

El desafío de un cambio curricular en la formación docente en Uruguay

The challenge of curricular change in teacher training in Uruguay

Beatriz Peláez Bonfrisco ¹

Resumen: La actualidad nos posiciona en contextos de cambio, el escenario mundial, en una sociedad megacognitiva, tecnológica, digital, multicultural y plural, caracterizada por la incertidumbre, los conflictos, los dilemas, las dudas, las divergencias y la mutabilidad. La creciente brecha entre la educación y la sociedad interpela a la reflexión, especialmente, en el contexto de los principales cambios impulsados en Uruguay, desde 2023, a través de una transformación curricular. Este cambio curricular se orienta hacia un paradigma centrado en el aprendizaje, basado en el desarrollo de competencias, el cual busca una mayor vinculación entre las demandas sociales contemporáneas y las prácticas educativas.

Este escrito tiene por objetivo realizar un relevamiento documental que permita reflexionar acerca de la necesidad de un cambio curricular en el modelo educativo de formación docente inicial. Esta innovación se manifiesta en nuevos formatos pedagógicos, el surgimiento de nuevos contextos de enseñanza y de aprendizaje y una indispensable redefinición del lugar de los estudiantes para el logro de una centralidad auténtica.

Palabras clave: educación superior, formación de formadores, currículum, innovación

Abstract: Current events place us in contexts of change, the global stage, in a megacognitive, technological, digital, multicultural, and plural society, characterized by uncertainty, conflicts, dilemmas, doubts, divergences, and mutability. The growing gap between education and society calls for reflection, especially, in the context of the

¹ Maestra de Educación Inicial y Común. Directora del Instituto de Formación Docente de Trinidad, Flores. Docente del Instituto de Formación Docente de Durazno y de la Escuela N° 75 "Bdier. Gral. Manuel Oribe" de Durazno. Durazno, Uruguay. Correo electrónico: beatrizpelaezbonfrisco@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-3775-1782>

Diálogos Pedagógicos. ISSN en línea: 2524-9274.

Vol. 23, n.º 46, octubre 2025-marzo 2026. Págs. 16-28.

DOI: [http://dx.doi.org/10.22529/dp.2025.23\(46\)02](http://dx.doi.org/10.22529/dp.2025.23(46)02) / Recibido: 17/02/2025 / Aprobado: 27/08/2025.



Artículo publicado bajo Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-SinDerivar

major changes promoted in Uruguay, since 2023, through a curricular transformation. This curricular change is oriented toward a learning-centered paradigm, based on the development of competencies, seeking a closer connection between contemporary social demands and educational practices.

This paper aims to conduct a documentary survey that allows for reflection on the need for curricular change in the initial teacher training educational model. This innovation is manifested in new pedagogical formats, the emergence of new teaching and learning contexts, and an indispensable redefinition of the role of students for the achievement of authentic centrality.

Keywords: *higher education, training of trainers, curriculum, innovation*

Introducción

Desde 2023, la educación uruguaya está transitando una transformación curricular en todos los niveles educativos, la cual se fundamenta en la necesidad de cambiar las metodologías de enseñanza y la evaluación, otorgar centralidad al estudiante y el surgimiento de contextos de enseñanza y de aprendizaje reales.

Resulta imperativo dejar de lado prácticas tradicionales, basadas en la enseñanza fragmentada de contenidos y su memorización, para transitar hacia una educación basada en competencias que involucren el desarrollo de habilidades, conocimientos y destrezas.

De acuerdo a la conceptualización realizada por Ravela *et al.* (2023), los cambios se deben considerar en dos sentidos, por un lado, los formatos escolares y, por otro, en los formatos pedagógicos.

Los autores definen formato escolar o modelo educativo como "normas, leyes, marcos curriculares, planes de estudio, reglamentos de evaluación" (p. 90); en otras palabras, la organización y regulación normativa de las instituciones, los sustentos que regulan el marco curricular vigente, el perfil de egreso de los estudiantes, etc. Mientras que los formatos pedagógicos son considerados como "los modos en que se configuran las actividades dentro de las aulas" (Ravela y Cardoner, 2018, citado por Ravela *et al.*, 2023, p. 91); es decir, todos aquellos aspectos relacionados con las aulas como contextos de aprendizaje, la dinámica de funcionamiento y organización, la toma de decisiones de los docentes, sus diferentes configuraciones, el lugar que se otorga a los estudiantes, entre otros.

