

# Enfoque de formación basada en competencias: análisis de experiencias de formación docente en el nivel superior

## *Competency-based education approach: analysis of teacher education experiences in higher education*

Por Susana AVOLIO<sup>1</sup> y Silvia PALEY<sup>2</sup>

Avolio, S. y Paley, S. (2023). Enfoque de formación basada en competencias: análisis de experiencias de formación docente en el nivel superior. *Revista RAES*, XV(27), pp. 109-126.

### Resumen

Este trabajo se propone describir las experiencias de asesoramiento pedagógico desarrolladas por las autoras, durante más de veinte años, en instituciones de nivel superior y universitario situadas en contextos diversos. En dichos centros, se decidió implementar el enfoque pedagógico denominado “formación basada en competencias” surgido como respuesta a la creación del Área Europea de Educación Superior. Fue difundido mediante la Declaración de Bolonia en 1999 y enfatizó el papel central de las universidades y el compromiso de los países signatarios para promover reformas de sus sistemas de enseñanza. El enfoque propone articular la propuesta formativa de cada carrera con las demandas del futuro desempeño profesional de los egresados. En él se integran concepciones actuales sobre formación, buen desempeño profesional, competencia, aprendizaje situado, constructivo y significativo. En las tareas de asesoramiento, se procuró articular el diseño de la propuesta de innovación curricular y didáctica con la formación de los docentes. Uno de los rasgos del dispositivo empleado consistió en que los profesores fueron construyendo su saber pedagógico mientras participaban en la elaboración del diseño curricular y de las propuestas de enseñanza y evaluación situadas. Los objetivos del trabajo son describir el dispositivo utilizado para la formación pedagógica de los docentes; analizar y reflexionar sobre la incidencia que tuvo la participación en la experiencia en su práctica profesional; identificar los principales obstáculos y proponer algunas pistas para el futuro a fin de planificar, enseñar y evaluar de manera coherente con los principios y lineamientos del enfoque de formación basada en competencias.

**Palabras Clave** formación/ desarrollo profesional/ enfoque pedagógico/ competencia/ enseñanza/ aprendizaje/ tareas auténticas/ práctica reflexiva/ trabajo colaborativo/ evaluación con enfoque formativo.

<sup>1</sup> Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Argentina / susanaavolio@gmail.com

<sup>2</sup> Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Argentina / silviapaley58@yahoo.com.ar

## Abstract

This work aims to describe the pedagogical advisory experiences developed by the authors over more than twenty years in higher education institutions and universities located in diverse contexts. In these institutions, it was decided to implement the pedagogical approach known as "competency-based education," which emerged in response to the creation of the European Higher Education Area. It was disseminated through the Bologna Declaration in 1999 and emphasized the central role of universities and the commitment of the signatory countries to promote reforms in their education systems. The approach proposes to align the educational proposal of each program with the demands of future professional performance of the graduates. It integrates current conceptions of education, good professional performance, competence, situated, constructive, and meaningful learning. In pedagogical advisory tasks, efforts were made to connect the design of the curricular innovation proposal with the pedagogical development of the teachers. One of the features of the approach used is that teachers constructed their pedagogical knowledge while participating in the development of the curriculum design and situated teaching and evaluation proposals. The objectives of the work are to describe the approach used for the pedagogical development of teachers, analyze and reflect on the impact of participation in the experience on their professional practice, identify the main obstacles, and propose some guidelines for the future to plan, teach, and evaluate in a manner consistent with the principles and guidelines of the competency-based education approach.

**Key words** education/ professional development/ pedagogical approach/ competency/ teaching/ learning/authentic tasks/ reflective practice/ collaborative work/ formative assessment.

## Planteamiento del Problema

El problema que se aborda es el de para qué, por qué y cómo orientar un proceso de innovación y capacitar a los docentes cuando en una institución de formación profesional de nivel superior/universitario se decide adoptar un nuevo enfoque pedagógico.

Entendemos por innovación educativa un proceso de cambio profundo y significativo en los diseños curriculares, programas y prácticas que se vienen desarrollando en la institución con el propósito de mejorar la preparación de los cursantes para responder a las necesidades y desafíos del mundo actual.

No es solo un proceso de mejora de las prácticas vigentes, ni tampoco se limita al uso de nuevas técnicas, sino que implica un cambio de mirada que integre las dimensiones curricular y didáctica. Además, al operar tanto sobre la tarea como en las personas, incide en la generación de cambios en la organización pedagógica de la institución.

Las experiencias desarrolladas en universidades, escuelas y centros de formación profesional incluyeron dos acciones simultáneas:

- Diseño e implementación de dispositivos de formación y acompañamiento de los responsables académicos durante el proceso de elaboración de diseños curriculares de cursos, de carreras.
- Formación y acompañamiento de los docentes para la elaboración de programas, estrategias de enseñanza y evaluación en el marco del diseño curricular.

La tarea realizada se apoya en la hipótesis de que la mediación pedagógica de los

profesores es un factor clave para el cambio y la mejora de la educación. Asimismo, se parte del convencimiento de que la adopción del enfoque de competencias implica un cambio profundo respecto del diseño curricular, del rol que asume el docente y de su manera de diseñar, gestionar y evaluar el proceso formativo.

El diseño y puesta en marcha de la innovación requirió que los responsables académicos y los docentes se apropien de un marco teórico; que transformen sus concepciones y enfoques, y sus modos de pensar, sentir y hacer exigiendo una elevada dosis de compromiso personal y profesional.

Una de las preguntas centrales que ha guiado la experiencia que presentamos es ¿cómo promover ese cambio interior en la manera de pensar la enseñanza que, esperamos, se traduzca en la práctica cotidiana del aula? Una de las respuestas clave fue promover la mayor participación y la práctica reflexiva de los docentes durante la marcha del proceso de innovación. La decisión adoptada implicó trabajar en forma simultánea en tres líneas: construcción de categorías conceptuales pedagógicas; elaboración/reestructuración del diseño curricular de la carrera/curso e implementación de un dispositivo para la formación docente, coherente con los principios y criterios del marco teórico elaborado.

