

---

### EJE III: INGRESO, EVALUACIÓN Y REQUISITOS PARA LA OBTENCIÓN DEL TÍTULO.

La complejidad social, cultural, tecnológica de los tiempos contemporáneos nos coloca ante grandes desafíos para volver a pensar en términos de Políticas Educativas, definiciones acerca de la formación de los Profesionales de la Educación de nuestro tiempo. Esto nos exige una revisión crítica acerca de los saberes y habilidades que dichos profesionales deberían alcanzar en su formación de grado.

Este desarrollo profesional no debe pensarse sólo en términos de formación inicial, sino en el marco de un sistema de formación que lo acompañe en toda su vida profesional. De esta forma, las ofertas académicas de formación de grado deben ser pensadas como primer estadio para comenzar el ejercicio de la profesión y como un eslabón de un sistema que integra la formación de grado, la formación permanente durante la actividad profesional en sus distintas modalidades y las formaciones de posgrado. En este sistema de formación de los educadores, la relación con el conocimiento debe estar bajo el influjo de la investigación con fines didácticos y pedagógicos fundamentalmente.

En la fundamentación de una propuesta curricular para este sistema de formación, y particularmente para la formación de grado, es necesario enunciar la serie de caracteres que deberían de alcanzar los profesionales de la educación sin desconocer las características de los sujetos que ingresan.

Por tales razones, las transformaciones que se requieren para el desarrollo profesional de los educadores de nuestro tiempo, podrían habilitarse desde las siguientes líneas de análisis.

La primera, referida a la *formación profesional en sentido académico* que permita desarrollar fundamentos acerca de las complejas interacciones que generan la relación teoría-práctica; y la segunda, referida a los *contextos de desempeño profesional* en los

cuales se desarrollan las prácticas pre-profesionales, campo en el cual surgirán demandas específicas a la tarea educativa.

Partiendo de estas líneas de análisis, se deriva la necesidad de una revisión profunda de las distintas tradiciones formativas modernas y también contemporáneas que han constituido las diferentes matrices de las carreras que conforman hoy la formación en educación del CFE. Por un lado, carreras docentes (Magisterio, Profesorado, Maestros y Profesores Técnicos) y por otra la recién integrada carrera de Educadores Sociales, integrando las carreras que se están iniciando o bien las que se creen. Además en este escenario se sitúa la iniciativa formulada por el CFE de viabilizar el tránsito de estas formaciones de nivel terciario hacia el carácter universitario, tal como se cita en el documento: “*Orientaciones y Objetivos del CFE 2015-2020*”.

En este marco, se debieran situar las discusiones de este Eje III, dirigidas a considerar y crear definiciones acerca del ingreso a las carreras, los procesos evaluativos referidos tanto a la instrumentación curricular como a los desempeños de los formadores y estudiantes y, por último, a los criterios que se definan para la obtención del título.

## **A- INGRESO**

Con respecto a este primer punto, cabría explicitar entonces algunos aspectos que se deberían tener en cuenta con el fin de orientar la discusión del tema:

a) *perfil de egreso* en relación a los saberes que debieran alcanzarse para el logro de desarrollo y el desempeño profesional en la carrera a la cual se aspira.

b) *características de los estudiantes que ingresan a la Formación en Educación* a partir de algunos indicadores que describan sus perfiles socio-económicos, capital cultural, trayectos educativos previos, distribución por género, entre otros.

c) *estado de situación* respecto a cuántos y quiénes terminan las carreras, cuántos y quiénes están en situación de rezago, índices de desafiliación, relación de ingresos y egresos, etc.

El primer aspecto es el más importante de los tres, considerando su relevancia para la definición del perfil profesional que orientará el desarrollo de las nuevas estructuras académicas y curriculares.

Los dos últimos aspectos pueden ser presentados desde abordajes cuantitativos y cualitativos que den una descripción empírica y una interpretación de tal estado de situación respecto a quienes llegan a las distintas carreras del CFE.

