su teoría pedagógica subordina el concepto de enseñanza al de educación y expresa que elementos externos como castigar y avergonzar a los niños no eran los mejores instrumentos para educar: por el contrario, una enseñanza apropiada era el medio más seguro para promover la educación.

Esa postura de la pedagogía como ciencia propuesta por Herbart fue cultivada por diferentes pedagogos tanto de siglo XIX como del siglo XX, pero desde perspectivas filosóficas distintas entre ellos:

El naturalismo de Spencer (1820-1903) para quien la educación, al igual que el hombre y la cultura es obra de la naturaleza y la vida es el más alto valor. "La misión de la educación no puede ser otra que la de prepararnos para vivir la vida completa" (De la Educación Intelectual, moral y física, citado por Abarca, 2001). De ahí que la pedagogía debía utilizar los métodos de las ciencias naturales para producir conocimiento.

Del naturalismo se pasa al pragmatismo de John Dewey (1859 -1952), quien propugna que el conocimiento se adquiere en la práctica. Dewey (1948) sitúa la educación al servicio de la vida y su objetivo principal es el de fomentar la creación de una mente abierta e inquisitiva para lo cual es imprescindible la experiencia, la actividad y la libertad del educando.

Dewey (1948) llama a su método de estudio "método denotativo", en el cual la experiencia primaria o bruta de un objeto se relaciona con la experiencia secundaria o reflexiva. Los datos producto de la reflexión explican los objetos primarios y capacitan para apoderarse de ellos con inteligencia y no limitarse al contacto sensible.

La naturaleza intrínseca de los acontecimientos se revela en la experiencia bajo la forma de las cualidades directamente sentidas de las cosas. La estrecha coordinación y hasta fusión de estas cualidades con las regularidades que forman los objetos del conocimiento, en el sentido propio de la palabra "conocimiento", caracteriza la experiencia inteligentemente dirigida, a diferencia de la experiencia simplemente casual y acrítica. (Dewey, 1948, p. 14)

Las cualidades intrínsecas de los acontecimientos son los valores, y cada experiencia; debe ser sometida a la crítica para que traiga consigo juicios de valor que conduzcan a la solución de los problemas y se puedan crear otros valores. Por tanto,

> La filosofía es, entonces una teoría generalizada de la crítica. Su definitivo valor para la experiencia de la vida está en que proporciona constantemente instrumentos para hacer la crítica de aquellos valores – sean de creencias, instituciones, acciones o productos – que se encuentran en todos los aspectos de la experiencia. (Dewey, 1948, p. XVIII)

Desde esta perspectiva, la ciencia de la educación y la filosofía pragmática significan lo mismo y expresa:

> La más profunda definición que se pudiera dar a la filosofía es esta: la doctrina de la educación en sus trazos más generales (...) La pedagogía es el laboratorio donde las diversas filosofías de la vida han llegado a concretarse y han sido puestas a prueba. (Dewey, s/f, citado por Hovre, 1946)

Paralelamente al pragmatismo de Dewey aparece el sociologismo de Natorp (1854 – 1924) quien da gran importancia a la comunidad y considera la pedagogía como un problema social cuyo eje educativo es la comunidad. La pedagogía ha de orientarse hacia la *sociología y* utilizar sus métodos para que tenga valor científico. La educación tiene como eje fundamental a la comunidad. Bajo esa visión, Natorp se convierte en el padre de la pedagogía social (Deusto, 2005).

Además de sociologismo de Natorp, hay que destacar otras corrientes de pedagogía social, surgidas en el siglo XX, pero con una visión crítica de emancipación e insubordinación frente al sistema social dominante. La meta asignada a la educación es el desarrollo pleno del hombre, el cual solo puede formarse tomando parte activa del trabajo (Palacios, 1997). Esta pedagogía tuvo como representantes principales a Pablo Freire (1999) y Peter Mclaren (2005) con ellos, surge la pedagogía social crítica que privilegia la dialéctica como método de estudio y se convierte en un instrumento político ideológico de liberación social e individual.

Durante gran parte de los siglos XIX y XX también se destacó un sector notable de la historia de la pedagógica perteneciente a la denominada pedagogía cristiano-católica, la cual defiende la tesis de que la pedagogía no sólo se apoya en la *psicología o la filosofía* propia de las áreas del saber sino en la "filosofía tomada en su conjunto" (Hovre, 1946, p. 5).

Para los pedagogos católicos la pedagogía se apoya en la filosofía católica de la vida, cuyo modelo educativo es Cristo el Dios- hombre. Así, el saber pedagógico incluye un saber experiencial, llamado por los antiguos saber sapiencial que connota una ejemplaridad basada en la implicación total de la personalidad (Abarca, 2001)

El ideal de la pedagogía católica es la formación del hombre en su totalidad. Al respecto cabe citar nuevamente a Hovre (1946) quien decía:

> El ideal educativo católico toma de cualquier otra corriente lo que tiene de bueno y verdadero; hace la síntesis de ello y abarca la formación del hombre en su conjunto y en su totalidad. (pág. 486)

Así, la educación católica al procurar la formación integral del hombre, no escatima en tomar en cuenta las contribuciones de las diversas disciplinas que puedan enriquecer la educación.

En el espacio histórico tratado hasta ahora, se observa la expresión de diferentes concepciones educativas surgidas de las ideas de diferentes pedagogos, que parten de la filosofía como fuente primaria de la teoría de la educación y de la epistemología pedagógica, abriendo el camino de la pedagogía como una disciplina científica, visión que será tratada con mayor detenimiento en el apartado siguiente, dada su importancia para la comprensión del estatus de la pedagogía contemporánea.

2.2.3 La Pedagogía como reflexión y ciencia de la educación. Con la llamada tradición renovadora (Palacios, 1997) la pedagogía logró gran auge mediante la *escuela*

nueva, la cual, inspirada en el romanticismo y reforzada por un ardiente deseo de paz (perdida por los trastornos de la primera guerra mundial), veía en la educación el medio para resolver las diferencias entre naciones; visión que orientó la discusión pedagógica hacia su ubicación en el contexto de las ciencias empíricas dedicadas al estudio de la educación.

Como en todos los tiempos no escapó al análisis y a la crítica de especialistas de distintas disciplinas quienes han manifestado sus dudas acerca de la constitución teórica de la pedagogía, al punto de reducirla a un saber instrumental que plantea un problema didáctico o metodológico; razón por la cual surge la "metodología como una verdadera pretendida disciplina científica (…) que por sus posibilidades prácticas, de aplicación la aproximan a lo que venía denominándose por tecnología en el campo de la teoría científica general (Valera, 2001, p. 17). Así aparecieron obras que consideran a la didáctica como la rama fundamental de la pedagogía, hasta las que la consideran su centro dándole el carácter de ciencia y suplantando a la pedagogía como ciencia (Valera, 2001).

Los pedagogos contemporáneos han intentan rescatar la pedagogía como ciencia enfatizando su relación multi e interdisciplinar con otras ciencias y ubicando el binomio educación- pedagogía como acción y teorización multirelacional.

Piaget (1975) reprochaba el hecho de que los resultados de la educación no fueran estudiados de una manera sistemática y se ignorara el efecto de la aplicación de distintas estrategias educativas. Atribuía esta ignorancia a la falta de madurez de la pedagogía experimental, pues para este autor, la pedagogía es una ciencia que debe utilizar el método experimental para producir saber científico. La pedagogía necesita ligarse a la

psicología, sobre todo a la psicología infantil, para poder progresar con pasos rápidos y seguros (Piaget, 1975, p.165).

La concepción de pedagogía como ciencia experimental ha sido compartida por otros pedagogos franceses, como Mialaret (1964) pero respetando la originalidad de los hechos pedagógicos y reconociendo los lazos de ésta con otras ciencias. Mialeret (1964) diferencia pedagogía de educación bajo los siguientes términos:"la pedagogía es la *reflexión* sobre la educación y la educación es la acción ejercida por una persona o por un grupo sobre un individuo o sobre un grupo" (Mialeret, 1964, pp. 1 y 2). Esto quiere decir que la pedagogía representa el aspecto teórico y la educación el aspecto práctico de un mismo proceso humano. Por tanto, son inseparables. Así, la reflexión pedagógica debe desarrollarse sobre diversos planos complementarios: filosófico, práctico y científico.

En el plano filosófico se discute sobre los fines de la educación con lo cual se evita el riesgo de convertir a la educación en un conjunto de acciones discordantes. En el plano práctico se buscan los medios para alcanzar los fines. El docente reflexiona para cambiar o mejorar los métodos de enseñanza ya existentes y proponer soluciones personales a problemas encontrados en el aula. En tal sentido, decide si un método o estrategia es mejor que otra, sólo en función de los resultados alcanzados con sus alumnos. En el plano científico se trascienden los estudios particulares y se aplica la reflexión científica al proceso educativo, siempre que sea posible.

> Si la educación es una acción, es posible estudiar científicamente las condiciones de esa acción y analizar los factores que entran en juego en su determinismo (…), pero la pedagogía como ciencia de la educación seguirá los pasos de la ciencia según sea practicada en el conjunto de las ciencias humanas. (Mialeret, 1964, p. 17)

El mismo autor considera que la pedagogía como ciencia de la educación debe mantener su vertiente humanística y superar el empirismo puro para llegar a la experimentación. Sin embargo, al considerarse los diversos planos como complementario, queda claro que no hay oposición entre la flexión filosófica, la práctica pedagógica y la pedagogía científica experimental, sino caminos distintos para el estudio y enriquecimiento de un mismo fenómeno.

Los pedagogos contemporáneos ven la pedagogía como ciencia en construcción y proponen métodos de estudio que van más allá de la experimentación. Varios autores latinoamericanos, entre ellos Flórez (1994), quien sostiene la hipótesis de que "la pedagogía puede ser considerada como una disciplina científica sin que por ello tenga que renunciar a la vertiente humanística de la que hace parte" (Flórez, 1994, p. XXIX). Para mantener esa hipótesis se sustenta en la posición Poperiana sobre el conocimiento científico.

Poper (1974) sostiene que ciertas producciones de la mente humana van más allá del mundo físico (llamado Mundo1) y de los estados mentales del sujeto (Mundo 2) para formar un mundo autónomo de problemas, teorías, conjeturas y publicaciones científicas, cuyas redes pueden ser analizadas para comprender el proceso de producción de conocimientos (Mundo 3). Así, en las ciencias humanas, los juicios y problemas que se formulan mediante compresiones intuitivas requieren de crítica y confirmación permanente al igual que lo requieren las ciencias naturales.

> Por tanto, existe la posibilidad de que en un conjunto coherente de principios pedagógicos puedan deducirse en forma válida concepciones, modelos y estrategias teóricas, sin que por ello la pedagogía pierda su privilegio como mediadora, recontextualizadora e intérprete que ilumina los nexos y conversiones entre Mundo 2 y Mundo 3, nexos tejidos a través de ese puente que se llama la enseñanza, que articula los procesos de apropiación subjetiva con las necesidades de socialización de la ciencia y la cultura, y que requieren de interpretación hermenéutica (Flórez, 1994, p. XXIX)

La argumentación de Flórez, conducen a ver la pedagogía como una ciencia humana, que sobrepasa la experimentación e incursiona en otros métodos centrados en la reflexión e interpretación hermenéutica. Además, coloca la enseñanza como eje articulador entre el pensamiento pedagógico formado mediante el estudio y análisis de teorías específicas y la práctica pedagógica. Lo que deja ver que la pedagogía como ciencia interactúa con la práctica para la confirmación de sus teorías y principios.

Según Zuluaga (1999) colocar la enseñanza como objeto de estudio, lleva al análisis de una práctica ejercida por un sujeto con saber pedagógico en instituciones dedicadas a la educación; y por ser ejercida con saber pedagógico, a la enseñanza se le llama práctica pedagógica. La pedagogía no es un saber instrumental; la historia ha demostrado que es una disciplina que conceptualiza, experimenta y aplica los conocimientos referentes a la enseñanza.

Bajo ese concepto, la pedagogía puede ser analizada en dos sentidos: como saber de una práctica sistematizada bajo criterios que permitan ubicar distintos tipos de discurso y, como saber en proceso de formación como disciplina, en su pretensión de alcanzar el estatus científico que debe ser abordado por su historia con orientación epistemológica.

Para Zuluaga (1999) el modelo metodológico puede entenderse como el análisis de la práctica de la enseñanza ejercida por personas que aplican sus conocimientos sobre ésta, en el ejercicio docente cotidiano y en instituciones educativas, historiando esas prácticas mediante un modelo metodológico que logre la validación del saber en términos de disciplina.

Desde esta perspectiva dice la autora que todo conocimiento de otro campo del saber que quiera ingresar a la pedagogía deberá pasar primero la prueba de la didáctica,

entendida como saber y no sólo como procedimientos de enseñanza, es decir haber entrado al dominio de la re conceptualización de la pedagogía.

Mukus, Hernandez, Grnes, Charum y Clemencia (1995) consideran que la pedagogía es un área poco estructurada en la que no se produce de manera clara un crecimiento acumulativo de los conocimientos. Explica que es una disciplina reconstructiva que pretende transformar un *saber-cómo sujeto a un saber-qué explícito*. No es una disciplina empírica que subsume hechos bajo leyes, pero es una disciplina, cuyas formulaciones pueden ser desmentidas por contrastación con el saber-cómo sujeto en la práctica por el maestro competente.

El autor apoya este planteamiento en la idea de "disciplinas reconstructivas" tomada de los trabajos recientes de Habermas (1998) quien caracteriza la competencia comunicativa como la capacidad que tienen los hablantes de "actuar comunicativamente", es decir de ajustar recíprocamente sus acciones en la búsqueda de un entendimiento mutuo y de un acuerdo libre que cuente subjetivamente como tal. Consiste en la capacidad de participar de manera adecuada en actos de habla afortunados, de generar así, relaciones interpersonales legítimas e inscribirse en ellas de manera responsable.

Desde esa perspectiva la competencia pedagógica sería una competencia comunicativa mediante la cual se pueden suscitar procesos de discusión racional que involucren el saber histórico escrito, para reorientar y reorganizar la acción educativa. En esta línea, Mokuz at all (1995) ubica la pedagogía como una ciencia que debe preocuparse por la resolución de problemas prácticos.

2.2.4 Derivaciones de la historia y visiones de la pedagogía. Del recorrido histórico e interpretativo de la pedagogía, es pertinente destacar que las condiciones

particulares dictadas por la cultura de cada época y el escenario que le sirve de contexto, ha venido modificando su conceptualización, métodos de estudio y forma de aprehender los problemas educativos y pedagógicos.

A grandes rasgos se pueden situar dos momentos significativos: a) el momento filosófico donde la razón fue el instrumento para analizar la educación y por ende, la pedagogía vista como *filosofía de la educación*, la cual alcanza su punto cumbre en Comenio (1986), considerado el padre de la pedagogía. b) El momento científico cuando se le dio el nombre de *ciencia de la educación* cuyos métodos de estudio varían según sea la ciencia humana en que se apoye. Pasando así por la experimentación psicológica, el pragmatismo, la pedagogía crítica y otras corrientes hasta llegar a las posiciones que mantienen a la pedagogía como una ciencia en construcción que, además de los métodos experimentales puede utilizar la hermenéutica para crear teoría de la educación.

Se puede decir que lo típico de la pedagogía ha sido el pluralismo de manifestaciones, apoyadas en los aportes de otras disciplinas, que a su vez, experimentan interrogantes dentro del marco pedagógico, surgiendo así un enriquecimiento mutuo, que demuestra que ésta requiere de relaciones interdisciplinares con otras ciencias humanas. Sin embargo, se observa una tendencia a percibir esa relación en términos de subordinación intelectual, lo que llevó a ubicar la pedagogía como parte de la psicología, la sociología o de la antropología ocasionando retraso en su desarrollo como un cuerpo organizado de conocimientos (Valera, 2001).

En atención a lo expuesto, en este trabajo se asume la posición de los que ven la pedagogía como *una disciplina en construcción y en permanente reelaboración. C*omo toda disciplina la pedagogía tiene su especificidad, en tanto debe estudiar el proceso

educativo, no solo desde las teorías y conceptos propuestos por otras ciencias, sino también desde experiencias propias de enseñanza, diseñadas y puestas en práctica en el aula como hipótesis de transformación y mejoramiento educativo.

Esta posición se refuerza con lo expuesto por Martínez (2010) quien expresa que el objeto de estudio de una ciencia puede considerarse desde dos formalidades diferentes, la material y la formal (Martinez, 2010). El objeto material es el que da nombre y el formal es el que las define. Así por ejemplo, las costumbres humanas son estudiadas por la antropología, la historia, la ética y la sociología y no por ello son la misma ciencia, sino que son varias ciencias que se ocupan del mismo objeto, pero desde formalidades diferentes.

Desde esa visión se puede decir, que las ciencias humanas estudian al hombre desde diferentes formalidades, la sociología lo estudia desde los hechos sociales, la psicología desde la psiquis y la pedagogía desde el proceso educativo centrado en la formación del hombre. Cada *ciencia de la educación* la estudia desde perspectivas distintas. La *sociología de la educación*, por ejemplo, analiza la educación desde su relación con los fenómenos sociales, pero no la estudia desde su finalidad esencial; es decir, la formación del hombre como corresponde a la pedagogía.

Es a la pedagogía como *ciencia de la educación* a la que corresponde reflexionar sobre los ideales de vida dictados por la cultura de cada época, analizar los aportes y fundamentos de otras ciencias humanas, atendiendo a la especificidad que cada una aporta a la educación, hacer síntesis para dictar principios y métodos que lleven al ejercicio eficiente de la enseñanza. Todo ello, la lleva a conformar el *saber pedagógico,*

base para la acción educativa la cual, debe ser analizada y comprendida sistemáticamente, a fin de ir construyendo y reconstruyendo nuevos conocimientos.

En concordancia con las consideraciones anteriores, en la pedagogía coexiste un saber especulativo, un saber práctico y un saber científico que forman un mundo de relaciones complejas. Por ello, para comprender su dinamismo es necesario estudiarla desde las distintas dimensiones donde se realiza y teoriza el hecho educativo.

Para dar cuenta de su complejidad,

> Hay que distinguir el proceso pedagógico (o la práctica pedagógica) del discurso o formación discursiva pedagógica; es decir, de la pedagogía propiamente dicha. En otras palabras, hay que constatar dos niveles: el de los hechos, de la realidad (la práctica, o según otros, la praxis educativa) y el de las ideas (las diversas teorías o concepciones pedagógicas que se desarrollan desde un nivel ideológico representativo hasta lo que se discute precisamente ahora- un nivel científico. (Bedoya, 2008, p. 93)

Con esta distinción, el autor intenta advertir a quienes niegan que la pedagogía pueda acceder al nivel de ciencia, que:

> Existe una confusión entre la pedagogía como práctica y la práctica pedagógica que incluiría el proceso pedagógico y las condiciones del marco histórico social en que se desarrolla y la pedagogía como discurso o teoría o disciplina cuyo objetivo sería aquella práctica pedagógica o como sostienen otros, el fenómeno o el hecho educativo en su complejidad (Bedoya, 2008, p. 95).

Al analizar la diferenciación que hace el autor, se evidencia que el proceso pedagógico "no es una réplica del proceso científico, sino un proceso educativo, eminentemente práctico que requiere la intervención **consciente** [1]de agentes humanos que actúan con vistas a la consecución de determinados objetivos" (Qintanilla, 1978, p. 92). Al ser **consciente** se procura realizarlo mediante la aplicación de ciertas metodologías, procedimientos y formas de organización. Por lo cual, siguiendo a Bedoya (2008), es importante tener en cuenta los tres tipos de saberes que se encuentran

[1] El subrayado es de la autora de esta tesis

en las ciencias de la educación: Un *saber técnico,* llamado *didáctica,* entendida como la aplicación de un *saber científico* para la ejecución de la *práctica pedagógica* y que corresponde al concepto de *saber pedagógico*. Pero aún así, dice el autor que lo que interesa en este *saber técnico,* no es desarrollar un conocimiento sino realizar un proceso siguiendo ciertos procedimientos para obtener determinados resultados.

La visión diferenciadora de la pedagogía propuesta por Bedoya, sienta las bases que permiten dar paso al estudio de la *práctica pedagógica,* como el evento cotidiano donde se aplica la pedagogía para la formación de los estudiantes. Se comparte la idea de que la *práctica pedagógica* es el objeto de estudio de aquellos sujetos interesados en hacer *pedagogía y que estos dos niveles no son necesariamente excluyentes.* Sin embargo, en este estudio, la pedagogía en sí misma, no será objeto de profundización; el centro será la *práctica pedagógica* cotidiana del profesor universitario.

Aclarado el nivel de la pedagogía en que se enfocará este trabajo, el siguiente aparte abordará la conceptualización de la *práctica pedagógica*, su relación con distintos términos, integrantes del discurso educativo y pedagógico; así como también con la formación del hombre como fin último de la educación.

2.3 De la práctica docente a la práctica pedagógica.

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 acercarnos a la comprensión del significado de práctica pedagógica en el contexto de este trabajo. Se iniciará con una aproximación al significado de práctica educativa, por considerarla la acción originaria a la cual se

adhieren la mayoría de los términos que permiten su articulación con el proceso pedagógico.

2.3.1 Práctica educativa. Desde la tradición filosófica cristiana, Kriekermans (1977) ubica la realización de la *práctica educativa* en tres planos fundamentales: la *instrucción, la formación y el despertar de las buenas disposiciones.*

1. "La instrucción se encamina a la adquisición de las capacidades que sirven a la práctica de la vida. Prepara para una tarea" (Kriekemans, 1977, p. 15). En este plano, la *práctica educativa* no pasa de tener un sentido instrumental y su único interés es el aprendizaje.
2. "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. Estos tres elementos deben estar completamente armonizados para que un sujeto se considere formado. La formación no está separada de la instrucción, pero:

> Lo que la formación tiende verdaderamente a realizar no es tanto el aumento del saber en los diferentes aspectos del mismo (si bien esta contribuye a la educación considerada como formación general), como la creación de cierta manera de ser del sujeto. Esta tiene a su vez un carácter de trascendencia y de participación (Kriekermans, 1977, p.27).

3. *El despertar de las buenas disposiciones es la culminación de la educación*. La instrucción y la formación son parte de la educación, pero ésta, en su conjunto va más allá por cuanto 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, de la siguiente manera:

> 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 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 ulteriormente 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)

Esta cita permite apreciar, la educación como una práctica en sí misma, cuyas bases y fundamentos están 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 las posibilidades de significados de la práctica educativa.

Carr (1996) en su obra: *Una teoría para la educación, hacia una investigación educativa crítica,* parte de la tesis de 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" (Carr, 1996, p. 87). Para demostrarlo, hace una reflexión filosófica de la relación entre teoría y práctica, analiza la historia del concepto práctica y la coherencia de las concepciones actuales.

En primer lugar, reflexiona sobre la relación teoría-práctica desde tres visiones distintas:

1) *Oposición teoría-práctica*. Los que sostienen esta visión promulgan que la teoría se ocupa de generalizaciones universales, es independiente del contexto y trata de ideas abstractas, mientras la práctica se refiere a casos particulares, a realidades concretas y contextualizadas. Esta idea tiene la debilidad de pasar por alto los aspectos de la práctica educativa que no están limitados por criterios de carácter inmediato, particularidad, dependencia del contexto y otros, a la vez que

subestima la medida en que quienes realizan la práctica educativa deben reflexionar sobre lo que realizan y, por tanto tiene la posibilidad de hacer teoría.

2) *Práctica educativa dependiente de la teórica*. Esta posición resalta que toda práctica presupone un conjunto más o menos coherente de supuestos y creencias por lo que la práctica siempre está orientada por un marco teórico. Esta forma de ver la relación teoría práctica puede utilizarse desde dos perspectivas, una, para indicar que toda práctica presupone un marco conceptual y otra para describir las ocasiones en que los profesionales hacen suya la teoría elaborada fuera de su ámbito para que les oriente en sus cometidos prácticos. Según el autor, si la perspectiva de oposición excluye mucho, ésta excluye poco por cuanto la *práctica educativa* puede regirse por una teoría que no es más que una idea de sentido común tácita o no articulada, o por la teoría producida por una investigación disciplinar sistemática. Su mayor debilidad está en que no reconoce que la práctica educativa nunca puede regirse por la pura teoría porque "la <teoría> es siempre un conjunto de creencias generales, mientras que la <práctica> supone siempre la acción en una situación determinada" (Carr, 1996, p. 90).

3) *Autonomía de la práctica.* Esta línea de pensamiento sostiene que la práctica precede a la teoría y la equipara con el *saber cómo*. Además considera que la teorización es en sí, una forma de práctica que requiere competencia y *saber cómo* de distintas clases. Esta posición es una forma muy restringida de ver la *práctica educativa*; compararla con el *saber cómo,* es olvidar que la práctica educativa va más allá del hacer en cuanto:

> Constituye una actividad ética que se emprende para conseguir unos fines educativamente adecuados…Cuando esta disposición está presente, el profesional puede practicar en un sentido educativo con independencia de su "saber cómo" o de su destreza. Pero, cuando

> falta, el profesional que "sepa cómo" en su sentido ryleano[2], será incapaz de practicar en sentido educativo. (Carr, 1996, p. 91)

Con este análisis el autor pone de manifiesto que, no se puede excluir ninguna de las visiones anteriores. Por el contrario, éstas pueden considerarse como tres tesis incompletas y limitadas por dos supuestos falsos: a) "la práctica solo puede determinarse aclarando la relación con la teoría y b) la práctica es un concepto estable y estático" (Carr, 1996, p. 92). Por tanto, al rechazar estos supuestos es posible interpretar los criterios que aporta cada uno de ellas como tres características esenciales de un concepto de práctica.

Por otra parte, este autor enfatiza en 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 la forma de vida social está constituida por conceptos. En ese orden, relaciona la práctica educativa con cuatro aspectos históricos característicos:

1. 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.
2. La transición de un contexto social a otro habrá cambiado el significado de la educación como práctica.
3. 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.

---

[2] Con este calificativo el autor se refiere a Gilbert Ryle (1949) exponente de esta visión autónoma de la práctica educativa.

4. 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.

Con la finalidad de demostrar estos planteamientos Carr (1996) explica la influencia que el concepto clásico de práctica, en la antigua Grecia, ha tenido en la educación. En primer lugar, la palabra *praxis* se corresponde con nuestro término *práctica,* pero sus estructuras conceptuales son muy diferentes a las nuestras porque en su contexto clásico la *práctica* se refería a una forma de vida dedicada a la búsqueda del bien - la bios praktikos – la cual se distinguía de la - bios theoretikos - vida dedicada a la teoría. En consecuencia tiene poco que ver con nuestro concepto actual (hacer, acción, saber cómo).

Los griegos le otorgaron importancia filosófica a las formas de conocimiento y racionalidad adecuadas al pensamiento y acción, trabajado por Aristóteles en la Ética a Nicómano, donde establece una serie de distinciones conceptuales sobre el significado de la práctica como acción humana.

> La distinción más importante de éstas no se refiere a la teoría y a la práctica, sino a dos formas de acción humana: praxis y poiesis, que sólo pueden traducirse en nuestro idioma mediante las ideas, mucho menos precisas, de "hacer algo". La poiesis – "acción material"— es una acción cuyo fin consiste en hacer realidad algún producto o artefacto específico. Como el fin de la poiesis es un objeto conocido antes de la acción, se rige por una forma de conocimiento que ARISTÓTELES denominó techne – que nosotros llamaríamos ahora "conocimiento técnico" o "maestría técnica.
> Aunque la "práctica" (praxis) también es dirigida a la consecución de un fin, difiere de la poiesis en varios aspectos fundamentales. En primer lugar, el fin de una práctica no consiste en producir un objeto o artefacto, sino en realizar algún "bien" moralmente valioso. En segundo lugar (…). La "práctica" es una forma de "acción inmaterial "precisamente porque su fin sólo puede realizarse a través de la acción y sólo puede existir en la acción misma.
> En tercer lugar, la práctica no puede entenderse como una forma de maestría técnica diseñada para conseguir un fin externo, ni éstos pueden especificarse con antelación a la práctica misma (…). La "práctica" es por tanto lo que nosotros llamaríamos una acción moralmente informada o moralmente comprometida. (Carr, 1996, p. 96)

Acorde con esta cita, la educación es una práctica en cuanto constituye un bien que no puede materializarse; 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. En ese sentido, exige constante reflexión y reinterpretación de las acciones concretas caracterizadas por la relación dialéctica entre pensamiento y acción.

Esta crítica razonada en términos de *pensamiento y acción* cuyo propósito es la reconstrucción permanente de los procesos históricos que se dan en las situaciones reales logró un nuevo impulso con las ideas de Schön sobre *la reflexión en la acción.* Es decir, "pensar en lo que se hace mientras se está haciendo" (Schön, 1992, p. 9). *P*erspectiva ésta que apunta hacia la reconstrucción, evaluación y transformación a partir de la acción articulada con el pensamiento.

Para Kemmis (1996) esta visión de la relación teoría práctica caracterizada por el pensamiento en la acción es individualista y presupone una perspectiva unilateral, racionalista de la teorización que resalta la fuerza de las ideas para orientar y dirigir la acción; por tanto, debe distinguirse de una concepción más amplia que considera la 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)

Esta posición implica considerar la relación teoría práctica en términos de relaciones y estructuras sociales. Kemmis (196) lleva a dar significado a la práctica no sólo como un proceso privado donde cada quien puede reflexionar y actuar de manera individual,

sino también sobre la importancia de considerar criterios accesibles a todo el mundo y a la luz del contexto. En ese sentido añade:

> En tales acciones los individuos se sitúan bajo la autoridad de sus tradiciones y al amparo del juicio de la historia y quizá bajo los auspicios de las instituciones. Su trabajo ya no puede entenderse como una actividad privada, sino como la incorporación y realización de los ideales, valores y tradiciones educativas de las que ellos y otros son portadores (unos muy cercanos y otros muy distantes de nosotros) y a los que ellos mismos contribuyen en la actualidad. (Kemmis, 1996, p. 35)

Sobre la base de estas explicaciones teoría y práctica no pueden separarse y, aunque las personas pueden actuar y reflexionar de manera individual, también pueden o deben, según el contexto, considerar las diferentes escuelas de pensamiento, los ideales, principios y valores que inspiran la acción educativa en las instituciones donde desempeñan; así como los métodos apropiados para cristalizar esos ideales mediante una participación consciente en un proceso compartido.

Como proceso compartido, la forma en que los actores se comprenden entre sí es otro elemento importante para entenderla. En esa línea, Kemmis (1996) expone que el sentido y significación de la práctica educativa, se construye en cuatro planos:

1. *Las Intenciones del profesional.* Salvo que el observador conozca lo que se pretende y la forma de ver la situación, no es fácil que resulte obvio el sentido de la práctica. Esto lo explica ejemplificando que cuando un profesor pide a una estudiante que hable en clase, puede tener varias intenciones como son: descubrir lo que sabe del tema, que preste atención a la discusión o modificar la orientación de la clase, entre otros.
2. *El plano social*. La interpretación de las intenciones no sólo las hace el agente sino los demás. Así la estudiante del ejemplo puede sentir orgullo, sorpresa o entusiasmo dependiendo de la interpretación que le dé a la acción del profesor, y

sus compañeros interpretarán el sentido y significación de la acción, según sus propios marcos de referencia

3. *El plano histórico. L*a acción debe interpretarse en relación con el origen histórico de la situación. Ésta puede hacer referencia a la relación profesor estudiantes, a la historia del profesor o a las tradiciones educativas que le otorgan una forma y una estructura a la práctica Ej. ¿Es la estudiante líder de la clase, un modelo para los demás…? ¿Qué ideales está tratando de llevar el profesor? ¿Está el profesor transmitiendo de un modo clásico o está intentando crear unas condiciones democráticas?
4. *El plano político.* Una clase puede quedar configurada por la dominación, el sometimiento o por un discurso abierto y democrático. Más allá de la clase, también está conformada por factores sociales, materiales e históricos que trascienden el control de quienes están en el aula.

Los argumentos de Kriekemans (1977); Carr (1996) y 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 no sólo un hacer instrumental, sino una acción cargada de complejidad cuyo sentido está en la acción misma.

En esa línea, Elliot (1994) expresa que 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, la práctica implica un proceso de toma de decisiones enmarcadas en una perspectiva ética que debe orientar a todos los involucrados.

Para Gimeno Sacristan (1995), desde una experiencia antropológica, la práctica educativa de cualquier cultura, es aquella que se desprende de la propia institucionalización de la educación en el sistema escolar. En tal sentido, involucra a todos los actores que direccionan el proceso de enseñanza y de aprendizaje en un escenario escolar, las relaciones que se dan en el contexto, los procedimientos y estrategias destinadas al logro de los fines perseguidos dentro del currículo, atendiendo a las normas y principios institucionales.

García-Cabrero, Loredo y Carranza (2008) definen la práctica como el conjunto de situaciones enmarcadas en el contexto institucional que influyen indirectamente en los procesos de enseñanza y de aprendizaje propiamente dichos; es decir, aquellas cuestiones más allá de las interacciones entre profesores y alumnos en el salón de clases, determinadas en gran medida, por las lógicas de gestión y organización institucional del centro educativo. Todo lo que ocurre en el aula forma parte de *la práctica docente*.

Esta alineación de la práctica educativa a situaciones organizacionales que inciden indirectamente en la enseñanza y el aprendizaje, deja fuera elementos fundamentales que dan sentido a la educación. Al respecto, Zavala (2002) señala 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 a la intervención del qué y cómo enseñar y a la reflexión acerca del tenor de nuestra mediación como docentes.

La práctica educativa es un proceso complejo que no se reduce a situaciones organizacionales, por el contrario, es una acción dinámica cuya complejidad se ve expresada en una relación dialéctica entre los saberes escolares y extraescolares, lo individual y lo público, la práctica y la teoría, lo local y lo global, lo político y lo social.

De acuerdo con esa dinámica y teniendo en cuenta los aportes de los autores analizados, para este trabajo, 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 éste; mediante una interacción o acción comunicativa y, en estrecha relación con elementos sociales, políticos, y culturales, atravesada por mecanismos de poder.

En esa línea, la práctica educativa universitaria necesita plantearse escenarios que le permitan atender distintos factores contextuales, y complementar, articular o separar los conocimientos extraescolares y escolares de sus estudiantes con sentido ético, reflexivo y crítico, a fin de llevar a cabo un proceso de enseñanza y de aprendizaje conducente al desarrollo integral de la persona.

Acorde con Zabalza (2006), la universidad como espacio de toma de decisiones formativas, se mueve en un doble escenario de referencia, uno interno que se corresponde con el mundo universitario como tal, y otro externo con dinámicas de diversos tipos, externas a la universidad, pero que tocan su funcionamiento. En ese sentido:

> El contexto institucional, los contenidos de las carreras, los profesores y los alumnos, constituyen los cuatro vectores del escenario didáctico universitario desde una visión "hacia adentro" de la universidad. Por su parte, las políticas de Educación Superior, los avances de la ciencia, la cultura y la investigación, los colegios profesionales y el mundo del empleo son los cuatro ejes externos que inciden de manera directa en el establecimiento del "sentido" y en la gestión de lo "universitario". Esto es, en cada uno de los cuatro ejes se entrecruzan las influencias externas e internas. (Zabalza, 2006, p.14)

Esa contextualización de la universidad, refleja la complejidad y multidimensionalidad de aspectos que se entrecruzan y condicionan la práctica educativa universitaria, cuyo fin primordial es formar integralmente a sus estudiantes. En

consecuencia, ésta, debe ser conducida estratégicamente por todos los actores que la direccionan.

Aunque en ella concurren diferentes actores, los profesores desempeñan el papel más resaltante en lo que a la formación se refiere, son ellos "los que implementan las exigencias de excelencia, calidad y motivación, mediante la práctica pedagógica en un intento por reconstruir la identidad institucional" (Jimenez, Luque y Chacin, 2005, p. 175).

Este planteamiento coloca al profesor como el vínculo de mayor importancia entre el proyecto formativo institucional y la actividad educativa para el desarrollo de un proceso de enseñanza y de aprendizaje, acorde con el enfoque y contenidos curriculares establecidos por la institución. Además, articula los conceptos de práctica educativa, práctica docente y práctica pedagógica en una serie de relaciones que deben ser clarificados, a fin de comprender el significado de cada uno de ellos.

2.3.2 Práctica docente. Desde su origen la docencia ha sido considerada una práctica. Su raíz griega *dok* significa *acción que hace aceptar* (Restrepo y Campo, 2002, p. 45). Así, se ha llegado a tipificar la docencia como "la acción de enseñar, de poner en signos lo previamente aceptado, aprendido para que otro voluntariamente lo acepte, lo aprenda (Restrepo y Campo, 2002, p. 49).

En la historia de la universidad, quienes se desempeñaban como docentes universitarios, lo que iban a hacer 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 entre profesores y estudiantes se convirtieron en las prácticas dominantes en la formación de

los nuevos profesionales. Así, desde su sentido tradicional, la práctica docente ha sido considerada como 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.

En esa línea, Doyle y Ponder (1998) conciben la práctica docente como la acción que el profesor desarrolla en el aula, básicamente referida al proceso de enseñar a un estudiante receptor y la distingue de la práctica institucional global y la práctica social del docente. En ese orden, separa la práctica docente de cualquier otra acción de enseñanza institucionalizada fuera del aula.

Para Wöhning (2005) las *prácticas docentes*, en sentido estricto, son las prácticas educativas que implican procesos de enseñanza que tienen lugar en instituciones específicamente educativas como las universidades, institutos y escuelas. En tal sentido, considera que "toda práctica docente es una práctica educativa, pero no a la inversa, pues sólo hay práctica docente cuando hay enseñanza en instituciones específicas (Wöhning, 2005, p. 2). Esto implica que las prácticas educativas informales, no planifacas y organizadas en una institución, no son prácticas docentes.

La autora parte de la idea de que la enseñanza es el ejercicio de una práctica social institucionalizada cuya organización y objetivos garantizan un sistema de relaciones subjetivas que la hacen posible; por tanto, no hay práctica docente sin enseñanza, ésta organiza el espacio en que se vinculan los estudiantes a través del conocimiento. La enseñanza como acción social, materializada en la práctica docente, es una acción estratégica – en tanto racional - que pone en tensión a los sujetos *a propósito de* lo que la institución considera como contenidos necesarios para el alumno (Barco y Villalba, s/f).

García-Cabrero, at all. (2008) Conciben la práctica docente como el conjunto de situaciones dentro del aula, que conforman el quehacer del profesor y de los alumnos, en función de determinados objetivos de formación, ajustados al conjunto de actuaciones que inciden directamente sobre el aprendizaje de los alumnos. En ese sentido, la práctica docente se circunscribe a la acción del profesor dentro del aula en su interacción con los estudiantes.

En una visión más avanzada, 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 docente 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.

En un sentido similar, Fierro, Fortoul y Rosas (1999) expresan que la práctica docente *trasciende* una concepción técnica del rol del profesor. Su función es mediar el encuentro entre el proyecto político educativo, estructurado como oferta educativa, y sus destinatarios, en una labor que se realiza cara a cara. Por tanto, la práctica docente es de carácter social e intencional, en cuanto le corresponde interactuar y comunicar conocimientos a través de métodos y estrategias apropiadas para facilitar la comprensión y el desarrollo de las competencias.

De acuerdo a lo que se ha venido presentando, la práctica docente puede verse como sinónimo de enseñanza. Sin embargo, estas dos últimas acepciones la alejan de la

tradicional visión de la enseñanza 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 que contribuya al despertar de las capacidades intelectuales del estudiante.

En esa línea, la organización de la enseñanza tiene un sentido distinto. Su puesta en práctica requiere conocimientos específicos, especialmente sobre las nuevas metodología didácticas aplicables al ámbito universitario y una interacción dinámica entre profesores y estudiantes.

La enseñanza universitaria bajo es visión precisa de una organización y actuación estratégica por parte del profesor. Debido a la diversidad de características y disposiciones de los estudiantes, es importante considerar las exigencias de carácter pedagógico que ella implica para que el estudiante llegue a aprender. Es indudable que el docente debe recurrir a la pedagogía para conocer, justificar y principalmente para orientar su práctica como formador. La pedagogía es la brújula que orienta el proceso de enseñanza y evita que ésta se convierta en un conjunto de acciones discordantes.

Vista desde la perspectiva pedagógica, enseñar significa buscar los medios para ayudar a aprender. El enseñar y el aprender se vinculan con el docente en su "estar siendo pedagogo" (Érica Carla Wöhning, 2005). 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.

En síntesis, la **práctica docente** es sinónima de **enseñar** mediante la transmisión de conocimientos, pero cuando un profesor enseña con pedagogía, acerca al estudiante a

su desarrollo intelectual y le da herramientas para un aprendizaje de calidad. En ese sentido, está haciendo **práctica pedagógica.**

2.3.3 Práctica pedagógica. El evento cotidiano donde el docente aplica la pedagogía para la formación de los estudiantes es lo que se llama *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, tiene 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, el método 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.

Para Sócrates, maestro de Platón y conductor de sus diálogos, enseñar no es transmisión de conocimientos como lo hacían los sofistas a quienes sólo les interesaba el saber para tener éxito en la actividad política. Enseñar es orientar al individuo para que pueda recordar, descubrir sus ideas, y tener conciencia de sus propias capacidades.

Otro elemento que impregna de sentido pedagógico a la práctica y, que nos han deja como herencia los diálogos platónicos, es el "*eros pedagógico*" que se da cuando el docente desea y quiere el progreso de sus alumnos, procurando despertar en el estudiante

el deseo de aprender y conocer, para que el estudiante, "por si 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 sólo él por sí mismo es quien tiene que realizarlo" (Bedoya, 2008, pág. 45).

Desde esa época, el verdadero sentido pedagógico de la enseñanza apunta a la reflexión constante, aspecto que se reafirma en Comenio, (1986), quien en el siglo XVII, para construir su método de enseñanza - *la Didáctica Magna* – se basó en los postulados de la reflexión filosófica de su época. Su didáctica exigía al maestro, que como primera regla para enseñar, llevara sus alumnos al "*conocimiento de sí mismo"*. Para luego seguir un procedimiento que lo pusiera en contacto directo con la naturaleza, para que lograra un conocimiento sensible de la realidad. No obstante, exigir que se debiera *enseñar todo a todos*, su método enfatizaba en el desarrollar la inteligencia innata del individuo mediante la práctica.

Esta idea naturalista de la enseñanza promovida por Comenio (1986) fue una manera de oponerse a la educación escolásticas de su época, la cual se fundamentaba en el carácter teológico de las ideas, donde el proceso de conocimiento partía del dogma establecido en los textos

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

Estas formas de enseñar, propuestas en contextos muy distintos al actual, sentaron las bases del quehacer pedagógico, el cual, en la actualidad, se ha ido

renovando y conformando a través de diversas visiones, que merecen ser estudiadas para conocer los avances en su comprensión y ejecución en el contexto de la nueva sociedad del conocimiento.

Para estudiar el concepto de práctica pedagógica en la actualidad, se comenzará por el análisis de la relación social básica de ésta, realizado por Bernstein (2001) quien la ve como un transmisor cultural en sentido reproductor y productor.

Para distinguir entre el *qué* y el *cómo* de cualquier práctica pedagógica este autor afirma que "la lógica interna como transmisor cultural, se encierra en un conjunto de tres reglas, y la naturaleza de estas reglas actúa de forma selectiva sobre el contenido de toda práctica pedagógica" (Bernstein, 2001, p.72). Esas tres reglas son: regla jerárquica, reglas de secuencia y reglas de criterios.

La *regla jerárquica*, considerada la más importante, alude al aprendizaje, tanto por parte del *transmisor* como del *adquiriente* de las reglas de orden social, carácter y modales sociales, como prerrequisito para una conducta apropiada en la relación pedagógica. Estas reglas son reguladoras y pueden ser explicitas o implícitas. Las explicitas hacen claras las relaciones de poder, pero en las implícitas el poder está oculto mediante dispositivos de comunicación que actúan de manera indirecta sobre el estudiante.

Las reglas de secuencia establecen un orden y secuencia en lo que se va a aprender. Suponen a su vez unas reglas de ritmo que establecen cuánto ha de aprenderse en un tiempo determinado. Cuando estas reglas están explicitas establecen claramente las competencias a desarrollar en un determinado tiempo y se inscriben en programas curriculares. Mientras que las implícitas se derivan de las *teorías pedagógicas* y el profesor es quien las maneja según la teoría en que se fundamente.

Las reglas de criterios suponen lo que el estudiante debe aplicar a su propia práctica y lo que se considera *comunicación legítima o ilegitima*. Refieren a los aspectos que los docentes toman en cuenta al momento de la evaluación. Se evalúa si los criterios se alcanzan, ya se trate de competencias, orden, modales, instructivos o discursivos. Si están explícitos, el estudiante se orienta y sabe que se espera de él, pero si están implícitos pareciera que el estudiante puede actuar sin limitaciones y en un contexto aparentemente favorable.

Atendiendo a la condición de estas reglas Bernstein (2001) define dos tipos genéricos de práctica pedagógica: a) *práctica pedagógica visible*, cuando las reglas toman la condición de explícitas y b*) práctica pedagógica invisible cuando las reglas* son implícitas.

En ambas prácticas subyace una relación teoría-práctica y una relación de poder. Sin embargo, esta última se refleja mayoritariamente en las *pedagogías visibles*, las cuales tienen tiempos, ritmos, reglas y normas sociales que se deben cumplir. Los logros que se pretenden alcanzar se convierten en criterios de evaluación, tanto del estudiante como del profesor. Por el contrario, en las *pedagogías invisibles* hay menos preocupación por el ajuste de los logros del *adquiriente* a una norma común, se supone que aunque comparten procedimientos comunes, sus realizaciones serán de acuerdo a las potencialidades o competencias de cada quien. De esta manera "las pedagogías invisibles hacen hincapié en la adquisición - competencia y las visibles, en la transmisión-performance" (Bernstein, 2001, p.80).

Los lineamientos curriculares orientan la acción del docente en cuanto al qué y cómo enseñar y bajo el concepto de formación que le sirven como directriz. Por tanto, estas

prácticas pueden adoptar distintos enfoques y modelos pedagógicos para la enseñanza y el aprendizaje.

Bajo la visión de la Pedagogía Bachelardiana[3], Wöhning (2005), sintetiza la definición de práctica pedagógica. En los siguientes términos:

La práctica pedagógica es una práctica social, situada al interior de un contexto (áulico, institucional, del sistema educativo y del sistema social) y atravesado por los ejes (poder-saber, teoría-práctica, situacionalidad histórica y vida cotidiana) práctica en la cual y por la cual un sujeto deviene o está siendo pedagogo en el ejercicio de un " racionalismo enseñante", ya que —el formador, educador o maestro—, está siempre formándose y creciendo, para que de este modo pueda hacer crecer al sujeto del "racionalismo enseñado" —el alumno o discípulo— a través de la relación mediada por el conocimiento. (Wöhning, 2005, p.3)

Según esa definición, la práctica pedagógica es tanto del profesor como del estudiante, sus intencionalidades se encuentran en un interactuar constante mediante la reflexión y la participación. 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* (Bachelar, 1989)[4] pueda llega a la formación de

[3] Pedagogía delineada por el filósofo Gastón Bachelard (1989) quien en coherencia con sus ideas filosóficas, da cuenta de cómo se va formando dialécticamente el sujeto y su objeto de conocimiento en las prácticas pedagógicas. El estudiante se forma entre dos polos el correspondiente al docente "racionalismo enseñante" y el correspondiente al estudiante "racionalismo enseñado". Ambos polos se mueven dialécticamente entre obstáculos pedagógicos y actos epistemológicos.

[4] "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: 191)

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.

Desde esa apreciación, la práctica pedagógica pasa por una relación comunicativa, interactiva, reflexiva y ética, así como por un actuar estratégico por parte del profesor, para lograr que sus estudiantes aprendan. Autores como Robert Young (1995) y Mukus, et al. (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 pedagógica, 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.

"Las acciones racionales con arreglo a fines, o resolución de problemas" (Habermas, 1998, p.30). Se orientan hacia la consecución de una meta para lo cual elige los medios más adecuados, según las condiciones y consecuencias de su acción. Estas acciones dice el autor se pueden orientar hacia el éxito o al entendimiento.

Las acciones orientadas al éxito tienen que ver con la intención del hablante quien actúa estratégicamente para conseguir su fin; mientras las orientadas al entendimiento busca la comprensión de los significados de lo dicho a través de la argumentación. Para que haya un acuerdo alcanzado comunicativamente, el oyente tiene que captar el significado de la emisión y tomar una postura ante la argumentación presentada para orientar su acción.

En este entendimiento intervienen las condiciones del contexto, el uso del lenguaje y las condiciones bajo las cuales el hablante puede motivar al oyente a tomar una postura afirmativa y establecer un acuerdo o consenso intersubjetivo donde las pretensiones de validez susceptibles de crítica, están apoyadas en argumentos.

Estas formas de comunicación, son fundamentales en la práctica pedagógica. Ambas contribuyen al desarrollo de un proceso formativo que no solo se centra en el aprendizaje de conocimientos sino también, en el cúmulo de experiencias, expectativas y aspiraciones de los sujetos.

El docente que actúa pedagógicamente, posibilita en sus estudiantes la creación de hábitos y criterios de reflexión, los estimula para que piensen por sí mismo y lleguen a la comprensión y entendimiento del significado de lo que están aprendiendo. Igualmente, los lleva a construir conocimientos en conjunto y a la vez formarse en valores, mediante un proceso de discusión dialógica e intercambio de ideas y no mediante la imposición de poder, a fin de que puedan, utilizando razones y argumentos, llegar a lograr un aprendizaje significativo que los lleve al desarrollo efectivo de las competencias esperadas.

Este actuar pedagógico también es compartido por autores como John Dewey (2002) quien afirma que el docente en su práctica, 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.

Para Gordon (1997) la práctica pedagógica se fundamenta en el sentido del discurso teórico unido a ésta; y comparte una tendencia radical en donde considera al docente como un profesional autónomo y a la enseñanza como una actividad crítica. La autonomía busca desde la reflexión crítica sacar las ideas a la luz, a partir de la acción colectiva e implica el uso responsable del discernimiento a partir de la experiencia y el aprendizaje. Agudelo, Caro y De Castro (2011) entiende 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 de los estudiantes. Caro y De Castro (2011) 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" (p. 3).

La didáctica ofrece una serie de concepciones, estrategias, tecnologías y formas de enseñar y evaluar que centradas en el proceso de construcción de conocimientos del estudiante posibilitan su aprendizaje.

Ciertamente, mediante la didáctica, el profesor le da coherencia y organización al proceso de enseñanza y de aprendizaje, pero, ésta necesita de la pedagogía para promover la formación de la persona. 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.

2.3.4 Didáctica, enseñanza y práctica pedagógica. La didáctica se encarga de orientar el cómo enseñar un saber o disciplina, en atención al cómo el estudiante se apropia del conocimiento. Desde su origen la didáctica ha estado ligada a la enseñanza, etimológicamente deriva del griego didaskein (*enseñar*) y tékne (arte), es decir arte de enseñar e instruir, pero su especificidad conceptual ha pasado de ser el arte que establece las normas y formas de proceder en la enseñanza, al de una ciencia aplicada representada por el conjunto de técnicas a través de las cuales se realiza la enseñanza (Nérici, 1973) o como una acción intencionada de comunicar conocimientos (González , 2008), hasta llegar a adquirir la condición de ser una *disciplina o* ciencia que estudia y experimenta nuevas técnicas de enseñanza para las distintas ramas del saber.

Como hija de la pedagogía, la didáctica se apoya en otras ciencias, integra cuestiones y problemas de éstas para su estudio. Según Zambrano (2005), toma dos conceptos claves, la *representación* - suma de principios que permiten tomar posición ante un conjunto de relaciones sociales – y *las capacidades intelectuales* que tiene el sujeto y que utiliza para apropiarse de un saber o realizar una tarea. Es decir, se interesa por las motivaciones, intereses, dificultades y estructura intelectuales que un sujeto pone en juego para aprender y en función de ello, orienta la enseñanza de las distintas disciplinas.

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). En la actualidad diversos estudios (Shulman, 2005; Zambrano,2005; Medina y Jarauta, 2013) demuestran que existe correspondencia epistemológica entre la

estructura propia de una disciplina y las formas de enseñar ese saber. Así, la enseñanza cobra forma a partir de las decisiones que tome el docente en torno a cómo se comparte y cómo se construye el conocimiento en el aula.

A la hora de planificar su práctica, el profesor debe reflexionar sobre "la forma en que se aprende determinado conocimiento y el modo de relación que se promueve con el mismo; cultural y socialmente" (Edelstein, 2002, p. 472). Esto es fundamental para poder avanzar en la selección de aquellas estrategias y técnicas más adecuadas para su enseñanza por cuanto, no solo implica los elementos conceptuales de la disciplina que se enseña, sino también su forma de apropiación. En tal sentido, se debe atender las habilidades cognitivos que la hacen posible, de manera que se pueda articular la tarea de enseñar con el proceso de aprendizaje. (Edelstein, 2002)

La pedagogía enfatiza la comprensión de significados, el razonamiento, la reflexión, la crítica constructiva y la transformación de la persona en un camino hacia el aprendizaje y la formación integral.

La práctica pedagógica va unida a la didáctica, ésta última le ofrece los medios para la acción. Lo que determina la estatura del pedagogo según Zambrano (2005) es la distancia frente al acto, es decir, hacer el intento por 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, pág. 118).

En la relación entre profesores y estudiantes hay manifestaciones de actitudes complejas, silenciosas e inesperadas.

> Siendo la enseñanza el ejercicio silencioso del poder inherente a la relación educativa, tales actitudes expresan una forma de resistencia y hacen visible dicho poder. Cuando la enseñanza expresa en los estudiantes algún tipo de alteración y ésta se expresa bajo la forma de resistencia, el docente debe suspender la acción para analizar el por qué…Cuando el alumno se resiste a escuchar ella descubre nuevos horizontes, crea otros mecanismos e introduce la reflexión (Zambrano, 2005, p. 117 y 118).

De esa forma la enseñanza como práctica pedagógica, está mediada por una relación de poder que exige al profesor tomar en consideración las manifestaciones inesperadas de sus estudiantes durante la acción didáctica y hacer un alto para reflexionar y trabajar el comportamiento relacional.

Shulman (2005) expresa que la práctica pedagógica incluye el estilo de enseñanza, la ética, la reflexión y flexibilidad ante la dificultad y la naturaleza de la materia tratada, lo que se desea alcanzar (objetivos, desarrollo de competencias…) y las capacidades de los estudiantes, procurando siempre que logren autonomía en el aprendizaje. Así, "el docente, no sólo puede dirigir su orquesta desde el podio, sino que además se puede sentar en el fondo del aula y ver tocar los músicos por sí solos como virtuosismo" (p.4).

La enseñanza comienza con la comprensión por parte del profesor, de aquello que va a ser aprendido y cómo se debe enseñar, luego mediante una serie de actividades didácticas imparte conocimientos y les ofrece oportunidades a los estudiantes para que aprendan a comprender, a resolver problemas, pensar crítica y creativamente y que además, aprendan datos principios y normas. El aprendizaje de la asignatura se convierte en un vehículo al servicio de otros fines y la responsabilidad del aprendizaje recae sobre los estudiantes. (Shulman, 2005)

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) En ese sentido, la enseñanza es acción y

razonamiento pedagógico; se ocupa tanto de los métodos y estrategias didácticas, 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

1.- **Comprensión de la estructura de la materia.-** 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 especifico, pero que podrían resultar inalcanzables si se prescinde de ellos 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.
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: *Preparación*: 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. *Representación*: uso a partir de un repertorio de representaciones que incluye analogías, metáforas, ejemplos, demostraciones, explicaciones, etc. *Selección*: escoger a partir de un repertorio didáctico que incluye modalidades de enseñanza, organización, manejo y ordenamiento. *Adaptación* y ajuste a las características de los alumnos: considerar los conceptos, preconceptos, conceptos erróneos y dificultades, idioma, cultura y motivaciones, clase social, género, edad, capacidad, aptitud, intereses, conceptos de sí mismo y atención. 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.
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.**
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.
5.- Reflexión.- Revisar, reconstruir, representar y analizar críticamente nuestro desempeño y el de la clase, y fundamentar las explicaciones en evidencias.
6.- Nueva comprensión.- Es mediante los actos de enseñanza razonada y razonable. 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.

Fuente: Adaptado de Shulman (2005)

Como se observa en el cuadro 1, los componentes de la enseñanza se vinculan entre sí mediante un proceso de razonamiento que lleva al docente a reflexionar sobre lo que desea enseñar, evitar centrarse sólo en la instrumentalización, actuar con ética y asumir su responsabilidad frente al estudiante. Sostenido sobre los procesos interactivos, el profesor enfatiza en la enseñanza para la comprensión y la reflexión. Es decir, 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).

Bajo ese esquema, el docente trabaja con pedagogía en cuanto conduce sus estudiantes hacia el aprendizaje activo y la indagación, centrados en la construcción de conocimientos, la resolución de problemas y el pensamiento crítico. A su vez, realiza una evaluación reflexiva de la comprensión durante la enseñanza y una evaluación final apoyada en evidencias. En ese sentido se da una doble vertiente cognitiva, el profesor comprende mejor a sus estudiantes y los procesos didácticos que conducen a un aprendizaje efectivo; a su vez, los estudiantes comprenden mejor lo aprendido y las estrategias que los ayudan a lograr ese aprendizaje, provocando un mayor acercamiento entre enseñanza, aprendizaje y evaluación.

A modo de síntesis. En términos de análisis se puede decir que tanto la práctica docente como la pedagógica son prácticas educativas por sí mismas; pero no todas las prácticas educativas son docentes o pedagógicas. Todas las prácticas educativas son socializadoras, mantienen una relación teoría-práctica, se expresan en creaciones metodológicas o didácticas de quien educa y todas procuran el aprendizaje y la formación de la persona. Lo que hace la diferencia entre ellas son los escenarios de

realización, la intención, la formalidad en su organización y ejecución, el tipo de metodologías o didácticas que se aplican según el énfasis en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Se acoge lo expresado por (Carr, 1996) cuando afirma que no existe una práctica educativa sino prácticas educativas.

La *práctica educativa en sí misma* implica toda acción que se realizan con la intención de mantener una cultura o promover un cambio o transformación en individuos o grupos; por tanto, actúa tanto a favor de la continuidad como del cambio social. Supone un conjunto de escenarios sociales amplios y ligados a las estructuras de la sociedad (Zambrano, 2005). Así, se hace en la familia, en espacios institucionales como la escuela y la universidad, como discursos ideológicos desde el gobierno, la iglesia, el ejército y otras organizaciones, también los medios de comunicación e información, las redes sociales, entre grupos, entre pares e individualmente a través de acciones autodidactas, lo que da lugar a que sean realizadas tanto de manera formal como informal dependiendo de cómo se formulen los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

La práctica docente es un acto eminentemente profesional, es una acción social contextualizada, regulada y planificada que se realiza formalmente en instituciones educativas. Su función fundamental es la enseñanza. El profesor se encarga de organizar didácticamente, los saberes partiendo de lineamientos curriculares y principios formativos que le sirven de directriz. Sin embargo, toda acción docente está orientada por una serie de creencias y teorías implícitas que forman parte de su pensamiento sobre el conocimiento, el estudiante, la enseñanza y el aprendizaje. (Salazar, 2005 , p. 3)

El pensamiento del profesor reviste gran importancia en cuanto es uno de los factores que interviene en la toma de decisiones sobre la organización y desarrollo de los

procesos de enseñanza y de aprendizaje. De acuerdo con Shulman (2005), un docente puede transformar sus habilidades de desempeño, creencias, valores y actitudes en acciones y *representaciones pedagógicas* en la medida en que se toma tiempo para reflexionar cómo enseñar y actuar éticamente para sonsacar, hacer participar, seducir y transformar intelectual y personalmente al estudiante.

El profesor transforma su práctica docente en práctica pedagógica cuando organiza su enseñanza considerando los factores sociales intervinientes, los principios y formas de aprendizaje de sus estudiantes como fundamento de su acción. Es decir, *centra su acción en el aprendizaje*, asume su responsabilidad con el otro con un comportamiento ético que lo lleva a actuar estratégicamente promoviendo el sentido crítico mediante una comunicación dialógica y participativa, donde el razonamiento y la argumentación potencian el aprendizaje, la autonomía y la formación integral. A decir de Zambrano (2005), el profesor se toma el tiempo para organizar, prever e imaginar los recursos en función del aprender. Actúa con tacto y prudencia, hace un alto para pensar sobre su actuar, ponderar sus manifestaciones, recapitular la intencionalidad y comprender las actitudes de sus alumnos.

La *práctica pedagógica* implica el desplazamiento de la atención puesta casi exclusivamente en el docente como eje del saber y poder hacia una mayor consideración de los estudiantes y de los procesos implicados en el aprendizaje, utilizando la reflexión y el acompañamiento como elementos mediadores.

Considerando los aportes de los autores expuestos anteriormente (Bachelard, 1989; Habermas, 1998; Dewey, 2002; Wöhning, 2005; Zambrano, 2005 y Shulman, 2005) en este trabajo se asume la práctica pedagógica como una práctica educativa compleja que se lleva a cabo en un contexto institucional donde la intención y la acción dialogan para

vincular la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación mediante un proceso reflexivo, ético y crítico que propicie en los estudiantes la autonomía intelectual, el desarrollo de competencias y la formación de valores, bajo líneas curriculares y principios formativos definidos institucionalmente.

mediante una enseñanza centrada en el acompañamiento, la comprensión y el dialogo permanente entre profesores y estudiantes, donde se conjugue la experiencia del saber disciplinar, el saber de vida del profesor y la comprensión del estudiante como sujeto que aprende, se puede promover la formación integral, fin último de la pedagogía y misión fundamental de la universidad.

2.4 Formación integral como misión de la universidad

La educación como proceso ha variado sus fines, y objetivos según las distintas épocas históricas y según cada sociedad; sin embargo, a través del tiempo su dimensión esencial, la formación del hombre se ha mantenido firme. Es por ello que el concepto de formación ha sido el eje fundamental para la derivación y creación de teorías, principios, metas y tareas pedagógicas destinadas a facilitar ese proceso. (Remolina, 1998)

Si el desafío de la educación superior consiste en ofrecer una educación de calidad, entonces no es posible eximirnos del esfuerzo de repensar o de reinventar su carácter formativo y las normas y finalidades que han de caracterizar la educación que se imparta. (Orozco, 1994)

El carácter formativo de la educación tuvo su origen en la antigua Grecia donde se promovía la formación integral mediante el desarrollo de todos los aspectos de la naturaleza humana. El término paideía significaba el cultivo tanto del cuerpo como del alma. El cuerpo alcanzaba su pleno desarrollo por la música, la gimnasia y la estética; con la religión y la moral se buscaba la formación del espíritu. Desde esa época la

formación integral se convirtió en el ideal de formación y la aspiración educativa de sus universidades.

Kant (1785) asocia la formación con las obligaciones que se tiene la persona consigo mismo. En su libro *Fundamentación de la Metafísica de las Costumbres*, (Kant, 2007) precisa entre ellas, la de no dejar oxidar los propios talentos. Esa idea fue recogida y enriquecida por Hegel (1816) en (Valcárcel, 1988) quien sostenía que el hombre se forma o humaniza, no por un moldeamiento exterior, sino como un enriquecimiento que se produce en el interior del propio sujeto. Así, la formación puede ser práctica y teórica.

La primera refiere a que el individuo se atribuye una generalidad, es decir, trasciende su particularidad, el interés privado, la inmediatez del deseo para devenir conciencia de sí y encontrar la libertad, mientras que la formación teórica el hombre aprende a aceptar la validez de otras cosas, las cuales va incorporando en el proceso, como es el lenguaje y las costumbres. Sin embargo, "la formación integralmente considerada, incluye una u otra formación, en un devenir del espíritu de su estado natural, hacia la libertad" (Orozco, 1999, p. 23).

La formación como proceso interior es compartida por Remolina (1998), quien expresa que la formación tiene que ver con el *ser* de la persona y no con sus posesiones o pertenencias, así sean conocimientos y habilidades, formar es:

> Organizar las estructuras del ser humano de acuerdo con una determinada concepción o ideal. Una auténtica formación no es posible sin un intenso cultivo interior, sin una profunda espiritualidad, porque la formación es ante todo un acontecimiento del espíritu. (Remolina, 1998, p. 7)

La formación como un proceso de humanización, según el mismo autor, tiene que ver con:

- El corazón, no sólo como centro del afecto y sentimiento, sino como principio del conocimiento interior. En él se anida el amor que abre las puertas y permite penetrar en el conocimiento.
- La sabiduría, la cual no consiste en saber sino en "el gustar de las cosas internamente y, desde ese gusto interior, juzgar amorosa y prudentemente el mundo, la historia, las cosas, las personas y los acontecimientos" (Remolina, 1998, p. 7).
- La comunicación, como vehículo del espíritu que abre el camino para que discípulo y formador puedan caminar juntos y sintonizar sus espíritus. Esto implica una alta capacidad para el diálogo para poder confrontar la diversidad y la diferencia con la convicción absoluta de que la verdad no es exclusiva de nadie. Este diálogo debe ser coloquial, es decir realizarse mediante una conversación que conduzca a una construcción común.
- Los valores, ellos implican una capacidad estimativa propia de la sensibilidad interior por cuanto:

> Los valores son esas cualidades estructurales de las cosas que producen en nosotros una determinada reacción afectiva de acuerdo con situaciones peculiares pero, sobre todo, de acuerdo a nuestra propia visión del mundo (cosmovisión) y de la vida (antropología). Esa capacidad estimativa se conforma por medio del ejemplo y testimonio que es condición indispensable del formador y del maestro. (Remolina, 1998, p. 8)

Al considerar el ejemplo como el mejor medio para formar en valores recomienda que el profesor se someta él mismo, al proceso que debe desarrollar en el estudiante y, al hacer referencia a un proverbio que dice: "El maestro nada exige al discípulo que no se haya exigido antes así mismo" (Remolina,1998, p. 8), deja clara la importancia que tiene

el que el docente desarrolle las competencias pedagógicas que favorezcan de manera intencionada el desarrollo integral del estudiante.

Flórez ((1994) aporta elementos que amplían el concepto de formación como proceso de humanización. Formar dice, no es solamente acceso y construcción de la realidad autónoma y universal, sino que en él se concentran otros resultados de la evolución de la naturaleza y el hombre descubiertos a través de la investigación como son: a) la universalidad, que permite al hombre cohabitar y dialogar con otras culturas; b) la autonomía que permite la emancipación de factores externos, mediante la autorregulación interna y eleva al hombre hacia su libertad; c) la actividad de procesamiento de la información que hace al hombre capaz de su autotransformarse y d) la diversidad integrada que reconoce la evolución de la especie humana en la que todos son individuos y grupos que aunque diferentes, tiene la misma dignidad y racionalidad que pueden desarrollar y compartir mediante el lenguaje.

En atención a esas condiciones, el proceso de "formar a un individuo en su estructura más general es facilitarle que asuma en su vida su propia dirección racional, reconociendo fraternalmente a sus semejantes el mismo derecho y la misma dignidad" (Flórez, 1994, p. 111). Bajo esa perspectiva la universidad debe formar a la persona para el ejercicio de su auténtica libertad, que no es más que la capacidad para realizar el bien.

El *procesamiento de la información* propuesto por Flórez, se puede relacionar con lo expresado por Zambrano (2005) quien señala que desde la perspectiva del aprendizaje, la formación presupone el movimiento de la actividad cognoscente y el tiempo de tal actividad. Se espera que a lo largo de su escolarización los sujetos puedan madurar sus facultades cognitivas como medio para irse superando permanentemente a lo largo de su vida. Esta superación, se va logrando con la *experiencia* considerada como el verdadero

terreno de la formación. Así, la formación "como experiencia no es reducible a la suma de competencias requeridas en el ejercicio de un campo profesional preciso" (Zambrano, 2005, p. 69), tiene que ver más con lo que el sujeto vive independientemente de si su experiencia tiene lugar en el ámbito escolar o fuera de éste.

Esta visión invita a preguntarse ¿Qué es lo que universidad puede y debe aportar para ofrecer una formación integral de sus estudiantes, más allá del desarrollo de competencias profesionales?

El Informe Delors (1997) avalado por la UNESCO, propone que *el ser, el saber, el hacer y el convivir*, como pilares de la educación, deben "recibir atención equilibrada, a fin de que la educación sea para el ser humano, en su calidad de persona y de miembro de la sociedad, una experiencia global que dure toda la vida en los planos cognitivo y práctico" (p.96). Con ello reafirma el principio de que la educación:

> Debe contribuir al desarrollo global de cada persona: cuerpo y mente, inteligencia, sensibilidad, sentido estético, responsabilidad individual, espiritualidad. Todos los seres humanos deben estar en condiciones, en particular gracias a la educación recibida en su juventud, de dotarse de un pensamiento autónomo y crítico y de elaborar un juicio propio, para determinar por sí mismos qué deben hacer en las diferentes circunstancias de la vida. (Delors, 1996, p.106)

Ese principio deja claro que los ámbitos de la educación son indisociables; por lo que no se puede formar al hombre por sectores sino considerando su totalidad. Así, explica que el joven debe:

- Aprender a conocer para aprovechar las posibilidades que le ofrece la vida.
- Aprender a hacer no sólo para adquirir una formación profesional, sino para aprender a hacer en el marco que le ofrecen las distintas experiencias sociales.

- Aprender a vivir juntos desarrollando la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia. Respetando los valores del pluralismo, la comprensión mutua y la paz.
- Aprender a ser para estar en capacidad de obrar con autonomía, juicio y responsabilidad personal.

Orozco (1999), precisa que la educación superior debe atender al estudiante en su totalidad y, acogiendo a las ideas de Fichte, (1977) explica que:

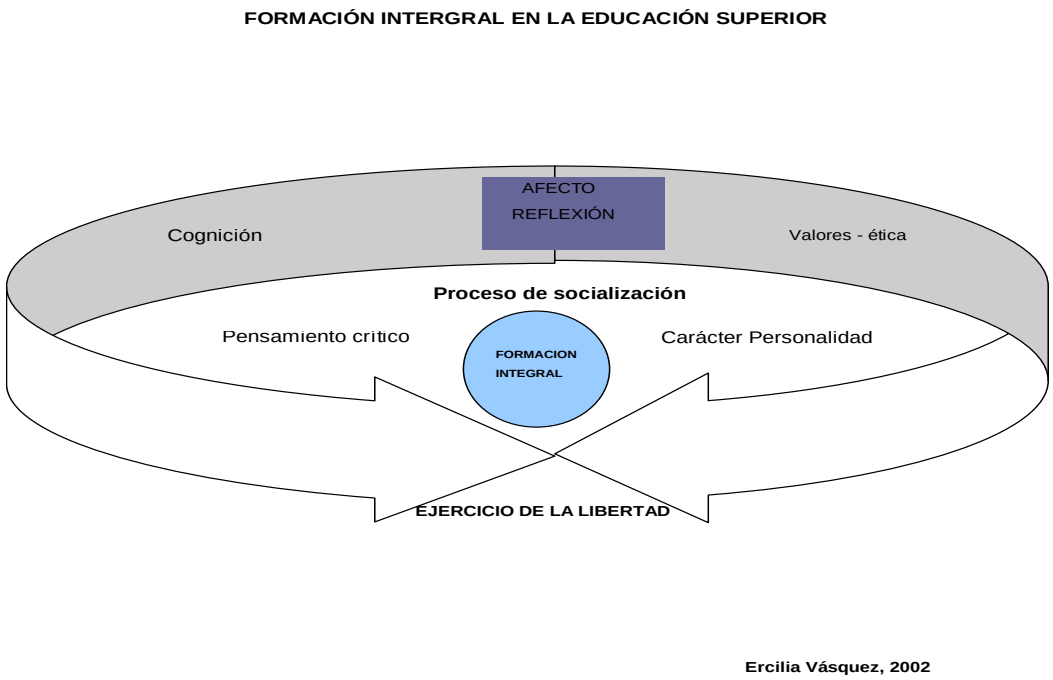
> El ámbito de la formación integral es el de una práctica educativa centrada en la persona y orientada a cualificar su socialización para que el estudiante pueda desarrollar su capacidad de servirse en forma autónoma del potencial de su espíritu en el marco de la sociedad en que vive y pueda comprometerse con sentido histórico en su transformación. (Orozco, 1999, p. 27 y 28)

El autor enfatiza el papel de la universidad en la socialización secundaria del estudiante. La educación universitaria *"obra sobre una interioridad pre-formada";* por tanto, su estrategia debe ser actuar como si los valores que desea inculcar pertenecieran a las experiencias de su vida en el hogar y la escuela. Desde esta perspectiva se debe tomar en cuenta la realidad vivida por el estudiante, para provocar la integración y reelaboración del saber que lo lleve a una forma definida de ser.

Campo (2002) explica que en la formación integral no hay totalidad de dimensiones; no puede definirse como una sumatoria de condiciones. El potencial de desarrollo humano no está concretado por lo que se refiere a integro sino a totalidad; es decir, es el proceso de convertirse en persona con identidad y autenticidad en su manera de ser.

En la figura 1, la autora intenta representar los elementos que la universidad necesita integrar para que mediante un proceso de socialización, como lo es la práctica pedagógica pueda promover la formación integral y conducir al estudiante hacia el ejercicio de la libertad.

Figura 1. Formación integral en la Educación superior



Como ya se expresó anteriormente, la formación integral va más allá de la formación profesional, por lo que no se puede entender como complemento de ésta. El peso de la formación no se puede poner sólo en el contenido, ella conlleva valores y principios que la orientan, desarrollo de la cognición, la reflexión, la ética y el pensamiento crítico; así como atención a las experiencias y características personales del estudiantado. Por ello, la mejor estrategia es modelar y actuar con sentido pedagógico para dar paso al aprendizaje en toda su complejidad como una *experiencia* individual y colectiva que sustenta sus propuestas formativas.

"La experiencia en los aprendizajes se refiere a las motivaciones y deseos que un sujeto, en situación de aprendizaje, moviliza en función de sus interese enmarcados en

un proyecto de vida original" (Zambrano, 2005, p.78). El reto de las universidades está en saber organizar los aprendizajes para que se conviertan en experiencias motivadoras.