## Antecedentes

En los últimos veinte años, hemos integrado equipos de asesoramiento pedagógico en distintos centros responsables de la formación profesional: oficios, técnicos de nivel medio, superiores y universitarios. En todos los casos, los responsables institucionales decidieron proponer cambios en sus modelos formativos con la intención de mejorar sus prácticas.

El proceso comenzó en el 2001 en el marco de un proyecto del Ministerio de Trabajo de la Nación denominado “Programación y Certificación de Competencias Laborales”. Los expertos en el mundo del trabajo habían definido

las competencias requeridas para el buen desempeño en determinados roles laborales. Sobre esa base, el equipo de pedagogos asumió la tarea de diseñar, implementar y evaluar cursos para contribuir a la formación de los trabajadores, coherentes con las competencias laborales definidas.

En forma simultánea, comenzamos a trabajar como asesoras en distintos centros de formación profesional de nivel superior y universitario. En cada uno de ellos se elaboraron/reestructuraron el o los diseños curriculares de las distintas carreras y se formaron equipos de expertos en la especialidad, docentes y pedagogos. A medida que se diseñaban propuestas, se iba construyendo, profundizando y revisando el marco teórico; se redactaban documentos orientadores y se implementaban dispositivos para la formación de responsables académicos y docentes.

Reflexionando sobre la situación actual, más aún después de la pandemia en que hay un llamamiento generalizado para repensar la educación, sentimos la necesidad de describir y visitar la tarea realizada, presentar los rasgos esenciales del enfoque pedagógico adoptado y las conclusiones que hemos podido extraer de la experiencia. Nuestro propósito es aportar elementos para todos aquellos que intenten iniciar/promover un proceso de cambio en las propuestas formativas de las escuelas o centros en los que se desempeñan. La experiencia y el aprendizaje continúan.

### ***Contexto en el Cual Surge el Enfoque de Formación Basada en Competencias (EFBC) en la Formación Profesional***

Las demandas sociales, los avances tecnológicos y la transformación en el mundo del trabajo derivaron en la ampliación del concepto de “buen desempeño en una profesión”. Además de conocer los equipos, sistemas y dominar procedimientos para desempeñar con eficiencia su rol, el profesional necesita desarrollar capacidades para realizar tareas complejas que abarquen ciclos prolongados; adaptarse al cambio; a las nuevas tecnologías; resolver situaciones imprevistas e inciertas; intervenir en funciones de gestión y control de calidad, y aprender a lo largo de la vida profesional como base para la innovación y el desarrollo a nivel individual y de la organización. Este cambio promovió que, en las últimas décadas, en las escuelas y centros se comenzara a reflexionar sobre cómo mejorar sus propuestas para contribuir a la formación personal y profesional de los estudiantes.

En este contexto surge el EFBC<sup>3</sup> como una alternativa para diseñar, implementar y evaluar la formación profesional integrando los enfoques vigentes en un marco más amplio, en cuanto a sus propósitos, bases conceptuales y estrategias<sup>4</sup>.

La adopción de este enfoque implica, necesariamente, realizar una transformación en los diseños curriculares de cada carrera/curso y también en la manera en la que los docentes desempeñan su rol, planifican, gestionan y evalúan el aprendizaje y la enseñanza, sintiéndose parte de un proyecto formativo.

---

<sup>3</sup> El uso de esa denominación se ha difundido ampliamente, en algunos casos, y genera resistencias por suponer que las competencias se limitan a los comportamientos observables y también porque se cree que promueve la subordinación de la formación a las necesidades de las empresas.

<sup>4</sup> El EFBC surgió en la Formación Profesional, pero sus bases y criterios se pueden emplear para el desarrollo de competencias básicas para la vida social.

## Fundamentación Teórica

### *Enfoque Pedagógico*

El enfoque pedagógico se refiere a la manera de abordar y resolver los problemas de la educación y la enseñanza sobre la base de un marco conceptual integrado por conceptos, principios, valores. Este fundamento teórico se concreta en criterios orientadores para la elaboración y puesta en práctica de los diseños curriculares, programas, estrategias de enseñanza y de evaluación en los centros de formación.

Se refiere a una manera de percibir y pensar la formación que se despliega en la práctica. Uno de los rasgos del enfoque pedagógico es la coherencia entre los cimientos, las bases conceptuales y las propuestas elaboradas e implementadas para la formación.

### *Enfoques Pedagógicos que Predominan en las Escuelas y Centros de Formación Técnica/Profesional*

Existen diversos enfoques pedagógicos que, en respuesta a las transformaciones sociales, culturales, al avance tecnológico y en el mundo del trabajo, se han ido construyendo a lo largo del tiempo sobre la base de las investigaciones relativas a la formación, educación, enseñanza, aprendizaje, evaluación. Entre los aportes más relevantes, cabe citar las siguientes investigaciones sobre el aprendizaje: construcción social del conocimiento (Lave y Wenger, 1991); aprendizaje significativo, enseñanza para la comprensión (Ausubel et al., 1976; Morin, 2001; Perkins et al. 1997); el proceso formativo y el rol del formador (Barbier, 1999; Meirieu, 1992) y la necesidad del aprendizaje permanente, la construcción del saber hacer profesional (Schön, 1998).

El análisis de los planes de estudio, la organización pedagógica, las propuestas de enseñanza y evaluación de los centros de formación profesional en los que participamos, además de la información recogida durante las observaciones de clases y las reuniones con los docentes, nos permiten afirmar que, en general, predomina una combinación de enfoques pedagógicos.

El que denominamos clásico concibe la enseñanza como la transmisión directa de información por parte del docente, y el aprendizaje del cursante como recepción de información, al escuchar al docente o al leer un libro y reproducción tal cual la recibieron. Esta concepción de aprendizaje sirvió de base a una metodología de enseñanza que considera al educando un receptor y al docente un transmisor de los conocimientos que el alumno debía grabar.

Hacia 1920 se produce una transformación profunda en la idea de cómo se aprende: “se aprende haciendo”. El aprendizaje se basa en la propia experiencia del alumno, es un proceso activo, el sujeto aprende resolviendo problemas que la vida le presenta. El eje del proceso, que en **el enfoque clásico** estaba en el docente, pasa al alumno.

