

Identidades

Aportaciones para la educación boliviana

Carrera Ciencias de la Educación - UMSS

Año 11 - N° 4 - Septiembre de 2025

El rol del docente universitario en función de la formación profesional por competencias en la carrera Ciencias de la Educación

Marco Antonio Alcalá Cuba

ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-4349-2203>

Amilcar Viracochea Valencia

ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-4584-7354>

Depósito legal: 2-3-78-2025 P.O.

ISSN: 3080-1230



Identidades

Aportes para la educación en el siglo XXI

El rol del docente universitario en función de la formación profesional por competencias en la carrera Ciencias de la Educación

Marco Antonio Alcalá Cuba ⁴

Amilcar Viracocha Valencia ⁵

Resumen

El presente artículo analiza el rol del docente universitario en el marco de la formación profesional por competencias en la Carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Mayor de San Simón (UMSS). La formación basada en competencias (FBC) es un enfoque clave en la educación superior, ya que proporciona a los estudiantes las herramientas necesarias para desempeñarse de manera efectiva en el ámbito profesional. No obstante, su implementación en la práctica educativa presenta desafíos que afectan significativamente el proceso formativo.

El objetivo del estudio es describir y analizar el papel del docente universitario en la formación por competencias, identificando las estrategias de enseñanza predominantes y su impacto en el aprendizaje de los estudiantes. Para ello, se adoptó un enfoque cualitativo con un diseño fenomenológico, empleando entrevistas abiertas a docentes y estudiantes como técnica principal de recolección de datos. Los hallazgos evidencian una brecha entre el enfoque teórico de la FBC y su aplicación en el aula, lo que sugiere la necesidad de fortalecer la capacitación docente y reformular estrategias metodológicas más alineadas con las competencias requeridas en la formación profesional.

Palabras clave: competencias, formación profesional, rol docente.

1. Introducción

La Carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Mayor de San Simón (UMSS) ha transitado por procesos de transformación curricular en los últimos años, adoptando el enfoque de formación basada en competencias (FBC). En 2013, se llevó a cabo un rediseño curricular con el propósito de orientar la formación profesional hacia el desarrollo de desempeños integrales en contextos laborales específicos. Posteriormente, en 2020, se realizó un ajuste curricular con el objetivo de fortalecer la articulación entre teoría y práctica, asegurando que los egresados cuenten con las habilidades necesarias para responder a las demandas del campo educativo.

⁴ Licenciado en Ciencias de la Educación y docente de la Carrera Ciencias de la Educación de la Universidad Mayor de San Simón. Miembro del proyecto internacional "Aprendizaje Centrado en el Estudiante - Tuning Latinoamérica ORCID: 0009-0006-4349-2203

⁵ Estudiante de la Carrera Ciencias de la Educación e Ingeniería Financiera - UMSS, autor de artículos académicos en la revista Kipus Científicos N° 2 y 3, con formación en Gestión Educativa y Currículo. ORCID: 0009-0006-4584-7354

Sin embargo, estos cambios han tenido un impacto variable en el rol docente, evidenciando desafíos como la persistencia de metodologías tradicionales centradas en la exposición y transmisión de contenidos, la escasa retroalimentación formativa por parte del docente y la limitada participación activa de los estudiantes. Estos factores dificultan la implementación efectiva del enfoque por competencias, particularmente en lo que respecta a la integración de metodologías activas como el aprendizaje basado en proyectos, la resolución de problemas y el aprendizaje colaborativo. Asimismo, se observa una insuficiente articulación entre teoría y práctica durante los primeros semestres de la carrera, lo que retrasa el desarrollo progresivo de competencias. Estos aspectos sugieren la necesidad de repensar el rol docente, no solo como transmisor de saberes, sino como mediador y facilitador de experiencias de aprendizaje contextualizadas, que permitan a los estudiantes movilizar conocimientos en situaciones reales y significativas.

El papel del desempeño docente universitario es clave en la formación de futuros profesionales, ya que su labor no sólo consiste en la transmisión de conocimientos, sino también en la generación de experiencias de aprendizaje que permitan el desarrollo de competencias relevantes. A pesar de la adopción formal del enfoque por competencias en el currículo de la carrera, persisten dificultades en su aplicación práctica. Muchos docentes continúan utilizando metodologías tradicionales, centradas en la exposición teórica y la evaluación de contenidos, lo que limita el desarrollo de habilidades y actitudes necesarias para la formación integral del estudiante. Esta discrepancia entre el enfoque teórico adoptado y su implementación real en las aulas plantea la necesidad de reflexionar sobre el rol docente y las estrategias pedagógicas utilizadas.

En este contexto, el presente estudio tiene como objetivo describir y analizar el rol del docente universitario en la formación basada en competencias en la Carrera de Ciencias de la Educación de la UMSS. Se exploran las estrategias de enseñanza predominantes, las dificultades en su implementación y las percepciones tanto de docentes como de estudiantes sobre la efectividad de este modelo. Para ello, el artículo se estructura en dos apartados principales: el primero desarrolla el marco teórico en torno al concepto de competencias y su importancia en la formación profesional, mientras que el segundo presenta los hallazgos del estudio, analizando las prácticas docentes y su impacto en el aprendizaje. Finalmente, se exponen las conclusiones más relevantes, proponiendo acciones para mejorar la implementación del enfoque por competencias en la carrera.

