**III ENCUENTRO LATINOAMERICANO: ESCENARIOS SOCIALES DE LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS EN AMÉRICA LATINA.**

POLÍTICAS, FORMACIÓN Y PRÁCTICAS.

22 de octubre de 2018 - Centro de Altos Estudios Universitarios (CAEU - OEI Argentina).

**EJE TEMÁTICO:** PROCESOS DE ENSEÑANZA, APRENDIZAJE Y EVALUACIÓN

**TÍTULO:** El paradigma educativo y su impacto en la formación brindados por dos Institutos Superiores de Formación Técnica de la Provincia de Buenos Aires

**AUTORES**

* Dra. Mónica Prieto de Stantien. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad FASTA. E-mail: mprieto@ufasta.edu.ar
* Ing. Juan Pablo López Bayerque. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad FASTA. E-mail: juanpablo@ufasta.edu.ar
* Mg. Eugenia Huinchulef. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad FASTA. E-mail: eugeniahuinchulef@ufasta.edu.ar

*Este proyecto fue financiado a través del Fondo Nacional de Investigaciones de Educación Técnico - Profesional / AEI Aportes Económicos para la Investigación del Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET), correspondiente al período 2017 - 2018.*

**RESUMEN**

 El presente proyecto intentó establecer en qué medida dos Institutos Superiores de Formación Técnica de la Provincia de Buenos Aires se aproximan a un modelo educativo basado en el paradigma por competencias y, a partir de ello, indagar si existe una relación entre el enunciado plasmado en distintos documentos (planificaciones, proyectos especiales) y lo que sucede al ser llevado a la realidad concreta, tanto en el espacio de clase, en las prácticas profesionalizantes y en las actividades de extensión.

 La investigación fue de carácter exploratorio, con un diseño cuantitativo y cualitativo. Se realizó un análisis consensuado con los directivos y fueron seleccionadas dos carreras por Instituto y no más de siete docentes de cada una. Se implementaron las siguientes técnicas de investigación: a) análisis de los diseños curriculares de las carreras seleccionadas; b) análisis de las planificaciones y/o proyectos de materias y/o áreas; c) análisis de clases a partir de observaciones participantes; d) análisis de reuniones con docentes; e) análisis de entrevistas semiestructuradas a directivos y a docentes; f) realización de encuestas en línea a directivos y docentes.

 A partir de la revisión de documentos curriculares, se determinó que los mismos están pensados en términos de competencias profesionales. Asimismo, el encuadre paradigmático sobre el que se posicionan muchos de los procesos de enseñanza y de aprendizaje observados por el equipo, se configuran en la línea del paradigma de competencias. En cuanto a las estrategias de intervención áulica, se identificó una clara intencionalidad por formar a los estudiantes en competencias profesionales a partir de la vinculación permanente con casos y ejemplos propios de la realidad del mundo profesional. Se han observado acciones institucionales donde participan docentes y alumnos, que permiten una relación directa con el mundo laboral.

**RESEÑA DEL MARCO TEÓRICO**

 En cuanto al encuadre general del enfoque por competencias gestado en la década de los ‘80s, Tobón (2007) propone concebir las competencias como: *“procesos complejos de desempeño con idoneidad en determinados contextos, integrando diferentes saberes (saber ser, saber hacer, saber conocer y saber convivir), para realizar actividades y/o resolver problemas (...) dentro de una perspectiva de procesamiento metacognitivo, mejoramiento continuo y compromiso ético, con la meta de contribuir al desarrollo personal, la construcción y afianzamiento del tejido social, la búsqueda continua del desarrollo económico-empresarial sostenible, y el cuidado y protección del ambiente y de las especies vivas.”* Esta definición muestra seis aspectos esenciales en el concepto de competencias: procesos, complejidad, desempeño, idoneidad, metacognición y ética, centrales para orientar el aprendizaje y la evaluación. Aguerrondo estima que las propuestas de enseñanza y aprendizaje en el marco de la sociedad del conocimiento deberán integrar un sistema educativo donde las operaciones de pensamiento puedan expresarse en competencias de acción.