El aprendizaje para la acción dará lugar a dos líneas de pensamiento. Una de ellas se centra en el aprendizaje de destrezas específicas mediante la práctica y el refuerzo. Esta idea es la base del modelo tecnológico que predominó en los centros de formación técnico-profesional a partir de la década del 70. Los marcos teóricos también fueron cambiando en cuanto a las ideas sobre el proceso formativo y el rol del formador (Barbier, 1999), la necesidad del aprendizaje permanente y la construcción del saber hacer profesional (Schön, 1998).

En el siguiente cuadro presentamos algunos de los rasgos de los enfoques pedagógicos que, según la información recogida mediante cuestionarios, entrevistas y observaciones, predominan en nuestros centros de formación profesional.

Cuadro 1

Concepción sobre	Enfoque clásico	Enfoque tecnológico
Buen desempeño profesional	El dominio de conocimientos asegura el buen desempeño profesional futuro.	El desarrollo de las competencias técnicas, el dominio de procedimientos es la base de un buen desempeño profesional.
Formación	Desarrollo de competencias académicas.	Énfasis en el adiestramiento, entrenamiento.
Diseños curriculares de las carreras y cursos	Incluyen gran cantidad de contenidos conceptuales, en los primeros años y solo, en los últimos comienzan las materias denominadas prácticas.	Centrados en objetivos, definidos en términos de conductas observables, discretas y evaluables. Predominan los objetivos referidos a destrezas específicas.
Relación teoría/ práctica	Se desarrollan en forma separada La práctica se percibe como aplicación de la teoría previamente <i>aprendida</i> .	Se desarrollan en forma separada. La práctica permite aplicar la teoría previamente <i>enseñada</i> (enfoque aplicacionista).
Entorno de enseñanza	El aula presencial constituye el espacio exclusivo para la formación. La enseñanza separada de la evaluación	Los espacios de la práctica son los talleres, laboratorios, simuladores. La enseñanza es concebida como entrenamiento en ciertos patrones de comportamiento
Estrategias de enseñanza	Predomina la transmisión de conocimientos mediante la explicación del docente.	Predomina la práctica repetitiva del procedimiento.
Estrategias de aprendizaje	Predomina el aprendizaje verbal repetitivo centrado en saberes declarativos.	El aprendizaje se realiza paso por paso y en forma acumulativa.
Evaluación	Etapa final del proceso de enseñanza y aprendizaje Su propósito principal es comprobar, verificar los conocimientos adquiridos.	Etapa final y durante el proceso. Su propósito principal es comprobar, verificar resultados de aprendizaje observables y medibles, expresados en general como destrezas específicas.

Fuente: Elaboración propia.

Aunque toda generalización es riesgosa, podemos decir que hasta la irrupción de la pandemia predominaban estos enfoques pedagógicos. Si bien son muy diferentes, en cuanto a su concepción de la formación profesional, tienen en común que privilegian la separación/fragmentación de la práctica en pasos o tareas específicas; entre la teoría y la práctica; entre el conocimiento, pensamiento y la acción; entre los objetivos, los contenidos y las actividades de cada una de las materias.

### Principios Básicos del EFBC

En el inicio de la experiencia comenzamos a construir el marco teórico del EFBC, que serviría de fundamento para orientar el diseño e implementación de la innovación curricular y didáctica. Se estructuró sobre la base de las nuevas concepciones de formación, buen desempeño profesional, enseñanza, aprendizaje, evaluación. Durante el proceso se fue revisando, profundizando, enriqueciendo con los aportes derivados de la puesta en práctica de la innovación. Se detallan a continuación algunos de los principios básicos del marco teórico adoptado.

## **Articulación Formación y Futuro Desempeño Social/Laboral/Profesional.**

Las competencias propias del buen desempeño social/profesional sirven de punto de partida para orientar la enseñanza y la evaluación desde el inicio del proceso formativo.

El perfil ocupacional/profesional describe las competencias requeridas para un buen desempeño en las funciones y tareas propias de su rol.

La competencia profesional se puede definir como la puesta en juego de capacidades, conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes, relacionadas entre sí, que hacen posible el buen desempeño en situaciones reales de trabajo, respondiendo a requerimientos y exigencias de cada área profesional (Vargas Zúñiga, 2006).

Las competencias laborales/profesionales presuponen el desarrollo de las competencias básicas. Más aún, constituyen una forma de evolución de las mismas, pues, se apoyan en ellas y se desenvuelven, profundizan y especifican como modos de desempeñar la profesión.

El buen desempeño profesional requiere el desarrollo integrado de las dimensiones intelectuales, técnicas, emocionales, sociales y éticas en la resolución de situaciones complejas y en un contexto de incertidumbre.

## **Las Competencias Constituyen el Centro del Proceso Formativo.**

Desde el punto de vista de la formación, adoptamos la idea de competencia como integración y puesta en práctica de capacidades para resolver situaciones reales o simuladas representativas del futuro desempeño profesional.

La *competencia* está anclada en una situación real o simulada, hace referencia al buen desempeño de la persona en dicha situación: su *desempeño competente*. Dentro de esta perspectiva, la adaptación de la persona a la situación y su contexto, la actividad que realiza, es lo que permite construir competencias.

Sobre estas bases, en los equipos pedagógicos que integramos, hemos propuesto, desde el punto de vista de la formación, concebir la competencia como una estructura dinámica y compleja de saberes, habilidades, actitudes y valores que permite actuar de manera eficaz en situaciones específicas a partir de la movilización de recursos de diverso tipo<sup>5</sup>.

En esta definición de competencia como saber hacer fundamentado, reflexivo, creativo, colaborativo, se integran teoría y práctica; conocimiento y acción; sentimientos y valores; el saber hacer; el conocer, el saber ser y el saber vivir juntos.

Uno de los falsos dilemas que se plantean en torno del EFBC es pensar que, si ponemos el centro en las competencias, descuidamos los conocimientos.