Con respecto a las características de los que ingresan a las carreras en educación se remite a los datos más recientes de dos informes: el estudio "*Factores que influyen en la educación de las carreras de formación docente*" de la consultora Cifra para el Consejo de Formación en Educación presentado en setiembre 2012 y el informe "Los estudiantes de formación en educación. Estudio sobre datos aportados por el censo de estudiantes del CFE 2014-2015" elaborado por la Dirección de Investigación y Estadísticas Educativas de ANEP y el CFE en 2015. Allí aparecen datos, no solo de las características académicas, socio-culturales y económicas y la distribución por género de los estudiantes al momento del ingreso, sino también que se da cuenta de la percepción que tienen los estudiantes del currículo y las dificultades personales para realizar el cursado. Al respecto, y como forma de caracterizar en forma general a los estudiantes que ingresan, se puede señalar:

1. El promedio de tiempo transcurrido desde el egreso de la educación media hasta el ingreso a las carreras de profesionales de la educación, se sitúa en torno a los 4.8 años.
2. Casi la cuarta parte de los estudiantes censados cursa simultáneamente otros estudios terciarios o ya los ha realizado.

3. La matrícula ha aumentado. En profesorado, un 30 por ciento de la matrícula es masculina, mientras que en magisterio, la población masculina se sitúa en aproximadamente en un 10 por ciento y en la carrera de educadores sociales en un 20 por ciento. En la carrera de maestros técnicos el mayor porcentaje de matriculados es masculino.

4. Un considerable porcentaje (21,5%) de los estudiantes proviene de hogares en los cuales sus padres tienen como máximo nivel educativo alcanzado la educación primaria, aún más frecuente en los estudiantes del interior del país. A su vez, el 75% del total de los estudiantes censados provienen de familias cuyos padres no tienen educación terciaria.

Finalmente, como forma de orientar el análisis y la construcción de acuerdos sobre este punto se puede señalar:

- La caracterización de los estudiantes que ingresan a la Formación en Educación, muestra datos que dejan al descubierto múltiples características socio-educativas y la urgencia de repensar las condiciones de acceso al nivel terciario.
- El perfil de una profesión a la cual se aspira, también define a priori ciertos componentes y caracteres que inciden directamente o indirectamente al ingreso, pues delimitan tanto un campo de estudio como una manera de intervención en la realidad social.
- El perfil de egreso definido por el CFE da cuenta de las características generales que debiera alcanzar un profesional de la educación, el que supone la apropiación de conocimientos y prácticas desde saberes propios de la profesión a ejercer tal como están planteadas en el Documento aprobado por el CFE en abril de 2015, *“Orientaciones y objetivos para el período 2015 – 2020”*.

---

Las mencionadas cuestiones acerca del ingreso dejan a la vista ciertas tensiones que podrían expresarse a modo de interrogantes:

- ¿Cómo instrumentar la formación profesional para que las condiciones de ingreso de los estudiantes puedan ser acordes a las demandas propias de la carrera a cursar? (ej. con estudiantes que cursaron la educación media bajo el sistema de tolerancia y tienen diagnosticadas dificultades que inciden en las praxis propias de las profesiones educativas).

- ¿Cómo lograr los perfiles de egreso propuestos a partir de las diversas características al ingreso a la carrera?

## B) EVALUACIÓN

### B.1) Desde dónde evaluar y qué evaluar

Si partimos de un concepto de aprendizaje centrado en el estudiante, que procure habilitar en el futuro docente, grados crecientes de autonomía, generando capacidades para el cambio, la evaluación debe ser entendida como una instancia privilegiada de aprendizaje. Sobre todo si se pretende que el estudiante regule su propio proceso de aprender.

Se debe necesariamente plantear la interrogante qué es aprender hoy, en estos tiempos de cambio civilizatorio, en el cual según Edgar Morin, (1999) conocer es “*navegar en un océano de incertidumbres, a través de archipiélagos de certezas*”.

Parecería que lo importante para desenvolverse en las distintas situaciones y roles es el desarrollo de capacidades complejas, que permiten relacionar conocimientos y poner en juego todas las habilidades personales y los distintitos tipos de inteligencia, para actuar en diferentes escenarios y encarar distintas problemáticas.

---

Estas capacidades cobran especial importancia cuando hablamos de saberes y capacidades profesionales y especialmente las que tiene que desarrollar un educador.