2. Procedimiento metodológico

El presente estudio se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, dado que este permite comprender en profundidad las percepciones, experiencias y significados que los docentes y estudiantes atribuyen al proceso de formación basada en competencias (FBC). En este sentido, se adoptó un diseño fenomenológico, pues se buscó interpretar la manera en que los participantes experimentan la implementación de este enfoque en su formación y práctica docente.

Para la recolección de datos, se utilizó la técnica de la entrevista abierta, apoyada en un guion flexible de preguntas que actuó como instrumento principal. Este guion permitió obtener información detallada sobre las opiniones, actitudes y experiencias de

los informantes, y fue diseñado siguiendo la recomendación de Hernández-Sampieri et al. (2014), lo que facilitó la adaptación de las preguntas en función del desarrollo de cada conversación, garantizando una exploración profunda del fenómeno estudiado. Si bien no se realizó una prueba piloto formal del guion, su carácter flexible permitió realizar ajustes durante las primeras entrevistas, afinando así su pertinencia y claridad sin comprometer la coherencia del proceso investigativo.

La validez de los datos, se realizó mediante la implementación de estrategias como la triangulación de fuentes (comparación de testimonios entre docentes y estudiantes) y la validación por parte de los informantes, a quienes se les dio la oportunidad de revisar y confirmar la interpretación de sus respuestas, minimizando así sesgos en el análisis.

La selección de informantes se realizó mediante un muestreo intencional, considerando como criterios de inclusión:

1. Para los docentes: Tener al menos tres años de experiencia en la Carrera de Ciencias de la Educación de la UMSS y estar a cargo de asignaturas vinculadas al enfoque por competencias.
2. Para los estudiantes: Haber cursado asignaturas dentro del ciclo de profesionalización (7mo a 9no semestre) y contar con experiencia en prácticas preprofesionales.

Se excluyeron docentes que no estuvieran involucrados en la implementación del enfoque por competencias y estudiantes de los primeros semestres, ya que su experiencia con este modelo formativo era limitada.

La muestra final estuvo compuesta por 6 docentes universitarios y 15 estudiantes de la Carrera de Ciencias de la Educación de la UMSS. La selección de estos participantes respondió a la necesidad de obtener perspectivas contrastadas sobre la implementación del enfoque por competencias en la formación profesional.

Los datos obtenidos fueron analizados mediante codificación categorial, lo que permitió identificar patrones y tendencias en los discursos de los entrevistados. A partir de este análisis, se establecieron categorías emergentes que guardan coherencia con el marco teórico, tales como el rol docente, las metodologías pedagógicas predominantes y las dificultades en la aplicación del enfoque por competencias. Estas categorías se construyeron en diálogo con los planteamientos de autores como Tobón (2005, 2015), Perrenoud (2004) y Gimeno-Sacristán (2011), lo que permitió interpretar los hallazgos empíricos a la luz de los fundamentos conceptuales que sustentan la formación profesional basada en competencias.

3. Sustentación teórica

El enfoque por competencias ha transformado la educación superior al enfatizar el desarrollo de habilidades prácticas, la resolución de problemas y la formación integral del estudiante. Sin embargo, su implementación en la enseñanza universitaria plantea desafíos significativos, tanto en relación con el rol que asumen los docentes —como facilitadores del

aprendizaje—, como en las prácticas pedagógicas que emplean, las cuales en muchos casos continúan centradas en la transmisión de contenidos y el uso de metodologías tradicionales. Esta situación dificulta la aplicación efectiva del enfoque por competencias, que exige una transformación profunda en la manera de enseñar y de concebir la formación profesional.

Para comprender mejor esta problemática, se analizarán en esta sección los conceptos clave relacionados con las competencias, su importancia en la formación profesional y el papel del docente en la enseñanza basada en competencias.

Se parte de una definición clara del término competencias, considerando diferentes perspectivas teóricas y su aplicación en la formación docente. Luego, se abordará la importancia de la formación profesional por competencias, resaltando no solo su impacto en la inserción laboral, sino también su contribución a la ciudadanía y el pensamiento crítico. Finalmente, se analizará la función del docente en este enfoque, destacando los desafíos y oportunidades que enfrenta en la práctica educativa universitaria.

3.1. *¿Qué son las competencias?*

El concepto de competencia ha sido ampliamente discutido en la literatura académica y se ha convertido en un eje central en los modelos educativos contemporáneos. Según Pimienta (2011), las competencias implican un desempeño integral que combina conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores dentro de un contexto ético y situacional. No obstante, no todo desempeño es necesariamente una competencia, ya que esta debe manifestarse en la acción efectiva y contextualizada.

Desde una perspectiva más aplicada, Perrenoud (2004) define las competencias como la capacidad de movilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar situaciones específicas. En el ámbito de la educación superior, este enfoque implica que los docentes no solo deben transmitir conocimientos, sino también diseñar experiencias de aprendizaje que permitan a los estudiantes desarrollar habilidades para la resolución de problemas y la toma de decisiones en contextos reales. Así, la formación docente debe trascender la enseñanza tradicional basada en contenidos, promoviendo una pedagogía centrada en el aprendizaje significativo y la autonomía del estudiante.