En este escrito, no se busca adoptar una postura respecto a la transformación curricular implementada a partir de 2023 en la formación docente en Uruguay, debido a que, actualmente, se encuentra en revisión. Se trata de proponer una priorización de aspectos clave, a través de diversos referentes teóricos, necesarios ante un cambio curricular que se considera imperativo realizar en vista del

escenario educativo actual. Esto permitirá al lector extraer conclusiones propias acerca de este cambio curricular, sus posibilidades y dificultades, planteadas desde una lectura objetiva de algunas acciones implementadas y de bibliografía teórica que sustenta algunos cambios necesarios.

Desarrollo

¿Por qué un cambio curricular en la formación docente inicial?

«Si lo que se quiere realmente es modificar el modo de hacer las cosas en el aula para mejorar la calidad de los aprendizajes efectivamente desarrollados... las políticas educativas deberán poner en el centro de la agenda la cuestión de la profesionalización de los docentes desde una perspectiva integral».

(Fanfani, 2004, citado por Valle y Manso, 2023, p. 59)

El concepto innovación en educación no es algo nuevo. Desde los comienzos de la escolaridad masiva, se han propuesto cambios para pasar de métodos tradicionales hacia aquellos que respeten los derechos de los educandos.

Al decir de Furman (2021): "Pensar la innovación educativa hoy, implica construir sobre ese legado pedagógico. Requiere que podamos pararnos sobre los hombros de estos gigantes, e inspirarnos desde allí a seguir creando" (p. 40).

El cambio curricular que se plantea como necesario tiene como eje vertebrador algunos aspectos clave tales como: la centralidad del estudiante, el enfoque competencial, el uso de metodologías activas y un abordaje interdisciplinario de las unidades curriculares, es decir, ir más allá de los contenidos compartimentados, para visibilizar conexiones y relaciones entre campos diversos.

Valle y Manso (2023), citando a Manso (2012), conceptualizan la formación docente inicial como "aquel período en el que por primera vez una persona comienza un proceso consciente de preparación profesionalizante que le habilita para ejercer la docencia" (p. 56). Este proceso no está ajeno al cambio educativo nacional. Es por ello que, desde 2023, el Consejo de Formación en Educación (CFE) ha propuesto una serie de acciones destinadas a implementar una transformación académica.

El propósito de esta transformación es favorecer el proceso formativo de grado de educadores en el Uruguay y fortalecer la profesión docente, como lo establece el Lineamiento Estratégico N.º 5 del Plan de Desarrollo Educativo 2020-2024. Esta iniciativa se encuentra en consonancia con el objetivo N.º 4 de la Agenda 2030 que establece la meta de "aumentar considerablemente la oferta de docentes calificados, incluso mediante la cooperación internacional para la formación de docentes en los países en desarrollo, especialmente los países menos adelantados y los pequeños estados insulares en desarrollo" (Ministerio de Educación y Cultura [MEC], 2017, p. 15).

Teniendo en cuenta estos lineamientos, es que el CFE, en su Marco Curricular de la Formación de Grado de Educadores, elaborado en 2023, plantea:

Los nuevos dispositivos de enseñanza y de evaluación deben permitir superar la transmisión acrítica, la acumulación y la yuxtaposición de conocimientos. Estos abordajes implican reconocer la importancia del trabajo en equipo interdisciplinario, la posibilidad de crear conocimiento en situación, en diversos contextos y realidades. Ello conlleva a que, desde el comienzo de la formación de grado, se promuevan diferentes maneras de acercarse al conocimiento, con formadores que trabajen en equipos pedagógicos, reconozcan la producción colectiva y la integración de áreas que superen las fronteras del conocimiento escolarizado. (Administración Nacional de Educación Pública, Consejo de Formación en Educación, 2023, p. 32)

Desde los documentos oficiales producidos desde el CFE, queda planteada la necesidad de un enfoque integrador, que deje de lado prácticas habituales, constituido por un currículo fragmentado en asignaturas aisladas y con contenidos específicos, sin una visión global de sus relaciones. Para avanzar hacia un enfoque integrador, que promueva el trabajo colaborativo y la autonomía de los futuros docentes, es necesario implementar estrategias educativas adecuadas y coherentes con el cambio curricular.

Esto demanda de la formación inicial un abordaje desde la interdisciplinariedad, la flexibilidad y la capacidad crítica para promover cambios en las culturas institucionales. Es fundamental impulsar la circulación de saberes de los diversos trayectos formativos, para generar espacios que fomenten el diálogo tan necesario entre teoría y práctica, lo que fortalecerá la identidad profesional docente. Este proceso de cambio implica lo que Braslavsky (2002, citado en Valle y Manso, 2023) denomina como "reinención de la profesión", es decir, construir un nuevo campo de profesiones con nuevos significados, revisiones y reconceptualizaciones lo que facilitará y "hará posible lidiar con los cambios estructurales que hoy enfrentan los docentes" (p. 16).