Según Sánchez Santamaría y Ballester (2010) desde el principio de aprendizaje a lo largo de la vida, las competencias y habilidades pueden considerarse como una serie de conocimientos que el futuro educador pone en acción para dar respuestas pensadas, sentidas, efectivas y actualizadas a las demandas de un entorno complejo y cambiante y, en ocasiones, contradictorio, en el que se inscribe su vida

En el Eje I se plantean de manera muy general las competencias que entendemos debe de desarrollar un educador y que formarían parte del perfil de egreso. Al plantearnos la noción de evaluación para este nuevo plan, tenemos que hacer referencia y mantener coherencia con ese perfil.

El perfil que se establezca, traducido en un saber actuar profesional, tendrá necesariamente que ser una referencia a la hora de plantear distintos instrumentos de evaluación y valorar la información que los mismos nos proporcionen, con el fin de aproximarnos a lo que los estudiantes aprenden, cómo lo incorporan, lo interrelacionan y cómo lo aplican a distintas situaciones.

Según Perrenoud (1999) un educador en estos tiempos, debe desarrollar un encare flexible de situaciones inciertas y debe dominar saberes profesionales que le permitan ser competente en

- Organizar y animar situaciones de aprendizaje
- Gestionar progresiones de aprendizajes
- Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación para asegurar aprendizajes a todos y a todas.
- Implicar a los estudiantes en sus procesos de aprendizaje y en sus distintos

trabajos

- Trabajar en equipos pedagógicos.

- Participar en la gestión de la escuela.
- Implicar a los padres en la formación de sus hijos
- Utilizar las nuevas tecnologías
- Afrontar los dilemas éticos de la profesión.

A estas competencias profesionales se las construye desde los distintos ejes estructurantes comunes a la formación de todos los educadores y desde los ejes específicos de cada carrera.

Para aportar al debate sobre las competencias y su relación con la evaluación, se introducen las miradas de distintos autores. El término “competencias” llega al ámbito educativo como un concepto no exento de controversias, polisémico y con corrientes de apoyo así como detractoras. Sin embargo, aunque no se haya llegado a una verdadera teoría de las competencias, su noción se ha ido clarificando y se advierten las ventajas de trabajar alrededor de las competencias a lograr en cada una de las formaciones.

Esta polisemia del término competencia es mencionada en el informe de la asamblea extraordinaria de la ATD de setiembre de 2015, donde además aparecen las concepciones de competencias vigentes hoy en el mundo educativo. En ese documento se cita a Tobón: *“Las competencias son procesos complejos de desempeño con idoneidad en un determinado contexto, con responsabilidad.”*

Coincidiendo con las definiciones manejadas en los Ejes I y II se focaliza en la definición Perrenoud, *“Una competencia es la facultad de movilizar un conjunto de recursos cognoscitivos (conocimientos, capacidades, información, etc.) para enfrentar con pertinencia y eficacia a una familia de situaciones.”*

La visión de Cullen que es más crítica acerca del uso de la noción de competencias en el ámbito educativo. Sostiene que hay que usarla de manera crítica y dándole un sentido que escape al *mercantilismo* al cual estuvo ligada en sus comienzos. Para Cullen (2009)

*“En las diversas definiciones de competencia se pueden destacar algunos rasgos centrales en el concepto: la relación del saber con el hacer y el actuar, la relación de lo individual con lo grupal, la relación de lo estructural con lo contextual, la relación de lo rutinario con lo nuevo, y la respuesta ante lo complejo”*

Este autor hace un fuerte llamado a que las competencias permitan la inclusión, y que no sean un nuevo mecanismo de homogeneización, lo que lleva a interpretar que los saberes deben ser inclusivos. En cierta manera hay una coincidencia con Roegiers (2000), que insiste que las competencias permiten evitar la uniformidad, que se orientan a la integración e inclusión donde se conjugan equidad con justicia. La idea es pensar e implementar un currículo que habilite progresivamente la construcción de competencias.

Ha sido bastante común que en los debates sobre competencias se establezca una falsa oposición entre el desarrollo de competencias y la incorporación de contenidos. Las competencias no pueden desarrollarse en el aire, ya que puestas en acción suponen la movilización e interrelación de conocimientos que previamente se incorporaron.

Las competencias se nutren de “recursos” según Roegiers (2000), y estos recursos se hacen posibles a partir de los aprendizajes. Ello obliga a seleccionar las áreas del saber que integran los “recursos” y que por lo tanto serán objeto de aprendizajes.