En este trabajo acoge la visión de Zambrano que vincula la experiencia escolar con la formación entendida como "el resultado progresivo de lo que aprendemos y que contribuye en nuestra transformación espiritual" (Zambrano, 2005, p. 81).

A este nivel, se considera que la práctica pedagógica juega un papel fundamental al momento de abordar la formación de los estudiantes. Lo más formativo lo constituyen el diálogo y la reflexión entre: el estudiante, el saber y el profesor, para lo cual es indispensable la mediación de un docente que favorezca de manera intencionada y trascendente el desarrollo integral.

Esta vinculación aprendizaje- experiencia, fortalece la necesidad de enseñar a *aprender a aprender* como base para ir despertando en el estudiante el deseo de ir integrando nuevos saberes que le permitan resolver problemas y seguir transformándose a medida que vive nuevas experiencias.

Sin embargo, esta posición no se cierra ahí, para que la formación integral sea completa, la universidad debe integrar sus funciones de docencia, investigación y proyección social, involucrar al estudiante en "vivencias intelectuales, estéticas y morales que permiten al estudiante sentirse implicado y afectivamente comprometido en prácticas específicas y valores determinados" (Orozco, 1999, p.29).

La formación integral es un proceso complejo que exige a la universidad a atender múltiples factores. No se trata sólo de ofrecer conocimientos, sino de preparar al joven para la vida, lo cual en palabras de Morin (2001b) significa que "aprender a vivir necesita no sólo de conocimientos sino de la transformación, en el propio estado mental,

del conocimiento adquirido en sapiencia y la incorporación de esta sapiencia a la vida”(p.29).

Para desarrolla esa sapiencia se necesita de una pedagogía que agrupe al filósofo, al psicólogo y al sociólogo para que en conjunto enseñen y encaminen al estudiante hacia la comprensión del hombre como sujeto. Además de esa asociación, según Morín, (2001b), la pedagogía para el aprendizaje de la comprensión, debe conjugarse con:

- *La iniciación en la lucidez,* la cual es inseparable del error. Enseñar que la percepción puede ser imperfecta por imprevisión, cinismo, falta de reflexión o flaqueza en la responsabilidad, promover el aprendizaje de la crítica y la autocrítica e impulsar la aptitud reflexiva de la mente mediante el ejemplo y la reflexión constante sobre los hechos vividos.
- *La introducción en la noosfera,* es decir, ayudarlos a establecer la convivencia con sus ideas, conceptos, mitos, información y representaciones reconociendo su papel mediador, pero impidiendo que se confundan con lo real.
- *La filosofía de la vida,* revitalizar la enseñanza de la filosofía para el aprendizaje de la vida mediante la reflexión sobre los conocimientos, la condición humana y los grandes problemas de la vida; fomentando la crítica y la autocrítica.
- *La necesidad de enfrentar la incertidumbre,* llevar al joven a reconocer que conocer y pensar no es llegar a la verdad, sino dialogar con la incertidumbre, lo que implica movilizar varias ciencias y disciplinas.
- *El aprendizaje ciudadano,* contribuir a que el joven aprenda a convertirse en ciudadano solidario y respetuoso de su patria, lo cual “supone que tiene arraigada su identidad nacional” (p. 69).

La enseñanza universitaria debería tener en cuenta estas finalidades para cumplir su misión formadora, la cual implica adaptarse a la modernidad científica e integrarla, responder a las necesidades de formación, crear espacio para nuevas profesiones y sobre todo, enseñar para crear cultura. “No se trata solamente de modernizar la cultura: se trata también de culturizar la modernidad” (Morin, 2001b, p. 86).

Dependiendo de la concepción del mundo y del hombre que se tenga, las instituciones eligen el tipo de formación que desean para sus estudiantes, y de esa elección depende el método que se utilice para la praxis. “Cual sea el ideal de la cultura, tal será el ideal de la formación y de la educación” (De Hovre, 1946). Así, educación y formación son inseparables.

Se comparte la idea de Maldonado (2006) que ayuda a sintetizar algunos supuestos que se pueden concluir de este análisis: La educación no es posible sin que se ofrezca al espíritu una imagen del hombre tal y como debe ser, ésta debe ligarse a procesos vitales de la existencia humana y formar al hombre y a la sociedad incorporando a ellas el trabajo.

En la educación superior la formación integral conlleva tanto la formación profesional, como a la formación de la persona. Por ende, debería articular los conceptos de *pedagogía y trabajo* centrando éste último en la construcción del hombre y de la sociedad como una de las realidades que da sentido a la acción formativa: En ese orden, se plantea a la universidad, la necesidad de reestructurar sus metas, pedagogías y didácticas a fin de dar cumplimiento a su misión acorde con las demandas de la sociedad del conocimiento.

Al hablar de la sociedad del conocimiento, autores como Espíndola (2011) y Moncada (2011) plantean que la universidad debe optar por enfoques educativos que

asuman a la persona como totalidad, y en consecuencia orienten tanto su crecimiento personal como social. Una de las respuestas más acertadas para abordar los problemas de este cambio de época ha sido la Formación por Competencias (Moncada , 2011).

2.5 La formación por competencias en la universidad

Las nuevas realidades del siglo XXI han transformado la proyección pedagógica al asumir que el conocimiento se torna obsoleto en un tiempo muy corto. Los esquemas que consideraban que el conocimiento era estable y que bastaba concluir la formación académica para incorporarse al mundo laboral sin que mediaran procesos de actualización han quedado atrás.

Ya a finales del siglo XX, específicamente en 1998 la UNESCO y el Centro Regional para la Educación Superior en América Latina (CRESAL), en la Conferencia Mundial sobre Educación Superior, sugerían asumir un nuevo paradigma de formación, donde el estudiante sea el actor central y tenga la oportunidad de desarrollar competencias para aprender a lo largo de toda la vida, así como reforzar los vínculos entre la enseñanza, el mundo del trabajo y otros sectores de la sociedad (UNESCO, 1998). Desde ese momento, se propuso la formación por competencias (FC) como una "política clave para la educación superior" (Tobón, 2007, p.16).

Segú la Organización Internacional del Trabajo (OIT) y el Centro Interamericano para el Desarrollo del Conocimiento en la Formación Profesional (CINTERFOR), organización líder mundial en formación para el trabajo, adscrito a la OIT (2001), la Formación por Competencias

> Es el proceso de enseñanza/aprendizaje que facilita la transmisión de conocimientos y la generación de habilidades y destrezas, pero además desarrolla en el participante las capacidades para aplicarlos y movilizarlos en situaciones reales de trabajo habilitándolo para aplicar sus competencias en diferentes contextos y en la solución de situaciones emergentes. (OIT/CINTERFOR, 2001, p. 38)

Acorde con esta posición la formación debe dirigir al desarrollo de competencias para la vida, es decir, para que el individuo tenga una participación activa y responsable en la sociedad y en el trabajo, pueda desempeñarse con autonomía y capacidad crítica, además de los conocimientos técnicos requeridos por el trabajo o profesión.

Dentro del contexto de la educación superior, la discusión sobre la FC parte de una serie de "*supuestas evidencias"* (Fernandez, 2009, p. 152) sobre las relaciones entre educación y el mundo del trabajo. Se consideró que la formación inicial universitaria es insuficiente para satisfacer las necesidades de los empleadores, debido a las siguientes razones: a) la oferta formativa está desconectada del mundo de las necesidades sociales; b) la formación se apoya más en la teoría que en la práctica, lo cual es improcedente por cuanto "la formación no puede consistir solamente en aprobar asignaturas, es necesario integrar conocimientos, experiencias y prácticas" (Tejada, 2005, p. 3) y c) en la realidad se constata el hecho de que no todas las personas dotadas de competencia formal, en virtud del título profesional, son capaces de resolver determinados problemas relacionados con su profesión. (Fernandez, 2009)

Dentro de ese panorama, las necesidades educativas apuntan hacia la formación de personas con las competencias para aprender permanentemente y para poner en práctica lo aprendido en la resolución de problemas en situaciones reales del trabajo y de la vida cotidiana; lo que demanda modelos pedagógicos centrados en el aprendizaje y el desarrollo autónomo del estudiante.

Lo anterior ha llevado a que la FC se haya convertido en una política educativa internacional de largo alcance. Además de ser promovida por organismos internacionales (UNESCO, OEI, CINTERFORD…) hay una serie de proyectos internacionales de educación que tienen como base las competencias entre ellos: el

Proyecto Tuning de la Unión Europea, el Proyecto Alfa Tuning de América latina y el Proyecto 6 X 4 en Latinoamérica. Igualmente varios países latinoamericanos como Colombia, México, Chile Argentina y Venezuela están desarrollando programas orientados bajo ese enfoque (Tobón, 2007).

Todo lo anterior va acompañado de "una redefinición del campo educativo con base a una reflexión filosófica sobre nuestra realidad social que aún tiene mucho que decir (Espindola, 2011, p.12) y que hace cada vez más necesario el estudio riguroso de la FC. Su implementación no ha sido fácil debido a que la misma enfrenta limitaciones teóricas, manejo de sus significados, resistencia y concepciones de enseñanza, aprendizaje y evaluación profundamente arraigados en los docentes.

En América Latina, son pocas las investigaciones que han demostrado la viabilidad de la FC. Se puede mencionar la investigación realizada en la Universidad Autónoma de Chihuahua por Parra (2006) donde encontró que la FC

- Promueve una educación continua, donde el estudiante aprende a aprender a lo largo de su vida.
- Contribuye a mejorar su nivel académico, a disminuir la deserción y la reprobación escolar; perfilándose una educación de calidad, con equidad y pertinente a los cambios.
- El desempeño del estudiante se evalúa de acuerdo a sus competencias con lo cual se define su perfil de egreso.
- El docente diseña su práctica educativa enfocando su enseñanza y los contenidos del programa a cuestiones prácticas para propiciar una relación más efectiva entre la universidad y la sociedad. (p. 11)

Una investigación cualitativa realizada en Venezuela por Paredes e Inciarte, (2013) con el propósito de determinar la viabilidad del enfoque por competencias en la formación profesional integral, en la Universidad del Zulia encontró que al ofrecer una nueva forma de concebir la educación, este enfoque permite:

a) superar el concepto de profesionalismo y rescatar los valores que dan sentido a la vida humana a nivel profesional, personal y social;

b) favorecer la integralidad confiriendo al currículo una nueva visión del ejercicio profesional, en el que la autorrealización profesional, social, humana y espiritual resulta base para la conformación de los currículos;

c) contribuir a formación integral de los profesionales, así como a la pertinencia de la Educación Superior alejándola del determinismo.

Una formación con base en el desarrollo de competencias integrales favorece el componente humano y profesional, este último, es reflejo de un alto nivel académico, una adecuada relación entre la teoría y la práctica, un grado de contextualización, reflexión y análisis crítico e interpretación de los hechos. (Paredes e Inciarte, 2013)

Estos resultados invitan a seguir profundizando en el estudio sobre la aplicación de este enfoque a nivel universitario. La competencia es un término polisémico que históricamente se ha caracterizado por una variedad de significados y perspectivas estructuradas a partir de los aportes de diferentes disciplinas, lo que ha traído algunos desacuerdos y confusiones en cuanto a su aplicación en el campo educativo.

En consecuencia, este trabajo abordará el origen etimológico del término y sus diferentes perspectivas conceptuales; analizarán diversos enfoques formativos y planteamientos curriculares que resulten útiles para sentar las bases del modelo formativo basado en competencias en el que enfatiza la UCAB y del que partirá esta tesis doctoral para abordar la práctica pedagógica y el modelo de evaluación de la misma, que se pretende proponer.

2.5.1 Origen etimológico del término competencia. El término competencia deriva del griego *agon y agonistes*, que se refiere a estar preparado para ganar competencias olímpicas (Moncada, 2011).

En sus raíces latinas *competencia y competente* tienen su origen en los términos *competentîa y compêtens*. El diccionario de la Real Academia Española, (2001) presenta varias acepciones entre ellas: *Disputa o contienda entre dos o más sujetos sobre alguna cosa, oposición o rivalidad entre dos o más que aspiran obtener la misma cosa, incumbencia, aptitud, idoneidad y atribución legítima de un juez u otra autoridad para el conocimiento o resolución de un asunto.*

Según Fernández Salinero (2006) y Moncada, (2011) competencia es competeré, es decir, *ir al encuentro de una misma cosa*, pero a partir del siglo XV *competeré* significa *pertenecer a, incumbir, corresponder a,* y se originan el sustantivo *competencia* y el adjetivo competente que quiere decir *apto* o *adecuado*. En esta misma época, la noción de competencia comienza a utilizarse como *rivalizar con, contender con* dando lugar a los sustantivos: *competición, competidor, competitividad y competitivo* (Fernández-Salinero, 2006, p. 137).

De acuerdo a lo expresado, etimológicamente la competencia tiene tres significados: competencia como rivalidad o contienda, como incumbencia y como aptitud e idoneidad. Esta última será la que se enfatice de aquí en adelante.

2.5.2 El concepto de competencia: algunas de definiciones del término. En educación, el concepto de competencia se ha venido estructurando a partir del apoyo del mundo del trabajo y de diferentes disciplinas como la lingüística, la psicología, la filosofía, la antropología, la sociología y la pedagogía. Maldonado, (2003 y 2006) remite a su dimensión originaria basándose en la perspectiva lingüística de Noam Chomsky (1970) quien ofrece valiosos aportes en cuanto a la adquisición y desarrollo de las competencias comunicativas y expresa que:

> El aporte de la lingüística Chomskyana inaugura la concepción sobre la noción y la adquisición de una competencia. Además, propone, a partir de la adquisición y desarrollo del lenguaje, la fusión de la experiencia social y la capacidad individual en los procesos de aprendizaje. Un usuario de su lengua comprende el funcionamiento social del lenguaje, es decir, maneja las normas y las prácticas de su lengua en la sociedad, pero no por ello coarta la posibilidad y realización individual de su habla; éste es un postulado que potencia la concepción sobre el aprendizaje de la competencia más importante del ser humano. (Maldonado, 2006, p. 37)

De acuerdo con esta cita, la competencia no sólo se adquiere de la experiencia, sino también del aporte que cada individuo le va agregando. "La competencia se materializa en la dialéctica sociedad-individuo en un contexto de experiencias roles, intercambios y situaciones diversas y complejas". (Maldonado, 2003, p. 18)

Bajo esta perspectiva:

La competencia *es disposición* ***para,*** *es teoría,* es una hipótesis de trabajo del genoma humano, *es una capacidad inherente al hombre (así la denomina Chomsky). En la noción Chomskyana,* la competencia está arraigada al conocimiento de las reglas de la gramática; su complemento es la **actuación** o producción de oraciones o frases comprensibles; con la competencia el hablante participa de modo dinámico en diversos roles lingüísticos (Maldonado, 2003).

Esta implica un conocimiento o saber y una actuación práctica en situaciones específicas. Sus investigaciones dieron pie para que el término competencia sea objeto de estudio y de múltiples interpretaciones en otras áreas del conocimiento.

A finales de los años 60 surge la competencia desde la psicología organizacional con los trabajos de MaClellan (1973), quien argumentó que los test de inteligencia tradicional han sido validados para medir las ejecuciones escolares, pero no para predecir el desempeño laboral o el éxito en la vida. En su lugar propuso que los rasgos que diferencian a los trabajadores sobresalientes de los que no lo son, hay que buscarlos en el análisis de la los resultados exitosos en la vida. Esto lo llevó a realizar varias

investigaciones y en 1987 encontró una serie de características y valores subyacentes en la persona, relacionadas con la actuación exitosa en la vida profesional, los cuales podían medirse mediante comportamientos observables. A estas características las llamó competencias.

En consecuencia, las competencias se evalúan atendiendo a aquello que realmente causa rendimiento superior en el trabajo y no a factores que describen las características de una persona esperando que algunas de ellas estén relacionadas con el rendimiento en el trabajo (Chiecchia, 2008).

En la misma línea de MaClellan, Spencer y Spencer (1993) consideran que la competencia es "una característica subyacente en una persona que está causalmente relacionada con el desempeño, referida a un criterio superior o efectivo, en un trabajo o situación" (p.9).

Según esta definición, la competencia está arraigada en la personalidad, lo que permite predecir el comportamiento de un sujeto en situaciones académicas y profesionales.

A principios de los años 1970, el alemán Gerhard Bunk (1994) introduce el término competencia en el mundo educativo y profesional, afirmando en su propuesta, que ésta se refiere a la pedagogía de la formación y perfeccionamiento profesional. Plantea que:

> (…) no todas las personas dotadas de competencia formal en virtud del título profesional que les ha sido otorgado gozan de reputación como especialistas competentes. Lo decisivo en este caso es la capacidad real para resolver determinados problemas. Por tanto, se ha de distinguir entre la competencia formal, como atribución conferida, y la competencia real, como capacidad adquirida. En el debate sobre la pedagogía de la formación profesional sólo es importante la competencia real. (Bunk, 1994, p. 8)

La distinción entre competencia formal y real deja ver que, los conocimientos, títulos y experiencia, no son suficientes para alcanzar el éxito en la vida y el trabajo; en tal

sentido, promueve la integración de las competencias de especialista con las competencias humanas y sociales. Bunk (1994) expresa que:

> Posee competencia profesional, quien dispone de los conocimientos, destrezas y aptitudes necesarias para ejercer una profesión, puede resolver los problemas profesionales de forma autónoma y flexible, y está capacitado para colaborar en su entorno profesional y en la organización del trabajo. (p. 9)

Esta definición nos indica que la competencia profesional excede los conocimientos y habilidades propios de la especialización, en cuanto el trabajador debe ser activo y participar en su entorno profesional y organizacional.

Los conocimientos y destrezas profesionales especializadas caen en desuso rápidamente por los avances técnicos y económicos; por tanto, se requieren "cualificaciones que no envejezcan" (Bunk, 1994, p. 9) y que trasciendan los límites de una determinada profesión como por ejemplo, el aprendizaje de una lengua extranjera, aptitudes formales y personales como autonomía de pensamiento y acción, de responsabilidad y sentido ético. Esto implica que la formación profesional, necesita incluir comportamientos personales y sociales. La fusión de estos aprendizajes desarrollaría la *cualificación* entendida como eficiencia evidenciable en la participación laboral, la flexibilidad y la humanidad. (Bunk, 1994). La cualificación *es la expresión de la competencia*. Es el reconocimiento y valoración de la competencia (Rial, s/f).

Otros autores relacionados con la formación ocupacional, como Mertens (1996) conciben la competencias como la "capacidad *real* para lograr un objetivo o resultado en un contexto dado" (p.62). En este sentido, para identificar la competencia se parte de los resultados esperados en una situación de trabajo, lo cual deriva en una serie de conocimientos habilidades y destrezas requeridas para lograrlos y las posibilidades del individuo para movilizar esas posibilidades.

Gonczi (1997, p. s/p) expresa que la competencia de los individuos se deriva de su dominio de un conjunto de atributos (como conocimiento, valores, habilidades y actitudes) que se utilizan en combinaciones diferentes para desempeñar tareas ocupacionales. Por lo tanto, la definición de una persona competente es aquella que posee los atributos (conocimiento, habilidades, actitudes y valores) necesario para el desempeño de un trabajo según la norma apropiada.

Earnest y De Melo (2001) definen la competencia como una sentencia que describe la demostración integrada de un grupo de capacidades relacionadas y de actitudes observables y medibles en la ejecución de un trabajo o tarea. Esto implica que el desempeño de un trabajo debe realizarse a un nivel determinado por unos criterios para que pueda ser medible en términos de cantidad, calidad y rendimiento.

Perrenoud (2008) afirma que "no existe una definición clara y unánime de las competencias. La palabra se presta a usos múltiples y nadie podría dar la definición" (p.23). Sin embargo, la define como "una capacidad de actuar de manera eficaz en un tipo definido de situación, capacidad que se apoya en conocimientos, pero no se reduce a ellos". (Perrenoud, 2008, p.7). Por tanto, una competencia no se reduce al empleo racional de conocimientos, ya que la apropiación de los mismos, no los moviliza de manera inmediata en situaciones de acción.

En atención a esa definición, insiste en cuatro aspectos fundamentales de la competencia: (Perrenoud, 2010, p. 11)

1. Las competencias no son en sí mismas conocimientos habilidades o actitudes, aunque movilizan e integran esos recursos.
2. Esta movilización pertinente en *situación*, y cada situación es única, aunque se le pueda tratar por analogía con otras, ya conocidas.

3. El ejercicio de la competencia pasa por operaciones mentales complejas, las cuales permiten adaptar y realizar una acción relativamente adaptada a la situación.
4. Las competencias profesionales se crean en formación, pero también a merced de la navegación cotidiana del practicante, de una situación de trabajo a otra (Le Boterf, 1997, en Perrenoud, 2010).

La descripción de las competencias de Perrenoud, representa la existencia de tres elementos: La situación, los recursos que moviliza y los esquemas de pensamiento que permiten la movilización de los recursos.

De acuerdo a Posada (2004, p.1) la competencia refiere al "saber hacer en un contexto", definiendo el saber hacer como aquel desempeño integrado por conocimientos (teórico, práctico o ambos), afectividad, compromiso, cooperación y cumplimiento. El mismo autor comenta: "el concepto de competencia es bastante amplio, integra conocimientos, potencialidades, habilidades, destrezas, prácticas y acciones de diversa índole (personales, colectivas, afectivas, sociales, culturales) en los diferentes escenarios de aprendizaje y desempeño" (p.1). En tal sentido, el sujeto establece relaciones entre teoría y práctica para transferir su desempeño a situaciones diversas y resolver problemas de manera eficiente. Tobón (2005) propone definir las competencias como

> Procesos complejos que las personas ponen en acción-actuación-creación, para resolver problemas y realizar actividades (de la vida cotidiana y del contexto laboral-profesional), aportando a la construcción y transformación de la realidad, para lo cual integran el saber ser (automotivación, iniciativa y trabajo colaborativo con otros), el saber conocer (observar, explicar, comprender y analizar) y el saber hacer (desempeño basado en procedimientos y estrategias), teniendo en cuenta los requerimientos específicos del entorno, las necesidades personales y los procesos de incertidumbre, con autonomía intelectual, conciencia crítica, creatividad y espíritu de reto, asumiendo la consecuencia de los actos y buscando el bienestar humano.(p.47)

Esta definición refiriere a estructuras complejas y dinámicas que atiende a las demandas del contexto, consideran la multidemencionalidad de problemas inciertos y cargados de incertidumbre, donde se combinan procesos, saberes, habilidades, actitudes y valores para desempeñarse adecuadamente en situaciones diversas con ética y responsabilidad, asumiendo las consecuencias de los errores que puedan surgir.

En el marco del proceso de Convergencia Europea de Educación Superior; se profundiza concepto de competencia aplicado al campo de la educación superior, concepto va unido al proceso de integración del crédito académico como criterio rector del diseño curricular universitario Se inicia así el proyecto de convergencia europea conocido como Tuning. Este proyecto también fue traído a América Latina con la intención de establecer nexos de cooperación en el ámbito de la educación superior de Latinoamérica para promover procesos de enseñanza y de aprendizaje basados en competencias que permitan el reconocimiento y validación de titulaciones, teniendo en cuenta la diversidad de cada región y su cultura académica.

En el Proyecto Tuning para América Latina (2007) "Las competencias representan una combinación dinámica de conocimiento, comprensión, capacidades y habilidades" (p.37) y propone programas basados en resultados del aprendizaje, que son descritos en términos de competencias generales compartidas con cualquier titulación y específicas, vinculadas con las materias. Esto lleva a entender que en este proyecto equipara resultados de aprendizaje con competencias.

Organismos internacionales como la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), como producto del diagnóstico y comparación del estado de distintos sistemas educativos, generó un marco de evaluación internacional conocido

como Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA por su nombre en inglés- Progran International for Studend Asseseement). Para la estructura de PISA, el Programa para la Definición y Selección de Competencias (DeSeCo) definió las competencias clave necesarias para la vida y comunes a todas las culturas (OECD/ DeSeCo 2005).

Para OCDE/DeSeCo (2005) "Una competencia es más que conocimientos y destrezas. Involucra la habilidad de enfrentar demandas complejas, apoyándose en y movilizando recursos psicosociales (incluyendo destrezas y actitudes) en un contexto en particular" (p.9)

El marco conceptual del Proyecto DeSeCo las competencias se clasifican en tres categorías como son: 1) usar un amplio rango de herramientas para interactuar efectivamente con el ambiente; 2) comunicarse con otros e interactuar en grupos heterogéneos y 3) actuar de manera autónoma. Esta clasificación está orientada hacia la movilización de recursos que lleven a una vida exitosa tanto desde la perspectiva individual como social y profesional.

Las definiciones anteriores demuestran la diversidad en el significado de la competencia. Ello se debe a que pasa por una variedad de perspectivas tales como:

a) Las que reconocen el saber hacer ligado al contacto con el contexto cultural y no como efecto de un aprendizaje formal,
b) las que se centran en las demandas del trabajo u ocupación y las describen en términos de lo que debe demostrar el sujeto,
c) las que privilegian capacidades que subyacen en la persona y que están implícitas en lo que el individuo debe hacer (elementos cognitivos y afectivos) y

d) las que integran todos los saberes formales y adquiridos culturalmente para atender las necesidades personales y del entorno con autonomía y sentido crítico- creativo.

Por otra parte, la competencia comparte su significado con una serie de conceptos que tienen un sentido especial y "el descuido en su uso, mal suponiendo su intercambiabilidad, puede llevar a la confusión" (Ribes, 2011, p.36). Por ello, se hace necesario definir cada término y precisar el sentido que tiene para la competencia. El cuadro siguiente cumple con ese propósito.

Cuadro 2. Términos relacionados con la competencia

Conceptos	**Definición y sentido para la competencia**
Capacidad	Significa estar en condiciones de hacer actividades definidas. Ser competente implica pericia, pero también posibilidad de hacer algo porque se sabe qué y cómo hacerlo. Involucra, por consiguiente *potencia y experiencia* (Ribes, 2011, p. 37). La interrelación de capacidades produce la competencia (Moncada,2011, p. 20)
Habilidad	Implica una acción y un objeto sobre el que se actúa. Presupone siempre una técnica y su uso apropiado (Ribes, 2011, pág. 38). La competencia se acompaña de habilidades, pero "la posesión de una habilidad no es por sí misma una competencia porque no describe una respuesta global de un individuo ante una demanda" (Sacristan, 2008, pág. 37).
Destreza	Pericia para hacer cosas o resolver problemas prácticos. (Sacristan, 2008, pág. 36) También es un valioso componente de la competencia puesta en acción, pero tampoco describe una respuesta global exigida por la competencia.
Aptitud	"Idoneidad para el buen desempeño de alguna cosa" (Diccionario Enciclopédico Vox 1, 2009) Propensión a actuar de cierta manera ligado a un requerimiento o criterio. Implica poder ejercitar ciertas habilidades y no otras, pero ser apto no equivale a ser hábil. La *aptitud* delimita la manera en que se cumplirá un requisito o función, mientras que las habilidades constituyen el ejercicio mediante el cual se cumple. Una competencia implica el ejercicio de habilidades determinadas para satisfacer un criterio de *aptitud funcional.* Esto significa que las actividades que definen una competencia no son fijas, sino que su composición y organización son variables dependiendo del criterio funcional que satisfagan. (Ribes, 2011, pág. 41)
Actitudes	La actitud es la preparación o disponibilidad para dar una respuesta (Allport, 1935, pág. 8). Son factores que intervienen en una acción generando repuestas de tipo afectivo, cognitivo o de conducta (Bolivar, 1995, pág. 72). Una competencia comprende actuaciones y apropiaciones por parte de las personas para plantear y resolver problemas de diferentes tipos. Se trata de un saber hacer, de un actuar que involucra principios, predisposiciones, preferencias o valores que constituyen aspectos centrales para un desempeño eficiente.

Fuente: Elaboración propia

Ante tanta variedad de significados, provenientes del contexto y del enfoque teórico donde se ubique, se hace necesario realizar un análisis conceptual que vincule la competencia con los diferentes enfoques que le han dado soporte. Ello ofrece la

posibilidad de extraer elementos o regularidades compartidas que servirán de base para integrarlas y comprender su significación para la educación superior y así, orientar futuras acciones relacionadas con el currículo, la práctica pedagógica y la evaluación tanto del aprendizaje como curricular, ambas objeto de estén trabajo.

2.5.3 Enfoques teóricos que han orientado la formación por competencias. Son varios los enfoques que han realizado acercamientos a la formación por competencias; sin embargo, en esta investigación sólo se esbozarán a aquellos que han tenido más impacto en la educación actual, como son: *el conductista, el funcionalista, el constructivista y el sistémico- complejo.*

2.5.3.1 Enfoque conductista. Durante la segunda mitad del siglo XX la educación estuvo orientada por la corriente conductista del aprendizaje, esta postura ha predominado por muchas décadas debido a sus aportes para la comprensión del aprendizaje humano y la organización del currículo escolar en *objetivos medibles y observables* y las prácticas pedagógicas transmisionistas.

Bajo esta perspectiva, nacen las competencias; propuesta por MaClellan (1973) con la intención de cumplir una función evaluadora en las empresas. Las investigación histórica realizada por Martínez (2008), demuestran que este planteamiento proviene de las preocupaciones de grupos propios del mundo laboral interesados en identificar los estándares ocupacionales originados en las competencias necesarias para el desempeño en el trabajo.

Este enfoque asume las competencias como “comportamientos clave de las personas para la competitividad de las organizaciones” (Tobón, 2007, p.19). Son comportamientos observables y sin relación con las habilidades intelectuales, ya que

solo se corresponden con la acción exitosa en la vida de las personas (MaClellan, 1973; Pérez Gómez, 2008).

Siguiendo esta línea de pensamiento, nace en Estados Unidos el movimiento denominado pedagogía basada en el desempeño (performance of competency.based teacher education program), el cual trata de desarrollar habilidades didácticas aplicadas a situaciones de la docencia en clase (Martínez, 2008). Más tarde, este programa fue retomado en Inglaterra aproximadamente en los años ochenta con el nombre Educación y Entrenamiento Basados en Competencias (Competence Based Education and Training (Davies, 1973).

Con esas propuestas se trasladan las nuevas teorías de la organización al mundo educativo y se promueve el rol del profesor como guía, consejero y tutor, al tiempo que introduce la *tecnología educacional* centrada en la aplicación de los principios de las ciencias de la conducta cuya posición teórica como tal, es asegurar que los materiales para la enseñanza sean cuidadosamente estructurados y diseñados para hacer el aprendizaje exitoso (Davies, 1973).

Esta perspectiva se basa en el supuesto que las competencias podían describirse sobre la base del *análisis de tareas* involucradas en las habilidades requeridas para ejecutar un trabajo. En palabras de (Mertens, 1996) el análisis conductista parte de la persona que hace bien su trabajo de acuerdo a los resultados esperados. El desempeño efectivo es el elemento central. En ese sentido la competencia es, “sobre todo, una *habilidad* que refleja la capacidad de la persona y describe lo que él o ella *puede hacer* y no necesariamente lo que hace, ni tampoco lo que siempre hace, independientemente de la situación o circunstancia” (Mertens, 1996, p. 69).

La base conceptual de esta propuesta es analítica y está relacionada con la investigación empírica y con una síntesis integradora. Sus propósitos son: a) describir las tareas que el estudiante va a aprender, b) seleccionar las conductas requeridas, c) identificar las condiciones bajo las cuales ocurre la conducta y determinar los criterios de aceptación.

Esta postura ha sido duramente criticada por diferentes autores (Martínez, 2008; Mertens, 1996; Pérez Gómez, 2008; Sacristan, 2008; Tobón, 2007) quienes expresan que la potencialidad educativa de este enfoque se ve disminuida debido a que:

- Las competencias son consideradas como habilidades, se fragmentan los comportamientos para luego integrar conductas para la formación de comportamientos más complejos.
- La distinción entre competencias mínimas y competencias efectivas no es muy clara es simplemente una cuestión de matiz.
- Los modelos son históricos, relacionados con el éxito en el pasado, y por ende, no son apropiados para organizaciones que operan con cambios rápidos.
- Descuida todo lo que se refiere al contexto socio-cultural y los avances de las teorías del aprendizaje.

2.5.3.2 Enfoque funcionalista enfatiza en las competencias como un conjunto de atributos que deben tener las personas para cumplir con sus tareas y procesos laborales, enmarcados en funciones definidas (Tobón, 2007). Las competencias son definidas a partir de un análisis de las funciones claves que cumplen las personas para desempeñar su labor. El énfasis está puesto en los resultados más que en el cómo se logran hacer las

tareas. Así, la evaluación se centra en la medición de la brecha entre la competencia técnica ligada al oficio y el nivel de desempeño demostrado por la persona.

Según Mertens (1996), la teoría del análisis funcional tiene su base en la escuela de pensamiento funcionalista de la sociología y fue aplicada como filosofía básica del sistema de competencia laboral en Inglaterra en 1980, con la intención de mejorar los sistemas de formación y capacitación de ese país, lo que llevó a crear el *sistema nacional de competencias laborales (National Vocational Qualification, NVQ).*

Mediante el modelo NVQ se buscaba atacar la inadecuada relación entre los programas de formación académica y la realidad de las empresas. En un diagnóstico sobre esa situación se encontró que la formación académica valoraba más los conocimientos que la práctica; por lo que se requería un "sistema que reconociera la capacidad de desempeñarse efectivamente en el trabajo y no solamente los conocimientos adquiridos" (OIT/CINTERFOR, 2001, p. 21).

En este sistema, la competencia laboral se identifica mediante normas de calidad es decir, el estándar que permite conocer, mediante una evaluación, si el trabajador es competente. Reflejan los conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes necesarias para la realización de un trabajo efectivo. Estas normas definen: a) los elementos de competencia que representan los logros laborales que un trabajador es capaz de conseguir; b) los criterios de desempeño referidos a la calidad en la ejecución, el campo de aplicación, los conocimientos requeridos y las evidencias que deberá demostrar el trabajador de acuerdo a los resultados esperados (OEI, 2000).

2.5.3.3 Enfoque constructivista. Las competencias están ligadas a los procesos laborales y se definen a partir del análisis y proceso de solución de problemas y disfunciones que se presentan en la organización (Duquino, Rivas y Francy, 2008).

Este enfoque tiene su base en las corrientes constructivistas de la psicología del aprendizaje y ha sido utilizada para el desarrollo de competencias por Bertrand Schwartz (1995) quien "construye una nueva manera de ver la realidad formativa que parte del trabajo, entendiendo a éste como un espacio de interacción social que promueve, impulsa y genera aprendizaje para el hacer, en el interior del cual se forma y transforma el ser" (OEI, 2000, p. 1).

Esta perspectiva conlleva la noción de competencia que está centrada en el desempeño, incorpora condiciones bajo las cuales ese desempeño es relevante, constituye una unidad, es un punto de convergencia y favorecer el desarrollo de niveles mayores de autonomía de los individuos. (OEI, 2000)

En referencia a la formación, Schwartz (1995) plantea estrategias que facilitan la construcción del conocimiento, la inclusión de la persona en la realidad en que interactúa (atendiendo a sus objetivos y posibilidades) y al desarrollo de competencias que le permitirá aplicar lo ya aprendido a nuevas situaciones. Promueve la participación activa del trabajador en el proceso de enseñanza-aprendizaje, desde una concepción de la formación continua y permanente.

En ese marco propone la *Formación en Alternancia y la Pedagogía de la Disfunción. La Formación en Alternancia* es aquella que lleva al desarrollo de las competencias mediante un proceso que combina la enseñanza y el aprendizaje que se ofrece en las instituciones de formación con la práctica profesional en el centro de trabajo. El formador acompaña al aprendiz, tanto en el aula como en situaciones de trabajo.

La *Pedagogía de la Disfunción* es el proceso mediante el cual el docente promueve la reflexión y la participación como medios para la construcción del aprendizaje. Tiene como referente *el hacer* y parte de la sistematización de los imprevistos que surgen en el

trabajo para que sean utilizados con fines de enseñanza y de aprendizaje. Enfatiza en que "la persona estará formada cuando pueda identificar el aprendizaje que obtuvo y aplicar dicho aprendizaje frente a otro imprevisto en una situación quizá más compleja y en un contexto diferente" (OEI, 2000, p. 3).

Por lo expresado, estas estrategias son aplicables en instituciones escolarizadas y en las organizaciones. Ambas son dinámicas, parten de lo que las personas saben, del análisis de contenido y el reconocimiento de las especificaciones del contexto. Su condición es mantener en permanente relación el conocimiento teórico y el práctico.

Schwartz (1995) al hablar de la educación escolarizada alude a la importancia de vincular la información que reciben los jóvenes con la utilidad de ésta en la vida cotidiana y expresa:

> El individuo, una vez adulto, no pudiendo ya encontrar relaciones entre lo que hace y lo que ha aprendido, no puede valorar sus conocimientos, y por este hecho los pierde poco a poco, porque los jóvenes no están sistemáticamente acostumbrados a establecer relaciones entre leyes y ejemplos, entre reglas y casos de especie, entre teoría y práctica. (Schwartz, 1995, p. 14)

De ahí que la premisa fundamental en la formación por competencias es la reflexión sobre la realidad. Ésta promueve la vinculación de la experiencia con la formación, la conducción del estudiante hacia la adquisición progresiva de la autonomía, el uso de los medios que tiene en el exterior y el reconocimiento de la utilidad de la información recibida, a fin de dar herramientas que en su desempeño profesional le permitan relacionar el trabajo con *la experiencia y la abstracción*, es decir teoría-práctica.

2.5.3.4 Enfoque Socio-Complejo. En este enfoque, también llamado *socioformativo o complejo*, las competencias están ligadas a la formación integral y su propósito es "formar personas que estén en condiciones de afrontar estratégicamente los problemas

cotidianos y de los entornos en los cuales se desempeña" (Tobón, Pimienta y García, 2010, p. 11).

Este enfoque tiene su base en los principios del pensamiento sistémico-complejo caracterizado por la multiplicidad de relaciones en contexto, la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad, así como cambios constantes en todas las áreas y los procesos de caos e incertidumbre. (Morin, 2005)

Esta perspectiva conlleva la noción de competencia que está centrada en "actuaciones integrales ante actividades y problemas del contexto, con idoneidad y compromiso ético, integrando el saber ser, el saber hacer y el saber conocer en una perspectiva de mejora continua" (Tobón, Pimienta y García, 2010, p. 11). Así, las competencias son procesos complejos que implican la articulación de diferentes elementos y recursos para desempeñarse con eficiencia, eficacia, ética, sentido común y responsabilidad.

En resumen los distintos enfoques han ido evolucionando desde una visión fragmentada a una visión holista e integradora. El conductismo en su momento, tenía como finalidad el desarrollo del talento en las organizaciones empresariales, mientras el constructivismo procura vincular lo académico con el trabajo en una relación permanente entre teoría y práctica, de manera que el estudiante aprenda de sus errores y combine su experiencia con la formación. El enfoque complejo por su parte, toca el desempeño excelente en todos los aspectos de la vida humana.

2.5.4 Tipos de competencias. En la formación profesional universitaria, el avance de la FC ha generado la aparición de diversas tipologías, con base en distintos criterios tales como el contexto, el propósito y funciones, entre otras. Sin embargo, la mayoría de ellas tienen como elementos de fondo los cuatro pilares de la educación propuestos por la

UNESCCO a través del informe Delors (UNESCO, 1996) es decir en el "ser", "saber", "saber hacer" y "convivir". A modo de ejemplo se pueden mencionar algunas de ellas.

El Proyecto Tuning en Europa (2003) y en América Latina (2007) orienta su acción hacia competencias genéricas y específicas.

- *Las competencias genéricas* son aquellas que se pueden aplicar en una amplia gama de ocupaciones y situaciones de la vida diaria, dado que aportan las herramientas básicas que necesitan las personas para analizar los problemas, evaluar las estrategias a utilizar y tomar decisiones apropiadas. Estas competencias implican el conocer y comprender, el saber cómo actuar y el saber cómo ser**.** La lista de éstas se expone en el cuadro siguiente

Cuadro 3. Competencias genéricas. Proyecto Tuning

▪ **Competencias Instrumentales**	▪ **Competencias sistémicas**	▪ **Competencias interpersonales**
▪ Capacidad de análisis y síntesis ▪ Capacidad de organizar y planificar ▪ Conocimientos generales básicos ▪ Comunicación oral y escrita ▪ Conocimiento de una segunda lengua ▪ Manejo del computador ▪ Gestión de la información ▪ Resolución de problemas ▪ Toma de decisiones	▪ Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica ▪ Habilidades de investigación ▪ Capacidad de aprender ▪ Capacidad para adaptarse a nuevas situaciones ▪ Capacidad para generar nuevas ideas ▪ Liderazgo ▪ Conocimiento de otras culturas ▪ Capacidad para trabajar en forma autónoma ▪ Diseñó y gestión de proyectos ▪ Iniciativa y espíritu emprendedor ▪ Preocupación por la calidad ▪ Motivación al logro.	▪ Capacidad de crítica y autocrítica ▪ Trabajo en equipo ▪ Habilidades interpersonales ▪ Capacidad de trabajar en equipo interdisciplinario ▪ Capacidad de comunicarse con expertos de otras áreas ▪ Apreciación de la diversidad y multiculturalidad ▪ Habilidad para trabajar en un contexto internacional ▪ Compromiso ético

Fuente: Informe Final Proyecto Tuning, Fase 1 (2003)

- Otros autores (Boyatzis, 1982; Campero, 2004) concretan estas capacidades en un número más reducido y consideran como competencias generales la comunicación eficaz, habilidades analíticas y de manejo de información, uso de las nuevas tecnologías, resolución de problemas, habilidad para evaluar y tomar decisiones y habilidades relacionadas con la interacción social y el liderazgo, habilidades para aprender a aprender, para trabajar en equipo y tomar decisiones.
- *Las competencias específicas* están relacionadas con el "saber y saber hacer profesional" e identifican comportamientos asociados a conocimientos de índole conceptual, técnico o productivo. Es decir, saberes y técnicas propias de un ámbito profesional específico.

La OIT/CINTERFORT (2004,2006) considera que las competencias se clasifican en:

- *Competencias Laborales Generales* (CLG). Son las que una persona debe desarrollar para desempeñarse apropiadamente en cualquier entorno productivo, sin importar el sector económico de la actividad, el nivel del cargo, la complejidad de la tarea o el grado de responsabilidad requerido; entre estas las intelectuales (resolución de problemas, toma de decisiones…); personales (ética e inteligencia emocional); interpersonales (trabajo en equipo, liderazgo…); organizacionales (gestión de recursos e información, orientación al servicio y al aprendizaje); Tecnológicas (capacidades para el manejo de la tecnología, informática…)
- *Competencias básicas*. Refiere a los requerimientos mínimos para desempeñar un trabajo: lectura, escritura, diálogo, comunicación, entre otras.
    - *Competencias sociales.* Inseparables de las anteriores y refieren a sus vínculos con la sociedad.

- *Competencias profesionales o específicas,* son las que le permiten cumplir con las tareas y responsabilidades de su profesión.

En suma, las competencias claves se pueden clasificar en generales y profesionales. Las competencias generales tienen la característica de ser transversales por cuanto integran comportamientos comunes a todas las áreas disciplinares. Las competencias específicas se vinculan con áreas disciplinares determinadas. Sin embargo, en estas también puede darse la integración de saberes por cuanto algunas disciplinas se entrelazan y dialogan entre sí. En ese sentido, la selección que se haga va a depender de los contextos en que deben implementarse y de aquellos para quienes se definan.

2.5.5 El concepto de competencia y la formación integral en este trabajo. De acuerdo con lo anteriormente expuesto, la formación basada en competencias se ha debatido en medio de una serie de transformaciones, las cuales han estado relacionadas con la finalidad que esboza cada enfoque según su momento histórico. Este ultimo signado por las demandas que la sociedad plantea a la educación como consecuencia de las transformaciones y cambios, tanto en el horizonte político y económico, como en el terreno de los valores y costumbres que conforman la cultura.

El concepto de competencia a lo largo de su desarrollo ha mantenido dos ejes comunes a todas sus concepciones, *el desempeño y la contextualización*.

El análisis de ambas características permite acercarse a la conceptualización integradora por cuanto, el *desempeño* como manifestación de los recursos que el sujeto pone en juego cuando realiza una actividad- qué hace con lo que sabe y cómo lo hace- debe responder a las demandas introducidas por el contexto. Así, los recursos que la persona pone en juego durante su desempeño como son conocimientos, habilidades,

rasgos personales, actitudes y valores, estarán condicionados por el contexto donde se desplieguen.

La *contextualización* le da el sentido realista al desempeño y reclama una FC dinámica y continua que confronte al estudiante con la realidad y con la experiencia acumulada por éste. En consecuencia la formación debe ser integral y colocar al estudiante en situaciones similares a las que encontrará en su vida profesional y personal.

A partir del análisis anterior, para efectos de este trabajo, se define la competencia desde la perspectiva holista, entendida como *el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que ha de activar una persona, de forma integrada, para desempeñarse eficazmente en diversos contextos, tanto vitales como profesionales.* La competencia involucra todas las dimensiones que la persona (saber, saber hacer, saber ser, convivir y estar) debe movilizar para desempeñarse con excelencia y calidad en los diferentes planos de la vida, lo cual le da un carácter de unidad y totalidad, ya que sus elementos tienen sentido solo en virtud del conjunto.

Desde esa perspectiva, las competencias constituyen uno de los medios más idóneos para avanzar hacia la formación integral, fundan un terreno fértil para que el estudiante tome conciencia de: la integración teoría - práctica; la importancia de los valores y actitudes para lograr un desempeño de calidad, no sólo en su vida profesional, sino también cotidiana; la importancia de la reflexión y el desarrollo del pensamiento como elementos claves para lograr la autonomía de aprendizaje y la responsabilidad que tiene para aprender. Todo esto implica que el estudiante universitario debe comprometerse con su aprendizaje.

Se comparte con Medina y García (2005) la idea de que la competencias "suponen un referente obligado para superar una enseñanza meramente academicista y orientar nuestra tarea hacia la formación de una ciudadanía crítica y unos profesionales competentes" (p.3), por cuanto promueven el rol del profesor como tutor y guía, cuya responsabilidad es despertar la iniciativa del estudiante, acentuar el aprendizaje significativo y práctico.

Para que ese terreno que nos ofrecen las competencias produzca verdaderos frutos, se deben incorporación cambios sustanciales en los contenidos, la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación. Ruiz (2012) expresa que "la definición de lo pedagógico es la primera respuesta a las demandas de formación integral del individuo" (p.13). Esta tesis comparte esa posición y en el aparte XXX se ha dado una amplia explicación al concepto *práctica pedagógica,* la cual es asumida como *una práctica educativa compleja que se lleva a cabo en un contexto institucional donde la intención y la acción dialogan para vincular la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación mediante un proceso reflexivo, ético y crítico que propicie en los estudiantes la autonomía intelectual, el desarrollo de competencias y la formación de valores, bajo líneas curriculares y principios formativos definidos institucionalmente.*

En ese contexto, la centralidad del estudiante como aprendiz es un elemento clave en el cambio conceptual del modelo universitario por competencias, el cual lleva implícito el conocimiento de los distintos enfoques de aprendizaje y evaluación que la orientan así como sus implicaciones para la práctica pedagógica.

2.6 El aprendizaje, la evaluación y la práctica pedagógica para el desarrollo de competencias.

Cuando se tiene como centro el aprendizaje, la práctica pedagógica debe sustentarse en las teorías psicopedagógicas que mejor lo promuevan. Los avances en el estudio del aprendizaje han demostrado, que éste responde no sólo al diseño genético sino también sociocultural, en tanto se da un cambio en lo que se aprende y en la forma como se aprende y, así como evoluciona la forma de aprender, también evoluciona la forma de enseñar, la cultura de aprendizaje que tienen los aprendices orienta la forma en que los profesores deben ayudar a aprender (Pozo, 2008).

El propósito de este aparte es caracterizar los fundamentos del aprendizaje, la evaluación y sus implicaciones en la práctica pedagógica para el desarrollo de competencias. Para ello se organizó en cuatro apartes, aprendizaje y práctica pedagógica en la formación por competencias, evaluación y práctica pedagógica en la formación por competencias, rol del estudiante y competencias docentes para la formación por competencias.

2.6.1 El aprendizaje y la práctica pedagógica en la formación por competencias. Entre las concepciones de aprendizaje que han tenido mayor arraigo en educación se encuentra en primer lugar, la propuesta por Skiner, (1994) en el ámbito Psicológico y la de Tyler, (1973) en el ámbito educativo. Según éstas, la labor del docente es modificar conductas observables en sus estudiantes, mediante la asociación de estímulos y respuestas. El profesor es un expositor y el estudiante un receptor. Se considera que hay aprendizaje cuando se observa un cambio de comportamiento, la evaluación se centra en el producto y el criterio de comparación son los objetivos prefijados. Esta forma de

evaluar hizo del examen el instrumento de evaluación por excelencia, los resultados alcanzados en éste, se convirtieron en la evidencia de rendimiento del estudiante.

Esta teoría ha dejado grandes aportes a la educación en cuanto a los principios del aprendizaje (asociación, repetición, reforzamiento y transferencia), la planificación y la organización la enseñanza. Sin embargo, ha privilegiado la acción del profesor y la dependencia del aprendizaje de estímulos externos; el papel del estudiante es pasivo, espera recibir información del profesor y la indicación de las tareas a realizar, así, esta teoría se aleja de las exigencias pedagógicas de la FC donde el estudiante tiene un papel activo.

Derivados de la psicología genética de Piaget, del cognoscitivismo y de la teoria sociocultural de Vygotsky,surge el constructivismo, el cual en los años sesenta,producto de la revolucion cognitiva, se generalizó e invadió los espacios de reflexión pedagógica (De Zubiría, 2001) y, actualmente, aunque con tendencias distintas en cuanto los procesos de construcción del conocimiento, se mantien la convicción de que el conocimiento no se recibe pasivamente de otros, sino que cada individuo lo construye activamente.

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. Los aprendices se apropian de las prácticas y herramientas culturales mediante la interacción con miembros más experimentados; visión que ha promovido la consideración y experimentación de la construcción conjunta de saberes.

Además de Piaget y Vygotsky, también se destacan entre otros, Ausubel, Novak, y Hanesian (1983) quienes reconocen que el conocimieno previo del estudiante será la base para construir aprendizajes significativo y Bruner (1995) quien promueve la motivación y la comunicación eficaz para que el aprendiz descubra y construya conocimientos.

Estos enfoques plantean una dinámica pedagógica diferente a la tradicional, el estudiante se convierte en protagonista de su aprendizaje y el docente será el mediador que debe aplicar estrategias que lleven al alumno a descubrir por sí mismo el conocimiento. La evaluación se debe realizar para reflexionar y dialogar acerca de cómo y qué se está aprendiendo, haciéndola continua y participativa, de manera que sea un estímulo para promover el aprendizaje y la enseñanza efectiva.

En el ámbito universitario, Morin (2001b); 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 cognitiva son tres: sociocultural, epistemológico y psicoeducativo.

El cambio sociocultural, íntimamente vinculadas al desarrollo tecnológico y otros cambios culturales y científicos, exige mayores 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. Por otra parte, esa multiplicidad informativa conduce a una incertidumbre intelectual, profesional y personal creciente. Aprender ya no es apropiarse de una verdad absoluta, válida en todo contexto o situación, sino adquirir diversos conocimientos y saber usar el más adecuado en cada situación o contexto" (Pozo y Monero, 2009, p. 16).

Al ritmo de los cambios científicos y tecnológicos en que vivimos, surge la necesidad de seguir aprendiendo a lo largo de la vida. No se puede predecir qué conocimientos necesitaran los estudiantes después de varios años de haber egresado de la carrera para afrontar las demandas de su profesión. En tal sentido, a la universidad le corresponde formar profesionales para que sean "aprendices más flexibles, eficaces y autónomos, dotados de capacidades para aprender y no sólo de conocimientos o saberes específicos que suelen ser menos duraderos" (Pozo y Monero, 2009, p.19).

Epistemológicamente, se ha producido una nueva forma de entender el conocimiento; ya la verdad no es la meta del conocimiento científico. Según Morín (2001b) "conocer y pensar no es llegar a una verdad totalmente cierta, es *dialogar con la incertidumbre"* (p.63). Constantemente en la realidad aparecen situaciones nuevas y nos movemos en un mundo cada día más complejo; así en palabras del mismo autor, "el conocimiento pertinente es el que es capaz de situar toda información en su contexto, y si es posible, en el conjunto en que ésta se inscribe (Morin, 2001b, p.15).

La creciente caducidad de conocimiento, también trae incertidumbre sobre la relevancia de los saberes que se trasmite a los estudiantes; por tanto, la meta de la enseñanza universitaria es desarrollar las competencias necesarias para situar e integrar los saberes. Es importante, además, "ayudar a los alumnos a construir *nuevas metas y motivos para aprender, (...)* no se trata de enseñar conocimientos o formar en competencias, sino de entender que la adquisición de conocimientos no es un fin en sí mismo sino un medio imprescindible para que los alumnos naveguen mejor" (Pozo y Monero, 2009, pp.22-23). "Mucho más importante que acumular conocimientos es disponer simultáneamente de una aptitud general para plantear y analizar problemas y de

principios organizadores que permitan vincular los saberes y darles sentido" (Morin, 2001b, p. 23).

Desde la perspectiva psicoeducativa la reforma de la universidad no puede conformarse con democratizar la enseñanza, ésta debe ir acompañada del desarrollo de las aptitudes para organizar el conocimiento, es decir, para pensar (Morin, 2001b). Las nuevas exigencias a la educación superior requieren promover el aprendizaje y la enseñanza constructiva junto con la formación de profesionales estratégicos (Pozo y Monero, 2009). La razón de esa exigencia está en que el estudiante aprende a modificar el conocimiento mediante el uso de estrategias que le permiten un aprendizaje más eficaz. Esta afirmación invita a reflexionar y analizar varios aspectos: ¿Qué es un aprendizaje eficaz?, ¿Qué significa ser un profesional estratégico?, ¿Qué son estrategias de aprendizaje?, ¿Qué debe saber y hacer el docente para promover la eficacia del aprendizaje y formar profesionales autónomos y estratégicos? ¿Cómo se reconoce esa eficacia?

Criterios para un aprendizaje eficaz. Según Pozo (2008):

a) El *aprendizaje es más duradero*, cuando hay comprensión de la información, ésta permanece más tiempo o se recupera más rápidamente que aquella que sólo se repite al pie de la letra.

b*) Lo que se aprende es transferible a otras situaciones*, la exigencia no se queda sólo a la comprensión, debe llevar a la aplicación mediante situaciones que conduzcan a afrontar nuevas tareas. "Sólo entrenándose en la solución de problemas se aprende a resolver problemas" (Pozo, 2008, p. 168).

c) L*a práctica debe adecuarse a las metas del aprendizaje*, las actividades de aprendizaje se organizan atendiendo al para qué se quiera aprender, no todas son válidas

para lograr todas las metas. Es necesario buscar el equilibrio entre lo que se va a aprender, la forma en que se aprende y las actividades prácticas para promover ese aprendizaje. Esto se debe a que el aprendizaje es un sistema complejo en el que interactúan los resultados esperados, los procesos y las condiciones en que se aprende.

La *formación estratégica* permite cumplir con todos los criterios del aprendizaje eficaz, en cuanto implica que el estudiante no sólo sabe qué hacer, sino cómo, cuándo, por qué y para qué hacerlo. Ello conlleva como condición el conocimiento y aplicación de *estrategias de aprendizaje y de enseñanza* que permitan enfrentar con éxito las distintas situaciones de aprendizaje y actuar como profesionales *reflexivos y autónomos.*

El aprendizaje estratégico tiene como principio promover 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 de aprendizaje son "comportamientos planificados que seleccionan y organizan mecanismos cognitivos, afectivos y motrices con el fin de enfrentarse a situaciones-problema, globales o específicas, de aprendizaje" (Monereo, 1990, p. 4).

Para Argúelle y Nagles (2007) las estrategias son acciones y pensamientos de los estudiantes que se producen durante el aprendizaje y que influyen tanto en la motivación, como en la adquisición, retencióny transferencia de conocimientos.

En ambas definiciones se puede observar que las estrategias son acciones que permiten gestionar el aprendizaje de forma flexible y de acuerdo a las características del aprendiz; por tanto, las acogen de acuerdo a su estilo y necesidades de aprendizaje.

Las estrategias se clasifican en cognitivas y metacognitivas. (Argüelles y Nagles, 2007; Monereo, 1990, Pozo y Monereo, 1999). Ambos tipos son fundamentales para la

construcción de *aprendizajes significativos*, las cognitivas apoyan al estudiante cuando deben contrastar, comparar y asociar los nuevos contenidos académicos con los que tiene organizados y almacenados en su memoria. Las metacognitivas posiblitan la reflexión e identificación de las condiciones que influyen en el aprendizaje de tal manera que se puede reconocer y valorar las experiencias, vivencias, sentimientos y emociones del estudiante que afectan su progreso en el proceso de apendizaje (Argüelles y Nagles, 2007).

Según Monereo (1990), no existe una clara delimitación entre lo cognitivo y lo metacognitivo. El *punto de fuerza* de la propuesta de aprendizaje significativo (Ausubel, et al. 1983) esta en que el sujeto es consciente de lo que sabe y de lo que no sabe con respecto a la información y tiene la posibilidad de elaborar una estructura de enlaces y conexiones entre lo conocido y lo nuevo que le permite alcanzar niveles avanzados de comprensión y, además, le indica el camino a seguir para afianzar determinadas relaciones y completar algunas carencias.

Aunque no esta clara esa delimitación, las dos son importantes para el aprendizaje.

Las estrategias cognitivas, como indican Hartman y Sternberg (1993), son los trabajadores del conocimiento. Ellas eligen, coordinan y aplican las habilidades y procesos necesarios para realizar las tareas intelectuales.

Díaz y Hernández (2010) enfatizan que la ejecución de estas estrategias ocurre asociadas a otro tipo de recursos y procesos cognitivo-afectivo de que dispone el aprendiz y menciona los siguientes: a) *Procesos psicológicos* como atención, percepción, memoria y razonamiento, entre otros indispensables para la realización de tareas académicas complejas. b) *Base de conocimientos*, son conocimientos previos

como hechos conceptos y principios que posee la persona ya organizados y jerarquizados en forma de esquema.

Las *estrategias metacognitivas* permiten el conocimiento y el control de las actividades de aprendizaje, bajo 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. En este último aspecto la metacognición se despliega en tres momentos: planificación de la actividad, regulación o control sobre la marcha y evaluación continua de los resultados que se van logrando en atención a las metas perseguidas. (Argüellesy Nagles, 2007; Flórez, 1999; Pozo y Mateos 2009).

Varias investigaciones han demostrado que el conocimiento de los propios mecanismos de conocimiento no asegura por sí mismo la resolución de las tareas, ya que en el aprendizaje intervienen numerosos aspectos de tipo afectivo y emocional como son el autoconcepto, la autoestima y todas las capacidades relacionadas que aún no se sabe con precisión cómo interactúa con lo cognitivo. (Solé, 1994)

Ausubel et al. (1983) considera indispensable la disposición para el aprendizaje significarivo. En la promoción del aprendizaje estratégico, el docente actúa como un mediador entre los procedimientos estratégicos a enseñar y el alumno que los aprende; por lo tanto, debe motivar y facilitar ambientes adecuados para que los estudiantes se apropien y utilicen las estrategias de acuerdo al contexto académico que se les presente y sean evaluados continuamente mediante un proceso reflexivo que les permita revisar y autorregular su aprendizaje.

Estudiados realizados por Marton y Säljö (1976) en Suecia y por otro autores que han seguido su línea de estudio en Australia (Biggs, 1987, 1993, 2005; Hanley y Entwistle, 1985), descubrieron que cuando los estudiantes se enfrentan a una tarea académica lo hacen utilizando pautas de comportamiento definidas. Estos estudios realizados mediante el uso de una metodología cuantitativa centrada en la lectura de textos y entrevista a estudiantes universitarios para recoger sus percepciones sobre las tareas a realizar, concluyen que la construcción de conocimiento que pueden desarrollar las personas a partir de su encuentro con el aprendizaje, depende de sus motivos e intenciones, de lo que ya saben y de cómo utilizan sus conocimientos previos. En ese sentido, acuñaron el término *enfoque de aprendizaje y* distinguen entre *enfoque profundo* y *enfoque superficial* (Marton y Säljö, 1976).

La expresión *enfoque de aprendizaje* es utilizada por los autores para indicar los procesos de aprendizaje que surgen de las percepciones que el estudiante tiene de una tarea académica, en cuanto que son influenciados por las características del individuo. Los términos «profundo» y «superficial» se utilizan para "describir formas de aprender una determinada tarea y *no*, como muchos han utilizado posteriormente los términos, unas características de los estudiantes" (Biggs, 2005, p.26). Estas teorías se centran en la fenomenografía y el constructivismo. La *fenomenografía* es un término acuñado por Marton (Marton y Säljö, 1976) para describir la teoría que surgió de sus estudios. Sin embargo, Biggs (2005) la asume como constructivista.

El *aprendizaje superficial* surge cuando el estudiante tiene la intención de liberarse de la tarea haciendo un mínimo esfuerzo y utiliza actividades de bajo nivel cognitivo, cuando hacen falta unas actividades de nivel superior para realizar la tarea de manera adecuada. Mientras que el *aprendizaje profundo* emana de la necesidad sentida de

abordar la tarea de forma adecuada y significativa, el estudiante trata de utilizar las actividades cognitivas más apropiadas para desarrollar la tarea. (Biggs, 2005)

Los aportes y teorías anteriormente explicadas, dialogan con la conceptualización de competencias como integradora de saberes que exige una acción educativa centrada en el aprendizaje autónomo. Ello justifica que se asuman algunos principios educativos del constructivismo sociocultural, las teorías del aprendizaje significativo y el aprendizaje estratégico para el desarrollo de competencias.

2.6.2 El aprendizaje autónomo. Todos esos enfoques y teorías tienen grandes implicaciones en el aprendizaje autónomo, el cual exige el diseño de acciones intencionales que desarrollen las habilidades para aprender y actuar de manera competente. Es necesario que el estudiante aprenda a aprender para que construya su aprendizaje sobre la base de la reflexión, tenga la oportunidad de relacionar los nuevos aprendizajes con sus experiencias previas, vincularlos sólidamente, ensayar y aplicar lo aprendido, así como transferirlo a diferentes contextos de aplicación con independencia y sentido crítico.

Para que esto sea posible, es necesario trabajar con propuestas didácticas en las cuales el estudiante juegue un papel activo, tanto para enfrentar las situaciones que se les planteen, como para integrar conceptos y conclusiones o para proponer altenativas (Mejias, 2000). El grado de desarrollo de la autonomía dependerá de las oportunidades que se le ofrezcan al estudiante para practicarla; el avance hacia niveles superiores, requerira de autonomía intelectual y poca dependencia del profesor. “No se trata de ser autónmo en todas las circunstancias del aprendizaje, se trata de potenciar los grados de autonomía intelectual y personal posibles en cada situacion y momento educativo” (Rue, 2009, p. 91).

El dominio del aprendizaje, por si mismo, no es condición suficiente para lograr la autonomía, para ello, el estudiante debe comprender la tarea, conocer como se vincula con la materia, que tipo de problema se le propone, por qué y para qué, hacia donde lo lleva, comprender tanto sus posibilidades como la menera de ejecutarla y que recursos necesita. (Rue, 2009)

Entre los elementos claves, para el desarrollo de la autonomía estan la regulación y autorregulación del aprendizaje (Piaget, 1975), la reflexión como estrategia para el desarrollo personal y el desarrollo del pensamiento crítico. La posibilidad de incrementar estos aspectos depende de las condiciones que genere el profesor.

La *autonomía* en el pensar y en el hacer, se desarrolla mejor cuando estos procesos se realizan en el propio contexto de la actividad y bajo una cuidadosa reflexión acerca de las condiciones en las cuales debe darse. La intervención del docente para promover la reflexión entre los estudiantes, a partir de los contenidos proporcionados, deberan cuidar no solo el tipo de actividad a realizar, sino tambien los tiempos,el modo de presentar las actividades, el proceso de desarrollo y los criterios de evaluación. (Rue, 2009)

Diaz Barrigta (2006) recomiendo que a la vez que se enfatiza la busqueda de sentido y significado a los contenidos, es importante considerar “el uso funcional y pertinente del conocimiento adquirido en contextos de práctica apropiados, pero sobre todo, la sintonia de dicho conocimiento con la posibilidad de afrontar problemas y situaciones relevantes en su entorno social y personal” (Diaz-Barriga, F. 2006, p.21). De esta manera el aprendizaje se adquiere mediante el compromiso con actividades autencticas.

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 involucrandose en tareas similares a las que enfrentan expertos en sus áreas de

conocimiento. De esta forma adquieren el saber hacer profesional y construyen u conocimiento contextualizado (Diaz- Barriga, F. 2006).

Otros aspecto importante para el aprendizaje autónmo son las tutorias tanto presenciales como virtuales dentro de las cuales es esencial la calidad y la fluidez del vinculo comunicativo entre el tutor y el estudiante. (Moncada y Gomez, 2012)

La interacción dialógica entre el estudiante y su docente o tutor es lo que posibilita, mediante un proceso de negociación, el paso gradual hacia la convergencia de significados: el docente debe mostrar la virtud de saber ajustar su ayuda en función de los diferentes contextos socioeducativos donde enseña y de los tipos de aprendizajes esperados (Diaz Barriga F., 2006, p. 14)

Esta cita presenta uno de los elementos fundamentales de la práctica pedagógica, inevitable en la formación por competencias, para el desarrollo de un proceso donde el estudiante tenga un rol participativo, activo y reflexivo que le permita procesar información, contrastarla, asimilarla, estructurarla en forma personal e integrarla en una estructura solida de conocimientos (Valle, 2007).

El estudiante alcanza la autonomía cuando llega a desarrollar el sentido crítico tanto en lo moral como en lo intelectual. Asi, la base de la autonomía se ubica en la posibilidad personal de tomar las mejores decisiones a partir de una serie de alternativas. (Moncada y Gomez, 2012)

Si en la formación por competencias, se entiende el aprendizaje como un proceso de construcción de conocimientos de la realidad y en la realidad, el profesor necesita asumir un cambio conceptual en su enseñanza para restructurarla hacia el aprendizaje y dar prioridad a la práctica pedagogica. Ese cambio conceptual, no es solo en la enseñanza y el aprendizaje, sino tambien en la evaluación, estos tres procesos se

complementan en una relación pedagogica donde la evaluación se convierte en el motor de la acción didactica. la evaluación universitaria se halla en la encrucijada didactica porque es efecto y a la vez causa de los aprendizajes (Canon, 2008). La evaluación es clave para mejorar el aprendizaje y la enseñanza. Es por ello que en el siguiente aparte se abordaran algunos aspectos básicos que deben ser considerados al evaluar por competencias.

2.6.3 La evaluación y la práctica pedagogica en la formación por competencias. La evaluación es el estímulo más significativo para el aprendizaje: todo acto de evaluación da un mensaje a los estudiantes acerca de lo que ellos deben aprender y cómo deben hacerlo (McDonald, Boud, Francis, Gonczi, 2000, p. 45).

La innovación en la evaluación es un condicionante imprescindible para el desarrollo de competencias. La concepción holista que orienta estas últimas y el constructivismo como visión para el aprendizaje y la enseñanza, tienen una serie de implicaciones para la evaluación del aprendizaje, que conducen en primer lugar, a hacer una síntesis referencial de las características de las competencias asumidas como línea en esta tesis y abordadas anteriormante, para luego relacionarlas con el proceso de evaluación.

La competencias constituyen una integración de saberes que no se trasmiten, sino que el estudiante las construye “a partir de la secuencia de actividades de aprendizaje que movilizan multiples conocimientos especializados” (Canon, 2008). Ligadas al desempeño y por ende inseparables de la práctica, la competencia se va desarrollando mediante un proceso de aprendizaje secuencial, cuyos resultados se formulan en terminos de *criterios de desempeño* que tienen un alcanze mas localizado que la competencia, pero que van entrelazando los saberes para que el estudiante llegue a la

construcción de éstas durante su proceso formativo. Para ello, debe movilizar una serie de recursos de aprendizaje y de acción en contextos reales en el que se desarrolla su desempeño para que actue con autonomía, responsabilidad y sentido ético.

Situados en esta perspectiva la evaluación cambia se ser controladora y calificadora a una evaluación donde el estudiante participa y toma conciencia de su propio progreso. Es concebida como proceso integrado a la enseñanza y al aprendizaje que, desde una planificación didáctica que trascienda la evaluación de contenidos disciplinares, a la integración de saberes interdisciplinares, pueda favorecer la formación de competencias tanto generales como profesionales en los estudiantes.

Como expresión de ello, la evaluación debe cumplir su función pedagógica y social las cuales se conjugan para tomar decisiones sobre la organización, aplicación y acreditación de los aprendizajes logrados por los estudiantes. En tal sentido, debe ser *continua, auténtica e integradora* y a su vez, evaluar procesos y resultados.

La *evaluación continua* va unida a la didactica y permite tomar decisiones durante el proceso de aprendizaje. El profesor puede identificar las características, conocimientos y experiencias previas del estudiante y aprovechar sus potencialidades para favorecer el desarrollo de la competencias y obtener *evidencias* del progreso del estudiante. La revision de las evidencias supone ofrecer retroalimentación y regular el aprendizaje, así como, valorar la enseñanza y hacer los cambios que amerite para la conducción de su práctica pedagógica. La retroalimentacion constructiva juega un papel fundamental, por cuanto informa al estudiante sobre su progreso y mediante la promoción del diálogo (entre estudiantes y profesores-estudiantes-estudiantes) lo ayuda a reconocer sus errores, superarlos y a lograr un desempeño de calidad (Brown. 2015; Vallejo y Molina, 2014).

Los estudiantes, como participantes activos, pueden monitorear su aprendizaje mediante la coevaluación y la autoevaluación dirigida al reconocimiento de sus fortalezas y debilidades y la rectificación de sus errores, mediante la aplicación de procesos de autorregulación. Estas formas de participar son claves para promover la autonomía, por cuanto les desarrolla su capacidad de reflexión y por razón de un proceso metacognitivo reconocen lo que saben, lo que no saben hacer y pueden tomar decisiones pertinentes sobre su aprendizaje.

Acorde con McDonald et al. (2000) "los estudiantes deben salir de un curso de formación profesional equipados para autoevaluarse a lo largo de sus vidas profesionales" p.47), por tanto, ésta debe ser fomentada. Parafraseando a Boud (1999) estos autores expresan que el punto de partida para la autoevaluación es clarificar el concepto de criterio para que los estudiantes se familiaricen con ellos y luego especificar en detalle los criterios a utilizar, a fin de que cada estudiante pueda juzgar su cumplimiento o no.

La evaluación hasta ahora expresada tiene carácter formativo y es la que cumple con la función pedagogica, por cuanto está destinada a favorecer y mejorar el aprendizaje y desarrollar la autonomía en el estudiante.

Por otro lado, el profesor necesita valorar el desempeño y los niveles de logro de las competencias mediante actuaciones que permitan reunir *evidencias* validas y confiables, donde el estudiante ponga en juego sus conocimientos, habilidades y actitudes, ante situaciones reales o simuladas vinculadas a su ejercicio profesional, para valorar los resultados obtenidos. 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). En ese sentido, las evidencias pueden ser de muchos tipos, por ejemplo, hacer una buena entrevista, presentar un proyecto, un informe, una grabación, un caso resuelto, entre otras Monereo (2009) .

El plantearse una evaluación *intregrada a la didactica* y ser *integradora de aprendizajes*, constituye uno de los mayores retos de la formación por competencias que demanda acciones evaluativas que sean coherentes y consistentes, no solo con la integracion de aprendizajes teóricos, procedimentales y actitudinales, sino tambien con los niveles de procesamiento de información (reproduccion,aplicación y creación) y los requerimientos interdisciplinares para responder al planteamiento y solucion de problemas profesionales (Otero y Nieves, 2011).

"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 en la valoracion de aprendizajes contextualizados, "se enfoca en el desempeño del aprendiz e incluye una diversidad de estrategias de instrucción-evaluación no solo holisticas, sino rigurosas" (Diaz-Barriga, F., 2006, p. 127).

Siguiendo a Diaz-Barriga, F. (2006), una evaluación auténtica busca:

- Evaluar lo que se hace.
- Identificar el vinculo de coherencia entre lo conceptual y lo procedimental.

- Entender como ocurre el desempeño en un contexto y situacion determinada.
- Seguir el proceso de adquisición y perfeccionamiento de determinados saberes y formas de actuación.
- Llevar a cabo procesos de autoevaluación y coevaluación por parte de los estudiantes. Para Brown (2015):

> La evaluación auténtica se basa en la especificación de unos resultados de aprendizaje significativos y concretos según el nivel de cualificación perseguido, que después se reflejan completamente en las tareas que los estudiantes deben llevar a cabo para demostrar su competencia. (p.3)

Esto lleva a un análisis de los resultados esperados y ajustar la evaluación para favorecer el aprendizaje significativo. Una evaluación auténtica evalúa el hacer e identifica el vínculo entre lo conceptual y lo procedimental; así como también, el vínculo de coherencia entre la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación en distintos contextos de aplicación. (Vallejo y Molina, 2014)

Para Escudero (2009), la evaluación será realmente auténtica en la medida que conecte la experiencia con asuntos relevantes de la vida personal, profesional y social. Por tanto, la función de la evaluación es garantizar el desarrollo de competencias que permitan al estudiante desempeñar adecuadamente sus funciones profesionales y actuar como ciudadano activo y comprometido con la mejora de la sociedad, el desarrollo personal y de los demás.