Para ello, es fundamental la creación de condiciones que promuevan la calidad de la formación inicial, el involucramiento docente, el desarrollo y fortalecimiento de las competencias profesionales docentes. Se trata de fortalecer un tipo de formación docente inicial que fomente el trabajo colaborativo y la construcción del proceso educativo, con otros, a partir de reflexiones conjuntas y compartidas, indispensables en la docencia, puesto que solo en el encuentro con otros se favorecerá un pensamiento crítico sobre los saberes propios y una posterior reflexión sobre aspectos a cambiar. Es en el diálogo y con base en las diferencias que pueden construirse nuevos caminos y recorridos para acceder a vías distintas de conocimiento. Tal y como expresa Álvarez Méndez (s/f): "La docencia no es un estado al que se llega, sino un camino que se hace" (citado en Caamaño, 2011, p. 15).

En este contexto de cambio, se expone la necesidad de que los profesionales de la educación se formen como actores decisivos en sus comunidades educativas y sean capaces de tomar decisiones pertinentes, como lo plantea Zabalza (1987):

En primer lugar, la acción enseñante es una acción intencional y contextualizada. Esa intencionalidad, en la situación concreta de cada acción, la aporta cada profesor en base a sus propias creencias-competen-

cias pedagógicas y en base a la lectura que hace de la situación específica en que actúa. El profesor, como profesional que actúa, sintetiza el "sentido" intencional de los diversos niveles de decisión pedagógica en una estructura de acciones que reflejan su propio pensamiento. (Zabalza, 1987, citado en Caamaño, 2011, p. 41)

La formación de los futuros profesionales de la educación debe evolucionar para responder a los desafíos del siglo XXI, enfocándose en el aprendizaje permanente, el dominio de contenidos como palanca, el desarrollo de competencias clave para el aprendizaje y para la vida. Este cambio supone acercar al estudiante experiencias novedosas, que lo alejen de su zona de confort para que logre reconfigurar sus prácticas escolares y construir nuevas formas de aprender.

En el texto *Metodologías activas para la formación de competencias* (Fernández March, 2006), se plantea la necesidad de que la centralidad del modelo educativo esté en el aprendizaje, lo que supone cambios institucionales y docentes, es decir, innovar metodológicamente con una contextualización a las realidades áulicas. Un modelo focalizado en el aprendizaje exige aprender a aprender y a lo largo de la vida, por lo que debe formar a un estudiante autónomo a través de una redefinición de actividades de enseñanza y de aprendizaje con base en la formación por competencias. Para lograr esto, se requiere de un cambio institucional que redefina roles y estrategias para el abordaje del proceso de aprendizaje con el objetivo de promover estudiantes activos, autónomos, estratégicos, cooperativos y reflexivos. Resulta necesario fomentar un aprendizaje al servicio del desarrollo de competencias como base de los aprendizajes, donde el protagonista sea el estudiante, flexibilizando las trayectorias formativas, dando valor al trabajo autónomo, impregnando decisiones curriculares de intencionalidad. Considerando lo señalado por Ravela et al. (2023): "El camino hacia nuevos modelos educativos requiere flexibilizar los elementos centrales del formato escolar de la revolución industrial: tiempos, espacios, agrupamientos de estudiantes, definición curricular de las trayectorias educativas y evaluación" (p. 54).

La necesidad de nuevos contextos de enseñanza y de aprendizaje

«El lenguaje de la educación del profesorado, sus rituales y la forma en que en ella se actúa, existen dentro de un contexto institucional. La conducta se estructura según unos códigos de cultura que determinan la forma en que las personas piensan, siente, 'ven' y actúan frente a la práctica de la escuela».