Un currículo que habilite progresivamente la construcción de competencias plantea a todo el cuerpo docente la necesidad de una selección rigurosa de los contenidos y los conocimientos a construir a partir de ellos, desde todos los componentes de esa estructura curricular.

Tomemos como ejemplo una de las competencias profesionales que Perrenoud menciona y que se han considerado en el Eje I como un posible ejemplo de competencias en un perfil de egreso: *“Elaborar y hacer evolucionar dispositivos para asegurar aprendizajes a todos y a todas”*. El desempeño competente para elaborar estrategias inclusivas, como



aquí se propone y que tanto nos desafía desde la realidad de todo el sistema educativo, supone el desarrollo de otras competencias y conocimientos: desde el núcleo profesional común, el estudiante tendrá que adquirir la capacidad de analizar y comprender el cambiante escenario global y los contextos locales, la situación y las problemáticas de la niñez, la adolescencia y la juventud hoy, los cambios y las maneras de aprender en la era digital y en la dimensión de lo virtual que se nos impone como una nueva realidad, los avances en el conocimiento de cómo se aprende que aportan las neurociencias, por mencionar solo algunos aspectos relevantes.

Pero además tendrá que poseer conocimientos sólidos de lo específico de su carrera, y la didáctica tendrá propiciar el desarrollo de la competencia de saber qué enseñar y cómo enseñar en la diversidad y en cada contexto.

Para todo esto es necesario un trabajo en equipo de todo el cuerpo de formadores, teniendo como horizonte el perfil de egreso. Trabajar en equipo para desarrollar en los estudiantes la competencia de la acción colectiva en la construcción de estrategias que apunten a la inclusión.

El trabajo en equipo también será necesario para establecer criterios de evaluación que permitan valorar el proceso de desarrollo que logran los estudiantes con relación a las competencias establecidas, con vistas a que puedan ser gestores de su propio aprendizaje.

## **B.2) Evaluación: concepción e implementación referida al estudiante**

El concepto de evaluación puede ser utilizado en muchos sentidos, con finalidades diversas y con instrumentos variados. Lo que ya no genera controversias es la relación que debe existir entre aquello que es objeto de enseñanza (sea lo que fuere), la enseñanza y el contenido de la valoración.

La evaluación en todos los casos es *un proceso* que supone: recabar información, analizar la información obtenida a los efectos de emitir un juicio sobre la misma y tomar decisiones acordes con el juicio obtenido. Estas decisiones fundamentalmente tienen *carácter social (evaluaciones sumativas)* que tienen por función valorar al proceso en su conjunto, y orientar al alumnado sobre sus debilidades y logro, y *carácter pedagógico, (evaluaciones formativas)* orientadas a identificar los cambios que deben introducirse en el proceso de enseñanza para contribuir a la mejora de los aprendizajes de los alumnos. Esta evaluación tiene la finalidad de regular tanto el proceso de enseñanza como el de aprendizaje. (Sanmartí, 2008)<sup>1</sup>

En el caso de la educación terciaria que es el que nos convoca, se debería considerar un escenario más amplio y hasta prioritario: *la evaluación formadora*. Sobre la base de que el estudiante es constructor de su propio aprendizaje, en este nivel es cuando ese proceso debe ser cada vez más consiente y por tanto *autorregulado*. El formador de los futuros educadores debería compartir y explicitar lo que está ocurriendo dando lugar a procesos de *autoevaluación* del alumnado. Promover la autoevaluación y combinar diferentes procedimientos a la hora de evaluar es aplicar los principios de la evaluación participativa.

### ➤ **Sobre la relación evaluación- contenido**

El estudiante es protagonista (actor/autor) de su proceso de aprendizaje (Biggs, 2005), aunque no el único responsable de su evolución. Si acordamos que debemos lograr que los profesionales de la educación adquieran ciertas competencias, en el sentido ya señalado, *“adquirir y evaluar competencias supone la implicación personal de cada estudiante, que se involucre en cada actividad propuesta, que haga reflexión intelectual en cada tarea y realice su propia valoración del aprendizaje que va realizando”* (Villa y Poblete, 2007: 36). En esta concepción, el trabajo con pares y el aporte de formadores a partir de situaciones problema, así como la producción autónoma, cumplen un rol fundamental.