Para Gulikers (2006), la evaluación auténtica es una evaluación que requiere que los estudiantes usen las mismas competencias o combinaciones de conocimientos, habilidades y actitudes que necesitan aplicar en las distintas situaciones de la vida profesional. Por tanto, la autenticidad debe ser vista como un continuum, cuyo nivel es definido por el grado de semejanza con los criterios de la situación real. El grado de

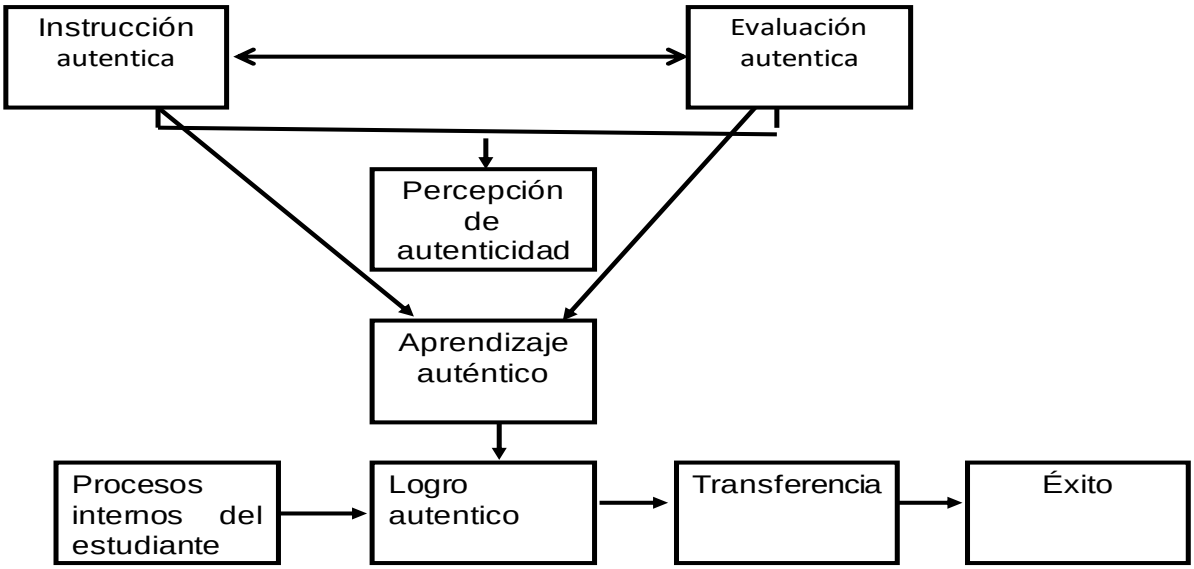
autenticidad no solo es característico de la terea de evaluación seleccionada, ésta necesita ser definida en relación a la vida real. Por ejemplo, la evaluación en equipo es auténtica solamente si la tarea seleccionada también es llevada a cabo por un equipo en la vida real.

Apoyada en la revisión teórica de autores como Honebein, Duffy y Fishman, 1993; Huang, 2002; Petraglia, 1998 (todos mencionados por Gulikers, 2006), explica que la autenticidad es subjetiva. Esto implica que lo que los estudiantes perciben como autentico, no necesariamente es lo mismo que ven los profesores, por tanto es de suma importancia examinar cuidadosamente la experiencia de los usuarios antes de diseñarla y expresa que la evaluación auténtica, a la luz de las teorías constructivistas.

- Debe estar alineada a la acción didáctica, a fin de influir positivamente en el aprendizaje. (Biggs (2005)
- Requiere que los estudiantes demuestran un logro significativo y expresivo de las competencias relevantes. (Resnick, 1987; Wiggins, 1993 en Gulikers, Bastiaens y Kirschner, 2004)
- Necesita considerar la precepción de los estudiantes, a fin de que pueda tener influencia en su aprendizaje. (Gulikers, Bastiaens y Kirschner, 2004)

Estos tres elementos están representados en la figura 2 la cual demuestra el lugar de la evaluación auténtica en la práctica educativa.

Figura 2. Marco general de la evaluación auténtica



Fuente: (Gulikers, Bastiaens y Kirschner, 2004, p. 70)

Con respecto de la relación de la tarea con la vida real, Gulikers, Bastiaens, y Kirschner (2004) consideran que la evaluación auténtica tiene cinco dimensiones según sean los criterios de la situación: a) la tarea de evaluación; b) el contexto físico; c) el contexto social; d) los resultados y e) los criterios de evaluación. Esas cinco dimensiones también son válidas para la enseñanza y el aprendizaje, ya que las tareas de aprendizaje estimulan el logro de la competencia y la evaluación le exige demostrarlas.

- *La tarea* debe ser un problema que confronte al estudiante con las actividades que también llevara a cabo en su práctica profesional. Debe ser, representativa, significativa y relevante, que integre conocimientos, habilidades y actitudes como lo hace un profesional. La complejidad viene dada por los desempeños, algunos necesitan solo de una disciplina, pero otros son interdisciplinares.
- *El contexto físico* debe ser similar al profesional, contar con la disponibilidad de recursos y llevar a cabo acciones similares a las del ámbito profesional.

- *El contexto social*, los procesos sociales deben parecerse a los de la realidad. Si la situación demanda colaboración se debe evaluar de la misma manera, pero si debe ser manejada individualmente, la evaluación debe ser individual.
- Los resultados deben demostrar la competencia, por tanto es posible que se necesiten varias demostraciones, que no pueden ser la simple aplicación de un test. También se deben tener varios indicadores a fin de que la valoración sea justa.
- Los criterios de desempeño están relacionados con las otras cuatro dimensiones, deben estar basados en desempeños reales y ser transparentes y explícitos.

En esa línea, la evaluación por competencias cumple un proceso comprensivo que comienza con la definicion de lo que se espera que los estudiantes, conozcan, hagan y valoren, expresado en términos de *criterios de desempeño,* seguida de una planificacion que contemple el contexto de aplicación, las estrategias, técnicas e instrumentos a utilizar, las *evidencias* de logro y la valoración de los resultados.

Para conseguir una evaluación adecuada y auténtica, resulta interesante orientarse por una serie de interrogantes que contribuyen a claricar los propósitos, metodos, momentos y estrategias a utilizar. Estas interrogantes son: ¿Qué se quiere evaluar? conocimientos, procedimientos actitudes, todo integrado ¿Qué necesita conocer el estudiante y el profesor? nivel de aprendizaje, dificultades, experiencias previas… ¿Para que se quiere evaluar? mejorar, calificar, replanificar…¿Quienes participaran en la evaluación? profesores, estudiantes, pares… ¿Cómo y con que conviene evaluar? estrategias, técnicas, instrumentos…

La selección de los procesos, técnicas, actividades, métodos e instrumentos de evaluación dependerá del tipo de aprendizaje y competencias que se valoraran. Diversos estudiosos (Díaz Barriga, F., 2006; Verdejo, 2011, Monereo, 2009) han recomendado los métodos que requieren la ejecución y resolución de problemas de la vida real entre ellos, la respuesta escrita extensa y argumentada, presentaciones, debates, pruebas de alta calidad con base en tareas y problemas de la vida real, portafolios, registros observacionales, rubricas, estudios de caso, proyectos, aprendizaje basado en problemas, entre otros.

Monereo (2009) resalta como carácteristicas a tener en cuenta para la selección de actividades para una evaluación auténtica:

- *Realismo*, refiere a los problemas que se inscriben en el contexto social y profesional que el estudiante debe resolver en su futuro desempeño laboral.
- *Relevancia,* apela al nivel de utilidad que tienen las competencias a desarrollar en relación con los contextos profesionales o la vida cotidiana del estudiante.
- *Proximidad ecológica, h*ace referencia a la proximidad entre las actividades a realizar y el contexto educativo en el que se desarrollan.
- *Identidad* implica la evaluación del estudiante mediante situaciones que supongan distintos niveles de desempeño profesional.

Los aspectos señalados por Monereo (2009), constituyen criterios fundamentales a tener en cuenta al organizar la evaluación auténtica en el ambito academico, para comprender los procesos de aprendizaje y los avances en la construcción de saberes que integran las competencias. Sin embargo, por sus características, la mayor concreción se los mismos se puede lograr en la práctica profesional, como el espacio que ofrece mayor

autenticidad a la evaluación y donde se puede observar y reunir evidencias reales que permitan inferir el nivel de desempeño alcanzado en cada una de las competencias a evaluar. Al respecto, Villa y Poblete (2004) ofecen las siguientes ideas:

1. Seleccionar las competencias generales y profesionales que el estudiante desempeñara en el trabajo de prácticass. Esta selección la debe hacer el tutoe academico conjuntamente con el tutor profesional y nunca deben ser mas de 10 entre generales y profesionales.
2. Establecimiento de tres niveles de dominio para cada competencia, los cuales pueden ser elaborados de acuesdo a los criterios de profundizacion, autonomía y complejidad. El siguiente cuadro define cada nivel y criterio.

Cuadro 4. Dimensiones para establecer los tres niveles de dominio

Nivel	Profundización	Autonomía	Complejidad
Nivel 1	Basandose en normas y criterios básicos de comportamiento demuestra un dominio de los contenidos básicos	Necesita orientación y supervisión. Canaliza los casos dificiles a otro nivel	Afronta situaciones sencillas y resuelve problemas habituales en contextos estructurados
Nivel 2	Selecciona la información mas importante de la situación de forma sistemática y fluida, aplicandola con eficacia. Desarrolla todo el curso de la actuación	Asume riesgos y toma decisiones en el contexto de situaciones nuevas	Interviene en situaciones menos estructuradas y de creciente complejidad
Nivel 3	Anticipa, planifica y diseña de manera creativa respuestas y soluciones a situaciones complejas	Asume riesgos y emprende situaciones con total independencia	Se desenvuelve en situaciones complejas, hallando soluciones integrales y globales. Tiene muy en cuentalas interrelaciones y la transferibilidad de las mismas

Fuente (Villa y Poblete, 2004, p. 4)

La competencias deben esta claramente definidas, procurando el acuerdo entre los evaluadores, detallando sus implicaciones, relaciones con otras competencias, niveles de dominio e indicadores a tener en cuenta.

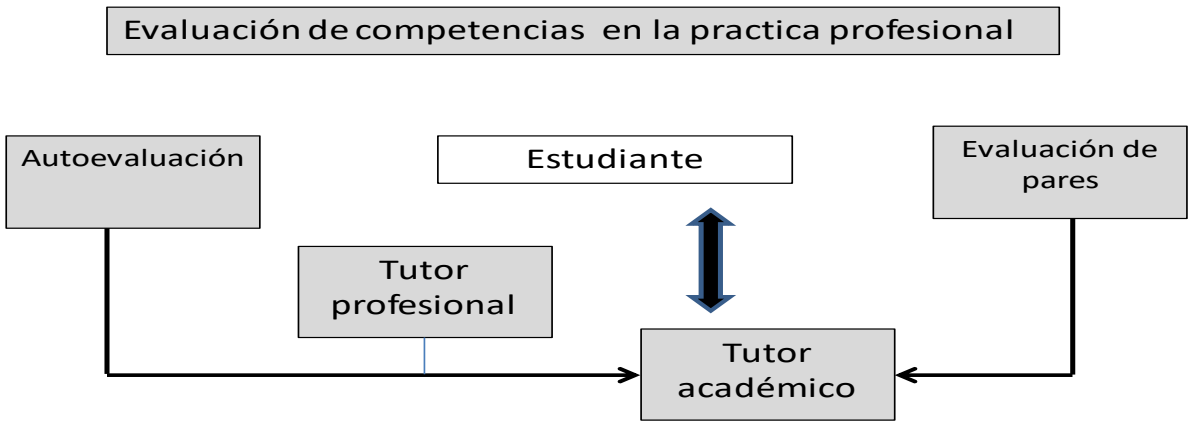
3. Una vez consensuado los indicadores se elabora el instrumento de evaluación que se va a utilizar para registrar información. Se propone considerar la

competencia. el nivel de dominio, los indicadores, la puntuacion y las observaciones.

4. Se decide la forma y modalidad de evaluación y el peso especifico de cada una de las competencias. ha de realizarse y recogerse: la evaluación del tutor profesional, la autoevaluación del estudiante, la memoria o portafolio de la práctica y si ha sido convenido, la evaluación de los pares.
5. Constrastar los resultados de las evaluaciónes anteriores con las del tutor acasemico y partiendo de la trayectoria del estudiante, el tuto academico elabora las calificaciones.
6. Comunicar los resultados al estudiante, no solo entregando la calificación, sino también ofreciedole retroalimentación que de pie a la reflexión y consideración de experiencias que le permitan carrar un ciclo de aprendizaje que de pie hacia otro que le permita lograr el éxito en el ejercicio profesional.

La siguiente figura 3 representa el proceso de evaluación propuesto

Figura 3. Proceso de evaluación por competencias



Fuente: (Villa y Poblete, 2004, p. 17)

Para cumplir adecuadamente con todo el proceso de evaluación por competencias,tanto desde la academia como desde la práctica profesional, el profesor enfrenta el reto de:

a) Diseñar instrumentos con *creatividad y rigurosidad (* (Verdejo, 2011) para lo cual requiere conocimiento y habilidad para crear y presentar situaciones reales que permitan la demostración del desempeño y de habilidades de pensamiento; así como claridad y precisión en la descripción de las evidencias y en los criterios de valoración tanto para estas, como los que presenta al los estudiante para autoevaluación y coevaluación.
b) Estimular al estudiante para que conozca y atienda a *los criterios de desempeño* esperados en cada competencia, movilice su pensamiento y reflexione sobre lo que está aprendiendo, comprenda, relacione y resuelva problemas con una visión compleja y no con simples respuestas de todo o nada (Ruiz, 2012). Asimismo, use estrategias que le permitan reconocer sus aprendizajes y potencialidades; desarrolle dialogos argumentativos consigo mismo y con sus profesores a fin de que tome decisiones pertinentes para afianzar o redireccionar su aprendizaje (Ramirez, 2010), aplicar y transferir lo aprendido.

Todo lo expuesto hasta ahora, deja ver que la relación entre evaluación, acción didáctica y aprendizaje para el desarrollo de competencias tiene como eje fundamental la práctica pedagógica, es a través de ella que se tiende el puente entre estos tres procesos. El profesor necesita prestar atención consciente y reflexiva a cada uno de ellos, fin de darles la coherencia necesaria para que se desarrollen las competencias.

2.7 Competencias pedagógicas y rol del docente.

La enseñanza, el aprendizaje y la evaluación como procesos de interacción educativa, solo pueden ser exitosos mediante el diálogo, el intercambio, la construcción mutua de saberes, la reflexión, la práctica de la ética y la comprensión como personas. Dentro de ese marco, la gestión de la enseñanza universitaria "es una realidad compleja que trasciende lo que sucede en una clase debido al sin número de variables y circunstancias que afectan su desarrollo" (Zabalza, 2006, p. 67).

> La tradicional misión del docente como transmisor de conocimientos ha quedado relegada a un nivel secundario para priorizar fundamentalmente su papel como facilitador del aprendizaje de sus estudiantes (…). Es justamente esa función de "aprendizaje" (la más sustantivamente "formativa") donde el profesorado universitario debe centrar su acción (Zabalza, 2002, p. 110).

En ese nuevo escenario, enseñar en la universidad de hoy exige, no sólo conocer bien la materia de su especialidad, sino también saber cómo aprenden los estudiantes para buscar las formas de guiarlos hacia el éxito; por tanto, debe renovarse y profesionalizarse constantemente, avanzando hacia la adquisición de competencias que lo ayuden a mejorar su práctica docente (Zabalza, 2002 y 2006; Martínez y Ferraro de Velo, 2007; Espíndola, 2011). Fruto de esas exigencias el docente de hoy necesita:

- Trabajar en equipo para concretar el currículo que se vaya a implantar en la institución, participando en la planificación colectiva del mismo.
- Gestionar didácticamente la información y habilidades que pretenden adquieran los estudiantes para el desarrollo de las competencias propias de cada carrera.
- Manejar las nuevas tecnologías de la información con propósitos didácticos.
- Comunicarse con sus alumnos ejerciendo un liderazgo democrático y participativo.
- Tutelar al estudiante favoreciendo la integración y un adecuado clima de convivencia.

- Manejar estrategias que estimulen el esfuerzo del estudiante y promuevan su capacidad para aprender de forma autónoma.

Estas competencias sobrepasan el mero conocimiento de los contenidos de la especialidad como única condición para ser docente universitario, la enseñanza conlleva decisiones *"genuinamente docentes"* (Torrego, 2008) como es la de responder a las preguntas ¿Qué enseñar?, ¿Cómo organizar y secuenciar lo que se va a enseñar? , ¿Cómo enseñar de forma estratégica? y ¿Cómo crear espacios de enseñanza coordinada con las distintas materias del Plan de Estudio, para garantizar el *aprendizaje y* una mayor *autonomía* de trabajo en el estudiante?

Cualquier propuesta de actuación docente comprende la *planificación* de la secuencia didáctica, el *desarrollo* de cada sesión y la interacción que el profesor establece con los estudiantes (Monereo y Castello, 1997). Por tanto, apoyándose en diferentes metodologías didácticas, el profesor elabora un modo personal de intervención que se concretiza en diversas acciones acordes a la situación en que le corresponde actuar.

El reconocimiento y comprensión de las competencias transversales y profesionales que se pretenden desarrolla en el estudiante conjugado con el dominio del conocimiento disciplinar, permiten al profesor derivar diferentes configuraciones didácticas que traducidas en propuestas de enseñanza contribuyen a lograr un mejor aprendizaje, no solo de conocimientos sino también de estrategias para aprender, como base para pasar al estudiante decisiones para resolver problemas y tareas que antes, sólo tomaba el profesor.

Todo lo anterior exige mayor 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, entre otras (Medina y Jarauta, 2013).

El profesor necesita analizar la vigencia, suficiencia, cobertura y relevancia de los programas de estudio para lo cual puede partir de preguntas como las siguientes: ¿Los programas reflejan apropiadamente los avances y los enfoques actuales/vigentes de la disciplina?, ¿los programas reflejan una visión amplia y plural de la disciplina?, y tomando en cuenta el perfil profesional propuesto, ¿qué aspectos de la formación profesional son los que se enfatizan en los programas elaborados?, ¿los contenidos elegidos son relevantes para la formación profesional? (Barrón, 2009). Las respuestas a estas interrogantes son fundamentales para considerar el camino a seguir en la organización tanto cognitiva como afectiva de los saberes y promover el aprendizaje y el desarrollo de las competencias.

A partir de estas consideraciones se destaca la competencia pedagógica como la más idónea para lograr la efectividad en el proceso de formación por competencias. La misma es definida por Calderón (2005) como una macrocompetencia conformada por otras, cuya matriz de desarrollo la constituyen las relaciones entre estas competencias que dan como resultado una estructura de base constituida por tres dominios que conforman los criterios básicos para una formación docente. Estos son:

1. Dominio de una disciplina y sus condiciones de aprendizaje y de enseñanza, en tanto especialista en un saber disciplinario. Este dominio exige un desarrollo desde la perspectiva didáctica profesor- contenido- estudiante en forma dialéctica. Así, la primera competencia que hace parte de la competencia pedagógica es *la didáctica* la cual “da razón de un saber hacer del maestro en el plano de las relaciones establecidas en la triada didáctica” (Calderón, 2005, p. 115).

2. Dominio sobre el contexto de la educación, el cual lo define como sujeto social consciente de la naturaleza de su profesión, de su papel en el contexto sociopolítico, económico, científico y tecnológico de su sociedad. Este conocimiento le da una comprensión de su misión formadora y va consolidando saberes de tipo interdisciplinar que le permiten desarrollar una *competencia contextual* determinado por: a) la estructuración de estilos de análisis de situaciones educativa dentro y fuera de la institución; b) la construcción de criterios de pertinencia, de coherencia y de adecuación curricular y didáctica, que le permitan participar e incidir en la construcción y la ejecución de los proyectos educativos institucionales y c)la conexión de redes de saberes que den cuenta de la profesión (Calderón, 2005, p. 116).

3. Dominio ético y epistémico, el cual hace alusión al estatus individual como sujeto socio- profesional y como sujeto que aprende. En primer lugar la competencia ética refiere al sentido de orientación en su vida personal y profesional, en su hacer y en su valoración de las otras personas. Como sujeto epistémico el profesor necesita desarrollar una estructura mental que aprenda de manera consciente y permanente, que realice procesos metacognitivos que le permitan comprender su contexto y sus posibilidades de desarrollo intelectual y académico, actuar conscientemente desde la perspectiva didáctica, realizar su labor con conciencia reflexiva, evaluando y mejorando su acción pedagógica y los procesos de los estudiantes, tomar decisiones con autonomía, proponer y desarrollar trabajos interdisciplinarios y desarrollar estrategias para la comunicación y le investigación, elementos básicos para su práctica.

Los tres dominios explicados, conforman una relación entre saberes, procesos, actitudes, aptitudes y valores que se integran en una matriz de desarrollo de competencia

pedagógica que está en continua formación, gracias a la constante interacción entre el docente y los saberes y significados propios de cada dominio.

Para Ruiz (2012) la competencia pedagogico-didactica es la base para enseñar en terminos de competencia. Para lograr una actuación competente en los alumnos el profesor debe centrarse en tres direcciones fundamentales: a) Imaginar y diseñar tereas 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.

El término tarea adquiere relevancia en el currículo por competencias en cuanto se convierte en el elemento central para poner en acción el conocimiento y su transferencia. Esta debe colocar al estudiante en situaciones específicas para que sea capaz de resolverlas con una visión compleja, interrelacionando distintas variables. A profesor le corresponde discernir, según el objetivo de la tarea, cuando debe orientar, modelar, aporta o hacer que el estudiante sea quien construya (Ruiz, 2012).

En este punto resulta útil atender a la diferencia entre tarea y actividad propuesta por Goñi (2003) quien expresa que “las tareas pueden ser definidas como las propuestas de trabajo que un docente hace al estudiante para organizar un proceso de enseñanza, mientras que la actividad es el trabajo que realiza el estudiante para desarrollar un proceso de aprendizaje” (Goñi, 2003, p. 201). Estos conceptos son complementarios en la medida en que la tarea tiene suficiente potencialidad para provocar el aprendizaje, lo que implica movilizar el pensamiento creador y crítico, la memoria constructiva, habilidades, destrezas y actitudes en el estudiante. Esto implica estimular el pensamiento estratégico, promover la reflexión y la acción para que el estudiante vaya desarrollando nuevas formas de saber y de hacer.

De ese modo, la competencia pedagógica trasciende las meras tareas de la enseñanza tradicional; implica integrar pensamiento y acción. Requiere estar atentos a la reflexión, hacer problemático el conocimiento, recurrir al diálogo, atender al desarrollo de los procesos cognitivos, afectivos y sociales, con la finalidad de favorecer el aprendizaje del estudiante, no solo considerando la cantidad de información, sino haciéndolo pensar y comprender los conocimientos construidos y la aplicación de los mismos en su realidad personal, profesional y social.

Recurriendo al texto expuesto por Tünnermann (s/f) sobre las palabras del profesor colombiano Álvaro Recio, el docente del siglo XXI, tiene el compromiso de orientar su enseñanza de forma tal que el estudiante aprenda a trabajar, a investigar, a inventar, a crear y a no seguir memorizando teorías y hechos. "Este debe prepararse para la auto-formación, auto-educación y auto-evaluación. Lo cual significa que el estudiante debe adquirir la responsabilidad de orientarse a sí mismo y de manejar su propia formación" (Tünnermann, s/f, p. 13).

2.8 Rol del estudiante en su interacción pedagógica.

Si dentro de este enfoque el compromiso del profesor es estimular y dinamizar el aprendizaje y, parte del éxito está en el interés, motivación y constancia del estudiante la balanza de la responsabilidad se torna en un equilibrio de corresponsabilidades donde el estudiante debe reconocer su autonomía y asumir su responsabilidad y compromiso consigo mismo y con su aprendizaje. En tal sentido le corresponde:

- Tomar conciencia de sus habilidades para aprender y desarrollar estrategias que le permita vincular los conocimientos con sus experiencias y un saber hacer reflexivo.(Perrenoud, 2008; Ruiz, 2012)

- Organizar su tiempo dedicado al a su formación, según sus características y habilidades intelectuales.
- Saber manejas sus recursos actitudinales ante distinta situaciones tales como saber estas, compartir, enfrentar, respetar y tolerar entre otros (Schwartz, 1995).
- Plantearse problemas y buscar y valorar la información relevante para resolverlos (Schwartz, 1995).
- Tomar decisiones que le permitan adaptarse a los cambios con flexibilidad y creatividad.
- trabajar en equipo.
- Autoevaluarse y regular su aprendizaje.
- Transferir lo aprendido a situaciones o problemas emergentes en contextos reales.

La dirección y manejo adecuado de todos esos recursos y comportamientos ayudara al estudiante en el desarrollo de su autonomía y avance hacia la búsqueda de un aprendizaje permanente.

2.9 El currículo y sus implicaciones desde la formación por competencias.

El proyecto curricular de una institución educativa es una construcción social que operacionaliza el proyecto educativo institucional, su filosofía, principios y valores a la vez que concreta el modelo pedagógico que se pretende aplicar. Abordar el análisis del currículo exige orientar la atención hacia su significado, su problemática e implicaciones que tiene para la formación. Este aparte iniciara con un análisis de su significado y cerrara con las implicaciones del enfoque por competencias para el abordaje del currículo.

2.9.1 El currículo y su significado. El concepto de currículo ha sido objeto de innumerables debates y polémicas. La bibliografía especializada muestra a lo largo de sus capítulos numerosas acepciones, sustentada cada una, en un marco teórico conformado por ideas, principios y valores que relacionados entre sí, presentan significados distintos. Resulta difícil concretar una sola definición. Sin embargo, tal como lo expresa Bolívar (2008), esa ambigüedad de termino resulta positiva, por cuanto "se puede pensar la realidad educativa desde diferentes perspectivas, posibilitando su comprension de un modo complejo" (p.132). Por tanto, es conveniente asumir su estudio con una mentalidad abierta que de apertura para su comprensión.

Para Chiecchia, (2008, p.127), el currículo es un eslabón que se sitúa entre la teoría y la práctica pedagógica, entre la planificación y la acción. Fue introducido en el mundo educativo a principios del siglo XX, con la finalidad de conceptualizar y diseñar los programas de formación en los distintos niveles educativos. Emerge en Estados Unidos, a través de un movimiento denominado "Racionalidad técnica del currículo" cuyo representante principal fue Bobbit (1918) quien presento el primer modelo formal de planificación en sus libros "The Curriculum" (1918) y "How to make a curriculum (1924). Este autor tomo como referencia las teorías Taylerianas de la administración y en su obra el currículo aparece como una serie de objetivos a lograr.

No obstante la propuesta formal de Bobbit (1918), ya en 1599 la Iglesia Católica había aprobado la Ratio Studiorium con la misma finalidad aunque como "programa y plan de estudio" para los clérigos, en el fondo la idea subyacente en ambos casos es el Curriculum como control de la cultura social del momento. Así en su origen, el currículo significó "*plan de estudio* propuesto e impuesto en la escolaridad a profesores (para que lo enseñen) y a estudiantes (para que lo aprendan). (Gimeno Sacrietan, 2010, p. 22)

Paulatinamente se fue construyendo un corpus teórico que ha enriqueciendo la organización de la enseñanza y el aprendizaje en los diferentes programas educativos, convirtiéndose en un objeto más complejo que está determinado no solo por el nombre o programas de las materias, sino que dependen de manera significativa de las formas y modalidades de enseñanza, aprendizaje y evaluación (EAE) y, de los ambientes institucionales donde se lleva a cabo (Camillioni, 2001). Esta consideración ha dado lugar a diferentes conceptualizaciones, según sea la posición teórica sobre EAE de cada autor.

Para Tyler (1973) el currículo es un documento que fija por anticipado, los resultados del aprendizaje de los alumnos y prescribe la práctica pedagógica más adecuada para alcanzarlos. Desde esta perspectiva el currículo fija los objetivos que se espera el estudiante logre.

Coll (1987) en un sentido más amplio lo considera como el proyecto que preside las actividades educativas, precisa sus intenciones y proporciona guías de acción adecuadas y útiles para los profesores que tienen la responsabilidad directa de su ejecución.

Stenhouse (1987) expresa que "un currículo es una tentativa para comunicar los principios o rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica" (p.29). Es así, como este autor considera la dimensión procesual del currículo, cuyas propuestas mediante el análisis crítico y la investigación se puede ir transformando en la práctica.

Para Medina Revilla y Villar (1995), el proyecto curricular de una institución educativa es un marco de actuación compartida que sintetiza las concepciones del proceso de enseñanza aprendizaje las opciones metodológicas e interactivas y la incidencia de los contextos políticos administrativos en la construcción y valoración de

la concepción y práctica educativa en el centro y en cada uno de los esquemas organizativos.

Grundy (1998) plantea que el currículo "es una forma de organizar un conjunto de prácticas educativas humanas" (p.19). Explica que no se trata de un concepto abstracto, sino que debe ser pensado como un conjunto de acciones interactivas entre las personas de determinadas instituciones educativas. Este autor destaca la visión práctica del currículo, dándole un sentido más interactivo e interpretativo.

Bolívar (2008) destaca el sentido restringido y el sentido amplio del significado de currículo presentando las definiciones de Young (1999). En sentido restringido:

> Es el modo como el conocimiento es seleccionado y organizado en materias y campos con propósitos educativos; más ampliamente es un modo de plantear cuestiones sobre como las ideas sobre conocimiento y enseñanza están unidas a propósitos educativos particulares y, además ideas sobre la sociedad y el tipo de ciudadano y padres que deseamos que la gente joven llegue a ser (Young, 1999, p.463; Bolívar, 2008, p.133).

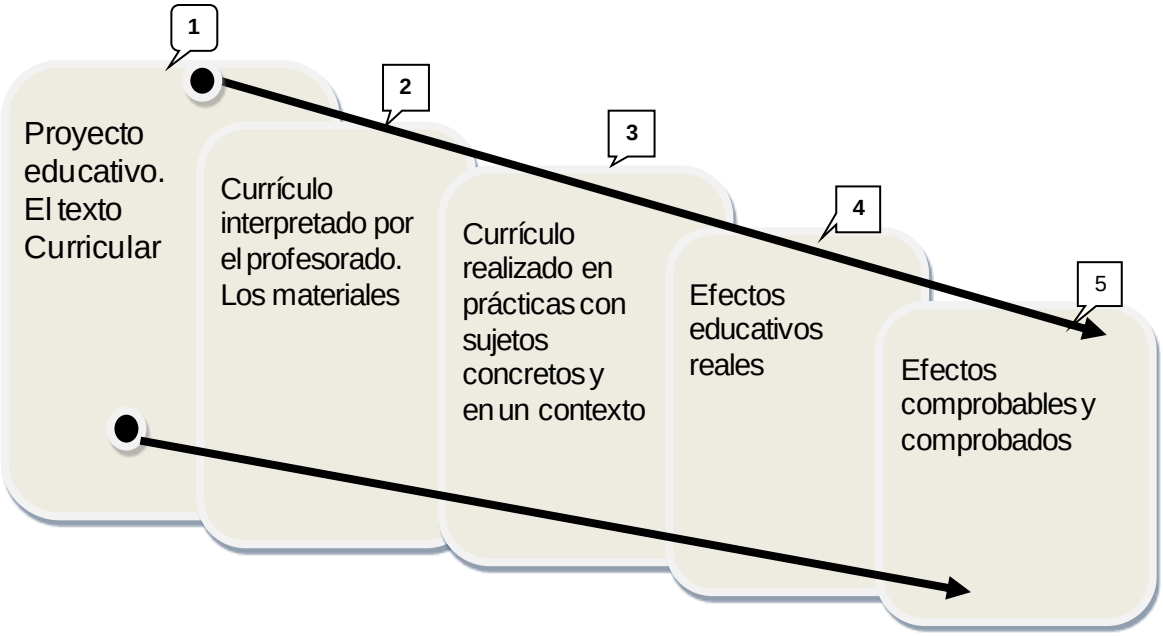
En una versión más cercana a las características de la sociedad actual, López Ruiz (2005) propone el currículo global y lo concibe como un sistema singular, integrado para el desarrollo del pensamiento complejo y holístico, abierto a la diversidad, estructurado en problemas, centrado en valores, orientado a la mejora, la innovación y el aprendizaje, que integra diversas fuentes de información y está orientado hacia la transformación de la sociedad.

En las diferentes discusiones realizadas sobre este término, Gimeno Sacristan (1995) expresa que aunque el currículo significa cosas distintas según las corrientes de pensamiento, se puede entrever una línea directriz cuya evolucion va ensanchando sus significados para plasmar lo que se pretende en el proyecto educativo y para reflejar como ocurre la práctica de la enseñanza que se raliza en condiciones reales. El

currículo es un instrumento regulador del contenido y de todas las prácticas implicadas los procesos de enseñanza y de aprendizaje. “Su centralidad radica en que es la expresión del proyecto cultural y educativo que la institución considera debe desarrollarse en los estudiantes” (Gimeno Sacristan, 2010, p. 30).

Ahondando en esa línea, para Gimeno Sacristan (2010) es necesario desplazarse desde lo que se pretende en el proyecto, hacia lo que se enseña y lo que se logra. Una cosa es la intención de producir aprendizaje mediante ciertas actividades de enseñanza y otra cosa son los efectos provocados en los receptores que aprenden. Así, establece tres elementos curriculares interrelacionados, pero distintos: a) las intenciones, objetivos o fines del texto o proyecto curricular; b) las acciones o actividades de enseñanza que se realizan en la práctica y c) los resultados o efectos reales provocados en los estudiantes. La no correspondencia de esos tres planos da pie para distinguir las cinco fases de la visión procesual del currículo según Grundy (1998) y, que Gimeno Sacrietan (2010) representa en la figura 4.

Figura 4. Esquema de la concepción del currículo como proceso y praxis



Fuente: (Gimeno Sacristán, 2010 p. 33)

Las diferencias entre el documento y la práctica no le restan importancia al primero, ya que éste hace público los códigos de lo que debe ser la cultura escolar. Sin embargo, esa disparidad si tiene efectos, tanto en quienes proponen y elaboran el currículo, como en quienes lo aplican y reciben. De ahí la importancia de analizarlo y evaluarlo desde que se diseña hasta que se obtienen los resultados.

El análisis de las diferentes definiciones pone de manifiesto la complejidad y pluralidad conceptual en la que se orienta el currículo por lo que tiene gran sentido la afirmación de Tomaz Tadeuda Silva, 2001, citado por Bolívar (2008) quien comenta que una definición no nos revela lo que es esencialmente el currículo; sino lo que una determinada teoría piensa acerca de lo es el currículo. Realmente, cada enfoques

curricular lo definen de manera diferente y a su vez, cada uno de ellos tienen influencia de diferentes perspectivas psicopedagógicas, didácticas, científicas, sociales.

En esta tesis se comparte la idea de que el currículo es práctica orientada por un proyecto. Es en la práctica donde realmente se da la dinámica del proceso y donde se puede observar lo que se hace y lo que se logra; es decir, el currículo vivido por cada estudiante. En la práctica los involucrados pueden reconstruir o modificar lo establecido en el proyecto de acuerdo a sus conocimientos y visiones. Por ejemplo, el pensamiento pedagógico del profesor puede no compartir la visión o enfoque curricular y actuar de manera distinta ante sus cátedras e ir conformando el llamado *currículo oculto* de donde surgen otros elementos no previstos que es importante tener en cuenta y evaluar.

Se define el currículo como *una práctica que se desarrolla en contextos educativos diversos, donde la interacción de profesores, estudiantes, conocimientos, medios, recursos y otros actores involucrados reconstruyen, desarrollan o modifican el proyecto educativo de un país o de una institución, que ha sido pensado en atención a una ideología, unos valores, unos principios y unos propósitos educativos*.

Se desarrolla en contextos diversos porque la práctica no puede darse solo en el aula, son muchos los contextos compartidos por estudiantes, profesores y otros actores que contribuyen a la formación integral. Las nuevas tecnologías, la internacionalización, las actividades extracurriculares y las redes sociales constituyen elementos de integración que fortalecen tanto la enseñanza como el aprendizaje.

Es muy importante analizar, contextualizar y tomar las decisiones pertinentes, tanto para la estructuración y organización, como para la coordinación de la práctica. La organización debe ser participativa, a fin de poder atender las distintas visiones y llegar a

consensos consistentes con la realidad que hagan factible su aplicación. Ello también implica un seguimiento y estudio continuo para lograr hacer mejoras sobre la marcha y desarrollar en los estudiantes las herramientas necesarias para que sean autónomos y capaces de desenvolverse en este mundo globalizado.

De acuerdo a todo lo expresado, uno de los elementos claves para este trabajo es identificar y analizar la concepción que fundamenta el currículo de la institución objeto de estudio, a fin de tener los elementos que permitan determinar la correspondencia entre el modelo curricular y la práctica pedagógica que se desarrolla.

2.9.2 Implicaciones del enfoque por competencias para el currículo universitario. En la educación superior, el desarrollo de competencia ha sido visto como el eje articulador del proceso formativo con las exigencias de la sociedad globalizada, el mundo laboral y el mundo personal del estudiante. Se parte del supuesto de que este enfoque permite redimensionar su misión hacia la formación de un egresado con capacidad para adaptarse al cambio, a diferentes contextos y con tendencias al perfeccionamiento constante (Argudin, 2012).

Este enfoque exige una transformación curricular que se oriente mediante una serie de acciones y requerimientos metodológicos que garanticen que sus contenidos, sus procesos de enseñanza, de aprendizaje y de evaluación se concretan en el marco de un diseño pedagógico qué se focalice en el aprendizaje integrado, el desarrollo de la autonomía, la contextualización, la transversalidad, la interdisciplinariedad y la flexibilidad curricular.

Aunque la mayoría de los conceptos sustantivos del enfoque por competencias han sido considerados en los apartes precedentes, resulta importante explicar algunos de

ellos que han sido poco tratados; el fin es ubicar su significación y aclarar algunos elementos que orientan y determinan las diferentes decisiones en la construcción curricular.

De acuerdo con Tobón (2005) las competencias son un *enfoque* y no un *modelo pedagógico* por cuanto no pretenden ser una representación ideal de todo el proceso educativo, solo se focaliza en unos aspectos específicos de la docencia, el aprendizaje y la evaluación como son la integración de conocimientos, la construcción de programas acordes con los de requerimientos disciplinares y la orientación por medio de estándares e indicadores de calidad. En tal sentido, el enfoque puede llevarse a cabo desde cualquiera de los modelos pedagógicos existentes o desde la integración de ellos.

Un *modelo pedagógico*, es una construcción mental que representa las formas particulares de interrelación entre parámetros pedagógicos Flores (1999). Esos parámetros hacen referencia al tipo de hombre que se quiere formar para determinada sociedad, metas, concepción de aprendizaje y de enseñanza, contenidos, procedimientos docentes, aspectos para la formación que deben incorporarse, tipos de estrategias metodológicas, espacios o ambientes. Estos patrones reflejan la complejidad de los modelos pedagógicos y su papel fundamental en la construcción curricular. “Los modelos constituyen elaboraciones idealizadas de los enfoques” (House, 1994), por tanto cada institución puede configurar su modelo particular para desarrollar el enfoque por competencias.

Otros referentes conceptuales importantes en el campo curricular enfocado en competencias, son los procesos generados por la posición asumida en torno a la disciplinariedad, la interdisciplinariedad y la flexibilidad.

Etimológicamente la disciplina ha sido considerada una ciencia objeto de aprendizaje y enseñanza. Disciplina es lo que se enseña y la forma de organización para que un maestro o profesor la enseñe y un estudiante la aprenda (Huerta, 1981). La disciplina es asumida como una estructura de conocimiento cuyos creadores se apropian de un espacio que les proporciona: un nombre exclusivo, un discurso especializado y diferenciado, un campo intelectual, prácticas, reglas, exámenes títulos y distribución de premios y castigos (Lopez, 2001). Desde esas características, la disciplina siempre ha sido el referente tradicional del currículo (Argudin, 2012; Gimeno Sacristan, 1995; Huerta, 1981, Lopez, 2001 y Perrenoud, 2008).

El currículo por competencias no excluye las disciplinas, Perrenoud (2008) expresa:

> La preocupación por el desarrollo de las competencias no tiene que ver con una disolución de las disciplinas en una indefinida "sopa transversal" lo cual no autoriza a no examinar los cierres y las intersecciones de las disciplinas (Perrenoud, 2008, p. 51).

Esta expresión tienen mucha significación para el currículo por competencias, porque aunque en éstas, no se prohíben las disciplinas, invita a la reflexión sobre el uso del conocimiento integrado, necesario en situaciones que requieren la movilización de recursos de varias disciplinas, como por ejemplo, la docencia, la medicina, la ingeniería, entre muchas otras, en cuyo caso se prácticas la *interdisciplinaridad.*

Desde esa perspectiva, la interdisciplinariedad no es solo un referente teórico es una práctica en la medida en que se comparten experiencias reales que amerita trabajar en equipo, por tanto se requiere cambios en las estructuras institucionales, nuevas relaciones entre los especialistas, colaboración y la integración institucional con la sociedad (Lopez, 2001).

Desde finales del diglo XX con la globalización de los procesos socioculturales, todo esta relacionado, tanto nacional como internacionalmente; las dimensiones financieras, políticas, culturales, ambientales, entre otras, son interdependientes. Cualquier toma de decisiones en alguna de esas parcelas debe conllevar a la reflexión acerca de las repercusiones y los efectos colaterales que cada una tendra en los restantes ámbitos (Torres, 1994).

El pragmatismo se ha convertido en uno de los argumentos prioritarios para justificar la conveniencia de un currículo más globalizado e interdisciplinar (Torres, 1994). En muchas situaciones dentro y fuera de la escolaridad, se unen profesionales con saberes propios de una profesión en apoyo a otras, para resolver distintas situaciones. Igualmente, facultades y escuelas interdisciplinarias como por ejemplo educación, comunicación, ciencias de la salud, entre otras, se orientan en torno prácticas sociales, que establecen cruces interdisciplinarios, que conducen al desarrollo de competencias profesionales apoyadas en diversos conocimientos, disciplinarios e interdisciplinarios. Igualmente, es común observar en la vida real situaciones donde se mezclan conocimientos escolares con saberes basados en la experiencia (Perrenoud, 2008).

La cultura globalizada también ha traído otras exigencias al currículo en su estructura y desarrollo. La flexibilidad ha adquirido un significado profundo en las transformaciones de las bases jurídicas, políticas y administrativas de la educación superior (Diaz Villa, 2007, p. 24). La polisemia de este término amerita definir su significado desde la perspectiva curricular, ya que también es de interés en esta tesis.

> En su acepción más amplia, la flexibilidad curricular supone la introducción de un modelo organizativo abierto, dinámico y polivalente que permite transformar las estructuras académicas rígidas y producir nuevas formas de organización mediadas por la interdisciplinariedad y el trabajo integrado y orientado al aprendizaje de los alumnos (Ana, 2008, p. 2).

Esta definición lleva a una redimensionamiento total del currículo existente en la mayoría de las universidades venezolanas; este concepto tiene implicaciones académicas, pedagógicas y administrativas, lo cual requiere un análisis y reflexión sobre el cómo y para qué hacerlo, hecho de vital importancia, ya que la flexibilidad curricular no debe circunscribirse solo a lo pedagógico debe ser un experiencia que flexibilice las estructuras institucionales, las relaciones internas y externas con mayor apertura y proyección al entorno social.

Díaz Villa (2007) dice que uno de los temas de mayor importancia a tomar en cuenta cuando se quiere flexibilizar el currículo es la cultura académica, su constitución y permanencia, ya que este es un factor que inhibe, favorece o condiciona el cambio o la innovación. En tal sentido, se debe procurar el consenso de todos los actores involucrados en el proceso formativo.

> El éxito de cualquier proyecto innovador implica la participación de todos los componentes de la organización académica, referidos al grupo de actores involucrados en las tareas propias de la institución, junto con sus formas de relación, sus valores, costumbres, normas, roles y pautas de comportamiento (Díaz Villa, 2007, p. 41)

Visto de esta manera, asumir el enfoque por competencias integradas, opción que podría generar procesos formativos de calidad ajustados a las realidades de la sociedad actual, exige retomar varios aspectos que tiene implicaciones para la construcción, renovación o cambio del currículo universitario.

En primer lugar, una reforma curricular no puede desligarse de sus contextos internos y externos. Los múltiples intereses, políticos, sociales, económicos, teóricos e ideológicos de los distintos actores, afectan las posibilidades de su implementación y desarrollo en cuanto pueden por una parte, activar formas de participación, pero por la

otra, generar diversos sentimientos en los distintos actores *susceptibles de conducir a producción de resistencias expresadas en diferentes formas.* (Díaz Villa, 2007, p. 41)

Toda reforma supone cambios pedagógicos, académicos y administrativos. Desde el punto de vista de las intenciones formativas, es prioritario consolidar la dimensión pedagógica, lo cual supone transformar los diseños educativos centrados en la enseñanza, el aprendizaje superficial y la evaluaciones memorísticas y calificadoras, en otros que orienten y promuevan el aprendizaje activo, holístico y profundo del estudiante, así como, una enseñanza y una evaluación participativa, dialógica y reflexiva.

2.9.3 El nuevo enfoque pedagógico y las exigencias al currículo por competencias. El nuevo enfoque pedagógico requiere destacar que el aprendizaje individual o colectivo de los estudiantes y/o de los docentes es el centro de todas las actividades de la vida escolar (Pérez Gómez, 2008, p. 87). En esa línea, el profesor también se convierte en un aprendiz, productor de conocimiento con apoyo en la investigación. Los roles del profesor cambian al asumir funciones de guía, tutor y colaborador en el proceso de aprendizaje y el estudiante pasa a ser corresponsable de su aprendizaje

Pérez Gómez (2008), propone algunos principios básicos que resultan relevantes por sus implicaciones, para el diseño del currículo por competencia, entre ellos:

- Las competencias deben entenderse como un marco referencial para la selección de contenidos y no como contenidos en sí mismas.
- Atender a todas las dimensiones del desarrollo personal del estudiante.

- Concebir el currículo oficial como un documento guía y no como un conjunto de prescripciones interminables de contenidos.
- Evitar las tendencias al dogmatismo y promover el relativismo del conocimiento.
- Promover la interdisciplinariedad en procesos para la comprensión de la complejidad de la vida cotidiana.
- Contextualizar el currículo a fin de concretar y fortalecer las competencias docentes y ajustarlo a las necesidades e intereses de los estudiantes.
- Concebir un currículo flexible que facilite el currículo emergente donde los estudiantes apoyados en sus intereses puedan plantear nuevas propuestas, informaciones y focos de interés.
- Enfocar el currículo hacia la problematización de situaciones novedosas y desafiantes para el estudiante.

En este escenario de cambios a muchos de ellos se le dificulta interpretar el diseño del currículo en toda su amplitud; por tanto, su formación permanente se convierte en elemento clave para la mejora educativa.

Esos procesos formativos son tan importantes para los profesores como para los estudiantes a fin de que contar con los elementos conceptuales válidos para la interpretación y aplicación de los distintos procesos.

El cambio del énfasis en la enseñanza hacia el de aprendizaje requiere una ruptura con las convenciones tradicionales de profesores y estudiantes, quienes no están acostumbrados a interactuar como tutor acompañante y como aprendiz. El profesor debe ocuparse de orientar, enriquecer y ayudar al estudiante para se convierta en un aprendiz

activo, con curiosidad y habilidad para discernir, evaluar y tomar decisiones ante situaciones reales de la vida y la profesión.

En este punto, es preciso resaltar que la mayoría de los docentes universitarios son expertos en diferentes áreas de conocimiento; pero no se encuentran preparados pedagógicamente para desempeñarse como tales.

Esta dinámica trae implicaciones didácticas que plantean la necesidad de concentrarse en el manejo de estrategias que conduzcan al desarrollo de actividades para el aprendizaje y la evaluación que sean auténticas e implique al estudiante en "aproximaciones interdisciplinares, científicas, éticas y artísticas" (Pérez Gómez, 2008, p. 90). Igualmente implica la consideración de las herramientas y plataformas tecnológicas, que sin duda constituyen factores centrales para la búsqueda de información, el trabajo cooperativo, el intercambio, la comunicación y la acción.

Otro elemento importante a considerar en la práctica y muy relacionado con el plano de los efectos esperados, es la posibilidad de asegurar que el aprendizaje logrado sea transferido a los contextos reales específicos, pero que también, sea capaz de resolver problemas semejantes en diferentes contextos, estas exigencias se relacionan con los principios de *transferibilidad* y *multirreferencialidad* de la formación por competencias. El primero plantea que el egresado, que ha adquirido habilidades para realizar tareas o acciones intencionales a partir de determinadas situaciones educativas, deberá poseer la capacidad para solucionar problemas y enfrentarlos de manera creativa en contextos similares. La segunda, hace referencia a la posibilidad de orientar las acciones educativas intencionales en función de las características de diferentes

contextos profesionales. Estos principios obligan a que el currículo tome en cuenta los diversos contextos culturales en que se desempeñarán los futuros egresados.

2.9.4 Etapas y componentes esenciales en el diseño del currículo por competencias

2.9.4.1 Etapas. Como ya se expresó anteriormente, el currículo es un proceso que implica diseño y práctica. Cada una de sus etapas debe ser cuidadosamente planificada y ejecutada. Como ruta para cumplir con el proceso curricular por competencias, Maldonado (2003) considera las siguientes etapas:

Primera etapa: Diseño curricular. En esta etapa se define el marco de referencia del currículo. Se consultan, definen y organizan todas las fuentes tecnológicas-productivas, filosóficas, psicológicas y pedagógicas para conformar el marco referencial-cultural y productivo donde se desempeñara el futuro profesional. Es decir, se concreta el proyecto pedagógico didáctico tomando como fuente principal la caracterización cultural de la comunidad educativa. Se responde a las investigaciones acerca del aprendizaje para favorecer el aprendizaje significativo. Se identifica el ciclo formativo, se traza el perfil, se caracteriza el egresado, se determina el entorno profesional y laboral se definen las competencias generales, básicas y especificas según el modelo seleccionado.

Segunda etapa; Desarrollo del currículo. Esta etapa se centra en la planeación de la didáctica del proceso. Se define el proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación en la cual se desarrolla lo planeado en el diseño curricular para las unidades de competencia. Se definen las evidencias requeridas, se estructuran los saberes, se construyen los módulos o asignaturas, según el modelo seleccionado y se definen los contenidos.

*Tercera etapa: Gestión curricular***.** En esta tapa enmarcada por la acción didáctica específica, se pone en práctica lo previsto en el diseño y desarrollo en cuanto a las

secuencias modulares, programación y evaluación de la enseñanza y el aprendizaje. En este escenario se da la relación directa estudiantes profesor y es donde lo pedagógico-didáctico toma cuerpo.

2.9.4.2 Componentes básicos del currículo. El diseño curricular según tabón (s/f) tiene tres componentes básicos:

*Eje de gestión curricular***.** En este eje se diseñan las estrategias necesarias para elaborar el currículo. Para ello, se tiene en cuenta el Proyecto educativo institucional y su contexto. Se diseña el plan de capacitación docente, el proceso estratégico a seguir, los mecanismos de evaluación curricular, los escenarios de aprendizaje, los recursos económicos y las estrategias de competitividad en el mercado.

Eje pedagógico. Consiste en definir las competencias para establecer el perfil con todos sus elementos de competencia acordes con los requerimientos sociales, empresariales y profesionales.

Eje didáctico. Establece las condiciones para garantizar la formación del perfil por competencias acordado en el eje pedagógico, se elaboran los módulos con sus respectivas estrategias didácticas, de evaluación y de aprendizaje. Se organizan los materiales y recursos necesarios de forma tal que el docente tenga la guía para llevar a cabo el proceso de enseñanza y de aprendizaje.

Como se observa en las dos propuestas de organización del diseño, ambas parten del Proyecto educativo institucional el cual contiene todas las orientaciones de carácter social, cultural, profesional, filosófico, psicológico y pedagógico. En las distintas etapas del diseño, deben participar de manera equitativa todos los actores involucrados en el proceso formativo, según sea el rol que le corresponda, a fin de que se pueda lograr la concreción pedagógica del proyecto educativo institucional, cuya fuente principal es la

cultura, tanto externa como interna, de la comunidad educativa de que se trate. Ello contribuye a construir la participación y el consenso entre la gestión institucional, la administración, y los involucrados directamente con el proceso formativo y a su vez, disminuir cualquier efecto negativo en la implementación y puesta en práctica.

De todo lo anterior se desprende que, la formación basada en competencias es uno de los enfoques con mayor número de arista a considerar. Sus implicaciones tienden a traer promotores y detractores por cuanto implica una ruptura profunda con paradigmas y estructuras que mantienen a muchos actores educativos centrados en los procesos de transmisión y memorización. Implica romper con las visiones que mantiene las disciplinas como única organización de la enseñanza, abrirse a los intercambios científicos, profesionales y sociales que supone la sociedad del conocimiento y la información, cambiar en las estructuras institucionales, cambiar la naturaleza de las relaciones entre los distintos actores e innovar en la práctica pedagógico-didáctica. Todo ello necesariamente conlleva a un proceso de evaluación permanente la cual se convierte en un insumo para la reconstrucción y el mejoramiento continuo.

Capítulo III: Método de Investigación

El presente estudio concierne al campo de las ciencias sociales. En tanto se entiende la investigación social como:

> El proceso de aplicación de métodos y técnicas científicas a situaciones y problemas teóricos y prácticos concretos en el área de la realidad social para buscar respuestas a ellos y obtener nuevos conocimientos que se ajusten lo más posible a la realidad (Sierra, 1984, p. 81).

En esta investigación se trata una realidad social enfocada en un área educativa específica, en cuanto su idea central es conocer e interpretar los significados colectivos de la práctica pedagógica en el contexto de la formación por competencias en el modelo propuesto por la UCAB. Ello permitirá encontrar respuestas para comprender y valorar sus interacciones en el contexto universitario específico.

En cuanto a la manera de llevar la investigación, en las ciencias sociales, han prevalecido dos metodologías, la cuantitativa y la cualitativa. La primera, tiene su base filosófica en el positivismo que se ocupa de los *hechos y causas* de los fenómenos sociales con independencia de los estados subjetivos de las personas; la segunda, se fundamenta en la fenomenología, la cual busca entender los fenómenos sociales desde el punto de vista de sus actores (Martines, 1999; Taylor y Bogdan, 1990).

Ante estas perspectivas se optó por la investigación cualitativa, mediante la aplicación de métodos y técnicas hermenéuticas, cuyo propósito es describir e interpretar la realidad, a fin de comprender sus significados, conservando su singularidad en el contexto de que forma parte (Martinez, 1989).

3.1. Postulados de la investigación

El estudio se enmarca en el paradigma interpretativo el cual, acorde con Guba y Lincoln 1990 y Martinez, 1989, 1991, 1999, 2007, 2012 supone la adopción de ciertos postulados ontológicos, epistemológicos y metodológicos.

Desde lo ontológico se asume que "la realidad social está constituida por elementos materiales y simbólicos, en una mezcla interactiva que solo a efectos analíticos es separable (Beltran, 2000, p.43). Así, las actitudes, intenciones y creencias juegan un papel fundamental en esta investigación cuyo interés es acceder a los motivos y significados sociales; es decir a su dimensión cualitativa.

Un conocimiento de algo, sin referencia y ubicación en un estatuto epistemológico que le dé sentido y proyección, queda huérfano y resulta ininteligible, es decir, ni siquiera seria conocimiento (Martinez 2007, p.228). Así este estudio asume una epistemología subjetivista porque permite describir interpretar y comprender con profundidad y detalle la realidad analizada, lo que implica una interacción dialéctica entre las experiencias y significados de los actores educativos y las expectativas de la investigadora.

Conocer, dentro de esta epistemología, consiste en aprehender un *dato* en una determinada *función*, bajo una cierta relación, en tanto significa algo dentro de una determinada *estructura* (Martinez, 2007, p. 228). Por tanto, el método a utilizar debe llevar a ello. Así, se asume el método hermeneutico-dialéctico porque permite la identificación de estructuras y la determinación de sus funciones, valiéndose de la "descripción cuidadosa de las condiciones de su aparición, desarrollo y permanencia" (Martinez, 1989, p. 94).

Este método se deriva de una epistemología subjetivista que tiende a ser estructuralista con enfoque sistémico, ya que este último sostiene que "El todo no se explica por las partes,

sino que son las partes las que por su inserción en el todo, reciben significado y explicación (Martinez, 1989, p. 60). En este sentido, se trata de estructuras dinamicas, en las cuales, la entidad principal esta constituida por la relacion entre las partes y no por estas tomadas en si. En tal sentido, la descripción y comprensión del contexto de un programa es esencial para comprender ese programa (Patton, 1982).

Este enfoque metodológico se justifican por cuanto uno de los propósitos fundamentales de esta investigación es la necesidad de comprender la estructura de la práctica pedagógica, su relación con las funciones del profesor en el contexto específico del currículo por competencias propuesto en la UCAB, la interpretación de esos requerimientos por parte de los profesores y su posible integración en su actividad cotidiana.

Teniendo en cuenta que el significado de las acciones humanas no siempre es tan evidente, se hacen necesarias ciertas normas y técnicas que ayuden a clarificarlas (Martin, 1989, p. 121). Se consideró que el enfoque *hermenéutico-dialéctico* ofrece desde la hermenéutica, el método para la sistematización de los procedimientos formales que contribuyen a garantizar la interpretación de la realidad en estudio y desde la dialéctica, la forma crítica de buscar permanentemente la interacción y contrastación entre la investigadora y el objeto de estudio de modo que se pudo ir avanzando hacia la construcción conceptual revelada, ya que el estudio no estuvo interesado en la acción en sí, sino el significado que ésta tiene para los profesores.

3.1.1 Tipo de investigación

Esta investigación se considera exploratoria-descriptiva. Es exploratoria porque de acuerdo a la bibliografía revisada y a los antecedentes obtenidos, los elementos que privilegia la formación por competencias en la UCAB a partir de la renovación curricular no han sido sistematizados en una investigación formal; por tanto, como lo expresan

Andrer-Egg, 1974 y Naghi, 1988, es necesario una investigación preliminar que permita al investigador familiarizarse con el fenómeno a estudiar, reunir información que permita tener un conocimiento más amplio sobre el problema en estudio, mediante el análisis de la documentación y el contacto directo con los involucrados.

Al ser descriptiva tiene como característica fundamental la descripción de una "unidad de análisis que tenga en cuenta los nexos y relaciones que tiene con el todo, los cuales contribuyen a darle su significación propia" (Martinez, 2010, p.66). En este caso se analizará las teorías, significados y concepción que tiene los profesores que han cursado el Diplomado orientado por competencias, sobre la práctica pedagógica y su relación con los distintos elementos que dinamizan la renovación curricular emprendida en el contexto universitario ucabista.

3.1.2 Estrategia de investigación. La estrategia adoptada en esta investigación para el trabajo de campo fue el estudio de caso Cohen y Manion (1990) consideran que el estudio de casos es una estrategia que busca probar profundamente y analizar intensamente el fenómeno que constituye el ciclo vital de la unidad en estudio.

El estudio de casos, no es una base para generalizar, pero se estudia a profundidad y existen patrones de los que emergen una y ota vez los mismos problemas y las mismas situaciones, donde, según Stake (1999), a veces no se llega a una comprensión enteramente nueva sino más precisa llamadas "generalizaciones menores", porque se producen con regularidad durante todo el estudio.

Para Stake (1999) el estudio de casos "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)*; e*xpresa que "los casos que son de interés en la educación y en los servicios sociales, los constituyen, en su mayoría, personas y programas" (Stake, 1999, p.

15). Por lo tanto, se entiende que esta es una estrategia adecuada para los propósitos del presente estudio: en particular, porque permite realizar una descripción detallada e intensiva del fenómeno estudiado en un contexto y asi, tener un conocimiento de las similitudes y diferencias que presentan en las respuestas y que ofrecen insumos para tomar decisiones posteriores sobre el diseño curricular de la UCAB o la formación permanente de los profesores.

El proposito 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 fenomeno en estudio y no de un caso particular. En este estudio es 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 UCAB, acercarse a las perspectivas de los protagonistas, a la realidad vivenciada por estos, reconocer la riqueza de sus reflexiones y las regularidades en opiniones y productos para construir conocimientos y ofrecer recomendaciones para orientar procesos de mejora.

Dado que el énfasis estará puesto en la interpretación, se adoptó un enfoque progresivo (Stake, 1999) vinculado a las decisiones que se necesiten tomar en el transcurso del estudio; como por ejemplo, modificar preguntas e incorporar nuevas a medida que se vayan recogiendo los datos y se vayan construyendo los significados, tratando de preservar las realidades múltiples.

El enfoque asumido, tiene dos consecuencias para la investigación, por una parte, hace posible considerar la relación entre el objeto de estudio (la práctica pedagógica) y el grupo en estudio (los profesores participantes del Diplomado) en tanto son reveladores de su experiencia y conciencia sobre la misma. Por la otra, las decisiones de la investigadora y sus consideraciones para la construcción de conocimientos son puntos de interesante

revisión puesto que son sus reflexiones las que delimitan la cimentación del grupo en estudio, por lo que debe superar las limitaciones tratando de que el diseño sea lo más ajustado posible a la realidad y posibilidades de los casos.

Por lo anteriormente expresado, se contemplaron criterios que garantizan la calidad de la investigación, a fin de reducir al mínimo las falsas representaciones e interpretaciones, lo que da gran importancia a la validación.

3.1.3 Estrategias para la validación de la información. En la investigación cualitativa y comúnmente en el estudio de casos se ha venido utilizando la triangulación, como estrategia heurística para validar la información, en cuanto permite determinar ciertas intersecciones o coincidencias a partir de diferentes apreciaciones y fuentes informativas o varios puntos de vista del mismo fenómeno (Martínez, 2012, p. 32). Esta estrategia mejora notablemente los resultados de la investigación y ayuda a ganar tiempo, en cuanto se triangulan deliberadamente los datos y los supuestos relevantes y se va más allá de la sola repetición de la recogida de datos.

Para aumentar la credibilidad de la interpretación y demostrar lo común de las afirmaciones, en esta investigación se utilizaron:

1. T*riangulación metodológica* mediante el uso de varios métodos y técnicas. Esta aplicación se hizo directamente con los profesores que estaban cursando el diplomado, ya que las sesiones presenciales permitieron el diálogo coloquial y la entrevista no estructurada, complementada con el análisis de sus reflexiones compartidas como grupo, la interacción en los foros, las dificultades y fortalezas presentadas para el desarrollo de las distintas actividades propuestas para la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación, el significado de los cambios relacionadas con su rol docente y el rol del estudiante, el análisis

de los documentos elaborados como programas, planes de clase y otras actividades relativas donde se pudo reflejar las visiones e interpretaciones de los participantes.

McMillan (2005) sostiene que los investigadores cualitativos utilizan técnicas que sirven para recoger muestras y datos, que son perfeccionados constantemente durante todo el proceso de adquisición de datos para aumentar la validez de éstos (p.441). En tal sentido, el empleo de varias estrategias y técnicas aumenta la credibilidad del estudio, dado que favorecen la contrastación entre diversas fuentes.

2. *Triangulación de las fuentes de datos*, la cual permite observar si el fenómeno o caso sigue siendo el mismo en distintos momentos (Stake, 1999). Mediante esta estrategia se observó si la percepción, comprensión y el significado que tenían los profesores sobre su acción pedagógica para la formación por competencias y las perspectivas de integración en sus espacios de clase, son los mismos o se repiten en todos los grupos al inicio, durante el desarrollo y al final del Diplomado o, cuando han intentado poner en práctica estrategias didácticas alternativas para promover el aprendizaje en sus estudiantes.

En tal sentido, 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.

3.1.4 Fases de la Investigación. En atención a los objetivos de la investigación el estudio se desarrolló en dos fases:

***3.1.4.1 Fase 1. Estudio exploratorio*.** Revisión y análisis de la documentación producida por la Universidad para orientar la renovación curricular. Su objetivo es recopilar datos que permitan conocer, comprender y caracterizar todos los elementos que conforman el modelo teórico, curricular por competencias propuesto por la UCAB.

Esta fase nos acercó a los referentes teóricos básicos para el análisis de la práctica pedagógica como son: a) la fuente socioantropológico que determina los principios, finalidades e intenciones educativas de la Universidad, que dan sentido y justifican a la acción pedagógica, b) la fuente epistemológica que orienta la manera en que los alumnos construyen los conocimientos y c) la fuente psicopedagógica que orienta los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

3.1.4.2 Fase 2. Estudio de caso. En esta fase se dio cumplimiento a los objetivos 2 y 3 enunciados en el capítulo I. En atención a los mismos, se plantearon como temas u organizadores conceptuales.

1. La comprensión y significado del modelo por parte de los profesores y su relación con la práctica pedagógica exigida para su aplicación.
2. Elementos que condicionan o facilitan la implementación de la práctica pedagógica, según el modelo por competencias

Estos organizadores, conjuntamente con los referentes teóricos, además de permitir estructurar la recogida de información, constituyeron el puente para analizar no solo lo que los profesores, sienten, piensan, expresan e interpretan sobre los requerimientos de acción del modelo por competencias; sino también, el reconocimiento de aquellos

elementos más representativos, esenciales y factibles de la globalidad del contexto educativo, que posibilitan o no la práctica pedagógica exigida por el modelo de competencias de la UCAB.

Se consideraron como *representativos* aquellos elementos de sirven para distinguir las ideas, pensamientos y visiones que definen o representan los grupos de docentes que participan en el diplomado.

Lo *esencia*l refiere a aquellos elementos que son imprescindibles, constitutivos, invariables, o ineludibles para la acción pedagógica, visto tanto desde la perspectiva del profesor como desde los fundamentos curriculares emanados de la institución.

Lo *factible* representa a aquellas exigencias del modelo y su práctica pedagógica que por sus características pueden ser instrumentados fácilmente por todos los profesores.

En atención a esos elementos se organizaron las siguientes preguntas temáticas:

¿Cómo caracterizaron los informantes la formación por competencias en la Universidad? ¿Cuál es la disposición de los profesores para cambiar sus métodos de enseñanza y evaluación?, ¿Cómo interpretaban los profesores el modelo centrado en el aprendizaje?, ¿Qué estrategias cognitivas propusieron para desarrollar la autonomía del estudiante?, ¿Qué procesos desarrollaron para integran las competencias generales y profesionales?, ¿Qué estrategias consideran convenientes para trabajar la interdisciplinariedad?, ¿Cómo pueden trabajar la interdisciplinariedad?, ¿Qué factores la promueven y que factores la limitan?, ¿Qué estrategias didácticas le han resultado más exitosas?, ¿Cuáles son las condiciones de la gestión institucional que favorecen la práctica pedagógica?, ¿Qué ventajas y dificultades encuentran en los procesos de cambio propuestos y desarrollados? ¿Cuáles son las convicciones y valores que orientan la actuación cotidiana

con sus estudiantes? ¿Cuál es el nivel de compromiso con el cambio curricular? ¿Qué les resulta más fácil y qué más difícil en la elaboración del plan de clase? ¿Cuáles son las dificultades más frecuentes para planificar y organizar sus clases?, ¿Cuál es el aspecto de orden conceptual que vincula a los profesores con las posibilidades de cambiar sus métodos de enseñanza? Y ¿Cuáles son los rasgos que la acción cotidiana requiere para interactuar con los estudiantes desde la perspectiva de la formación por competencias?

Esta fase fue fundamentalmente hermenéutica dado que su interés es dirigir la atención hacia el modo en que las cosas funcionan y no a la valoración de si funcionan o no (Taylor y Bogdan, 1990). Esto permitió conocer y comprender el significado que el modelo tiene para los protagonistas, la aceptación y resistencias, la riqueza de sus reflexiones, los factores que caracterizan la práctica pedagógica- didáctica y su relación con los principios y requerimientos que inspiran el proyecto formativo de la UCAB.

3.1.5 Grupo en estudio. El grupo en estudio está conformada por 514 profesores participantes y egresados de nueve (9) cohortes del *Diplomado en Docencia Universitaria Orientada por competencias (DDUOC)*.

Como se explicó en la contextualización del estudio, este Diplomado fue propuesto por la institución para coadyuvar a un mejor conocimiento de la Universidad y de los elementos centrales de la renovación curricular que se está llevando. Todo ello con la intención de que se apropien de ella y a su vez, vayan identificando y desarrollando aquellas competencias requeridas para un mejor desempeño de su labor docente dentro del Modelo de Formación por competencias que acompaña la renovación.

Cada cohorte está integrada por profesores postulados por las diferentes Facultades, Escuelas y Postgrado de la UCAB. Dependiendo el número de inscritos, se dividen en

grupos de 20 profesores; cada uno atendido por un facilitador. Los grupos se conforman inicialmente con todos los postulados, pero una vez que el Diplomado avanza, generalmente quedan con menos participantes debido a que, por diferentes razones, algunos no pueden continuar, se retiran y lo toman en ediciones siguientes. Todos los participantes deben cursar los tres módulos previstos para obtener su certificado. En ese sentido, el grupo considerado para el estudio está conformada por los 514 profesores que hasta ahora, han cursado y finalizado los tres módulos. El cuadro 5 representa la conformación de cada cohorte.

Cuadro 5. Cohortes integrantes del DDUOC.

Cohorte	Escuelas y Posgrados	Número de profesores	Facultad	Grupos	Facilitadores	Período
1	Comunicación Social	7	Humanidades y Educación	2	2	17 de marzo al 09 de junio de 2012
	Educación	4				
	Letras	1				
	Psicología	2				
	Ingeniería Industrial	2	Ingeniería			
	CIDI	1				
	Admón y Contaduría	3	Cs. Económicas			
	Economía	4				
	Subtotal	**24**				
2	Comunicación Social	**1**	Humanidades y Educación	3	8 (3 Módulo I (MI) , 3 Módulo II (MII) y 2 que se incorporaron en Módulo III (MIII) para sustituir a 2 del MII)	27 de octubre de 2012 al 15 de marzo de 2013
	Educación	7				
	Filosofía	4				
	Psicología	2				
	Ingeniería Ciclo	3	Ingeniería			
	Ingeniería Informática	3				
	Ingeniería Civil	2				
	Admón y Contaduría	2	Ciencias. Económicas y Sociales			
	Economía	1				
	Cs. Sociales	1				
	Derecho	4	Derecho			
	Postgrado	4	Postgrado			
	Subtotal	**36**				

Cohorte	Escuelas y Posgrados	Número de profesores	Facultad	Grupos	Facilitadores	Período
3	Comunicación Social	18	Humanidades y Educación	5	12 5 MI, 5 MII y 2 que se incorporaron en M III para sustituir a 2 del MII	27 de abril al 19 de julio de 2013
	Educación	10				
	Psicología	2				
	Letras	3				
	Ingeniería Ciclo	7	Ingeniería			
	Ingeniería Informática	7				
	Ingeniería Telecon	1				
	Admón y Contaduría	14	Ciencias. Económicas y Sociales			
	Economía	1				
	Cs. Sociales	2				
	Derecho	2	Derecho			
	Postgrado	4	Postgrado			
Subtotal	**71**					
4	Comunicación Social	**9**	Humanidades y Educación	6	12 (6 MI y 6 que a su vez dictaron los M II y III	19 de octubre de 2013 al 24 de febrero de 2014
	Educación	**11**				
	Psicología	**6**				
	Letras	**3**				
	Filosofía	**1**				
	Ingeniería Industrial	**3**	Ingeniería			
	Ingeniería Informática	**3**				
	Ingeniería Telecon	**3**				
	Ingeniería Civil	**10**				
	Ingeniería CB	**8**				
	Admón y Contaduría	**8**	Ciencias. Económicas y Sociales			
	Economía	**1**				
	Cs. Sociales	**1**				
	Derecho	**2**	Derecho			
	Postgrado	**12**	Postgrado			
	CEL	**1**	CEL			
Subtotal	**82**					
5	Comunicación Social	9	Humanidades y Educación	4	8 (4 M1 y 4 que a su vez dictaron los M II y III)	22 de marzo al 14 de julio de 2014
	Educación	5				
	Psicología	5				
	Ingeniería Industrial	**1**	Ingeniería			
	Ingeniería Informática	**6**				
	Ingeniería Telecon	**2**				
	Ingeniería Civil	**3**				
	Admón y Contaduría	**18**	Cs. Económicas			
	Economía	**5**				
	Derecho	**3**	Derecho			
	Postgrado	**12**	Postgrado			
Subtotal	**69**					

Cohorte	Escuelas y Posgrados	Número de profesores	Facultad	Grupos	Facilitadores	Período
6	Comunicación Social	**9**	Humanidades y Educación	6	12 (6 MI y 6 que a su vez dictaron los M II y III	18 de octubre de 2014 al 28 de febrero de 2015
	Educación	**5**				
	Ingeniería Industrial	**6**	Ingeniería			
	Ingeniería Informática	**6**				
	Ingeniería Telecon	**8**				
	Ingeniería Civil	**3**				
	Ingeniería CB	**3**				
	Admón y Contaduría	**9**	Cs. Económicas y Sociales			
	Ciencias Sociales	**6**				
	Economía	**4**				
	Derecho	**1**	Derecho			
	Postgrado	**15**	Postgrado			
Subtotal		**74**				
7	Comunicación Social	**15**	Humanidades y Educación	4	8 (4 M1 y 4 que a su vez dictaron los M II y III)	21 de marzo al 06 de julio de 2015
	letras	**1**				
	Psicología	**13**				
	Ingeniería Industrial	**9**	Ingeniería			
	Ingeniería Informática	**4**				
	Ingeniería Civil	**4**				
	Admón y Contaduría	**6**	Cs. Económicas y			
	Ciencias Sociales	**6**				
	Derecho	**2**	Derecho			
	Postgrado	**11**	Postgrado			
	CEL	**7**	CEL			
Subtotal		**78**				
8	Comunicación Social	**13**	Humanidades y Educación	4	8 (4 M1 y 4 que a su vez dictaron los M II y III)	17 de octubre de 2015 al 29 de febrero de 2016
	letras	**1**				
	Educación	**3**				
	Ingeniería Industrial	**5**	Ingeniería			
	Ingeniería Informática	**4**				
	Ingeniería Civil	**2**				
	Ingeniería Telecom	**3**				
	Ingeniería CB	**2**				
	Admón y Contaduría	**3**	Cs. Económicas y			
	Ciencias Sociales	**4**				
	Derecho	**5**	Derecho			
	Postgrado	**7**	Postgrado			
	CEL	**3**	CEL			
	CIIDEA	**1**	CIIDEA			
Subtotal		**52**				
9	Comunicación Social	**3**	Humanidades y Educación	3	6 (3 M1 y 3 que a su vez dictaron los M II y III)	02 de abril al 11 de julio de 2016
	Educación	**2**				
	Psicología	**2**				
	Ingeniería Industrial	**2**	Ingeniería			
	Ingeniería Informática	**1**				
	Ingeniería Civil	**3**				
	Ingeniería Telecom	**1**				
	Ingeniería CIDI	**1**				
	AVESSOC	**1**	AVESSOC			
	Ciencias Sociales	**2**	Cs. Económicas y			
	Admn y Ec	**6**				
	Derecho	**3**	Derecho			
	CEL	**1**	CEL			
Subtotal		**28**				
TOTAL GENERAL		**514**				

Fuente: Elaboración propia.