(Popkewitz, 1991, p. 9)

Un cambio curricular integral debe proponer como desafío principal la mejora de los aprendizajes, desde un cambio profundo de los sistemas educativos y los contextos de aprendizaje, para que respondan adecuadamente a los cambios estructurales de la actualidad. En una exposición realizada por César Coll en 2016 (Coll, 2016), esboza la necesidad de un cambio de enfoque para el logro de una transformación en el proceso educativo. Sugiere que la educación del siglo XXI debe adaptarse a un mundo en constante cambio, donde la formación continua y

la adaptación a nuevas realidades son esenciales. Destaca que el aprendizaje no se limita a las instituciones formales, sino que ocurre en múltiples contextos, que incluyen la familia y otros espacios sociales. Esta perspectiva sugiere que las instituciones deben ser vistas como un nodo dentro de una red más amplia de aprendizaje, donde las interacciones entre diferentes contextos son fundamentales para el desarrollo educativo de los estudiantes, la importancia de los entornos de aprendizaje diversos y la interacción entre diferentes agentes educativos, en contraposición al modelo tradicional de escolarización universal.

Imbernon (2009), en su texto *Mejorar la enseñanza y el aprendizaje en la universidad*, aduce la necesidad de mejorar los contextos de enseñanza y de aprendizaje en la educación superior. Para ello, parte de la premisa de que las formas de enseñar universitarias se focalizan en una transmisión unidireccional o clase magistral en las que el docente es el que sabe y diserta sobre un tema y los estudiantes mantienen una postura pasiva. Se plantea una dicotomía en el aula: un modelo donde el estudiante adopta un rol pasivo, mientras que el docente, como figura central, es el único poseedor del conocimiento. En contraste, postula la existencia de un tipo de aprendizaje activo, centrado en el protagonismo del estudiante en lo que refiere a su participación en la enseñanza. Se trata, así, de un tipo de aprendizaje interactivo, recíproco, colaborativo, en el que existe un incremento de la significatividad y consolidación del aprendizaje.

Es imprescindible un cambio de paradigma, pasando de un enfoque centrado en la enseñanza, caracterizado por la yuxtaposición de conocimientos, la memorización y la acumulación conceptual hacia uno centrado en el aprendizaje. En el paradigma anterior, la práctica docente es entendida como campo de aplicación de conocimientos, métodos y técnicas para enseñar. En contraste, el nuevo enfoque pone el foco en un aprendizaje intencional, en la integración de conocimientos dentro de los esquemas cognitivos y en el establecimiento de relaciones entre ellos a través de abordajes interdisciplinarios. Además, se promueve la transformación de la información y saberes en conocimientos viables y transferibles a nuevas situaciones.

De acuerdo a lo anteriormente expresado y teniendo en cuenta las palabras de Bain (2007), resulta imperioso generar un:

Entorno para el aprendizaje crítico natural en el que las personas aprenden enfrentándose a problemas importantes, atractivos, intrigantes, a tareas auténticas, que les plantearán un desafío a la hora de tratar con nuevas ideas, recapacitar sus supuestos y examinar sus modelos mentales de la realidad. (p. 29)

Sustituir la sesión expositiva por otra que involucre a un estudiante activo implica una variación en la mentalidad docente y el reconocimiento de que la enseñanza no puede convertirse en una mera transmisión de conceptos. Para lograrlo, se requiere superar la idea de enseñanza como proceso unidireccional, caracterizado por el dominio del discurso por parte del docente y una pasividad de los estudiantes, carentes de participación, además de un desconocimiento de sus características individuales por parte del profesor.

Para comprender plenamente el papel del estudiante en el escenario educativo actual, es necesario reflexionar sobre qué implica estar en el centro de dicho proceso. El concepto de protagonismo estudiantil debe ir más allá de una mera participación activa, supone asumir un rol principal y significativo en su formación profesional. Anijovich y Capelleti (2020) elaboran una conceptualización detallada que sitúa al estudiante en como un intérprete principal y un sujeto activo en su formación:

¿Qué significa estar en el centro? Ser protagonista en el sentido real del significado. Un protagonista, según el Diccionario de la Real Academia Española, es la persona o cosa que en un suceso cualquiera desempeña la parte principal. Implica desempeñar el papel más importante en cualquier hecho o acción [...] Estas precisiones acerca de la conceptualización del protagonismo nos ubican en un foco que interpela el rol del estudiante. No se trata de un activismo pedagógico, sino de considerarlo en el lugar de intérprete principal. El diseño y la construcción de la escena educativa debiera invitarlo a habitar el espacio escolar y no ser solo un visitante [...]. Concebirlo como protagonista implica reconocerlo como sujeto en un contexto, portador de una trayectoria escolar, con intereses variados, habituado a manejarse con lenguajes multimediales, pero no necesariamente autónomo para tomar decisiones vinculadas a sus aprendizajes: planificar, organizar, seleccionar procedimientos y recursos, gestionar sus tiempos, autoevaluarse, tener conciencia de sus fortalezas y debilidades como aprendiz. Protagonista es un estudiante que busca, comparte, organiza y se organiza. (2020, pp. 75-76)