 Tobón (2007) menciona características relacionadas con el enfoque complejo por competencias: 1) se abordan desde el proyecto ético de vida de las personas, para afianzar la identidad de cada ser humano; 2) buscan reforzar y contribuir a que las personas sean emprendedoras; 3) se trabajan en los procesos formativos desde unos fines claros, socializados, compartidos y asumidos en la institución educativa; 4) la formación de competencias se da desde el desarrollo y fortalecimiento de habilidades de pensamiento complejo como clave para formar personas éticas, emprendedoras y competentes; y 5) la educación apunta a formar personas integrales.

 El enfoque por competencias posibilita gestionar la calidad de los procesos de aprendizaje de los estudiantes mediante la evaluación de la calidad de formación que brinda la institución educativa. Al respecto, se retoma el análisis del Proyecto Tuning de la Unión Europea (2000), que tuvo por objetivo posibilitar la aplicación del Proceso de Bolonia en el ámbito de las instituciones de educación superior. Según el Programa Tuning, los resultados del aprendizaje se expresan en *niveles de competencia* que debe conseguir el estudiante, que representan una combinación dinámica de las capacidades cognitivas y metacognitivas, de conocimiento y entendimiento, interpersonales, intelectuales y prácticas, así como de los valores éticos a alcanzar en el proceso de enseñanza - aprendizaje. Se distinguen tres tipos de competencias genéricas: a). Competencias instrumentales: capacidades cognitivas, metodológicas, tecnológicas y lingüísticas; b). Competencias interpersonales: capacidades individuales tales como habilidades sociales de interacción y comunicación, trabajo en equipo; c). Competencias sistémicas: vinculadas con sistemas globales de comprensión, sensibilidad y conocimientos.

 Existen distintos modelos para la valoración de la formación por competencias. En la literatura actual se formulan diferentes categorizaciones, aunque las más aceptadas son las siguientes: a). las competencias instrumentales, asociadas a conocimientos fundamentales que se adquieren en la formación general y forman parte de las necesidades de la vida cotidiana; b) las competencias transversales, se relacionan con los comportamientos y actitudes requeridas en los diferentes ámbitos de los servicios y la producción; c). las competencias técnicas, tienen relación con aspectos directamente vinculados con la ocupación.

 En 1996 la Cátedra Delors de la UNESCO proponía trabajar a partir de cuatro pilares fundamentales: *“aprender a ser, aprender a conocer, aprender a hacer y aprender a vivir juntos”*. En este marco, el paradigma por competencias está centrado en el estudiante, mientras que el educador se convierte en un tutor que dirige el aprendizaje hacia la consecución de objetivos definidos. Las actividades educativas y la organización del aprendizaje que pasan a ser guiados por lo que el estudiante necesita lograr.

**DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN**

 El proyecto consistió en un estudio de carácter exploratorio, con un diseño cuantitativo y cualitativo, donde se planteó una aproximación respecto del paradigma sobre el que se posicionan dos Institutos Superiores de Formación Técnica de la ciudad de Mar del Plata. El criterio de selección de carreras y docentes fue consensuado con los directivos de los Institutos. En un Instituto se seleccionaron las carreras de Técnico Superior en Higiene y Seguridad en el Trabajo y Técnico Superior en Mantenimiento Industrial, mientras que en la segunda institución se escogieron las carreras de Técnico Superior en Gestión Ambiental y Salud y Técnico Superior en Industria Textil e Indumentaria. Ambos directivos invitaron a los docentes de dichas carreras a participar voluntariamente del estudio.