En tal sentido Perrenoud (2003) expresa:

Personalmente, definiré una competencia 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. Para enfrentar una situación de la mejor manera posible, generalmente debemos hacer uso y asociar varios recursos

---

<sup>5</sup> Algunos autores, en especial de la corriente francesa, reservan la denominación de competencias para las profesionales. Sostienen que en los centros de formación se desarrollan capacidades de distinto grado de complejidad y solo en el trabajo se desarrollan competencias.

cognitivos complementarios, entre los cuales se encuentran los conocimientos. Estos últimos, en el sentido común de la palabra, son representaciones de la realidad, que hemos construido y recopilado de acuerdo a nuestra experiencia y a nuestra formación. Casi toda acción pone en movimiento ciertos conocimientos, a veces elementales y diseminados, a veces, complejos y organizados en redes. (...) Las competencias que ponen de manifiesto estas acciones no son conocimientos en sí; estas utilizan, integran, movilizan conocimientos. (pp. 7-8)

### **Integración teoría/práctica.**

Una de las concepciones que subyacen en las prácticas habituales en la formación profesional es considerar que el saber teórico y el práctico se encuentran separados y tienen distinta jerarquía. Se pretende separar el saber qué del saber cómo, el pensar y el hacer. Esto lleva a que muchos especialistas y docentes se opongan a la formación basada en competencias porque sostienen que enfatiza el saber práctico en detrimento del teórico.

Tal como sostienen, Astolfi (2000), Barnett (2001) y Schön (1998) destacamos que en el desempeño competente se integran ambos tipos de saberes: el saber teórico no se desvincula de la práctica y, al mismo tiempo, la acción está cargada de pensamiento y comprensión.

En el enfoque clásico, el saber teórico se reduce al saber decir, explicar, describir, recordar hechos, definiciones, características. Del mismo modo, el saber práctico se reduce a un “hacer” carente de fundamentos sobre qué, cómo y por qué se hace.

Las concepciones actuales sostienen que ambos tipos de saber se relacionan e integran de modo tal que los enunciados teóricos:

- Surgen como respuestas a problemas.
- Se pueden emplear como herramientas intelectuales para analizar situaciones, fenómenos, objetos, discursos, etc.
- El dominio de la teoría permite elaborar y usar modelos para interpretar los hechos, construir sistemas explicativos cada vez más complejos.

Del mismo modo, el saber práctico está impregnado de teoría y se caracteriza por lo siguiente:

- Se fundamenta en elementos teóricos, es práctico porque está orientado a situaciones prácticas, es necesario para la acción.
- Constituye un nivel necesario de conocimiento para los contextos de acción y es un espacio de generación y contraste del mismo conocimiento teórico (Barnett, 2001).
- Se utiliza en las zonas indeterminadas de la práctica, de incertidumbre, que escapan a la racionalidad técnica.
- No deriva solo de la experiencia, implica una conjugación de saberes y juicios prácticos.

En el desempeño competente, el sujeto no solo posee los saberes, sino que es capaz de movilizarlos y utilizarlos en el momento y de la forma adecuada para resolver una situación o problema de la práctica profesional realizando un conjunto de operaciones mentales: analogías, intuiciones, inducciones, deducciones, transferencias de conocimientos.

El EFBC propone integrar teoría y práctica; conocimiento; pensamiento y acción; competencias académicas y operacionales. Sostiene que la formación profesional no se debe limitar a transmitir contenidos de las distintas

disciplinas y desarrollar capacidades generales con escasa referencia a la práctica. También desconfiaba de una formación profesional reducida a un mero entrenamiento,

### **La Práctica Implica el Planteo de Situaciones que Requieran de los Cursantes Desempeños Complejos.**

Los trabajos prácticos, tal como se los presenta habitualmente, consisten en la realización de ejercicios o problemas en los que se repiten determinados procedimientos; se manipulan aparatos o se relevan datos a partir de guiones muy determinados con la finalidad de que los cursantes aprendan habilidades específicas. Responden a un enfoque técnico de la práctica como aplicación de la teoría.

La formación basada en competencias propone un concepto diferente de práctica que no la reduce a plantear y resolver ejercicios de aplicación, sino que implica la resolución de situaciones que requiere integrar y movilizar los saberes de distintas disciplinas y otros de orden no disciplinar (saberes de la experiencia, tradiciones profesionales, saberes locales difíciles de clasificar).

Las situaciones tienen cierto grado de isomorfismo con las que el/la cursante enfrentará en su futura práctica social/profesional. El aprendizaje de los conceptos, normas, procedimientos se da en el contexto de una situación que, si bien puede ser simulada, procura reproducir o aproximarse en la mayor medida posible al ámbito real de desempeño. A este tipo de tareas por realizar se las puede denominar “auténticas”.

Esta concepción de la práctica no rechaza la ejercitación y repetición necesarias para dominar procedimientos, sino que considera que estos son indispensables, pero no suficientes para un desempeño competente. Se enfatiza que las reglas, técnicas, fórmulas, algoritmos tienen sentido cuando se las selecciona y emplea para resolver situaciones problemáticas más complejas.

En el enfoque de formación basada en competencias, la finalidad de la práctica es que el alumno vaya construyendo su saber hacer fundamentado y reflexivo (Schön, 1998).

### **Integración de Objetivos, Contenidos, Actividades, Dispositivos Tecnológicos en Torno De Las Tareas Auténticas a Realizar, Vinculadas con las Competencias a Desarrollar.**

En los últimos años, dentro del enfoque de la construcción social del conocimiento, se produjo un cambio sustantivo en cuanto a la relación entre aprendizaje y práctica social: se propone el aprendizaje como participación creciente en comunidades de práctica, de modo tal que “el aprendizaje no está meramente situado en la práctica como si se tratara de algún proceso independientemente realizable que se localiza en algún lado; el aprendizaje es parte integral de la práctica social generativa en el mundo en que se vive” (Lave y Wenger, 1991, p. 4).

El aprendizaje como participación creciente en comunidades de práctica pone en evidencia tanto la naturaleza social del aprendizaje y el conocimiento como el carácter indivisible del aprendizaje y de las prácticas profesionales. Sobre estas bases, en el EFBC se valoriza que los diseños de los cursos/carreras presenten los contenidos de los distintos espacios curriculares estructurados en torno de situaciones y problemas de la práctica profesional para favorecer la construcción de saberes integrados por parte de los cursantes.