Un paradigma focalizado en el estudiante supone un cambio en la concepción de la didáctica centrada en la enseñanza y el rol docente como eje estructurador, hacia una que considera al aula como un espacio complejo y un docente como gestor que, además de impartir enseñanza, administra tiempos, relaciones, espacios, participaciones, conflictos, demuestra confianza en sus estudiantes y genera las condiciones óptimas para un espacio dialógico, reflexivo e interactivo. Un docente dispuesto a correrse del foco de atención en el proceso de comunicación del conocimiento será capaz de motivar a sus alumnos, para generar actividad intelectual individual y grupal, activar su proceso de aprendizaje y centrarlo en la adquisición de competencias y destrezas.

Basil Bernstein, en 1989, postula que en todas las instituciones educativas debe existir una serie de principios organizativos del tiempo, contenidos, jerarquías y relaciones que denomina "currículum" (p. 75).

Establece una diferenciación, por un lado, la existencia de un "currículum de colección" (p. 76), con contenidos presentados de manera cerrada, delimitados, aislados, con planes de estudio organizados por quienes enseñan y relaciones educativas jerarquizadas donde "el educando es contemplado como un ignorante carente de status e investido con pocos derechos" (Bernstein, 1989, p. 77). En este currículum rígido, diferenciador y jerárquico es el docente quien ejerce control y vigilancia a través de la autoridad de quien tiene el conocimiento.

Por otro lado, plantea un "currículum integrado" (p. 78), donde se presenta una relación abierta entre contenidos, integrados como parte de un todo mayor. El plan de estudios se organiza en función de ideas generales, sujetas a cambios, dinámicas, cuya característica principal es la apertura de los contenidos y sus relaciones. La capacidad autorreguladora modifica la relación docente-estudiante y dota a estos últimos de posibilidades en la toma de decisiones, debilita la jerarquía ejercida en el currículum de colección por los docentes. La tarea educativa debe ser compartida, cooperativa, con base en relaciones horizontales, que altere estructuras de poder tradicionales en las instituciones educativas.

Más de treinta años después del planteo realizado por Berstein, en la educación uruguaya, se propone una transformación educativa que requiere avanzar desde un currículum de colección hacia uno integrado.

La noción de currículum integrador cobra relevancia en el debate contemporáneo como una propuesta que articula las diferentes dimensiones del aprendizaje. Un modelo que promueve la organización curricular centrada en problemas y temas relevantes, definidos colaborativamente entre docentes y estudiantes. Donde se supere la fragmentación tradicional del conocimiento, como lo plantea Caamaño (2011), citando a Beane (2005):

Es la búsqueda de un currículum integrador, un currículum que fomente la integración de las experiencias, los conocimientos, la escuela y el mundo en general, el propio yo y los intereses sociales [...] integración del currículum como una teoría del diseño curricular que se ocupa de mejorar las posibilidades de la integración personal y social mediante la organización del currículum en torno a problemas y temas importantes, identificados de forma colaborativa por educadores y alumnos, sin tener en consideración la separación por asignaturas. (p. 41)

Para lograr lo anteriormente expuesto, se requiere de un cambio de objetivos, metodologías, estrategias, sistemas de evaluación, una determinada organización del grupo y de los espacios. Además de un nuevo enfoque del proceso de enseñanza, para superar la problemática de la teoriedad y racionalidad técnica de los programas de formación docente y su escasa conexión con la práctica pre profesional, con cursos fragmentados sin aprender a investigar sobre la problemáticas reales y contextualizadas. Lo expuesto hasta el momento supone un cambio epistémico, en lo que refiere a la concepción del objeto de estudio de la educación, que debe ser concebida desde las teorías de la complejidad y de los nuevos requerimientos del siglo XXI.

Freire (2003) plantea que la práctica educativa tiene una cualidad que denomina "politicidad de la educación", pues entiende que "no hay situación educativa que no apunte a objetivos que están más allá del aula, que no tenga que ver con concepciones, maneras de ver el mundo, anhelos, utopías" (p. 49). Es imposible para este pedagogo una práctica educativa sin los sujetos educador y educando, situados en un espacio y un tiempo, atravesados por experiencias gnoseológicas por las cuales se conoce el mundo y se produce conocimiento. Del mismo modo, presenta la necesidad de que el educador maneje un discurso coherente con su

práctica, para buscar una identificación entre lo que dice y hace, teniendo en cuenta que siempre se puede mejorar, porque los sujetos son entendidos como un proceso y no como un destino. Es imperioso fomentar en el estudiante la necesidad de posicionarse y situarse en función del contexto en que se encuentra, el momento histórico que le toca vivir y las políticas educativas vigentes.