3.1.6 Selección de las cohortes participantes en el estudio. En los métodos cualitativos, cuya opción ontológica es la estructural-sistémica, se exige una muestra constituida por "un todo" sistémico con vida propia, como es una persona, un grupo, una institución,…Por ello se impone una *muestra intencional* donde se priorice la *profundidad* sobre la *extensión* (Martinez, 2007, p. 83).

En este estudio, la selección de los participantes se realizó mediante el método de muestreo denominado *selección basada en criterios* el cual "exige que el investigador determine por adelantado un conjunto de atributos que deben poseer las unidades de estudio" (Goetz y LeCompte, 1988, p. 93).

Bajo esas premisas, con el fin de lograr una adecuada representatividad de los sujetos, su contexto y actividades a estudiar, se seleccionaron casos típicos, es decir, "aquellos que tratan de ilustrar y poner de relieve lo que es típico, normal, promedio, como ejemplo más representativo del conjunto" (Patton, 1990, en Martinez, 2007, Pag.87).

Se consideraron casos típicos, los profesores representantes de diferentes carreras de pregrado y programas de postgrado de la UCAB que han cursado y aprobado los tres módulos en las ediciones 7, 8 y 9 del *Diplomado en Docencia Universitaria Orientada por Competencias*. Se tomaron esas cohortes porque:

1. Para el momento en que se iniciaron esas cohortes, las escuelas ya estaban en proceso de instrumentación del diseño y los integrantes de los grupos tenían características relativamente estables debido a que: a) tenían información de las escuelas sobre los cambios y características del diseño, b) en su mayoría ya habían incursionado en el diseño, bien sea participando directamente en su producción o elaborando programas de algunas asignaturas y c) otros ya estaban dictando alguna de las asignaturas bajo el sistema de competencias. En síntesis, tenían información y

alguna experiencia que los había puesto en contacto directo con el cambio curricular de sus escuelas.

2. Pertenecer al diplomado, daba garantía de que se tendría representación de todas las escuelas de pregrado y algunos representantes de postgrado, ya que de una u otra forma en mayor o menor cantidad todas han participado en esas cohortes. Esto reviste importancia para tener representatividad contextual, no con intenciones de generalizar sino de iluminar más los procesos y fenómenos estudiados. Esto se logró en un 95% debido a que hay una escuela que sólo ha tenido participantes en las cohortes 2 y 4.
3. En cuanto a postgrado no se hizo énfasis en tener representación de todos los programas, se tomaron los profesores que de forma natural estaban en los grupos seleccionados. Esto fue así debido a que postgrado ha sido menos estable en cuanto a la instrumentación de los diseños. No obstante, muchos de los profesores de pregrado también se desempeñan en postgrado.
4. El diplomado llevaba varias ediciones en proceso de evaluación y mejoramiento y para esas ediciones se mantuvieron estables los ajustes que se habían realizado.

Bajo esos criterios, se seleccionaron todos los grupos que formaron parte de las cohortes 7, 8 y 9 conservando la constitución que tenían. Sin embargo, debido a que, como ya se expresó, algunos participantes se retiran al tiempo que se desarrollan los módulos, se tomaron solamente los profesores que finalizaron todos los módulos y los facilitadores que los dictaron.

Bajo la consideración de todos esos criterios, el grupo en estudio quedó conformado por el número de profesores que se presenta en el cuadro 6.

Cuadro 6. **Conformación de las cohortes participantes en estudio**

Cohorte	Grupos que la conforman	Número de profesores	Número de facilitadores por Modulo (M_X)
7	4	78	M_I:4 - M_{II}:.4 M_{III}:4
8	4	52	M_I:4 - M_{II}:.4 M_{III}:4
9	3	28	M_I:3 - M_{II}:.3 M_{III}:4

Fuente: Elaboración propia

Los grupos fueron analizados y reestructurados para conformar las *unidades de análisis*. Desde la perspectiva de los módulos, solamente se seleccionaron los Módulos II y III por ser los que en su contenido y actividades reflejan en mayor grado los objetivos perseguidos en el estudio. Además de la razón expuesta, las *unidades de análisis* muestrales respondieron a dos criterios fundamentales, tal como se muestra en el cuadro 7

Cuadro 7. Unidades de análisis muestral, criterios y justificación para su selección

Profesores	Facilitadores	Escuelas o postgrado	Facultad	Criterios	Justificación
32	Se eligieron los 4 facilitadores, incluyendo la investigadora que indistintamente han trabajado con las diferentes escuelas y postgrados durante el desarrollo de los Módulos II y III en las tres ediciones seleccionadas	Comunicación Social	Humanidades y Educación	Se seleccionaron solamente los profesores que habiendo participado en los foros 1 y 4 del módulo 2, continuaron y desarrollaron todas las actividades correspondientes al módulo 3.	Los foros 1 y 4 y las actividades del módulo III, son los más relacionados con los objetivos 2 y 3 del estudio. Además, mediante del análisis secuencial de esas actividades, se puede tener mayor visión de la interpretación y posibilidades de aplicación de la práctica pedagógica en la formación por competencias en la UCAB.
5		Educación			
0		Filosofía			
2		Letras			
15		Psicología			
9		Admón. y Contaduría	Ciencias Económicas y Sociales		
11		Ciencias. Sociales			
6		Economía			
1		Relaciones Indust. Industriales			
10		Derecho			
9		Ingeniería Civil	Ingeniería	Se excluyeron aquello participantes que no se están desempeñando como docentes.	No forman parte de los casos típicos. Los profesores que están en aula, son los tienen experiencias y contacto con los estudiantes
16		Ingeniería Industrial			
9		Ingeniería Informática			
4		Ingeniería en Telecomunicaciones			
18		Postgrado	Postgrado		
147					

Fuente: Elaboración propia

De acuerdo a los criterios establecidos la muestra quedó conformada por 147 participantes.

3.1.7 Técnicas e instrumentos. Para Stake (1999), en la investigción cualitativa no existe un momento determinado en que se inicie la recolección de datos, ésta comienza antes de que lo haga la dedicación plena al estudio. Un buen número de datos se basan en los primeros contactos del investigador con el caso, los cuales se van perfeccionando o sustituyendo, pero siempre se incluyen observaciones tempranas. En este estudio, ha ocurrido algo similar, dada la participación de la investigadora en todo el proceso de cambio curricular emprendido en la Universidad, lo cual ha sido muy positivo dada la experiencia alcanzada, lo que, según Stake (1999), conduce a una comprensión significativa, de las buenas fuentes de datos y a la de comprobar la veracidad de lo que ve y la solidez de sus interpretaciones mediante una práctica reflexiva.

No obstante esta acotación, la recogida de datos ha sido guiada por los objetivos , las preguntas de investigación, el diálogo y acuerdo con los diseñadores y facilitadores del diplomado. En ese sentido, se aplicaron las siguientes técnicas e instrumentos: el análisis de documentos, grupos de discusión durante los encuentros virtuales y presenciales del diplomado, la entrevista en profundidad y las notas de campo.

En la primera fase, para la caracterización del modelo curricular orientado a competencias asumido en la UCAB, se utilizó el *análisis de los documentos* contentivos de las normas y estructuras que orientan el proceso formativo por competencias.

En la segunda se empleó el multimétodo de McMillan, (2005) es decir, el empleo de varias estrategias con el objetivo de recopilar la información necesaria para el análisis de significados y las posibilidades de integración de la práctica pedagógica al modelo por competencias. Estas fueron: el análisis de documentos, grupo de discusión durante los

encuentros virtuales y presenciales del diplomado, la entrevista en profundidad y las notas de campo.

Las estrategias que se utilizaron en este estudio se describen a continuación.

3.1.7.1 La entrevista en profundidad. El objetivo principal de esta entrevista fue comprender las perspectivas y experiencias de los participantes en la investigación. Ya que constituyen el mejor medio para encontrar lo que es significativo para los informantes y descubrir dimensiones subjetivas de las personas, tales como creencias, pensamientos y valores (Colas Bravo, 1998)|. Se realizaron de forma individual y grupal, semi estructuradas y aplicadas en forma de diálogo coloquial a profesores y facilitadores del Diplomado.

Con la intención de proveer un contexto en que los entrevistados pudieran expresarse en términos propios y con libertad se cuidaron los detalles de empatía, permiso y lugar. La selección de profesores se hizo al azar mediante una invitación verbal y espontánea. Se entrevistaron 10 profesores de forma individual y 15 de forma grupal.

En las entrevistas a los profesores se enfatizaron la forma de percibir y llevar adelante el nuevo modelo, las experiencias concretas y las posibilidades y dificultades para adaptarse al trabajo por competencias. En ese sentido, permitió obtener información sobre aspectos relacionados con la comprensión de la práctica pedagógica y sus posibilidades o factibilidad de aplicación en la realidad, así como triangular y corroborar interpretaciones extraídas de los documentos.

Se presentaron cuatro (4) preguntas fundamentales, que a medida que se desarrollaba el diálogo, fueron dando lugar a otras que permitía complementar la información, aclarar las

interpretaciones del entrevistador y confirmar lo expresado por el entrevistado. Estas preguntas fueron:

1. ¿Qué dificultades y posibilidades encuentra en la aplicación del modelo por competencias?
2. ¿Qué utilidad ha tenido para su trabajo en el aula, lo que ha aprendido en el diplomado?
3. ¿Qué tan factible le ha resultado su aplicación?
4. ¿Qué factores influyen o determinan esa factibilidad?

Las entrevistas a los facilitadores se llevaron a cabo de manera individual. El propósito fue obtener información relacionada con las observaciones, diálogos y experiencia compartida con sus grupos sobre los procesos desarrollados, las fortalezas y debilidades observadas y manifestadas por los profesores, la forma de implantar la renovación y las posibilidades de poner en práctica los procesos didáctico-pedagógicos exigidos en la formación centrada en competencias.

Dado el conocimiento que los facilitadores tienen del contexto y de situaciones concretas y particulares presentadas en la interacción con los participantes, se compartieron varias descripciones e interpretaciones de la investigadora para confirmar la su interpretación.

Se entrevistaron tres (3) facilitadores que trabajaron de forma consecutiva con los grupos en estudio. Las preguntas que orientaron la entrevista fueron las siguientes:

1. ¿Cuál fue la disposición de los profesores para incorporarse al modelo por competencias?
2. ¿Cuáles fueron las mayores dificultades expresadas por los profesores para incorporarse al trabajo por competencias?

3. ¿Qué fortalezas y qué debilidades observaron en los profesores participantes en cuanto a la elaboración del Plan de clase?
4. ¿Cuáles fueron los aspectos mas resaltan producto de las discusiones sostenidas con los participantes durante las discusiones de clase?
5. ¿Qué disposición observaron en los participantes para aplicar estrategias cognitivas?
6. ¿Qué fue lo más representativo del trabajo que han realizado con los profesores?

3.1.7.2 Grupos de discusión. Se consideraron dos tipos de grupos de discusión, el diálogo presencial y los foros virtuales.

La discusión dialógica se realizó durante las actividades presenciales del Diplomado, en un total de 12 sesiones, con la intención de obtener descripciones de las vivencias experimentadas en relación con la práctica pedagógica en la formación por competencias, tener una visión global de los escenarios encontrados por éstos, interpretar el significado que tiene para ellos este cambio, identificar el discurso común entre los participantes, así como verificar conclusiones extraídas de los documentos.

El Protocolo y pautas para la discusión fue espontáneo, producto de la misma dinámica establecida para el desarrollo de la clase como fue la presentación de películas para el análisis y el desarrollo de ejercicios metacognitivos, de autoevaluación y de coevaluación. Los temas trabajados fueron los siguientes:

1. Puntos fuertes y puntos que necesitan mejorar o aprender para el trabajo por competencias.
2. Elementos que condicionan una buena práctica pedagógica por competencias.
3. Papel de los gestores curriculares de las escuelas.
4. Cambios en las estrategias didácticas.
5. Evaluación por competencias, elementos que la condicionan.

6. Dificultades en la elaboración de los planes de clase.
7. Aspectos se deben reestructurar para la renovación curricular.
8. Deposición para responsabilizar al estudiante de su aprendizaje.

Los foros se tomaron del aula virtual, tal y como se desarrollaron en las distintas sesiones del Diplomado. Se analizaron como documentos de cada grupo con el fin de identificar los patrones comunes y las variaciones que surgían en su desarrollo sobre competencias docentes, experiencias y expectativas.

3.1.7.3 Análisis de documentos. El análisis de documentos como técnica indirecta de recolección de información (Colas Bravo, 1998), incluyó un conjunto de materiales de registro conformado por documentos escritos personales e institucionales internos o externos.

Atendiendo a las recomendaciones de Dulzaides y Molina (2004), los mismos fueron procesados en dos fases, En la primera se realizó el análisis del documento propiamente dicho, con la idea de organizar las fuentes y tipo de documento para así, facilitar su utilización. En la segunda, se analizó la información, colocando la atención en el contenido y su significado. Ambos procesos se desarrollaron con la intención de interrelacionar las ideas esenciales. Para ello, se procedió de la siguiente manera:

1. Organización de los documentos según procedencia.
2. Clasificación del contenido, según su relevancia para el estudio.
3. Selección de las unidades de análisis.
4. Análisis de la información con el propósito de captar su significado, evaluar, seleccionar y sintetizar los mensajes subyacentes en el contenido de los documentos a la luz del problema de investigación.

Para la *fase uno,* se recolectaron todos los *documentos oficiales* escritos publicados por la Universidad y documentos *internos* enviados y producidos en las diferentes Facultades y Escuelas. a saber: Proyecto Formativo Institucional, el Marco Conceptual de la Renovación Curricular, el Modelo por Competencias propuesto, el perfil general del egresado y el perfil profesional de algunas carreras y documentos enviados a las escuelas para la organización y estructura del diseño curricular. Además, se revisaron algunos diseños curriculares producidos en las escuelas.

Dada la importancia de cada uno de ellos, todos los mencionados fueron seleccionados como fuentes de información, por lo que se procedió al análisis de su contenido.

Este análisis permitió: a) identificar los elementos que prioriza el modelo curricular por competencias de la UCAB; b) determinar tendencias e interpretaciones de las escuelas ante los lineamientos institucionales las c) establecer los nexos necesarios entre la información procesada y la teoría relacionada con el problema de investigación.

Para la *segunda fase* se realizó

1. *Recopilación y análisis de los documentos académicos personales de los profesores*, producidos tanto durante el desarrollo del Diplomado, como preparados específicamente para sus clases, como son: foros, planes de clase, relatos introspectivos en prosa referidos a relatos realizados por la propia iniciativa de los profesores, actividades didácticas y técnicas e instrumentos de evaluación elaborados por cada profesor.
2. *Clasificación de los contenidos y selección de las unidades de análisis documental*. Se revisaron todos los documentos producidos por los participantes en los módulos dos (2) y tres (3) del Diplomado. Cada uno fue clasificado según su contenido y utilidad para el logro de los objetivos de la investigación. Una vez clasificados, se tomaron en cuenta

los criterios que se describen en el cuadro XXX para la selección de las *unidades de análisis.*

Cuadro 8. Unidades de análisis documental, criterios y justificación para su selección

Unidades de análisis documental	Criterios de selección	Justificación
Foro 1, 3 y 4 del M2	Contiene la visión de los profesores sobre las competencias necesarias para la formación por competencias una al inicio y otra al final del módulo.	Permitió visualizar las competencias docentes consideradas sustanciales, las que necesitan desarrollar y el significado y comprensión del modelo por competencias, tanto al inicio como al final del módulo.
Actividades presencial 1 del M2 y presencial 1 del módulo 3	Permite integrar competencias generales y profesionales	Es un elemento que da base para observar la comprensión y posibilidades de integración de competencias en la práctica
Foro 1 y 3 del Módulo 3	Contiene la visión teórica de la didáctica y de evaluación	Conducen a identificar la comprensión teórica de la didáctica y la evaluación pedagógica en la formación por competencias
Plan de clase	Es un referente para visualizar la relación de todos los componentes de la acción didáctica, a ser aplicados	Constituyen el punto de partida para la intervención pedagógica. Contempla la manera de encadenar intensiones, expectativas y valoración de los resultados. Permite conocer las interpretaciones dadas y las posibilidades de aplicación.
Actividad didáctica y de evaluación	Referente para la intervención, participación y evaluación del estudiante	Da pistas sobre la función de las actividades en el aprendizaje de los contenidos y el sentido que adquieren para el desarrollo de las competencias y valoración de los resultados

Fuente: Elaboración propia

3. Análisis de la información con el propósito de captar su significado.

Este análisis permitió interpretar el contenido de los materiales producidos por los profesores para extraer inferencias sobre la comprensión de los requerimientos para la práctica pedagógica- didáctica, sus posiciones e intenciones ante los cambios o nuevos requerimientos, sus posibilidades de integración a la práctica en los espacios de clase, las dificultades para captar los significados y aplicar los cambios, los significados de sus reflexiones, sus propuestas y aportes para el desarrollo de la enseñanza el aprendizaje y la evaluación, valoración de la legibilidad y claridad de los materiales entregados y producidos en sus escuelas y fortalecer los otros métodos de recogida de información como la entrevista y el diálogo.

Por motivos de confidencialidad los nombres de las personas, no quedan recogidos en el informe final, pero se citan las unidades de significado que hacen referencia a los documentos analizados.

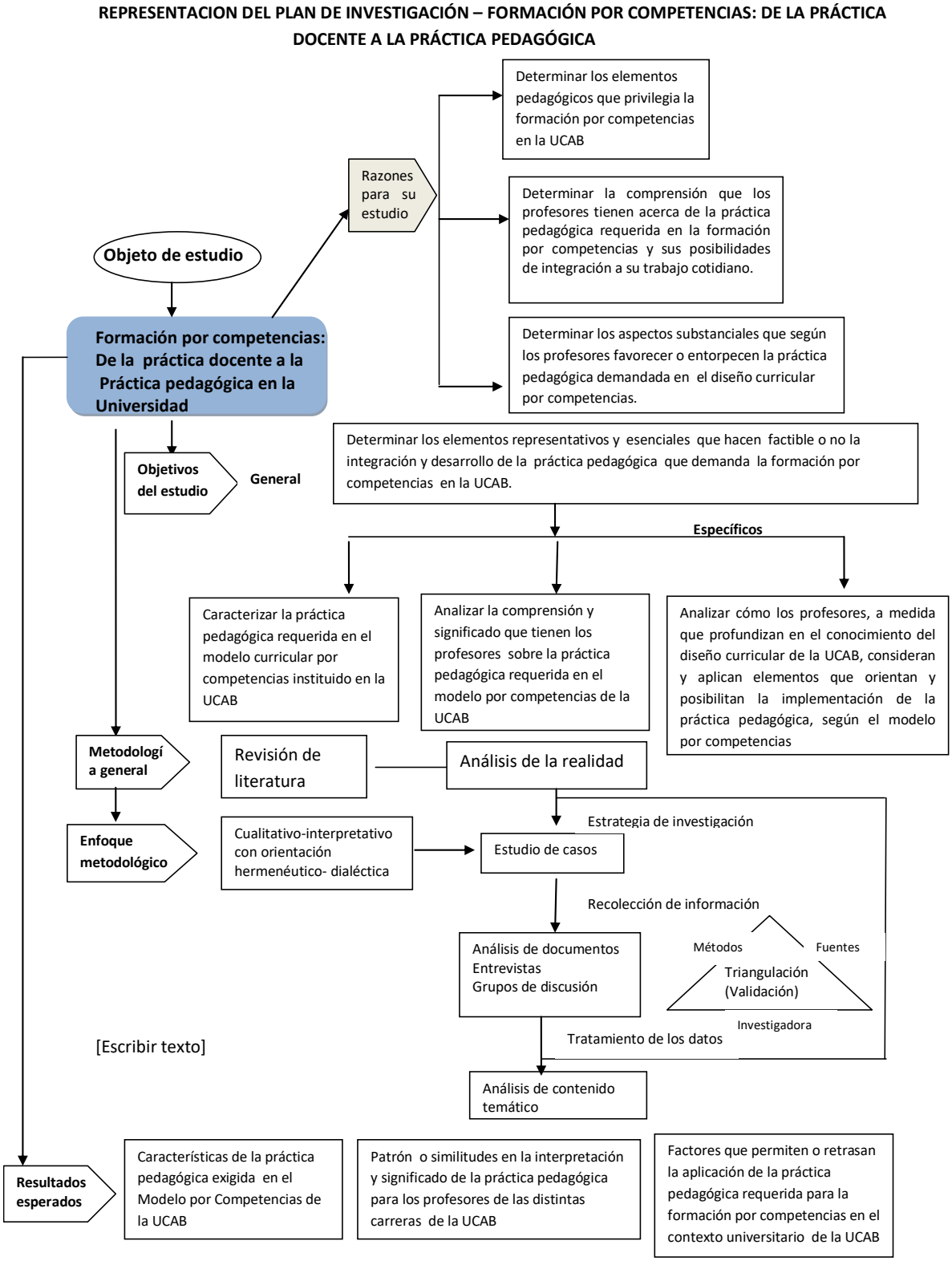
3.1.7.2.1 Consideraciones acerca del acceso a los documentos. En primera instancia se accedió a todos los documentos institucionales producidos por la Comisión Institucional de Currículo de la Universidad (CIC-UCAB), la Unidad de Investigación, Innovación y Desarrollo Académico (UNIDEA) que luego pasó a ser el Centro de Investigación, Innovación y Desarrollo Académico (CIIDEA), instancias de las cuales la investigadora ha formado parte. Así mismo, se accedió a los diseños curriculares producidos por las escuelas, tanto de manera directa como a través de la Web de cada Escuela. En ese sentido, se tuvo acceso a todos los documentos oficiales internos y externos.

La investigadora por ser coordinadora del Diplomado, tuvo acceso a todos los foros y documentos desarrollados por los participantes en la investigación, ya que todos estaban disponibles para la coordinación, en el aula virtual, tanto de los grupos dirigidos por la investigadora y como los dirigidos por otros facilitadores, quienes fueron consultados para verificar las interpretaciones.

En consecuencia el *análisis de documentos* posibilitó tener toda la información referente al cambio curricular propuesto por la UCAB, completar datos para ejemplificar recursos empleados por los profesores, verificar interpretaciones, evidenciar las interpretaciones y significados de la práctica pedagógica plasmados en los diseños, programas y planes de clase.

Las entrevistas a los facilitadores de los módulos llevaron a integrar las percepciones de los facilitadores acerca de las visiones e impresiones que les han dejado los profesores en cuanto a: su compromiso con la renovación, dificultades, necesidades, entre otras.

Figura 5. **Representación gráfica del proceso de investigación**



Fuente: Elaboración propia

Capítulo IV: Desarrollo del Estudio.

El estudio se desarrolló a partir del diseño y fundamentación metodológica presentada en el capítulo anterior. Tal como lo expresan los objetivos, se centró en el análisis de los elementos que intervienen en la práctica pedagógica por considerarla uno de los referentes más importantes para lograr los cambios curriculares esperados por ser donde hay mayor participación del profesor y del estudiante. Sin embargo, no se descartó información proveniente de los informantes que tocan otros aspectos que también la afectan.

4.1 Fase 1: Caracterización del modelo por competencias UCAB.

Se recolectaron y organizaron todos los documentos contentivos de información considerada importante para caracterizar la renovación curricular que se ha venido realizando en la UCAB.

Una vez organizados se procedió al tratamiento de la información, para ello, se extrajeron las dimensiones o elementos constitutivos que conforman el modelo teórico por competencias propuesto por la UCAB. A saber: **Marco filosófico Institucional** que ha servido de fundamentación, orientación e inspiración para la acción formativa, **marco curricular y marco pedagógico** que orienta la práctica pedagógica. El siguiente cuadro reseña los elementos constitutivo y los documentos que lo contienen.

Cuadro 9. Elementos constitutivos del Modelo de Formación por Competencias

Elemento constitutivo	Documento donde se encuentra	Aspectos reseñados en el documento
Marco filosófico institucional	Proyecto Formativo Institucional (PFI) Estatuto Orgánico	*Fundamentación, orientación e inspiración para la acción formativa:* Inspiración pedagógica y concepción del hombre, la educación y la pedagogía. Principios formativos que la fundamentan. (Bases antropológica de la educación y el diseño curricular) Características Misión y visión, valores
Marco Curricular	Proyecto Formativo Institucional Marco conceptual de la Renovación Curricular. Memoria del Proceso curricular de la UCAB Documentos elaborados por CIIDEA	Visión del currículo Enfoque por competencias Perfil del egresado Ejes curriculares
Marco pedagógico	Proyecto Formativo Institucional. Materiales publicados por la compañía sobre pedagogía Ignaciana. Documentos elaborados por CIIDEA	Actividad pedagógica central. Rol del docente Rol del estudiante Enfoque de enseñanza, aprendizaje y la evaluación
Elementos no explícitos en los documentos, pero que se infieren del análisis realizado	Aportes de las diferentes teorías psicopedagógicas tratadas en el Marco teórico de la investigación, materiales e investigaciones publicados por la compañía y otras universidades jesuitas	Teoría que sustentan el aprendizaje y la evaluación en la formación por competencias. (Visión epistemológica y psicopedagógica) cómo y cuáles estrategias metodológicas

Fuente: Elaboración propia

Los resultados obtenidos en esta primera fase se presentan en el Capítulo 5

4.2 Fase 2: Estudio de casos

Se recopilaron y organizaron los foros y trabajados realizados por los participantes de las cohortes en estudio. Los grupos de discusión en las sesiones presenciales, se registraron mediante notas de campo.

Las entrevistas fueron grabadas bajo el consentimiento de los entrevistados, se respetó la opción de dejar de grabar en determinados momentos. La información obtenida fue transcrita y, en algunos casos corroborada con los informantes para su rectificación.

4.2.1 Tratamiento de la información. El tratamiento de los datos se hizo de forma manual, mediante el desarrollo de las siguientes etapas: 1- Organización de los datos; 2.- Análisis de contenido de entrevistas, foros y notas de campo; 3.- Análisis de los trabajos realizados por los participante en el módulo III del Diplomado.

Con el análisis de los primeros documentos se buscó un acercamiento a la comprensión y significado que los profesores otorgan a la práctica pedagógica requerida por el modelo por competencias, ello implicó indagar sobre sus teorías, concepciones, creencias y saberes pedagógicos, a través de la información suministrada.

Con el análisis de los trabajos se pretendió indagar sobre el nivel de cumplimiento de las pautas o criterios establecidos para la planificación y organización de la práctica pedagógica, relacionar sus sistemas conceptuales con ese proceso y detectar aquellos aspectos que dificultan o facilitan ese quehacer.

4.2.1.1 Organización de los datos. Se reunieron los documentos o unidades hermenéuticas a ser estudiadas y se le asignó un código a cada uno atendiendo a: la cohorte en estudio, el módulo al que pertenece, tipo de documento, el grupo donde se ubican los participantes objeto de estudio. Las notas de campo y las entrevistas, una vez transcritas se trataron como documentos, conjuntamente con los foros. El siguiente cuadro ofrece un ejemplo de los códigos utilizados y su descripción.

Cuadro 10. Organización de los datos – Identificación de los documentos - Fase 2.

Código	Descripción del documento	Número de documentos
F1M2C7G1…G2, G3 y G4	Foro1: *Docencia universitaria tradicional versus formación* – Módulo 2, Cohorte 7, Grupo1 - La cohorte y el número del grupo variaba según correspondiera	11
F1M2C8G1…G2, G3 y G4		
F1M2C9G1…G2, G3		
F3M2C7G1… G2, G3 y G4	Foro3: *De lo tradicional a lo actual*- Módulo 2, Cohorte 7, Grupo1 - La cohorte y el número del grupo variaba según correspondiera	11
F33M2C8G1…G2, G3 y G4		
F3M2C9G1… G2, G3		
F4M2C7G1… G2, G3 y G4	Foro5: *Dejando huellas* – Módulo 2, Cohorte 7, Grupo1 La cohorte y el número del grupo variaba según correspondiera	11
F43M2C8G1…G2, G3 y G4		
F4M2C9G1… G2, G3		
F1M3C7G1… G2, G3 y G4	Foro1: *Selección de estrategias* – Módulo 3, Cohorte 7, Grupo1 - La cohorte y el número del grupo variaba según correspondiera	11
F1M3C8G1… G2, G3 y G4		
F1M3C9G1… G2, G3		
F2M3C7G1… G2, G3 y G4	Foro1: *Cierre de la experiencia: Tratamiento del error* – Módulo 3, Cohorte 7, Grupo1 - La cohorte y el número del grupo variaba según correspondiera	11
F2M3C8G1… G2, G3 y G4		
F2M3C9G1… G2, G3		
TOTAL FOROS		**66**
NCM2C7G2	Las notas de Campo correspondían a los registros y notas tomadas por la facilitadora durante los diálogos presenciales. La cohorte y el número del grupo solo se corresponde con los grupos orientados por a la investigadora	8
NCM2C8G3		
NCM2C9G3		
NCM3C7G2		
NCM3C8G3		
NCM3C9G3		
E…C7…G1 EGC7	**E**1… se corresponde con el número del entrevistado, la cohorte y el grupo al cual pertenece depende de la ubicación del mismo. En las entrevistas grupales solo se consideró la cohorte a la cual pertenecían	30 incluye las individuales y las de grupo
EF	Entrevistas facilitadores	3
PCC7G1… G2, G3, G4	Se agruparon los planes de clase por cohorte y por grupos y luego se separaron por profesor	Se tomó una muestra al azar de 5 por grupo – total 55
PCC8G1…G2, G3,G4		
PCC9G1 G2, G3		
EDC7G1… G2, G3, G4	Se agruparon las estrategias didácticas por cohorte y por grupos y luego se separaron por profesor	Se tomó una muestra al azar de 5 por grupo – total 55
EDC8G1…G2, G3,G4		
EDC9G1 G2, G3		
IEC7G1… G2, G3, G4	Se agruparon las estrategias de evaluación por cohorte y por grupos y luego se separaron por profesor	Se tomó una muestra al azar de 5 por grupo – total 55
IEC8G1…G2, G3,G4		
IEC9G1 G2, G3		

Fuente: Elaboración propia

4.2.1.2 Análisis de contenido de las entrevistas, foros y notas de campo. Para el análisis de la información obtenida a través de las entrevistas, los diálogos virtuales (foros) y presenciales (registrados en notas de campo) se identificaron las unidades de análisis, se

realizó la categorización descriptiva y la integración o estructuración de las categorías, tal como se explica a continuación.

4.2.1.2.1 Identificación de las unidades de análisis: Una vez organizados los documentos se procedió a su lectura y establecimiento de las *unidades de análisis*, tanto de los *casos* como las textuales. Primero se identificaron los *casos* de aquellos profesores que fueron constantes en sus participaciones y actividades previstas en cada grupo. Para ello, cada caso se fue uniendo al código del documento en el cual aparecía su participación, mediante una P y un número. Si un profesor fue el primero en participar en el foro 1 correspondiente al documento F1M2C7G1 se identificaba como caso uno (1) y quedaba con el código: F1M2C7G1P1 que se corresponde con el foro *Docencia universitaria*, del módulo 2, de la cohorte 7, grupo 1 participante1. Ese profesor siguió siendo P1, en todas sus participaciones siguientes, ya que la investigadora había unido su nombre a ese código. Esta codificación resultó importante por cuanto permitía seguir la secuencia de participación cada profesor en los diferentes diálogos virtuales y otras actividades.

El siguiente cuadro muestra un ejemplo de los códigos completos de un caso. Por cuestiones éticas, el nombre del profesor no es real.

Cuadro 11. . Muestra de códigos de un caso

Documento	**Descripción**	**Profesor al que pertenece. (el nombre no es el real)**
F1M2C7G1P1	Foro1: *Docencia Universitaria* – Módulo 2, Cohorte 7, Grupo1 - Profesor 1	Andrés Villarroel
F3M2C9G1P1	Foro4: *De lo tradicional a lo actual*- Módulo 2, Cohorte 7, Grupo1 , Profesor 1	
F4M2C7G1P1	Foro5: *Dejando huellas* – Módulo 2, Cohorte 7, Grupo1, Profesor 1	
F1M3C7G1P1	Foro1: *Selección de estrategias* – Módulo 3, Cohorte 7, Grupo1,Profesor 1	
F1M3C7G1P1	Foro1: *Cierre de la experiencia: Tratamiento del error* – Módulo 3, Cohorte 7, Grupo1, Profesor 1	
NCM2C7G1P1	Notas de campo	
E1	No todos participaron en las entrevistas	

Fuente: Elaboración propia

El número de casos se estableció en 147 integrantes de los foros, diálogos presenciales y actividades desarrolladas de los cuales, 15 fueron entrevistados. La consulta a los facilitadores quedó representada por 3 entrevistas.

Identificación de unidades de análisis textual o de significado. Se procedió a realizar la lectura de la información suministrada por cada caso, se subrayaron las expresiones más significativas, colocando símbolos y notas marginales que contribuyeron a determinar los temas o frases en tanto *unidades de sentido* que era posible identificar en los textos. En general se optó por seleccionar frases cortas o párrafos, a las cuales, se le asignaba una etiqueta o código para identificar el caso al que pertenecía. A continuación un ejemplo:

Cuadro 12. Ilustración Unidad de significado

Unidad de significado
Recae entonces en el profesor la responsabilidad de fomentar el autoaprendizaje, la autoevaluación y el autoconocimiento en los alumnos. La contraparte de esto, y es algo ya expuesto en foros anteriores, es que luce difícil a la luz de la cantidad de alumnos que tenemos en nuestras secciones. Sin duda, salones que no excedan los 30 estudiantes son lo ideal para poner en práctica las estrategias didácticas expuestas en la lectura.
Código: F1M3 C8G1P1 (Del foro estrategias didácticas del módulo 3, cohorte 8, grupo 1, profesor 1

Fuente: Elaboración propia

Este proceso se repitió con todos los documentos que conformaron la unidad hermenéutica. Al análisis de los foros se incorporó el análisis de las entrevistas y las notas de campo, a fin de contemplar la globalidad y superar en alguna medida la fragmentación del análisis.

Con las entrevistas a los facilitadores, se siguió el mismo tratamiento, pero la información recogida se consideró posteriormente en el proceso de triangulación y se integró a la discusión de los resultados.

***4.2.1.2.2 Categorización**:* Una vez identificadas las *unidades de análisis textual* y el caso al cual pertenecían, se procedió, en primer lugar, a la *categorización descriptiva*, es decir a clasificar cada frase o párrafo según la idea central de su contenido, mediante un término que se iba escribiendo en una columna colocada a la derecha de cada expresión, tal como se ilustra en el siguiente ejemplo.

Cuadro 13. Categorización descriptiva primaria – ilustración

Unidades de análisis textual	Primera codificación
Recae entonces en el profesor la responsabilidad de fomentar el autoaprendizaje, la autoevaluación y el autoconocimiento en los alumnos. La contraparte de esto, y es algo ya expuesto en foros anteriores, es que luce difícil a la luz de la cantidad de alumnos que tenemos en nuestras secciones. Sin duda, salones que no excedan los 30 estudiantes son lo ideal para poner en práctica las estrategias didácticas expuestas en la lectura (F1M3 C8G1P1).	dificultades para poner en práctica estrategias novedosa
Sin querer eludir mis propias responsabilidades al respecto, creo que la dinámica de la universidad (y de la vida en Caracas en general), no brindan un ambiente propicio para el Intercambio entre profesores que imparten la misma materia o materias similares. Yo estoy tiempo completo en la UCAB, pero la docencia es solo una de mis múltiples actividades. Imagino que el asunto debe ser más cuesta arriba para profesores a dedicación parcial, que deben atravesar toda la ciudad para un par de horas de clase (F3M2C9G1P2).	Dificultades para el trabajo en equipo
Considero que la formación por competencias, puede ser un buen esfuerzo de mejorar el cómo, los procedimientos, más que el qué queremos con la educación (F1M3C8G4P46)	Caracterización de la educación por competencias.
Aprender a aprender, dominio del contenido de lo que se enseña es para mí lo más relevante. El estimular en el estudiante un pensamiento divergente creo que es fundamental en las competencias del docente universitario (F2C8G2P37).	Competencias fundamentales
No descartar la docencia tradicional, la idea es fortalecerla con la competencia pedagógica (F1C7M2G1P9)	Actualización con apego a lo tradicional

Fuente: Elaboración propia

Esta primera descripción quedó conformada por 48 categorías.

En segundo lugar, se procedió a agrupar las categorías según su naturaleza y contenido; para ello, se hizo la lista de los casos (identificados con su código) y unidades textuales que contenían categorías semejantes, las cuales se agruparon para llegar a un segundo nivel de categorización, tal como se presenta en el ejemplo.

Cuadro 14. Agrupamiento de las categorías según naturaleza y contenido (fragmento)

Caso	Unidades de análisis textual	Categoría inicial	Codificación Agrupada
F1M3C8G1P1 E1G4C8 y E4G3C7	Recae entonces en el profesor la responsabilidad de fomentar el autoaprendizaje, la autoevaluación y el autoconocimiento en los alumnos. La contraparte de esto, y es algo ya expuesto en foros anteriores, es que luce difícil a la luz de la cantidad de alumnos que tenemos en nuestras secciones. Sin duda, salones que no excedan los 30 estudiantes son lo ideal para poner en práctica las estrategias didácticas expuestas en la lectura	dificultades para poner en práctica estrategias novedosa	Condicionantes institucionales para aplicar el modelo pedagógico por competencias
F3M2C9G1P2.	Creo que la dinámicade la universidad (y de la vidaen Caracas en genera l), no brindan un ambiente propicio para el intercambio entre profesores que imparten la misma materia o materias similares. Yo estoy a tiempo completo en la UCAB, pero la docencia es solo una de mis múltiples actividades. Imagino que el asunto debe ser más cuesta arriba para profesores a dedicación parcial, que deben atravesar toda la ciudad para un par de horas de clase.	Dificultades para el trabajo en equipo	
F1M2C8G1P10 NCM3 G2	Coincido…en varios aspectos a considerar para diseñar las estrategias. El programa y el nivel en que lo impartimos son vitales pero nos topamos con un aspecto que ha sido muy discutido en las clases presenciales, a veces con humor negro otras veces con resignación, sobre las limitantes de espacio y recursos diversos para nuestras clases. No deja ser frustrante en muchas ocasiones.	dificultades para diseñar estrategias novedosa	
F1M3C7G1P13	Necesidad de que la Universidad forme a los nuevos ingresos. De no ser así es difícil implantar el modelo de Trabajo en equipo necesario para compartir la didáctica. Necesidad de dar inducción a los estudiantes	Necesidad de formación por parte de la Universidad para implantar el modelo	

Fuente: Elaboración propia

En la ilustración anterior (3) se puede observar distintas variables que intervienen y se relacionan con el desarrollo del modelo por competencias, por lo que una vez agrupadas se les dio el nombre de *condicionantes institucionales para la aplicación del modelo pedagógico por competencias;* Este agrupamiento se hizo con todas las categorías, y se elaboró una codificación más integradora que se redujo a 20 categorías.

En la continuidad de la clasificación, se fueron encontrando otras unidades temáticas relacionadas que llevaron a que algunas de ellas quedaran como *subcategorizas* de otras más amplias. Por ejemplo, *actualización con apego a la tradicional (del ejemplo 2),* se

convirtió en una subcategoría, ya que surgieron varias manifestaciones relacionadas que se podían integrarse en una categoría mayor denominada *disposición al cambio.*

Con el propósito de buscar regularidades, número y porcentaje de casos en cada categoría y subcategoría, determinar diferencias y semejanzas, relacionar variables y llegar a la categorización definitiva, se elaboró una matriz donde se colocaron las categorías en la parte superior horizontal y el código de los casos en la columna de la izquierda, allí se desplegó toda la información principal por grupos de informantes.

En esta matriz, el código que identifica cada caso quedó solo con el número de la cohorte, del grupo y del participante. Por ejemplo: P24G4C8 es decir, participante 24 del grupo 4, cohorte 8. Esto se hizo debido a que la matriz integra toda la información desplegada en todos los foros, entrevistas y notas de campo donde esa persona participó.

Un ejemplo de esta matriz se presenta en el cuadro 15

Cuadro 15. Matriz de relaciones – Fragmento

	Competencias fundamentales	Disposición y alternativas de cambio	Importancia y retos de la práctica pedagógica	Tradiciones metodológicas y saber pedagogico	condicionantes institucionales y de gestión académica	Condicionantes estudiantiles	Condicionantes personales
P45G4C8	Innovar sobre su propia práctica, innovar e investigar integrando el trabajo disciplinar y pedagógico. Uso de las TICs	Cambiar viejas perspectivas de acción usando métodos mas actualizados	Integración del conocimiento, diálogo con el estudiante, compromiso con el aprendizaje autónomo.			Baja preparación académica	
P46G4C8	Comunicación, trabajo en equipo e investigación y reflexion sobre la enseñanz	Actualizarse en la unidad cirricular, nuevos contenido y promover la autoformación	investigar sobre la enseñanza. Integrar saberes	creencia de que solo el profesor debe evaluar		Baja preparación académica	
P2G3C7	Comunicación, trabajo en equipo e investigación y reflexion sobre la enseñanza, planificación, liderazgo	Reflexionar sobre la responsabilidad como educadora	lograr estimular el sentido de responsabilidad y de aprender a aprender que les corresponde a los alumnos.			Nivel de preparación y Reducción de las expectativas de aprendizaje	Falta de formacion pedagógica para desarrollar la autonomía y hacer al estudiante responsable de su aprendizaje
P2G3C7	Estrategias pedagogicas, estimular al estudiante para motivarlo, relación bilateral	Actualizar, desarrollar o mantener las competencias	Práctica pedagógica como acción bilateral	el Saber pedagógico logrado por experiencia, lecturas y consulta a compañeros	Pocas oportunidades para el trabajo en equip		

Fuente: Elaboración propia

Una vez construida la matriz, con todas las categorías y subcategorias, se procedió a analizarlas e iniciar el proceso de estructuración, el cual se describe a continuación.

4.2.1.2.3 Estructuración. El análisis de cada grupo por separado permitió nuevamente, integrar categorías menores en otras más amplias, lo que llevó al establecimiento de las categorías definitivas, conceptualización y asignación de códigos de identificación. Al final se pasó de 48 categorías iniciales a un total de diez (10) definitivas. En el cuadro 16 se define cada una de ellas.

Cuadro 16. Estructuración - Categorías definitivas

Categorías definitivas	Código de identificación
1.- Competencias fundamentales para trabajar por competencias: Hace referencia a aquellas competencias que los profesores consideraron, necesarias para trabajar por competencias	COMPOFUN
2.- Competencias que necesitan fortalecer: Hace referencia a aquellas competencias que los profesores consideraron, que no poseen, posen solo en parte y por tanto necesitan desarrollar.	COMPOFOR
3.- Disposición y alternativas de cambio: Considera la intención de cambiar o no hacia nuevos esquemas de enseñanza, dejando de lado viejas estructuras. También incluye las manifestaciones de algunas alternativas	DISPOC
4.-Creencias, concepciones y experiencias acerca de la práctica pedagógica. Refiere a las representaciones, creencias, concepciones, pensamientos y conocimientos o saberes producto de la experiencia que el profesor sostiene sobre la práctica pedagógica y sus diferentes dimensiones.	SAPCCE
5.- Retos pedagógicos que demanda la formación por competencias: desafíos o actividades que los profesores manifiestan sortear para enfrentar los cambios de tipo pedagógico que conlleva la adopción del modelo formativo por competencias	RETPED
6.- Condicionantes para la aplicación de la pedagogía por competencias: realidades sociales, institucionales, del estudiante, del aula, de gestión académica y curricular que influyen para adoptar las situaciones pedagógicas exigidas por el modelo.	COND
7.- Caracterización de la formación por competencias: manifestaciones de las particularidades que según, los profesores distinguen la formación por competencias de la que han venido desarrollando hasta ahora. Implica la función que atribuyen a la enseñanza el aprendizaje y la evaluación, así como las consecuencias formativas.	CARACFC
8.- Sentimientos, creencias e incertidumbres: ideas sobre los compromisos, preocupaciones o temores a raíz de la implementación del modelo por competencias	SEIN
9. Factibilidad de aplicación: Hace referencia a las posibilidades descubiertas como consecuencia de adoptar el modelo que deben ser instrumentadas para darle la viabilidad que necesita.	FACAP
10.- Utilidad de la formación recibida en el diplomado: manifestaciones de fortalezas, utilidad y debilidades de la formación recibida, así como propuestas de cambio.	UTFDIP

Fuente: Elaboración propia

Todas estas categorías surgidas de la información analizada, están relacionadas con los objetivos de la investigación, en ellas se recoge el significado que para los profesores tiene la práctica pedagógica en la formación por competencias y la visión sobre las posibilidades de implementación en sus clases. El cuadro 17 refleja un ejemplo el conjunto de subcategorías que conforman cada categoría, las cuales se presentan en su totalidad en los. Anexos 1 a 13.

Cuadro 17. Estructuración Categorías y subcategorias definitivas – Ilustración

Categoría	Código de Identificación	Subcategorías	Código de Identificación	N	Porcentaje (%)
Competencias fundamentales para trabajar por competencias: Hace referencia a aquellas competencias que los profesores consideraron, necesarias para trabajar por competencias	COMPOFUN	Habilidades comunicativas	COMPOFUN_HAC	147	100%
		Saber personal	COMPOFUN_SP	2	1,3%
		Ser facilitador y mediador	COMPOFUN-FM	35	24%
		Trabajo en equipo	COMPOFUN-TE	147	100%
		Planificador	COMOPFUN-PLAN	45	31%
		Liderazgo	COMPOFUN-LID	147	100%
		Uso de las Tics	COMPOFUN-TIC	142	97%
		Innovar sobre la práctica docente	COMPOFUN-INNO	105	71%
		Dominio de la disciplina	COMPOFUN-DDIS	147	100%
		Manejo de la didáctica	COMPOFUN- DIDAC	120	82%
		Reconocer la forma de aprender del estudiante	COMPOFUN-APREN	109	74%
		Actuar con ética	COMPOFUN- ETI	104	71%
		Conocimientos sobre evaluación	COMPOFUN- EVAL	137	93%
		Saber dialogar y motivar	COMPOFUN-DIAL	128	87%
		Gerencia en el aula	COMPOFUN-GERE	90	61%
		Actualización constante	COMPF-ATUAL	99	67%
		Ser creativo	COMPF-CREAT	3	2%
		Reflexionar e investigar integrando el conocimiento disciplinar y el p edagógico.	COMPF-INVDP	3	2%
Competencias que necesitan fortalecer: Hace referencia a aquellas competencias que los profesores consideraron, que no poseen, posen solo en parte y por tanto necesitan desarrollar.	COMFORTA	Gerencia del trabajo en aula	COMFORTA- GERAU	100	68%
		Didáctica	COMFORT-DIDAC	118	80%
		Ser tutor y guía	COMPFORT-TUTOR	10	6,8%
		Evaluación	COMPFORT- EVAL	139	95%
		Aprender a aprender	COMPFORT-APAP	125	85%
		Uso de las Tics	COMPFORT-Tics	136	92,5%
		Planificación	COMPFORT-PLAN	110	75%

Fuente: Elaboración propia

El desarrollo conceptual de las categorías se presenta en el aparte referido a los resultados del Estudio de caso.

4.2.1.3 Análisis de actividades realizadas por los participantes. El análisis de los trabajos realizados se enfocó en la forma en que los profesores, planifican y elaboran actividades que promueven un aprendizaje autónomo y significativo para el desarrollo de las competencias generales y profesionales que se trabajan en la asignatura o unidad curricular.

Se atendió a la relación e integración de las competencias generales y profesionales, unidades de competencia, criterios de desempeño, contenidos, estrategias didácticas recursos y evaluación, así como también, si éstas reflejan de forma clara, organizada y específica los requerimientos del programa de la unidad curricular. Las categorías de análisis fueron establecidas atendiendo a los criterios que exige el modelo para la elaboración de los planes, tal como se describen en el cuadro 18.

Cuadro 18. Categorías de análisis de las actividades realizadas por los participantes

Categorías de Revisión	Componentes de las categorías
SELECCIÓN, INTEGRACIÓN Y RELACIÓN ENTRE COMPETENCIAS Y SUS COMPONENTES. Selecciona las competencias establecidas en el programa y establece una relación armónica entre competencias generales y profesionales, unidades de competencia y criterios de desempeño, los cuales organiza de lo simple a lo complejo.	**1.1 Competencias profesionales:** Selecciona las competencias profesionales a ser trabajadas en la asignatura y define el nivel de desarrollo, según las unidades de competencia y criterios de desempeño establecidos en el programa.
	Competencias generales: Selecciona las competencias generales a ser trabajadas en la asignatura, define el nivel de desarrollo según las unidades de competencia y criterios de desempeño integrándolos los de las profesionales.
	Unidades temáticas: Selecciona los contenidos apropiados en tema y extensión que contribuyen al logro de los resultados esperados.
ESTRATEGIAS DIDACTICAS: Diseña estrategias de enseñanza coherentes con el Modelo UCAB y las competencias que se pretende desarrollar, así como actividades de aprendizaje de los estudiantes tomando en cuenta las unidades crédito de la asignatura	**Estrategias docentes**: Diseña las estrategias del docentes coherentes con las competencias que pretende desarrollar y acorde a los principios de autonomía y significatividad del aprendizaje.
	Actividades de aprendizaje: Planifica las actividad de aprendizaje de los estudiantes, detallando las actividades a realizar y los tiempos previstos para las mismas. Vinculan al estudiante con situaciones de desempeño reales o simuladas, similares a las que puede encontrar en la realidad.
	Documentación y recursos: Explicita la documentación y los recursos de soporte que se van a utilizar para la realización de las actividades.
	Seguimiento al estudiante: Los roles del docente más frecuentes son los de organizador, guía y facilitador del aprendizaje.
	Habilidades de pensamiento Se consideran las habilidades de pensamiento requeridas para resolver la situación o problema planteado.
ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN: Diseña un sistema de evaluación continua que considera diferentes propósitos y formas de participación del estudiante, define las técnicas e instrumentos que se van a utilizar, los indicadores de evaluación y el sistema de calificación que se va a aplicar.	**Técnicas e instrumentos**: Selecciona las técnicas e instrumentos para recoger la información relativa a los criterios de desempeño, a lo largo del proceso y al final del mismo. Establece procedimientos e instrumentos de **autoevaluación** y **coevaluación** que permitan la participación del estudiante en su evaluación.
	Indicadores: Hace explícitos los indicadores a partir de los cuales puede obtenerse **evidencias** relevantes y significativas de logro de las competencias por los estudiantes.
	Sistema de calificación: Define y detalla el sistema de calificación que se va a aplicar para realizar la ponderación cuantitativa que refleje el grado de desarrollo de las competencias a lo largo del proceso, y que se expresará en la calificación final.

Fuente: Elaboración propia

Una vez estructuradas 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 elemento que se pierden en la simplificación analítica. Esta integración y desarrollo conceptual se presenta en el apartado referido a los resultados del estudio.

Capítulo V: Hallazgos

En este capítulo se presentan los resultados del análisis. Comprende tres etapas que reflejan los hallazgos más importantes vinculados con los objetivos constituidos como ejes de esta investigación. La primera, corresponde a los resultados de la fase 1 referida a la caracterización del Modelo Curricular por Competencias, de la UCAB; tanto desde la perspectiva de lo encontrado en los documentos por la investigadora, como desde la visión de los profesores sobre el mismo. La segunda, presenta los resultados relacionados con los objetivos 2 y 3 arrojados en la fase correspondiente al estudio de casos y, la tercera atiende a la triangulación realizada para la validación de los resultados encontrados.

5.1 Caracterización del modelo curricular por competencias de la UCAB.

Según Coll (1987) ningún currículo surge solo de la reflexión sobre los problemas educativos, todos, deben tener en cuenta las condiciones en que se va a llevar a cabo el proyecto, situándose por una parte, en las intenciones, principios y orientaciones generales y por la otra, en la concepción de la intervención pedagógica. De acuerdo con estos señalamientos, para describir los resultados encontrados se tomó en cuenta, el marco institucional que orienta el desarrollo del proceso formativo, el marco curricular que orienta el modelo y su visión pedagógica, tal como se planteó en el análisis.

5.1.1 Marco Institucional. El proceso formativo que se desarrolla en la Universidad Católica Andrés Bello, tiene su marco orientador en el paradigma educativo de la Compañía de Jesús, comunidad a la que pertenece. *El Proyecto Formativo Institucional* (PFI), elaborado en 2013, se constituye en el documento que, coherente con la misión, visión y valores fundamentales de la Compañía de Jesús, ofrece la *fundamentación,*

orientación e inspiración (UCAB, 2013) para la acción formativa en la Universidad la cual, consciente de los retos que plantea la sociedad contemporánea, procura estar a la altura de los tiempos, fortalecer la calidad de su proceso formativo y servir de fundamento al cambio curricular, que había iniciado desde el 2007.

La Principal inspiración pedagógica de la UCAB como universidad jesuita, es la *pedagogía Ignaciana* la cual ofrece los elementos curriculares primarios en cuanto al tipo de hombre que se desea formar, para qué sociedad y qué dimensiones de la formación se deben enfatizar para lograr la formación integral.

Desde la perspectiva Ignaciana, la práctica educativa debe centrarse en una pedagogía *humanista cristiana*. *Desarrollar todo lo que nos hace más humanos, lo que relaciona auténticamente a los hombres entre sí y con la naturaleza, permitiendo desarrollar su dignidad a nivel individual y social. (UCAB, 2013, p. 17).*

5.1.1.1 Pilares de la formación ucabista. Acorde con lo expresado en el PFI, *humanismo cristiano* significa que la formación profesional que ofrece la universidad debe estar caracterizada por:

- énfasis en la formación integral de los futuros profesionales, centrada en el desarrollo de la totalidad de sus facultades -académica, intelectual, emocional y moral-;
- formación de hombres y mujeres "para y con los demás", *especialmente con aquellos que demandan su solidaridad y atención (UCAB,2013,p.18);*
- consideración del carácter liberador de la formación integral, con capacidad para discernir, analizar y tomar decisiones desde sus propias convicciones;
- Compromiso institucional con la promoción de la justicia y la opción por los pobres;

- educación intercultural e inclusiva;
- adopción de una pedagogía centrada en el aprendizaje del estudiante para *acompañarlo potenciar sus capacidades de autoaprendizaje y reflexión propia (UCAB, 2013, p.19),* en una relación de respeto y confianza entre docentes y estudiantes;
- adopción de estilos y prácticas pedagógicas que estimulen conocimiento y lectura crítica de la realidad social donde se desempeña;
- desarrollo de la capacidad investigativa aplicada e interdisciplinaria, afianzada mediante el acompañamiento de docentes e investigadores.

Cada una de estas dimensiones requiere que 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 desde diferentes formas de relación y acción que le permitan entrar en contacto con diferentes realidades (UCAB, 2013).

Otras características importantes de resaltar por su importancia en las decisiones curriculares, son las referidas a la tradicional impronta de la universidad jesuita, recordadas por el R. P. Kolvenbach, SJ (en UCAB 2013), durante su ejercicio como superior general de la Compañía. Estas son: a) *Utilitas,* significa que la universidad jesuita tiene una dimensión eminentemente práctica, que requiere el desarrollo de conocimientos y habilidades para destacarse en cualquier campo profesional; b) *Iustitia,* poner el acento en que lo pragmático trascienda a objetivos más trascendentales de transformación y compromiso social, actuando como profesionales de reconocida excelencia; d) *Humanitas,* cultivar una actitud de compromiso con los fines de la humanidad y e) *Fides*, facilitar a los

estudiantes, mediante un adecuado proyecto pedagógico la comprensión de las dimensiones anteriores desde la perspectiva cristiana y poner a su alcance un plan pastoral que le permita el encuentro profundo con Dios.

Todas las dimensiones mencionadas, constituyen el ideal de la formación profesional de la UCAB, cuyo eje es la *formación integral*, entendida como "el proceso mediante el cual se forma y desarrolla no solo la inteligencia y los saberes específicos de la ciencia sino también la voluntad, los afectos y el sentido de la vida" (UCAB, 2013,p. 43).

5.1.1.2 Principios formativos. Bajo esa línea la Universidad orienta su práctica educativa, inspirada en los siguientes principios formativos:

1. Fomento de pensamiento complejo, desde la dimensión relacional y sistémica de la realidad.
2. el aprendizaje autónomo y significativo mediante el uso de métodos y estrategias que ayuden al estudiante a aprender a aprender
3. Fomento de la colaboración y el trabajo en equipo mediante la promoción de situaciones diversas y complejas para lograr objetivos comunes.
4. Fomento del diálogo interdiscplinar mediante la realización de actividades que propicien la integración de conocimientos y el diálogo profundo entre las distintas ramas del saber
5. Contribución al bienestar colectivo mediante las relaciones interpersonales con el ambiente físico y sociocultural y conciencia instruida de los problemas sociales, así como la consecuente conciencia de su responsabilidad cívica y ciudadana.
6. Formación para el liderazgo, ofrecer oportunidades para que el estudiante se descubra así mismo, se sienta interpelado para responder a las necesidades humanas con actitud crítica y reflexiva y una acción comprometida con la comunidad en la que está inserto.
7. Fomento del uso de las nuevas tecnologías en todos los ámbitos universitarios, con responsabilidad y desarrollo de las competencias para ello.
8. Integración a escenarios globales con miras a crear nuevos espacios educativos que potencien la creación y el emprendimiento. (UCAB, 2013, pp. 43-44).

Todos esos principios, no solo están en coherencia con la visión pedagógica ignaciana, sino también con lo establecido por diversos organismos nacionales e internacionales como la Comisión Nacional de Currículo (2013), UNESCO (1998), OCDE/DeSeCo (2005) Proyecto Tuning (2007) entidades que plantean la necesidad de un cambio educativo que responda a las exigencias de la sociedad actual.

5.1.2 Marco curricular

5.1.2.1 Visión del currículo en la UCAB. Más allá de representar un plan de estudio, el currículo es un espacio donde se convergen intereses, visiones y proposiciones, que responden a configuraciones identitarias propuestas, como finalidad y propósito, como contenido y estilo de la formación (Bernstein, 2001) por consiguiente, implica decisiones sobre los saberes necesarios y pertinentes para la construcción de la identidad profesional e institucional. Es la expresión del compromiso que establece la institución con la sociedad, ante la cual se responsabiliza por la formación de un estudiante que egresará con un perfil determinado.

La UCAB, coherente con su identidad y misión, ha asumido la noción de currículo como *proceso de construcción social*, desde la cual articula su acción educativa entrelazando, principios, valores, competencias, disciplinas, saberes y estrategias para la formación integral de sus estudiantes. (UCAB, 2013). Por tanto, es 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 en un *proyecto cultural* que debe posibilitar el diálogo entre culturas asumiendo de manera crítica y consciente los aportes científicos, culturales y tecnológicos del entorno global. Esta visión concuerda con lo expresado por Sacristán, 2010 quien afirma que la centralidad del

currículo “radica en que es la expresión del proyecto cultural y educativo que la institución considera debe desarrollarse en los estudiantes” (Gimeno Sacrietan, 2010, p. 30)

Desde esa perspectiva, requiere la participación de directivos, docentes, estudiantes y otros actores socioeducativos, tanto en el diseño como en la aplicación y evaluación del currículo, en función a las demandas educativas nacionales, internacionales e institucionales.

Entre otros aportes teóricos a esta concepción se encuentran las propuestas de Stenhouse (1987) y Coll (1987). El primero defiende la idea de currículum como construcción social y negociación constante de los actores socioeducativos y el segundo, enfatiza la idea de currículum abierto, que constantemente tiene que alimentarse de la práctica pedagógica, desde una concepción constructivista de los aprendizajes.

5.1.2.2 Enfoque curricular asumido. Como enfoque curricular para hacer frente al proceso formativo, se orientó hacia el *currículo por competencias* el cual se fundamenta en el principio de integralidad sustentado en la articulación del proceso formativo con el trabajo y en la convergencia del saber hacer, saber conocer, saber convivir y saber ser. (UCAB, 2013, p.45)

La competencia es entendida como un conjunto dinámico, integrador y evaluable de conocimientos, habilidades, destrezas, valores y actitudes que el estudiante desarrolla durante su formación y el profesional demuestra en el escenario social y laboral (UCAB, 2013, p. 45). Esta definición enfatiza la relación teoría – practica y el desempeño integral del egresado, mediante la interacción de las dimensiones actitudinal, cognitiva y procedimental y la promoción del sentido ético y constructivo con la sociedad en la cual se desenvuelve.

Bajo ese enfoque se plantean como criterios para la organización de las propuestas formativas de cada carrera, un diseño curricular que sea participativo, flexible, integral, con evaluación continua, con visión interdisciplinar, transversal y transdisciplinar, promotor del uso de las nuevas tecnologías y del emprendimiento (UCAB, 2013).

Avanzar en la línea de las competencias en la UCAB, implica considerar la perspectiva socioformativa o compleja desde la cual, las competencias están ligadas a la formación integral ya que su propósito es formar personas que estén en condiciones de afrontar estratégicamente los problemas cotidianos y de los entornos en los cuales se desempeña (Tobón, Pimienta y García, 2010, p. 11). Así, desde la complejidad, se toca el desempeño excelente en todos los aspectos de la vida humana, por cuanto este enfoque se caracteriza por la multiplicidad de relaciones en contexto, la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad, así como cambios constantes en todas las áreas y los procesos de caos e incertidumbre (Morin, 2005).

5.1.2.3 Perfil del egresado. El perfil del egresado reúne las aspiraciones que orientan la formación integral y las demandas nacionales y mundiales para cada profesión. Está conformado por competencias *generales y profesionales*. Las competencias *profesionales* hacen referencia al saber hacer profesional en un contexto específico, según las demandas en cada carrera.

Las competencias *generales*, de carácter transversal, son susceptibles de desarrollarse en conjunto con las profesionales en las distintas situaciones y materias. Consecuente con los pilares principios y dimensiones de la formación ucabista, se enmarca dentro del *enfoque humanista* en cuanto orientan la formación integral de la persona, mediante el desarrollo de competencias que le permitan:

- identificar y estudiar los problemas nacionales e internacionales de la actualidad;
- respetar a los derechos humanos, la democracia, la libertad de conciencia, de pensamiento y de opinión;
- trabajar de forma, cooperativa, tanto entre compañeros, como a nivel nacional e internacional;
- comprender y respetar la multiculturaidad y afrontar la interculturalidad mediante el intercambio de conocimientos y valores en condiciones de igualdad con una conciencia crítica de la propia cultura, la globalización y mundialización y
- actuar con responsabilidad, solidaridad y sentido ético ante el cuidado del ambiente y el desarrollo sostenible

Ambos tipos de competencias se estructuran en *unidades de competencia* las cuales expresan acciones o desempeños específicos que conforman la competencia y *criterios de desempeño* que expresan el qué y el cómo se espera sea ese desempeño Esos criterio constituyen referentes básicos para la evaluación (Orta de González y Vásquez, 2015)

La formación del perfil implica un proceso de planificación y preparación que permita reconocer e integrar en la práctica el desarrollo tanto de las competencias generales como profesionales; ya que la prioridad de unas no puede conducir al detrimento o desvinculación de la otra.

La vinculación de la competencia con el desempeño personal, social y profesional, plantea la necesidad de poner al estudiante en contacto con su realidad, promover la participación activa y propiciar el desarrollo de niveles de autonomía que le permitan resolver problemas y transferir lo aprendido a nuevas situaciones. En ese sentido, se plantea el *crédito académico* en términos de la productividad del estudiante y no en horas lectivas cursadas, por lo que se enfatiza en la dedicación académica responsable del alumnado para el avance en su aprendizaje.

El desarrollo de las competencias implica poner en juego diferentes conocimientos, procedimientos y actitudes cuya conjunción se convierte en competencia, una vez que la persona moviliza e integra esos recursos para enfrentar exitosamente el hacer propio de la competencia.

5.1.2.4 Ejes curriculares. El currículo está organizado atendiendo a dos ejes: vertical y horizontal (UCAB- CIC, 2010, p. 2).

5.2.2.4.1 Eje vertical. 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 (UCAB, 2010, p. 2).

Iniciación universitaria. Esta área incluye las actividades orientadas hacia la nivelación de los grupos que ingresan en cuanto a los aprendizajes básicos requeridos para un desempeño académico exitoso.

Formación general. Agrupa las asignaturas vinculadas con la ampliación y profundización de los conocimientos en el ámbito de las humanidades, las artes, las ciencias, y problemas interdisciplinarios que contribuyan al desarrollo de las competencias generales y profesionales. Se incluyen contenidos y actividades vinculados con la identidad ignaciana, acción comunitaria y responsabilidad social.

La Acción comunitaria y la responsabilidad social conforman el espacio académico en el que confluyen diversas opciones que favorecen la vinculación de éste con las necesidades de orden pedagógico, psicológico, legal, ambiental y financiero detectadas en las comunidades donde la UCAB desarrolla acciones de responsabilidad social.

Formación especializada. Está constituida por las unidades curriculares destinadas a procurar los conocimientos, destrezas y actitudes vinculadas específicamente con la preparación profesional o académica avanzada, indispensables para actuar en la solución de problemas propios del quehacer profesional.

Práctica Profesional Esta área ofrece al estudiante la posibilidad de consolidar los aprendizajes de la carrera mediante el ejercicio sistemático, progresivo y acumulativo de las competencias generales y específicas que permitirán al egresado un desempeño laboral exitoso en diferentes escenarios.

5.2.2.4.2 Eje horizontal. Atiende la construcción de ejes transversales que recorren la totalidad del currículo, e implican las competencias a desarrollar en las unidades curriculares institucionales, intrafacultades e interfacultades, así como las requeridas en las distintas áreas del conocimiento. 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.

En la práctica, aunque todas las carreras están estructuradas con los ejes mencionado, cada una los organiza de acuerdo con las demandas específicas.

5.1.2.5 Modelo organizativo del currículo. Parte de la organización por disciplinas en Facultades. Sin embargo, se promueve la flexibilización y el trabajo intrafacultad e iterfacultades con la idea de propiciar la investigación interdisciplinaria y tansdiciplinaria.

5.2.2.5.1 Semestralización y acreditación. Todas las carreras se desarrollan en régimen semestral, cada semestre abarca 16 semanas y las unidades crédito (UC) varían según cada asignatura y carrera. Las UC ponderan el peso relativo de las actividades del currículo de acuerdo con su complejidad, distribuyen de manera equilibrada el trabajo a realizar por profesores y estudiantes y permiten reflexionar sobre las metodologías de enseñanza y las

formas de evaluación en uso para optimizar el tiempo que el estudiante invierte en su aprendizaje (Tunning América Latina, 2007), ya que éstas no se fijan por el número de horas clase, sino por el tiempo que se supone el estudiante invierte en su aprendizaje independiente.

El siguiente cuadro muestra el régimen, duración y número total de créditos de cada carrera.

Cuadro 19. Régimen y duración de las carreras

Carrera	**Régimen**	**Duración de cada semestre**	**Número total de créditos**
Administración de Empresas	Semestral	8	240
Contaduría Pública	Semestral	8	240
Relaciones Industriales	Semestral	8	240
Sociología	Semestral	8	247
Economía	Semestral	8	245
Comunicación Social	Semestral	10	301
Derecho	Semestral	10	309
Educación mención Ciencias Pedagógicas	Semestral	8	137
Educación mención Ciencias Sociales	Semestral	8	138
Educación mención Biología y Química	Semestral	8	142
Educación mención Física y Matemática.	Semestral	8	139
Educación mención Preescolar	Semestral	8	133
Educación mención Integral	Semestral	8	137
Filosofía	Semestral	8	137
Ingeniería Civil	Semestral	10	316
Ingeniería Industrial	Semestral	10	306
Ingeniería Informática	Semestral	10	302
Ingeniería en Telecomunicaciones	Semestral	10	299
Letras	Semestral	8	246
Psicología	Semestral	10	309

Fuente: Elaboración propia

- Se han implantado nuevas estructuras organizativas como son: direcciones, departamentos y cátedras. Entre las cuales se encuentran:
- Nuevos reglamentos para:
    - ✓ Cátedras comunes y evaluación de los aprendizajes.

5.1.3 Marco pedagógico. Acorde con las dimensiones, principios y modelo de competencias de la formación ucabista, para contribuir al logro del perfil del egresado, se requiere una pedagogía que tenga como centro el aprendizaje del estudiante, compagine diferentes estrategias para aprender, promueva valores éticos y humanistas, el compromiso con el cambio social y cultual, el desarrollo de la autonomía y el aprendizaje significativo; elementos que precisan un nuevo modelo de enseñanza y de evaluación conducente a la introducción de innovaciones en la acción didáctico – pedagógica que reduzcan el énfasis en la enseñanza trasmisionista y consideren la corresponsabilidad del estudiante en su proceso formativo.

5.1.3.1 Aprendizaje, enseñanza y evaluación. Del análisis de los diferentes documentos referidos a la renovación curricular de la UCAB (Marco conceptual de la renovación curricular, 2010; Modelo de competencias UCAB, 2010; Proyecto Formativo Institucional, 2013, Documentos curriculaes CIIDEA, 2016,) por inferencia, se identifican cuales teorias de aprendizaje pueden apoyar y ofrecer herramientas para la promoción del aprendizaje significativo y el desarrollo autónomo

En este orden de ideas, las teorías de aprendizaje que dan predominio a un currículo flexible, participativo, dialógico e inclusivo como el propuesto por la UCAB y que pueden sustentar y hacer aportes a la pedagogía Ignaciana, están ligadas a la visión constructivista del aprendizaje. En primer lugar, la corriente promotora del principio de significatividad (Ausubel, Novak y Hanesian, 1983), según la cual, el aprendizaje parte de la experiencia

del estudiante, quien, mediante su observación reflexiva y dialógica lo confronta desde las aportaciones teóricas para construir nuevos conocimientos.

En esa misma línea el aprendizaje sociocultural (Vygotsky, 1979) enfatiza que la persona construye conocimiento mediante el desarrollo de actividades culturalmente determinadas y contextualizadas que se llevan a cabo en cooperación con otros. Así, el estudiante es quien asume un papel fundamental en su propio proceso de formación para lo cual, debe *desempeñarse con autonomía* no sólo en su entorno social inmediato, sino en el futuro como profesional.

El estudiante necesita desarrollar estrategias de aprendizaje y nuevas formas de pensar (pensamiento crítico, analítico, sintético, reflexivo y práctico entre otros) que le permitan *aprender a aprender* y desarrollar su *autonomía* en contextos reales. En ese sentido, el aprendizaje estratégico (Monereo y Castello, 1997), ofrece herramientas que le ayudan en la construcción de los conocimientos y al desarrollo de habilidades, actitudes y prácticas propias de una persona autónoma, responsable, autorregulada y competente para trabajar en equipo, tal como lo exige el perfil del egresado.

Las competencias ligadas al desempeño, exigen práctica, pero no un simple hacer técnico, sino una práctica que involucra teoría, procedimientos, valores e ideas. Por tanto, la formación reflexiva es el camino que hace posible comprender la vinculación entre teoría y práctica y en esa relación se genera conocimiento teórico y práctico. (Tallaferro, 2006)

Por su parte, el profesor debe ceder su protagonismo al estudiante y ejercer una acción pedagógica–didáctica que facilite el aprendizaje autónomo y significativo mediante el cuestionamiento y reflexión personal.

En ese marco de aprendizaje y de acción pedagógica, la evaluación requiere respuestas innovadoras tanto del docente, como del estudiante, ya que los tres procesos están interconectados. “La evaluación es el estímulo más importante para el aprendizaje. Cada acto de evaluación da un mensaje a los estudiantes acerca de lo que deberían estar aprendiendo y cómo deberían hacerlo” (McDonald, Boud, Francis y Gonczi, 2000, p. 42). En ese sentido, la planificación y ejecución de la evaluación por competencias debe dar respuesta a los requerimientos pedagógicos de la misma, a fin de poder brindar una formación de calidad. Para ello, se debe basar en evidencias reunidas desde varias fuentes y actividades conectadas con la realidad, que permitan determinar si el estudiante cumple con los criterios de desempeño establecidos., no solo por parte del profesor, sino también del mismo estudiante, quien mediante la autoevaluación debe aprender a distinguir el desempeño aceptable del que no lo es.

La aplicación del constructivismo en la formación por competencias, según Schwartz, (1995), permite vincular la información que reciben los jóvenes con la utilidad de ésta en la vida cotidiana, mediante la aplicación de la *Pedagogía de la Disfunción*, definida como el proceso mediante el cual el docente promueve la reflexión y la participación como medios para la construcción del aprendizaje. Todo ello mediante la *formación en alternancia* conducente al desarrollo de las competencias mediante un proceso que combina la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación que se ofrece en las instituciones de formación con la práctica profesional en el centro de trabajo. Esta visión es pertinente en la UCAB, donde todas las carreras conllevan la práctica profesional.

Estas demandas incrementan la importancia de la proyección hacia la comunidad, la internacionalización y la investigación como elementos inseparables de la formación. La

investigación como instrumento de aprendizaje contribuye a la integración disciplinar, tal como lo expresa (Posada, 2004)

> La actividad docente fundamentada en estos tipos de integración disciplinar permite que los conceptos, marcos teóricos, procedimientos y demás elementos con los que tienen que trabajar profesores y estudiantes se organicen en torno a unidades más globales, a estructuras conceptuales y metodológicas compartidas por varias disciplinas (Posada, 2004, p. 21).