 En cuanto a las técnicas de investigación desarrolladas en el presente trabajo, se pueden citar: a) análisis de los diseños curriculares de cada una de las carreras seleccionadas; b) análisis de las planificaciones y/o proyectos de materias y/o areales; c) análisis de clases a partir de observaciones participantes; d) análisis de reuniones con docentes: se realizaron dos reuniones generales con docentes (una en cada instituto); e) análisis de entrevistas semiestructuradas a directivos y a docentes de las carreras seleccionadas; se han realizado entrevistas personales a los dos directivos de los institutos, a un Jefe de Área y a once docentes de las diferentes carreras; f) realización de encuestas en línea a directivos y docentes.

 Asimismo, y como parte de actividades que contribuyeron a un mayor conocimiento de la realidad de los Institutos, el equipo participó de las siguientes iniciativas: 1) Primera Jornada Institucional sobre Seguridad y Salud Laboral, donde se pudo relevar competencias trabajadas y capacidades adquiridas por el alumnado; 2) Taller sobre Planificación por competencias, orientado a propiciar un espacio de intercambio entre el equipo de investigación, miembros del equipo de gestión y docentes del Instituto.

**CONCLUSIONES**

 Se ha podido establecer una clara intencionalidad en el encuadre paradigmático de los Institutos, respondiendo los diseños curriculares de las carreras seleccionadas al paradigma de competencias. Del cruce de los instrumentos utilizados, se confirma la existencia de prácticas docentes asociadas a la adquisición de competencias por parte de los alumnos, con un rol clave en las prácticas profesionales de los diferentes años. Se han observado acciones institucionales donde participan docentes y alumnos, que permiten una relación directa con el mundo laboral en el cual se insertarán los estudiantes desde las prácticas profesionales y luego de su graduación.

**Análisis de las encuestas realizadas a los docentes**

 Se evidencia en los docentes una especial atención a acercarlos desde sus propuestas didácticas, a la realidad, a los sectores productivos, al mundo laboral. La resolución de problemas y el desarrollo de capacidades para producir nuevos conocimientos, la toma de decisiones a partir de marcos de conocimientos, y un pensamiento crítico, tienen un lugar protagónico en la intencionalidad explicitada. Como condiciones que los docentes afirman tener en cuenta para el abordaje de sus espacios curriculares, se menciona la comprensión e interpretación lectora, la curiosidad, la receptividad, el trabajo grupal, la actitud crítica, la vinculación contenido-mundo laboral, la integración de tecnología. Cuando se consulta por contenidos centrales, es interesante ver cómo aparecen temáticas de corte general, como la gestión, lo legal, lo tecnológico, el diseño, los roles, el ambiente. Estos tópicos dan cuenta de alguna manera a un enfoque que pone su acento en aspectos transversales, sin entrar en detalles que pueden alejar de la posibilidad de adquirir las capacidades básicas de cada profesión. Sin embargo, cuando la consulta se orienta al lugar del contenido en el desarrollo de la materia, en los docentes no se advierte una conciencia de la vinculación contenido-competencia, lo que parecería que se asociaría a una buena intuición en la implementación del plan de cátedra.

 Cuando se consulta por las capacidades centrales a desarrollar en el alumno, además de las específicas, se mencionan el trabajo colaborativo, la resolución de problemas y el análisis y pensamiento crítico. Si bien estas capacidades se corresponden con las competencias genéricas, y son las que el propio modelo elegido considera, se advierte una necesidad de ampliar el abanico de capacidades tanto generales como institucionales, con algún tipo de acuerdo sistematizado. A pesar de ello, los docentes explicitan el valor de las habilidades y capacidades, poniéndolas en su discurso en un lugar protagónico, dando cuenta de la potencialidad del cuerpo docente para un trabajo de mayor detalle y de cualificación.

 En el caso del rol docente, algunas las respuestas se asocian a la mirada que el paradigma de competencias tiene sobre esta figura, sobre todo cuando se lo asocia a un “guía”, y si bien muchas respuestas se desvían a una caracterización docente (responsabilidad, profesionalismo, exigencia, etc.), tampoco se contradicen al modelo en el que se ha puesto foco.