Con el propósito de alcanzar lo planteado por Abrate (2014): "una mirada pedagógica de la educación y sobre la educación" (p. 10), que profundice el conocimiento de la realidad educativa en la que los futuros docentes intervendrán, es fundamental promover una educación basada en relaciones horizontales, el diálogo, la reflexión, y la articulación entre teoría y práctica. Este modelo busca superar el modelo de educación bancaria, entendido como una educación pasiva y reproductora de conocimientos y avanzar hacia una educación liberadora y transformadora tal y como lo concibe Freire (2003).

Redefinir el rol de los estudiantes

«El reto es formar profesionales que la sociedad considere fundamentales para su desarrollo, que sean valorados y reconocidos como profesionales de primer nivel».

(Cuenca, 2012, p. 10)

Consolidar una visión integral del acto educativo en su conjunto debe conducir a una modificación sustancial del rol docente, para superar la mirada tradicional de transmisión de contenidos hacia el fortalecimiento de las condiciones que motivan y movilizan la capacidad transformadora de sus estudiantes con sustento en la reflexión crítica. Surge la necesidad de formar futuros profesionales de la educación con un perfil estratégico, que sean autónomos, situados, que desarrollen competencias de investigación constructiva en pos de la calidad educativa, cuestionando y analizando algunas cuestiones naturalizadas y normalizadas.

Las aulas de formación docente requieren de estudiantes con una participación activa e interactiva, para avanzar hacia relaciones biunívocas y multidireccionales con el conocimiento para construir aprendizajes personalizados y relacionados con los aprendizajes del resto del grupo. Una comunicación interactiva resulta indispensable para promover la reflexión personal, grupal y colectiva, desarrollando estrategias cognitivas y metacognitivas, competencias, habilidades y destrezas, la flexibilidad de pensamiento, la capacidad comunicativa, el fortalecimiento de herramientas para la toma de decisiones que posteriormente incidirán en la construcción de su oficio de estudiante, la definición de su identidad como aprendiz y en su posterior desempeño profesional como docente.

Para que este cambio se concrete, la centralidad del estudiante es fundamental. Para ello, es preciso fortalecer el oficio del estudiante, entendido como el conjunto de prácticas, habilidades y conocimientos que le permiten desempeñar su rol de manera efectiva. Este fortalecimiento se encuentra estrechamente vinculado con el desarrollo de competencias esenciales para alcanzar resultados académicos.

micos de calidad. En este sentido, consolidar el oficio del estudiante se postula como un elemento clave para asegurar su protagonismo en el proceso de formación profesional. Alineándose con lo propuesto por Valdes *et al.* (2016), quienes definen las experiencias transformadoras como aquellas prácticas subjetivas de alto impacto emocional que inciden directamente en la construcción de la identidad del aprendiz. Estas vivencias brindan nuevas posibilidades para la construcción de significados y contribuyen a los modos de aprendizaje, comprensión y a su autopercepción como estudiantes.

La construcción de la identidad como aprendiz es un proceso que influye en la manera en que los individuos interpretan y dan significado a sus experiencias educativas. Es un espacio donde el estudiante se auto percibe como aprendiz, lo que condiciona el valor y sentido de lo aprendido, reconociendo cómo se sitúan ante diversas situaciones de aprendizaje, tal y como lo expresan Falsafi y Coll (2010):

El conjunto de significados que las personas construimos sobre nosotros mismos como aprendices y que nos permiten reconocernos como tales, [y] es el referente a partir del cual las personas construimos y atribuimos sentido a las experiencias de aprendizaje. Atribuimos o no un sentido a las experiencias de aprendizaje y a lo que hemos aprendido, aprendemos o esperamos aprender, y le atribuimos uno u otro sentido en función de cómo nos situamos como aprendices ante las situaciones y actividades -pasadas, presentes o futuras, reales o imaginadas- a las que remiten esas experiencias. (p. 17)

En este proceso de fortalecimiento de la identidad del aprendiz, desempeñan un papel muy importante las experiencias personales previas, las interacciones con los demás en la consolidación del oficio de estudiante para otorgar significatividad a los procesos de enseñanza y de aprendizaje. De esta manera, se facilitará el desarrollo de la criticidad, la colaboración, la creatividad e innovación en sus trayectorias estudiantiles y luego profesionales.