Esa integración se expresa en el desempeño en cuanto requiere conocimiento teórico y práctico, actitudes, valores, emoción, compromiso, cooperación y cumplimiento en todas sus acciones y especialmente trabajo en equipo.

Como parte de la filosofía institucional, se promueve la educación inclusiva la cual se ve reflejada en la idea de integración promovida en los diferentes discursos y documentos universitarios, en las competencias generales y sobre todo en la gran diversidad de alumnos que forman parte de las distintas carreras. Esto implica un reto a la docencia en cuanto debe dar respuesta a diferentes intereses, niveles y condiciones personales para promover el desarrollo de las competencias esperadas. En tal sentido, el profesor debe tener las competencias para flexibilizar las actividades y las *experiencias* de aprendizaje, con el propósito de adaptarse a la diversidad (Coll, 2001) lo que exige una mayor capacidad de planificación y organización.

El profesor como tutor y guía debe combina la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación mediante el diálogo y la reflexión, en la búsqueda de un proceso dinámico y participativo que parta de las experiencias y aprendizajes previos de los estudiantes, el análisis de contenido y el reconocimiento de las especificaciones del contexto en una permanente relación teoría–práctica.

Todo esto implica un cambio en la acción de profesor, la cual deja de ser una *práctica docente* centrada en la enseñanza transmisioncita para convertirse en una *práctica*

pedagógica centrada en la *acción-reflexión* como medio privilegiado para el aprendizaje significativo y la construcción de conocimientos. Vale mencionar a Shön (1992) quien expresa que la *práctica pedagógica* se caracteriza por la complejidad y, que debe entenderse como una *actividad de reflexión-acción* que los docentes realizan en situaciones de incertidumbre que los obliga a buscar recursos y estrategias que satisfagan las necesidades reales del estudiantado. Así mismo el conocimiento teórico pasa a ser un instrumento para la reflexión e integración significativa con la experiencia mediante estrategias activadas por el docente en su práctica.

Si se analizan esas características desde la visión de la pedagogía Ignaciana (PI), se puede decir que hay una confluencia de principios; entre ésta y los planteamientos anteriores; en primer lugar, porque la idea clave de esta visión curricular es la primacía del estudiante, tal como lo propone la PI cuando expone que "el cometido del profesor consiste en ayudar al estudiante a aprender con independencia y asumir la responsabilidad de su propia educación" (ICAJE - CERPE, 1996, p. 34). Así, el profesor tiene que entender el mundo del estudiante, las realidades que lo impactan y afectan y acompañarlos en su crecimiento y desarrollo (ICAJE - CERPE, 1994).

En segundo lugar, la PI plantea la interacción continua de EXPERIENCIA; REFLEXIÓN, ACCIÓN Y EVALUACIÓN. La premisa fundamental en la formación por competencias es la **reflexión** sobre la realidad, en tal sentido, procura la vinculación de la ***experiencia*** con la formación; la conducción del estudiante hacia la ***acción***, el hacer es relevante en la realidad en que interactúa el estudiante, en una constante relación de la experiencia con la reflexión para ir logrando nuevos aprendizajes. En ese proceso, la ***evaluación*** reflexiva se constituye en un elemento clave para el desarrollo de la autonomía,

por cuanto los estudiantes deben aprender a autoevaluarse para estar conscientes de sus progresos, logros y deficiencias y programar su propio mejoramiento.

En síntesis el enfoque por competencias asumido por la UCAB, reúne varios elementos que intentan integrarse dando lugar a un marco pedagógico conformado por una complejidad de aspectos clave y necesarios para el desarrollo integral de sus estudiantes, los cuales colocan la reflexión y la acción como fuentes de conocimiento integradas a los componentes afectivo y social de la persona; el docente es guía del estudiante quien a su vez, debe ser una persona autónoma y responsable de su aprendizaje.

A continuación una representación gráfica según la visión de la autora de este trabajo.

Figura 6. Marco pedagógico para la formación de competencias

Fuente: Elaboración propia

En la figura 6 se puede observar la integración de todos componentes pedagógicos que se movilizan para la formación por competencias. En primer lugar, se observa que el centro es el estudiante, alrededor del cual giran todos los procesos.

En una relación dialógica, el profesor cabo una acción pedagógica, que da protagonismo al estudiante, mediante la aplicación de estrategias variadas que faciliten la comunicación, la construcción del conocimiento, la participación activa y el intercambio de experiencias. Para lo cual, es importante informar y compartir, las competencias a desarrollar, los contenidos, las actividades y las estrategias de evaluación a utilizar en la materia.

El estudiante una vez situado en cada tema, lo relaciona con su **experiencia**, se ubica en el contexto de aplicación y en un proceso de **reflexión** se cuestiona e identifica lo que puede hacer, como lo puede hacer, bajo qué condiciones, qué debe aprender, cómo lo puede aprender, cuáles son sus dudas…, a la vez que comparte con sus compañeros y profesor, sus inquietudes. Todos estos cuestionamientos permiten ir acercándolo a las teorías, hechos, principios, datos, estrategias que configuran el saber científico y técnico de la disciplina, a fin de que vaya adquiriendo y construyendo **conocimiento**, para lo cual se debe propiciar el uso de habilidades cognitivas como el análisis, la comprensión y el pensamiento crítico, entre otras, así como a la realización de **acciones** que vincule la teoría con la práctica y contribuya al desarrollo de las competencias. En este proceso el estudiante debe cumplir una **evaluación** personal, reflexionando sobre lo aprendido, identificando sus dificultades, limitaciones y actitudes mediante una **autoevaluación** que lo lleve a autorregularse y mejorar sus aprendizajes.

En este proceso el profesor acompaña y facilita del autoaprendizaje, al tiempo que realiza una **evaluación continua** mediante la observación, valoración y toma de decisiones**.**

Promueve **la autoevaluación**, desarrolla la **evaluación formativa** y ofrece la retroalimentación necesaria para que el estudiante reconozca sus errores, los revise, supere obstáculos y mejore su aprendizaje. Igualmente, realiza la evaluación sumativa, mediante la recolección de evidencias que le permitan valora el aprendizaje logrado por el estudiante, calificar y acreditar **el nivel de competencia alcanzado.**

Mediante todo este proceso el estudiante va **desarrollando las competencias** en una integración progresiva de conocimientos, habilidades, actitudes y desempeños, tanto de la asignatura que se trate, como con otras materias vinculadas a la carrera que le van proporcionando las herramientas tanto conceptuales como técnicas para resolver problemas relacionados con a la realidad, de forma **autónoma y creativa** con responsabilidad, sentido ético y constructivo, respeto a los valores y en correspondencia con la situación social dada.

5.2 Caracterización del modelo según la visión de lo profesores (CARACFC).

En este aparte se describen las particularidades que según, los profesores distinguen la formación por competencias de la que han venido desarrollando hasta ahora, las demandas surgidas frente a las cuales tiene que dar respuesta, sus nuevos planteamientos y las consecuencias formativas, tanto para estudiantes como profesores. Se identificaron siete (7) subcategorías**:** visión del cambio, valorización del modelo**,** conceptualización de la formación por competencias, metodologías de enseñanza, visión del aprendizaje, la enseñanza y la evaluación.

5.2.1 Visión de cambio (CARACFC-VC). La formación por competencia (FC) es vista como un reto para 70% los profesores por cuanto implica cambios significativos en su hacer docente. El pasar de un modelo donde el aprendizaje de contenidos deja de ser el objetivo de la acción educativa, rompe con la lógica del paradigma que hasta ahora ha

estado presente en las aulas. Significa romper costumbres en la relación profesor-estudiante, la forma de planificación, el compromiso con la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación; en la búsqueda del desarrollo de la autonomía, la integración disciplinar y trabajo en equipo. Esta idea se ejemplifica mediante expresiones como las siguientes:

> Articular en nuestro ideario pedagógico un modelo por competencia implica un cambio significativo de horizonte, porque ya no es buscar exclusivamente una aprehensión teórica de los contenidos, sino también un cambio radical en el modo cómo me relaciono con los alumnos y hasta dónde llega mi grado de implicación en su ser persona para que ellos puedan dominar las enseñanzas compartidas. (P67G4C7)

> (…) es importante destacar el cambio de paradigma que esto representa, porque muchos docentes deben romper con la costumbre y continuismo de su manera de llevar la relación docente- estudiante en el aula, promoviendo ahora una enseñanza centrada en el estudiante, propiciando el auto aprendizaje, por sobre la mera instrucción, y asumiendo el docente un nuevo rol como guía o facilitador, abandonando la visión diferenciadora de la clase magistral por una construcción continua, colaborativa y centrada en la habilidades, actitudes y conocimiento. (P41G2C8)

> En realidad el nivel de exigencia para el docente es mucho más elevado que el tradicional, siendo así la planificación de las clases mucho más complicada, pues exige cumplir competencias y no sólo objetivos, así como requiere adaptarse a cada grupo y responder a las necesidades de cada individuo, mientras que en el modelo tradicional la planificación se orienta a cumplir objetivos académicos, por lo que ésta es aplicada indiferentemente de grupo a grupo, y de curso a curso**.** (NCG7)

> Exige un cambio de perspectiva de acción, de concepción del estudiante, de la relación maestro alumno y de la autonomía y compromiso en la tarea de enseñanza y aprendizaje… Esto implica una formación integral, holista, no segmentada, Allí un gran reto para nosotros que por mucho tiempo hemos disgregado la enseñanza en parcelas de conocimiento. Ahora nos toca integrar, ser interdisciplinarios y trabajar como docentes en equipo. (P45G2C8)

> 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 quererlo replicar en otro y nos encontramos con la realidad de tener que "cambiar" para poder ver esa competencia que deseamos. (P19G2C8)

Para un 1,3% el modelo es “demandante” los ha obligado a estudiar, interactuar e investigar.

> Desde mi punto de vista como profesor, siento que ha sido más demandante, me ha obligado a conversar con otros, ver mejores prácticas, aprender de cosas que no me funcionaron tan bien en el salón y seguir haciendo lo que sí motiva al estudiante. (P5G1C7)

5.2.2 Valoración del modelo (CARACFC-VM). El 80% valora positivamente el modelo por competencias; sin dejar de reconocer la complejidad del cambio es considerado como una oportunidad de mejora en cuanto presenta nuevas posibilidades formativas.

Un 6,8 % tiene sus reservas o encuentran poco valor con relación a la formación tradicional.

El porcentaje mayor concuerda en que la FC promueve el crecimiento personal, el desarrollo las potencialidades individuales para un mejor desempeño laboral; la articulación entre teoría y práctica, fomenta del desarrollo de la autonomía; enfatiza la facilitación del aprendizaje antes que la transmisión de información, la colaboración entre el profesorado; el uso de metodologías activas e innovadoras mediante la integración de las nuevas tecnologías y el logro de un perfil más reflexivo mediante el desarrollo de las competencias generales propuestas por la UCAB.

> Creo que lo más valioso y retador de la educación por competencias está justamente en fomentar esa "actuación no automatizada. La formación de criterios para tomar decisiones y saber cuándo, cómo y sobre todo por qué se aplican unas teorías o prácticas específicas es indispensable. Implica enseñarlos a evaluar cada situación como lo que es, único, aunque luzca similar a lo que han experimentado en el pasado. La decepción en los ojos de los alumnos cada vez que respondo "depende" a una pregunta me indica que están acostumbrados a certezas, a que el profe diga sí o no y los libre de dudas del riesgo a equivocarse. (P76G4C7)

> No obstante, la dificultad para llevarlo a la realidad lo califico como bueno por cuanto es importante guiar, orientar y escuchar al estudiante. El diseño de estrategias participativas y activas va más allá de lo tradicional, lo que marca la diferencia. (P16G1C8)

> La educación por competencias bien desarrollada, permite una formación integral, que si bien el modelo tradicional no impide, su diseño estaba concebido para una realidad distinta a la del momento actual. (P25G2C9)

> El modelo por competencias es bueno, a pesar de que a veces llevarlo a la realidad cuesta tanto (lo cual no quiere decir que no haya que intentarlo), creo que nuestros jóvenes tienen el conocimiento a la mano de un clic, pero la guía y la orientación son necesarias, el sentirse escuchados, enseñarles a ser independientes en este mundo es sumamente importante así como ayudarlos a crear un criterio propio. (P7G1C8)

> Este es un proceso continuo de aprendizaje y de estudio, que permite ir aplicando nuevas estrategias que nos permitan mejorar cada día, para que nuestros estudiantes alcancen las competencias, en su proceso de formación. Adaptándonos a los nuevos tiempos y al tipo de estudiante. (P42G2C8)

> Las competencias que señala la UCAB son muy primordiales porque exigen tanto al profesor como al alumno un alto desempeño y compromiso en innovar y mejorar la canalización y enseñanza de las materias dictadas en el aula. Las cuatro unidades de competencia para mí son primordiales para garantizar el éxito de la propuesta, ninguna se excluye, todas son necesarias. El profesor de esta época debe adaptarse a los cambios que ocurren en el entorno. (P24G2C9)

> considero que el enfoque de docencia por competencias permite que el profesor mejore en su proceso de enseñanza y se vea obligado a pensar estrategias de planificación y gestión del aprendizaje en el salón que le permitan incorporar a los alumnos a la construcción de ese conocimiento que se desarrolla en el aula de clases. (C9G2F1P37)

> Ciertamente el planteamiento por competencia docente abre un abanico de opciones hacia la creación de una visión compartida de progreso social sorprendente. (P20G2C9)

Entre el porcentaje que tiene sus reservas sobre o disiente de su valor por encima de lo tradicional se encuentran expresiones como las siguientes:

> La formación por competencias tiende a darle un mayor sentido al aprendizaje y a su aplicación, desarrollando un individuo que se aspira sea diferente, dotado de muchas cualidades útiles a la sociedad, lo cual no opta para que las competencias sean una especie de moda, esto se debería reflexionar. La competencia y la naturaleza de la disciplina que se imparte las competencias vienen a darle una mayor precisión a la enseñanza, pero cambian su esencia (P31G2C9)

> Piaget consideraba en su obra, A dónde va la educación, que una educación para la autonomía (bien sea intelectual o moral que para él son inseparables) solo es posible con métodos o procedimientos activos distintos a los tradicionales. Considero que la formación por competencias, puede ser un buen esfuerzo de mejorar el cómo, los procedimientos, más que el qué queremos con la educación. (P47G2C8)

> En la bibliografía consultada dan como un logro que el nuevo modelo planteado ve a la educación, como "una educación permanente", no así en el modelo tradicional disiento de esto, porque a mí siempre se me ha dicho que el saber y el intelecto no tienen fin, que todos los días se puede aprender algo. De hecho a los médicos en particular se les dice que "nunca dejarán de estudiar". Por eso pienso que esto no es un "logro" o avance del nuevo sistema planteado. (C8G2F1P19)

> (…) el modelo tradicional se basa en que el profesor es la fuente de todo conocimiento, mientras que el nuevo modelo propuesto se sustenta en que el alumno es el foco de atención y el profesor deja de ser la fuente del conocimiento para ser un guía. Disiento totalmente de esta afirmación. Hasta el día de hoy yo como profesor he sido la "fuente primaria del conocimiento de mi materia", pero no la "fuente de todo conocimiento". Evidentemente que si un alumno toma un curso es porque no sabe nada, o sabe poco de lo que se ve en dicho curso, por lo que cualquier conocimiento que en primera instancia va a adquirir, vendrá de esa fuente primaria representada por el profesor. (P19G2C8)

Según el 30% el modelo por competencias se corresponde con una revalorización del modelo educativo ignaciano. *Implica un reencuentro con la pedagogía Ignaciana* (P21G2C7) en cuanto tiene al estudiante como centro, enfatiza la formación integral y la reflexión constante.

> Reflexionando sobre el proceso que estamos considero que realmente es una ruptura de paradigma con un reencuentro a la esencia de la pedagogía ignaciana donde es central la búsqueda del discernimiento dentro de nuestro peregrinar por la UCAB y ¿sabes? Honestamente estoy muy movilizada emocionalmente por esto porque comprendo por qué, aún con las dificultades que haya podido encontrar, me he mantenido en la UCAB. (P38G2C7)

> También hice algunas conexiones con el Paradigma Pedagógico Ignaciano, y encontré mucha relación con aspectos tales como la evaluación, el acompañamiento, la comunicación y el acercamiento a cada alumno. (P50G3C7)

> De las intervenciones rescato la importancia de saber dónde trabajamos y cómo la labor de la Compañía de Jesús marca la ruta docente en nuestro quehacer diario en las aulas y el consiguiente compromiso ético con nuestra profesión. (P52G4C8)

> En el marco de MAGIS, como planteas el pasar de un Modelo a otro es un proceso fluido de perfeccionamiento en el tiempo. Poco a poco iremos incorporando el Modelo de Competencias, teniendo como eje central el aprendizaje. (P9G1C7)

> Porque el ideal ignaciano unido al MAGIS, tiene como Norte la formación de Profesionales Competitivos e Integrales. (P52G4C8)

5.2.3 Concepción de la formación por competencias (CARACFC-CFC). La formación por competencia se agrupa bajo diferentes concepciones, para algunos la formación por competencias supone dar respuesta al mundo de la industria, al mercado, a una salida profesional concreta mientras que para otros es una salida a un perfil reflexivo que sienta las bases para una mejor adaptación a los nuevos tiempos y a un reconocimiento de la realidad global. En ese sentido, se conceptualiza:

a) Como elemento para integrar el saber conocer, saber hacer y saber ser; no solo desde la producción, sino también desde la persona en su convivir en sociedad (79%)

> La formación por competencia, constituye todo un reto para la sociedad ya que estamos sumergidos en una nueva era caracterizada por un mundo que tiene innumerables transformaciones producto de la vertiginosa rapidez con la que ocurren los cambios en la sociedad. De manera que se entiende por la serie de saberes no solo pragmáticos y orientados a la producción, sino aquellos que articulan una concepción del ser, del hacer, del saber y el convivir. (P3G1C7)

b) Como un referente para la excelencia. Conlleva a estimular el sentido de responsabilidad y excelencia en los estudiantes y docentes.- 34%

> Definitivamente creo, que la responsabilidad de este Proyecto 20:20 en la UCAB, con el Principio Formativo Integral, y de Pensamiento Complejo, nos obliga como Docentes a desarrollar, mantener, mejorar y actualizar nuestras competencias, que seguramente todos tenemos en diferentes niveles, pero la idea es llevarlas a esa Excelencia requerida por el Magis. Hacerlo Mejor. (P1G1C7)

> Ante un panorama académico y profesional tan complejo, resulta necesario asumir el compromiso para brindar esa formación a cada uno de los alumnos, pero teniendo en cuenta

> que todo cambio debe hacerse con responsabilidad y teniendo presente el reto que ello plantea tanto para el docente como para sus alumnos. (P28G2C9)
>
> Creo que este diplomado de desarrollo de competencias docentes constituye un verdadero reto para lograr que como guías, facilitadores, y me atrevería a decir como LIDERES, logremos estimular el sentido de responsabilidad y de aprender a aprender que les corresponde a los alumnos. Acepto el reto, y espero lograr el cometido. (P2G1M7)
>
> Lo idóneo es ir mostrándole paulatinamente a los estudiantes, las bondades de ser forjadores de su propio aprendizaje. (P11G3C8)
>
> Estoy de acuerdo con el hecho de que el logro de las competencias docentes, es un proceso paulatino y que no finaliza nunca per sé, porque si bien con los años de experiencia se van mejora, la actividad del docente es un trabajo que nunca acaba, puesto que tiene que estar en constante actualización y buscando la excelencia: el MAGIS. (P4G1C8)

c) Acción, reflexión y relación teoría-práctica para integrar en mundo académico con el profesional.

> La mejor manera de trabajar en este tema y la mayoría, es a través de la acción, es decir, construyendo en clase con ejercicios grupales, simulaciones de situaciones bajo el principio del "como si"...llevando la teoría a la práctica o por medio de la práctica incorporar la teoría. (P35G3C9)
>
> El dominio de la teoría es esencial, complementado con la experiencia que enriquece cada ejemplo y vivencias compartidas en el aula. Es mucho más creíble dar un ejemplo a través de casos de la propia experiencia que los millones de ejemplos que puedas encontrar en la web, contarle al alumnado como se construye una marca, o el resultado de una campaña que tú mismo manejaste deja el grato sabor de la vivencia, de haber estado allí y haber sido parte de la historia en primera persona, no solo aporta emoción. (P36G3C9)
>
> Considero que como docentes debemos tener la capacidad de enfocar nuestras clases en la realidad que los alumnos viven, para que sean ellos puedan ver elementos concretos que les permitan conectar sus vivencias personales con la reflexión abstracta de los autores que utilizamos en nuestros programas. El mayor reto está en lograr ese tránsito permanente de lo teórico a lo práctico, para que entiendan la complejidad de las realidades. (P37G2 C9)

d) Concepción más profunda del aprendizaje que trasciende la enseñanza, va más allá de los objetivos y contenidos de la asignatura, se centra en la formación integral procurando formar valores éticos y morales para vivir con equidad y justicia social.

> Por supuesto, entendida como formación integral en el marco de una universidad venezolana, jesuítica y del siglo XXI. De nuevo hay que enfocar lo relevante: el proceso centrado en el aprendizaje del estudiante y el desarrollo de su autonomía, lo que requiere enseñanza estratégica y aprendizaje estratégico, entendidos como procesos que forman profesionales integrales e íntegros con visión de futuro. (P32G2C9)
>
> Así, la formación de competencias contribuye directamente con el modelo y el perfil integral, ya que no se basa en la transmisión de conocimientos y en la posición pasiva del estudiante, sino en la construcción conjunta, en el desarrollo de habilidades, de la capacidad para aprender, investigar, analizar e interpretar la realidad. Consiste en orientarse a los aprendizajes antes que

> a la enseñanza, lo que permite abordar lo intra e interdisciplinario y así responder a la complejidad del mundo actual. (P24G2C7)

> Lo esencial es que permitan mover, mezclar y moldear en el proceso educativo la información, las actitudes, los valores, los intereses y las emociones para lograr en el estudiante un mayor nivel de manejo de las complejidades de los diversos contextos de la realidad. (P1G1C7)

> Este término de formación integral puede ser entendida en como considerar la mayor cantidad de dimensiones posibles, dentro de la cultura y subculturas que se vive, dando cabida no solo a un "saber de conocimientos técnicos" sino a una formación de "ser" completo y de crecimiento continuo, capaz de interactuar con su entorno y sobrepasar los límites del mismo de forma exitosa y armónica en ese sentido, las competencias son los componentes de una propuesta pedagógica o andragógica inmersa en una cultura y subculturas que busca reproducirse. (P33G2C9)

5.3.4 Caracterización de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación en la formación por competencias (CARACFC-EAE). En relación a estos procesos**,** emergen cinco rasgos distintivos expresados por distintos informantes, y reconocidos por la mayoría (90%) en los foros, discusiones y entrevistas. Una mayor articulación entre teoría y práctica, la evaluación continua e integradora, el aprendizaje activo el énfasis en enseñar a aprender a aprender y la integración de saberes y nuevas formas de trabajo que respondan a la transversalidad y la interdisciplinariedad. Entre las citas que

*Centralidad en estudiante y construcción del conocimiento***.** Estos rasgos se presentan como pilares fundamentales para enfocar el aprendizaje por el 88%. Es necesario conocer al estudiante, partir de la identificación los conocimientos previos para la selección de estrategias que contribuyan en la construcción de conocimientos, al desarrollo del pensamiento y la vinculación con los criterios esperados.

> Para el logro de las competencias en los alumnos, la selección de las estrategias didácticas y de evaluación tiene vital importancia. Para la selección de las estrategias se deben considerar diversos aspectos, pero creo que una característica importante a tomar en cuenta es que este centrada en el alumno, que se enfoque en el aprendizaje y en el desarrollo del pensamiento crítico y que se vincule estrechamente con los criterios de desempeño esperados. (P52G3C7)

> (…) Simple y sencillamente la actividad constructiva no sería posible sin conocimientos previos que permitan entender, asimilar e interpretar la información nueva, para luego, por medio de ella, reestructurarse y transformarse hacia nuevas posibilidades. De ahí la importancia de activar los conocimientos previos pertinentes de los alumnos, para luego ser retornados

> descubriendo o construyendo conjuntamente con los alumnos, esto permite en los docentes están a la vanguardia de los conocimientos y de la práctica educativa. (P3G1C7)

> Realmente promueve la construcción de conocimiento porque obliga a activar el pensamiento individual, a buscar formas de investigar sea en forma independiente o en grupo, y promueve valores en forma semiconsciente como la cooperación, la responsabilidad, la comunicación, el trabajo en equipo, la autoevaluación individual y de los compañeros. (P7G1C7)

> Evidentemente los roles tradicionales en la relación enseñanza-aprendizaje se están modificando, los estudiantes asumen cada vez más un papel protagónico, participativo y de colaboración. De esta manera el docente se convierte en un guía de las inteligencias colectivas. (P22G3C8)

*Carácter integrador del aprendizaje y la evaluación***.** Este rasgo fue considerado por el 96% y aporta elementos que caracterizan el aprendizaje y la evaluación como elementos integradores que conducen a la promoción activa y participativa de los estudiantes, mediante actividades que los conecten con la realidad y permitan la recolección de evidencias para la evaluación. Las citas que se recogen a continuación hacen referencia a las características antes mencionadas.

> (…) interesante saber que el desarrollo de aprendizaje por competencias comprende un aprendizaje del conocimiento, habilidades y actitudes, lo que implica que el docente debe promover un aprendizaje más activo del estudiante, por ello el docente debe desarrollar una metodología que garantice la participación de los alumnos y la utilización de tareas de aprendizaje como evidencia para la evaluación, lo que facilita la integración y la coherencia de lo aprendido por competencias. (P11G1C7)

> Un aspecto que me llama mucho la atención es que la competencia supone la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes. Por tanto, la evaluación debe evaluar los tres tipos de adquisiciones." En ese sentido, he comenzado a analizar lo que hago y estoy segura de que evalúo conocimiento y habilidades, pues muchas de ellas requieren aplicar lo teórico en el análisis o resolución de problemas, pero y la actitud? Me quedo reflexionando en ello. (P9G1C7)

> El diseño de competencia busca incentivar habilidades y actitudes partiendo del conocimiento para recibir una respuesta determinada con eficacia y ética con el fin de comprobar capacidad de analizar y resolver planteamientos por parte de los estudiantes. (P9G1C8)

> Creo que su punto de la realimentación a tiempo es de vital importancia. Personalmente opino que no sirve de mucho un feedback proporcionado justo después de que el estudiante sabe que reprobó una evaluación o una materia Esto está en total sincronía con el enfoque de las competencias, porque dado que las reparaciones se han eliminado de muchas materias, no tiene mucho sentido esperar al final para corregir algo que pudo arreglarse desde el principio del semestre. (P17G1C8)

> Esto nos lleva a las estrategias de evaluación, elemento final en el proceso de enseñar y aprender, vistas como un resultado en la enseñanza tradicional, pero que en el aprendizaje por competencias forma parte del proceso, pues es el regulador del mismo. (P4G3C7)

Acción pedagógico-didáctica. Refiere a la necesidad que tiene el profesor de asumir una posición no sólo didáctica sino también pedagógica ante las demandas de una formación integral, que exige promover actividades que desarrollen la autonomía en el aprendizaje, mediante el uso de estrategias didácticas y de evaluación que sean innovadoras, activas y retadoras que aproximes al estudiante su realidad y desarrollen las competencias transversales y profesionales. Esta característica fue mencionada tanto en los foros como en los diálogos y las entrevistas, dentro de las cuales la evaluación y la enseñanza del aprender a aprender fueron consideradas como los aspectos de mayor complejidad por el 98%. De los participantes. Entre las referencias que enfatizan estos aspectos se mencionan las siguientes:

> Una de las cosas que más llamaron mi atención, no por novedosa pero sí por su relevancia en materia de aprendizaje, es el postulado de "concepciones pedagógicas orientadas al aprendizaje autónomo, que postulan la importancia del contexto social y cultural en el proceso de aprendizaje", en este sentido, el ejercicio de la docencia universitaria en un país como Venezuela, se debe siempre mantener asignaciones y enseñanzas contextualizadas promoviendo que el estudiante haga el ejercicio de aprender activamente. (P76G4C7)

> El docente tiene que diseñar actividades de aprendizaje innovadoras que implique desafíos complejos y un conjunto de tareas, que le permitan a los estudiantes involucrarse en dichas actividades como un desafío a participar de manera activa y promover su autonomía en su proceso de aprendizaje por competencias. (DG3C9)

> (…) me parece los espacios de tutoría, supervisiones y el algunos casos la evaluación formativa y continua permite que el proceso de enseñanza aprendizaje un proceso activo y bidireccional, creo lo principal es facilitar espacios para el intercambio y construcción del conocimiento. (P37G2C7)

> El enfoque de docencia por competencias permite que el profesor mejore en su proceso de enseñanza y se vea obligado a pensar estrategias de planificación y gestión del aprendizaje en el salón que le permitan incorporar a los alumnos a la construcción de ese conocimiento que se desarrolla en el aula de clases. (P37G3C9)

> Si bien es cierto que el papel regulador que juega el docente durante el proceso enseñanza aprendizaje a lo largo de toda la acción didáctica es muy importante, y estando consciente de la necesidad de aplicar las estrategias didácticas y de evaluación definidas en base a los criterios de desempeño para cada una de las unidades de competencias. (P20G2C8)

> La competencia general “aprender a aprender” y el consiguiente rol del profesor como tutor y no como un simple transmisor de conocimientos es una tarea con diferentes grados de dificultad dependiendo del nivel (pre/postgrado), así como de la cantidad de alumnos por sección y de la cantidad de secciones en las cuales se desempeñe un profesor. También dependerá del tipo de materia de la cual se trate, algunas requieren un mayor énfasis en la trasmisión de conocimientos, con sus respectivas discusiones y ejercicios, mientras que otras se prestan más al autoaprendizaje tutorado. (P37G2C8)

Otro rasgo que fue poco mencionado (solo el 3%), pero que hace referencia a la centralidad del estudiante y la acción pedagógico- didáctica del docente es la” humanización de la enseñanza y el aprendizaje” en cuanto a la toma de conciencia de lo que significa el hacer y el responsabilizar al estudiante de su propio aprendizaje. Por otra parte, el desarrollo afectivo (53%) se presenta como un apoyo necesario que acompaña la formación por competencias; el equilibrio afectivo permite interactuar con el otro, desarrollar la autonomía y la responsabilidad del futuro profesional.

> (…) las competencias "humanizan" el enseñar y aprender, ya que nos permite ir dando cuenta de lo que significa el conocer haciendo, hace que el estudiante se responsabilice de su aprendizaje y pueda construir el conocimiento como totalidad. Por ello no puede ser polémica tu afirmación de una educación más cercana al conductismo que a lo significativo. Además es lo que esperamos superar con el sistema que se construyen desde las competencias, pues incorpora el mundo real desde el conocimiento y este desde el mundo real, por ello es multidimensiona. (P44G3C7)

> La autonomía se desarrolla habilitando al estudiante a responsabilizarse con su entorno y futuro, y la alianza la construye el docente a través de señalar caminos y apoyar el trayecto que emprende cada estudiante. Como decía el maestro Ignacio Burk ¨lo afectivo es lo efectivo. (P1G1C7)

Todas las perspectivas consideradas en este aparte son de gran interés para este trabajo por cuanto, ofrecen una visión en de la interpretación y significado que la formación por competencias según el modelo UCAB, tiene para los profesores; no sólo desde el punto de vista filosófico y conceptual, sino también pedagógica. Las distintas manifestaciones permiten inferir que hay un reconocimiento de las características básicas del modelo por competencias; no obstante, ello no significa que todos ven las mismas posibilidades de

aplicación. Por tanto en el siguiente aparte se tratará lo expuesto por los profesores en ese sentido.

5.3 Factibilidad de aplicación del modelo por competencias UCAB (FACAP).

La factibilidad de aplicación del enfoque curricular propuesto por la UCAB, fue considerado tanto en los foros como en las entrevistas y diálogos presenciales realizados durante y al finalizar el diplomado. Así, hay un 62% que reconociendo las características mencionadas anteriormente, consideran que la consolidación de dicho modelo requiere, tiempo, formación y dedicación, no solo del docente, sino también en los estudiantes y la gestión universitaria. Además expresan algunas consideraciones a las que hay que atender para dar viabilidad al modelo. Las citas siguientes son ejemplo de lo expresado:

> Consolidar este modelo es un proceso que requiere tiempo y mucha dedicación, debido a que la mayoría de las personas durante largos periodos hemos sido formadas bajo la docencia tradicional desde el inicio hasta a nivel universitario. Incluso puede que nuestros alumnos en principio, y tal como lo hemos comentado, se resistan al cambio, como una reacción natural del ser humano. (P10G1C7)

> El punto clave a comprender es que no podemos a aspirar a lograr los resultados esperados de la formación a través Modelo de Competencias sino comprendemos que este cambio afecta TODA la Organización. Su viabilidad y su factibilidad. (…) En esta intervención quiero puntualizar que para que las competencias se materialicen como tales, para que sea vean sus frutos es fundamental que estén ejercidas dentro de UNOS PROCESOS ORGANIZACIONALES. De esta manera, las COMPETENCIAS no serán solo un punto a valorar desde lo individual, sino que es un factor que debe ser GERENCIADO desde las instancias de la Organización, en este caso, la UNIVERSIDAD, a saber Departamento, Escuela, Facultad y Universidad. (P26G2C8)

> Como docentes tenemos un reto muy grande para aplicar este modelo de docencia por competencia, y el primer paso es que los alumnos comiencen a entender que no se trata de si pasan o no una materia, sino del aprendizaje que les será de utilidad en el futuro. (P11G1C8)

> Por supuesto que lograr la autonomía en un grupo, no es laisser faire, ni se lleva a cabo de un día para otro. Implica un trabajo progresivo y seguimiento por parte del docente, que requiere en las primeras instancias de una observación permanente y un acompañamiento que garantice el progreso. (P44G3C7)

> Con 35 alumnos todavía es factible aplicar estrategias didácticas que propicien y favorezcan la interacción. Pero aquí en la universidad hay colegas que tienen grupos de hasta 60 alumnos y por más empeño que pongan, se hace un tanto complejo para ellos -por razones de tiempo, sobre todo ofrecer esa atención particular uno a uno. (P6G1C8)

> Es importante la formación continua por parte del profesor quien también debe ser ¨competente¨ para poder formar en ¨competencias. (P38G2C8)

También, no sé si existe, debería haber un taller corto presencial o en línea sobre las competencias, que sirva de refrescamiento para los profesores, en donde se puedan también observar los cambios, las novedades en este ámbito. Este taller les facilitaría las cosas a los profesores que no somos a tiempo completo, los cuales estamos ligados a dos dinámicas laborales con distintas velocidades. Ciertamente el planteamiento por competencia docente abre un abanico de opciones hacia la creación de una visión compartida de progreso social sorprendente. (P20G2C9)

Es necesario superar las carencias institucionales, de la propia universidad en infraestructura, existe incongruencia entre lo que se pide y lo que da. Su aplicación y materialización en la práctica es complicado. La universidad no está en capacidad de hacer una gran inversión. (E1C8)

Las raíces vienen de las escuelas, es difícil cambiar los hábitos que trae el estudiante. Todo esto lo deben aplicar los profesores de primaria. Se nos pide moldear el líder, pero el paso de lista es una contradicción para formar seres autónomos. Se nos pide el uso de la tecnología, pero la universidad no tiene recursos. (E3C9)

Este modelo trae más trabajo para el profesor, tiene que estar sobre el estudiante para estimularlo. Trabajar con 100 – 120 estudiantes es muy difícil cumplir con lo exigido (Parafraseo de los entrevistados. (E1C8, E3C9 y E4C8).

En las materias de los últimos semestres de las carreras cuando los estudiantes ya han pasado por un proceso de maduración, es mucho más fácil promover su autonomía. (NCG2C7)

Aprender a aprender no es algo espontáneo, es algo que necesita ser enseñado y estimulado. (…)Si la estrategia fundamental es enseñar a aprender tenemos que desarrollar estrategias que no solo se enfoquen a transmitir conocimientos, lo cual es de vital importancia, sino también a orientar al estudiante a utilizar, además de estrategias cognitivas, estrategias metacognitivas y disciplinas auto reguladoras. Enunciarlo es sencillo, llevarlo a la práctica es complejo. Se requiere, en términos coloquiales, “aterrizar” el discurso conceptual y plasmarlo en acciones didácticas prácticas, lo cual es más complejo en la medida en que los grupos de estudiantes son mayores y su nivel de formación es más básica. (C8G3F1P37)

Pienso, que para el éxito real del modelo por competencias va a depender directamente de las estrategias pedagógicas como insumo, de un real interés mutuo entre docente y alumnos para desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje con el resultado de un aprendizaje significativo. El instrumento evaluativo o los... deben ser conocidos con antelación y deben corresponder adecuadamente a la fase de Planificación y su ejecución. (P18G2C9)

Iniciar este proceso en el ciclo Profesional actualmente es cuesta arriba, ya que la mayoría de los profesores están a tiempo convencional y realizan un gran esfuerzo para dictar sus clases dado que esta actividad no les rentable en comparación con sus labores diarias en el campo profesional donde desempeñan. En resumen, propongo que se evalué muy bien cómo se va a implantar el proceso de Formación por Competencias, ya que ello también representa una carga económica para la universidad por la reducción del número de alumnos por curso (máximo 25), mejora en la remuneración de los docentes y en crear incentivos para que los profesores. (P51G3C7)

Es necesario se lleve a cabo unas jornadas de inducción para los alumnos en las diferentes escuelas, ello desde mi mirada lograría motivar a los alumnos al conocer con mayor profundidad que es lo que se pretende y además cual es el papel que juegan ellos y de mucha importancia el cómo ellos tiene que actuar para adquirirlas. Este cómo veo que se debe tratar con mucho cuidado y focalizarlo bien, caso contrario dificultará en grado mayor la implantación. (P13G1C7)

Como se desprende de las distintas expresiones de los participantes, la viabilidad y factibilidad para consolidar el modelo viene dada por: el tiempo y la dedicación del docente, la formación continua de los profesores, la superación de la resistencia al cambio de los estudiantes, la gerencia adecuada de las instancias organizativas de la Universidad, la disminución del número de estudiantes por aula, superación de la carencias institucionales y el trabajo y formación en el área aprender a aprender para superar la complejidad de llevarlo a la práctica.

5.4 Competencias fundamentales para trabajar la formación por competencias según los profesores (COMPOFUN).

Las preguntas del foro 1, módulo 2 ¿Cuáles son las competencias más relevantes orientadas al modelo de competencias de la UCAB? ¿Por qué? y ¿Cuáles competencias posee y en qué nivel de desarrollo?, produjeron largas reflexiones en los profesores desde las cuales surgieron dos categorías de análisis, la primera, competencias esenciales para trabajar con el modelo propuesto por la UCAB (COMPOFUN) y la segunda las competencias que mayormente necesitan fortalecer, adquirir o mejorar (COMPOFOR). En este aparte se tratará la primera categoría.

Como respuesta inicial, la mayoría de los profesores (98%), concuerdan en que todas las competencias reflejadas en las lecturas del Módulo 2 son importantes, seleccionar resulta complejo porque "preguntarse cuál es más importante, es excluir otras que complementan el Proceso de Aprendizaje" (P1G1C7), Algunas citas de sus expresiones fueron las siguientes:

> Todas las competencias son importantes. El docente debe "Identificar y comprender las diferentes (vías) que existen para que los estudiantes aprendan". Lo explicaría de esta forma, ¿Cuáles ruedas son más relevantes para un carro?, seguro que si tenemos las 4 y en buen estado, iremos mejor, pero si una está mal, no avanzamos mucho, o podemos quedarnos en medio del

> camino. Es así que todas las nombradas considero de una forma u otra deben estar integradas, y que para avanzar más rápido por las autopistas del aprendizaje, tenemos que tener esas competencias en muy buen estado! (P16G1C7).

> Las competencias docentes más importantes es una pregunta tramposa, puesto que las 4 son absolutamente necesarias. No hay manera que se desarrollen un ambiente de aprendizaje si alguna de las 3 primeras competencias propuestas para el docente universitario UCAB no está presente en el docente (no puede haber aprendizaje si no hay conocimiento del área, planificación y gestión o comunicación eficaz). ¿Será la última competencia, evalúa los aprendizajes con criterios de calidad, la menos relevante? En lo absoluto. Digamos que esta última es la comprobación de que las competencias previas del docente marcharon correctamente. (P39G3C9)

> Es complejo este Tema, porque preguntarse cuál es más importante, es excluir otras que complementan el Proceso de Aprendizaje. Creo que es cuestión de evaluarse cada docente, ver cuales debe mejorar y cuales debe mantener y tener una herramienta de actualización y alineación con el Proyecto Institucional, para asegurar la línea 20:20 de Excelencia. (P1G1C7)

> Es difícil contextualizar las competencias en orden de relevancia. La experiencia docente es un espacio bio-psico-social y espiritual altamente complejo lo que hace que cualquier selección basada en relevancia sea inútil. (P33G3C8)

> En todo caso, en conjunto, son un buen compendio que invita a la reflexión y autoevaluación sobre nuestras prácticas como docentes. (P2G1C9)

> Las competencias docentes más relevantes, a mi juicio, son:
> 1. Dominar el conocimiento de la disciplina.
> 2. Poseer herramientas didácticas relacionadas con el currículo.
> 3. Asumir el liderazgo.
> 4. Manejar herramientas tecnológicas.
> 5. Tomar en cuenta a los estudiantes.
> 6. Facilitar la interacción docente - estudiantes y estudiante – estudiante. (P23G2C7)

No obstante esas opiniones iniciales, a medida que fue avanzando el diálogo hubo algunas respuestas que paulatinamente enfatizaron en algunas o las diferenciaron según ciertas características de la dinámica curricular. Por ejemplo el caso de P54G4C8, que considera todas las competencias importantes, ofrece algunos aspectos donde se acentúan unas más que otras y lo expresa de la siguiente manera:

> TODAS las competencias docentes son relevantes. Lo que ocurre es que cada materia individualmente, cada eje, juego cada carrera, y luego cada escuela y facultad acentúa algunas más que otras. Luego a nosotros, desde las materias y ejes en los que operamos, nos parece que algunas son más importantes que otras. Listar mis tres favoritas, y decir el porqué, seria llover sobre mojado. (P54G4C8)

Por otra parte, hubo profesores que opinaron que si hay competencias esenciales, sin las cuales no se puede ser buen docente en el nuevo modelo UCAB. Esas opiniones se distribuyen en dos grupos dentro de los cuales se pueden encontrar algunas competencias

similares, pero con énfasis y perspectivas distintas que permiten presumir la presencia de dos tendencias educativas, la primera centrada en lo que es la docencia en el sentido de saber enseñar y la segunda en la docencia que tiene como centro el aprendizaje del estudiante.

Un grupo representado por el 30% de los participantes mencionó como competencias esenciales: Dominio de la disciplina, planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje, comunicación y buenas relaciones con los alumnos, ser líder, evaluar, identificarse con la institución, trabajar en equipo. Estas constituyen las tradicionales competencias de un docente que se dedica a la enseñanza (Doyle y Ponder, 1998; Restrepo y Campo, 2002; Wöhning, 2005; Malagon, 2007) Las siguientes citas lo ejemplifican:

> La planificación es o la considero la competencia más relevante que debe poseer un docente universitario, ya que si uno está claro lo que quiere enseñar y sabes estructurar e identificar el qué contenidos enseñar, cómo transmitir esos conocimientos (que sean significativos), para qué le sirven esos conocimientos, que recursos utilizar, el manejo de la tecnología incluso, se podrán obtener buenos resultados. Igualmente rescato el ser empático con los estudiantes y mantener una buena comunicación con ellos. (P28G2C7)|

> Pienso que las competencias mínimas que debería tener un docente universitario son las clasificadas como Scholastics Skills y Presentation and Communication Skills. Debido a que el docente debe conocer el contenido y saber comunicarlo. (P3G1C9)

> Debemos ser responsables en las respuestas y argumentos que presentamos a nuestros estudiantes, por eso soy fiel defensor de que una de las competencias más importantes es la que el profesor domine su área de experticia, además de la competencia comunicativa. (P3G3C7)

> Con esto quiero decir que nuestro proceso educativo, tanto el que recibimos como el que ponemos en práctica actualmente, no estaba tan alejado del modelo de enseñanza por competencias, es decir, las competencias del docente expuestas están presentes en todos nosotros, es el nivel de desarrollo lo que debemos incrementar. (p62G4C7)

La segunda tendencia se presenta en un grupo conformado por el 63% de los participantes quienes expresan un reconocimiento de las competencias pedagógicas como fundamental para la formación por competencias. Esto se confirma a través de citas que expresan aspectos como darle al estudiante un papel activo y protagónico, trascender la enseñanza y ser un facilitador mediador que motiva el aprendizaje, aprender a aprender

para poder enseñar a aprender, ayudar a formar con valores éticos, ser crítico y reflexivo, innovador con competencias didácticas y organizativas que permitan desarrollar clases motivadoras e interesantes, ser comunicador, guía, tutor y aprendiz al mismo tiempo, evaluador reflexivo, relacionarse con el estudiante, atender la bidireccionalidad del pensamiento, usar las Tics como herramientas de apoyo, dominar tanto el conocimiento de su disciplina como la gestión del mismo y ejerce con sentido ético y moral, soportado en creencias y valores guiados hacia lo humano. Entre las manifestaciones se encuentran:

> La función del docente ya dejó de ser (hace muchos años) de un criterio de presentar "clases magistrales" para convertirse en una "gestión magistral"; la función del profesor se debe desdoblar en multiplicidad de facetas: Del que tiene el conocimiento y lo expresa, a uno que le hace entender a sus alumnos el papel protagónico y activo que les corresponde, un líder que estimula y que puede mimetizarse en un momento dado en el grupo, y, a su vez emerger como tutor, asesor y guía de esos objetivos. (P2G1C7)

> Me identifico con la responsabilidad docente que debe trascender la enseñanza; ayudando a formar estudiantes, con valores éticos, morales, para convivir con equidad y justicia social, ser un facilitador y mediador que motiva hacia el aprendizaje con la propia y personal manera de pensar del estudiante, con actitud crítica, que le capaciten para enfrentar situaciones y resolver problemas en su vida profesional como personal. Competencia didáctica y organizativa, amplio conocimiento de su disciplina. (P7G1C7)

> En líneas generales, considero que "Identificarse con la institución", "comunicarse - relacionarse con los alumnos" y tutorías/guías" son las que más relevantes dentro del modelo UCAB, en atención a que van de la mano y materializan la filosofía y doctrina Ignaciana ¬ MAGIS. (P76G4C7)

> (…) aprender a aprender con calidad implica no sólo tener los conocimientos necesarios, sino involucra la parte humana… yo debo acercarme a su mundo, pues es imposible traerlos al mío, para que esto se cumpla debo aprender cómo funciona su pensamiento, su visión de mundo, sus ideas sobre la vida y sus emociones. (P44G3C7)

> Considero que más allá de que el profesor tenga la ética necesaria y del conocimiento en la materia a impartir, el profesor debe ser un líder (…) que logre llegar a esa mayoría y motivarlos al aprendizaje, debe estar en capacidad de resolver conflictos (y no hablo de puños XD), saber negociar y en los tiempos modernos donde la tecnología es uno de los pilares fundamentales de nuestro desarrollo, debe saber cómo apoyarse en ella para fomentar la expansión del conocimiento fuera de aula.(P27G2C8)

> Personalmente, me parece que la principal competencia que debe poseer el docente universitario es la orientada al fortalecimiento de la autonomía del aprendizaje, esto que hemos venido indicando como el "aprender a aprender" por parte de los alumnos. Fomentar en ellos esa consciencia de que el aprendizaje es un proceso continuo y sostenido durante la vida, no sólo. (P25G2C7)

> Después de haber leído el material disponible en la sesión, siento que al hacer énfasis en lo ético (lo cual no está mal, al contrario es pertinente) estamos reduciendo la dimensión de

> la competencia del compromiso, dejando por fuera atributos que siendo de su contenido esencial reportan interés para las competencias docentes. (P34G3C9)

> Lo más relevante, ajustar nuestras estrategias de evaluación todas están interconectadas con lo que la UCAB ha determinado, que a su vez se enmarca en la gran misión UCAB 20-20. (P62G4C7)

Estas manifestaciones sobre la relevancia de competencias pedagógicas para la aplicación del modelo, dan cuenta de las maneras como los docentes han reflexionado sobre su práctica y las aproximaciones que se han venido realizando a partir de la teorización que se ha desprendido de sus lecturas y discusiones sobre el modelo por competencias. Solamente un grupo del 5% se limitó a expresar como competencias básicas las listas presentadas por los diferentes autores. En atención a las intervenciones de los profesores, se organizó el siguiente cuadro

Cuadro 20. Competencias consideradas fundamentales por los profesores para la práctica pedagógica

Categoría	Código de Identificación	Subcategorías	Código de Identificación	N	Porcentaje (%)
Competencias fundamentales para trabajar por competencias: Hace referencia a aquellas competencias que los profesores consideraron, necesarias para trabajar por competencias	COMPOFUN	Habilidades comunicativas	COMPOFUN_HAC	135	92%
		Saber personal	COMPOFUN_SP	2	1,3%
		Ser facilitador y mediador	COMPOFUN-FM	35	24%
		Trabajo en equipo	COMPOFUN-TE	147	100%
		Planificador	COMOPFUN-PLAN	45	31%
		Liderazgo	COMPOFUN-LID	147	100%
		Uso de las Tics	COMPOFUN-TIC	142	97%
		Innovar sobre la práctica docente	COMPOFUN-INNO	105	71%
		Dominio de la disciplina	COMPOFUN-DDIS	147	100%
		Manejo de la didáctica	COMPOFUN- DIDAC	120	82%
		Reconocer la forma de aprender del estudiante	COMPOFUN-APREN	109	74%
		Actuar con ética	COMPOFUN- ETI	104	71%
		Conocimientos sobre evaluación	COMPOFUN- EVAL	137	93%
		Saber dialogar y motivar	COMPOFUN-DIAL	128	87%
		Gestión en el aula	COMPOFUN-GERE	90	61%
		Actualización constante	COMPF-ATUAL	99	67%
		Ser creativo	COMPF-CREAT	3	2%
		Reflexionar e investigar integrando el conocimiento disciplinar y el p edagógico.	COMPF-INVDP	3	2%
		Compromiso con la institución	COMPF-CI	20	14%

Fuente: Elaboración propia

En los porcentajes de respuesta se advierte un alto grado de reconocimiento de las competencias: dominio de la disciplina, habilidades comunicativas, uso de las Tics trabajo en equipo, manejo de la didáctica, las formas de aprendizaje y la evaluación, seguidas del liderazgo, la innovación, el diálogo, la ética y la gestión general en el aula. Esto implica competencias, no solamente técnicas sino también actitudinales.

5.5 Competencias que es necesario fortalecer (COMPOFOR)

Al analizar las preguntas del foro 2, ¿Cuáles competencias posee?, y ¿en qué medida?, se observó que el 35% los profesores dio respuesta directa a éstas, el 65% restante más que expresar cuáles competencias tenían, orientaron sus respuesta hacia cuáles necesitan fortalecer para trabajar con el modelo UCAB, dado que en su mayoría (96%) no tienen formación pedagógica. Entre estas manifestaciones se encuentran las siguientes

> No sé cómo hacerlo, más me imagino que me guiaran en ello, no por falta de voluntad, sino por el desconocimiento absoluto de la ciencia pedagógica que poseemos los profesionales no egresados en esa especialidad, deberíamos haber tenido más capacitación en esta área, así la renuencia al cambio de muchos, sería menor. (P53G3C7)

> Considero la más relevante para fortalecer en un corto plazo y es el conocimiento y desarrollo de las TIC en mi metodología de enseñanza. La universidad está en constante innovación en este tema y ofrece a los docentes diversas herramientas tecnológicas que estaré empleando, en la medida de lo posible, como apoyo en la planificación y desarrollo de mis clases. (P38G2C8)

> En relación a las competencias que debo desarrollar:
> Debo Innovar más sobre mi propia práctica docente Necesito trabajar más en colaboración con mis colegas y potenciar más el aprendizaje colaborativo entre los alumnos. También necesito Identificar y comprender más las diferentes formas (vías) que existen para que los estudiantes aprendan. Debo dominar más los nuevos avances en el proceso de enseñanza aprendizaje para poder manejar la doble vía, presencial y a distancia, usando materiales similares. Necesito Comprender mejor el impacto que factores como la internacionalización y la multiculturalidad tendrán en el currículo de formación. (P3G1C9)

> Uno de los aspectos más complejos es la evaluación necesitamos formación y cambio en la reglamentación. (NCG1C7)

> También, me gustaría desarrollar más la capacidad de selección de criterios de calidad para la evaluación del aprendizaje de mis alumnos, muchas veces es complejo decidir los tipos de pruebas y de evaluación ya que algunos estudiantes les va bien y a otros no, espero este diplomado me oriente un poco al respecto. (P27G2C9)

> Lo que no he hecho habitualmente hasta hoy es auto- regular el aprendizaje: creo que esa es una parte de mi competencia docente que aún no he aprovechado en forma completa y debo explorar adecuadamente. (…), el uso in situ de las TIC para propiciar una mayor participación

> de los alumnos, especialmente en el Aula Virtual, así como de estrategias pedagógicas que alienten el liderazgo, el auto aprendizaje, y el emprendimiento de los alumnos. (P17G2C9)
>
> Me parece que los docentes deben ser formados para esto, puesto que muchos de nosotros somos expertos en nuestras áreas, pero ciertamente, la inteligencia emocional y las capacidades de comunicación también son aprendidas y existen estrategias que nos pueden permitir mantener una comunicación más efectiva con nuestros estudiantes, lo cual redundaría en una mejora del proceso de aprendizaje enseñanza. (P7G1C8)
>
> Sobre mis competencias docentes, creo que dominó el conocimiento de mi disciplina y que me mantengo actualizado. (…). En este aspecto, creo que mi nivel de desarrollo es alto, porque recién ahora es que estoy empezando a dar clases y me ha parecido gratificante. Asimismo, he tratado de investigar las diferentes vías que existen para que los estudiantes aprendan. Por este motivo asisto a este diplomado. Para ser el tutor o guía que el modelo de competencias requiere, necesito de las herramientas al uso. (P28G2C8)
>
> Para mí, que no soy docente de formación, el tema de la evaluación siempre ha sido un tanto complejo. Están siempre los factores propios de la cátedra y de la cantidad de alumnos: (por ejemplo, en la UCV dicté "Estructura Social Venezolana" y los parciales los enviaba una semana antes y eran tipo ensayo, pero en la asignatura que dicto, los exámenes han de ser presenciales, y además, con 50 y tantos alumnos, leer parciales de 5, 6 o 10 páginas implicaría una cantidad de tiempo muy grande. (P36G2C7)
>
> Competencias que considero más relevantes para la UCAB son: aprender a aprender con calidad porque si todos (alumnos, profesores, personal administrativo) nos empoderamos de nuestros propios procesos de aprendizajes cotidianos vamos a poder mejorar nosotros y mejorarlos, solo así podremos desarrollar un verdadero pensamiento crítico que nos lleve a cuestionar el statu quo y a implementar acciones para cambia. (P4G1C8)
>
> Competencias a desarrollar Uso y actualización de TIC, Competencia de la Comunicación y la del pensamiento crítico al leer los comentarios de mis compañeros y poder internalizar sus experiencias, Gracias. (P1G1C7)
>
> Reconozco que hay áreas con amplias oportunidades de mejora como la referida al uso de las nuevas tecnologías; así como en la elaboración de sistemas de evaluaciones que profundicen más en el conocimiento 360 del alumno sobre la materia. (P65G4C7)

En las distintas manifestaciones, se puede observar que la mayor debilidad está en la competencia pedagógica. El 96% necesita fortalecerlas en mayor o menor grado. Así tomando en cuenta lo expresado en los foros, notas de campo y entrevistas realizadas se organizó un cuadro representativo de las competencias mayormente requerida por los informantes.

Cuadro 21. Competencias a fortalecer - según criterio de los profesores

Competencias que necesitan fortalecer: Hace referencia a aquellas competencias que los profesores consideraron, que no poseen, posen solo en parte y por tanto necesitan desarrollar.	COMFORTA	Gerencia del trabajo en aula	COMFORTA- GERAU	100	68%
		Didáctica	COMFORT-DIDAC	118	80%
		Ser tutor y guía	COMPFORT-TUTOR	10	6,8%
		Evaluación	COMPFORT- EVAL	139	94,5%%
		Aprender a aprender	COMPFORT-APAP	125	85%
		Uso de las Tics	COMPFORT-Tics	136	92,5%
		Planificación	COMPFORT-PLAN	110	75%

Fuente: Elaboración propia

El hecho de que los foros estuvieran dirigidos a obtener información sobre las competencias que el profesor posee y las que considera importantes según un marco teórico contenido en las lecturas, contribuyó al surgimiento de representaciones de la realidad educacional de la universidad; se compartieron experiencias y sentimientos sobre el desempeño cotidiano del docente y del estudiante, sus condicionantes y necesidades de cambio para la viabilidad al nuevo modelo por competencia. De su análisis surgieron otras categorías que resultan ser de gran relevancia por su vinculación con los objetivos de este trabajo y que a su vez fueron validadas con las entrevista, notas de campo y diálogos presenciales. Estas categorías se explican en los apartes siguientes.

5.6 Conocimientos, concepciones y experiencias acerca de la práctica pedagógica (CCEPP).

Desde la posición asumida por la autora de en este trabajo, el conocimiento pedagógico no solo se adquiere desde las teorías y conceptos propuestos por diferentes ciencia y autores, sino también, desde experiencias propias de enseñanza y de aprendizaje, diseñadas y puestas en práctica en el aula, las reflexiones sobre las mismas y las aproximaciones teóricas desprendidas de esas reflexiones. Por tanto, resulta importante analizar el conjunto de creencias, concepciones y experiencias manifestadas por los profesores, sobre su praxis,

ya que su abordaje ayudará a obtener elementos para la comprensión y explicación de los procesos pedagógicos que se desarrollan los docentes en la universidad.

Según lo manifestado por los participantes, el 79% se orientan hacia la *tradición metodológica* (Zabala, 1996) centrada en el dominio de la asignatura y la clase expositiva lo que aparentemente les hace difícil salir de una solo vez de la docencia tradicional. A excepción de los formados en educación, la mayoría (90%) coincide en expresar que lo aprendido sobre docencia, es producto de su práctica, experiencia, modelaje de los profesores que les dieron clase; así como la transferencia de conocimientos de otras áreas de desempeño al mundo pedagógico por lógica y experiencia- Las siguientes citas dan fe de lo expresado.

> Todos hemos ido aprendiendo a través de los años, cómo enseñar, cómo transmitir, cómo investigar, etc. y, en muchos de los casos, hemos aprendido en forma autodidacta o bajo el ejemplo y tutoría de aquellos profesores de la Docencia Universitaria Tradicional. Por tanto, no me siento que ese trabajo "Tradicional" haya sido malo y, en consecuencia, no me siento en condiciones de criticarlo sino más bien de alabarlo, si la palabra cabe. (P38G3C7)

> En mi caso estoy empezando en este mundo de la docencia y tal como se habló durante la clase presencial, al principio todo fue un poco por instinto, asumiendo algunas de las estrategias que durante mi etapa de estudiante observe de aquellos profesores que me inspiraron. (P25G2C9)

> De igual manera, mi experiencia como docente se ha venido dando a través de las experiencias, no he estudiado para docente, y me ha tocado documentarme al respecto para cumplir con los retos asumidos. Desde mi punto de vista no lo veo como un negar una perspectiva de otra, lo veo como Evolución y Mejora. Son como las herramientas brindadas en nuestra Visión Tradicional, ahora tienen un nuevo enfoque de la Enseñanza al Aprendizaje. (P3G1C7)

> Lo idóneo es ir mostrándole paulatinamente a los estudiantes, las bondades de ser forjadores de su propio aprendizaje, es decir formar un puente utilizando una mezcla con la docencia tradicional, e ir evidenciando a través de experiencias e incorporación de nuevas estrategias. (P10G1C7)

> Como dijimos en la sesión presencial del 7 de noviembre pasado, no podemos decir que TODO lo que hicimos hasta la fecha, en más de seis décadas de vida de la UCAB haya estado mal (docencia tradicional) y lo que viene (o ya está pasando) es la solución mágica a todos los retos de la institución. (P10G1C8)

> Los profesores universitarios que comparten la labor docente con otras actividades profesionales, tal es mi caso, por lo general no reciben de parte de la universidad ningún tipo de formación en el área pedagógica, por lo cual ejercen la docencia siguiendo los patrones con los cuales fueron educados en sus estudios universitarios de pre y postgrado. Ignoro si lo mismo sucede con los que laboran en la universidad de manera exclusiva; por lo que he observado entiendo que sí. (P37G3C8)

> Las competencias que se están describiendo del docente universitario, no son muy diferentes a las competencias que tienen aquellas personas que, como estudiantes, hemos considerado buenos profesores. Quizás fueran principalmente las instituciones las que no ponían énfasis en estas características, y se preocupaban más por la capacidad del profesor en su área de experiencia que en su capacidad docente. (P24G2C8)

Estas manifestaciones reflejan que su acción educativa está influida por el traspaso de saberes de una generación a otra. La tendencia es hacia la valoración de la tradición educativa como algo que no debe abandonarse sino perfeccionarse hacia el nuevo enfoque, ya que ésta "no es totalmente mala" (E1G4C8.) Se presume son buenas intenciones para avanzar hacia su cambio de rol.

En el discurso también surgen representaciones producto de las prácticas que manifiestan realizar o promover en sus clases cotidianas, las cuales son indicativas en parte, del saber pedagógico en acción. A continuación algunas manifestaciones sobre las diferentes dimensiones que moldean la práctica pedagógica.

5.6.1 Concepción de la planificación y la gestión (SAPCCE-CP). Para el 30% la planificación es un elemento organizador de la acción educativa, evitar la improvisación y debe ser inseparable de la gestión. Solo un 15% expresó que debe ser conocida por el estudiante.

> En mi experiencia cuando uno se sienta a planificar, y preferiblemente por escrito, la clase es mucho más productiva para los estudiantes y podemos abarcar más contenido, y si no es posible abarcar todo el tema en ese encuentro podemos replantear los mismos sin dejar nada por fuera. (P29G2C7)

> Planificar y gestionar el aprendizaje: es una característica intrínseca en mi forma de trabajar, me gusta planificar todos mis proyectos, considero que es muestra de respeto el organizarse, prepararse ante una presentación tanto para una empresa como en este caso para los estudiantes. No hay nada peor que la improvisación (es mi percepción personal). Además, considero que los estudiantes sentirán confianza ante un profesor planificado que organiza y cumple con sus clases; genera un vínculo y respeto de ambas partes. (P36G3C9)

> Para quienes asumimos la docencia como una segunda actividad laboral (aunque no por segunda sea secundaria) una de las principales competencias docentes que creo debemos desarrollar es la organización. Improvisar no solo es poco profesional, es que se nota a kilómetros. Eso lo entendí siendo estudiante porque cada vez que me encontraba un profesor

> improvisado, por más inteligente que fuera, el desorden se notaba demasiado y muchos lo asumimos como los perros cuando huelen el miedo. (P18G1C8)

> A pesar de tener esa distancia generacional trato de conocer a mi equipo de trabajo. Al comienzo del semestre ya he hecho la planificación, y sé que esta no puede ser para nada rígida, esto lo he aprendido en el campo profesional donde el conocimiento del ambiente o entorno y quienes intervienen en él nos permite elaborar las estrategias adecuadas para poder llegar al logro de los objetivos, sin embargo es importante entender que esta planificación de nada sirve sino conocemos a quien va a ser aplicada. (P12G3C8)

> Un buen profesor universitario debe, dominar las herramientas relacionadas a los procesos gerenciales, aspecto que me parece de suma importancia y como docente considero que poseo, pues, gestiono, planifico, controlo y registro; en base a esos reflexiono sobre y desde mi práctica educativa, que me permita mejorar en función de las necesidades contextuales donde me desenvuelvo. (P22G1C8)

> (…) es muy importante que el docente organice adecuadamente el temario y el tiempo dedicado a su desarrollo para poder cubrirlo en su integridad) ; amar lo que se hace (el amor por lo que se hace es fundamental en el éxito que puede obtenerse en cualquier campo del quehacer humano. (P3G1C8)

5.6.2 Experiencia en el campo laboral como valor agregado (SAPCCE-ExCL). El 10% observó que le experiencia obtenido en el campo laboral es un valor agregado que trasladado al contexto de aprendizaje, transmite interés y reconocimiento de las posibilidades laborales, así como hacer mejores prácticas.

> Es muy relevante (…) que el docente domine el conocimiento, pero que además de ello tenga experiencia en la gestión práctica de su área de estudio; esto es fundamental para que imprima como valor agregado a la clase la experiencia personal y sea capaz de transmitir el interés y la posibilidad del campo laboral al estudiante. (P33G2C9)

> Paralelo a la docencia ejerzo actividad gerencial financiera; ello me ha permitido conocer y aplicar la práctica "in situ" y llevar estas experiencias al aula de clase. (P16G2C9)

> (…) precisamente uno de los temas que trabajamos en clase es el de la Gestión por Competencias en el ámbito organizacional y, sin duda, la mejor manera de trabajar en este tema y la mayoría, es a través de la acción, es decir, construyendo en clase con ejercicios grupales, simulaciones de situaciones bajo el principio del "como si"...llevando la teoría a la práctica o por medio de la práctica incorporar la teoría. (P35G3C9)

5.6.3 Innovación y reflexión sobre la propia práctica (SAPCCE-IR). El análisis de este aspecto nos indica que para el 14% de los participantes, la reflexión unida a los logros de los estudiantes ha sido un medio para integrar el conocimiento disciplinar con el

pedagógico, cambiar estrategias y mejorar. Esto demuestra que son pocos los que se valen de estos procesos para construir saber pedagógico.

> (...). La experiencia es útil para el aprendizaje solo en la medida en que uno reflexiona sobre su propia práctica. (P43G2C7)
>
> Innovar sobre su propia práctica docente, lo que implica reflexionar e investigar integrando el conocimiento disciplinar y el pedagógico como vía para la mejora continua. Tengo poco tiempo en la práctica docente (casi 1 año), sin embargo siento que cada semestre que pasa soy mejor que el anterior, descubro nuevas técnicas de cómo llegarle a los alumnos. (P23G2C9)
>
> Ser reflexivo, e investigar e indagar sobre su propia práctica docente. Debería establecer la conexión entre la generación de los conocimientos disciplinar y pedagógico. (P34G2C7)
>
> Reflexionar y promover la reflexión y la crítica también son competencias importantes en nuestra labor, así como también relacionar nuestra materia con otras áreas de conocimiento. Esto apunta a lograr estudiantes más despiertos, integrales, curiosos, independientes. (P12G1C8)
>
> Dominar el conocimiento de la cátedra que imparto; la de innovar sobre la práctica docente (integración del conocimiento de la cátedra con la pedagogía con la finalidad de buscar la mejora continua) ; y favorecer entre los alumnos un clima de motivación hacia un aprendizaje de calidad. Visualizo estas competencias, ya que me han permitido integrar las mejores prácticas en el ámbito laboral (en función de las materias que imparto), el sustento de las diferentes teorías y el interés de los alumnos sobre los diversos temas. Con ello las clases son participativas y he notado que los alumnos se preocupan por investigar para compartir sus hallazgos. (P38G3C8)

5.6.4 Concepción de la evaluación (SAPCCE-CE) La evaluación fue considerada por el 84% como un proceso complejo que trae diferentes manejos dificultades y puntos de vista tanto para el docente como para el estudiante. En su práctica, solo el 10% manifestó toma en cuenta los conocimientos previos del estudiante para el desarrollo de sus clases, y aplicar autoevaluación o coevaluación.

> Me resulta muy difícil modificar el paradigma que los estudiantes tienen de que evaluación es igual a castigo. (P33G2C7)
>
> Concordamos en que la evaluación es una fase que aunque se trabaje con evaluación directa, coevaluación y autoevaluación siempre se dan situaciones desleales y de débiles valores. (P31G2C9)
>
> Profe…, me quedo leyendo su intervención en donde menciona otros métodos como la coevaluación y la autoevaluación. Recuerdo que en alguna clase presencial, alguien se ofreció a mostrarnos un método de coevaluación, no sé si lo recuerda. Yo en algún momento intenté establecer un estilo de evaluación como ese y no tuve una experiencia tan buena, percibí que los muchachos estaban tratando de responder favorablemente a todo porque sabían que era una evaluación para todos, al final obtuve puntajes buenos para personas que yo sabía que no habían

trabajado pero los estudiantes no tuvieron el "valor" para decir la verdad y evaluar mal al que no trabajó. (P5G1C7)

Muchas veces no llegamos a saber si el alumno realmente aprende lo supuestamente enseñado por el docente. Solo sabemos que aprobó la asignatura bajo un sistema de evaluación aplicado y que espera decirnos que de acuerdo a los parámetros empleados por ese sistema, el alumno tiene suficientes conocimientos aprendidos para aprobar la asignatura. ¿Pero es realmente así?, Los resultados en las asignaturas posteriores parecen decirnos lo contrario en muchos casos. (P55G3C8)

Pudiera decir que es importante mantener una atención especial en la evaluación de los aprendizajes con criterios de calidad donde se facilite la revisión oportuna de los resultados de evaluación a fin de que los estudiantes puedan corregir errores a tiempo, permitiendo así que estos aprendan de los errores cometidos y de alguna manera tenga la oportunidad de mejorar su rendimiento en una próxima evaluación. (P16G1C9)

Pero ¿qué pasa con los que tienen deficiencias de formación? Ahí las respuestas en el aula de pregrado están limitadas dentro de lo que pauta el contenido de la materia... PERO es cierto que si no se atiende a las deficiencias que se arrastran, el aprendizaje será deficiente. En este caso, la evaluación debe dar luces para orientar a que el estudiante asuma la superación de su debilidad, a los fines de que logre dominar la materia en el nivel calificado. (P26G21C8)

En mi caso, asumo que el estudiante que inscribe la materia ha leído de qué se trata la materia, y debe tener unas expectativas. A partir de ellas construyo los diálogos para sacar unas conclusiones que son las que pauta el contenido de la materia. Ahí las respuestas en el aula de pregrado están limitadas dentro de lo que pauta el contenido de la materia. (C8G2F1P26)

embargo la evaluación que hacemos tiene repercusiones en el estudiante, es una gran responsabilidad y cuanto más leo más descubro que es una actividad compleja porque implica, bajo un modelo de competencias, la evaluación cognitiva, la de habilidades y destrezas pero también la de actitudes y valores: vaya responsabilidad y complejidad. (P59G3C7)

Según mi experiencia docente, las estrategias y evidencias de evaluación deben estar directamente relacionadas y, de ser posible, previamente practicadas como estrategias didácticas. Con esto quiero decir que no se debe evaluar ningún contenido que no haya sido abordado y discutido en clase, de manera que la estrategia didáctica se debe enfocar en la manera en cómo se vaya a evaluar ese contenido. (P2G1C8)

5.6.5 Actuación ética e incorporación de valores (SAPCCE-EV). Para el 95%, es importante en la relación profesor - estudiante actuar con ética y promover valores mediante el ejemplo. Un 20% de ellos agrega el trato afectivo, sensible y la humilde, como factor para dar apertura al estudiante, motivarlo. Esto es un indicativo del predominio de una relación pedagógica ético-afectiva.

Mostrar sensibilidad ante las señales externas sobre las necesidades laborales y profesionales de los graduados Tomar en cuenta los puntos de vista y aspiraciones de los estudiantes: intento ofrecer regularmente un espacio durante mis seminario para que los estudiantes puedan expresar sus comentarios ¿cuántos de nosotros tenemos espacios para conversar y discutir sobre nuestras inquietudes sin ser juzgados? (P23G2C7).

> Creo mantener una postura humilde en cuanto al conocimiento frente a los alumnos de manera de transmitir mediante el ejemplo que no existe siempre una única respuesta, que es posible siempre ampliar y que existe apertura para el error, pretendo así que se puedan identificar con este nuevo modelo de enseñanza. (P24G2C7)

> El amor por lo que se hace (la vocación), la tolerancia, la generosidad, el apego a los valores, la ética profesional, el manejo de las tecnologías de la información y la comunicación y creer en lo que se hace también definen a un buen docente y hace la diferencia. (P 2G1C8)

> Si deseamos contribuir con un estudiante integral en evolución, debemos no dejar todo como sobreentendido, defender nuestros argumentos y reconocer nuestras deficiencias, esto nos hace un Profesor en la búsqueda del conocimiento, en ensayo y error para dar día con día lo mejor posible. Las evaluaciones son importantes, pero necesitamos que en ella nuestros estudiantes sean también parte activa, por eso es importante saber estrategias diferentes y no sea el típico examen. (P9G1C8)

> Saber personal: Consiste en tener una imagen realista de sí mismo, actuar conforme a las propias convicciones, asumir responsabilidades, tomar decisiones y analizar y responder correctamente a los dilemas éticos que se plantean en la vida y en el ejercicio profesional. Ello porque, además de aprender la profesión que elegimos, debemos incorporar valores que nos guíen para realizar un desempeño correcto de su ejercicio. (P7G1C7)

> En cuanto al respeto y comprensión a los estudiantes, forma parte de mi perspectiva de vida el respeto esencial a la persona humana y más aún a los estudiantes, a quienes he dedicado esta parte de trayecto vital. La ética, para los periodistas y docentes, debe ser –como dice García Márquez- como el zumbido para el moscardón, es decir, parte de su naturaleza. (P69G4C7)

.

5.6.6 Experiencias didácticas (SAPCCE-ED). El 24% manifestó utilizar estrategias didácticas variadas y procurar la participación del estudiante; pero conservando siempre que sea necesario la clase expositiva. Un 3% expresó que atendiendo a las solicitudes de los estudiantes se ha tenido que mantener con la clase expositiva y utilizando el pizarrón.