Tobón (2005) amplía esta visión al identificar tres dimensiones esenciales de la competencia: el saber ser (actitudes y valores), el saber conocer (adquisición de conocimientos) y el saber hacer (aplicación práctica). En la formación de docentes en la Carrera de Ciencias de la Educación, estas dimensiones adquieren una relevancia especial, ya que los futuros educadores deben no solo poseer conocimientos disciplinares, sino también desarrollar habilidades didácticas y un compromiso ético que les permita formar ciudadanos críticos y reflexivos. La enseñanza basada en competencias exige, por tanto, un cambio en el rol docente, pasando de ser un mero transmisor de conocimientos a un facilitador del aprendizaje que guía a los estudiantes en la construcción de su propio saber.

En este sentido, la formación docente en competencias no puede limitarse al ámbito técnico o profesional, sino que debe integrar elementos que fomenten el pensamiento crítico, la creatividad y la capacidad de adaptación a los cambios del contexto educativo. Como señalan Morales-Castillo y Varela-Ruiz (2015), las competencias en el ámbito

educativo no solo son medibles y evaluables, sino que deben ser promovidas activamente a través de estrategias pedagógicas innovadoras que garanticen su desarrollo efectivo.

En síntesis, a partir de las definiciones analizadas y del contexto formativo de la Carrera de Ciencias de la Educación de la UMSS, en este estudio se asume que una competencia es la capacidad del estudiante para movilizar conocimientos, habilidades, actitudes y valores de forma articulada, ética y contextualizada para resolver problemas reales en el ámbito educativo. Esta definición integra las dimensiones propuestas por Tobón (2005): saber ser, saber conocer y saber hacer, y se enmarca en la visión de Perrenoud (2004), que destaca la movilización de recursos en situaciones específicas.

Asimismo, el enfoque de Formación Basada en Competencias (FBC) que orienta este estudio se inscribe en una perspectiva integral y constructivista, centrada en el estudiante, que promueve la autonomía, el aprendizaje significativo y el desarrollo progresivo de capacidades para la acción educativa transformadora. Bajo esta perspectiva, el análisis del rol del docente universitario se enfoca en su función como mediador del aprendizaje, diseñador de experiencias formativas auténticas, y facilitador del desarrollo de competencias profesionales que permitan a los estudiantes responder de forma crítica y ética a las demandas del contexto educativo boliviano.

3.2. La importancia de la formación profesional por competencia

a) Formación profesional

La formación profesional es un proceso complejo que no solo prepara a los estudiantes para el desempeño laboral, sino que también contribuye a su desarrollo personal y social. Casanova (2003) sostiene que la educación superior debe orientarse tanto a la preparación para el empleo formal como al desarrollo de competencias para el emprendimiento y la gestión del conocimiento en diversos contextos. Desde esta perspectiva, la formación universitaria no puede reducirse a la adquisición de habilidades técnicas, sino que debe promover el pensamiento crítico, la capacidad de resolver problemas y la adaptabilidad a entornos cambiantes.

En la Carrera de Ciencias de la Educación, este enfoque implica que la formación de docentes debe ir más allá de la enseñanza de contenidos disciplinares, incorporando el desarrollo de habilidades pedagógicas, éticas y socioemocionales. Como plantea Tobón (2015), una formación basada en competencias debe permitir a los egresados no solo desempeñarse eficazmente en el ámbito educativo, sino también contribuir a la transformación de la sociedad a través de su labor pedagógica.

El modelo de formación profesional por competencias, al centrarse en el aprendizaje significativo y la contextualización de los conocimientos, también responde a la necesidad de una educación orientada a la ciudadanía. En este sentido, Gimeno-Sacristán (2011) destaca la importancia de formar profesionales que no solo dominen su disciplina, sino que también posean la capacidad de reflexionar críticamente sobre su práctica y el impacto de su labor en la sociedad. La educación superior, por lo tanto, debe fomentar la responsabilidad

social y la capacidad de los futuros docentes para actuar como agentes de cambio en sus comunidades.

En el contexto específico de la Carrera de Ciencias de la Educación de la UMSS, la formación profesional por competencias ha generado tensiones en la práctica docente, particularmente en lo que respecta al equilibrio entre la formación teórica y la formación práctica. A pesar de que el currículo promueve un enfoque centrado en el aprendizaje significativo y en el desarrollo de competencias aplicadas, en muchas asignaturas aún persiste una fuerte orientación hacia la transmisión de contenidos conceptuales, postergando la vinculación con la práctica educativa hasta las etapas finales de la carrera. Esta dicotomía entre lo teórico y lo práctico refleja una tensión estructural en la cultura académica, donde la valoración del saber disciplinar muchas veces predomina sobre el saber pedagógico aplicado.

En ese marco, y atendiendo a los objetivos de esta investigación, se asume que la formación profesional en Ciencias de la Educación debe entenderse como un proceso integral y contextualizado que articula la construcción crítica del saber pedagógico con la intervención en realidades socioeducativas complejas. Esta concepción implica formar educadores capaces de movilizar conocimientos, habilidades, actitudes y valores para transformar sus prácticas y contribuir a la mejora de los contextos donde intervienen, superando la fragmentación entre teoría y práctica.

b) Particularidades epistemológicas de la formación en Ciencias de la Educación

La formación en Ciencias de la Educación presenta características epistemológicas particulares que la diferencian de otros campos profesionales. Como campo interdisciplinario, las Ciencias de la Educación articulan saberes provenientes de la pedagogía, la psicología, la sociología, la filosofía, la antropología y otros campos afines, lo que le otorga una naturaleza compleja, crítica y situada (Latorre, 2003). Esta diversidad epistemológica exige que los futuros docentes no solo dominen enfoques conceptuales múltiples, sino que también desarrollen una capacidad reflexiva que les permita comprender, interpretar y transformar las prácticas educativas desde una perspectiva contextualizada.