---

<sup>1</sup> Sanmartí, 2008. *Evaluar para aprender, 10 ideas clave*. Ed. Graó. Barcelona.

➤ **Sobre la relación evaluación- enseñanza**

En el marco de los párrafos anteriores, los aprendizajes deberían darse a partir de conocimientos anteriores, de situaciones reales y de vivencias de manera de promover aprendizajes contextualizados.

La enseñanza en educación terciaria debería permitir la formación en saberes ya establecidos y compartidos y también la generación de espacios que promuevan desarrollos de pensamiento (Salinas, 2007). Compartiendo las funciones de la formación de educadores como de nivel universitario, la evaluación debe ser concebida también como objeto de enseñanza y como instrumento de aprendizaje, tanto para los formadores como para estudiantes.

La evaluación debe ser procesual, continua, integrada a la enseñanza. En consecuencia, la evaluación no debe ser comprendida como una tarea discreta, discontinua, aislada ni como un apéndice de la enseñanza (Méndez, 2001)

➤ **Sobre la relación evaluación-instrumentos de seguimiento.**

En tanto la evaluación sea concebida como un espacio genuino de aprendizaje, la manera en que se recaba la información sobre los procesos de aprendizaje debe ser particularmente variada y en un doble sentido. Debe posibilitar el conocimiento sobre lo que está ocurriendo en el aprendizaje pero al mismo tiempo debe poder *modelizar* sobre diferentes formas de evaluar.

En educación terciaria suele pensarse y usarse el examen como instrumento privilegiado para poner de manifiesto lo que el alumno sabe y cuáles son sus debilidades. En algunas de las propuestas curriculares actualmente en curso en el CFE ya se han incorporado nuevos dispositivos, aunque no es lo que predomina. Entendemos que las propuestas evaluativas deben ser variadas sin que esta afirmación suponga negar el examen como dispositivo. Portfolios, carpetas de trabajo, indagaciones sobre temas diversos, observaciones, diarios de clase conceptuales, son algunas de las posibilidades que

cobran especificidad en el nivel terciario y que cobran trascendencia cuando el alumno del que hablamos es un futuro educador. Dispositivos de trabajo individual pero también de trabajo colectivo.

Los trabajos de producción deberían ser la forma más común de evaluación individual y colectiva, y deberían permitir el seguimiento de la capacidad de los estudiantes para interrelacionar y aplicar conocimientos a la resolución de problemas en situaciones concretas. También debe considerarse la posibilidad de que los estudiantes participen de trabajos de indagación, que permitan no sólo formular problemas sino también instrumentar formas de obtener la información e interpretarla.

De igual modo debe aprenderse cómo analizar la información que surge de los diferentes dispositivos de evaluación a los efectos de que exista coherencia con las ideas señaladas en párrafos anteriores.

Saber evaluar es una acción propia del quehacer educativo. Pensar sobre lo que significa evaluar, a partir de la reflexión y el estudio sobre el tema, implica comprender qué sentido tiene dentro de los procesos de la enseñanza y del aprendizaje, así como conocer los modos y los usos de la evaluación en educación.

### **B.3) Evaluación e implicancia institucional**

La evaluación debe aportar a la cultura institucional promoviendo una concepción de evaluación que permita ver a la institución como sistema integral, multidimensional, formativo, abierto y dinámico.

A partir de la evaluación, el docente pretenderá:

- Lograr coherencia entre la evaluación, las políticas y las orientaciones generales definidas para el sistema de formación de grado bajo un criterio horizontal, de diálogo entre los diversos actores educativos y de una perspectiva de mejoramiento continuo.

- Asumir la evaluación como un proceso integral, que involucra una mirada del desempeño, de los saberes y de las actitudes del docente.

La evaluación se vincula a la valoración de la profesión del educador en la medida en que pueda ser usada para superar metas y desarrollar habilidades que le permitan identificar problemas y sus soluciones, movilizar pensamiento y conocimiento y para que pueda constituirse en una posibilidad de empoderamiento. La evaluación vista con una intencionalidad formativa y formadora (Coll y Onrubia, 2002) debe conducir a un plan de mejoramiento en el marco institucional y profesional.