> Busco ejemplos de la vida cotidiana siempre que me es posible, para hacer que relacionen los conceptos nuevos que están aprehendiendo con cosas que les resultan familiares. Sin embargo, hay algunos temas dentro del programa en los que debo recurrir a clases puramente expositivas. En estos casos procuro ilustrar de la mejor manera que he aprendido a lo largo de los siete años en que he dictado la materia- los temas en cuestión. (P57G3C7)

> He tenido que escuchar a los estudiantes e incorporar sus propias ideas, no pierdo la capacidad de asombro al oír que tienen mucho por proponer, y el entusiasmo que sienten cuando uno escucha sus ideas y las pone en práctica. Al final termina siendo una construcción de muchas manos, logrando el objetivo de la cátedra. Me queda claro que no hay una única forma ni un único estilo, sino que es la suma de muchas ideas. (P5G1C7)

> Me ha funcionado consultar con los mismos estudiantes qué tipo de actividades quisieran realizar, lo he hecho ya con varios grupos y me ha resultado una buena manera de motivarlos y comprometerlos con su proceso de aprendizaje. (P7G1C8)

> Si se quiere cambiar el sentimiento de pasividad de los alumnos, se debe promover que se sientan partícipes de su propio aprendizaje. Se debe generar conciencia en el estudiante en relación a llevar el timón de su aprendizaje, debemos plantear estrategias donde los alumnos tengan un papel más activo en la búsqueda del conocimiento. (P1G2C8)

> Yo he intentado utilizar estrategias diferentes a la exposición y el trabajo en el pizarrón, pero los mismos estudiantes me han pedido que explique la clase porque se sienten mejor. (NCG3C8)

5.6.7 Bidireccionaldad de la labor docente (SAPCCE-BLD) Otro aspecto a destacar desde lo pedagógico, es la visión del 35% de los profesores, quienes expresan que la formación es un proceso bilateral, en cuanto debe haber una conexión con el estudiante, el profesor debe ser enseñante y aprendiz, escuchar al estudiante y poner en práctica sus ideas positivas. Exponen que la educación bidireccional es parte del juego didáctico por cuanto se aprende con y de los estudiantes.

> Nuestra labor en el aula no debe ser vista como una actividad unilateral. Antes bien, debe ser vista como un proceso bilateral que si bien parte de la preparación, actualización, dominio y desarrollo de estrategias pedagógicas por parte del docente, también comprende la motivación de los alumnos y en especial la orientación del aprendizaje operacional, es decir, del conocimiento funcional y con ello, que el alumno vea la utilidad de los contenidos y su proyección dentro del proceso educativo. (P3G1C7)

> Y es que la dinámica de las aulas no es unidireccional,
> el docente "enseña" pero con ese proceso recibe enseñanza. (P46 G4 C8)

> Ello me recuerda las palabras de Paulo Freire en su obra, Pedagogía del Oprimido, donde en el capítulo 2 señala una crítica a cierta concepción de la educación que él llama "bancaria" porque nos ofrece la imagen del docente o educador como alguien que enseña (porque es el que sabe) y el educando como alguien que aprende (porque es el que ignora). Para Freire tal dicotomía es falsa, si no totalmente, al menos en parte. El educador es a su vez un educando y el educando es a su vez un educador. Vale decir, el educador enseña y aprende, y, el educando aprende y enseña. Todos nos educamos y aprendemos mutuamente mediados por un mundo o circunstancias concretas. (P47G4C8)

> Por otro lado, comparto lo indicado por la prof. Egle en cuanto a que no solo el docente enseña, sino que también aprende de sus estudiantes, lo cual con más razón esto nos obliga a indagar y estudiar las nuevas actualizaciones que se presentan en cada área. (C8G4F1P53)

5.6.8 Dialogo y trabajo en equipo (SAPCCE-DTE**).** El 30% concibe el diálogo y el trabajo en equipo entre estudiantes necesarios para motivar y lograr un mejor aprendizaje.

> Por experiencia propia, creo fervientemente en el trabajo en equipo. Diría, además, que es indispensable para obtener resultados óptimos y de calidad. El diálogo, el intercambio con los alumnos, las dudas, preguntas y repreguntas, son fundamentales para trazar una ruta (gestión) del curriculum compartido. (P14G1C8)

> Para que los estudiantes asumieran su trabajo con mayor autonomía y compromiso abrimos un debate sobre posibles temas a desarrollar en la materia (reportaje), ninguna de mis ideas tuvo receptividad, pero como de lo que se trata es de trabajar en equipo y crear un ambiente de intercambio de criterios y de competitividad, ellos mismos eligieron sus temas y los desarrollaron. Hubo un monitoreo de mi parte y una evaluación constante de sus inquietudes y preguntas. En mi opinión, creo que esto es necesario para que los estudiantes aprendan a través de sus propias inquietudes y que descubran las competencias inherentes al trabajo. (P18G2C9)

> El número me hizo renunciar a la atención personalizada y en su lugar investigar dinámicas que me permitan trabajar con grupos de trabajo; ante las intenciones de dar clases magistrales choqué con la realidad y durante la primera clase perdí la atención de los estudiantes, por lo que opté por formatos de actividades grupales y trabajo por meta, de hecho creo que en buena medida esos choques me llevaron a descubrir un sistema que realmente se centre en el aprendizaje del estudiante, es decir, por competencia. (P61G4C7)

> Es sumamente importante, que el docente sepa cómo comunicarse con sus alumnos y con el entorno Es muy difícil este ritmo de enseñanza, porque el alumno tiene que poner el doble de tiempo y de empeño para poder salir adelante con la unidad curricular, cuando es tan fácil comunicarse generando un feekback entre Docente-Alumnos, sin que por ello el profesor deje de ser el líder y sin que por ello se pierda el liderazgo y participación de los alumnos, como tampoco por ello se pierda el respeto y confianza que debe existir entre las partes. (P51G4C8)

5.6.9 Uso didáctico de las de la TIC (SAPCCE-TIC**).** El 100% cree en el uso de las TIC como herramienta didáctica y reconocen los beneficios de su uso adecuado. Sin embargo, el 80 % considera que necesita formación y más experiencias.

> La capacidad de interactuar con todos los estudiantes bajo distintos formatos y fuera de las horas de clase, abre un mundo de posibilidades de aprendizaje diferentes a las que tuvimos nosotros, y creo que debemos darnos la oportunidad de conocerlas. De hecho, en el mismo momento que estamos participando en un foro como este estamos usando las TIC. (P24G2C8)

> Las investigaciones indican que los jóvenes nativos digitales tienen una habilidad particularmente buena para comprender imágenes de una manera profunda e intuitiva y que las integran fácilmente junto a estímulos textuales y auditivos. Esta competencia también se refleja en una fortaleza para expresarse con este tipo de contenidos. Se sienten más cómodos en ambientes ricos en imágenes que en ambientes cargados de texto. Aquí otra diferencia con respecto a las generaciones anteriores, más orientadas al texto". Considero que es una información de mucha utilidad para el docente; sin embargo, pienso que se debe mantener un equilibrio en relación a la forma como se les presenta la información, ya que como es sabido una de las debilidades que traen los muchachos que recién ingresan a la universidad tiene que ver precisamente con la lectura, en tal sentido, estimo que debemos contribuir a que esa debilidad pueda ser transformada en una fortaleza. (P20G2C8)

> Estoy completamente de acuerdo con ustedes, para mí las TICS constituyen una herramienta más, realmente creo, y estoy convencida, que en realidad lo que importa es ser creativo y ofrecer a los jóvenes en cada clase situaciones diferentes de aprendizaje, que los motive a querer participar en clase, es como montar una obra de teatro en la que cada clase es una escena diferente. (P33G2C7)

Lo expresado por los profesores deja ver que parten de un saber transmitido y modelado por sus antecesores, por su formación profesional y sus teorías personales sobre la enseñanza y el aprendizaje. El elemento pedagógico más sobresaliente es el de la actuación ética y la formación en valores. Son muy pocos los profesores que expresan experiencias relacionadas con prácticas reflexivas conducentes al desarrollo de un saber pedagógico o hacia el desarrollo de habilidades cognitivas para el aprendizaje de sus estudiantes.

De lo anterior se asume que su experiencia está más relacionada con la práctica docente centrada en la enseñanza, que con la práctica pedagógica centrada en el estudiante. La siguiente figura es una representación de la práctica docente que han venido realizando los profesores.

Figura 7 Práctica docente en la UCAB

Fuente: elaboración propia

5.7 Condicionantes para la aplicación de la pedagogía por competencias (CONDI)

Acorde con las manifestaciones de los profesores, existen una serie de factores relacionados con las realidades sociales, institucionales, del estudiante, del aula, de gestión

académica y curricular que según su opinión influyen para cumplir con la práctica pedagógica requerida por el modelo por competencias propuestos por la UCAB.

En la literatura revisada existen investigaciones que han demostrado que estos 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" (Díaz, et al., 2010, págs. 3-4), Por tal motivo, el análisis de estos aspectos han sido considerados de gran importancia. A continuación se describe cada uno de esos factores.

5.7.1 Insuficiencia de competencias pedagógicas (CONDI-IP) para enseñar a aprender, usar nuevas estrategias didáctica, planificar y evaluar. Igualmente, refieren la carencia de herramientas que les permitan operacionalizar la práctica para convertir al estudiante en autónomo.

El 94% expresa que necesitan formación y actualización, tal como se expresó en citas anteriores se han formado por imitación y experiencia propia, cual amerita tiempo para irse preparando y desarrollando herramientas para enseñar a aprender, reconocer las implicaciones del modelo, vincular el conocimiento académico con el cotidiano, utilizar mejores técnicas didácticas, metodologías de evaluación, manejo de la TIC.

> Me encantaría tener más herramientas, conocer más vías, para enseñar a mis alumnos como "aprender a aprender", encontrar una manera (Innovar) de que las matemáticas ya no sean un tabú, sino una experiencia gratificante y emocionante para todos, como lo es para mí. (P25G2C8)

> En mi caso, el traslado de lo aprendido es necesario capacitarme para dominar mejor esas herramientas, y proceder a ver las implicaciones del modelo de competencias para la materia que doy, tanto a nivel de currículo, cómo a nivel del diseño de actividades en la materia. (P26G2C8)

> Ciertamente comparto con ustedes que el docente universitario actual, demanda una constante actualización en consonancia con los estudiantes que cada día nos exigen más. Aunado a ello, resulta fundamental realizar cambios significativos dentro de nuestras prácticas pedagógicas que nos permitan vincular el conocimiento académico con el cotidiano a fin de

> tornar cercano todo lo que se aborde dentro de nuestras asignaturas y nos permita formar ciudadanos competentes para la vida. (P55G4C8)

> Como han dicho varios en foro, el problema de las competencias docente desborda el ámbito meramente académico o de la relación profesor estudiantes.(…) Me parece pertinente la cuestión de la didáctica; se observan deficiencias en este aspecto (y los estudiantes se fijan mucho en eso. (P17G1C7)

> Entiendo que existen métodos como los talleres, debates, pruebas cortas, exposiciones o intervenciones breves que pueden hacerse en clases y organizarse didácticamente para poder evaluarse. En este particular mi persona y entiendo que varios profesores han manifestado la necesidad de conocer y aprender estas técnicas. (P8G1C8)

> Todos compartimos el parecer de que las competencias en las cuales nos destacamos son justamente las que se han vinculado siempre con la docencia universitaria tradicional: Manejo de los contenidos propios de las materias o la comunicación clara de conceptos y argumentos en el salón de clase. En cambio aceptamos nuestras fallas y limitaciones en aspectos como la utilización de una metodología variada de evaluación; la integración de las nuevas tecnologías de información; o la reflexión e innovación sobre el quehacer educativo. (P13G1C8)

> (…) la necesidad de mantenerse actualizada; pero, más allá de esto, si el conocimiento no va acompañado de las herramientas relacionadas con el currículo (diseño, planificación y gestión), podemos estar arando en vano, es decir, creo que el conocimiento por el conocimiento en sí, si no va acompañado por un diseño de clases, estrategias didácticas coherentes y, en fin, una organización que tenga como norte lo que esperamos del estudiante, es perder el tiempo. (P7G1C8)

5.7.2 Insuficiente Trabajo en equipo (CONDI- TEq). Este ha sido un aspecto al que el 92% le han dado bastante relevancia debido a que forma parte de lo que se llama "saber participativo" (P7G1C7), los docentes que dictan las mismas asignaturas deben tener un tiempo para reunirse e intercambiar experiencias sobre cómo darla. En ese sentido, observan como principales problemas los siguientes:

- Falta de tiempo por el sinnúmero de actividades que cada uno desarrolla.

> Es difícil para un profesor que únicamente va a la UCAB a dar clases a última hora de la tarde, por vocación, porque le gusta, más que por la remuneración asociada, el trabajar en equipo, ya que en muchos de los casos no ve sino a sus alumnos (P19G2C8)

> (…) también apareció como déficit personal la colaboración con colegas. Sin querer eludir mis propias responsabilidades al respecto, creo que la dinámica de la universidad (y de la vida en Caracas en general), no brindan un ambiente propicio para el intercambio entre profesores que imparten la misma materia o materias similares. Yo estoy tiempo completo en la UCAB, pero la docencia es solo una de mis múltiples actividades. Imagino que el asunto debe ser más cuesta arriba para profesores a dedicación parcial, que deben atravesar toda la ciudad para un par de horas de clase (P2G2C9).

Un aspecto que (…) y que dejé pendiente en mi comentario anterior, es con respecto al "trabajo en equipo" con el resto de los colegas en la Escuela, en la propia universidad. Por diversos motivos, más por eso que el lugar común llama "apretada agenda" que por falta de disposición al encuentro entre colegas, no se concreta más el intercambio entre docentes ucabistas. Ello tendría que darse con más urgencia entre quienes imparten las mismas materias. (P10G1C8)

Cuanto podría beneficiar a los estudiantes que entre varios, por ejemplo de la misma Cátedra, definiéramos estrategias. Pregunta: ¿cuál podría ser el espacio para esa interacción de los profesores? ¿Las Escuelas? ¿La Universidad? El reto es definir el espacio y el tiempo que, con regularidad, habría que otorgarle a esta interacción; Qué gran reto pueden ser los grupos heterogéneos respecto al nivel educativo que traen de los colegios y liceos de los colegios y liceos. La diferencia puede ser abismal. El reto es no aburrir a unos ni abrumar a los otros. ¿Cómo mantener el interés de ambos extremos con el mismo contenido? ¡Otro reto! (P18G2C9).

- Poca disposición de algunos compañeros a compartir sus cátedras lo cual trae comentarios entre alumnos a la hora de de seleccionar al profesor con quien la tomaran.

Siempre he visto con preocupación cómo los alumnos se comentan entre ellos con que profesor tomar una materia que la den varios profesores. No solo por el contenido sino por el toque especial de cada profesor. Si existiera un trabajo en equipo, estoy segura que podrían entre ellos tratar de unificar contenido, enriqueciéndose (como lo estamos haciendo nosotros) y de estrategias de aprendizaje, todo esto en beneficio del proceso de aprendizaje de los alumnos y del profesorado. (P16G1C7)

Los estudiantes son muy sensibles en este aspecto, y saben distinguir entre los profesores "echadores de buenos cuentos" de los que son "buenos en su cosa" por la manera de dar los contenidos y la forma de conectarlos a la realidad. Este aspecto es particularmente delicado en materias teóricas (como es mi caso) y en profesores que no hacen ese "puente" entre los contenidos y "lo que pasa fuera. (P7G1C7)

Luego está el trabajo en equipo con colegas y el aprendizaje colaborativo entre alumnos. En cuanto al primero, no veo el espacio para hacerlo en la UCAB. Paso el día dando clases y me voy. (P61G4C7)

- Falta de espacios promovidos por la institución para el trabajo participativo. Se necesitan espacios para fomentar la interdisciplinarieda, la innovación, fortalecer la evaluación, la transversalidad y trabajar en equipo, tanto los profesores de una misma materia como de las relacionadas.

(…) es una realidad en toda la UCAB, existen (por diversas razones) escasos espacios para favorecer el trabajo en equipo de docentes... Es un problema y un reto. ¿No podrían ser las TIC una solución? Es irónico observar que existen en internet, comunidades de aprendizaje y de práctica de todo tipo de profesiones, conformadas por personas de diversas latitudes y, nosotros no logramos consolidar una, a pesar de que compartimos inquietudes, dudas, dificultades, y, por qué no, soluciones. (P64G4C7)

Me parece muy importante cuando comentan sobre el intercambio entre docentes de distintas materias para favorecer la transversalidad, complementariedad y sobre todo que al final todos tendríamos la oportunidad para desarrollar nuestras competencias docentes en la medida que intercambiemos "mejores prácticas. (P12G1C7)

Se podría recomendar a la Escuela es promover la discusión entre los profesores en una cátedra. Esta discusión podría ser por medios virtuales y no necesariamente presenciales, para que sea viable a quienes no somos profesores a tiempo completo. (P14G1C9)

Podríamos innovar a partir del contacto con los otros docentes, ver qué hacen los otros, como les funciona y luego incorporarlo a nuestra práctica. Reunirnos con profesores de otras cátedras, así fomentamos la transversalidad de los conocimientos y el verdadero trabajo en equipo. (P20G1C7)

Con relación al trabajo en equipo de docentes, la universidad deberá favorecer los espacios para lograrlo, son buenos momentos los períodos intersemestre, en los que no tenemos clase y los profesores podrían disponer de esas horas. (P61G4C7)

5.7.3 Condicionantes institucionales y de gestión académica (CONDI -IGA).

- El 87 % menciona en primer lugar, el número de estudiantes por aula que tienen algunas carreras. Los grupos numerosos dificultan cambiar la tradición, centrar la atención en los estudiantes, promover la autoevaluación y la evaluación continua, en síntesis cumplir con las competencias pedagógicas.

De hecho, hasta tiendo a pensar que el riesgo que caer y no salir de "una zona de confort" podría maximizarse si por ejemplo, se siguen manteniendo salones excesivamente numerosos que dificulte la aplicación del modelo, o que, como dije antes, se incrementen las responsabilidades en la universidad (los que somos tiempo completo lo padecemos) y nos reste tiempo para la docencia. (P20G1C7)

Para mi mantener la calidad en grupos numerosos es todo un reto porque siento que pierdo el tiempo de calidad que puedo dar a grupos más pequeños cuando debo atender a tantos, quizás es algo que debo atender desde mi práctica docente con mayor atención. (P19G2C8)

(…) cómo hacer todo eso con grupos numerosos; y si se reduce el número de alumnos por aula, cómo podrá responder la universidad a fines económicos. De modo que este modelo me parece muy bueno y óptimo para cumplir la misión de la universidad, pero es todo un reto para un docente llevarlo a la práctica. (P33G2C7)

(…) pero las discusiones con opiniones propias de los estudiantes son pocas, y me ha costado promoverlas en el caso de los temas abstractos (aunque no tanto en lo relativo a los casos concretos). Este problema no lo tenía cuando daba clases de Seminario, como aproximadamente 20 alumnos, pero me cuesta bastantes ahora que tengo 107 y es algo que realmente quisiera mejorar. (P30G3C9)

No es lo mismo un curso de 20 alumnos que uno de 80 o 120 alumnos como tengo en este momento. Cuando los cursos son muy numerosos el trato personalizado se pierde y muchas

veces esto establece distancias entre el profesor y el alumno. Pues los alumnos que son más tímidos nos ven como los PROFESORES y eso no nos ayuda a nivel de aprendizaje. (P47G3C7)

- En segundo lugar, durante los diálogos presenciales el 90% de los participantes han manifestado que mientras el modelo por competencias exige evaluación continua y reflexiva, algunas escuelas continúa exigiendo tres exámenes parciales con el argumento de tener el físico por si los estudiantes piden revisión. Por otra parte, el 62% de los participantes en los foros expresó que este aspecto necesita mayor atención ya que también se ve afectado por la cantidad de estudiantes y otros factores de la cátedra.

Por exigencias de las escuelas aún seguimos el mismo esquema de la enseñanza tradicional, se nos pide seguir aplicando la evaluación con test y pruebas parciales, demasiado rigidez en la evaluación argumentando que deben tener pruebas si el estudiante llega a reclamar. (NCG3C9)

Se nos pide cambios, pero los reglamentos de la Universidad siguen siendo los mismos. ¿Cómo vamos a cambiar? (NCG1C7).

Un tema que me parece ha recibido limitada atención hasta ahora es el de la EVALUACIÓN. He diseñado materias de posgrado, para educación a distancia, siguiendo lineamientos de Metodologías Constructivistas Evolucionistas. Puedo señalar numerosos paralelos con él. La Metodología Constructivista le da a la EVALUACIÓN una importancia mayor, en más dimensiones, que las Metodologías Cognitivista y Conductista. ¿Hacia dónde van a "evolucionar" las técnicas de Evaluación, con todas sus implicaciones? (P48G4C8).

Para mí, que no soy docente de formación, el tema de la evaluación siempre ha sido un tanto complejo. Están siempre los factores propios de la cátedra y de la cantidad de alumnos: (por ejemplo, en la UCV dicté "Estructura Social Venezolana" y los parciales los enviaba una semana antes y eran tipo ensayo, pero en la asignatura que dicto, los exámenes han de ser presenciales, y además, con 50 y tantos alumnos, leer parciales de 5, 6 o 10 páginas implicaría una cantidad de tiempo muy grande. También está el hecho de considerar a la evaluación no como una comprobación de conocimientos, sino como un "cierre" de la experiencia. En un modelo basado por objetivos creo que esto tiene menos sentido, pero en un modelo basado en competencias, es más que pertinente re-pensar la evaluación como un mero chequeo de conceptos/conocimiento. (P36G2C7)

- El esquema de trabajo con algunos jefes de cátedra que poco ofrece estrategias de coordinación entre colegas, solo se tiene contacto con ellos y la dirección de la Escuela. Igualmente, hay un 35% que manifiesta inconformidad con algunos programas entregados, ya elaborados y en los cuales no ha tenido participación el

profesor. Encuentran excesos de contenidos que quieren abarcar lo que se veía en un año. Adicionalmente, no tienen una visión global del plan de estudio

> Lo que se podría recomendar a la Escuela es promover la discusión entre los profesores en una cátedra. Esta discusión podría ser por medios virtuales y no necesariamente presenciales, para que sea viable a quienes no somos profesores a tiempo completo. (P14G1C9)

> Resalto lo del trabajo en equipo porque suele ocurrir que hay cátedras donde los jefes son los que deciden el cómo y cuándo, y creo esto debe cambiar. Debe haber un equilibrio, el cronograma es necesario para dar algo de estructura y debe ser además uno de los pilares de la asignatura que favorezca un proceso de enseñanza y aprendizaje favorable para los jóvenes. (P29G2C7)

> Creo que las cátedras nos deben convocar para elaborar los programas. Yo no participé en la elaboración del programa que dicto y resulta demasiado largo, tiene contenidos que se daban en el pensum anual, pero que al trabajar por semestre se pueden disminuir porque no son esenciales porque no afectan la materia. (E5G1C9)

> Considero que todavía tengo que aprender más sobre las TICs, y a dedicar un esfuerzo a la coor dinación entre colegas, la escuela hacrecido mucho últimamente y, al no tener la figura de jefe d e cátedra, siento que este es un área que debemos trabajar. (P2G1C8)

> En las cátedras, se tiene que llegar a acuerdos, es individual y a la vez no. Llegar a acuerdos es importante porque es cierto que el profesor tiene autonomía en su clase, pero hay acuerdos entre profesores que se deben seguir. La conexión entre cátedras se debe procurar porque pueden haber fallasen la materia anterior. (E4G4C8)

> Adicionalmente, no tengo una visión panorámica del pensum que me permita aportar más a mis estudiantes sobre lo que podrían concatenar de mi materia con las que han visto antes y las que verán en los semestres siguientes. (P1G1C8)

5.7.4 Poca preparación, Interés y motivación de los estudiantes (CONDI-PIME). Este punto fue considerado entre los más relevantes por el 100% de los profesores quienes en su gran mayoría (98%) emitieron opiniones sobre el nivel de preparación, la falta de madurez y la reducción de las expectativas de aprendizaje del estudiante. El 98% coincide en que el estudiante tiene poca visión sobre la responsabilidad en su aprendizaje y el rol que le corresponde cumplir así como resistencia al cambio de enfoque. Por otra parte, su actuación también se ve afectada por la influencia de la situación país que estamos viviendo.

> Uno de los grandes problemas que enfrentamos, especialmente en los primeros niveles de las carreras universitarias, es que muchos de los estudiantes, me atrevo a decir que la mayoría, llegan pensando que lo que deben hacer es aprobar las asignaturas y no necesariamente aprender. (P55G3C7)

(…) como va a lograr el Docente este cambio de comportamiento del alumno, quien debe de concientizarse en su nueva posición. En mi opinión esta tarea pareciera un poco cuesta arriba si la tiene que emprender solo el docente, quien debe de impartir los contenidos de la misma y además de adiestrar, si se pudiera llamar así el cambio de comportamiento. (P13G1C7)

En mi experiencia dando clases desde hace muchos años, comenzando en el primer año de la carrera de Derecho, y seguidamente en los subsiguientes años, hasta pasar de pregrado a postgrado, he visto cómo ha ido reduciéndose el nivel de preparación del alumnado, y sus expectativas de aprendizaje, y, con suma preocupación he hecho autoanálisis para tratar de buscar parte de la responsabilidad qué cómo educadora me corresponde. (P3G1C7)

Si en los primeros años llegan estudiantes sin seleccionar, desorientados y como principal estrategia es la sobrevivencia, ó en postgrado, los estudiantes buscan una certificación formal para mejorar sus condiciones de escalafón, entonces definitivamente hay que aceptar un nivel de desmotivación del estudiante cuando en la formación exiges Magis. Creo que iniciativas como el curso preuniversitario y más recientemente el PASA pueden ayudar a nivel de pregrado. (P18G2C7)

Se podría señalar a la gestión como algo más complejo se hace difícil desde la perspectiva de los aprendizajes, ya que al participante le cuesta leer. (P32G2C9)

En mi experiencia, inicialmente los alumnos presentan una resistencia inicial hacia este sistema —por serles extraño—, pero han mejorado progresivamente en aspectos como la identificación de problemas (que nunca les planteo explícitamente) y la aplicación de la teoría a la práctica (P30G2C9).

Los alumnos de esta generación me dejan la impresión de tener poco desarrolladas las destrezas de comprensión lectora y pensamiento abstracto. Tengo muchas expectativas con el diplomado, me propuse entrar en este mundo y quiero poder contribuir siendo mejor facilitador. (P34G2C7)

Creo que la Universidad, así como nos está preparando para la aplicación de este modelo, de igual manera debería en principio realizar cursos obligatorios y en especial los nuevos ingresos sobre cómo abordar este nuevo sistema. En caso de que no se haga esto, veo con preocupación que la implantación se pueda lograr con éxito. Creo que este punto debe ser discutido ampliamente. (P13G1C7)

(…) he observado que por lo general a los alumnos les gusta involucrarse en actividades que involucren un reto para su aprendizaje, pues les permite romper con la monotonía pero tienen un intenso temor a que, por el nivel de complejidad de la tarea cometan error, lo que los lleva a rechazarla por considerar que tienen una elevada probabilidad de perjudicar su promedio académico (P)

El momento que estamos viviendo, hace que nuestros estudiantes y toda la ciudadanía tengan que plantearse la vida misma como prioridad. (P55G3C8)

Esto es un reto de aprendizaje para los Estudiantes, considerando, que la mayoría de los que llegan a la universidad, hoy día, no están acostumbrados a razonar, ni a ser autónomos, por otro lado es un reto para Profesores porque no solo nos limitaremos a explicar y a evaluar sino también a promover un Aprendizaje más significativo. (P14G2C9)

Sin embargo, me parece que sacar a los estudiantes del modelo clásico de creencias es un trabajo arduo. En este sentido, estoy de acuerdo con (…), pero creo que la causa de la reacción de indiferencia o de molestia de los estudiantes hay que buscarla más profundamente. (P7G1C8)

5.8 Retos pedagógicos que demanda la formación por competencias a los profesores (RETPED).

Toda reforma curricular trae cambios que se sintonizan con las dinámicas de la sociedad y del contexto educativo en el cual se realizan. Para los docentes, apropiarse de éstos cambios y cumplir con el papel que le corresponde en la formación del estudiantado, implica enfrentar una serie de retos y riesgos que le permitan aproximarse a las exigencias del modelo propuesto, especialmente si no se tiene de la formación pedagógica necesaria. Todos estos retos deben ser tomados en cuenta si desea favorecer las condiciones para el aprendizaje y lograr una implantación exitosa.

En atención a lo expresado la categoría analizada hace referencia a los desafíos o actividades que los profesores manifiestan sortear para enfrentar los cambios de tipo pedagógico que conlleva la adopción del modelo formativo por competencias.

Como se expresó en un principio en cuanto a la visión del modelo, el 70% de los profesores ven como un reto el trabajar con el nuevo enfoque, dado los cambios que éste implica. No obstante, hubo manifestaciones diversas sobre aquellos aspectos específicos del modelo que encuentran más desafiantes para su desempeño, entre ellos el desarrollo de una evaluación reflexiva (86%), mantenimiento del interés en los estudiantes (24%), tratamiento a las personas con discapacidad (3%), estímulo a la responsabilidad (38%), enseñar a aprender a aprender (87%),desarrollar criterios propios en el estudiante (35%), hacer seguimiento al estudiante (1%), desarrollar la creatividad (2%), Innovar (22%), definir estrategias conjuntas y tratar grupos grandes y heterogéneos (62%)

> (…) habilidades de evaluación y feedback, el reto es cómo desarrollar un enfoque reflexivo de nuestra acción docente a través de una evaluación que vaya en consonancia con el proceso de los estudiantes. (P38G2C9)

Es un reto constante mantener la atención de los alumnos para que no decaiga el interés Estamos ante una generación que la psicóloga chilena Pilar Sordo denomina banda ancha: impacientes por naturaleza tiene que ser rápido, la satisfacción debe ser inmediata. Para estos jóvenes acostumbrados a la gratificación que puede darles la interactividad tecnológica en comparación con nuestro proceso de enseñanza (que probablemente les resulte lento y tedioso) hay que innovar de manera permanente. (P6G1C8)

Hoy, por ejemplo, para muchos de nosotros, es un reto la presencia, en los contextos laborales y docentes, de personas con alguna discapacidad. Pero este nuevo y humano reto nos obliga a desarrollar en nosotros la habilidad para desenvolvernos en entornos donde la diversidad en los estudiantes adquiere otras exigencias. Entonces ¿Quién posee el 100% de desarrollo en las competencias que se discuten? (P33G3C8).

Por ello creo que este Diplomado de desarrollo de competencias docentes constituye un verdadero reto para lograr que como guías, facilitadores, y me atrevería a decir como LIDERES, logremos estimular el sentido de responsabilidad y de aprender a aprender que les corresponde a los alumnos. Acepto el reto, y espero lograr el cometido. (P2G1C7)

Considero que al final el reto más grande será eso de promover que los alumnos tengan criterios propios para decidir la validez de un saber teórico o práctico en una situación dada", y dejar de formar a personas que crean que siempre o nunca" hay que hacer determinadas cosas. (Es la única forma de ser profesionales y ciudadanos competentes. (P76G4C7)

Ahora, el reto es lograr que eso sea visto como un proceso serio, en donde el docente igual haga seguimiento y en donde el estudiante no perciba que está al garete, sino que justamente es un estilo distinto que es, incluso, más demandante. (P5G1C7)

(…) Con una preocupación que me ha asaltado no solo con la aplicación del modelo de competencia, sino en general desde que doy clase y es "el reto es surfear por la creatividad". Resulta no solo un reto, muchas veces es hasta un poco estresante innovar en cada clase, en cada tema, de un semestre al siguiente. (P20G1C7)

Sobre "innovar", lo estuve pensando, y el reto radica precisamente en no conformarnos con aquello que fue para nosotros "normal" cuando estudiamos pregrado. No se puede innovar haciendo lo mismo de siempre. Será un reto, porque además nos sacará de la zona de confort que representa el hacer solamente aquello que vimos a nuestros profesores hacer hace años. Innovar es hacer cosas distintas, que ellos y ellas no hicieron. (P18G2C9)

Creo que el principal reto es lograr que todos los alumnos "se incorporen a este sistema en el que son actores protagónicos", porque generalmente vienen de una experiencia donde la comodidad de lo pasivo y la autoridad impuesta son la norma, por lo que la autonomía, la creatividad y la crítica no les resultan usuales y muchos están más pendientes de "complacer" al profesor para aprobar, que de aventurarse y arriesgarse. (P1G1C9)

(…) que uno de los retos más complejos es enseñar a aprender a aprender. La educación tradicional venezolana no fomenta la formación de criterios sino a memorizar. No se enseña a los alumnos a desarrollar un verdadero pensamiento crítico, ni a analizar ni a comparar, ni siquiera a observar. (P4G1C8)

Como se puede observar la mayoría de los retos están orientados hacia la formación de un estudiante autónomo, al querer orientarse hacia la orientación o guía de su papel

protagónico en los procesos de aprendizaje, a la aplicación de una evaluación reflexiva, a enseñar a aprender a aprender, formar criterios y hacerlos responsables. Todo ello, acompañado de la necesidad de saber tratar grupos grandes y heterogéneos, más que dar prioridad a su papel de enseñante.

5.9 Sentimientos e incertidumbres (SEIN). Este aparte pone de relieve las ideas, preocupaciones, temores e incertidumbres que a raíz de la implementación del modelo por competencias UCAB, le han surgido a los docentes.

Los resultados muestran que estos sentimientos están matizados por varios aspectos:

- La incertidumbre acerca de cómo operacionalizar el proceso para el desarrollo de la autonomía.

> una gran incertidumbre que se me presenta, en el sentido de cómo vamos a operacionalizar el proceso para que los alumnos puedan realmente por un lado de convertirse en individuos activos para un conocimiento autónomo y por el otro cuales son de manera concreta a nivel táctico lo que tenemos. (P13G1C7)

> A veces temo que se haga presión en competencias como algo estrictamente práctico, dejando de lado los basamentos teóricos. Creo que esto se puede superar si tenemos presente la visión estratégica, en el sentido en que la presentó Alejandro en la sesión presencial II, a fin de no confundir estrategia con herramientas. (P1G1C9)

- La sensación de que el cambio le ha dado nombre y organización a competencias que ya han venido desarrollando, pero que necesitan mejorarlas mediante la investigación y la evaluación para lograr su crecimiento.

> He revisado el material propuesto para esta sesión y encuentro, como otros Profesores que han intervenido en el foro, que algunas de las competencias mencionadas ya se han estado desarrollando en la UCAB,-tal vez de manera informal- en mayor o menor medida, antes de que se planteara oficialmente el cambio curricular. (P57G3C7)

> Para mí el avance fundamental de esta definición se centra en que se les ha dado nombre y se han conceptualizado esas características fundamentales de todo docente. Con este reconocimiento se pueden crear las bases para lograr el crecimiento de los profesores en estas competencias desde dos vertientes: una, fomentando los estudios, investigaciones y trabajos realizados por el profesor en este sentido y, la segunda, definiendo parámetros claros de evaluación que se correspondan con estas competencias. (P24G2C8)

Considero que, ese “profesor ideal” ya posee varias competencias que ha adquirido durante su formación y que ahora sólo tiene que adaptarlas o ajustarlas a las nuevas necesidades que en éste caso plantea el modelo UCAB. (P32G2C9)

- La complejidad de la labor docente y el compromiso para seguir la ruta que marca la institución.

Después de 42 años en la docencia he comprendido que la vocación requiere de mucho trabajo para que no se convierta en un desperdicio de energía; saber que la docencia es la razón de mi vida es el principio, y sólo tendrá sentido si dedico cada día de mi vida a estudiar y convertirme en un profesional más experimentado y capacitado, con las herramientas (competencias) suficientes para hacer de mi persona alguien realmente útil. Saludos a todos. (P60G3C7)

Por esto (y por muchas otras cosas), la labor del docente es tan complicada y a la vez tan vital, debemos ser un canal que transforme lo abstracto en algo más fácil de digerir. (P23G2C9).

Leo las intervenciones de mis compañeros y me preparo para mi participación. De ellos rescato la importancia de saber dónde trabajamos y cómo la labor de la Compañía de Jesús marca la ruta docente en nuestro quehacer diario en las aulas y el consiguiente compromiso ético con nuestra profesión. (P52G4C8).

- La sensación de un empuje hacia la innovación y refrescamiento de la enseñanza.

Lo que me deja el modelo por competencias es la sensación de un empuje constante a la innovación. Creo que hay que ser muy prudentes en ese sentido puesto que como bien señalas, no siempre es atinado emplear todo tipo de herramientas. (P25G2C7)

Este nuevo enfoque de enseñanza termina siendo una especie de refrescamiento y oxígeno para algo que con honestidad, cada vez me estaba costando más llevar. (P20G1C7).

- La comprensión conceptual de las competencias, la necesidad de vencer el miedo, hacer evaluaciones dinámicas y de calidad así como, el impacto relativo a la aplicación de conocimientos por parte de los estudiantes.

A la competencia de evaluar el aprendiza con calidad, también creo que debería ser con algo de originalidad, buscar la manera de realizar evaluaciones más dinámicas, donde se evalúen los conocimientos pero saliendo un poco de la estructura convencional. (P19G2C9)

Por otro lado, también me impactó lo relativo a no dejar ir a los alumnos sin aplicar los conocimientos, y estoy considerando diversas opciones para implementarlo, por lo menos a partir del año que viene. Una forma que se me ocurre es quizás no esperar hasta el final de la clase, sino ir formulando preguntas durante la misma, o planteando ejemplos sin dar una solución de manera inmediata. (P29G2C9)

Hacer muchas herramientas a la vez da miedo, pero te das cuenta que hay muchas que se pueden usar, vas aprendiendo más, en el proceso escuchas, profundizas e incorporas más

herramientas, hay cambio, es un proceso que lleva tiempo, pero es muy satisfactorio. (E4G3C7)

- Cierto sentido de temor a perder el control docente o la libertad de cátedra promovido por a la exigencia de participación del estudiante.

A veces siento temor de perder mi estatus como docente, temo que los estudiantes piensen que no quiero dar clase (E8G1C9).

Leyendo tu respuesta me quedo reflexionando respecto de dónde está la frontera entre la participación del estudiantado y la autonomía de cátedra. Está claro que estamos ante un nuevo paradigma: la formación por competencias, que involucra un sistema integral en el que la evaluación también requiere una evaluación por competencias (lo que involucra la participación de los estudiantes). Pero, ¿en qué punto deja de ser participación y compromete la autonomía de cátedra? ¿Se fijan los linderos? ¿Surgen naturalmente? ¿Dejan de existir? (P34G3C9).

- Por último un sentimiento de frustración y resignación al no contar con los espacios y recursos apropiados para las clases.

Coincido con (…) en varios aspectos a considerar para diseñar las estrategias. El programa y el nivel en que lo impartimos es vital pero nos topamos con un aspecto que ha sido muy discutido en las clases presenciales, a veces con humor negro otras veces con resignación, sobre las limitantes de espacio y recursos diversos para nuestras clases. No deja ser frustrante en muchas ocasiones. (P10G1C8)

5.10 Disposición y alternativas de cambio (DISPOC). Frente a la visión de las competencias, tal como se ha venido observando en el estudio, coexisten algunos elementos representativos de la docencia centrada en la enseñanza mediante la transmisión de contenidos que los participantes consideran mantener, dado que ha sido referentes de gran valor en su formación. Esto se destaca en las cohorte que han estado integradas por profesores que tiene más tiempo en la universidad. Sin embargo, a medida que avanza el diplomado se observa cierta apertura hacia el mejoramiento la innovación y enriquecimiento con las nuevas tendencias, pero enfatizando que lo que tienen es que enriquecer lo que traen.

> La resistencia al cambio,… es algo natural del ser humano. En mi caso, mi formación académica ha sido fundamentada en objetivos, y aún tengo ese "chip" cuando diseño o planifico programas de formación. (P11G1C7)

> Hola (…), en la sesión presencial que me tocó el sábado, se tocó lo planteado por ti, y nos quedó muy claro que la idea no es renegar ni descartar todo lo relacionado a la docencia universitaria tradicional, existen aspectos y principios de la misma que se mantienen. (P8G1C7)

> Muy de acuerdo con (…) si la mayoría de nosotros fuimos formados dentro de una Docencia Tradicional y estamos aquí, definitivamente no podemos decir que no sirve. Indiscutiblemente la docencia debe evolucionar, innovar y enriquecerse de nuevas tendencias, tecnologías y estudios, que permitan la formación integral de las personas. (P10G1C7)

> Hemos estado expuestos durante nuestra formación a "modelos" o profesores que nos han impactado y que nos sirven de referencia. La Actitud y el modelaje favorecen que demostremos / despleguemos nuestras competencias sin la necesidad de formarnos formalmente como docentes. (P12G1C7)

> Uno reconoce que hay que hacer ajustes, aprender y cambiar. Y que a medida que avancemos en el Diplomado veremos que no es que estábamos tan mal, sino que no sabíamos cómo encaminar lo que tenemos y lo que estamos incorporando considero que se perfila dentro del modelo Ignaciana, pero en una versión secular. (P64G4C7)

> En la actualidad, … están ambos estilos andando, comparo a los estudiantes formados bajo un modelo y bajo el otro, y en ambos observo potencialidades distintas, dificulto mucho que se puede quitar el modelo viejo y sustituirlo por el nuevo, sin embargo sí creo que debemos apuntar a estilos más eficientes y eficaces de enseñanza. (P5G1C7).

> Ahora me queda una reflexión: Yo estoy de acuerdo con mucho de la lectura presentada y sus argumentaciones, pero me pregunto; por qué la educación que recibieron mis abuelos y mis padres fue más empática que la de nosotros…un abuelo que llego hasta sexto grado, sabe incluso más que un bachiller de ahora… por qué no se ha implantado esos métodos de evaluación en la educación superior?, ¿Cuáles fueron las fortalezas de esos métodos de enseñanza?, ¿ Se podrían agregar a nuestro trabajo por competencias?.(P25G2C8).

En las últimas cohortes donde hay mayor número de profesores de ingreso reciente a la universidad, también se hace referencia al modelaje de sus profesores, pero se observa mayor disposición hacia los planteamientos del enfoque por competencias.

> Se trata, de proponernos a asumir los retos y formas distintas de hacer las cosas, a través de la adaptación, manteniendo la visión crítica individual para garantizar el fin último, impartir una educación eficaz, eficiente y de calidad.(P38G2C8)

> Recuerdo que una de las materias de pregrado era exactamente igual todos los años, teníamos un compañero que había repetido el año que nos podía decir con exactitud a donde se movía el profesor, que ejemplo daría, las preguntas del examen, las películas que utilizaría y ojo con esto no digo que todos los semestres debemos cambiar nuestra dinámica, no es eso, pero si debemos prestar atención a los nuevos cambios, a buscar cosas nuevas, a tener un banco de recursos del cual podamos tomar dependiendo del curso. (P5G1C9)

Por otra parte, se muestra un interés en que la universidad indague y revise la resistencia al cambio que se está presentando, no solo en algunos docentes sino también, en los estudiantes, las escuelas, las cátedras y el nivel gerencial a fin de determinar los elementos que la están propiciando. Por otra parte, hay necesidad de que el docente sea escuchado e informado de los beneficio de la nueva metodología. Ejemplo de ello, se refleja en las siguientes citas.

> Siguiendo lo comentado por (…), pienso que el tema de la resistencia al cambio debe ser cuando menos indagado no solamente a nivel de los docentes, que es muy importante, pero también a nivel gerencial, tanto de escuelas, como de cátedras, como bien apuntó (…). La labor gerencial y directiva es de máxima importancia cuando se llevan a cabo procesos de cambio a nivel. (P36G2C7)

> Además veo que se reconoce la resistencia al cambio, pero no sé si se investiga que puede estar propiciando esta resistencia. Hay que escuchar más a los docentes. Además veo que tal vez (probablemente me equivoque) no hay otros esfuerzos para vender los beneficios de esta metodología (para quienes vienen de años trabajando bajo el concepto tradicional). Yo quiero contribuir más que cuestionar, pero también creo que es un comienzo y que se contribuye también desde este tipo de reflexiones. (P34G2C7)

> Yo también me he dado cuenta de docentes que han mostrado resistencia a hacer el diplomado, en parte porque consideran que tienen muchos años trabajando en la UCAB y eso es suficiente prueba de que se sienten identificados con la Institución, y en parte porque consideran que tienen toda la experiencia necesaria para ejercer la labor docente. Ahora bien, con esto lo que quiero expresar es que los docentes universitarios deben modelar en los estudiantes la actitud de apertura hacia nuevas teorías y formas de hacerlas. (P33G2C7)

5.11 Resultados del análisis de los trabajos prácticos realizados por los profesores

Tal como se expresó en el aparte referido al tratamiento de los datos, el análisis de los trabajos realizados se enfocó en la forma en que los profesores, planifican y elaboran actividades que promueven un aprendizaje autónomo y significativo para el desarrollo de las competencias generales y profesionales que se trabajan en la asignatura o unidad curricular.

5.11.1 Actividad 1: Integración competencias generales y profesionales. La primera tarea analizada refiere a la selección e integración de las competencias generales y profesionales para su desarrollo. En ella se solicita tomar una competencia profesional con

una unidad de competencia y sus respectivos criterios e integrarla con una unidad de competencia y sus criterios de desempeño de una competencia general que se pueda desarrollar simultáneamente. Esta tarea se realiza como cierre de la primera sesión presencial en equipo y con el apoyo de los facilitadores.

Durante el trabajo de grupal se ha observado que inicialmente el 100% tenía dificultades para hacerlo, pero mejora en la medida que reciben las orientaciones de los facilitadores. Sin embargo, la tarea terminada debe ser colgada en el aula para la revisión final del facilitador. Al hacer esa revisión, se encontró que la dificultad persiste en un 60% de los participantes.

Las facilitadoras entrevistadas informaron que han notado que ese paso ha sido muy complejo para los profesores "porque a la hora de seleccionar expresan que ellos trabajan todo eso y les cuesta ser selectivos, atendiendo a aquellas que realmente van a trabajar y evaluar y entender que son solo las que se relacionan con las profesionales"(F3).

5.11.2 Actividad 2: Foro selección de estrategias didácticas y de evaluación. En esta actividad, los profesores deben leer y participar en un foro sobre la selección de estrategias didácticas para promover el aprendizaje y estrategias para llevar a cabo la evaluación. Con ese foro se persigue que los participantes demuestren su comprensión sobre los aspectos a tener en cuenta para seleccionar ambas estrategias y lograr involucrar a al estudiante en actividades que representen un reto para el desarrollo de la autonomía.

Al leer las respuestas a las preguntas del foro, se encuentra que teóricamente hay una comprensión e identificación de los distintos aspectos que permiten seleccionar estrategias adecuadas y ofrecen ejemplos claros que dan cuenta de actividades factibles de utilizar para estimular el aprendizaje, el desarrollo del pensamiento y crear una relación que permite la innovación y la confrontación de ideas.

Se percibe interés y comprensión del significado de la acción educativa, así como también un mejor manejo del vocabulario didáctico-pedagógico y constantes reflexiones sobre el proceso de aprendizaje, las posibilidades de la evaluación continua y la importancia de la autoevaluación, la coevaluación y la autorregulación para el desarrollo del aprendizaje estratégico y la autonomía.

> Cuando diseñamos ejercicios prácticos, orientados a la formación por competencias y, permitimos una autoevaluación y evaluación formativa, estamos trabajando en el reconocimiento de fortalezas y oportunidades de mejora, como una forma de crecimiento. Por otra parte, cuando hablamos de "aprender haciendo", identificando esta metodología como una de las formas adecuadas de la formación por competencias, estamos hablando de permitir la experimentación y la práctica como una fuente de generación de conocimiento a través de la acción. (P35G3C9)

> Un estudiante no puede pensar estratégicamente, si el profesor no plantea los retos estratégicos a lo largo del curso. Me cuesta aceptar a estudiantes que esperan de mí una receta y no se arriesgan a pensar estratégicamente. Es fácil asumir esta situación como reto y hacer el esfuerzo de un acompañamiento más personalizado cuando se trabaja con pequeños, pero en grupos grandes el asunto se complica; hay una tendencia “natural” al anonimato y la masificación. (P1G1C9)

El 65% de las intervenciones comparten las experiencias y conocimientos que tiene sobre los estudiantes, los relacionan con lo encontrado en las lecturas; y ofrecen ejemplos prácticos de algunas estrategias convenientes para el desarrollo del aprendizaje. Insisten en la necesidad que tienen de formación continua para poder trabajar por competencias, pero ofrecen ejemplos prácticos

> Es la estrategia a la que se exponen lo que ayuda. Por ejemplo, una buena estrategia es ponerlo a compartir la lectura con el compañero y construir y derivar por ellos mismos lo que antes el profesor le explicaba. Poner estrategias para reflexionar, le hacen ver los errores comunes lo cual tiene impacto en su futuro porque van profundizando más y si lo hacen seguido llegan a la conceptualización guiada. (E4G3C8)

> Ahora bien, tengo la misma duda que planteas acerca de cómo realizar el abordaje al estudiante, si es conveniente señalarlo personalmente para entre comillas "obligarlo a intervenir", con el riesgo de que reaccione negativamente a la experiencia o si es mejor abrir la oportunidad para que de forma voluntaria cada quien aporte en la medida que lo estime conveniente para el curso. (P12G2C9).

> En este caso, el trabajo colaborativo es una alternativa para superar ese tipo de rémoras, al tiempo que permite "la movilización estratégica de los elementos (conocimientos, habilidades y actitudes) como recursos para responder a una situación determinada. (P6G1C8)

> No quisiera dejar de lado la generación de situaciones simuladas en clase, en las cuales los estudiantes deben utilizar los contenidos y las habilidades que les enseñamos para desempeñarse en dicha situación. Estos juegos de roles son una poderosa estrategia para que los estudiantes organicen sus conocimientos en torno a una labor que deben desempeñar (y que será evaluada), en situaciones lo más parecidas a la realidad. Un ejemplo es convertir a los estudiantes en asesores económicos del gobierno, y ponerlos a pensar en las razones por las cuales aconsejan tal o cual política en una coyuntura determinada; las consecuencias de dicha política, los costos de la implementación de la misma. **(P17G1C7)**

> Actualización profesional, creo que es un reto para todos, estar en constante aprendizaje, no se deja de estudiar, de aprender. (P5G1C9)

> Aprender a aprender no es algo espontáneo, es algo que necesita ser enseñado y estimulado. El estudiante, o la mayor parte de ellos, está condicionado a adquirir conocimientos para responder esquemas de evaluación que miden la cantidad y en algunos casos la calidad del conocimiento adquirido. Si la estrategia fundamental es enseñar a aprender tenemos que desarrollar estrategias que no solo se enfoquen a transmitir conocimientos, lo cual es de vital importancia, sino también a orientar al estudiante a utilizar, además de estrategias cognitivas, estrategias metacognitivas y disciplinas auto reguladoras. Enunciarlo es sencillo, llevarlo a la práctica es complejo. (C8G3F1P37)

Frente a la impresión que tiene los profesores, sobre el conocimiento se han encontrado Hay un 20% que enfatiza en la consideración de los contenidos como directriz de la planificación y un 80 % que no presentó ninguna declaración sobre ese aspecto.

> Con respecto a los criterios para seleccionar las estrategias didácticas que vinculen las actividades del docente y del estudiante, considero fundamental: Tener claro el contenido que se va a dictar y, muy importante también, tener claros los objetivos de la materia: qué se espera del alumno, de qué debe ser capaz al finalizar el semestre. Reflexionar sobre esto es algo que solemos hacer cuando elaboramos el cronograma, ahora llamado plan de clase. (P12G1C8)

En cuanto a la evaluación, los profesores reconocen que las características del estudiante influyen en la aplicación de una evaluación centrada en la calificación y la premiación como única forma de realizarla. Además debe hacerse separad del conocimiento.

> Independientemente de la actividad dada no conozco mejor incentivo que la premiación, y esto se traduce en el estudiante en una figura similar a un bonus point ; es decir, se le premiará con puntos adicionales a su nota si logran cumplir a cabalidad con los objetivos trazados en la actividad en cuestión. (P1G2C8)

> (…) en este punto, va a ser muy difícil atraer a los estudiantes a realizar concienzudamente una actividad de evaluación formativa, si no hay "premio" que no es precisamente una palmadita en la espalda, sino puntos contantes y sonantes Recordemos que la mayoría de nuestros estudiantes vienen de una cultura de gratificación inmediata, y para ellos el feedback debe ser traducible a números. (P2G1C8)

> Totalmente de acuerdo en que en la evaluación de la competencia debe separarse conocimiento de actitudes. También coincido en que podría convertirse en un gran esfuerzo para el profesor este establecimiento de diferentes formas de evaluar. Sin embargo, creo (a riesgo de equivocarme, pero estamos aquí para aprender) que quizás existen algunas formas de evaluar que involucre al estudiante con el profesor, que permita transmitir y por lo tanto desarrollar actitudes asociadas a competencias y no necesariamente se trate de diferentes evaluaciones dentro de la estrategia de evaluación, sino una evaluación con diferentes aspectos a considerar. (P20G2C7)

> La evaluación no es tan solo una función reguladora del aprendizaje, sino más bien prefigura la "calidad de los aprendizajes, condicionando la profundidad y el nivel de los mismos" Así, la evaluación condiciona el aprendizaje. Reflexiones ya desarrolladas por mis compañeros. (P6G1C8)

> En ocasiones se hace frustrante encontrar alumnos que la nota (sea cual sea) se convierte en el único objetivo de su paso por un semestre... La calificación es un fin en sí mismo, y no la consecuencia de un proceso más enriquecedor y complejo en sus vidas académicas. (P10G1C8)

> Para involucrar a los estudiantes en actividades que representen un reto de aprendizaje y promuevan su autonomía considero que debemos utilizar estrategias que permitan al estudiante analizar situaciones reales y concretas de su entorno que pudieran afectarlos personalmente y que se vinculen con los contenidos y competencias que se buscan desarrollar. (P8G1C8)

> Comparto contigo que el respecto y la definición de las reglas claras contribuye a mejorar la relación entre los estudiantes y el profesor. Y aunque he tratado de aplicar esto en mis clases muchas veces no es tan fácil lograrlo más cuando tienes alumnos de los primeros semestres. Pienso que quizás hay que trabajar un poco más el tema madurez que tienen los alumnos a este nivel para poder percibir mejores resultados. (P15G2C9)

Otro foro que acompañó este análisis es el referido al error como fuente de aprendizaje el 97% comparte la necesidad de asumir una actitud constructiva ante los errores. Muy pocos (2%) lo ven como un riesgo para el aprendizaje del estudiante. Se reconoce que la ausencia de error en una clase no necesariamente significa que la clase ha sido exitosa, por lo tanto se debe reflexionar sobre ello.

Se expone la necesidad de buscar la causa de los errores, es decir encontrar los obstáculos en el aprendizaje, a fin de retroalimentar adecuadamente al estudiante y lograr calidad en los resultados. Sin embargo, no dejan de observar las dificultades que se presentan debido a la actitud que asume el estudiante ante el temor a equivocarse, situación que hace difícil la aplicación de esta teoría.

Por otra parte, se reconoce que la consideración del error da sentido a la evaluación formativa porque el error enseña.

> Con el error, se dice, el estudiante se da cuenta que ante el aprendizaje no puede ni debe adquirir actitudes superficiales, y por lo tanto, ofrece una coyuntura para la autocrítica y para inferir la necesidad de aprender de los errores y fracasos: cuando un estudiante se equivoca, se le hace ver su error y se le invita a corregirlo. Es innegable que con ello aumenta su capacidad de curiosidad e iniciativa para observar, indagar y rectificar. (P2G1C7)

> Siempre se puede sacar lo mejor de los errores cometidos en el ámbito académico, por lo general incentivo a mis estudiantes para que se arriesguen y no teman equivocarse pues de eso se trata, de aprender, y está en nosotros ofrecer la mejor retroalimentación posible para que eso suceda y los errores cometidos puedan ser analizados y corregidos. (P22G2C7)

> El aprendizaje, depende del error, y el experto en cualquier actividad, física o intelectual, es aquel que ha cometido errores y lo ha intentado, por lo que para mí, el error es aprendizaje. (P32G3C9)

> Si la llevamos a sus últimas consecuencias y encontramos que el error enseña, entonces tenemos que diagnosticar que falta de errores en clases es un fracaso y no al revés. La didáctica del error nos muestra que sirve para hacer diagnóstico de que se debe trabajar (estoy de acuerdo) pero esto debe implicar que el error como generalidad no se elimine. Es decir, si un alumno contesta que Simón Bolívar nació en San Cristóbal, debemos tomar eso para rectificar el conocimiento y revisar que nosotros hacemos. Pero no se debe pensar que la ausencia de error es una clase lograda o exitosa. Más bien podríamos pensar que es una clase sintomática. (P38G3C9)

> El docente debe permitir la identificación del lugar donde se encuentran los obstáculos del proceso de aprendizaje. El docente que forma, puede y debe investigar los orígenes del error para encontrar las correcciones posibles. El resultado es la calidad de la retroinformación ofrecida al estudiante para su desarrollo por parte de su maestro (feedback), esto determina el logro del aprendizaje. (P1G2C9)

> (…) creo un riesgo la aplicación literal de alguno de los presupuestos constructivistas (incluso cuando digo que en general estoy de acuerdo) debido a que no creo sano tampoco transmitirle al estudiante la idea de que se le está garantizando el éxito, por ejemplo dando oportunidades hasta que alcance la nota máxima o el resultado esperado, ya que no se valora tampoco el error como un espacio y momento para el aprendizaje sino que se le dan a los estudiantes, sobre todo a los más jóvenes, la falsa idea (incluso sin querer) de que cualquier error será tolerado o es posible que se corrija. (P24G2C7)

> Aproximarnos y tratar los errores de los estudiantes más bien como indicadores de sus procesos cognitivos, de sus procesos de aprendizaje, de sus creencias paradigmáticas en torno al conocimiento, etcétera, es darnos la posibilidad de adentrarnos a una dimensión nueva que nutrirá más que ninguna otra nuestra práctica como docentes, y que favorecerá el amoldamiento de nuestra labor a las necesidades y recursos propios de los alumnos, sin atentar contra sus expectativas de auto eficacia y sin generarles esa frustración que termina siendo tan contraproducente. (P25G2C7)

> El error como elemento punitivo y sinónimo de fracaso se mantiene en el ámbito académico desde etapas muy tempranas, en ocasiones en el ámbito educativo superior nos encontramos con alumnos que sienten mucha frustración cuando no obtienen un desempeño acorde a lo deseado, esa frustración muchas veces impide puedan continuar su proceso de aprendizaje y

> salir adelante en sus metas académicas, genera en ellos estados emocionales negativos y pueden llegar a ver el proceso de aprendizaje como algo forzoso.(P29G2C7)
>
> .Es, como todo lo que vemos en nuestra formación profesional, una advertencia del cuidado de literalizar los postulados sin matizarlos de acuerdo al contexto y al objetivo, lo que además es fundamental en término del desarrollo de competencias, pues es una de las características más relevantes en su aplicación en la práctica profesional. (P30G2C7)
>
> Estoy completamente de acuerdo (…), en estar más inclinada a la Didáctica del error como paradigma para comprender el error (dentro de la perspectiva constructivista), de hecho es más consistente con el enfoque centrado en competencias que hemos manejado. Además justifica y da sentido a la evaluación formativa por encima de la sumativa. (P34G2C7)

5.11.3 Actividad 3: Plan de Clase. A partir de la sesión 1 del módulo 3 los participantes comienzan a elaborar su plan de clase, este es un trabajo continuo que semanalmente es revisado por las facilitadoras y devuelto con sugerencias sobre su estructuración, organización y presentación.

En este plan se evalúa:

- *coherencia interna:* relación entre las competencias y sus respectivas unidades y criterios y de éstas con los contenidos, las estrategias didácticas y la evaluación. Esto implica la revisión de las características de cada componente y la relación entre ellos
- *Continuidad:* refiere a la progresión en complejidad de las unidades de competencia y los criterios de desempeño.
- *Flexibilidad:* la planificación debe ser dinámica y flexible para adaptarse a los cambios continuos e imprevistos de la realidad y las características de los estudiantes. Sus modificaciones pueden ser de tiempo y estructura.

A partir de esos criterios, para el análisis de los datos, la autora de este trabajo elaboró un cuadro explicativo que tiene en cuenta los componentes del plan (categorías) y los indicadores de calidad. Este cuadro está especificado en el aparte XXX referido al tratamiento de los datos, pero para facilidad en la lectura de los resultados, se coloca cada categoría por separado

5.11.3.1 Categoría 1: Selección, integración y relación entre competencias y sus componentes. Selecciona las competencias establecidas en el programa y establece una relación armónica entre competencias generales y profesionales, unidades de competencia y criterios de desempeño, los cuales organiza de lo simple a lo complejo.

En los planes analizados se observó que el 60% logra conectar los dos tipos de competencias, pero el resto (40%) tiene dificultades en ese sentido. Esto indica que uno de los aspectos a superar es la búsqueda de esa integración.

En las entrevistas y diálogos presenciales, los profesores manifiestan que es un proceso complejo por cuanto implica la selección competencia por competencia y para ellos todas las competencias generales son importantes. Los facilitadores entrevistados expresaron que una de las mayores dificultades que han observado "es que les cuesta es asociar las competencias que semana a semana van desarrollando"(F2) Aspecto en el que coincidió el facilitador tres (3) quien expresó, "les cuesta ver cuáles son las competencias, unidades de competencia que van a trabajar, cuáles no, hasta donde trabajar uno u otra, la parte más difícil es como combinar la profesional con la general, lo hacen, pero acompañados, hay que ayudarlos porque se enredan"(F3).

Otro elemento expresado por algunos profesores durante los diálogos es que ya los programas están hechos y lo más importante es que como profesionales, en las asignaturas, deben desarrollar las competencias profesionales.

5.11.3.2 Categoría 2: Estrategias didácticas. Esta categoría refiere al Diseño estrategias docentes coherentes con el Modelo UCAB y las competencias que se pretende desarrollar, así como actividades de aprendizaje de los estudiantes tomando en cuenta las unidades crédito de la asignatura. Las estrategias de los docentes deben ser coherentes con las

competencias que pretende desarrollar y acorde a los principios de autonomía y significatividad del aprendizaje.

Las actividades de aprendizaje buscan vincular al estudiante con situaciones de desempeño real o simuladas, similares a las que puede encontrar en la realidad, ser presentadas detallando las acciones a realizar, los tiempos previstos para las mismas y los recursos a utilizar.

En la secuencia revisada, desde la primera hasta la última entrega, los participantes que conforman los grupos guiados por la investigadora, inician con estrategias poco innovadoras. En el 82 % la tendencia es repetir lo que han hecho hasta ahora. Las actividades se centran en exposiciones, lecturas y discusiones en clase.

En los diálogos presenciales expresan que quieren hacer actividades más dinámicas, pero el tiempo no se los permite así como tampoco, los compromisos en otras instituciones y número de estudiantes. Se observa mucho uso de lecturas y resolución de guías. Las asignaturas que por su naturaleza implica resolución de problemas son lo que usan otras estrategias.

Una vez revisadas y recibidas las sugerencias de la facilitadora, se nota un mejoramiento. Sin embargo, solo un 38% redacta estrategias que contribuyan al desarrollo de la autonomía y significatividad del aprendizaje. En general, las actividades del estudiante son muy directivas e instructivas. Muy pocos (10%) reflejan espacios para las tutorías y seguimiento al aprendizaje.

Al final la mayoría (72%) mejora, pero con mucha ayuda de los facilitadores y, en algunos casos (20%), se observan planes muy completos e innovadores que cumplen con todos los criterios, pero se desconoce si estos son llevados a sus clases y entregados a los

estudiantes. (Muestras de planes anexos 14 y15) Las facilitadoras consultadas expresa que a ellas también le ocurre lo mismo y que:

> La primera dificultad es que no hay una cultura de planificación de la actividad docente, el profesor se ve como el experto que va a exponer su clase. No todos los profesores están acostumbrados al manejo de tablas y ven el formato difícil. La segunda dificultad es como definir la secuencia temporal. Algunos colocan intervalos de tiempo muy grandes por los cuales el trabajo queda muy lapso y otros van a otro extremo. En ambos casos son poco útiles No están acostumbrados al trabajo de mejora continua. Ellos hacen su borrador, lo rehacen, lo corrigen, pero la sensibilización para completar es una tarea toma mucho tiempo, es cierto que una vez que comprenden el trabajo hacen unos planes de clase ejemplares. (F1)

Además de las dificultades expuestas por la facilitadora, tiene otra referida a la conexión entre la competencia y sus criterios con la actividad; en vez de analizar la unidad de competencia, contenido y criterios para proponer las estrategias, parten de la actividad que venían desarrollando anteriormente y buscan asociarla a ésta. En ese sentido, otra de las facilitadoras expresa que en su interacción y revisión de las actividades obtiene respuestas tales como "yo siempre hago esta actividad, ¿cómo la asocio a la competencia?" (F2). En ese caso se centran en el desarrollo del contenido, pero no atienden la competencia.

En el caso del rol que el docente se asigna en general se refleja la concepción de la enseñanza y del aprendizaje en una relación de informante- receptor

5.11.3.3 Categoría 3: Estrategias de evaluación, éstas atienden al diseño de un sistema de evaluación continua que considere diferentes propósitos y formas de participación del estudiante, defina las técnicas e instrumentos a utilizar, los indicadores de evaluación y el sistema de calificación a aplicar.

Se espera que las actividades, técnicas e instrumentos de evaluación estén acordes con los criterios y que además se promueva la autoevaluación y la coevaluación como medios para la reflexión, mejoramiento y desarrollo de la autonomía, se expresen las

evidencias relevantes a partir de las cuales va a valorar los resultados y el sistema de calificación a utilizar.

Este aspecto es el que presenta mayores dificultades. No obstante es una inquietud sobre la que se ha empezado a reflexionar. Dentro de los planes se observan actividades que son calificadas, pero no hay propuestas de instrumentos de registro, a menos que sea la prueba. La rúbrica ha sido el instrumento que ha tenido más acogida y de más fácil uso para los participantes.

Hay pocas propuestas de la autoevaluación o la coevaluación. El argumento es que trae problemas entre los estudiantes y si la usan debe ser calificada porque de lo contrario no le dan importancia a la misma. La autoevaluación no se ve como medio para reflexionar y desarrollar la autonomía, es después de las orientaciones de los facilitadores que un 30% aparece proponiendo esta forma de participación del estudiante en su evaluación. Como lo expresa una de las facilitadoras:

> En cuanto a su autoevaluación ellos están parcialmente abiertos al monitoreo de sus propias tares, sin embargo, al hablar de evaluación de los aprendizajes siguen arraigados en que esa evaluación debe ser individual heteroevaluación y que es el profesor quien debe hacer la evaluación. (EF1)

Se hace poco uso de la evaluación formativa, solo el 20% termina considerándola. En los diálogos presenciales y en las entrevistas se expone que el estudiante no lo acepta si no se le da calificación (NcC7, 8 y9).

En el aparte del plan referido a las evidencias se observa poca atención a este aspecto; muchos de ellos confunden las evidencias con los instrumentos o las estrategias. En palabras de una de las facilitadoras

> Ellos confunden lo que son estrategias con lo que son las evidencias como tal y adicionalmente, les cuesta escribir en sus planes la evaluación formativa porque todavía están muy atados a lo

> que es la evaluación sumativa y ponen en los planes de clase, solamente las evaluaciones sumativas. (EF2)

Por otra parte, deben seguir el esquema de evaluación tradicional por requerimientos y normas de las escuelas. Algunas cátedras les exige seguir aplicando la evaluación con pruebas parciales, "demasiado rigidez en la evaluación argumentando que deben tener pruebas si el estudiante llega a reclamar" (NcC9). Se centran en la evaluación calificada acumulativa y sin considera la evaluación continua. No obstante la dificultad para cambiar ese esquema, profesores más jóvenes han expresado que creen que "si se puede cambiar, yo sigo y siempre critico a mi escuela porque son muy rígidos, todo es memorístico y solo las pruebas son importantes" (NcG9).

Todo lo anterior es indicativo de que el desarrollo de la autonomía no es un aspecto contemplado en la aplicación de la didáctica y la evaluación. Aún persisten algunos elementos que influyen en el desarrollo de una planificación más cercana a las exigencias del modelo como son las concepciones previas, características de los estudiantes, normativas de las escuelas y como lo han expresado algunos entrevistados tiempo para "profundizar y procesar mejor lo aprendido" (E1C8 y E4C8).

5.11.4 Actividad 4. Elaboración de una secuencia didáctica. Este ejercicio pide a los participantes elaborar una actividad diferente a la exposición, que puedan utilizar en sus clases. Puede consistir en el desarrollo de una clase completa donde expresen como será el inicio, desarrollo y cierre (acción didáctica) o en una actividad específica que deben entregar a los estudiantes para su realización. Cada una de esas actividades debe presentar: propósito y finalidad de la actividad, momento de aplicación (inicio, desarrollo y cierre), descripción de la actividad (indicaciones, pautas para su ejecución y presentación, roles de

los participantes, actividades de seguimiento, conclusiones y cierre), procedimientos y criterios de evaluación y aprendizajes que promueve.

En estas actividades el profesor las desarrolla siguiendo el esquema presentado y las recomendaciones de las lecturas, en su mayoría (87%) la tarea cumple con todos los criterios y se encuentran casos de tareas muy innovadoras y donde la participación del estudiantes está claramente delimitada. (Anexo18)

5.11.5 Actividad 5: Técnicas e instrumentos de evaluación. En esta actividad el profesor elabora dos instrumentos de evaluación a utilizar, una rúbrica y cualquier otro que sea de su interés. Lo que se les exige es que el instrumento cumpla con las normas para su elaboración.

Para elaborar la rúbrica, no se observan problemas, todos la realizan siguiendo las pautas y demuestran mucho interés en ella. Consideran que es un buen instrumento, la consideran útil, sin embargo, se encuentran algunos comentarios durante las prácticas presenciales donde expresan que es compleja. En ese sentido,

> Los instrumentos de evaluación, que conocen al final, la rúbrica… que para algunos profesores eso es nuevo, es como un descubrimiento ya que lo que están acostumbrados a hacer es una evaluación bastante subjetiva. No conocen los instrumentos y cuando ven una rúbrica y la necesidad de redactar indicadores expresan que eso es muy complejo. Lo que más le gusta son las escalas de estimación. El único instrumento que conocen es la prueba. Esto es una cosa buena que hace el diplomado, los sensibiliza hacia el uso de otros instrumentos. (EF3)

Tal como lo expresa la facilitadora, los instrumentos que seleccionan con mayor frecuencia son la escala de estinamación o la lista de cotejo y en pocos casos confunden el instrumento con la actividad y elaboran una actividad, pero describen los criterios e indicadores de evaluación.

Lo observado a lo largo de las prácticas permite inferir que el cambio conceptual todavía se encuentra en una dimensión teórica. Son muy pocas las manifestaciones de formas efectivas de llevarlo a la práctica. Se observa que en la realidad son las creencias y normas las que van dando la impronta a la evaluación, pero no la parte conceptual. El cambio es visto como difícil y pausado dado que los profesores estaban anclados en los contenidos y la herencia del modelo centrado en la enseña. (Anexos 16 y17)

5.12 Utilidad de la formación recibida en el diplomado.

Bajo este título se agrupan las manifestaciones de fortalezas, utilidad y debilidades de la formación recibida, así como propuestas de cambio.

Además de lo expuesto por los profesores en el foro "Dejando Huellas" se tomó en cuenta lo expresado en las entrevistas y los diálogos durante la última presencial.

Los profesores valoran positivamente la utilidad del diplomado, para ellos ha sido momentos de encuentro, aprendizaje cooperativo que les ha dejado ganancias en diferentes aspectos, les ha permitido actualizarse, mayor identificación con la docencia y comprensión del acto docente, aprender a trabajar en equipo, ser más reflexivos sobre su labor docente y para otros va más allá de la docencia en cuanto lo traslada a su ambiente familiar.

Comenzando con uno de los entrevistados, ante la pregunta ¿Qué le ha dejado el diplomado?, la respuesta fue "ganancias"… "Más cuidadoso y reflexivo sobre la práctica docente. Más analítico en la secuencia didáctica" (E1G8).

El entrevistado manifiesta. "Mi vida cambió con la elaboración del plan de clase. Ya mi clase no es una dinámica magistral" (E2G9).

Otras citas que refleja lo dicho son las siguientes:

> Lo que hemos aprendido es extremadamente útil, tiene un feedback diferente para los alumnos. Nos lleva a ver otra cara del prisma, nos da una visión más completa, visualizar hacia donde tengo y estoy apuntando. Considerar las brechas que hay que superar tanto en los docentes

como en los estudiantes. Conectarlos con la realidad, hacerles comprender que beneficios que les trae como profesionales, hace magia, tiene un clip impresionante. (E4C8)

Reafirmar el camino que tenemos por delante y que debemos recorrer, saber que el docente gestiona conocimiento y que está en continuo aprendizaje, que debe fomentar el trabajo en equipo y reconocer que el uso de las tecnologías es fundamental en este momento histórico y que deben ser aprovechadas. (P5G1C7)

Por fin entendí las competencias y tal como expresa el profesor Ollarves es un "aprendizaje renovado". Comparto también la opinión del profesor Santana sobre vencer los miedos y pienso que esto es fundamental para convertirnos en unos docentes 2.0. (P36G2C8)

Me llevo la claridad de la complejidad y multidimensionalidad de la labor docente y el compromiso de asumirla y practicarla todos los días. (P17G1C7)

Me llevo la capacidad de reflexión sobre lo hecho. Este tipo de ejercicio permite poner en perspectiva los objetivos y las estrategias, y esta mirada hace que en la cotidianidad vayan ocurriendo cambios pequeños pero muy grandes al mismo. (P20G1C7)

He disfrutado aprendiendo en este módulo, condición importante para mí, aprender desde el goce y en estas semanas lo he experimentado porque he logrado:
1.- Organizar mis pensamientos y con ello mis acciones para mejorar mi calidad docente.
2.- He logrado entender lo que significan las competencias.
3- He trabajado en grupo con personas que manejan las estrategias académicas y afectivas para ello.
4.- Me ha permitido evaluar el largo camino que he recorrido como docente y persona.
5.- Ha inferido en mi imaginación para reconstruir mis estrategias en pro no sólo del estudiante, sino del colectivo del cual formo parte.
6.- He aprendido a soltar el miedo que me producían las TIC. (P44G3C7)

Lo más importante que me llevo es la comprensión del viraje en metodología de la universidad, lo cual reduce la incertidumbre generada por el cambio. (P2G1C8)

El Diplomado me ha permitido entre otras cosas: Tener una visión más amplia y actualizada del proceso enseñanza-aprendizaje. Ratificar la necesidad del trabajo en equipo. (P3G1C8)

Como comenté hace ya semanas, empecé este diplomado obligada. Y ahora me doy cuenta de las grandes satisfacciones que me ha dado participar en él:
1. Me ha permitido reflexionar sobre mi desempeño docente. He revisado mis fortalezas y me he dado cuenta de los aspectos que debo reforzar. (P4G1C8).