En este sentido, la formación por competencias en esta carrera no puede limitarse a la adquisición de habilidades técnicas o pedagógicas, sino que debe integrar una dimensión crítica del conocimiento educativo, reconociendo que enseñar implica una toma de posición ética, política y epistemológica frente a los desafíos sociales. Por ello, el docente en formación debe ser preparado para investigar su práctica, cuestionar los discursos hegemónicos, y construir alternativas pedagógicas que respondan a las realidades de su entorno.

En conclusión, asumir el enfoque por competencias en el ámbito de las Ciencias de la Educación demanda un modelo formativo que respete su carácter interdisciplinario, promueva la reflexión crítica y fomente la articulación entre teoría, práctica y compromiso social.

c) Importancia de las competencias en la formación profesional

Las competencias han adquirido un papel central en la educación superior, ya que permiten establecer estándares de desempeño que garantizan una formación de calidad. Morales y Varela (2015) señalan que las competencias engloban conocimientos, habilidades y actitudes esenciales para la práctica profesional, asegurando que los egresados no solo sean expertos en su campo, sino que también puedan movilizar dichos saberes para enfrentar y resolver problemas relevantes en contextos reales y cambiantes.

En ese sentido, el enfoque por competencias ha transitado por diferentes etapas. Inicialmente, se asoció a modelos funcionalistas o conductistas, centrados en la ejecución de tareas específicas y medibles. Sin embargo, ante la creciente complejidad de los problemas sociales y educativos contemporáneos, ha emergido un enfoque más sociocrítico y complejo, que reconoce el carácter situado, ético y político del desempeño profesional. Esta evolución ha sido impulsada por autores como Tobón (2015), quien plantea la necesidad de una formación que no solo prepare para el empleo, sino que forme sujetos críticos, capaces de transformar su realidad y actuar con responsabilidad social.

Desde esta perspectiva, la formación profesional por competencias implica no solo desarrollar capacidades cognitivas y procedimentales, sino también formar ciudadanos con conciencia crítica, creatividad, compromiso ético y habilidades para la resolución colaborativa de problemas, especialmente en contextos de desigualdad, exclusión o incertidumbre como los que enfrentan muchos sistemas educativos en América Latina.

En el ámbito de la formación docente, esto significa que la enseñanza no puede limitarse a la memorización de contenidos, sino que debe promover la capacidad de análisis, la resolución de problemas y el aprendizaje autónomo. Tobón (2015) sostiene que el enfoque por competencias permite gestionar los aprendizajes de manera integral, asociando la evaluación a procesos de desarrollo personal y profesional. Esto es especialmente relevante en la Carrera de Ciencias de la Educación, donde los docentes en formación deben desarrollar competencias que les permitan diseñar estrategias pedagógicas innovadoras y adaptadas a las necesidades de sus futuros estudiantes.

Un aspecto clave en la formación por competencias es el desarrollo de competencias transversales, que son aquellas que trascienden la especialidad disciplinar y se aplican en diversos ámbitos profesionales y sociales. Martínez-Clares y González-Morga (2019) destacan que competencias como el trabajo en equipo, la comunicación efectiva, el compromiso ético y la capacidad de aprender de manera autónoma son fundamentales para el éxito profesional en cualquier campo. En el caso de la educación, estas competencias resultan esenciales para la formación de docentes capaces de trabajar en entornos diversos y responder a las demandas de un mundo en constante cambio.

En este contexto, resulta también fundamental asumir la interdisciplinariedad como eje articulador del enfoque por competencias, especialmente en la formación de docentes. La realidad educativa actual exige profesionales capaces de integrar saberes provenientes de distintas disciplinas —pedagogía, psicología, sociología, lingüística, tecnología educativa, entre otras— para interpretar fenómenos complejos y diseñar intervenciones pedagógicas contextualizadas. En la Carrera de Ciencias de la Educación, esto implica formar docentes

que no trabajen de manera fragmentada, sino que desarrollen una visión integradora y crítica del conocimiento, superando las barreras tradicionales entre disciplinas.

Además, la formación en competencias debe incorporar una dimensión ética y social, asegurando que los futuros docentes no solo sean expertos en su disciplina, sino también ciudadanos comprometidos con el bienestar de su comunidad. Como señala Tobón (2015), el objetivo final de la educación basada en competencias no es solo formar profesionales competentes, sino también personas con autonomía intelectual, conciencia crítica y responsabilidad social. Desde esta perspectiva, la FBC en Ciencias de la Educación no puede desvincularse del compromiso con la justicia social, la equidad educativa y la transformación de las condiciones de enseñanza y aprendizaje.