 En relación con las estrategias de enseñanza, se mencionan estudios de casos, trabajos de campo, simulación, entre las centrales asociadas al modelo de competencias y muchas acciones que tienen afinidad y resultan complementarias. En este mismo sentido, al abordar el aprendizaje, se enuncia el trabajo grupal, el uso de TIC, el trabajo intercátedra, el trabajo en equipo y por proyectos, entre las principales estrategias que se alinean con el paradigma de competencias.

 Por último, al consultar acerca del enfoque y modo de evaluación, se expresa una cierta atención en la valoración de adquisición de capacidades, el uso de modelos como trabajos prácticos, el desarrollo de productos, pero no se evidencia una consistencia total con las secuencias de enseñanza y aprendizaje.

**Análisis de las entrevistas realizadas a los docentes**

 En la etapa de entrevistas realizadas a los docentes se evidenciaron algunas diferencias entre aquellas asignaturas vinculadas al desarrollo eminentemente práctico de la carrera en relación con aquellas más teóricas. En las primeras, se destaca que los docentes plantean el dictado de sus asignaturas en estrecha vinculación con la realidad propia del sistema productivo, tratando de imitar en la mayoría de los casos la cadena de producción que se lleva adelante en empresas. Los alumnos cursan estas asignaturas en un ambiente de aula – taller, con acceso directo a maquinarias necesarias para concretar las distintas tareas solicitadas. Se trata de actividades de carácter práctico, en las que debe poner en juego un permanente enfoque de prueba y error, tratando de perfeccionar los productos que elaboran. Los docentes realizan una actividad de tutoría permanente, atendiendo a los requerimientos de cada alumno en forma particular (se trata de grupos de no más de 15 integrantes, lo cual supone un diálogo personalizado con el docente).

 En cuanto a las metodologías de trabajo, los docentes entrevistados realizan un importante trabajo interdisciplinario, vinculando y estructurando los contenidos para que los alumnos lleguen al cierre de la Práctica Profesional con competencias para cumplir con distintos requerimientos de la industria. Cada uno de los docentes interactúa con otros colegas para que el alumno llegue a una defensa final de los trabajos en que cada materia contribuya a la evaluación desde su propio enfoque. Entonces los alumnos no perciben las materias aisladas, sino que deben relacionar los contenidos trabajados en cada una a partir del desarrollo de un proyecto final. Se destaca que los docentes que llevan adelante esta modalidad tienen varios años de antigüedad en las asignaturas. También se evidencia predisposición para reunirse y pautar los trabajos conjuntos. Se trata de equipos de trabajo que están consolidados, con una modalidad de trabajo y evaluación bien estructurada respecto de lo que se solicita a los estudiantes en cada etapa.

 Por otra parte, en aquellas asignaturas relacionadas con distintos saberes teóricos, se abordan contenidos que sirven de soporte para distintas prácticas profesionales de la carrera. Al igual que en las materias más prácticas, se aborda la enseñanza desde un proceso que implica la prueba y el error, a través del aprendizaje permanente. Se evidencia cohesión con el método propuesto por las materias que se cursan en el taller, en el sentido de que los alumnos aprenden resolviendo distintas inquietudes. En estos casos, la propuesta pedagógica está centrada en el dictado de clases teóricas, pero en las cuales se va enfrentando a los alumnos con distintas situaciones a resolver. Esto se plasma en el tipo de trabajos prácticos que se solicitan, centrados en la asociación con problemáticas de la actualidad. En este tipo de materias no existe una estructura de trabajo interdisciplinario. Para los docentes esto tal vez se explica en que, al no ser asignaturas troncales, no hay equipos de trabajo con varios docentes, configurados por disciplina. En cuanto a las competencias que se trabajan, se focaliza en la importancia de que los alumnos desarrollen un sentido crítico, que usen vocabulario específico, que puedan abordar y analizar cualquier texto y ejecutar cualquier herramienta en un contexto laboral, y que, puedan tomar decisiones e incluso, abrir su propio emprendimiento.