El Curso es un abreboca a todo el campo del modelo de educación basada en competencias. Surgen muchas dudas sobre la manera de aplicarlo, y sobre todo de la apreciación de las limitaciones existentes dado nuestro entorno país. Sin embargo, pa'lante es pa'llá (P25G2C9)

El trabajo en equipo, (…) existía cierta aprehensión, trabajo que requirió compartir e integrar a distancia puntos de vista con compañeros que no conocíamos y con una gran presión de tiempo para generar resultados consensuados (P37G3C8).

Me llevo la necesidad de explorar más herramientas colaborativas para que mis cursos sean menos "planos" y unidireccionales (P2G1C9)

Me llevo más allá de competencias, el compromiso de profundizar y extrapolar a mis prácticas pedagógicas lo abordado, rompiendo así el paradigma de la "zona de confort", es decir, romper

> los cánones establecidos y propiciar el cambio que demanda el estudiante actual. (…) Definitivamente, la misión será trasladar al contexto cotidiano las competencias que desde mi asignatura contribuyan en la formación de mis estudiantes, eso pasa, por pensar, repensar y revisar mi quehacer como profesora. (P55G4C8)

> Evaluación -revisión de lo aprendido", sin embargo esto debe aplicarse en ambas direcciones, me refiero a que el docente debe aprender a autoevaluarse y aprovechar la evaluación que los alumnos realizan, una de las características que rescato del vídeo de "lo que hacen los mejores profesores universitarios es esa, tener interés en su propia evaluación. (P7G1C9)

5.12.1 Recomendaciones. Los aportes de los profesores han permitido recoger algunas recomendaciones que refieren al tiempo de dedicación, algunos necesitan más pero la mayoría sienten que es muy fuerte y quisieran que no coincidiera con finales de semestre. Por otra parte, sugieren hacer encuentros entre docentes y agregar otra sesión presencial.

> Gracias a todos los docentes que nos apoyaron en este curso, pienso que es necesario, hacer encuentros docentes para retroalimentarnos y para reforzar o intercambiar experiencias docentes. (P3G1C7)

> Ahora bien, considero que sería muy útil tener una sesión presencial en la cual se haga una inducción de las TIC (en especial, aquellas que no son de uso común), pues, por lo menos en mi caso, hay muchas que no tengo idea de cómo utilizarlas. (P1G1C7)

> Finalmente, veo que el curso es muy atropellado en el tiempo. Claro que entiendo que debe haber un compromiso entre la duración total y la duración de cada sesión, pero recomendaría que la duración de cada sesión fuese un poco mayor para que sea más productiva la reflexión en cada una. (P48G3C7)

> Considero que cada aspecto tratado podría tener más tiempo de desarrollo, a fin de poder internalizarlo mejor. (P55G3C7)

> No me gusta la duración del curso, ya que considero que 12 semanas continuas es muy fuerte para los profesores a tiempo convencional, (…) En resumen, considero que el Módulo 3 no debe iniciarse inmediatamente después de concluido el Módulo 2 y debe darse una pausa de al menos un mes para iniciar el Módulo3. (P51G3C7)

> Pienso que dichos cursos deberían realizarse en épocas que no coincidan con el ejercicio diario de la docencia, como por ejemplo el mal llamado verano, entre los meses julio y septiembre. (P3G1C8)

> (…) sería interesante ampliar una semana más la sesión 4, pues hay más tareas que en las sesiones anteriores (participación en dos foros, el trabajo escrito, empaparse de la web 2.0...), las cuales ameritan no sólo realizar las lecturas sugeridas, sino también realizar otras investigaciones y lecturas que envían los compañeros el curso. (P34G3C8)

> Tal vez una sugerencia para las siguientes ediciones es que el grupo se conforme de forma aleatoria, tal vez así se permita desarrollar la competencia de trabajo en equipo para todos los participantes. (P7G1C9)

> Los tiempos muy ajustados para el desarrollo de las actividades que requieren mayor entrega por lo nutrido del contenido, y que al principio se debió realizar alguna dinámica que nos ayudara a conocernos mejor entre todos los miembros del equipo virtual. (P26G2C9)

5.12.2 Trasladado y aplicación de lo aprendido. De acuerdo con lo informado, la aplicabilidad del modelo es factible en cierta medida, poner en práctica todo lo aprendido es complicado y aún hace falta más preparación, profundización y desarrollo diario para su maduración y aplicación efectiva. El desarrollo de la autonomía lleva tiempo y dedicación. Sin embargo, los ha llevado a hacer ajustes, no solo en sus estudiantes, sino también en lo personal, perder el miedo y ensayar y aplicar e identificar oportunidades de mejora,

> Su aplicación y materialización en la práctica es complicado. La universidad no está en capacidad de hacer una gran inversión. (E1G8)

> Lo traslado evaluando primeramente mi persona y el alcance de mis alumnos, básicamente con la intención de implementar ajustes en las clases que se adapten a la realidad para ser lo más efectivo posible. Para ello, debo empoderar aún más a mis alumnos, así como utilizar las TIC planteadas en el ejercicio anterior. (P36G3C9)

> Aplicaré lo aprendido, con base en el perfil del innovador: identificando oportunidades de mejora, buscando aplicar los cambios, investigando, ejecutando, aceptando que puedo cometer errores en el camino, pero siempre con la mejor disposición de aprender de ellos. (P65G4C7)

> La única forma a mi entender de poder trasladar lo aprendido, es ejecutando lo aprendido, aprendiendo cada día más, contextualizarnos en las realidades de nuestros estudiantes e institución y no tener miedo a los cambios, poner en práctica con respeto, confianza, motivación, ética, solidaridad, afecto, nuestro ejerció docente para alcanzar y ejercer con éxito la competencia "APRENDER A APRENDER CON CALIDAD" y me atrevo a anexar "APRENDER A ENSEÑAR CON CALIDAD", para promover ciudadanos líderes y transformadores del contexto nacional que hoy vivimos. (P56G3C7)

> La única forma que encuentro para trasladar lo aprendido es aplicarlo a través de los ejemplos que he dado y leído durante todo este curso y sobre todo a través del mejor de los maestros en materia educativa: el ensayo y el error. (P72G4C7)

> En mi caso, el traslado de lo aprendido es necesario capacitarme para dominar mejor esas herramientas, y proceder a ver las implicaciones del modelo. (P26G2C8)

> Se trata, de proponernos a asumir los retos y formas distintas de hacer las cosas, a través de la adaptación, manteniendo la visión crítica individual para garantizar el fin último, impartir una educación eficaz, eficiente y de calidad. (P38G3C8)

> Requiere trabajar, tanto sobre las nuevas ideas, como sobre las ideas que evolucionaron. En contra de la "leyenda urbana" de que con las Tics todo es fácil y rápido, los cambios a introducir deben ser bien planificados y ser sostenibles, de lo contrario…, "el remedio es peor que la enfermedad" (P48G4C8).

> Lo aprendido requiere de desarrollo diario de manera de madurar estos temas y utilizarlos (TIC) educarse más para que la transmisión sea efectiva durante mi jornada diaria, como docente y compañera de trabajo. (P49G4C8)
>
> Traslado lo aprendido haciéndome el propósito de avanzar en herramientas colaborativas que bien pueden adaptarse a los cursos a mi cargo. (P2G1C9)
>
> Mis clases se van a ver nutridas con estos nuevos conocimientos que ya estoy aplicando. (P23G2C9)
>
> Desarrollar la autonomía es más difícil de responder, es una cosa que lleva tiempo, se necesita madurez y mayor dedicación. Lo difícil no es el modelo sino su implementación. Tengo alumnos de diferente nivel. Tenerlos en el mismo salón pone la cosa difícil por la poca experiencia en el modelo. (E4C8)
>
> Todo esto trae más trabajo para el profesor, te tienes que preparar mucho y a veces te quedas ahogado. (E1 C8)

A modo de síntesis. En esta síntesis se integran los resultados descritos, mediante la búsqueda de patrones comunes en los informantes, que permiten el acercamiento a los objetivos de la investigación. Su propósito es llegar a cierto grado de inferencia y generalización y tener elementos para la contrastación con la teoría prevista en el estudio.

El estudio de casos muestra como los docentes de la UCAB, han interpretado y concebido el modelo por competencias. Su caracterización permite inferir que hay una visión muy cercana a la concepción y orientación que la institución le imprime a la formación por competencias y son conscientes del cambio que este enfoque implica para docentes y estudiantes. Esto se evidencia en la valoración, visión y conceptualización hecha durante sus intervenciones en los distintos foros y diálogos presenciales donde la formación por competencias es definida como una salida al perfil reflexivo que sienta las bases para una mejor formación profesional mediante la integración de saberes, la centralidad en el aprendizaje del estudiante, la relación teoría-práctica y el acercamiento de tareas a la realidad profesional.

El modelo es considerado como un reto para su trabajo, dado que implica un cambio significativo de paradigma u horizonte que eleva el nivel de exigencia al docente en cuanto requiere: nuevas perspectivas de acción, de visión del estudiante, de la relación docente-alumno, de la búsqueda de la autonomía y compromiso en la tarea de enseñanza y aprendizaje.

En cuanto a la comprensión y significado de la práctica pedagógica se encuentra que en primera instancia, todos los grupos la conciben como enseñanza centrada en contenidos, la exposición y el examen. Dado que no tienen formación pedagógica, articulan su experiencia profesional y educativa con la docencia mediante la imitación de quienes fueron sus profesores y la experiencia que han ido obteniendo en su práctica. Así, tienden a situarse más en la práctica docente que en la práctica pedagógica y mantener la tradición metodológica de quienes fueron sus profesores.

La reflexión individual sobre su acción docente para integrar el conocimiento disciplinar con el pedagógico, investigar e innovar sobre su propia práctica tiene poca consideración. Se reconocen más como profesionales especialista en una disciplina que ejerce la docencia que como docente de una disciplina. Su experiencia en el campo laboral es un "valor agregado a la enseñanza" (P33G2C9).

La formación es percibida como un proceso bilateral que, como parte del juego didáctico, implica el desarrollo de estrategias pedagógicas por parte del docente, unidas a la motivación de los alumnos y su comprensión de los contenidos.

Un poco más de la mitad, ve la planificación como necesaria, flexible y productiva cuyo propósito es evitar la improvisación y dar confianza al estudiante. 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, se reflejó poca la necesidad de entregarlas a los estudiantes e inferir que su cultura de planificación no está muy arraigada.

La comunicación y el diálogo son considerados 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 se deben fijar reglas claras.

La evaluación se concibe como un proceso complejo y difícil de aplicar, es arduo dar retroalimentación a tiempo y saber qué fue lo que en realidad aprendió el estudiante. La autoevaluación y la coevaluación son consideradas conflictivas.

Hay un reconocimiento de la necesidad de la formación pedagógica para poder avanzar en la aplicación del enfoque por competencias. Se enfatiza el requerimiento de formación en didáctica, evaluación, aprender a aprender, planificación y gestión en el aula y uso de las Tics, como herramientas para el aprendizaje.

Por las referencias constantes a su falta de formación pedagógica y su incidencia en la puesta en práctica del modelo, ésta se constituye en uno de los elementos de mayor peso para lograr el cambio de cultural esperado. En primer lugar, frente a la formación por competencia les resulta difícil salir del anclaje hacia el modelo centrado en la enseñanza, especialmente a los profesores con más tiempo en la universidad.

Sus consecuentes expresiones acerca de las ventajas del modelo tradicional dejan ver 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, la idea es hacer el paso paulatinamente para enriquecer y mejorar lo que ha sido producto de su experiencia o también, "formar un puente utilizando una mezcla con la docencia tradicional, e ir evidenciando a través de experiencias e incorporación de nuevas estrategias" (P10G1C7).

A medida que 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 está presente en los diálogos y discusiones. Se manifiestan reflexiones y expresiones directas que indican la comprensión del significado de las competencias, la promoción del aprendizaje, el desarrollo de la autonomía y dan ejemplos de formas efectivas de llevarlo a la práctica, lo cual es indicativo de su comprensión.

Al iniciar su aplicación en el proceso de planificación, el profesor se impacta y encuentran muchas dificultades para abordar su elaboración. En primer lugar, busca centrarse más en cómo enseñar el contenido de manera apropiada y no en cómo integrar ese contenido con los aprendizajes más amplios exigidos en las competencias. Inicialmente, se les hace arduo integrar las competencias generales y profesionales y éstas con los criterios de desempeño y contenidos para su desarrollo. Las competencias profesionales aparecen como la suma a los contenidos y no éstos como el medio para el desarrollo de las competencias.

No obstante reconocer la existencia de estrategias didácticas diversas, la más utilizada por la mayoría es la exposición, dando poca atención a las estrategias para promover el aprendizaje significativo, aprender a aprender y desarrollar la autonomía. Por otra parte, la

evaluación se centra en la calificación, excluyendo en la mayoría de los casos la evaluación continua, la autoevaluación, la coevaluación, acompañadas de la dificultad para asociar las evidencias con los criterios de desempeño.

En la medida en que estos planes son revisados por las facilitadoras, se les hacen las recomendaciones pertinentes a cada caso. Estas son tomadas en cuenta y los planes mejoran. No obstante, presentarse casos en los que se observa cierta resistencia al tener que hacer ajustes más cercanos al trabajo por competencias, dado el tiempo que esto les representa, hay otros que se esmeran y elaboran planes donde se observa integración, coherencia interna y progresión en los criterios de desempeño.

En ese orden de ideas, 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 tiempo para irse preparando, adquirir más herramientas para aplicar el modelo, reconocer sus implicaciones, vincular el conocimiento académico con el cotidiano y utilizar mejores técnicas didácticas y metodologías de evaluación., pero además no deja de estar presenta la resistencia al cambio.

Según los propios informantes, además de su formación, existe consenso en que el verdadero cambio está condicionado por varios aspectos como son:

- La poca preparación, interés y motivación que trae el estudiante lo que implica serios retos pedagógicos que deben sortear para el desarrollo de la autonomía, la aplicación de la evaluación continua y reflexiva que supone integración de todos los saberes, la participación y seguimiento constante al estudiante, enseñar a aprender a aprender, desarrollar la creatividad e innovar constantemente.

- La ausencia de trabajo en equipo cuyas causas pasan por la falta de tiempo del profesor, el número de horas dentro y fuera de la universidad, la disposición de algunos profesores y jefes de cátedra para convocarlo, hasta 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.
- La logística de las aulas, la cual se ve afectada por el exceso de estudiantes, lo que maximiza el riesgo de mantenerse en el modelo centrado en la enseñanza.
- Exigencias reglamentadas en algunas escuelas para el desarrollo del proceso de evaluación, que deja poco espacio para la reflexión y aplicación de una evaluación dinámica e integradora.
- La poca participación promovida por las cátedras donde hay pocos requerimientos para la participación del profesor, tanto en la elaboración como en el desarrollo del programa y la planificación conjunta por lo que 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 incertidumbres que crea el cambio de modelo.

La mayor incertidumbre se centra en cómo llevar a la práctica todos los requerimientos tanto de la enseñanza como del aprendizaje, dada la complejidad de los mismos. Por otra, parte existe el temor a perder su control como docente y su arraigo del sistema de creencias

influenciado por su formación profesional para mantener tradición en la enseñanza y el aprendizaje.

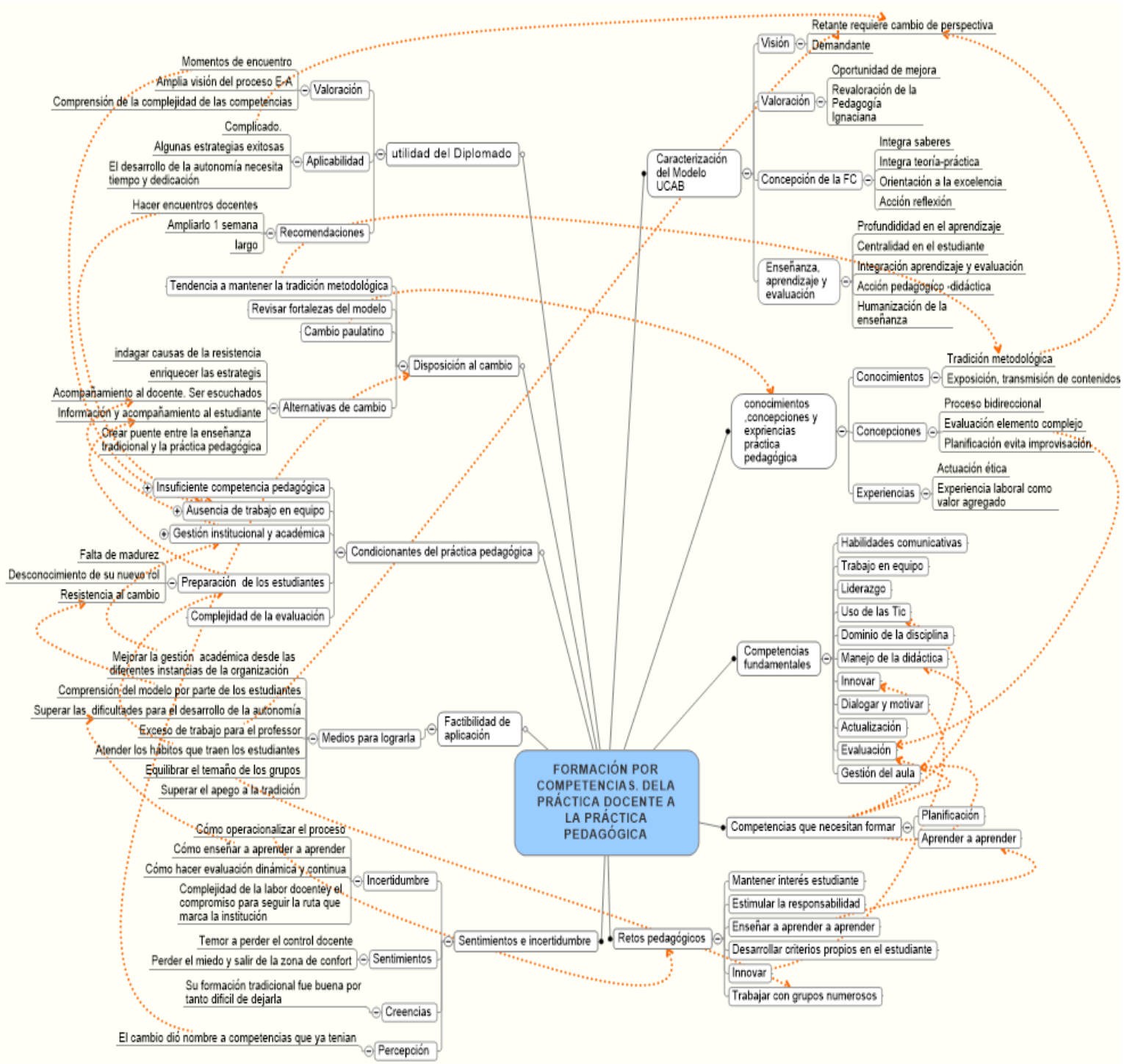
Todo lo anterior, va acompañado de la necesidad de cambios y mejoras en los procesos académicos y organizacionales de la institución. Considera que para da viabilidad la gerencia debe apropiarse del mismo.

Finalmente, sus expresiones acerca de lo que la formación recibida en el diplomado les ha dejado, son muy positivas. Éstas están orientadas hacia el reconocimiento de la complejidad de la tarea docente, los cambios en su pensamiento y visión acerca del proceso de enseñanza y de aprendizaje, la comprensión de lo que se trata, es de enriquecer y mejorar con nuevas estrategias sus clase magistral, los cambios en su actuación en el aula, el reconocimiento de sus fortalezas y debilidades como base para seguirse formándose y poder hacer realidad el cambio esperado.

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. Sin embargo, los ha llevado a hacer ajustes no solo con los estudiantes, sino también en lo personal y a perder el miedo de hacer ajustes de tipo didáctico.

La figura 7 representa los resultados de los diálogos y las entrevistas, seguida de la figura 8 donde se representan los resultados de las actividades prácticas.

Figura 8. Representación gráfica de resultados – Análisis de documentos, foros, entrevistas y diálogos



Fuente: Elaboración propia

Figura 7. Representación gráfica de resultados – Actividades prácticas

Fuente: Elaboración propia

Capítulo VI
Control de Calidad del Proceso de Investigación
Consideraciones Éticas y Legales

6.1 Validación de los resultados.

A lo largo de este aparte se presenta el proceso realizado para asegurar la validez de los resultados obtenidos. Desde el inicio de la investigación se tomaron en cuenta dos criterios de calidad que permitieron dar mayor rigor a la investigación. Estos fueron, el empleo de diversas técnicas y la reunión de suficientes evidencias desde diferentes fuentes. Para cumplir con esos criterios y dar mayor consistencia a los resultados; se utilizó la triangulación metodológica y la triangulación de fuentes.

La pregunta que orientó la validación 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?

Para atender a la pregunta, la triangulación en esta investigación fue sincrónica y diacrónica, se mantuvo ese criterio a lo largo de todo el proceso de investigación y a medida que se integraba la información.

A continuación se presenta la relación y los momentos en que se aplicaron los tipos de triangulación a fin de ir dando respuesta a la pregunta.

6.1.1 Triangulación metodológica. En la triangulación metodológica se cruzaron los datos obtenidos en los foros con el de los diálogos presenciales y las entrevistas individuales y grupales; lo que permitió tener información desde las diferentes fases en que se desarrolla el diplomado.

La información registrada en los diálogos desarrollados en las sesiones presenciales se contrastó con la información contenida en los foros correspondientes a cada módulo y finalmente con algunas de las actividades realizadas. Todo ello, con cada cohorte por separado, lo que permitió tener datos y evidencias de estructuras y cambios de significados en el proceso de cada grupo.

En el cruce y comparación de la información, se encontraron expresiones de ideas opiniones y conceptos semejantes sobre los temas más significativos en todos los grupos; lo cual fue fundamental para la integración de las categorías surgidas del análisis y dar consistencia a los resultados. El cuadro siguiente presenta un ejemplo las categorías, con el número de participantes, los temas sobresalientes y el porcentaje que opinó en cada caso. El cuadro completo se presenta en los anexos 1 a 13.

Cuadro 22. Categorías y subcategorías- Cruce de información - Extracto

Categorías	**Su categorías**	**Componentes**	**Número de cohorte**			**Número y Porcentaje General**	
			7	**8**	**9**		
			Porcentaje de informantes por tema				
Conocimientos, concepciones y experiencias acerca de la práctica pedagógica. **(CCEPP).** Representaciones, creencias, concepciones, pensamientos y conocimientos o saberes producto de la experiencia que el profesor sostiene sobre la práctica pedagógica y sus diferentes dimensiones	**Conocimientos.** Comprensión y significado de la práctica pedagógica.	Tradición metodológica: centrada en la clase expositiva y la transmisión de contenidos	79%	83%	71%	116	79%
	Concepciones Conjunto de ideas sobre los componentes de la práctica pedagógica	Planificación como elemento organizador para evitar la improvisación de la gestión en el aula	25%	26%	25%	44	30%
		Evaluación proceso complejo y difícil de aplicar	82%	93%	75%	124	84%
		Estrategias didácticas variadas, sin dejar las exposiciones	29%	2%	50%	35	24%

Fuente: elaboración propia.

6.1.2 Triangulación de fuentes. Para la triangulación de fuentes se cruzó la información recabada en cada cohorte con los grupos pertenecientes a las otras dos cohortes, se hicieron las comparaciones y se integró toda la información. Los resultados se compararon con la información suministrada por los facilitadores y participantes en las diferentes entrevistas.

La información recabada en las entrevistas a tres (3) de facilitadoras de las cohortes en estudio, estuvo relacionada con los diferentes temas emergentes y llevó a comparar los resultados obtenidos con lo observado por ellas, tanto en los encuentros presenciales como en los foros virtuales y la conducción de la planificación en los grupos que les correspondió guiar.

Esta información, conjuntamente con la obtenida en las once (11) entrevistas individuales y una (1) grupal realizada al término de la cohorte nueve (9), permitió verificar y confirmar la veracidad de las interpretaciones hechas por la investigadora y constatar la validez en su contenido. Las preguntas a estas entrevistas aparecen en el Capítulo III, páginas 173 -174.

Los resultados confirmaron que los hallazgos encontrados y descritos en cada categoría son coincidentes, lo que queda demostrado en las grabaciones de las entrevistas individuales y la filmación de la entrevista grupal. Seguidamente se presenta algunos ejemplos de citas que dan prueba de ello. El subrayado en las citas lo realizó la investigadora para resaltar los aspectos confirmados en cada aparte.

Las tres facilitadoras tiene la apreciación de que los profesores comprenden el significado de la formación por competencias, su mayor preocupación está en los cambios que les corresponde realizar y nivel de exigencia que eso significa.

> (…) en ese transitar los cambios en ellos se notan, como hablan, las tareas que quieren experimentar, inclusive los que tiene grupos numerosos que presentan esta dificultad algo

> buscan hacer Lo que no les queda claro es a ¿Cuál cambio?, **saben que la situación debe mejorar, pero no están claro en cómo?,** lo aceptan porque ya se asumió el cambio en la universidad y han visto también la disminución en las competencias de los estudiantes y saben que hay que hacer algo por ayudarlos, hay mucha vocación de servicio, ganas de ayudar al estudiante y lograr que los muchachos aprendan. (EF1)
>
> (…) dicen que no sabían que era eso de trabajar por competencias pero las defienden para mantenerlas de alguna manera. (EF2)

Las concepciones pedagógicas previas y el anclaje en la tradición como elementos que retrasa el paso conceptual al nuevo modelo, especialmente en los profesores con más tiempo en la universidad, ha sido apreciado igualmente por todos los entrevistados.

> Ellos **se ven como profesionales que tienen que mostrar el dominio de la profesión**. Muy interesante porque se ven como ingenieros, abogados (…) que van a formar ingenieros o abogados. A medida que avanzan van tomando conciencia, por eso es que se **centran en la exposición. (…)** Así al final del M2, no todos, ni con el 100%, pero si con un incremento de la conciencia de que hacen acción docente de que trabajan como docentes bajo el dominio de una profesión determinada. (EF1)
>
> Según mi experiencia sobre todo las personas mayores dicen, pero bueno, si nosotros **aprendimos así por qué tenemos que cambiar**. Les cuesta visualizar que estamos en otra generación, que somos diferentes y consideran que como su etapa fue exitosa… pero a medida que vamos adelantando en el diplomado, ellos se dan ya **entiende que no es que vas a dejar de dar tu clase magistral, sino utilizar otras estrategias que sean pertinentes, es una evolución.** (EF2)
>
> **Los profesores con más años en la Universidad son los más reacios a cambiar** (…) porque en general ellos **consideran que su método ha sido exitoso**. En cambio **los jóvenes que están dando clase por primera o tercera vez, están experimentando,** igual están tratando de duplicar las estrategias que recibieron porque la mayoría de ellos tampoco son docentes tampoco son de otra profesión, pero los reacios son los que tiene muchos años. (EF3)
>
> (…) Yo tengo la ventaja de decirles que como empecé con este modelo, puedo decir que me ha sido más fácil convérseme de las competencias que a otros profesores que ya tienen una larga trayectoria les cuesta mucho hacer las cosas distintas a como lo venían haciendo. (NCEG-video)

Las dificultades más significativas para integrar competencias, proponer estrategias didácticas y de evaluación al momento de realizar la planificación de sus clases son compartidas por todos los entrevistados con expresiones como las siguientes:

> **No hay una cultura de planificación** de la actividad docente, el **profesor se ve como el experto que va a exponer su clase**. No todos los profesores están acostumbrados a l manejo de tablas y ven el formato difícil (…) al hablar de evaluación de los aprendizajes siguen arraigados en que esa evaluación debe ser individual heteroevaluación y que es el profesor quien debe hacer la evaluación. (EF1)

> **Lo más difícil es que se salgan del esquema tradicional** que traen de la materia. Pero también hay los que se han inventado cosas fabulosas, si les cuesta más el cambio, en todos los sentidos, no digo solo por competencias, sino en plantearse otro tipo de actividad, eso les cuesta (EF2).
>
> Ellos confunden lo que son estrategias con lo que son las evidencias como tal y adicionalmente, les cuesta escribir en sus planes la evaluación formativa porque todavía están muy atados a lo que es la evaluación sumativa y ponen en los planes de clase, solamente las evaluaciones sumativas. (EF2 yEF3)
>
> Lo que es **el diseño de las estrategias del docente y de los alumnos eso no lo modificaron,** es **difícil convencerlos** y logar que lo modifiquen (…) **No ven la autoevaluación y coevaluación como una evaluación formativa** para aprender, sino que debe ser calificada. La pregunta que hacen: el muchacho se autoevalúa y cuánto le pongo yo por esa autoevaluación, se pierde la idea que es para mejorar. No captan que es formativa y formadora y que es la que contribuye al desarrollo de la autonomía. (EF3)
>
> **Desarrollar la autonomía** es más difícil de responder, es una cosa que lleva tiempo, se necesita madurez y mayor dedicación. Lo difícil no es el modelo sino su implementación. (E4G7)
>
> Es **difícil hacer evaluación formativa** los muchachos lo que están es pendientes de la nota y mucho menos autoevaluación y coevaluación (E5C8).
>
> Lo más difícil es asociar las competencias profesionales e integrar los indicadores, lleva tiempo. (E5G9)
>
> Darle protagonismo al estudiante es nuevo. Hacen su intento para planificarlo, pero no sabemos si en su realidad lo aplican, pero es bastante nuevo para ellos, bastante nuevo. (EF3)

La disposición a formarse y las Interferencias en el proceso. Hoy consenso en que la mayoría quiere formarse, pero hay casos que aunque lo quieren existen aspectos que interfieren como son el tiempo de dedicación en la universidad y la asistencia voluntaria al diplomado.

> Tienen disposición a mejorar, pero **no les da tiempo a profundizar**. Lo que si marca la pauta es el voluntariado en el profesor. Cuando el profesor va voluntariamente, la riqueza es enorme. En ocasiones que son asignados por las escuelas, en esos casos tenemos deserción o el profesor tarda mucho más en incorporarse a esta experiencia, dinámica e intercambio de experiencias, pero en general la característica fundamental es el compromiso y el deseo de hacer las cosas cada vez mejor. (EF1)
>
> (…) todos están buscando la forma de llegarle al estudiante, aunque no todos tienen las mismas herramientas pero están en la búsqueda constante, ninguno se achata, hay un compromiso de verdad, y es muy rico, ver ese afán de buscar la vuelta. (EF2)
>
> Les cuesta más al tiempo convencional por el tiempo y dedicación que no se corresponde con las horas que le dedica a la universidad (EF3)
>
> Yo lo hago porque bueno…, me lo exigen y quiero aprender y no quiero perder mis 4 horas que es lo que tengo aquí y que a veces tardo más tiempo en llegar que el tiempo de clase. (E10G4C8)

Los condicionantes para el desarrollo del modelo, son compartidos por todos los informantes, especialmente por los facilitadores, quienes durante los diálogos presenciales tienen la oportunidad de escuchar el sentir de los docentes ante el proceso de renovación. En ese sentido, se confirman situaciones como la falta de acompañamiento, la desinformación, la edad, la competencia y número de estudiantes

> No hay mucho **acompañamient**o, ni mucha información sobre el contexto en que el profesor está trabajando, a qué diseño curricular pertenece su asignatura, esa visión no la tiene, algunos nunca han visto el perfil del egresado, algunos no saben ni que fue lo que cambió, [ahora tengo cuatro horas, me cambiaron para un semestre lo que daba en un año]. Esos son los comentarios. (EF3)
>
> Hubo **mucha desinformación** de esos procesos y ha muchos profesores que están ganados porque **son jóvenes**, porque tienen la inquietud de hacerlo mejor, esos son los que están más dispuestos digamos, pero los otros profesores que no han tenido información, que no saben, eso no los ayuda, es difícil para ellos y sienten una falta de acompañamiento institucional. (EF2).
>
> Primero, **la competencias de los estudiante**, el nivel que traen los estudiantes tanto en lo cognitivo como en la actitudinal. Dicen que los que inician tienen problemas hasta de socialización, problemas de conducta que ellos tienen que enfrentar, problemas básicos de lectura de escritura, inclusive con alumnos intermedios, no solamente con alumnos iniciándose. La segunda dificultad que ellos expresan es **el número de estudiantes por aula**. Cuando tratamos de trabajar ciertas estrategias eso es un clamor general, que para ellos esto significa un reto. (EF1)
>
> Es difícil aplicar el modelo con **tantos estudiantes** en un salón. (E7C7)
>
> Es más trabajo para el profesor, tiene que estar sobre el estudiante para estimularlo. Trabajar con 100 – 120 estudiantes es muy difícil cumplir con lo exigido. (E1.E4, E10)
>
> **Los estudiantes para asimilar** el cambio tienen que soltarse y no repetir todo como un torito, tiene que comenzar a entender que tienen que aprender por ellos mismos. (E4C8)

Las manifestaciones acerca de la utilidad del Diplomado son coincidentes en las entrevistas individuales y grupales, entre algunas citas:

> Lo que hemos aprendido es **extremadamente útil**, tiene un feedback diferente para los alumnos. Nos lleva a ver otra cara del prisma, nos da una visión más completa, visualizar hacia donde tengo y estoy apuntando. Considerar las brechas que hay que superar tanto en los docentes como en los estudiantes. (E1G4C8).
>
> Para mí ha sido muy enriquecedor, cuando estaba haciendo el diplomado me enviaron de la escuela, ese cuadro de competencias y no sabía qué hacer allí, pero ahora que si sé, yo soy el que tengo que predicar y explicar. (NCEG- video)
>
> Para mí ha sido muy útil, me ha dado claridad conceptual de las competencias a nivel superior, y mayor articulación y coherencia en el plan de clase. (E11G8)

Todas las citas anteriores, son ejemplos que dieron pie para confirma la validez de contenido de los resultados, para así proceder a su comparación con la teoría referenciada en el estudio y sacar conclusiones pertinentes y válidas que den apertura a otras investigaciones relacionadas.

6.2 Fortalezas y debilidades del diseño del estudio de campo

Con respecto a las fortalezas y debilidades detectadas, se puede decir que la intencionalidad exploratoria-descriptiva y la metodología hermenéutica han permitido mayor flexibilidad y posible adaptación a la realidad en estudio.

La participación activa de la investigadora como coordinadora y facilitadora en la realidad estudiada constituyó una ventaja para la sistematización de la información recopilada y el desarrollo los procedimientos necesarios para garantizar la interpretación de la realidad desde la dialéctica, la interacción y contrastación entre la investigadora y los integrantes del programa en estudio.

La complejidad de llevar a cabo una investigación con esta característica y la gestión del alto volumen de información ha sido un reto para poner a prueba las competencias profesionales y de investigación de la autora, por lo que más allá de las limitaciones que pueda tener este trabajo, ha sido una excelente oportunidad de aprendizaje. El compartir con colegas y profesionales de diferentes áreas disciplinares, ha sido lo más enriquecedor y valioso para mi desarrollo profesional y mi crecimiento personal.

Por otra parte, cabe preguntarse la posibilidad de haber enfatizado en un análisis más comparativo y, si en este caso los resultados hubieran cambiado y en qué medida. Autores como LeCompte y Goetz (1988), Pérez Serrano, (1994) señalan que en los estudios cualitativos es difícil lograr una fiabilidad perfecta debido a la complejidad de los

fenómenos. No obstante, esta debilidad puede superarse con una descripción detallada del fenómeno.

Se reconoce la limitación de transferir, generalizar o aplicar los resultados a otros contextos. Sin embargo, la contrastación con otras teorías conducen a conclusiones que pueden ofrecer aportes para la apertura de otras investigaciones similares en otros contextos.

Se considera importante para futuras investigaciones valorar la relación entre el análisis cualitativo hermenéutico y el volumen de los datos puesto que ponen en juego la capacidad del investigador para comprender, interpreta y construir los significados de las expresiones de los sujetos en los diferentes documentos y diálogos registrados.

6.3 Consideraciones éticas

La calidad de la investigación reside en los procesos y los aprendizajes que se generan producto de las actividades realizadas, en tanto se consideren como referentes para el diseño y el producto de la investigación y se fundamenten en los valores éticos profesionales y personales del investigador.

Las consideraciones éticas han estado presentes a lo largo de toda la investigación y han incidido en la toma de decisiones, sobre el diseño, el estudio de campo, el tratamiento de la información y el uso de los resultados.

En primera instancia, es importante destacar que el propósito de este estudio fue analizar una realidad educativa en proceso de renovación curricular, a fin de detectar elementos que desde la perspectiva del docente, se deben toma en cuenta para transitar o consolidar el paso de un modelo centrado en la enseñanza, hacia otro centrado en el aprendizaje por

competencias, donde la práctica pedagógica juega un papel preponderante. En ningún caso se trató de evaluar o valorar posiciones individuales o grupales.

Los fines de evitar el uso de la información, para objetivos diferentes a los perseguidos en este estudio, los nombres de los informantes se han cambiado por siglas, de modo tal que solo pueden ser identificados por la investigadora.

El diseño por su carácter emergente, dialectico y constructivo ha estado acompañado de situaciones formativas que han generado reflexión en el profesorado participante.

Las entrevista tanto individuales como grupales tuvieron como propósito corroborar información, preservando el derecho o no de dar la información solicitada y a ser grabados o no. El procedimiento de validación siguió las fases previstas y se intentó preservar la mayor diversidad de información y equilibrio entre los temas tratados.

La colaboración prestada por todos los informantes ha superado con creces los aprendizajes adquiridos y las experiencias compartidas.

Finalmente teniendo en cuenta la complejidad del hecho educativo, los resultados de esta investigación pretende ofrecer aportes para mejorar la calidad de los procesos de cambio, especialmente aquellos referidos a los procesos de reforma, innovación o renovación curricular.

Capítulo VII: Discusión de los Resultados

El Diplomado en Docencia Universitaria Orientada por Competencias en la Educación Superior que la UCAB dicta a sus profesores, como escenario de este estudio, fue fundamental para cumplir con los objetivos propuestos. Las manifestaciones directas de los docentes participantes permitieron acercarse a la comprensión de la complejidad que acompaña la implantación de una renovación curricular y su práctica pedagógica.

Tratar con uno de los actores principales del proceso, su experiencia y su pertenencia al grupo que inicio la renovación curricular, sin formación previa, fue clave para cumplir con el objetivo de identificar los elementos representativos y esenciales que hacen factible o no la integración de la práctica pedagógica al nuevo modelo formativo por competencias en la UCAB.

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 realizada muestra que este tema ha sido poco investigado; por tanto, se considera que se deja un aporte importante para quienes desean emprender procesos de cambio curricular vinculados con el desarrollo de la práctica pedagógica a nivel universitario.

El propósito de este aparte es relacionar los resultados obtenidos para discutirlos y contrastarlos con el marco referencial y teórico, a fin de cotejarlos con otras perspectivas y explicar mejor lo que éstos significan.

La discusión se organizó en torno a los objetivos específicos y las interrogantes planteadas para encaminar su logro. Al final se integraran las conclusiones que sustentan el objetivo general.

7.1 Caracterización del modelo curricular por competencias

Abordar los elementos que orientan la formación por competencias en la institución en estudio, fue clave para orientar la investigación y dilucidar el sentido y significado real que dicho modelo tiene para los profesores, ya que la expectativa es que ellos adopten los componentes esenciales que orientan la práctica pedagógica y lo lleven a la realidad para favorecer el aprendizaje de los estudiantes.

Para Gros y Lara (2009) 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, decirlo es sencillo, pero 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 por parte de los actores involucrados.

Lo primero que hay que comprender es que no se puede asimilar la renovación curricular con reforma educativa. 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.

Diaz-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 Proyecto Formativo Institucional (PFI).

Los hallazgos en la revisión documental permiten apreciar que el enfoque curricular por competencias está en conexión con los principios y valores asumidos por la institución para la formación integral de sus estudiantes, según lo expresado en el (PFI). Sin embargo, para darle mayor consistencia, es necesario sistematizar el referente teórico y conceptual que define el marco pedagógico, así como también, 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.

Lo anterior es fundamental para contribuir a la comprensión y aceptación del modelo por parte de los profesores y asegurar la ocurrencia del cambio esperado. Según la experiencia de Díaz-Barriga Arceo, (2010), en situaciones de innovación educativa, la 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).

En la caracterización realizada por la autora de esta tesis, se le han añadido aspectos conceptuales y de fundamentación teórica, producto de sus interpretaciones y conocimientos acerca de las diferentes teorías que pueden sustentan los enunciados claves

del modelo, expresados en el PFI (2013). La mayoría de estos fundamentos provienen de concepciones psicopedagógicas, epistemológicas y socioculturales como son: la teoría del constructivismo bajo la orientación del principio de aprendizaje significativo de Ausubel, Novak, y Hanesian, (1983), el aprendizaje sociocultural de Vygotsky (1979), el aprendizaje estratégico (Pozo y Monero, 2009) necesario para desarrollo del pensamiento y la autonomía en el aprendizaje.

La caracterización que hacen los profesores, muestra que tienen una visión cercana a la concepción y orientación que la Universidad le imprime a la formación por competencias y están conscientes del cambio que este enfoque implica en las distintas dimensiones de la práctica pedagógica (Cfr. Capitulo5, p.p.244-245). En su discurso se percibe una valoración positiva y un sentido de compromiso con la institución. Sin embargo, les impone 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, promover el desarrollo de la autonomía, la integración disciplinar y el trabajo en equipo.

El nivel de exigencia es mucho más elevado que el del modelo que vienen utilizando, la planificación y la evaluación son complejas y necesitan tiempo, formación y un aprendizaje continuo y profundo. (Cfr. Capitulo5, aparte 5.2.1)

Las reflexiones e interpretaciones sobre el significado del cambio hacia la práctica pedagógica, indican que para darle factibilidad al modelo es necesario superar una serie de factores personales y contextuales que la condicionan. (Cfr. Cap.5, aparte 5.3 y 5.7) Estos factores involucran:

En primer lugar, la formación continua; para profundizar en aspectos como, enseñar a aprender a aprender, evaluar de forma dinámica y continua, mejorar la planificación, aprender nuevas técnicas didácticas y manejar la tecnología con fines didácticos. Este aspecto es de vital importancia ya que 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* (Bachelar, 1989)[5] 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.

Esta cita ratifica el primer paso para poder hacerle frente al segundo condicionante, como es la falta de madurez y la reducción de las expectativas de aprendizaje del estudiante, quien tiene poca visión sobre la responsabilidad en su aprendizaje y el rol que le corresponde cumplir, así como resistencia al cambio de enfoque.

Además de la preparación del docente, también es necesario preparar al estudiante sobre cómo abordar este nuevo enfoque para que vaya rompiendo costumbres e ideas que interfieren en su desarrollo. Punto crítico que debe ser sometido a discusión.

Un tercer condicionante es la falta de trabajo en equipo, se carece de oportunidades para la construcción de saberes, compartir cátedras y desarrollar el trabajo interdisciplinar. De cara a la formación por competencias atender esta inquietud es de vital importancia. Si las

[5] "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: 191)

competencias se desarrollan mediante aprendizajes adquiridos en diferentes asignaturas, la mejor manera de organizar y materializar el desarrollo articulado de las mismas, es mediante la práctica del trabajo en equipo entre docentes de cátedras afines.

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 y el perfeccionamiento docente.

Por último, no por esto menos importante, están los condicionantes de gestión académica e institucional como son, el número de alumnos por aula, que obliga a mantener la clase magistral, el esquema de trabajo de algunos jefes de cátedra que mantiene poco contacto con el profesor, 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.

Estos resultados revelan la necesidad de reflexionar y desarrollar herramientas que sirvan para orienta la gestión académica. Autores como Medina y Jarauta (2013); Barrón Tirado (2009), 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 (Cfr. Cap.2, aparte 2.7). Además, el profesor necesita analizar la vigencia, suficiencia, cobertura y relevancia de los programas de estudio para poderlos desarrollar.

Otros estudios (Díaz, et al., 2010) han demostrado que 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" (p.p. 3-4).

7.2 Comprensión y significado de la práctica pedagógica

Todo lo anterior va acompañado de la comprensión y significado que el docente tenga sobre su práctica. Asumir un cambio conceptual en los tres procesos que complementan la relación pedagógica, enseñanza, aprendizaje y evaluación, resulta complejo. La literatura revisada ofrece un amplio *corpus* de conocimientos acera de los retos que enfrentan los docentes ante la terea de transitar hacia la práctica pedagógica. Teóricos del campo (Zabalza 2002 y 2006; Calderón, 2005; Martínez y Ferraro de velo, 2007; Torrego, 2008; Barrón Tirado, 2009; Espíndola 2011; Medina y Jarauta, 2013) 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 sin número de variables y circunstancias que afectan su desarrollo" (Zabalza, 2006, 67).

La competencia pedagógica que se necesita para abordar la formación por competencias es definida por Calderón (2005) como una macrocompetencia 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 competencia que hace parte de la competencia pedagógica es *la didáctica; b) d*ominio sobre el contexto social y educativo da una comprensión de su misión formadora y va consolidando saberes de tipo interdisciplinar 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. Que

necesita desarrollar estructuras mentales para el aprendizaje continuo y el desarrollo de una labor reflexiva que le permita mejorar continuamente. (Cfr. Cap. 2, aparte 2.7)

Ante la pregunta ¿Qué competencias tiene los docentes para enfrenta el cambio? ¿Qué competencias consideran fundamentales para el trabajo por competencias? y ¿Cuáles necesita desarrollar? Los diálogos virtuales y presenciales, evidenciaron que las competencias de los profesores están enmarcadas en el dominio del contenido y la competencia ética y profesional, con una configuración didáctica centrada en la transmisión de contenidos mediante la exposición y la discusión, lo que Zabala (1996) llama "tradición metodológica".

Al profundizar en el análisis sobre la comprensión y significado que los profesores tienen sobre la práctica pedagógica requerida por el modelo de competencias, los resultados indican debilidad conceptual, sus saberes tienden a ser intuitivos y dirigidos por la lógica tradicional, lo cual se refleja en la constante sobrevaloración de los métodos con los cuales ellos fueron enseñados y en la preocupación suscitada al creer que tendrán que abandonarlos. (Cfr.Cap.5, apartes 5. y 5.10).

La reflexión individual sobre su acción docente para integrar el conocimiento disciplinar con el pedagógico, investigar e innovar sobre su propia práctica tiene poca consideración. Las decisiones que toman están relacionadas con sus creencias y patrones culturales formados por imitación y experiencia en su campo de conocimiento.

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).

De los diálogos virtuales y presenciales surgieron las competencias consideradas esenciales para el trabajo pedagógico. En los resultados confluyen las dos tendencias, un pequeño grupo que enfatiza las clásicas competencias para la enseñanza y otra mayoría con una orientación más pedagógica. Sin embargo, al enunciar las que necesitan desarrollar hubo consenso en seis (6) de ellas, todas relacionadas con las competencias pedagógicas. Estas son: gerencia del trabajo en el aula, seguida de evaluación, uso de la TIC, aprender a aprender, didáctica y planificación.

Es evidente que a medida que el docente reflexiona sobre su práctica, revisa sus debilidades y fortalezas y va incorporando elementos que pueden irlo acercando hacia posibles cambios. Sin embargo, más allá de que se sitúe en las competencias que deben desarrollar, es necesario que asuma el cambio conceptual que acompaña el paso de la práctica docente acostumbrada, a la práctica pedagógica. Al efecto, es importante la información que se les pueda ofrecer sobre las diferencias y la forma de equilibrar ambas tendencias, lo cual podría contribuir a avanzar en la transformación de la lógica tradicional.

Es importante comprender que la *práctica pedagógica* es tan antigua como la *práctica docente*, la diferencia está en que la *práctica docente* enfatiza la transmisión de contenidos a un alumno receptor; mientras que la *pedagógica* enfatiza en el hacer aprender al estudiante mediante métodos que lo hagan pensar y reflexionar.

Históricamente, la práctica pedagógica tiene sus fundamentos en la teoría filosófica de Platón, la cual, tiene implícita la Mayéutica Socrática como el método de enseñanza. De ahí que la diferencia está en ¿Qué? y ¿Cómo? se enseña, la pedagogía por competencias no

elimina la enseñanza mediante la exposición y la discusión, sino que cambia su dirección. Denyer (2007) señala que la lección magistral y la discusión pueden ser usadas en la formación por competencias cada vez que sea necesario. 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.

Los métodos Socráticos han dejado como herencia el "eros pedagógico" Bedoya (2008) que se da cuando el docente procura despertar en el estudiante el deseo de aprender y conocer, para que "por si 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 sólo él por sí mismo es quien tiene que realizarlo" (Bedoya, 2008, p. 45). (Cfr. Cap.2, aparte 2.3.3) Es aquí donde se centra la pedagogía para la formación por competencias.

A medida que transitan en su proceso formativo, las reflexiones sobre la profundidad del cambio crean cierta tensión y resistencia. Aluden que estos cambios llevan tiempo, dedicación, trabajo conjunto, formación y acompañamiento. Estos resultados coinciden con los encontrados por García-Sampedro (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 es 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 (Cfr. Cap.5, Aparte 5.10). En consecuencia, la idea es hacer el paso paulatinamente para enriquecer y mejorar lo que ha sido producto de su experiencia.

Esto último se presenta principalmente, en profesores con mayor tiempo en la docencia; los profesores jóvenes adoptan una posición más crítica sobre las estrategias utilizadas por quienes fueron sus profesores. Esto sugiere que “con la experiencia, los docentes aprenden a automatizar las rutinas relacionadas con la gestión de aula” (Días, et al., 2010, p.4).

7.3 Avances a medida que el docente recibe formación

Ante la pregunta que orienta el objetivo tres (3) de esta investigación ¿Cómo a medida que reflexionan y reciben formación, los docentes consideran y aplican elementos que orientan y posibilitan la implementación de la práctica pedagógica?, se encontró un avance en el uso de la terminología pedagógica y el uso ejemplos muy expresivos sobre posibles acciones didácticas para promover el aprendizaje significativo y acompañar al estudiante. Tal como lo demuestran expresiones al respecto (Cfr. Cap.5, apartes 5.11.2 y 5.12). Sin embargo, quedan con la expectativa de tener que profundizar más en el cómo enseñar a *aprender a aprender*, cómo *evaluar* para promover la autonomía y el uso didáctico de las TIC.

Estos hallazgos confirman que la dimensión epistemológica y psicoeducativa que sustentan la competencia pedagógica son las que presentan mayores dificultades y por ende las que necesitan mayor atención y tiempo para su desarrollo y aplicación. *“*Las nuevas exigencias a la educación superior requieren promover la formación de profesionales

estratégicos (Pozo y Monero, 2009). La razón de esa exigencia está en que el estudiante aprende a modificar el conocimiento mediante el uso de estrategias para aprender.

Por otra parte, el cambio conceptual, no es solo en la enseñanza y el aprendizaje, sino tambien, en la evaluación; los tres procesos se complementan en una relación pedagogica donde la evaluación se convierte en el motor de la acción didactica. La evaluación universitaria se halla en la encrucijada didactica porque es efecto y a la vez causa de los aprendizajes (Canon, 2008). Por tanto, la formación en estos aspectos se debe continuar.

Lo anterior también se combina con sentimientos, creencias, incertidumbres matizados por diferentes aspectos que revisten gran relevancia debido a que ayuda a descubrir e interpretar el modo en que pueden cambiar sus prácticas e influir en el desarrollo del estudiante (Díaz, et al., 2010). En ese sentido, los hallazgos muestran:

a) incertidumbre acerca de cómo operacionalizar el proceso para convertir a los estudiantes en activos y autónomos;
b) temor de que se vea la competencias como algo estrictamente práctico y se dejen fuera los basamentos conceptuales;
c) incertidumbre de cómo hacer evaluación continua;
d) necesidad de formarse para manejar las nuevas tecnologías de la información con propósitos didácticos;
e) temor a perder el control docente y la libertad de cátedra;
f) frustración y resignación al no contar con los espacios y recursos apropiados para sus clases y reuniones en equipo;
g) percepción de que lo que se está haciendo es darle nombre a competencias que ya se venían desarrollando en la UCAB;
h) percepción de un empuje hacia la innovación y refrescamiento de la enseñanza;
i) preocupación por la complejidad de la labor docente y el compromiso para seguir la ruta que marca la institución;

j) percepción de que ya poseen esas competencias y que lo que tienen que hacer es adaptarlas y ajustarlas a las nuevas realidades;

k) percepción de que las competencias que se están describiendo del docente universitario, no son muy diferentes a las competencias que tienen aquellas personas que, como estudiantes, hemos considerado buenos profesores.

Estos aspectos resultan relevantes cuando se pretende dar respuesta a los requerimientos de la práctica pedagógica en la universidad; el paso hacia un cambio de práctica pedagógica se ve afectado no solo por el conocimiento pedagógico del docente, sino también, por los sistemas propios de creencias que le permiten afrontar la complejidad de su tarea. (Díaz-Barriga, F. 2010 y Díaz, et al., 2010)

Unidos a sus expresiones de incertidumbre, sentimientos y creencias se plantean como retos pedagógicos el desarrollo de una evaluación reflexiva, que permita introducir la autoevaluación y la coevaluación sin calificación, mantenimiento del interés en los estudiantes y la aceptación tratamiento a las personas con discapacidad, estímulo a la responsabilidad, enseñar a aprender a aprender, desarrollar criterios propios en el estudiantes, hacer seguimiento al estudiante, desarrollar la creatividad, innovar, definir estrategias conjuntas para tratar grupos grandes y heterogéneos y ofrecer herramientas para que logren cernir la información que encuentran en la red. Todo ello lleva a pensar que hay un reconocimiento del rol y de la responsabilidad que se tiene como docente en un proceso formativo.

El paso de la teoría a la práctica de la planificación, ha resultado difícil; pasar de una planificación como la que están acostumbrados a realizar, a la exigida en la formación por competencias es una tarea muy ardua y compleja.

En la primera aproximación al plan se resalta la preocupación en el cómo enseñar el contenido de manera apropiada, sin considerar su integración con los aprendizajes más amplios exigidos en las competencias. Se hace difícil integrar las competencias generales y profesionales, la exposición sigue siendo la estrategia más utilizada con poca orientación hacia la construcción de conocimiento y la búsqueda de la interdisciplinariedad y la transversalidad. La evaluación en la mayoría de los caso está centrada en la calificación, con poco o ningún uso de la autoevaluación o la coevaluación. Todo esto mejora en la medida en que los facilitadores hacen revisión y acompañamiento, unos más rápido que otros.

Aquí tiene sentido citar a Díaz, et al. (2010) quien 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 moviliza al profesor para establecer nuevas conexiones entre su práctica tradicional y la pedagógica. Sin embargo, necesita consolidar los elementos representativos de la práctica pedagógica, superar las dificultades para liberarse de estructuras creadas por su formación y experiencia. En ese sentido, 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 y académica y de control social.

Se tienen manifestaciones de los profesores, de que el Diplomado ha hecho cambiar su visión acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje, intentar nuevas estrategias y reconocer sus debilidades y fortalezas como docentes en un camino hacia la necesidad de

continuar su formación. Sin embargo, queda demostrado que el profesor como principal gestor del cambio necesita acompañamiento y seguimiento constante que contribuya no solo a liberar su dependencia de las estrategias con que fue formado sino también, de aquellos diferentes procesos de orden contextual, cognitivo, afectivo que subyacen y regulan la actividad pedagógica, con lo cual queda demostrado que ésta no puede reducirse solo a lo didáctico sino también a la plataforma que regula su acción.

Capítulo VIII: Conclusiones y Recomendaciones

8.1. Conclusiones

Este aparte presenta la integración de los hallazgos que llevaron al cumplimiento del objetivo general que buscó identificar los elementos representativos y esenciales que hacen factible o no la integración de la práctica al nuevo modelo formativo por competencias que se desarrolla en la UCAB.

Se presenta en primer lugar la caracterización del modelo pedagógico de la Universidad para luego considerar los elementos que a lo largo de la investigación han resultado más significativos para el logro del objetivo general planteado.

El modelo formativo UCAB, se caracteriza por una orientación pedagógica humanista que resalta la formación integral del estudiante como persona y como profesional con valores éticos de inspiración cristina, capaces de servir a la sociedad y a la transformación cultural. Para lograr esa metas promueve un enfoque por competencias acompañado de un proceso de innovación pedagógica centrada en el aprendizaje significativo y autónomo que parte del contexto experiencial del estudiante y, mediante el diálogo, la reflexión y la acción confronte sus aprendizajes con la realidad. Este modelo propone una evaluación continua que suscite en el estudiante sus habilidades para aprender y evidencia el desarrollo de las competencias.

Desde la perspectiva del profesor promueve la identificación progresiva con los principios formativos y ofrece una formación específica para contribuir al desarrollo de una práctica pedagógica que facilite el aprendizaje autónomo y significativo. Se trata de

implicarlo en un proceso que impulse la conceptualización y aplicación de nuevas estrategias de enseñanza, aprendizaje y evaluación que promuevan nuevas visiones en los alumnos que conduzca al discusión y reflexión personal.

Resulta representativo la valoración que los docentes hacen del modelo por competencias al considerarlo un camino hacia la reflexión y la búqueda de la excelencia. Sin embargo, el significado que otorgan a la práctica pedagógica está basado en representaciones construidas por imitación, creencias y experiencias que los impulsa a mantener la enseñanza transmisionista centrada en contenidos; especialmente aquellos profesores con mayor tiempo en la docencia.

La práctica pedagógica es resulta compleja por cuanto las exigencias van más allá de su formación e implican un cambio significativo en sus perspectivas de acción docente. La información recibida da una visión amplia de lo que significa el camino hacia la práctica pedagógica y le ofrece un abanico de posibilidades en cuanto a estrategias didácticas y de evaluación, pero dado el cambio conceptual que ello significa es esencial el tiempo y la formación continua para irse apropiando del modelo y llevarlo a la práctica.

Le 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.

Se comparte con Gimeno Sacristán (2010) la experiencia acerca de que en la práctica los profesores pueden reconstruir o modificar lo pautado en el currículo de acuerdo a sus visiones y conocimientos y actuar de manera distinta ante las cátedras e ir conformando el

currículo oculto, donde surgen otros elementos que hay que tener en cuenta. De ahí la importancia de analizar y evaluar desde el diseño hasta los resultados.

Los retos para enfrentar el cambio de la práctica docente a la práctica pedagógica generan sentimientos, incertidumbres y temores que resultan relevantes para el éxito del modelo. Además de la formación pedagógica del profesor, existen otros factores que es necesario atender para darle viabilidad y factibilidad al modelo pedagógico como son:

a) la atención al estudiante, quien presenta resistencia al cambio e ingresa con pocas expectativas de aprendizaje. El docente requiere apoyo institucional para ayudarlos a abordar este nuevo sistema;
b) el número de alumnos por aula. Los grupos numerosos obligan a seguir la práctica centrada en la enseñanza;
c) el trabajo en equipo, necesario para unificar criterios, enriquecerse con nuevas estrategias didácticas y favorecer la transversalidad, y la interdisciplinariedad;
d) la gestión académica, la cual debe ser más participativa, apoyar y acompañe al profesor
e) la normativa de evaluación, la cual debe ser congruente con el modelo por competencias.

La imagen de los profesores que emerge de la investigación es la de 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.

A lo largo de todo el proceso quedó demostrado que la práctica pedagógica es un proceso de recreación permanente en el cual intervien elementos subjetivos e intersubjetivos. Así, los factores que le dan factibilidad están condicionados no sólo por el

conocimiento del profesor sino también por otros elementos, contextuales, culturales, experienciales, personales y sociales como son: los patrones culturales; su visión de la educación; sus creencias sentimientos e incertidumbres; su experiencia, sus 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 disponiblidad de recursos.

Para lograr la transformación no es suficiente la adquisición de habilidades técnico-didácticas, se necesita un proceso de acompañamiento permanente y de formación continua que contribuya a que el profesor logra hacer el *puente conceptual* entre lo que trae y lo que exige la formación por competencias e ir superando los esquemas persistentes.

Los profesores valoran positivamente el Diplomado en Docencia Universitaria Orientado por Competencias, en cuanto los moviliza y ofrece herramientas que le permiten ir incorporando elementos que los motivan a su aplicación, pero a medida que inician la práctica y reflexionan sobre el significado del cambio, muestran cierta tensión y resistencia dado el tiempo que esto les toma y la necesidad de seguir profundizando en el cómo enseñar a aprender a aprender, cómo cumplir una evaluación continua para el desarrollo de la autonomía, el uso didáctico de las TIC, el cambio en la relación profesor estudiante y el trabajo en equipo necesario para el intercambio interdisciplinar y transversal.

Es importante comprender su relevancia del profesor para el éxito de la renovación curricular y seguir indagando sobre sus necesidades de aprendizaje y fuerzas que operan sobre sus actuaciones en la práctica.

8.2. Recomendaciones

Como ha quedado demostrado, el trabajo del profesor en la formación por competencias, es el eje que articula la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación. En consecuencia, es importante el trabajo que desarrolla para integrar el modelo en la práctica de aula y para hacer comprender a los estudianes el significado del mismo. En ese orden, es importante planificar acciones para su acompañamiento, seguimiento, desarrollo y crecimiento profesional tales como:

- Realizar un proceso de seguimiento y evaluación formativa que permita acompañar, realimentar y seguir formando al profesor para que mediante la reflexión sobre su práctica vaya superando obstáculos y logrando el cambio conceptual.
- Evaluar la efectividad de la formación recibida, con la finalidad de obtener patrones de resultado a lo largo del tiempo, ver el impacto de las acciones y planes de mejora para detectar a quellos aspectos donde se requiere mayor consideración.
- Desarrollar espacios de encuentro e intercambio entre docentes que favorezcan el trabajo en equipo para avanzar en la interdisciplinariedad y transversalidad, así como compartir experiencias innovadoras y unificar criterios de atención al estudiante.
- Considerar las posibilidades de promover un modelo dirección, soporte y coordinación académica con las cátedras que dé participación del profesor en actividades curriculares, como el diseño de planes y programas y acciones conjutas para comunicar y difundir el modelo por competencia entre los estudiantes.
- Dar participación activa al estudiante mediante estrategias que promuevan la reflexión sobre el desarrollo de las competencias, la interpretación de las demandas, la

transferencia a otros contextos y su corresponsabilidad con el aprendizaje. El cambio conceptual que se da en el docente también de darse en los estudiantes.

- Monitorea la evaluación de manera de ir creando una cultura que permita centrarla en el aprendizaje. Para ello es importante, actualizar la normativa de manera que sea concordante con el modelo, comunicar difundir el modelo entre estudiantes y dar cabida para su participación y compromiso a fin de favorecer el cambio conceptual en ellos.

8.3. Interrogantes recomendadas para investigaciones futuras.

En el contexto en que se inscribe esta investigación, se ha demostrado que la práctica pedagógica es una actividad que va más allá de la didáctica por tanto, se argumenta la necesidad de que sea abordada desde la reflexión e integración de las diferentes variables que intervienen en su desarrollo para lograr el aprendizaje del estudiante. Ante esta perspectiva, son muchas las interrogantes que quedan pendientes y abren oportunidades para continuar investigando sobre este tema y otros relacionados con el cambio curricular. Entre estas se pueden sugerir:

¿Cómo el profesor transfiere lo aprendido en su proceso formativo a su actividad en el aula? O ¿Cómo superar la distancia entre la teoría adquirida y la práctica pedagógica en el aula para avanzar hacia el nuevo paradigma formativo?

¿Cómo generar una nueva cultura educativa que propicie la práctica pedagógica que plantea la acción formativa por competencias?

¿Cómo solventar las dificultades para crear comunidades académicas centrada en el trabajo en equipo, donde los procesos de comunicación y diálogo entre profesores y entre éstos y los encargados de la gestión organizacional y académica conduzcan a la

transformación pedagógica, a la superación de prácticas individuales y al trabajo interdisciplinar exigido en la formación por competencias?

¿Cómo preparar al docente universitario para que considere las condiciones de enseñanza y de aprendizaje que exige su conocimiento disciplinar para pueda derivar diferentes configuraciones didácticas que le permitan integrar las competencias transversales y profesionales en una propuesta que contribuya a lograr un mejor aprendizaje en el estudiante?

¿Cómo tratar las creencias, sentimientos e incertidumbres que el cambio conceptual produce el los docentes para estimular su participación, y bajar los niveles de resistencia que se puedan presentar?

¿Cómo contribuir para superar la visión de la evaluación como un acto para calificar por otra que la asuma como una oportunidad de aprendizaje?

¿Cuál es la precepción del estudiante sobre el modelo por competencias? ¿Qué factores provocan la resistencia al cambio?

¿Qué estrategias son las más convenientes para comprometer e involucrar a los estudiantes en un trabajo mancomunado con los docentes para que a través de acciones concretas manifiesten su compromiso con el aprendizaje?

Para cerrar este aparte vale citar a Lopez (2001) cuando expresa que “la construcción curricula es el resultado de la elaboración permanente y colectiva, al cual se accede por aproximaciones sucesivas y en donde la investigación y la evaluación permanente se covierten en los ámbitos fundamentales de su acción” (p.127).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abarca, R. (2001). *Teoría del Aprendizaje Constructivista*. Perú: Abedul.

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.). Recuperado el 04 de marzo de 2014 en Ribuc: Repositorio Biblioteca Cardenal Darío Hoyos en: http://ribuc.ucp.edu.co:8080/jspui/bitstream/handle/10785/574/completo.pdf?sequence=1

Alles, M. (2006). *Desempeño por Competencias. Evaluación de 360°*. Buenos Aires: Granica.

Allport, G. (1935). *Hansbook of social psycology. Worcester, Mass*: Clark University Press.

Ana, B. (2008). *Flexibilidad Curricular.* Caracas: Universidad Central de Venezuela, Comisión Central de Currículo.

Andrer-Egg, E. (1974*). Introducción a las técnicas de investigación social*. Buenos Aires: Humanitas.

Argudin, Y. (2012). *Educación basada en competencias. Nociones y antecedentes*. México: Trillas.

Argüelles, D., y Nagles, N. (2007). *Estrategias para promover el aprendizaje autónomo*. Bogotá: Alfa Omega.

Ausubel, D., Novak, J., Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo.* México: Trillas.

Bachelard, G. (1989). Epistemología. Barcelona, España: Anagrama.

Barba, E., Billorou, N., Negrotto, A., y Varela, M. (2007). *Enseñar a trabajar las competencias de quienes forman para el trabajo*. Montevideo: Cinterfor/OIT.

Barco, S., y Villalba, M., (s/f). La intervención docente, la transposición didáctica y el conocimiento escolar. Recuperado el 18 de febrero de 2014 de *Material didáctico para*

la formación docente en http://ipes.anep.edu.uy/documentos/curso_dir_07/modulo2/materiales/didáctica/interv_doc.pdf.

Barrero, F., y Mejias, B. (2012). *Interpretación de la práctica pedagógica de una docente de matemáticas de la Universidad Católica de Colombia. Colombia:* Acta Colombia de Psicología 1487-96,05.

Barrón Tirado, M. (2009). Docencia universitaria y competencias didácticas. Recuperado *el* 21 de junio de 2014, de *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.* Bogotá, Colombia: Ecoe ediciones.

Beltrán, M. (2000). Cinco vías de acceso a la realidad. En M. García, J. Ibáñez, y F. Alvira, *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Ciencias Sociales Alianza Editorial.

Beneitone, P., Esquetini, C., González, J., Maleta, M., y Siufi, G. w. (2004-2007). Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina. Informe final. *Proyecto Tuning América Latina. Bilbao*, España: Universidad de Deusto.

Bernstein, B. (2001). *La estructura del discurso pedagógico*. Clases, código y control (cuarta ed.). (P. Manzan, Trad.) Madrid: Morata.

Bertalanfffy, L. (1986*). Teoría general de sistemas*. Madrid: FCE.

Biggs, J. (1987). *Student aproaches to learning and Studing.* Melbourne: Australian Council for Educational Research.

Biggs, J. (1993). What do inventories of students' learning processes really measure? - A theoretical review and clarification. *British Journal of Educational Psychology,* 63(10.1111), 3-19.

Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario.* (P. Manzano, Trad.) España: Narcea, S.A. Ediciones.

Bobbi, F. (1918). *The curriculum.* University of California libraries, Digitizing Sponsor SMS. Boston- New York: Houghton Mifflin Company. En https://archive.org/details/cdl

Bolívar, A. (1995). *La evaluación de valores y actitudes.* Madrid: Grupo Anaya.

Bolívar, A. (2008). *Didáctica y currículo, de la modernidad a la posmodernidad*. Madrid: Alfibe.

Boyatzis, R. (1982). *The Competent Manager*. New York: John Wiley y Sons.

Briones, G. (1999). *Filosofía y Teoría de las Ciencias Sociales*, dilemas y propuestas para su construcción. Chile: Dolmen.

Brovelli, M. (2001). *Evaluación curricular. Fundamentos en Humanidades,* 2(4), 101-122.

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. Bajado el 08 de abril de 2016 en 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.) Madrid: Morata.

Bruner, J. (1990). *Educación Superior en América Latina:* Cambios y desafíos. Chile: Cultura Económica.

Bunge, M. (1985). *La investigación científica*. España: Ariel.

Bunk, G. (1994). La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales de la RFA. *Formación profesional, revista europea*. Las competencias: el concepto y la realidad (1), 8-14.

UCAB. (2016) *Documentos curriculares* (Cadenas, B., Vásquez, E., y López, M.). Currículo por competencias en la UCAB. CIIDEA. Caracas.

Caldera, E. (1998). La Evaluación de la calidad de la enseñanza en la Educación Superior. . *Universitas 2000, 11*(4), 16-25.

Cohen, L., y Manion, L. (1990*). Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla, S.A.

Colas, M. (1998). La metodología cualitativa. En M. Colas Bravo, y L. Buendia, *Investigación Educativa* (pp. 249-290). Sevilla: Alfar.

Coll, C. (1987). *Psicología y Currículo* (Vol. 34). (C. d. Pedagogía, Ed.) Barcelona: Laia.

Coll, C. (2001). Constructivismo y Educación. La concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje. En C. Col, I. Palacios, y A. Marchesi, *Desarrollo Psicológico y educación* V2. Madrid: Alianza.

Comenius, J. A. (1986). *Didáctica Magna*. (S. López, Trad.) Madrid: AKAL.

Comisión Nacional de Currículo. (2013). Orientaciones Curriculares *IX Reunión Nacional de Currículo y III Congreso Internacional de Calidad e Innovación Universitaria*. Caracas -Venezuela, 2.

Cook, T., Reichardt, C. (1979). *Qualitative and Quantitative Methods.* London: SAGE Publications Ltd.

Corominas, J. (1998). *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana*. Madrid: Gredos. Obtenido de. Madrid. Editorial Gredos.

Crombach, L., y associates. (1980). *Toward reform of Program Evaluaction*. San Francisco: Jossey-Bass.

Davies, I. (1973). *Competency Basel Learning: Technology, Management, and Design*. New York: McGraw-Hill Book Company.

De Acevedo, F. (1973). *Sociología de la Educación*. México: Fondo de Cultura Económica.

De Miguel, M. (1989). Modelos de investigación sobre organizaciones educativas. *Revista de Investigación Educativa, 7*(13), 21-56.

De Miguel, M. (1994). La evaluación de las instituciones universitarias. Instituto de Ciencias de la Educación. Granada: *Jornada de Didáctica Universitaria*.

De Zubiría, J. (2001). *De la Escuela nueva al constructivismo*. Un análisis crítico. Bogotá: Magisterio.

Delors, J. (1997). *La educación encierra un tesoro*. México: Correo de la UNESCO.

Deusto, U. (2005). *Aparición de la educación social.* Recuperado el 10 de febrero de 2013, de Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación: http//www.fice.deust.es/nuevosalumnos/educacionsocial

Dewey, J. (1948). *La Experiencia y la Naturaleza.* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Dewey, J. (2002). *Democracia y educación*. Madrid: Ediciones Morata.

Díaz-Barriga, A. (2005). El enfoque de competencias en la educación superior ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles Educativos*, *23* (111), p.p. 7-36. Recuperado el 04 de abril de 2013, de Perfiles Educativos: http://scielo.unam.mx/pgf/peredu/v28a111a2.pdf

Díaz-Barriga, F. (2006*). Enseñanza situada*. *Vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw-Hill.

Díaz Villa, M. (2007). *La lectura crítica de la flexibilidad*. Bogotá: Magisterio.

Díaz, F., y Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGrawHill.

Díaz, V. (2006). Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico. (U. P. Libertador, Ed.) *Laurus*, 12, 88-103.

Díaz-Barriga, F., y Lule, M. (2012). *Diseño curricular para la educación superior*. México: trillas.