3.3. Función del docente en la formación profesional por competencias

La implementación del enfoque por competencias en la educación superior implica una redefinición del rol docente, especialmente en el campo profesional de las Ciencias de la Educación, donde el desafío va más allá de enseñar contenidos disciplinares. Ser docente competente no solo supone poseer conocimientos pedagógicos y disciplinares, sino también saber usarlos estratégicamente para resolver problemas típicos y emergentes en su práctica educativa. Esta visión se alinea con el perfil profesional que se espera de los egresados en esta área: educadores reflexivos, críticos, innovadores y comprometidos con la transformación social.

Desde esta perspectiva, el docente debe convertirse en un facilitador del aprendizaje, capaz de crear experiencias formativas que promuevan el desarrollo integral de los estudiantes. Pavié (2011) señala que los docentes deben asumir una postura activa frente a los cambios en la educación, transformando sus metodologías de enseñanza para responder a las necesidades de los estudiantes y del entorno social. En este contexto, el docente no solo es un transmisor de conocimientos, sino un mediador del aprendizaje que fomenta la autonomía y la capacidad de resolución de problemas en sus estudiantes.

Tovar-Gálvez y Cárdenas-Puyo (2012) sostienen que esta transformación requiere incorporar metodologías activas como el aprendizaje basado en proyectos, la resolución de problemas, el aprendizaje colaborativo y el enfoque interdisciplinario. Estas estrategias no solo permiten desarrollar competencias cognitivas y técnicas, sino también habilidades blandas esenciales para el trabajo educativo, como la comunicación, la empatía y la toma de decisiones en contextos complejos.

Además, como enfatizan Nieva-Chaves y Martínez-Chacón (2016), la función docente debe enfocarse en el desarrollo de una visión crítica y reflexiva, permitiendo que los docentes universitarios comprendan su papel como agentes de cambio en la sociedad. Esta postura exige acompañar al estudiante no solo en la adquisición de conocimientos, sino en la construcción de una identidad profesional ética, comprometida y transformadora.

Este cambio metodológico debe estar acompañado de una transformación en la evaluación. No se puede formar por competencias con evaluaciones tradicionales que solo miden la repetición de contenidos. En el enfoque por competencias, la evaluación debe ser formativa, auténtica, continua y orientada al desempeño en contextos reales, ya

que es ella la que determina en gran medida cómo se enseña y cómo se aprende. Evaluar por competencias implica valorar no solo lo que el estudiante sabe, sino cómo lo aplica, cómo reflexiona y cómo toma decisiones en función de problemas complejos del ámbito educativo.

En conclusión, en el contexto de la Carrera de Ciencias de la Educación de la UMSS, la función docente debe estar alineada con el perfil de egreso y con los problemas sociales y pedagógicos que los estudiantes deben aprender a enfrentar. Esto implica un rol activo, flexible, interdisciplinario y ético, centrado en el desarrollo de competencias que respondan a los desafíos educativos actuales.

4. Resultados y discusión

El análisis de los datos obtenidos mediante entrevistas a docentes y estudiantes de la Carrera de Ciencias de la Educación de la UMSS revela una brecha significativa entre la teoría y la práctica en la implementación del enfoque por competencias. A pesar de que el rediseño curricular establece la formación basada en competencias (FBC) como un eje central, las estrategias pedagógicas utilizadas por los docentes en el aula aún reflejan metodologías tradicionales centradas en la transmisión de conocimientos.

A continuación, se presentan los principales hallazgos organizados en tres ejes temáticos: 1) las actividades prioritarias en la enseñanza de los docentes, 2) el rol que asumen los estudiantes en su aprendizaje y 3) los aprendizajes de mayor utilidad para el desempeño profesional.

4.1. Las actividades prioritarias en el proceso de enseñanza de los docentes

El estudio evidencia que una de las estrategias más utilizadas en la enseñanza universitaria es la exposición de temas por parte de los estudiantes, con escasa retroalimentación del docente. Aunque esta técnica puede interpretarse como una forma de participación, en la práctica se transforma en una delegación de la responsabilidad pedagógica sin una guía estructurada, lo cual contradice los principios del enfoque por competencias.

Lo que más veo es que se hacen exposiciones. El docente solo reparte los temas y los estudiantes explican, pero casi no hay retroalimentación del docente. (Estudiante de Cs. Edu., comunicación personal, 30 de julio, 2022).

Esta práctica, analizada desde Perrenoud (2004), no permite la movilización de saberes ante situaciones reales, ya que no activa procesos cognitivos complejos ni responde a un problema contextualizado, lo cual es esencial en una competencia auténtica. De acuerdo con Tobón (2005), las actividades deben activar las dimensiones del saber ser, saber hacer y saber conocer, lo cual difícilmente ocurre cuando las exposiciones se convierten en simples devoluciones de información sin mediación docente.

Asimismo, si bien la exposición puede favorecer habilidades comunicativas (Martínez-Clares & González-Morga, 2019), su efecto es limitado cuando no se articula con la retroalimentación formativa, elemento central para el aprendizaje significativo según Gimeno-Sacristán (2011). La ausencia de esta retroalimentación limita el desarrollo

de competencias críticas como la reflexión pedagógica, la metacognición y la toma de decisiones.