Uno de los rasgos básicos del diseño curricular, cuando se adopta el EFBC, es la estructura curricular modular; es decir que los objetivos, contenidos, actividades y materiales curriculares se integran en módulos en torno de las competencias expresadas en el perfil del egresado/objetivos generales. Este tipo de estructura modular pretende superar el fragmentarismo propio de la lista de materias de los planes de estudio clásicos.

## **El Docente Interviene, Acompaña, Orienta, Cumple la Función de Ayudar a Formar, Es un Formador y un Mediador.**

Desde la Pedagogía de la Formación (Ferry,1997), que considera la formación como un proceso de desarrollo personal en el que el sujeto se forma a sí mismo, destacamos el concepto de mediación como función sustantiva de los formadores. Son mediadores las lecturas, las circunstancias, la relación con otros. Los dispositivos, los contenidos de aprendizaje, el currículum no son la formación en sí, sino medios para la formación.

## **La Evaluación se Integra en el Proceso de Enseñanza desde el Comienzo, Incluso hoy Decimos que al Evaluar Enseñamos y Aprendemos.**

En el EFBC se considera que toda evaluación, aun la final de resultados, se puede realizar con un enfoque formativo, si su propósito es promover la mejora de la formación, la enseñanza y el aprendizaje. Asimismo, se distingue la evaluación formativa, en la que el docente utiliza los resultados de la evaluación para mejorar la enseñanza de la formadora, cuando el cursante utiliza la información recogida durante el proceso para reflexionar y mejorar su proceso de aprendizaje. Uno de los rasgos de la evaluación en el EFBC es que promueve la reflexión grupal y la autoevaluación como estrategias para que los estudiantes puedan desarrollar habilidades metacognitivas que les permitirán aprender toda la vida y desarrollar autonomía.

La adopción del EFBC implica el uso de variadas herramientas para recoger información sobre el aprendizaje de los cursantes: algunas conocidas (pruebas de distintos tipos, listas de control, cuestionarios, inventarios, entrevistas, etc.) y otras nuevas, adecuadas a entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje.

El cambio no radica tanto en las herramientas, sino en qué tipo de información recogemos y cuál es el uso que hacemos de ella; para qué y por qué seleccionamos cada técnica y qué sentido le damos a la evaluación en el proceso formativo.

## **Descripción y Análisis de la Tarea Realizada**

### ***Descripción***

Este artículo tiene un alcance descriptivo, en tanto pretende "informar" sobre la formación de los docentes en el marco de un proceso de programación e implementación de propuestas de innovación curricular y didáctica basadas en el enfoque de competencias; describir el dispositivo de trabajo y reconstruir los principales rasgos de la dinámica del proceso, desde la perspectiva de los profesores, en términos de avances y obstáculos.

Como señalamos, la tarea realizada desde la función del asesoramiento pedagógico consistió en orientar y acompañar a los responsables académicos de cada carrera para diseñar e implementar una innovación curricular que respondiera a las necesidades y demandas institucionales. En forma simultánea, se trabajó con los docentes responsables con el propósito de que se apropiaran del marco teórico, mientras diseñaban e implementaban propuestas de enseñanza y evaluación.

Se organizaron grupos constituidos por pedagogos, responsables académicos y docentes expertos en cada especialidad que presentaron características diversas, en cuanto a su conocimiento y experiencia en el rol profesional, y también en cuanto a su formación pedagógica previa.

Uno de los rasgos distintivos es que los grupos de trabajo interdisciplinarios se fueron apropiando de los conceptos y principios del enfoque pedagógico, a medida que participaban en el planeamiento, implementación y evaluación de la experiencia.

En algunas oportunidades, además de la formación docente realizada en los grupos de trabajo, se diseñaron y realizaron cursos y talleres, integrando en encuentros presenciales y virtuales a los responsables académicos y docentes de las instituciones.

Los pilares de las estrategias adoptadas para desarrollar la tarea fueron el trabajo en equipo, la práctica reflexiva y la evaluación formativa. La formación de los docentes y de todos los que participamos en el proyecto se realizó durante el proceso de diseño e implementación de la innovación. Aprendimos haciendo y reflexionando sobre las producciones elaboradas para mejorarlas.

El principal desafío fue vigilar, permanentemente, durante todo el proceso, que los diseños y estrategias propuestas fueran coherentes con el marco teórico.

El logro de la coherencia es una tarea compleja. Se puede redactar una buena enunciación de los fundamentos, pero al elaborar el diseño curricular, los programas o al proponer formas de aprender, enseñar y evaluar, se utilizan criterios y herramientas que no son congruentes con los principios enunciados. En sentido inverso, se pueden proponer cambios en las técnicas y recursos a utilizar, desgajados de los fundamentos y criterios pedagógicos que los sustentan.

Detallamos algunas de las tareas realizadas desde nuestro rol de asesoramiento/acompañamiento:

- Elaborar un marco teórico pedagógico de formación basada en competencias coherente con las concepciones pedagógicas actuales.
- Orientar y sensibilizar a los responsables académicos de cada carrera en las características de la formación basada en competencias.
- Definir pautas para la elaboración de los diseños curriculares y los módulos, y coordinar los equipos responsables.
- Definir criterios y coordinar los equipos para que los/las docentes elaboren propuestas de enseñanza y evaluación con enfoque formativo, y para la aprobación de los módulos/espacios curriculares.
- Definir el perfil de los/las docentes de formación profesional superior/universitaria.
- Diseñar, organizar y desarrollar la formación docente integrada en el proceso de innovación curricular.
- Realizar la formación de los pedagogos que se iban incorporando al proyecto.
- Evaluar la tarea realizada y proponer alternativas de mejora.

### ***Análisis de la Experiencia***

El análisis de la experiencia se realizó, en parte, sobre la base de los documentos que los grupos producían en el marco de la innovación curricular y didáctica, pero además en reuniones de trabajo, encuentros sincrónicos y asincrónicos que se constituyeron en espacios de reflexión, producción y confrontación de la teoría con la práctica.