Desde esta visión se favorece la articulación con los procesos de mejoramiento de la institución educativa, y permite combinar condiciones de calidad con altos niveles que, por lo tanto, otorguen reconocimiento de la comunidad.

#### **B.4) Evaluación de los formadores**

Hablar de evaluación en las carreras de grado, implica diferenciar, por un lado, las modalidades de evaluación de los aprendizajes de los futuros educadores y, por otro, la evaluación de los formadores que actúan en las distintas instancias y etapas de la formación. De la misma manera, la evaluación debe permitir evaluar y monitorear de manera permanente la propuesta de los formadores, sus metas, y acciones.

La promoción de una nueva carrera funcional, con cargos y con grados, donde la evaluación del formador forme parte de la dinámica institucional, permitirá la profesionalización de la carrera docente dentro de formación docente,

Aquí también existirán diferentes modos de seguimiento, uno de los cuales implicará la voz de los estudiantes.

### **B.5) Evaluación de la propuesta curricular.**

Como se ha señalado en párrafos anteriores, la evaluación es entendida como proceso que brinda y permite el análisis de información, tanto de estudiantes como de docentes formadores. Esta concepción integradora de la evaluación, permite valorar también el desarrollo de la propuesta curricular en sí misma.

La evaluación en el sentido amplio en el que fue propuesta en este documento permite el seguimiento y el monitoreo de la marcha del nuevo plan, que debe ser entendido como un sistema abierto que se nutre de manera permanente y constante de los conocimientos producidos y de las informaciones brindadas por las distintas estrategias.

### **C) OBTENCIÓN DEL TÍTULO DE GRADO.**

La obtención del título de grado está relacionada con el dominio de saberes profesionales por parte del futuro profesional, tal como se desarrolló en documentos anteriores.

Los títulos de grado otorgados por el Consejo de Formación en Educación, serán: Maestra/o, Profesor/a, Profesor/a y Maestro/a Técnico/a, Educador/a Social, pudiéndose ofrecer otras titulaciones que pueda requerir la educación nacional.

Además de estos, se podrán otorgar títulos intermedios de carácter terciario no universitario. En estos casos, la propuesta curricular deberá contemplar que quienes accedan a ellos puedan continuar sus estudios para la obtención de títulos de grado, reconociendo los estudios realizados.

Actualmente, el CFE ofrece dos carreras de estas características como la de Asistente Técnico de Primera Infancia y Asistente de Laboratorios Tecnológicos Digitales. Ambas carreras son de dos años, habilitan a trabajar junto a otros profesionales y a continuar sus estudios para la obtención de títulos de grado. Este tipo de carrera responde a

necesidades del campo laboral y le permite al egresado insertarse en el terreno profesional en el mismo campo en el cual se está formando.

Parece necesario incluir en la nueva propuesta curricular el sistema de créditos. Las instituciones universitarias nacionales tanto públicas como privadas están adoptando esta característica para permitirle al estudiante transitar por el sistema con el debido reconocimiento de estudios ya realizados a través de una unidad de medida reconocida por otras instituciones. Esta tendencia es ampliamente aceptada en el mundo universitario de la región y del mundo, aunque no existan acuerdos formales al respecto.

Además de permitir la movilidad horizontal de los estudiantes, con el debido reconocimiento de sus estudios, esta definición incorpora el criterio de reconocer que el trabajo del estudiante no se circunscribe a la concurrencia a actividades presenciales, sino que incluye el trabajo virtual y el trabajo autónomo del alumno. Trabajo que tenga por resultado los aprendizajes esperados y que por lo tanto se le otorgarían los créditos correspondientes.

Este aspecto resulta muy importante al organizar la carga horaria de una carrera ya que significa que no hay una traducción directa de un crédito a horas de clase.

Es posible definir el crédito académico *“como la unidad de medida del trabajo académico del estudiante que comprende: la estimación de horas de actividad presencial (horas de clase, trabajo asistido o actividad equivalente) y la estimación de horas de la actividad no presencial (horas de estudio, preparación, informes- trabajo asistido- y horas de producción) que insume cada unidad curricular”*. (CFE, Acta N° 42 Res. N° 77,2015)

En nuestro país, especialmente en la Universidad de la República, se considera que un crédito académico se corresponde con quince (15) horas de trabajo estudiantil: presencial y no presencial. El propio CFE adoptó un protocolo para sus carreras de posgrado con esta equivalencia.