En contraste, el uso de guías de aprendizaje puede representar una oportunidad para promover el trabajo autónomo, siempre que se diseñen con criterios alineados al enfoque por competencias:

Yo trabajo más con guías de aprendizaje y los estudiantes tienen que responderlas. Algunos las completan mecánicamente, pero otros las trabajan de forma reflexiva y es útil. (Docente de Cs. Edu., comunicación personal, 5 de agosto, 2022).

Este testimonio permite contrastar dos niveles de apropiación de la herramienta: uno superficial (respuestas mecánicas) y otro profundo (trabajo reflexivo), que se puede explicar teóricamente desde Morales y Varela (2015), quienes señalan que el desarrollo de competencias requiere integrar conocimientos con actitudes y valores para resolver situaciones significativas. Si las guías no incorporan situaciones problema o tareas contextualizadas, no movilizan las dimensiones del desempeño competente.

4.2. El rol que asume el estudiante en su proceso de aprendizaje

Uno de los principios fundamentales del enfoque por competencias, especialmente en el campo de las Ciencias de la Educación, es el protagonismo del estudiante en la construcción de su propio aprendizaje. Este principio se relaciona con una visión del sujeto como agente activo, reflexivo y autónomo, capaz de movilizar saberes para resolver problemas reales en contextos educativos diversos (Tobón, 2015; Perrenoud, 2004). Sin embargo, los testimonios muestran que, en muchas asignaturas de la Carrera de Ciencias de la Educación, los estudiantes adoptan un rol pasivo debido a metodologías expositivas tradicionales:

El rol que cumple el estudiante no es tanto, porque hay docentes que no dejan participar y solo se basan en explicar. A veces respondemos algo y nos dicen que está mal. (Estudiante de Cs. Edu., comunicación personal, 30 de julio, 2022).

Este testimonio refleja la persistencia de un modelo pedagógico tradicional de corte transmisivo, en el cual el docente sigue siendo el principal emisor de conocimientos y el estudiante ocupa un lugar pasivo y subordinado. En la práctica docente, esto se traduce en el uso dominante de técnicas como la clase magistral, la lectura dirigida sin problematización, el dictado de contenidos y la evaluación memorística. Estas estrategias, lejos de promover el desarrollo de competencias, refuerzan la dependencia del estudiante y obstaculizan el aprendizaje autónomo, crítico y situado.

Desde la perspectiva del enfoque por competencias, este tipo de enseñanza limita el desarrollo de habilidades críticas, reflexivas y situadas, ya que no promueve la movilización de saberes ni la resolución de problemas reales, principios esenciales para una formación profesional auténtica (Perrenoud, 2004; Tobón, 2015). Además, en el campo de las Ciencias de la Educación, este modelo reproduce prácticas que luego los futuros docentes tienden a replicar, generando un círculo vicioso de reproducción metodológica.

Por otro lado, algunos docentes han logrado fomentar un ambiente de mayor autonomía:

El principio que manejo es que los estudiantes se sientan libres, pero sin descuidar el aprendizaje. (Docente de Cs. Edu., comunicación personal, 3 de agosto, 2022).

Estas prácticas se aproximan a enfoques más coherentes con la FBC, como el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje invertido o el trabajo colaborativo, en los que el estudiante investiga, reflexiona y construye conocimiento con acompañamiento docente. Sin embargo, su aplicación aún es parcial y no responde a una política institucional articulada, lo que genera inconsistencias en la experiencia formativa de los estudiantes.

También se identificaron situaciones en las que la participación se torna forzada o genera ansiedad:

Participamos, pero nos presionan demasiado con preguntas difíciles y nos sentimos incómodos. (Estudiante de Cs. Edu., comunicación personal, 26 de julio, 2022).

Esto evidencia la necesidad de crear ambientes de aprendizaje seguros, horizontales y estimulantes, donde los estudiantes puedan expresarse libremente, equivocarse sin miedo y construir saberes a partir del diálogo, el error y la colaboración.

En síntesis, si bien la FBC demanda un estudiante protagonista de su aprendizaje, la realidad en las aulas de la Carrera de Ciencias de la Educación muestra una tensión entre el discurso pedagógico y la práctica docente. Superar esta brecha implica no solo modificar técnicas y metodologías, sino transformar las relaciones pedagógicas hacia una cultura formativa basada en la autonomía, la metacognición, la reflexión crítica y la co-construcción del conocimiento.

4.3. Aprendizajes de mayor utilidad para el desempeño de la profesión

El estudio revela que los estudiantes consideran que las prácticas preprofesionales y los proyectos de intervención son los aprendizajes más significativos para su futuro desempeño profesional. Un testimonio ejemplifica esta percepción:

La mejor manera en que aprendemos es cuando hacemos proyectos o investigaciones en instituciones externas. Eso nos ayuda a aplicar lo aprendido y entender mejor la realidad. (Estudiante de Cs. Edu., comunicación personal, 4 de agosto, 2022).

Esta afirmación refuerza la idea de que la formación por competencias debe estar articulada con experiencias reales de aprendizaje. Según Tobón (2015), el aprendizaje significativo ocurre cuando los estudiantes pueden aplicar los conocimientos en contextos auténticos, desarrollando habilidades como la resolución de problemas y la toma de decisiones informadas.