Los instrumentos utilizados para recoger información fueron rúbricas para evaluar las producciones de los grupos; cuestionarios de autoevaluación individual al finalizar cada etapa del proceso; informes grupales sobre las reuniones de trabajo; conclusiones y propuestas trabajadas en los encuentros sincrónicos y asincrónicos, y cuestionarios para evaluar el dispositivo empleado.

El análisis del conjunto de la información en relación con los docentes se llevó a cabo atendiendo a los siguientes ejes:

- Reconstrucción de la propia experiencia en relación con la propuesta de innovación curricular.
- Valoración personal de la experiencia, fortalezas y dificultades de formar profesionales con un enfoque basado en competencias.
- Cambios producidos en la forma de enseñar como resultado de la experiencia.

Durante el proceso se pudo advertir cómo se iban dando los cambios, cómo se presentaban resistencias, aparecían dificultades para apropiarse del marco teórico pedagógico y diseñar propuestas coherentes con los criterios derivados del EFBC.

En este apartado, a modo de conclusión y cierre, siempre provisorio, integraremos algunas reflexiones derivadas del análisis de la tarea realizada.

Respecto del planeamiento curricular la situación fue diversa, en algunos casos, se elaboraron nuevos diseños; en otros, se los reestructuró procurando la mayor coherencia entre el perfil de egreso y el perfil profesional, y la integración entre espacios curriculares en torno de los objetivos expresados en términos de competencias formativas. En ambos casos, se diseñaron propuestas de enseñanza y evaluación en el marco del diseño curricular.

Un aprendizaje importante es que el EFBC se puede implementar como enfoque pedagógico, aunque no se hayan dado cambios necesarios en la dimensión organizativa de la institución formadora y/o en los diseños curriculares. El cambio de enfoque incidirá e irá promoviendo los cambios institucionales y curriculares a medida que se avanza en el proyecto de innovación.

## **Fortalezas**

Desde un punto de vista pedagógico podemos mencionar las siguientes fortalezas de la experiencia realizada:

### **En Cuanto a la Propuesta de Innovación.**

- Integración entre los diseños curriculares elaborados con los programas, propuestas de enseñanza y evaluación.
- Coherencia marco teórico/puesta en práctica. El equipo responsable de la experiencia, desde lo pedagógico, redactó documentos para explicitar el marco teórico; propuso criterios orientar el diseño y puesta en práctica de la innovación y acompañó la implementación y evaluación de las propuestas.

### **En Cuanto al Diseño Curricular.**

- La definición de perfiles de egreso y objetivos, partiendo de las competencias profesionales, permitió una mejor articulación entre el proceso formativo y las demandas actuales de la sociedad y el mundo del trabajo.
- La formulación de objetivos en términos de competencias, que constituye un eje prioritario de la innovación, permitió integrar las capacidades operativas y las académicas en un desempeño que involucra,

al mismo tiempo, conocimientos, modos de hacer, valores y responsabilidades por las decisiones adoptadas y los resultados de lo hecho (Ropé y Tanguy, 1994).

- La participación del profesorado en el planeamiento curricular favoreció la integración, promovió que cada docente se sienta parte del proyecto formativo y reflexione sobre el sentido y contribución de su materia para la formación de los futuros egresados.

### **En Cuanto al Diseño e Implementación de Programas y Propuestas para la Enseñanza y la Evaluación.**

- Los programas de cada espacio se vincularon con la propuesta curricular: los docentes, comenzaron por preguntarse para qué y por qué se incluye este espacio en el diseño curricular del curso/carrera.
- Las situaciones de la práctica profesional, reales o simuladas, vinculadas con las competencias a desarrollar se plantean como punto de partida para seleccionar los contenidos relevantes a aprender.
- En cada materia se propone la resolución de una tarea auténtica (problema, proyecto, producción) que constituye el hilo conductor en torno del cual se estructuran objetivos, contenidos y actividades presenciales y virtuales.
- Propuesta de enseñanza en las que el elemento clave es el compromiso y actividad del estudiante. La clase magistral dejó de ser la estrategia más utilizada; se propusieron actividades grupales que promovieron la práctica reflexiva, la evaluación y autoevaluación con un enfoque formativo.

### **En Cuanto a la Formación Docente (Dispositivo Empleado).**

- Posibilitó que los docentes se apropiaran de los principios del enfoque de formación basada en competencias a medida que participaban en el diseño de propuestas concretas de enseñanza y evaluación.
- Contribuyó a que los propios docentes desarrollaran sus competencias personales y profesionales y comenzaran a modificar sus creencias y transformar las prácticas. En muchas oportunidades, promovió un cambio profundo en el enfoque y manera de enseñar.
- Permitió analizar y reflexionar sobre la propia práctica, las convicciones y creencias, identificando obstáculos y resistencias para la apropiación del marco teórico y la elaboración de estrategias innovadoras.

### ***Principales Dificultades***

Las dificultades encontradas fueron las inherentes a todo cambio cultural sustantivo. En este sentido, vale la pena compartir una reflexión que describe los desafíos que vivimos como equipo de asesoramiento, durante el proceso de diseñar e implementar la innovación. Con elocuente claridad, Jonnaert et al. (2008) expresan que los diseñadores de nuevos currículos, en general, deben construir un edificio disponiendo de una caja de herramientas inapropiadas.

La situación es compleja y provoca algunas contradicciones entre las nuevas concepciones que están en el centro de polémicas incesantes y los modelos vigentes en la práctica. Quienes pretenden innovar se ven obligados a construir sus propias herramientas, para la elaboración de los nuevos diseños curriculares (Jonnaert et al., 2008).

Por ello, uno de los principales desafíos es evitar caer en el error de pretender construir una innovación curricular, en este caso, basada en una lógica de competencias recurriendo solo a los formatos en uso.

Todo proceso de cambio es difícil, genera resistencias. Es indispensable el liderazgo y compromiso de los responsables académicos para promover el compromiso y acompañar a los docentes.