Se considera que la propuesta de Falsafi y Coll (2010) tiene importantes implicaciones para la práctica educativa en este proceso de transformación. Comprender la identidad de aprendiz permite a los docentes diseñar experiencias de aprendizaje más significativas y personalizadas, que tengan en cuenta las características individuales y sus contextos socioculturales. Además, se encuentra en estrecha relación con aspectos clave en el proceso de formación como lo son la motivación, la autoestima y las autopercepciones sobre sus capacidades y modos de aprender.

Para ello, es fundamental conocer las preferencias de los estudiantes para aprender, que servirán de insumos para la toma de decisiones de los docentes al seleccionar competencias y temáticas priorizadas en una unidad curricular o asignatura, el establecimiento de relaciones entre varias para favorecer un abordaje integrador e interdisciplinar de las temáticas y, además, modificar sus prácticas pedagógicas en función del perfil de sus estudiantes. En las aulas de formación docente inicial, es fundamental promover que los estudiantes se empoderen del

liderazgo necesario para gestionar sus procesos de aprendizaje, con el fin de favorecer su crecimiento tanto en las dimensiones personales como académicas, tal como lo plantean Aguerrondo y Vezub (2011):

El liderazgo se fortalece a través del trabajo en equipo cuando los docentes son capaces de desarrollar una profesionalidad colegiada y compartida. Estos aprendizajes, y esta cultura profesional, pueden comenzar durante la formación inicial, para ello es necesario que los formadores sean conscientes de su papel y trabajen para fomentar en los futuros maestros su autonomía, basada en las habilidades reflexivas, el cuestionamiento, la problematización, la confianza en la capacidad de aprendizaje de los alumnos y en la importancia estratégica que tiene el desarrollo profesional sostenido y responsable. (p. 233)

Conclusión

El cambio curricular, comenzado en 2023, en la formación docente de Uruguay, es un proceso que responde a las exigencias de un mundo en constante cambio. A medida que los contextos de enseñanza y aprendizaje evolucionan, es imperativo que los educadores se adapten a nuevas metodologías y enfoques que fomenten un aprendizaje significativo y colaborativo. Esto no solo redefine el rol del docente, sino que también reconfigura la identidad del estudiante, lo que exige un modelo en el que los aprendices son agentes activos de su propio proceso educativo, según lo expresa Ravela *et al.* (2023), citando a Biddle *et al.* (2000):

Los profesores de la formación del profesorado deberían tratar a los futuros docentes de la misma manera en que esperan que estos traten a sus alumnos. Esta "regla de oro" de la formación del profesorado se pone de manifiesto al reclamar que los profesores de la formación del profesorado deberían ser un modelo de los tipos de práctica de enseñanza que quieren que los docentes utilicen con sus alumnos. Es más, los profesores de la formación del profesorado deberían introducir a los docentes en las actividades y formas de interacción que a su vez esperan de los estudiantes. (p. 40)

Resulta, entonces, primordial que los estudiantes desarrollen habilidades críticas, creativas y colaborativas, preparándolos para enfrentar los desafíos del siglo XXI. En este contexto, es crucial que las instituciones educativas y los responsables de políticas educativas apoyen la formación continua de los docentes y les proporcionen las herramientas y los recursos indispensables para implementar estas innovaciones. Solo así se podrá garantizar que la educación no solo se adapte a los requerimientos actuales, sino que también anticipe y prepare a las futuras generaciones para un mundo en constante transformación.

La transición de un modelo educativo tradicional a uno basado en competencias y aprendizaje activo implica un cambio significativo en la práctica docente, cimentado en un liderazgo pedagógico efectivo, que se caracterice por la comunicación abierta, el apoyo al desarrollo profesional, el reconocimiento del buen trabajo, el enfoque en el aprendizaje y la promoción de una cultura colaborativa.

Para finalizar, se considera oportuno retomar lo expresado por Ravela *et al.* (2023) en su libro *Construir un vitral*, donde plantean la necesidad de asumir con responsabilidad el desafío de modificar los currículos en su esencia, partiendo de las realidades contextuales y de las voces de los propios protagonistas:

Las transformaciones educativas difícilmente puedan ser diseñadas exclusivamente desde el gobierno del sistema educativo. No responden a una planificación deliberada, si bien los planes y políticas pueden impulsar y facilitar los procesos de transformación o, muchas veces, obstaculizarlos. Las transformaciones siempre dependen de las acciones y prácticas de una enorme cantidad de actores [...] Los docentes vamos modificando en forma continua nuestras prácticas aun cuando no haya cambios en las pautas organizativas. Los cambios en las pautas curriculares tienen más probabilidad de ser implementados si recogen e impulsan dinámicas existentes en las prácticas. Para cambiar los formatos es necesario experimentar nuevas prácticas y construir nuevos sentidos.