En el caso de la Carrera de Ciencias de la Educación, este aspecto adquiere aún más relevancia, ya que se trata de una profesión con un fuerte carácter interdisciplinario, que requiere integrar saberes pedagógicos, psicológicos, sociales, filosóficos y culturales

para comprender y transformar la realidad educativa. Por ello, las prácticas formativas no deben concebirse como meros espacios de aplicación técnica, sino como escenarios donde se articulan múltiples campos de conocimiento en función de problemas educativos reales. Este enfoque interdisciplinario es clave para que los futuros docentes desarrollen competencias que les permitan intervenir con criterio, creatividad y compromiso social en contextos complejos y diversos.

A pesar de la importancia de estas experiencias, varios estudiantes señalaron que la mayoría de las asignaturas de los primeros semestres priorizan la teoría y postergan la práctica hasta los últimos años de la carrera, “Los primeros semestres son muy teóricos, recién en los últimos cursos valoramos la formación práctica”. (Estudiante de Cs. Edu., comunicación personal, 8 de agosto, 2022).

Para mejorar este aspecto, se recomienda una mayor integración de la teoría con la práctica desde los primeros semestres, mediante estrategias como estudios de caso, simulaciones y visitas a instituciones educativas. De esta manera, los estudiantes podrán desarrollar competencias progresivamente y no solo en la fase final de su formación.

En conclusión, los hallazgos del estudio evidencian que, si bien la Carrera de Ciencias de la Educación ha adoptado formalmente el enfoque por competencias, su implementación en las aulas sigue estando mediada por estrategias pedagógicas tradicionales que predominan en la práctica docente. Entre ellas destacan:

- La clase expositiva centrada en el docente, que minimiza la participación activa del estudiante;
- La delegación de contenidos a través de exposiciones estudiantiles sin retroalimentación, utilizada como recurso para reducir la carga docente en lugar de fortalecer el aprendizaje colaborativo;
- El uso de guías de aprendizaje con ejercicios mecánicos, que no promueven la reflexión ni la contextualización;
- Y las evaluaciones basadas en la reproducción de contenidos, que omiten la valoración de habilidades aplicadas o pensamiento crítico.

Estas estrategias reflejan un modelo transmisivo de enseñanza, que limita el desarrollo de competencias clave como la autonomía, la resolución de problemas, la integración interdisciplinaria y la reflexión crítica —todas fundamentales en la formación de profesionales de las Ciencias de la Educación. Esta limitación no solo obstaculiza la implementación del enfoque por competencias, sino que también reproduce una cultura pedagógica que los estudiantes tienden a replicar en sus propias prácticas futuras como educadores.

Superar esta brecha requiere que los docentes universitarios adopten metodologías activas y contextualizadas, como el aprendizaje basado en proyectos, el estudio de casos, la simulación y el aprendizaje colaborativo, acompañadas de una evaluación auténtica

centrada en desempeños reales. Solo así se garantizará una formación alineada con el perfil de egreso, centrado en la intervención educativa crítica y transformadora.

Finalmente, se recomienda una mayor integración entre la teoría y la práctica desde los primeros años de la carrera, permitiendo que los estudiantes desarrollen competencias de manera gradual y no solo en la etapa final de su formación. La transformación del rol docente será clave para garantizar que el enfoque por competencias se traduzca en una enseñanza efectiva y contextualizada.

5. Conclusiones

El presente estudio ha permitido identificar y analizar el rol del docente universitario en la formación basada en competencias (FBC) en la Carrera de Ciencias de la Educación de la UMSS. A partir del análisis de los resultados, se ha evidenciado que, aunque la FBC está establecida en los lineamientos curriculares y se ha impulsado desde los procesos de rediseño y ajuste curricular (2013 y 2020), su implementación en la práctica educativa presenta desafíos persistentes que deben ser abordados para garantizar una formación profesional más efectiva, pertinente y coherente con este enfoque.

Uno de los principales hallazgos es la predominancia de metodologías tradicionales, como la clase expositiva centrada en el docente, el uso rutinario de exposiciones por parte de los estudiantes sin acompañamiento ni retroalimentación crítica, y la aplicación de evaluaciones que privilegian la memorización sobre el pensamiento crítico. Estas prácticas reproducen un modelo pedagógico tradicional de corte transmisivo, que limita el desarrollo de competencias clave como la autonomía, la resolución de problemas, la reflexión crítica y la integración de saberes. En consecuencia, el estudiante asume un rol pasivo, contrario al principio de protagonismo que orienta tanto la FBC como la formación de educadores transformadores en Ciencias de la Educación.

Asimismo, se identificó una débil articulación entre teoría y práctica, particularmente en los primeros semestres de la carrera, donde se prioriza la enseñanza de contenidos conceptuales sin una vinculación directa con situaciones reales del campo educativo. Esta distancia limita el desarrollo progresivo y contextualizado de competencias profesionales, especialmente en una disciplina de naturaleza interdisciplinaria como las Ciencias de la Educación, que exige la integración de saberes pedagógicos, psicológicos, sociales y éticos para comprender y transformar la realidad educativa. Otro punto relevante es la percepción de los estudiantes sobre la utilidad de las prácticas preprofesionales y los proyectos de intervención en instituciones externas. Estas experiencias son valoradas como espacios de aprendizaje significativo donde pueden aplicar los conocimientos adquiridos y enfrentar problemáticas reales del contexto educativo. Esta valoración refuerza la necesidad de fortalecer desde etapas tempranas del plan de estudios la vinculación entre teoría y práctica mediante estrategias como estudios de caso, simulaciones, proyectos integradores y trabajo de campo guiado.