En la experiencia analizada los puntos críticos tuvieron, en general, dos motivos:

- Las ideas del enfoque pedagógico adoptado produjeron una ruptura con las concepciones y las prácticas vigentes, lo que generó resistencias al cambio por parte de los docentes.
- Se plantearon problemas para la puesta en práctica vinculados con las condiciones institucionales.

En cuanto a las concepciones previas de los docentes, el análisis realizado permite afirmar que la integración de la pluralidad de saberes, experiencias y prácticas constituyó un factor decisivo para que los docentes se apropiaran del marco teórico que sustenta la innovación y, por lo tanto, en el compromiso para implementar la experiencia y en las producciones elaboradas.

Los principales obstáculos identificados en relación con los saberes y actitudes previas de los docentes fueron los siguientes:

- Dudas y temores vinculados con la falta de formación pedagógica, dominio de vocabulario técnico específico y, en algunos casos, de experiencia docente.
- Aspectos personales propios de la cultura profesional que suelen obstaculizar el trabajo en equipo y el logro de acuerdos: exceso de personalismo, defensa a ultranza de las propias ideas, escasa valoración de la experiencia.

#### **En Cuanto a la Puesta en Práctica del EFBC.**

Uno de los principales cambios en el desempeño del rol es que cada docente participa en la construcción de un proyecto formativo de carácter colectivo y contribuye, desde su disciplina, a la formación profesional del cursante. Esto requiere trabajo en equipo, reflexión sobre el para qué y por qué de la enseñanza de la disciplina o de determinados contenidos.

Otro de los cambios propuestos se refiere a la forma de planificar, gestionar y evaluar los procesos formativos. Cada docente pasa de ser un transmisor de contenidos a generar contextos; seleccionar contenidos; proponer actividades y recursos que promueven la formación de los cursantes para desempeños profesionales competentes.

Los principales obstáculos identificados en relación con la puesta en práctica fueron los siguientes:

- Definir las relaciones entre los contextos de formación y de trabajo.
- Formular los objetivos del módulo/materia integrando el conocer como requisito y fundamento del hacer. En general, el error común es considerar el conocer como un fin en sí mismo separándolo del hacer.
- Organizar los contenidos del curso en torno de trabajos integradores, a partir de los problemas de la práctica profesional. Esto implica un cambio profundo en la noción de práctica, la función de los contenidos y la manera de vincular la teoría con la práctica
- Enseñar la teoría como fundamento de la práctica, integrar los contenidos de modo que se vayan aprendiendo, cuando la situación lo demanda, en un proceso continuo.
- Comprender que los contenidos son herramientas para resolver situaciones y se van trabajando con una profundidad creciente durante el proceso.
- Realizar una evaluación diagnóstica de los saberes y experiencias de los cursantes antes de iniciar cada curso/unidad.
- Adoptar un enfoque formativo de la evaluación que la conciba integrada en el proceso de enseñanza, basada en retroalimentaciones oportunas y pertinentes para favorecer la autorregulación de los aprendizajes de los cursantes: “evaluar para aprender”, “al evaluar el aprendizaje evalúo mi tarea como docente”.

## En Cuanto a las Condiciones Institucionales.

- Falta de implicación de los responsables de liderar las organizaciones e indiferencia hacia la evidencia disponible.
- Axiomas y esquemas subyacentes que generan resistencias y limitan la adopción de nuevas perspectivas.
- Las condiciones organizativas vigentes en los centros de formación (horarios, nombramientos de los docentes, ámbitos para realizar la formación) responde a los modelos clásicos.
- El plan de estudios estructurado en espacios curriculares independientes y, a veces, con débil vinculación con las competencias a desarrollar
- No disponibilidad de espacios y tiempos para constituir equipos de trabajo y realizar tareas más allá del aula.
- Falta de recursos, equipos y materiales.
- Problemas de conectividad.

## Algunos Desafíos

Si bien cabe señalar, casi taxativamente, que “allí donde hay cambio organizacional, habrá resistencia al cambio” (Caruth, G. y Caruth, D., 2013), la experiencia vivida nos ha permitido tomar conciencia de que los cambios relacionados con la cultura profesional docente generan resistencias y que la coherencia de opciones desarrolladas reviste un alto grado de complejidad. Por ello, es muy importante prever las etapas de desarrollo del proyecto y aportar el asesoramiento requerido en el momento oportuno facilitando la creación de una nueva cultura profesional, tanto para directivos y docentes como para estudiantes.

Algunas líneas de acción pueden ser las siguientes:

- Promover espacios de reflexión y diálogo con los responsables académicos para dialogar y reflexionar sobre los conceptos que fundamentan el EFBC; analizar la situación de la institución; visualizar las implicancias del EFBC en la organización pedagógica, en el planeamiento curricular y en la enseñanza.
- Decidida la implementación de la innovación planificar el proceso, determinar etapas, tareas y responsables.
- Promover espacios de reflexión y diálogo, con y entre los docentes, a fin de compartir los lineamientos y principios que fundamentan el EFBC, sus implicancias en el desempeño del propio rol y el sentido de su tarea como docente formador dentro del proyecto formativo.
- Acompañar el proceso para que los docentes puedan diseñar e implementar propuestas de enseñanza y de evaluación asumiendo la necesidad de autoevaluarlas y proponer mejoras en las prácticas concretando, de ese modo, unos de los principios básicos del desarrollo de competencias: “sacar partido de la experiencia”, “aprender haciendo y reflexionando sobre lo hecho”.

## ¿Qué Hemos Aprendido en estos Veinte Años?

El cambio cultural es muy difícil, genera resistencias; las condiciones institucionales, en general, responden a enfoques clásicos, obstaculizan el cambio y resulta indispensable un conocimiento profundo de los fenómenos que se producen, cuáles son los recursos, la organización institucional y las relaciones de poder que operan para sentar las condiciones de posibilidad de la mejora en cada carrera.

Cada institución es un sistema complejo de componentes interrelacionados por eso es necesario planificar el cambio desde una perspectiva holística, enfocando al comienzo aquellos elementos que, a su vez, pueden generar cambios en las otras partes del sistema.