Díaz, C., Martínez, P., Roa, I., Sanhueza, M., (2010). Los docentes en la sociedad actual: sus creencias y cogniciones pedagógicas respecto al proceso didáctico. *Polis*, 1-14. Recuperado el 03 de noviembre de 2016 en http://polis.revues.org/625

Diccionario Enciclopédico Vox 1. (2009). Recuperado el 2 de enero de 2016, de http://es.thefreedictionary.com/aptitud

Doyle, W., y Ponder, G. (1998). The practice ethic in teacher decision-making. . *Terchange*, *8*(3), 1-12.

Drucker, P. (1998). *Las Nuevas Realidades*. Barcelona, España: Norma.

Dulzaides, M., y Molina, A. (Marzo-abril de 2004). *Análisis documental y de información: dos componentes de un mismo proceso.* ACIMED, *12*(2).

Duquino, Y., Rivas, N., y Francy, L. (10 de mayo de 2008). Guía para la implementación de un sistema de gestión por competencia. Recuperado el 20 de febrero de 2015, de Gestión por competencias en http://grupogestionporcompetencias.blogspot.com/2008/05/enfoques-de-la-gestion-por-competencias.html

Earley, J. (1999). Life purpose and social transformation. Recuperado el 18 de octubre de 2011, de http://www.earley.org/

Earnest, J., y De Melo, F. (2001). Competency-Based Engineering Curricula. International Conference on Engineering Education. Oslo- Norway. Recuperado el 27 de marzo de 2014 en www.ineer.org/events/ICEE2001/proceedings/papers/439.

Edelstein, G. (Julio de 2002). Problematizar la práctica de la enseñanza. *PERSPECTIVA*, *20*(02), 467-482.

EEES, (5 de Marzo de 1999). *Declaración de Boloña*. Obtenido de http://www.mecd.gob.es/dctm/boloniaeees/documentos/02que/declaracion-bolonia.pdf?documentld=0901e72b8004aa6a

Elliot, J. (1994*). La investigación acción en educación*. Madrid: Morata.

Escobar, J. (2000). *Universidad presencial y universidad virtual en la era del conocimiento*. Recuperado el 15 de octubre de 2002, de Universidad del Bosque: http://fepafem.org/conferenciaint.

Escudero, J. (Marzo de 2009). Las competencias profesionales y la formación universitaria: posibilidades y riesgos. *Revista Interuniversitaria de pedagogía Social* (16), 65-82.

Espejo, T. (2010). *Practicas pedagógicas orientadas a los problemas de enseñanza aprendizaje que desarrollan los docentes de la Facultad de Odontología de la Universidad del Rosario*. (Tesis doctoral) U.N.R .journal, 2(2), 145.

Espindola, J. L. (2011). *Reingeniería educativa. Enseñar y aprender por competencias*. Madrid: CENGAGE Leaning. Segunda edición.

Fernández, J. (1970). *Didáctica.* Diccionario de Pedagogía, I, 267-268.

Fernández, T. (1977). *Tecnología didáctica. Teoría y práctica de la Programación escolar*. Barcelona: CEAC.

Fernández, E. (2009). El discurso de la formación basada en competencias profesionales. Un análisis crítico de la formación inicial de profesionales en la Educación superior. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 12*(1), 151- 160.

Fernández-Salinero, M. (2006). Las competencias en el marco de la convergencia europea. Un nuevo concepto para el diseño de programas educativos. *Encounters on education* (7), 131-153.

Fierro, C., Fortoul, B., y Rosas, L. (1999). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la Investigación acción.* México: Paidós.

Flórez, R. (1994). *Hacia una pedagogía del conocimiento.* Santa Fe de Bogotá: McGraw Hill.

Flórez, R. (1999). *Evaluación pedagógica y cognición.* Santafé de Bogotá: McGrawHill.

UCAB (2011). Diplomado en docencia universitaria centrado en competencia. FOEXA, Caracas.

Freire, P. (1999). *Pedagogía del Oprimido.* México: Editorial Siglo Veintiuno.

Gaitan, C., Dora, M., Galarayiha, G., Romero, J., y Saavedra, M. y. (2005). *Caracterización de la práctica docente. Estudio de caso- pregrado.* (Tesis de grado de maestría), Pontificia Universidad Javeriana, Facultad de Educación, Bogotá.

Gajardo, M. (1999). Reformas educativas en América Latina: balance de una década". *Programa de Promoción de las Reformas Educativas de América Latina y el Cribe.* Santiago de Chile: PREAL-Trabajo N° 15.

García, M. (2010). *Diseño y validación de un modelo de evaluación por competencias en la universidad*. (Tesis doctoral), Universidad Autónoma de Barcelona, Pedagogía Aplicada, Barcelona, España.

García-Cabrero, B., Loredo, J., y Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. Recuperado el 14 de febrero de 2014, de *Revista electrónica de Investigación Educativa, Especial* en: http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-garcialoredocarranza.html

Gimeno Sacristán, J. (2010). ¿Qué significa el curriculum? En G. S. (Comp.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículo* (p. 637). Madrid: Ediciones Morata.

Gimeno Sacristán, J. (1995). El curriculum: Los contenidos de la enseñanza o un análisis de la práctica. En J. Gimeno Sacristán, y A. Pérez Gómez, *Comprender y transformar la enseñanza* (Cuarta ed., pp. 137 -170). Madrid: Morata.

Glaser, B., y Straus, A. (1967). *The Discovery of Grounded theory. Strategies for Qualitative Research.* New York: Aldine Publishing Company.

Goetz, J., y LeCompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en la investigación educativa*. Madrid: Morata.

Goldrine, T., y Silvia, R. (2007). Descripción de la práctica docente a través de la interactividad profesor alumno. *Estudios Pedagógicos XXXIII*, 2: 177 - 197. México.

Gómez, M. A. (Noviembre de 2000). Pedagogía Definición, métodos y modelos. (U. T. Pereira, Ed.) *Ciencias Humanas* (26), 95 - 106.

Gonczi, A. (1997). Enfoque de la educación basada en competencias: la experiencia Australiana (segunda parte). Obtenido de http://www.lie.upn.mx/docs/docinteres/ANDREW_GONCZI_PARTE_II.doc

González, F. (2008). Qué es y de qué se ocupa la didáctica: sus fundamentos y métodos. En A. De la Herrán, & P. Joaquín, *Didáctica General, la práctica de la enseñanza en la educación infantil, primaria y secundaria* (pp. 1-25). Madrid: McGrawHill.

González, H., y Ospina, H. (Mayo -Agosto de 2013). El saber pedagógico de los docentes universitarios. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte (39).* Recuperado el 10 de enero de 2016 de http://WWW.Redalyc.org, Ed.

González, J., y Wagenaar, R. (Edits.). (2003). *Tuning Educational Structures in Europe, Informe Final, Fase Uno.* España: Universidad de Deusto y Universidad de Groningen.

Goñi, J. (2003). *El espacio europeo de educación superior un reto para la universidad.* Barcelona: Octaedro-Ice-UB.

Gordon, K. (1997). *Curriculum básico. Temas de educación*. España: Paidos Ibérica, S.A.

Grooting, P. (1994). De la cualificación a la competencia. ¿De qué se habla? *Revista Europea de Formación Profesional L, 1*, 5-7.

Gros, B. (2007). Tendencias actuales de la investigación en docencia universitaria. (U. d. Barcelona, Ed.) *Revista de Educación Superior en Farmacia* (1), 1-13.

Grundy, S. (1998). *Producto o praxis del currículo* (Tercera edición ed.). Madrid: Morata.

Guba, E., y Lincoln, Y. (1990). *Fourth Generation Evaluaction. Londres*: SAGE Publication.

Guedez, V. (2000). Las competencias en las organizaciones del siglo XXI. En E. Dao, J. I. Moreno, V. Enrique, R. García, V. Guédez, A. Fernández, t J. C. Pagés, El conocimiento y las competencias en las organizaciones del siglo XXI (págs. 91-135). Caracas: Banco del Caribe y Universidad Metropolitana.

Gulikers, J. (2006). *Authenticity is in the Eye of the Beholder. Beliefs and perceptions of authentic assessment and the influence on student learning*. Open Universities Nederland, Interuniversity Center for Educational Research. Netherlands: Datawyse, Maastricht, The Netherlands.

Gulikers, J., Bastiaens, T., y Kirschner, P. (2004). A Five-Dimensional Framework for Authentic Assessment. *Educational Technology Research and Development*, *52(*3), 67 -86.

Habermas, J. (1998). *Racionalidad de la acción y racionalidad Social*. (M. J. Redondo, Trad.) Madrid: Editorial Taurus Humanidades.

Hartman, H., y Sternberg, R. (1993). A broad BACEIS for impruving thinking. *Instructional Science*, 21, 401-425.

Herbart, J.(1935). *Pedagogía general derivada del fin de la educación*. Madrid: La Lectura.

Hernández, A., y Alvarado, G. (S/F). Transformación de las prácticas pedagógicas a través de nuevos dispositivos de comunicación y la escritura de textos argumentativos. *Revista Iberoamericana de Educación,* 1-11. http://rieoei.org/index.php

House, E. (1994). *Evaluación, ética y poder*. Madrid: Morata.

Hovre, F. (1946). *Pedagogos y pedagogía del catolicismo*. Madrid: Editorial Fax.

Huerta, J. (1981). *Organización lógica se las experiencias de aprendizaje*. México: Trilla.

ICAJE - CERPE. (Julio de 1994). *Pedagogía Ignaciana. Un planteamiento práctico.* Caracas, Venezuela: Centro de Reflexión y Planificación Educativa (CERPE).

ICAJE - CERPE. (1996). *Educación de la Compañía de Jesús*. Caracas: Centro de Reflexión y Planificación Educativa (CERPE).

IOT/CINTERFOR. (2004). Competencias laborales. Servicio de Formación II. Recuperado el 05 de enero de 2016, de http://www.ilo.org/public//spanish/region/ampro/cinterfor/ temas/complab/doc/index.htm

Irigoyen, J., Jiménez, M., y Karla, A. (Enero - Marzo de 2011). Competencias y Educación Superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, *16*(48), 243-266.

Jiménez, N., Luque, M., y Chacin, N. (mayo - agosto de 2005). Ética praxis educativa y práctica pedagógica del docente universitario. (R. LUZ, Ed.) *Encuentro Educacional*, *12* (2), 173 -193.

Kant, I. (1911). *Sobre Pedagogía*. Madrid: La Lectura.

Kant, M. (2007). Fundamentación de la Metafísica de las costumbres. (P. M. Barbosa, Ed., y M. G. Morente, Trad.) San Juan de Puerto Rico, Puerto Rico: Creative Commons .

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 prólogo). Madrid: Morata.

Konvelbach, P. S. (2001). *La Universidad de la Compañía de Jesús a la luz de carisma ignaciano.* En U. Iberoamericana, Sistema Educativo UAL - ITESO. México, México: Universidad Iberoamericana.

Krawczyk, N. (2002). La reforma educativa en América Latina desde la perspectiva de los organismos multilaterales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 7(16), 627-663.

Kriekermans, A. (1977). Pedagogía General (segunda edición ed.). (T. Mendizábal, Trad.) Barcelona, España: Herder, S.A.

Kuhn, T. (2004). *La estructura de las revoluciones científicas* (octava ed.). (A. CONTIN, Trad.) Argentina: Fondo de Cultura Económica.

Levy, D. (1989). ¿En qué medida tienen éxito las universidades privadas de Latinoamérica? *Universitas 2000, 13*(2), 13-35.

Levy-Leboyer, C. (2002). *Gestión de las Competencias*. Barcelona, España: GESTION 2000.

López Ruiz, J. (2005). *Construir el curriculum global*. Málaga: Aljibe.

López, N. (2001). *La de-construcción curricular*. Bogotá: Cooperatina editorial Magisterio.

Macdonald, B. (1976). La evaluación en el control de la educación. En A. Pérez Gómez, B. McDonald, J. Gimeno Sacristán, y C. d. escolar (Ed.), *La evaluación su teoría y su práctica* (1993 ed., págs. 41-55). Caracas: Cooperativa Laboratorio Educativo.

MaClellan, D. (Jan de 1973). Testing for competence rather than for "intelligence.". *American Psychologist*, *28* (1), 1-14.

Malagon, L. A. (2007). *Currículo y pertinencia en la educación superior*. Bogotá: Alma Mater - Magisterio.

Maldonado, M. A. (2003). *Las competencias una opción de vida*. Colombia: Ecoe ediciones.

Maldonado, M. A. (2006). *Competencias método y genealogía. Pedagogía y Didáctica del trabajo.* Bogotá: ECOE ediciones.

Mann, D. (2001). *El Rol de la Tecnología en la Reforma Educativa: De la escuela a la educación y de la enseñanza al aprendizaje*. Recuperado el 18 de octubre de 2001, de Eduforum: http://www.utdt.edu/eduforum/ensayo6.htm

Manrique, L. (Marzo de 2009). La evaluación procesal y su rol en el cambio en la educación superior. *Educación, 23*(34), marzo 2009, pp. 19-38.

Marques, G. (2000). *Sociedad de la información y educación.* Recuperado el 18 de octubre de 2001, de Funciones y competencias del profesorado: http://dewey.uab.es/pmarques

Márquez, A. (1964). *Doctrina y proceso de la educación en Venezuela*. Caracas: Edición propiedad del autor.

Martínez, J. (2008). La ciudadanía se convierte en competencia: Avances y retrocesos. En J. G. Sacristán, j. Martínez, F. Angulo, y j. Álvarez, *Educar por competencias ¿Qué hay de nuevo?* (pp. 103 -142). Madrid: Morata.

Martínez, M. (1989). *Comportamiento humano*. México: Trillas.

Martínez, M. (1991). *La investigación cualitativa etnográfica en educación. Manual teórico practico*. Caracas: Texto, SRL.

Martínez, M. (1999). *Evaluación cualitativa de programas.* Caracas: AVEPSO - Psicoprisma.

Martínez, M. (2007). *El paradigma emergente. Hacia una nueva teoría de la racionalidad científica.* México: Trillas.

Martínez, M. (2010). *Ciencia y Arte en la Metodología Cualitativa.* México: Trillas.

Martínez, M. (2012). *Evaluación cualitativa de programas.* México: Trillas.

Marton, F., y Säljö, R. (1976). On qualitative differences in learning: outcomes and process. *Britihs Journal of Eductional Psychology*, *45*(1), 127-144.

Marton, F., & Säljö, R. (1985). Aproaches to learning. En F. Marton, M. Hanley, & N. Entwistle, *The Experience of Learning: Implication for Teaching and studying in Higher Education,* (p.p. 39-58). Edinburgh: University of Edinburgh Center of teaching learnig and assesement.

McDonald, R., Boud, D., Francis, J.,y Gonczi, A. (Agosto de 2000). Nuevas perspectivas sobre evaluación. (149). (b. CINTERFOR, Ed.) Paris: UNESCO. Recuperado el 23 de enero de 2017 en http://www.oei.es/historico/etp/nuevas_perspectivas_evaluacion.pdf

McLaren, P. (2005). Seguimiento de la pedagogía crítica. (M. e. UPN, Ed., y S. Castillo, Trad.) Ant. Bas. *Epistemología de la investigación educativa*, 253 -263.

McMillan, J. (2005). *Investigación educativa una introducción conceptual.* Madrid: Pearson Educación.

Medina, A. y Villar, L. (1995). *Evaluación de programas educativos, centros y profesores*. Madrid: Editorial Universitas, S.A.

Medina, J. y Jarauta, B. (2013). Análisis del conocimiento didáctico del contenido de tres profesores universitarios. *Revista Educación 360*, 1-17.

Medina, R., y García, M. (2005). La formación de competencias en la universidad. (Dialnet, Ed.) *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, *8*(1), 1-4. Obtenido de Dialnet.

Mejías, W. (2000). Un desafío para la educación del siglo XXI. *Compilación de artículos para comprender mejor las competencias.* Recuperado el 10 de octubre de 2010, de El educador.com: http://www.eleducador.com/servlet/co.com.pragma.elducador.servlet.documenta.Mostra.

Mertens, L. (1996). Competencia laboral: sistemas, surgimiento y modelos. Montevideo - Uruguay: Oficina Internacional del Trabajo- P O L F O R M - Cinterfor.

Mialeret, G. (1964). *Nueva pedagogía científica*. Barcelona: Editorial Luis Mirade, S.A.

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

Moncada, J. y Gomez, B. (2012). Tutoría en competencias para el aprendizaje autónomo. México: Trillas.

Monereo, C. (1990). Estrategias de aprendizaje en la educación formal: enseñar a pensar y sobre el pensar. *Infancia y Aprendizaje*, 3-25.

Monereo, C. (2009). *La autenticidad de la evaluación*. Recuperado el 12 de Octubre de 2011, de Disponible en: http://www.sinte.es/websinte/images/pdf/monereo14.pdf.

Monereo, C., y Castello, M. (1997). *Las estrategias de aprendizaje. Cómo incorporarlas a la práctica educativa.* Barcelona: EDEBÉ.

Monereo, C., y Castello, M. (2011). La evaluación como herramienta del cambio educativo: evaluar las evaluaciones. En M. Monereo (coord.) y Boekaerts, *Pisa como Excusa. Repensar la evaluación para cambiar la enseñanza* (pp. 15-30). Barcelona, España: Graó.

Morin, E. (2001a). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. México: UNESCO.

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

Morin, E. (2005). *Introducción al pensamiento complejo* (octava ed.). Barcelona, España: Gedisa.

Mukus, A., Hernandez, C., Grnes, J., Charum, J., y Clemencia, C. (1995). *Las fronteras de la escuela.* Bogotá: Magisterio.

Naghi, M. (1988). Metodología de la investigación. México: Limusa.

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

OCDE/DeSeCo. (2005). La Definición y selección de competencias clave. DeSeCo, OCDE. Publicado en http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dscexecutivesummary.sp.pdf.

OEI. (2000). Análisis Ocupacional y Funcional del Trabajo. (CONOCER), *Consejo de Normalización y Certificación de Competencia Laboral* (2 ed.). (P. d. profesional, Ed.) Madrid, España: CUMBRE -Iberoamericana. Recuperado el 28 de Marzo de 2015, de http://www.campus-oei.org/oeivirt/fp/03a03.htm

OEI. (2010). *Metas educativas 2021. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios.* Madrid, España: Bravo Murillo, 38. Obtenido de http://www.oei.es/metas2021/index.php

OIT/CINTERFOR. (2001). *El enfoque de competencia laboral: manual de formación*. OIT/Cinterfor, (Recursos didácticos). Montevideo: ACTRAV, OIT.; AECI.

OIT-CINTERFOR. (1996). *Formación y trabajo: de ayer para mañana, Papeles Técnicos Nº 1*. Montevideo. Recuperado el 05 de 01 de 2016, de http://cmap.upb.edu.co/rid=1133967433770_979963846_282/Competencias%20Laborales%20OIT.pdf

Olivares, A. (2007). Competencias para un mundo cognoscente. (Dialnet, Ed.) *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesores*, *21(*2/3), 137 -148.

Ontoria, A., Gómez, J., y Molina, A. (1999). *Potencia la capacidad de aprender y pensar.* Madrid, España: Narcea.

Ontoria, A., Gómez, J., Molina, A., y de Luque, A. (2006). *Aprendizaje centrado en el alumno. Metodología para una escuela abierta*. Madrid: Narcea.

OPSU. (1985). La educación superior en Venezuela. Consejo Nacional de Universidades. Caracas, Venezuela: Oficina de Planificación del Sector Universitario.

Orozco, C. (1994). *Pedagogía de la Educación Superior y Calidad de la Docencia.* Santafé de Bogotá: Textos M.D.U. /31. Magister en Dirección Universitaria.

Orozco, L. (1999). *La Formación Integral. Mito y realidad*. Bogotá: Universidad de los Andes. Ediciones UNIANDES.

Orta de González, R., y Vásquez, E. (2015). *Formación por competencias. Estrategias para la docencia en educación universitaria.* Caracas: UCAB.

Otero, I., y Nieves, Z. (15 de 09 de 2011). Demandas integradoras como alternativa evaluativa en la educación universitaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 56(2), 1-8. Recuperado en Dialnet

Padrón, J. (2004). El tejido pedagógico multidimensional: la trascendencia del docente reflexivo. Recuperado el 11 de 8 de 2016, de *Educere*, vol. 8.p. 11. Documento en línea: http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/19889/2/articulo2.pdf

Palacios, J. (1997). *La educación en el siglo XXI (III). La crítica radical*. (C. d. Educación, Ed.) Caracas, Venezuela: Laboratorio Educativo.

Paredes, I., e Inciarte, A. (mayo- agosto de 2013). Enfoque por competencias. Hacia la integralidad y el desempeño profesional con sentido social y crítico. (U. d. Zulia, Ed.) *Omnia* , 19(2), 125 - 138.

Parra, H. (2006). El modelo educativo por competencias centrado en el aprendizaje y sus implicaciones en la formación integral del estudiante universitario. En R. y. 6to. Congreso Internacional (Ed.), *El papel de la Universidad en la transformación de la sociedad.* (pág. 15). Chihuahua, México: 6to. Congreso Internacional, Retos y Expectativas de la Universidad.

Patton, M. (1978). *Utilization-Focused Evaluation.* London: Sage publications.

Patton, M. (1982). Métodos de evaluación cualitativa. (U. S. Rodríguez, Trad.) U.S.A.: SAGE Publicacion ,Inc.

Peñalver, L. (1994). La Educación a Distancia Una Estrategia para el Desarrollo. . *Universitas 2000, 15*, 27-40.

Pérez Gómez, A. (1993). Modelos contemporáneos de evaluación. En A. Pérez Gómez, B. Macdonald, J. Gimeno Sacristán, y C. d. Educación (Ed.). *La Evaluación. Su teoría y su práctica* (pp. 11-40). Caracas, Venezuela: Cooperativa Laboratorio Educativo.

Pérez, A. (2008). ¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y de acción. En J. G. Sacristán, j. Martínez, F. Angulo, y J. Álvarez, *Educar por competencias, ¿Qué hay de nuevo*? (págs. 59 - 102). Madrid: Morata.

Pérez, A., Macdonald, B., y Gimeno Sacristán, J. (1993). La evaluación: su teoría y su práctica. Caracas: Cooperativa Laboratorio educativo- *cuadernos de educación.*

Pérez, C. (2000). *La reforma educativa ante el cambio de paradigma*. Caracas: Universidad Católica Andrés Bello.

Perrenoud, P. (2008). *Construir competencias desde la escuela.* Santiago de Chile: QUEBE CORWORLD CHILES.A.

Perrenoud, P. (2010). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó. Biblioteca de Aula.

Perrone, V. (2003). ¿Por qué necesitamos una pedagogía para la comprensión? En M. (. Stone, *La enseñanza para la comprensión* (págs. 35-68). Buenos Aires: PAIDOS.

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

Pimienta, J. (8 de 2014). Elaboración y validación de un instrumento para la medición del desempeño docente basado en competencias. *Revista de docencia universitaria*, *12* (2), 231-250.

Popper, K. (1974). *Conocimiento objetivo*. Madrid: Terno.

Posada, R. (2004). Formación superior basada en competencias, interdisciplinariedad y trabajo autónomo del estudiante. *Revista Iberoamericana de Educación*. Versión digital. Obtenido de http://www.rieoei.org/deloslectores/648Posada.PDF

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

Pozo, J., y Mateos, M. (2009). Aprender a aprender hacia una gestión autónoma y metacognitiva del aprendizaje. En J. Pozo, y M. Pérez, *Psicología del aprendizaje universitario. La formación en competencias* (pp. 54-63). Madrid: Morata.

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*. Madrid: Aula XXI Santillana.

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, & P. Pérez, *Psicología del aprendizaje universitario. La formación en competencias* (págs. 9-28). Madrid: Morata.

Pozo, J. y Pérez, M. (2009). Aprender para comprender y resolver problemas. En J. Pozo, y M. Pérez, *Psicología del aprendizaje universitario: La formación en competencias* (págs. 29-31). Madrid, España: Morata.

Quintanilla, M. (1978). *El estatuto epistemológico de las ciencias de la educación.* En E. y. otros, Educación y epistemología. Salamanca: Sígueme.

Ramírez, A. (2010). *Evaluación de los aprendizajes y desarrollo institucional.* Bogotá: Ecoe Ediciones.

Raviolo, A., Ramírez, P., y Lopez, E. (2010). Enseñanza y aprendizaje del concepto de modelo científico a través de analogías. *Eureka*, 7(3), 581-612.

Real Academia Española. (2001). Diccionario de la lengua española. Madrid: Espasa-Galpe.

Red Iberoamericana para la Acreditación de la Calidad de la Educación Superior. (2004). *Glosario internacional RIACES de evaluación de la calidad y acreditación*. Recuperado el 12 de Febrero de 2014, de www.iesalc.unesco.org.ve/programas/

Glosarios/Glosario%20RIACES-Argentina.pdf

Remolina, G. (1998). *Educar Formadores, tres palabras sobre Formación*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana. Facultad de Educación.

Restrepo, M., y Campo, R. (2002). *La docencia como práctica. El concepto, un estilo, un modelos.* Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, Facultad de Educación.

Rial, A. (s/f). *Diseño curricular por competencias: El reto de la evaluación.* (D. d. escolar, Ed.) Santiago de Chile, Chile: Universidad de Santiago.

Ribes, E. (2011). El concepto de competencia. Su pertinencia en el desarrollo psicológico y la educación. *Bordon*, *63*(1), 34-45.

Robalino, M. (Julio de 2005). ¿Actor o protagonista? Dilemas y responsabilidades sociales de la profesión docente. *PRELAC* (1), 7-23.

Rodríguez Sanmartín, A. (1983). *Fundamento y estructura de la evaluación educativa* - temas monográficos de educación. Madrid: Anaya2.

Romero, A., Venegas, F., y Rojas, M. (25 de abril de 2012). Relación Pedagógica e interacción comunicativa. Recuperado de Scribe: http://es.scribd.com/doc/91275974/RELACION-PEDAGOGICA-E-INTERACCION-COMUNICATIVA

Rouseau, J. (1965). Las confesiones. Madrid, España: Colección Biblioteca EDAP.

Rue, J. (2009). *El aprendizaje autónomo en educación superior.* Madrid: Narcea, S.A.

Ruiz, M. (2012). *Enseñar en términos de competencia.* México: Trillas.

Sacristán, J. G. (2008). Diez tesis sobre la aparente utilidad de las competencias en educación. En J. G. Sacristán, j. Martínez, F. Angulo, y j. Álvarez, *Educar por competencias ¿Qué hay de nuevo?* (pp. 15-58). Madrid: Morata.

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. (Recuperado de Dialnet).

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.) Buenos Aires: Paidós.

Schwartz, B. (1995). Reflexiones prospectivas sobre la educación permanente. En B. Schwartz, *Proyecto de Educación Permanente* (pp. 7-15). Paris: ICCE (INST. CALASANZ DE CC DE LA EDUCACIÓN).

Shulman, L. (2005). Conocimiento y enseñanza: Fundamentos de la nueva reforma. Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado, 9(2), 1-30.

Sierra, R. (1984). Ciencias sociales. Epistemología, lógica y metodología. Teoría y ejercicios. Madrid: Paraninfo.

Skiner, B. (1994). *Sobre el conductismo*. Argentina: Planeta.

Sladogna, M. (mayo- agosto de 2000). Una mirada a la construcción de las competencias desde el sistema educativo. La experiencia Argentina. Competencias laborales en la formación profesional (149), 15. (CINTERFOROIT, Ed.) Recuperado el 20 de Mayo de 2013, en https://www.gestiopolis.com/competencias-laborales-y-formacion-profesional/

Solé, I. (1994). Disponibilidad para el aprendizaje y sentido del aprendizaje. En C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé,y A. Zabala, *El Constructivismo en el aula* (págs. 25-45). Barcelona: Editorial Graó.

Spencer, L. (1993). *Evaluación de competencia en el trabajo. Modelos para un Desempeño Superior*. Recuperado el 22 de febrero de 2015, de https://ucursosadi.ing.uchile.cl/facso/2011/2/PSIID/1/material_docente/previsualizar?id_material=590537

Stake, R. (1972). Responsive Evaluation. llinois : CIRCE, Illinois Pres.

Stake, R. (1999). Investigación con estudio de casos. Madrid: Morata.

Stanford, G., y Roark, A. (1981). La interacción Humana en la educación. México: Diana.

Stenhouse, L. (1987). *Investigación y desarrollo del currículo*. Madrid: Morata. Segunda edición.

Tallaferro, D. (2006). La formación para la práctica reflexiva en las prácticas profesionales docentes. *Educere, 10*(33), 269-273.

Taylor, S., y Bogdan, R. (1990). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Buenos Aires: Paidós.

Tejada, J. (Julio de 2005). El trabajo por competencias en el practicum: Cómo organizarlo y cómo evaluarlo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, *7*(2), 1-31. Recuperado en http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15507211 I

Tejedor, F. (2003). Un modelo de evaluación del profesorado universitario. *Revista de Investigación Educativa, 21*(1), 157-182. Recuperado en http://revistas.um.es/rie/article/view/99151

Tabón, S. (2005). Formación Basada en Competencias. Colombia: ECOE ediciones.

Tobón, S. (2007). El enfoque complejo de las competencias y el diseño curricular por ciclos propedéuticos. *Acción Pedagógica* (16), 14-28.

Tobón, S., Pimienta, J., y García, J. (2010). *Secuencia Didáctica. Aprendizaje y Evaluación de Competencias*. México: Pearson educación.

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). Madrid, España: McGrawHill.

Torres, J. (1994). *Globalización e interdisciplinariedad: el curriculum integrado*. Madrid: Morata.

Tünnermann, C. (s/f). Rol del docente en la educación superior del siglo XXI. Recuperado el 22 de Marzo de 2015, de Universidad Nacional Autónoma de México - Unidad de Investigación y Apoyo Pedagógico: http://uiap.dgenp.unam.mx/apoyo_pedagogico/ proforni/antologias/

Tyler, R. W. (1973). Principios básicos del currículo. Buenos Aires: Troquel.

UCAB - Comisión Institucional de Currículo. (2010). Marco conceptual de la renovación Curricular. Caracas - Venezuela: Vicerrectorado Académico.

UCAB. (2013). *Proyecto Formativo Institucional* - UCAB. Caracas: Impresos Maniprés.

UCAB- CIC. (Julio de 2010). *Marco conceptual de la renovación curricular*. Caracas: Vicerrectorado Académico UCAB.

UNESCO. (9 de octubre de 1998). Declaración Mundial sobre la Educación Superior del Siglo XXI. Visión y Acción. Obtenido de UNESCO: http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm

Valcárcel, A. (1988). *Hegel y la ética. Sobre la superación de la " mera moral"*. Madrid - España: Anthropos.

Valera, O. (2001). El debate teórico en torno a la pedagogía .Mesa Redonda, Magisterio Bogotá. Obtenido de WikIpedia: http://es.wikipedia.org/wiki/Educaci%C3%B3n

Valle, J. (2007). Retos luces y sombras de la convergencia universitaria europea. *Educación y futuro*, 16, 9-30.

Vallejo, M., y Molina, J. (2014). Evaluación autentica de los procesos educativos. *Revista Iberoamericana de Educación* (64), 11-25. Recuperada en Dialnet

Verdejo, P. (2011). Estrategias para la evaluación de aprendizajes complejos y competencias. Recuperado el 12 de Febrero de 2016, de Innova CESAL: htt://www.innovacesal.org/innova_public_docs01.../pub_03_doc03.pdf

Vilchez, N. (1991). *Diseño y evaluación del currículo.* Maracaibo, Venezuela: Fondo Editorial Esther María Osses.

Villa, A., y Poblete, M. (2004). Practicum y evaluación de competencias. Profesorado, *Revista de curriculum y formación del profesorado,* 8(2), 1-20. Recuperado el 12 de octubre de 2015 en https://www.ugr.es/~recfpro/rev82ART2.pdf

Villamizar, G., villamizar, Y., y Quijano, M. (2008). Concepciones y prácticas pedagógicas de los profesores que enseñan ciencias naturales y ciencias humanas en programas de ingeniería de dos universidades colombianas. *Estudiositas, 3*(1), 41- 45.

Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores.* (S. Furió, Trad.) Barcelona: Crítica.

Wöhning, E. (2005). *Práctica, Formación Y Subjetividad Pedagógica: Una reflexión filosófica*. Obtenido de Proyecto de investigación consolidado 4-1-9301, Código 22, H516 Tendencias Epistemológicas y Teorías de la subjetividad: Su impacto en las ciencias humanas. Universidad de San Luis: http://www.feeye.uncu.edu.ar/web/posjornadasinve/area4/Practica%20y%20residencia/029%20-%20Wohning%20-%20UN%20San%20Luis.pdf

Young, R. (1995). *Teoría crítica de la educación y discurso en el aula*. México: UPM.

Zabala, A. (18 de Abril-junio de 1996). ¿Cómo enseña? El análisis de la práctica educativa. *Signos, Teoría y práctica de la educación*, 32-41.

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

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

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

Zambrano, A. (2005). *Didáctica Pedagogía y saber*. Bogotá: Colección Seminariun MAGISTERIO.

Zuluaga, O. (1999). *Pedagogía e historia: La historicidad de la pedagogía. La enseñanza un objetivo del saber.* Antioquia: Universidad de Antioquia. Antrophos. Siglo del Hombre Editores.

ANEXOS

ANEXO 1

CUADRO DESCRIPTIVO DE LAS CATEGORIAS Y SUBCATEGORÍAS DE ANÁLISIS Y EL PORCENTAJE DE INFORMANTES

Categoría 1: Caracterización del modelo (CARACFC) manifestaciones de las particularidades que según, los profesores, distinguen la formación por competencias de la que han venido desarrollando hasta ahora. Implica la función que atribuyen a la enseñanza el aprendizaje y la evaluación, así como las consecuencias formativas

SUBCATEGORÍAS	CÓDIGOS	COMPONENTES	NÚMERO DE COHORTE			Número y Porcentaje final	
			7	8	9	(Todos los grupos)	
			PORCENTAJE DE INFORMANTES POR TEMA				
Visión del cambio Opiniones y perspectivas del cambio	CARACFC-VC	Constituye un reto	70%	55%	35%	144	70%
		Constituye una demanda	1%	0%	0%	2	1,3
Valoración del modelo Reconocimiento del mérito y oportunidades de mejora que ofrece el modelo	CARACFC-VM	Oportunidad de mejora	77%	78%	79%	118	80%
		Revaloración de la pedagogía Ignaciana	52%	10%	7%	44	30 %
		Poco valor por encima de lo tradicional	5%	4%	11%	10	6,8%
Concepción de FC Ideas y percepciones acerca de la formación por competencias.	CARACFC-CFC	Elemento para integrar saberes	100%	65%	46%	116	79%
		Orientada a la excelencia	52%	17%	18%	51	34%
		Acción, reflexión e integración teoría práctica	80%	39%	42%	88	60%
Caracterización de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación Resaltar las características de cada proceso	CARACFC-EAE	Concepción más profunda del aprendizaje	100%	100%	75%	140	95%
		Centralidad en el estudiante	100%	78%	75%	130	88%
		Carácter integrador del aprendizaje y la evaluación	100%	100%	79%	141	96%
		Acción pedagógico didáctica	82%	44%	71%	100	68%
		Humanización de la enseñanza y atención a la afectividad	52%	57%	64%	82	56%

ANEXO 10

CUADRO DESCRIPTIVO DE LAS CATEGORIAS Y SUBCATEGORÍAS DE ANÁLISIS Y EL PORCENTAJE DE INFORMANTES.

Categoría 10: Utilidad de lo recibido en el diplomado y sugerencias para mejorarlo (UTFDIP) manifestaciones de fortalezas, utilidad y debilidades de la formación recibida, así como propuestas de cambio.

SUBCATEGORÍAS	CÓDIGOS	COMPONENTES	NÚMERO DE COHORTE			Número y Porcentaje final	
			7	8	9	(Todos los grupos)	
			PORCENTAJE DE INFORMANTES POR TEMA				
Valoración	UTFDIP- VA	**Valoración positiva** desde diferentes aspectos como son: ✓ Momentos de encuentro. ✓ Ver otra cara del prisma. ✓ Clases dinámicas ✓ Comprensión de la multiplicidad y complejidad de las competencias. ✓ Satisfacción por el trabajo en equipo ✓ Soltar el miedo a las Tic ✓ Ampliar la visión del proceso E-A ✓ Reflexión sobre la tarea docente ✓ Oportunidad de mejora personal y profesional. ✓ Mis clases se van a ver nutridas	**Comentarios grupos presenciales**				
Aplicabilidad	UTFDIP- AP	✓ Complicado para llevar a la práctica. ✓ Su factibilidad se ve disminuida por lo complicado. ✓ Hace falta más preparación para su profundización , maduración y aplicación efectiva	**Comentarios grupos presenciales**				
		✓ El desarrollo de la autonomía lleva tiempo y dedicación. Sin embargo, los he llevado a hacer ajustes que han resultado exitosos					
		✓ Han puesto en práctica varias estrategias que me han resultado exitosas. Los estudiantes se han sentido bien y extrañados.					
Recomendaciones	UTFDIP- RE	✓ Hacer encuentros docentes. ✓ Conformar los grupos de forma aleatoria	**Comentarios grupos presenciales**				
		✓ 12 semanas continuas es muy fuerte para el tiempo convencional debe darse una pausa entre el módulo 2 y 3					
		✓ Amplia una semana más la sesión 4					
		✓ Más tiempo para la entrega de actividades					

ANEXO 11

CUADRO DESCRIPTIVO DE LOS RESULTADOS POR CATEGORIAS Y SUBCATEGORÍAS DE ANÁLISIS Y EL PORCENTAJE DE INFORMANTES.

RESULTADOS DEL ANALISIS DE LAS ACTIVIDADES PRÁCTICAS

Actividad 1- Integración de competencias generales y profesionales

SUBCATEGORÍAS	CÓDIGOS	COMPONENTES	NÚMERO DE COHORTE			Número y Porcentaje final	
			7	8	9	(Todos los grupos)	
			PORCENTAJE DE INFORMANTES POR TEMA				
Integración para el desarrollo simultáneo de la competencia profesional y general	INTCOP	Dificultad inicial para enlazar las unidades de competencia y los criterios de desempeño	100%	100%	100%		100%
		Dificultad final para enlazar las unidades de competencia y los criterios de desempeño	70%	54%	60%		60%

ANEXO 12

CUADRO DESCRIPTIVO DE LOS RESULPADOS POR CATEGORIAS Y SUBCATEGORÍAS DE ANÁLISIS Y EL PORCENTAJE DE INFORMANTES

ANÁLISIS DE LAS ACTIVIDADES PRÁCTICAS

Actividad 2 y 4: Foros para la el diálogo y la reflexión sobre la aplicación de estrategias didácticas y de evaluación y el reconocimiento del error como fuente de aprendizaje

SUBCATEGORÍAS	CÓDIGOS	COMPONENTES	NÚMERO DE COHORTE			Número y Porcentaje final	
			7	8	9	Todos los grupos	
			PORCENTAJE DE INFORMANTES POR TEMA				
Criterios para la selección de las estrategias didácticas. Aspectos que el profesor debe tomar en cuenta para seleccionar las estrategias didácticas retadoras, cercanas a la realidad para promover el aprendizaje significativo y el desarrollo de la autonomía.	CSESTD	Comprensión e identificación de los criterios para su selección	100%	100%	100%	147	100%
		Presentación de ejemplos sobre la aplicabilidad de algunas estrategias	26%	22%	12%	33	25%
		Uso del vocabulario pedagógico	100%	100%	100%	147	100%
		Relación con experiencias previas	77%	57%	50%	96	65%
		Énfasis en el contenido como único criterio para la selección de estrategias	11%	15%	25%	29	20%
Criterios para la selección de las estrategias de evaluación. Aspectos que el profesor debe tomar en cuenta para seleccionar las estrategias didácticas más convenientes para el desarrollo de sus clases.	CSESTE	Reconocimiento de la evaluación como medio para la reflexión y con función reguladora.	100%	100%	100%	147	100%
		Dificultades para la evaluación continua y autoevaluación	95%	87%	75%	131	89%
		Necesidad de premiar al estudiante con calificación u otros aspectos	0%	6%	0%	6	4,8 %
		Temor a perder la autonomía de cátedra al permitir la participación del estudiante	0%	0%	1%	2	1%
Error como fuente de aprendizaje. Puntos de vista acerca del uso pedagógico del error.	ERRAP	Necesidad de asumir una actitud constructiva ante el error	97%	100%	94%	142	97%
		Actitud del estudiante ante el temor a equivocarse	100%	100%	100%	147	100%
		Sentido del error para la evaluación formativa	16%	15%	10%	21	14%
Estrategias para crear alianzas con el estudiante.	**ESTALI**	Necesidad de reglas	7%	0%	0%	5	3%
		Matizar los postulados constructivistas para su uso cuidadoso y evitar expectativas falsas en los estudiantes	13%	0%	0%	10	7%
		Diálogo, comunicación y conexión con la realidad.	100%	100%	100%	147	100%

ANEXO 13

CUADRO DESCRIPTIVO DE LOS RESULPADOS POR CATEGORIAS Y SUBCATEGORÍAS DE ANÁLISIS Y EL PORCENTAJE DE INFORMANTES

ANÁLISIS DE LAS ACTIVIDADES PRÁCTICAS

Actividad 3 Elaboración del plan de clase --------- Muestra 60

Categoría	**Logro hacerlo**	**Presenta dificultades**	**Tipo de dificultad observada y expresada en los diálogos de clases presenciales**
Integración de las competencias generales y profesionales	60%	40%	Selección de las unidades de competencia que se pueden desarrollar
			Colocar los criterios en forma progresiva
			Contextualizar los criterios de desempeño.
			Énfasis en las competencias profesionales como las más importantes en sus programas que se los dan hechos.
Estrategias y actividades didácticas para el desarrollo del aprendizaje significativo conectadas con la realidad.	72%	24%	Tendencia a repetir las estrategias utilizadas hasta ahora. Mayor uso de exposiciones, lecturas y discusiones en clase y resolución de guías.
			El tiempo y el número de estudiantes no les permite otro tipo de estrategias
			Poco tiempo para tutorías
Estrategias de evaluación continua y reflexiva, uso de la autoevaluación y la coevaluación que promueva la autonomía.	20%	**80%**	Necesitan profundizar en el estudio de la evaluación
			Resistencia a usar la autoevaluación sin calificación
			El estudiante no acepta evaluación sin formativa calificación
			Exigencias de la normativa de las escuelas
Actividad 4: Desarrollo de una actividad didáctica			
Actividad didáctica para el desarrollo de una clase	90%	10%	Sigue las orientaciones sugeridas en la lectura
Actividad de aprendizaje a ser realizada por el estudiante independientemente	87%	13%	
Actividad 5: Elaboración de la rúbrica y otro instrumento de evaluación			
Rúbrica	**100%**	**0%**	
Otro instrumento	**89%**	**11%**	En su mayoría selecciona la Escala de estimación o elaboran una actividad de evaluación, acompañada con los criterios o indicadores.

Escuela o Postgrado: Gerencia de Proyecto	**Carrera o Programa de postgrado**: Gerencia de Proyecto	**Año o Semestre**: 1-2015
Unidad Curricular o asignatura: Trabajo de Grado	**Nombre del Profesor**:____**C7M3F1G1P3**	

Competencias: Aprender a aprender con calidad
Aprender a trabajar con el otro
Profesionales Básicas: Aplica conocimiento para realizar las decisiones iniciales sobre su tema de investigación para el proyecto de grado o Investigación Aplicada

Semana y Fecha	**Unidades de competencia**	**Criterios de desempeño**	**Unidad Temática**	**Estrategias Didácticas**		**Estrategias de Evaluación**	**Fecha y ponderación de las evidencias**
				Actividades docentes	**Actividades del estudiante**	**(tipo de evaluación, técnica e instrumento - Evidencias,**	
Semanas 3 desde 4 de mayo hasta el 18 de mayo	Demuestra conocimiento sobre su tema de estudio a desarrollar en su proyecto de investigación	Domina con precisión las herramientas, procedimientos y aplicaciones al tema a investigar	El discurso científico: procesos de redacción para elaboración de proyectos y tesis. La comunidad científica como comunidad retórica. Composición de informes de proyectos y tesis doctorales.	Presentación y explicación ante el discurso científico Exposición del facilitador, da ejemplos aplicados a algunos temas. Fomenta la intervención Asignación de lecturas relacionadas con el	Investiga y realiza un resumen sobre los diferente temas a investigar Compara con otros participantes sus apreciaciones en torno al tema. Trabajo en Pequeños Grupos de discusión. Lluvia de ideas	***Portafolio*** Posibles Temas para la escogencia de uno. ***Evaluación Formativa*** **Coevaluación** y autoevaluación de las herramientas utilizadas en equipo como retroalimentación **Observación** y orientación durante las actividades prácticas realizadas en clase para promover el aprendizaje	Portafolio (10%) Taller (10%)

UCAB Universidad Católica ANDRÉS BELLO

PLAN DE CLASE

Escuela o Postgrado: Humanidades y Educación	Carrera o Programa de postgrado: Filosofía	Año o Semestre: II
Unidad Curricular o asignatura: Identidad, liderazgo y compromiso II	Nombre del Profesor: P34G3C8	

Competencias: Competencias generales: a) Aprender a aprender con calidad; b) Aprender a convivir y servir; c) Aprender a trabajar con el otro. Competencias Profesionales: a) Comprende la evolución histórica del pensamiento filosófico; b) Analiza las relaciones entre la filosofía y la ciencia; c) Entiende la dimensión religiosa como componente del ser humano.

Semana y Fecha	Unidades de competencia	Criterios de desempeño	Unidad Temática	Estrategias Didácticas		Estrategias de Evaluación	Fecha y ponderación de las evidencias
				Actividades docentes	Actividades del estudiante	(tipo de evaluación, técnica e instrumento - Evidencias,	
Semanas: 1 a la 8	**Profesional:** Distingue el discurso científico del filosófico. Caracteriza las distintas antropologías filosóficas **General:** Abstrae, analiza y sintetiza información.	Identifica distintas definiciones del Ser Humano Diferencia entre el tratamiento filosófico y el científico de los problemas. Identifica los elementos religiosos de su cultura. Resume información de forma clara y ordenada en cuanto a las distintas concepciones de ser humano.	**Unidad I: LA CENTRALIDAD DE LA PERSONA** • Identidad personal • Ser corporal • Ser afectivo y racional • Ser libre frente al determinismo (cultura, ética, valores) • Ser trascendente y religioso	1. Orientaciones para el conocimiento entre estudiantes. 2. Reflexión sobre las expectativas y presentación de la materia. 3. Acuerdos y compromisos personales y colectivos para el desarrollo de la unidad curricular. 4. Presentación de la UCAB, su misión, visión, valores, magis ignaciano… 5. Utilización de preguntas guías	1. Participación en las actividades de conocimiento personal y grupal. 2. Aportes de expectativas para la materia 3. Cumplimiento de los acuerdos y compromisos construidos colectivamente. 4. Intervenciones ante las preguntas formuladas en los temas trabajados en esta unidad. Escucha atenta y toma de apuntes	Evaluación diagnóstica Evaluación formadora	

	Se comunica eficazmente de forma oral y escrita Busca y procesa información de diversas fuentes Reflexiona y cuestiona su propia actuación	• Estructura lógicamente el discurso oral y escrito sobre la centralidad de la persona • Comunica eficazmente, en forma oral y escrita las ideas, conocimientos y sentimientos en situaciones individuales, conversacionales y de grupo en esta unidad Revisa periódicamente información actualizada sobre su filosofía y las distintas concepciones de ser humano Revisa su quehacer personal y en relación con el otro	• Ser en relación (interpersonal, social, político) • El ser humano como proyecto UNIDAD I: La centralidad de la persona.	6. Presentaciones visuales gráficas sobre el "ser corporal", "ser libre". "ser en relación". 7. Análisis de un estudio de caso sobre el humano como un ser ético. 8. Pautas para la realización de un debate sobre el "Ser trascendente y religioso" 9. Asignación de tarea escrita que requiere pensamiento independiente 10. Orientaciones para la realización del trabajo grupal 11. Aplicación de prueba escrita	5. Lectura bibliográfica y análisis de las mismas. Investigación sobre los temas abordados. 6. Preparación para la participación en el debate 7. Resúmenes de cada clase. 8. Realización de trabajo escrito. 9. Incorporación de los aportes al trabajo escrito y entrega final del trabajo 10. Consultar apuntes, resúmenes, bibliografía. Realización de prueba escrita.	• Debate sobre el "Ser trascendente y religioso" Evaluación formativa • Primera entrega del trabajo grupal: Informe de avance. • Entrega final del trabajo grupal sobre las distintas definiciones del ser humano • Prueba escrita sobre la Unidad I: La Centralidad de la persona. Ev. Sumativa	• Semana 4. **<u>5%</u>** • Semana 5. • Semana 6. **<u>15%</u>** • Semana 8. **<u>20%</u>**
Semanas: 9 a la 13	**Profesional:** Identifica cada una de las épocas y corrientes filosóficas más importantes **General**:	Expone las distintas corrientes teóricas sobre el trabajo colaborativo y cooperativo, y, la solidaridad y el compromiso	**Unidad II**: • El trabajo colaborativo como estrategia de aprendizaje • La solidaridad y el compromiso: exposición del trabajo solidario	1. Presentación de la Unidad II. 2. Activación de conocimientos previos 3. Presentaciones visuales gráficas sobre el trabajo colaborativo y	1. Participación activa en la discusión en clase 2. Consulta y lectura de la bibliografía para esta unidad. 3. Toma de apuntes y resúmenes de clase. 4. Organización y trabajo en equipo	Evaluación Formativa • Primera revisión sobre la	• Semanas 11

	Abstrae, analiza y sintetiza información. Se comunica eficazmente de forma oral y escrita Trabaja en forma autónoma Se involucra con su medio sociocultural Participa y trabaja en equipo.	Integra los elementos de forma coherente sobre el trabajo colaborativo, cooperativo, la solidaridad y el compromiso Comunica eficazmente, en forma oral y escrita las ideas, conocimientos y sentimientos en situaciones individuales, conversacionales y de grupo Distingue los recursos y limitaciones propias y del entorno para la óptima realización de actividades personales y académicas. Comparte con el otro su compromiso con el medio socio-cultural Identifica roles y funciones de todos los miembros del equipo en la realización de la exposición grupal Cumple diversos roles dentro del equipo para la realización de la exposición grupal	• El trabajo cooperativo como estrategia de aprendizaje • La solidaridad y el compromiso	cooperativo como estrategia de aprendizaje 4. Uso de la enseñanza en pirámide: D*iscusión de preguntas para llegar a consenso. Se inicia con elaboraciones individuales, se comparte entre pares y progresivamente se aumenta el tamaño de grupo hasta llegar a un consenso*. 5. Utilización de las redes sociales para abordar el trabajo colaborativo y cooperativo como estrategia de aprendizaje 6. Orientaciones para la elaboración de la exposición sobre esta unidad. 7. Valoración crítica de los temas abordados en la Unidad II. 8. Orientaciones para la autoevaluación y coevaluación. 9. Revisión y aportes al trabajo grupal.	5. Realización de la exposición en equipo 6. Entrega de la exposición realizada. 7. Realización de la autoevaluación 8. Coevaluación de las exposiciones.	organización de la exposición grupal. Tutoría • Exposición grupal sobre el trabajo colaborativo y cooperativo como estrategia de aprendizaje, y la solidaridad y el compromiso. Escala de estimación Evaluación formadora • Autoevaluación y coevaluación. Escala de estimación	• Semanas 12 y 13 **<u>30%</u>** • Semanas 12 y 13

Semana 14 a la 16	**<u>Profesional</u>**: Discute el nexo fe-razón **<u>General</u>**: Abstrae, analiza, y sintetiza información Busca y procesa información de diversas fuentes Participa y trabaja en equipo Motiva y conduce a otros hacia metas comunes	Describe los criterios de demarcación entre fe y saber al momento de estudiar el liderazgo ignaciano. Valora críticamente la información sobre el liderazgo ignaciano y la UCAB Analiza la información y la incorpora en los procesos de toma de decisiones Utiliza formas de comunicación que favorecen las relaciones de interdependencia Identifica claramente objetivos, metas y propósitos comunes Dialoga directa y respetuosamente con los otros para favorecer su identificación con las metas.	**Unidad III** **EL LIDERAZGO IGNACIANO** • El otro: un punto de partida y llegada (Un liderazgo compartido) • Por el otro: la aspiración más alta (El Magis) • Para el otro: En todo amar y servir (Un criterio fundamental para el liderazgo) **RESPONSABILIDAD Y COMPROMISO SOCIAL** (Aportes de la UCAB a la sociedad venezolana) • Aportes • Desafíos	1. Presentación de la Unidad III 2. Utilización del método socrático de la pregunta 3. Presentación del Liderazgo Ignaciano 4. Utilización de la técnica del "Word café" 5. Utilización de las redes sociales para tratar el liderazgo ignaciano y los desafíos de la UCAB 6. Discusión sobre los aportes y desafíos de la UCAB 7. Organización de exposición de grupos 8. Orientación para la elaboración de un ensayo 9. Orientaciones para la autoevaluación y coevaluación: Técnica del sándwich 10. Revisión y aportes a la exposición y al trabajo grupal.	1. Participación activa en clases 2. Lectura y revisión de bibliografía 3. Organización en equipo 4. Participación en el "Word café" 5. Presentación de los avances del trabajo escrito 6. Exposición en grupo sobre la Unidad III 7. Realización de un ensayo sobre el liderazgo ignaciano y el compromiso social desde una concepción específica sobre el ser humano. 8. Realización de la autoevaluación 9. Coevaluación de las exposiciones.	• Exposición sobre el liderazgo ignaciano y el compromiso social. Escala de estimación • Ensayo sobre el liderazgo ignaciano y el compromiso social desde una concepción específica sobre el ser humano. Evaluación formadora • Autoevaluación y coevaluación: Escala de estimación	• Semanas 15 y 16 <u>10%</u> • Semanas 16 <u>20%</u> • Semanas 16

UNIVERSIDAD CATÓLICA ANDRÉS BELLO
Diplomado: Docencia Universitaria Orientada al Desarrollo de Competencias.
Módulo 3: Estrategias Didácticas y evaluación de competencias
Sesión 5

Autor: C9G3F1P29

COEVALUACIÓN: PRESENTACIÓN DE LOS PROYECTOS SOCIALES

Equipo a coevaluar: _____

Nombre del proyecto: _____

Instrucciones: Cada equipo podrá co-evaluar a los demás en su presentación de proyecto, tenga en mente, que el objetivo de esta evaluación es contribuir con el fortalecimiento de cada equipo en los diferentes criterios a observar para futuras presentaciones.

La evaluación es conjunta, **cada uno de los miembros de este equipo debe estar de acuerdo con la evaluación de cada ítem**. Tome en cuenta la siguiente escala:

1. Deficiente 2. Regular 3. Bueno 4. Muy bueno 5. Excelente

Criterio/Indicador		**Escala**			
		1	**2**	**3**	**4**
Presentación					
1	Introducción o preámbulo del proyecto				
2	Vocabulario y terminología empleado en la presentación				
3	Presentación personal – Aseo Personal				
4	Uso y/o manejo del tiempo				
5	Interacción con el público.				
Medios y material de Apoyo					
1	Uso de medios técnicos para la proyección del proyecto				
2	Uso de material: Carpetas, material POP, tarjetas, etc.				
3	Uso de medios gráficos: maquetas, gráficos, muestras a escala y otros.				
Dominio del Tema					
1	Seguridad y Dominio de todas las fases del proyecto				
2	Justifica de manera adecuada el proyecto				
3	Habilidad para responder las interrogantes				
4	Capacidad de síntesis del proyecto				
Metodología de Proyectos Sociales					
1	Identifica los actores sociales del proyecto				
2	Desarrollo de la Matriz del Proyecto				
3	Presentación adecuada del Cronograma de Proyecto				
4	Presentación adecuada del Presupuesto de proyecto				
Comentarios y sugerencia:					

Anexo 17 Rúbrica – Ejemplo P26G3C9

RÚBRICA DE EVALUACIÓN (Presentación Final: Campaña publicitaria)				
CONCEPTOS	**EXCELENTE**	**BUENO**	**PUEDE MEJORAR**	**DEFICIENTE**
	De 20 a 18 pts	**De 17 a 15 pts**	**De 14 a 10 pts**	**De 9 a 0 pts**
CONDICIONES	Portada UCAB: integrantes - materia - integrantes con número de cédula - fecha de entrega - nombre de la evaluación. Puntualidad en la entrega digital (máximo hasta noche anterior a la defenda). Recepción de dudas hasta 3 días hasta las 5pm previos a la entrega.	Ausencia de uno de los siguientes elementos: Portada UCAB: integrantes - materia - integrantes con número de cédula - fecha de entrega - nombre de la evaluación. Puntualidad en la entrega digital (máximo hasta noche anterior a la defenda). Recepción de dudas hasta 3 días hasta las 5pm previos a la entrega.	Ausencia de 2 o más de cualquier de los siguientes elementos: Portada UCAB: integrantes - materia - integrantes con número de cédula - fecha de entrega - nombre de la evaluación. Puntualidad en la entrega digital (máximo hasta noche anterior a la defenda). Recepción de dudas hasta 3 días hasta las 5pm previos a la entrega.	Presencia de un sólo elemento: Portada UCAB: integrantes - materia - integrantes con número de cédula - fecha de entrega - nombre de la evaluación. Puntualidad en la entrega digital (máximo hasta noche anterior a la defenda). Recepción de dudas hasta 3 días hasta las 5pm previos a la entrega.
CONTENIDO	Realización del documento en base a la estructura solicitada - Análisis completo del entorno y de la audiencia - Claridad - Ajustada al ppto disponible - Estrategia comunicacional coherente con el perfil de la audiencia (Buen uso del tono e imágenes) - Medios afines al target y correspondientes al ppto disponible y entorno - Estructura completa de las piezas según el medio - Creativo - Entendible - Estrategia coherente e integrada (la campaña cubre los objetivos de mercado y comunicacionales)	Realización del documento en base a la estructura solicitada - Análisis suficiente del entorno y de la audiencia con algunos vacios de la realidad - Claridad - Ajustade apróximado al ppto disponible - Estrategia comunicacional con debilidades de afinidad con el perfil de la audiencia (Buen uso del tono e imágenes) - Medios cercanos al target y apróximados al ppto disponible y entorno - Estructura incompleta de las piezas según el medio - Creativo - Entendible - Estrategia débil en coherente e integración (la campaña cubre algunos de los objetivos de mercado y comunicacionales)	Realización del documento en base a la estructura solicitada - Análisis sufiente del entorno y de la audiencia pero con errores - Poca Claridad - Poco Ajuste al ppto disponible - Estrategia comunicacional poco coherente con el perfil de la audiencia (Sin Buen uso del tono e imágenes) - Medios poco afines al target y correspondientes al ppto disponible y entorno - Estructura incompleta de las piezas según el medio - Poco Creativo - Poco Entendible - Estrategia poco coherente e integrada (la campaña no cubre los objetivos de mercado y comunicacionales)	Realización del documento fuera de la estructura solicitada - Análisis insufiente del entorno y de la audiencia (alejado de la realidad) - No se consideró el ppto disponible - Estrategia comunicacional poco coherente con el perfil de la audiencia (Sin Buen uso del tono e imágenes) - Medios no afines al target y no correspondientes al ppto disponible y entorno - Estructura incompleta de las piezas según el medio - Carente de creatividad - carente de entendimietno - Estrategia sin coherencia ni integración (la campaña no cubre los objetivos de mercado y comunicacionales)
DEFENSA	Presentación oral - Buen tono de voz - Vestimenta acorde a una presentación al cliente - Ajuste al tiempo establecido (20 mints) - Excelente comprensión del tema - Presencia de Demos / dummies / render / corporeos que apoyen la defensa	Presentación oral - Buen tono de voz - Vestimenta poco acorde a una presentación al cliente - Poco ajuste al tiempo establecido (+ de 20 mints) - Buena comprensión del tema - Presencia de algún Demos / dummies / render / corporeos que apoyen la defensa	Presentación oral - Tono de voz bajo- Vestimenta nada acorde a una presentación al cliente - Fuera del tiempo establecido (+ de 25 mints) - Buena comprensión de partes del tema - Ausencia de Demos / dummies / render / corporeos que apoyen la defensa	Presentación oral - Tono de voz muy bajo - Vestimenta nada acorde a una presentación al cliente - Fuera del tiempo establecido (+ de 30 mints) - Poca comprensión del tema - Ausencia de Demos / dummies / render / corporeos que apoyen la defensa

Fuente: C9G3F1P26

ANEXO 2

CUADRO DESCRIPTIVO DE LAS CATEGORIAS Y SUBCATEGORÍAS DE ANÁLISIS Y EL PORCENTAJE DE INFORMANTES

Categoría 2: Competencias fundamentales para trabajar por competencias (COMPOFUN) **:** Hace referencia a aquellas competencias que los profesores consideraron, necesarias para trabajar por competencias.

SUBCATEGORÍAS	CÓDIGOS	NÚMERO DE COHORTE			Número y Porcentaje final	
		7	8	9	(Todos los grupos)	
		PORCENTAJE DE INFORMANTES POR TEMA				
Habilidades comunicativas	COMPOFUN_HAC	100%	100%	100%	147	100%
Saber personal	COMPOFUN_SP	2,7%	0%	0%	2	1,3%
Ser facilitador y mediador	COMPOFUN-FM	20%	26%	28%	35	24%
Trabajo en equipo	COMPOFUN-TE	100	100	100	147	100%
Planificador	COMOPFUN-PLAN	21%	39%	64%	45	31%
Liderazgo	COMPOFUN-LID	100%	100%	100%	147	100%
Uso de las Tics	COMPOFUN-TIC	100%	100%	82%%	142	97%
Innovar sobre la práctica docente	COMPOFUN-INNO	65%	76%	79%	105	71%
Dominio de la disciplina	COMPOFUN-DDIS	100%	100%	100%	147	100%
Manejo de la didáctica	COMPOFUN-DIDAC	79%	87%	79%	120	82%
Reconocer la forma de aprender del estudiante	COMPOFUN-APREN	68%	78%	71%	109	74%
Actuar con ética	COMPOFUN- ETI	59%	76%	98%	104	71%
Conocimientos sobre evaluación	COMPOFUN-EVAL	100%	93%	94%	137	93%
Saber dialogar y motivar	COMPOFUN-DIAL	89%	93%	75%	128	87%
Gestión en el aula	COMPOFUN-GERE	75%	54%	36%	90	61%
Actualización constante	COMPF-ATUAL	100%	50%	42%	99	67%
Ser creativo	COMPF-CREAT	4%	0%	0%	3	2%
Reflexionar e investigar integrando el conocimiento disciplinar y el pedagógico.	COMPF-INVDP	4%	0%	0%	3	2%

ANEXO 3

CUADRO DESCRIPTIVO DE LAS CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS DE ANÁLISIS Y EL PORCENTAJE DE INFORMANTES

Categoría 3: Competencias que necesitan fortalecer (COMFORTA). Referencia a aquellas competencias que los profesores consideraron, que no poseen, posen solo en parte y por tanto necesitan desarrollar.

SUBCATEGORÍAS	CÓDIGOS	NÚMERO DE COHORTE			Número y Porcentaje final	
		7	8	9	(Todos los grupos)	
		PORCENTAJE DE INFORMANTES POR TEMA				
Gerencia del trabajo en aula	COMFORTA- GERAU	77%	56%	36%	100	68%
Didáctica	COMFORT-DIDAC	97%	46%	57%	118	80%
Ser tutor y guía	COMPFORT-TUTOR	7,3%	0	0	10	6,8%
Evaluación	COMPFORT- EVAL	97%	95%	86%	139	94,5%%
Aprender a aprender	COMPFORT-APAP	95%	83%	61%	125	85%
Uso de las Tics	COMPFORT-TICs	97%	83%	61%	136	92,5%
Planificación	COMPFORT-PLAN	97%	48%	57%	110	75%

ANEXO 4

CUADRO DESCRIPTIVO DE LAS CATEGORIAS Y SUBCATEGORÍAS DE ANÁLISIS Y EL PORCENTAJE DE INFORMANTES

Categoría 4: Conocimientos, concepciones y experiencias acerca de la práctica pedagógica. **(CCEPP).** Representaciones, creencias, concepciones, pensamientos y conocimientos o saberes producto de la experiencia que el profesor sostiene sobre la práctica pedagógica y sus diferentes dimensiones

SUBCATEGORÍAS	CÓDIGOS	COMPONENTES	NÚMERO DE COHORTE			Número y Porcentaje final	
			7	8	9	(Todos los grupos)	
			PORCENTAJE DE INFORMANTES POR TEMA				
Conocimientos. Comprensión y significado de la practica pedagógica	CCE- CO	Tradición metodológica: centrada en la clase expositiva y la transmisión de contenidos	79%	83%	71%	116	79%
Concepciones Conjunto de ideas sobre los componentes de la práctica pedagógica	CCE- CON	Práctica Pedagógica proceso bidireccional que depende de la enseñanza del profesor y la madurez del estudiante	35%	0%	0%	51	35%
		Planificación como elemento organizador para evitar la improvisación de la gestión en el aula	25%	26%	25%	44	30%
		Evaluación proceso complejo y difícil de aplicar	82%	93%	75%	124	84%
		Estrategias didácticas variadas, sin dejar las exposiciones	29%	2%	50%	35	24%
Experiencias de gestión en el aula. Aplicaciones didácticas, actuación y reflexión sobre la práctica	CCE-ExG	Actuación con ética e incorporación de valores. (saber personal)	97%	95%	89%	140	95%
		Experiencia laboral como valor agregado a la enseñanza	11%	0%	22%	14	10%
		Diálogo y trabajo en equipo para lograr la participación del estudiante	15%	26%	94%	44	30%
		Escucha y atención a las ideas del estudiante.	7%	4,3	25%	14	10%
		Innovación y reflexión sobre la práctica	29%	0%	0%	21	14%
		TIC necesitan formación para su uso didáctico	97%	46%	57%	118	80%

ANEXO 5

CUADRO DESCRIPTIVO DE LAS CATEGORIAS Y SUBCATEGORÍAS DE ANÁLISIS Y EL PORCENTAJE DE INFORMANTES

Categoría 5: Retos pedagógicos que demanda la formación por competencias a los profesores (RETPED). Desafíos o actividades que los profesores manifiestan sortear para enfrentar los cambios de tipo pedagógico que conlleva la adopción del modelo formativo por competencias

SUBCATEGORÍAS	CÓDIGOS	COMPONENTES	NÚMERO DE COHORTE			Número y Porcentaje final	
			7	8	9	(Todos los grupos)	
			PORCENTAJE DE INFORMANTES POR TEMA				
Actividades desafiantes Metas a alcanzar para cumplir con las exigencias pedagógicas del modelo.	(RETPED-AD).	Mantener el interés de los estudiantes.	25%	4,6	0%	35	24
		Tratamiento de las personas con discapacidad	0%	11%	0%	5	3
		Estimulo a la responsabilidad	52%	39%	0%	56	38
		Enseñar a aprender a aprender	95%	83%	61%	128	87
		Desarrollar criterios propios en el estudiante	70%	0%	0%	51	35
		Desarrollar la creatividad	2,7%	0%	4%	3	2
		Innovar	25%	0%	25%	32	22
		Tratar grupos grandes y heterogeneos	77%	74%	0%	91	62

ANEXO 6

CUADRO DESCRIPTIVO DE LAS CATEGORIAS Y SUBCATEGORÍAS DE ANÁLISIS Y EL PORCENTAJE DE INFORMANTES

Categoría 6: Sentimientos e incertidumbres (SEIN) ideas sobre los compromisos, creencia, preocupaciones o temores a raíz de la implementación del modelo por competencias

SUBCATEGORÍAS	CÓDIGOS	COMPONENTES	NÚMERO DE COHORTE			Número y Porcentaje final	
			7	8	9	(Todos los grupos)	
			PORCENTAJE DE INFORMANTES POR TEMA				
Incertidumbres: ausencia de certeza o conocimiento para aplicar lo aprendido	SEIN-IN	cómo operacionalizar el proceso para el desarrollo de la autonomía	79%	56%	82%	95	65%
		Cómo enseñar a aprender a aprender	82%	83%	71%	118	90%
		Cómo hacer las evaluaciones dinámicas y de calidad	95%	93%	75%	134	91%
		La complejidad de la labor docente y el compromiso para seguir la ruta que marca la institución.	97%	78%	75%	128	87%
		Cómo hacer que el estudiante aplique lo aprendido	65%	56%	71%	128	87%
Sensaciones: impresión que produce las características del modelo		La percepción de que el cambio le ha dado nombre y organización a competencias que ya han venido desarrollando,	0%	4,%	0%	2	1,3
		Es un empuje hacia la innovación y refrescamiento de la enseñanza	2,7	0%	0%	2	1,3
Sentimientos: impresiones causadas por el cambio de modelo.		Necesidad de perder el miedo y salir de la "zona de confort"	7%	10%	15%	17	11,6%

ANEXO 7

CUADRO DESCRIPTIVO DE LAS CATEGORIAS Y SUBCATEGORÍAS DE ANÁLISIS Y EL PORCENTAJE DE INFORMANTES

Categoría 7: Categoría 5; Condicionantes para la aplicación de la pedagogía por competencias (CONDI) realidades sociales, institucionales, del estudiante, del aula, de gestión académica y curricular que influyen para adoptar las situaciones pedagógicas exigidas por el modelo

SUBCATEGORÍAS	CÓDIGOS	COMPONENTES	NÚMERO DE COHORTE			Número y Porcentaje final	
			7	8	9	(Todos los grupos)	
			PORCENTAJE DE INFORMANTES POR TEMA				
Insuficiente competencia pedagógica: carencia de herramientas para llevar la práctica pedagógica	(CONDI-IP)	Necesidad de profundizar en la formación pedagógica	97%	93%	86%	138	94%
Trabajo en equipo; disposición a reunirse para cumplir objetivos comunes y "crear de saber participativo"	(CONDI- TEq).	Necesidad de tiempo, disposición y espacio para compartir saberes y trabajo común	100%	95%	86%	135	92%
Condicionantes institucionales y de gestión académica: situaciones que requieren atención y cambio desde la gestión institucional **y académica**	(CONDI -IGA).	Número de estudiantes por aula	95%	87%	64%	128	87%
		Esquemas y normas de evaluación centrados en el examen y la calificación	81%	100%	100%	133	90%
		Participación en el diseño de programas	38%	78%	98%	91	62%
		Esquemas de trabajo de algunas cátedras	7%	26%	71%	37	25%
		Falta de información al estudiantado sobre el cambio	100%	100%	89%	144	98%
Preparación, Interés y motivación de los estudiantes. Formación deficiente y reducción de las expectativas en el estudiantado	(CONDI-PIME).	Falta de madurez	100%	100%	89%	144	98%
		Poca visión de su responsabilidad como estudiante	100%	100%	89%	144	98%
		Resistencia al cambio	77%	76%	75%	118	80%
		Desconocimiento de su rol	100%	100%	89%	144	98%

ANEXO 8

CUADRO DESCRIPTIVO DE LAS CATEGORIAS Y SUBCATEGORÍAS DE ANÁLISIS Y EL PORCENTAJE DE INFORMANTES.

Categoría 8. Disposición y alternativas de cambio (DISPOC) Considera la intención de cambiar o no hacia nuevos esquemas de enseñanza, dejando de lado viejas estructuras. También incluye las manifestaciones de algunas alternativas

SUBCATEGORÍAS	CÓDIGOS	COMPONENTES	NÚMERO DE COHORTE			Número y Porcentaje final	
			7	8	9	(Todos los grupos)	
			PORCENTAJE DE INFORMANTES POR TEMA				
Resistencia al cambio. Mantenimiento y mejoramiento paulatino de la enseñanza. para hacerla más eficiente y eficaz	(DISPOC-CV)	Calidad de la tradición metodológica	95%	93%	71%	133	90%
		Analizar las fortalezas de los métodos propuestos	20%	0%	0%	15	10%
		Indagar las razones de la resistencia al cambio en los profesores	52%	56%	25%	69	47%
		Indagar las razones de la resistencia al cambio en los estudiantes	97%	48%	43%	105	71%
Alternativas de cambio: Refiere a las propuestas para coadyuvar el cambio propuesto		Enriquecimiento de la la enseñanza mediante nuevas estrategias para hacerla más efectiva y eficiente	82%	93%	54%	118	80%
		Información y acompañamiento sobre el cambio propuesto	79%	65%	58%	104	705
		Ser escuchados	97%	93%	39%	125	85%

ANEXO 9

CUADRO DESCRIPTIVO DE LAS CATEGORIAS Y SUBCATEGORÍAS DE ANÁLISIS Y EL PORCENTAJE DE INFORMANTES.

Categoría 9: Factibilidad de aplicación: (FACAP) Hace referencia a las posibilidades descubiertas como consecuencia de adoptar el modelo que deben ser instrumentados

SUBCATEGORÍAS	CÓDIGOS	COMPONENTES	NÚMERO DE COHORTE			Número y Porcentaje final	
			7	8	9	(Todos los grupos)	
			PORCENTAJE DE INFORMANTES POR TEMA				
Formación continua: ofrecer cursos, talleres y otras actividades, presenciales y virtuales de manera permanente	FACAP-FC	Desarrollo de actividades y tiempo para profundizar en la formación	**97%**	**93%**	**86%**	**138**	**94%**
Gestión gerencial Ejercer el cambio dentro de los procesos organizacionales	FACAP-GG	Ejercer el cambio desde las instancias de la organización: Facultades, Escuelas, postgrados y direcciones y Superar las carencias institucionales	**90%**	**87%**	**50%**	**120**	**82%**
Cambio cultural Superar esquemas persistentes sobre la práctica educativa.	FACAP-CC	Cambiar las estructuras centradas en la enseñanza de contenidos hacia otras que provoquen aprendizaje en el estudiante y Disminuir el número de estudiantes por aula	**90%**	**87%**	**80%**	**120**	**82%**
Superar la resistencia al cambio de los estudiantes	FACAP-RCE	Realizar jornadas de inducción para los estudiantes	**90%**	**83%**	**71%**	**124**	**84%**
		Cambiar los hábitos que traen los estudiantes Promover un relación pedagógicas de interés mutuo entre estudiantes y docentes	**97%**	**48%**	**43%**	**105**	**71%**