Como docentes podemos formar parte de manera consciente y deliberada de este proceso continuo. [...] Obviamente, los rumbos que adopta un sistema educativo dependen de la acumulación de visiones y prácticas de muchos docentes. El futuro no lo construyen los individuos, se construye en forma colectiva. [...] Contribuir a pensar qué podemos hacer los docentes desde nuestras prácticas, "mientras el futuro nos alcanza". (pp. 104-105)

Referencias bibliográficas

Abrate, L. (2014). *Pedagogía y educación: El objeto de estudio y la especificidad de la pedagogía* [Ponencia]. I Encuentro Internacional de Educación, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Repositorio digital UNC: <http://hdl.handle.net/11086/24723>

Aguerrondo, I. y Vezub, L (2011). Las instituciones terciarias de formación docente en Argentina. Condiciones institucionales para el liderazgo pedagógico. *Educar*, 47(2), 211-235: <https://www.redalyc.org/pdf/3421/342130837002.pdf>

Administración Nacional de Educación Pública, Consejo de Formación en Educación [ANEP-CFE] (2023). *Marco Curricular de la formación de grado de los educadores* 2023. https://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/documentos_aprobados_cfe/2022/Marco_CurricularCFE_2023.pdf

Anijovich, R. y Capelleti, G. (2023). *Planificar la enseñanza. Tramas y alternativas*. Grupo Magro.

Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Publicaciones Universidad de Valencia (PUV).

Berstein, B. (1989). *Clases, códigos y control. II Hacia una teoría de las transmisiones educativas*. Akal Universitaria.

Caamaño, C. (2011). *Reflexión crítica, experiencias e investigación en docencia*. Grupo Magro.

Coll, C. (2016, 13 de enero). *Ecologías del aprendizaje, experiencias de aprendizaje e identidad del aprendiz* [Video]. YouTube. <https://youtu.be/rLtGYebPSJs?si=6kc9jkbdcxY543kD>

Cuenca, R. (2012). *Las múltiples identidades profesionales de la docencia*. Instituto de Estudios Peruanos (IEP). <https://repositorio.iep.org.pe/server/api/core/bitstreams/cb5cbdc0-46cd-4774-a418-d1d012382fdb/content>

Falsafi, L. y Coll, C. (2010). La construcción de la identidad de aprendiz: coordenadas espacio-temporales. En J. I. Pozo y C. Monereo (Coords.), *La identidad en Psicología de la Educación: Necesidad, utilidad y límites* (pp. 77-98). Narcea. http://psyed.edu.es/archivos/grintie/Falsafi_Coll_ConstruccionIdA_2011.pdf

Fernández March, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio Siglo XXI*, 24(1), 35-56. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/152>

Freire, P. (2003). *El grito manso*. Siglo Veintiuno.

Furman, M. (2021). *Enseñar distinto. Guía para innovar sin perderse en el camino*. Siglo Veintiuno.

Imbernon, F. (2009). *Mejorar la enseñanza y el aprendizaje en la universidad. Cuadernos de docencia universitaria*. Editorial Octaedro. <https://octaedro.com/wp-content/uploads/2020/07/16514.pdf>

Ministerio de Educación y Cultura [MEC] (2017). *Objetivos de desarrollo sostenible: Aproximación a la metodología de las Naciones Unidas*. <https://www.gub.uy/ministerio-educacion-cultura/sites/ministerio-educacion-cultura/files/2019-12/ods-4.-aproximacion-de-la-metodologia-de-naciones-unidas---uruguay.pdf>

Popkewitz, T. (1991). Mitos y realidades en la formación docente. *Revista de la Educación del Pueblo*, 9-37.

Ravela, P., Picaroni, B. y Loureiro, G. (2023). *Construir un vitral. El acompañamiento pedagógico como herramienta de transformación*. Grupo Magro.

Valdes, A., Coll, C. y Falsafi, L. (2016). Experiencias transformadoras que nos confieren identidad como aprendices: las experiencias clave de aprendizaje. *Perfiles Educativos*, XXXVIII(153), 168-184. <https://www.redalyc.org/pdf/132/13246712011.pdf>

Valle, J. y Manso, J. (2023). *Las competencias profesionales docentes. El modelo 9:20*. Narcea.