Otro de los elementos que dificultan el cambio es que en las instituciones no se favorecen las condiciones para el desarrollo personal y profesional de los/las docentes, que son, precisamente, quienes deben impulsar y garantizar la formación de los/las estudiantes. El aporte de Sarason (2003) acerca del papel del profesorado en los procesos de cambio e innovación en las instituciones de formación recobra su sentido y fuerza explicativa ante los problemas y el panorama de desencanto y frustración que, a veces, pueden generar las reformas propuestas.

Uno de los criterios básicos, muy difícil de lograr, es la coherencia entre lo que se dice sostener, las propuestas que se elaboran y las actitudes que se adoptan.

El nombre del enfoque generó resistencias para conocerlo e implementarlo debidas, en parte, a la polisemia del concepto. Hablar de competencias remite, en algunos casos, a una definición limitada que las reduce al desempeño profesional, concebido como comportamiento observable, propio de un enfoque tecnológico/conductista. Esto, unido al criterio de articular el proyecto formativo con el futuro desempeño profesional, genera el temor de que haya una subordinación de los procesos formativos a las necesidades de las empresas.

En los últimos años, enfatizamos que abordamos el concepto de competencia desde una perspectiva situada, que la concibe como un saber hacer reflexivo, fundamentado, colaborativo y creativo que se evidencia en un determinado contexto e implica integración y puesta en juego de capacidades referidas al conocer, hacer, vivir juntos, ser, estar.

Se puede comenzar a cambiar formando equipos de asesores pedagógicos con los expertos en las profesiones, trabajando codo a codo, elaborando programas y propuestas, resolviendo los problemas que se pueden presentar. No hay recetas ni prescripciones, solo hay principios y criterios orientadores para la acción y, como expresan en sus diálogos Deleuze y Parnett (1980), ni método, ni reglas, ni recetas, tan solo una larga preparación.

En este artículo, hemos intentado ofrecer las ideas claves que encuentran anclaje en nuestra trayectoria durante más de veinte años como pedagogas de los equipos de trabajo que hemos integrado y que dan cuenta hoy del sentido y la complejidad de la formación profesional superior y universitaria desde el EFB.

Nos gustaría cerrar con uno de los fragmentos de la obra de Ronald Barnett (2001)

La educación superior es un proceso de desarrollo humano orientado hacia alguna concepción del ser humano. Las dos concepciones de competencia que aquí hemos identificado contienen puntos de vista muy diferentes acerca del ser humano y esos puntos de vista se relacionan con conjuntos alternativos de valores. El operacionalismo busca desarrollar seres humanos que tengan una aparente facilidad para desempeñarse eficazmente en el mundo y valora a esos individuos. El academicismo, por el contrario, busca desarrollar seres humanos que se sientan cognitivamente cómodos viviendo en el marco de una disciplina (o dos), que se preocupen por los límites que esta tiene, que comprendan sus demandas, y cuyas concepciones del mundo estén conformadas de manera acorde con ese marco. El análisis que aquí presentamos sostiene que el operacionalismo y el academicismo constituyen dos concepciones rivales del ser humano, que se encuentran arraigadas en el lenguaje y en las prácticas sociales de la educación superior.

Lo que se necesita es una concepción diferente del ser humano que guíe nuestras prácticas pedagógicas en la educación superior y que sea adecuada a las demandas que se nos presentan al llegar al nuevo siglo, tendrá que estar enmarcada en otros intereses sociales y cognitivos, que estén mucho más abiertos a los desafíos de la vida humana, el mundo de la vida es un mundo abierto en el cual el pensamiento y la acción juntos son necesarios. Una educación superior que tome como objetivo guía una concepción del ser humano capaz de colaborar efectivamente con el mundo de la vida, aportará un sentido diferente a la competencia. (p. 286)

Estamos convencidas de que si queremos realmente cambiar, debemos seguir reflexionando sobre las prácticas vigentes y sus supuestos, conscientes o inconscientes, adoptar nuevas perspectivas, proponer alternativas de solución y plantear interrogantes que nos permitan contribuir a la mejora continua de los diseños curriculares, la organización institucional y la práctica cotidiana en el aula como base para la investigación sobre la transformación de la formación profesional en el nivel superior.

### Referencias bibliográficas

Ausubel, D. P., Novak, J. D. y Hanesian, H. (1983). *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. Editorial Trillas.

Astolfi, J.P. (2000). *Aprender en la escuela*. Dolmen.

Barbier, J. M. (1999). *Prácticas de formación: evaluación y análisis*. Ediciones Novedades Educativas. Universidad de Buenos Aires.

Barnett R. (2001). *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Gedisa.

Caruth, G. y Caruth, D. (2013). Understanding resistance to change: a challenge for universities. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 14(2), 12-21 <https://dergipark.org.tr/en/pub/tojde/issue/16896/176041>

Deleuze, G. y Parnett, C. (1980). *Diálogos*. Pre-textos.

Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires. Ediciones Novedades Educativas.

Lave, J. y Wenger, E. (1991). *La cognición en la práctica*. Paidós.

Jonnaert, P., Barrete, J., Masciotra, D. y Mane, Y. (2008). La competencia como organizadora de los programas de formación: hacia un desempeño competente. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 12(3),1-32.

Meirieu, P. (1992). *Aprender, sí. Pero ¿Cómo?* Octaedro.

Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, Santillana. Ediciones UNESCO.

Perkins, D., Tishman, S. y Jay, E. (1997). *Un aula para pensar: aprender y enseñar en una cultura del pensamiento*. Aique.

Perrenoud P. (2003). *Construir competencias en la escuela*. JC Saez editor.

Ropé, F. y Tanguy, L. (1994). *Savoirs et compétences. De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*. L'Harmattan.

Sarason, B. (2003). *El predecible fracaso de la reforma educativa*, Octaedro

Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo, como piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós.

Vargas Zúñiga, F. (2006). Competencias en la formación y en la gestión de talento humano. *Anales De La Educación Común*, 2(5), 147-163. <https://cendie.abc.gob.ar/revistas/index.php/revistaanales/article/view/340>

**Fecha de recepción:** 27/5/2023

**Fecha de aceptación:** 18/10/2023