No obstante, también se evidencian prácticas docentes que muestran esfuerzos por aplicar metodologías activas y promover la participación estudiantil, el trabajo autónomo y la resolución de problemas. Estas experiencias, aunque aún incipientes, dispersas y no

sistematizadas, reflejan un potencial que debe ser fortalecido institucionalmente mediante estrategias de formación docente continua, el fomento de comunidades pedagógicas reflexivas, y políticas curriculares que promuevan la innovación metodológica.

En este sentido, se propone complementar el enfoque por competencias con el enfoque del aprendizaje estratégico, planteado por Carles Monereo (2001), el cual enfatiza que aprender no solo implica adquirir conocimientos, sino desarrollar la capacidad de autorregular ese aprendizaje, tomar decisiones conscientes y aplicar estrategias flexibles en función del contexto. Integrar esta perspectiva en la formación de educadores permite fortalecer la autonomía del estudiante, activar procesos metacognitivos y mejorar la toma de decisiones pedagógicas en situaciones reales y complejas, aportando una dimensión más profunda y crítica a la FBC.

En conclusión, transformar el rol del docente universitario en la Carrera de Ciencias de la Educación implica no solo superar prácticas tradicionales, sino asumir una función activa como mediador del aprendizaje, facilitador de experiencias auténticas, guía del pensamiento reflexivo y constructor de ciudadanía crítica. Esta transformación pedagógica debe ir acompañada de una evaluación formativa auténtica, centrada en el desempeño, que oriente el aprendizaje hacia la resolución de problemas relevantes y la intervención educativa situada. Solo así será posible consolidar una formación profesional coherente con los retos actuales de la educación y con el perfil de egreso que aspira a formar docentes capaces de intervenir críticamente en la realidad educativa y comprometidos con procesos de transformación pedagógica y social en los contextos donde intervienen.

Para que esta transformación pedagógica sea sostenible y efectiva, es necesario que la implementación del enfoque por competencias sea objeto de seguimiento y evaluación institucional continua. Esto implica establecer mecanismos sistemáticos de monitoreo, tanto cualitativos como cuantitativos, que permitan identificar avances, dificultades, resistencias y buenas prácticas en los distintos niveles de la docencia universitaria. La recolección de evidencias sobre el uso de metodologías activas, la integración de teoría y práctica, el protagonismo estudiantil y la evaluación auténtica, debe convertirse en insumo para la toma de decisiones pedagógicas, la retroalimentación docente y la mejora curricular permanente.

Solo mediante este ejercicio crítico y reflexivo será posible consolidar una cultura de formación por competencias contextualizada, flexible y centrada en el aprendizaje, tal como lo exige el perfil de egreso de la Carrera de Ciencias de la Educación.

Bibliografía

Casanova, F. (2003). Formación profesional y relaciones laborales. Oficina Internacional del Trabajo, Cinterfor.

Cepeda-Dovala, J. M. (2013). Estrategias de enseñanza para el aprendizaje por competencias. Universidad Interamericana para el Desarrollo.

Garay, T. E. (2019). Formación por competencias y prácticas pedagógicas. *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 6(2), 79-100.

Gimeno-Sacristán, J. (2011). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (3ª ed.). Ediciones Morata.

Hernández-Sampieri, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). McGraw-Hill.

Latorre, A. (2003). *Investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. GRAÓ de IRIF.

López, C., Benedito, V., & León, M. J. (2016). El enfoque de competencias en la formación universitaria y su impacto en la evaluación: la perspectiva de un grupo de profesionales expertos en pedagogía. *Formación Universitaria*, 9(2), 11-22.

Martínez-Clares, P., & González-Morga, N. (2019). El dominio de competencias transversales en Educación Superior en diferentes contextos formativos. *Educación y Sociedad*, 40(1), e020505.

Monereo, C. (2001). *El aprendizaje estratégico*. Barcelona: Graó.

Morales, J. D., & Varela, M. (2015). El debate en torno al concepto de competencias. *Investigación en Educación Médica*, 4(14), 36-41.

Morales-Castillo, J. D., & Varela-Ruiz, M. (2015). El debate en torno al concepto de competencias. *Investigación en Educación Médica*, 4(14), 36-41.

Nieva-Chaves, J. A., & Martínez-Chacón, O. (2016). Una nueva mirada sobre la formación docente. *Revista Universidad y Sociedad*, 8(1), 14-21.

Pavié, A. (2011). Formación docente: Hacia una definición del concepto de competencia profesional docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(3), 67-80.

Pimienta, J. H. (2011). *Las competencias en la docencia universitaria*. Pearson Educación.

Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Graó.

Spedding, A. (2006). *Metodologías cualitativas*. ARP.

Tobón, S. (2005). *Formación integral y competencias* (4ª ed.). Editorial Macro.

Tobón, S. (2015). *La formación basada en competencias y el desarrollo humano*. Ecoe Ediciones.

Tovar-Gálvez, J. C., & Cárdenas-Puyo, N. (2012). La importancia de la formación estratégica en la formación por competencias: Evaluación de las estrategias de acción para la solución de problemas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14(2), 122-135.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.