Las horas que componen el trabajo estudiantil y forman parte del crédito se distribuyen de manera diferenciada según el tipo de curso y el tipo de actividad que se realice (teórica o práctica) y el tiempo de trabajo estimado, presencial y no presencial, que le lleva al estudiante. En términos generales, se establece una proporción entre las horas presenciales y el trabajo del alumno. Cuando las asignaturas son de carácter teórico esta proporción es de uno más uno. En el caso de actividades prácticas esta proporción es menor, considerando que para las mismas requieren menos preparación por parte del alumno.

Teniendo en cuenta lo anterior, esta proporción podría, a modo de ejemplo, ser la siguiente:

1 hora de TEORÍA: 1h. presencial + 1h. de estudio

1 hora de PRÁCTICA: 1h. presencial + 0.5 de estudio

La adopción del concepto de crédito, además, permite reconocer y facilitar la realización de actividades de extensión u otras en ámbitos sociales y de producción en la formación de los futuros profesionales de la educación, así como cursos tomados en otras instituciones. Estos reconocimientos ofrecen una mayor flexibilidad a la hora de diseñar las propuestas curriculares y permiten a los futuros profesionales conducir su propia formación, tomar decisiones en ese sentido y obtener aprendizajes valiosos en diversos ámbitos. Esto parecería facilitar la elaboración de propuestas flexibles y abiertas para las distintas formaciones.

Es de desatacar que el CFE ya ha avanzado en la creditización de sus carreras de grado al incorporar este concepto a las carreras de Educador Social y Maestro Técnico, así como a la de Asistente Técnico en Primera Infancia y Asistente de Laboratorios Digitales.

Es necesario consignar que el concepto de hora en el ámbito académico universitario corresponde a la hora reloj, por lo cual deberá considerarse, también este aspecto en el momento de definir las cargas horarias. Sin duda esta definición modificaría la práctica



histórica en la formación docente, pero parece necesario adoptarla si se quiere equiparar las carreras de grado de formación en educación al ámbito universitario nacional e internacional. Por otra parte, el crédito solo sería de utilidad en estas condiciones.

Las carreras de grado deberían tener entre 350 créditos y 370 como lo propone la ATD, de acuerdo también con las tendencias regionales e internacionales para carreras de grado de cuatro años. En la distribución de créditos es recomendable adoptarlos de arriba a abajo, estableciendo luego de fijar la totalidad de los créditos, la distribución anual de esos créditos que en general se establecen en 80 o 90 por año con 30 semanas de clase anuales.

A continuación, parecería necesario distribuir estos créditos entre las diferentes áreas de formación. Según lo establecido en el Documento del Eje 1, estos serían el núcleo de formación profesional, la formación específica y el área de la práctica. Una posibilidad es distribuir las dos primeras de manera equitativa y luego una proporción para la práctica correspondiente a una cuarta parte (aproximadamente) de la totalidad de la carrera, dada las características de la formación y la tradición nacional al respecto. La definición de este aspecto parece ser central a la hora de definir los diseños curriculares finales.

Además, la propuesta curricular debería permitir la posibilidad que los estudiantes elijan cursar asignaturas o trayectos formativos ofrecidos por otras carreras del propio CFE o de instituciones nacionales o extranjeras. La experiencia demuestra que esto requiere de una precisa reglamentación y considerar la existencia de condiciones favorables para su aplicación. Para cumplir con esto debería ofrecerse una cantidad de créditos para materias o trayectos electivos.

Por otra parte, la oferta curricular debería brindar también asignaturas o trayectorias optativas. Estas corresponderían, principalmente, a ofertas del CFE, para que el estudiante decida cuál cursar en función de los trayectos curriculares obligatorios, sus intereses, su perfil de egreso y modalidades y ritmos de aprendizaje (Trayectos optativos).

Entre los requisitos para la obtención del título se debería incluir la opción de reconocimiento de actividades de extensión, trabajo social o productivo o participación en equipos de investigación. Es bastante aceptada la necesidad de incluir actividades sociales o comunitarias, a modo de extensión, o pasantías laborales. Esta opción variará según las diferentes carreras, aunque parecería favorable incluir una cantidad de créditos en todas, con las diferencias que se puedan establecer según los perfiles de egreso.