 Se observa en consonancia, que se mantiene la perspectiva de que los estudiantes son el fin último de la educación. Esto es un aspecto que los directivos de ambos institutos resaltaron desde el primer encuentro. En las clases observadas fue evidente que los participantes identificaban lo que necesitaban aprender y las mejores estrategias para lograrlo, con la tutoría de sus profesores. Sorprendieron espacios donde habitualmente se generan espacios dinámicos de intercambio entre los estudiantes acerca de cómo proceder con la mejor forma de realizar un producto. Estos diálogos fluidos implican mucha riqueza para la formación, y aún más cuando se da entre compañeros y con la presencia del docente. Permiten la revisión, el aprendizaje basado en la corrección del error. En este sentido, a partir de la investigación, se encontraron docentes con apertura para atender y entender a sus estudiantes, que buscan estrategias para la mejora de su calidad de aprendizaje y que se comprometen con el desarrollo de su institución.

**BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA**

AGUERRONDO, I (2008), “La escuela inteligente en el marco de la gestión del conocimiento”, Seminario Administración del Conocimiento y la Información, abril a diciembre 2008, Instituto Politécnico Nacional, Centro de Formación e Innovación Educativa, México.

AGUERRONDO, I (2009) Conocimiento complejo y competencias educativas. *IBE Working papers on Curriculum Issues N° 8.* UNESCO, Oficina Internacional de Educación. Ginebra, Suiza.

CATALANO, AVOLIO DE COLS & SLAGDONA (2004). *Diseño curricular basado en normas de competencia laboral*. Conceptos y orientaciones metodológicas. Ed. CINTERFOR/OIT. Buenos Aires, Argentina.

Comité de Gestión de Tuning (2006). *Una introducción a Tuning Educational Structures in Europe. La contribución de las universidades al proceso de Bolonia.* Sócrates - TEMPUS.

DONOSO, S & CORVALÁN, O (2012). *Formación técnica y aseguramiento de la calidad: enfoque de desarrollo de competencias.* Cuadernos de pesquisa. Vol 42. Número 146. Pp 611 a 639.

GONZÁLEZ BERNAL, M. (2006). *Currículo basado en competencias: una experiencia en educación universitaria.* Educación y educadores. Volumen 9, Número 2, pp 95-117.

Memorias del Seminario Internacional. (2005). *Currículo universitario basado en competencias.* Universidad del Norte, Barranquilla, Colombia.

OCDE. Organización para la cooperación y el desarrollo económico (2002) *Dinamizando los sistemas nacionales de innovación.* París.

PAGLIARULO, E. (2010). *Competencias básicas. La educación por competencias.* Un desafío para la inserción social equitativa. Fundación Centro interdisciplinario de resiliencia. Rosario, Santa Fe.

PERRENOUD, P (2002). Construir competencias desde la Escuela. Dolmen Ediciones. 2ª. Ed. Santiago de Chile.

PERRENOUD, P (2007). Diez nuevas competencias para enseñar. Graó/Colofón. México.

RODRÍGUEZ ZAMBRANO, H. (2007) “El paradigma de las competencias hacia la educación superior”. Universidad Militar Nueva Granada. Revista Facultad de Ciencias Económicas: Investigación y Reflexión, XV (1). En: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=90915108>

SOTOLONGO CODINA, P & DELGADO DÍAZ, C (2006) Capítulo II: La complejidad y el nuevo ideal de racionalidad. En: *La Revolución contemporánea del saber y la complejidad social. Hacia unas ciencias sociales de nuevo tipo.* CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Buenos Aires.

TOBÓN, Sergio (2007), “El enfoque complejo de las competencias y el diseño curricular por ciclos propedéuticos”, Acción Pedagógica, Nº 16 / enero-diciembre, p. 14-28.