Asimismo, un aspecto a definir en la obtención del título es la realización de un trabajo final de carácter monográfico o tesina. Actualmente esta exigencia se encuentra en las carreras de maestro y educador social. La elaboración de un trabajo final, parece ser una práctica valiosa dado que el estudiante estará frente a la situación de integrar conocimientos adquiridos durante toda la carrera en una producción única. Se podría evaluar la posibilidad de que este trabajo pueda ser, también, un trabajo práctico, al estilo pasantía con informe final, tal como se realiza en algunas carreras universitarias.

Las trayectorias formativas definidas, así como el reconocimiento de créditos, deberían considerar la posibilidad de acceder a más de una titulación en el área de educación. Este aspecto ha sido considerado históricamente en formación docente a través de propuestas para algunas especialidades (por ejemplo el Plan de Idioma Español por Complemento) y facilitado por la existencia del Núcleo de Formación Profesional Común del Plan del año 2008.

Podría ser beneficioso, en la nueva propuesta curricular, ofrecer recorridos que vayan más allá del reconocimiento de áreas comunes, creando opciones formativas que favorezcan la existencia de docentes con doble titulación, especialmente en las especialidades de profesorado o maestro técnico más relacionadas entre sí (a modo de ejemplo, idioma español y literatura, física y astronomía, administración y contabilidad).



---

La obtención del título de grado es resultado del aprendizaje producido durante la carrera en función del perfil de egreso que se defina en cada plan de estudio y como parte del desarrollo profesional que deberá continuar durante el ejercicio laboral.

---

## BIBLIOGRAFÍA

BIGGS, J. (2005) .*La calidad del aprendizaje universitario*. Narcea. España

COLL, C; ONRUBIA, J (2002) *Evaluar en una escuela para todos*. Cuadernos de Pedagogía, 318, 50 -54

CONSEJO DE FORMACIÓN EN EDUCACIÓN (2015). *Los estudiantes de formación en educación*, censo de estudiantes. Uruguay

CONSEJO DE FORMACIÓN EN EDUCACIÓN (2015). Acta N° 42 Res. N° 77 de 25 de noviembre de 2015. Protocolo - Créditos para la formación permanente y posgrado

COLLAZO, M. (2005) Basado en *Pautas para la aplicación de créditos*, en Documento UdelaR CSE acorde con Ordenanza de estudios de grado y otros programas de Formación Terciaria. [www.cse.edu.uy](http://www.cse.edu.uy)

CONSULTORA CIFRA, (2012). *Factores que influyen en la duración de las carreras de formación docente*, estudio solicitado por el CFE, Uruguay.

CULLEN, C. (2009) *Entrañas éticas de la identidad docente*. La Crujía Ediciones, Bs As. 2009.

INFORME ATD (mayo 2015) Consejo de Formación en Educación, Uruguay.

INFORME ATD (setiembre 2015) Consejo de Formación en Educación, Uruguay.

JONNAERT, P, et all, (2006) *La competencia como estructurador de un programa*. BIE, UNESCO.

MORIN, E (1999). *Los siete saberes necesarios para la Educación*. Santillana-UNESCO. Paris, Francia.

ROGIERS, X. (2000) *Una pedagogía de la integración* De Book, Bruselas, Bélgica.

PERRENOUD, P. (2000). Entrevista *El arte de construir competencias*, original en portugués en Nova Escolar (Brasil), pp.19-31. Traducción: Luis González Martínez.

PERRENOUD, P, (1999). *Diez Competencias para enseñar* – Invitación al viaje Grao. Biblioteca de Aulaç.

POZO, J Y SCHEUER, N (2014). *Seis nuevas maneras de entender el aprendizaje y la enseñanza*. Narcea. España.



---

SANMARTÍ, N. (2008). *Evaluar para aprender*, 10 ideas clave. Ed. Graó. Barcelona.

TARDIF, J., (2008) *Desarrollo de un programa por competencias: De la intención a su implementación*. Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado, vol. 12, nº 3, pp. 1-16, Universidad de Granada, España.

TOBÓN, S., (2006). *Aspectos básicos de la Formación basadas en competencias*. Proyecto Mesesup.