

Educación universitaria y lifelong learning. Formación de profesores basada en competencias

Patricia Viera Duarte, Raúl Correa Santesteban y Enrique Martínez Larrechea
Universidad de la Empresa, Uruguay

Introducción

La educación universitaria y superior en Uruguay posee una historia que se inicia hace casi doscientos años. La Universidad Vieja se construye morosamente, en medio de un siglo XIX atizado por guerras civiles y desencuentros cívicos, bajo el predominio de un paradigma espiritualista ecléctico. A partir de la década de los ochenta del siglo XIX una importante reforma positivista recrea la institución, asociándola al proceso de modernización social, cultural y productiva que por aquellos años se desarrollaba y que hizo del Uruguay una sociedad relativamente próspera, afirmando un sentimiento cosmopolita de pertenencia, casi sin fisuras, a la cultura europea.

A partir de la pérdida de la enseñanza secundaria y, de este modo, de su profesorado ligado a saberes disciplinarios más o menos no profesionales, sino fundamentales, a mediados de la década del treinta del siglo pasado la universidad obtiene la sanción de un marco legal que le concede una autonomía muy fuerte. Se trataba, desde la segunda posguerra mundial, de una sociedad en crisis y de una universidad que debe dar respuestas a esa crisis.

Sin embargo, a pesar de la autonomía, el modelo de la universidad latinoamericana seguía aún fuertemente anclado en una lógica de autorreproducción profesionalista. El modelo revolucionario de la Universidad de Brasilia, que se gestó a comienzos de la década de los sesenta en el Brasil, no pudo consolidarse y el resultado fue que las principales universidades públicas de la región debieron realizar sus propios procesos, en medio de contextos políticos autoritarios que dejaron poco margen a experiencias innovadoras.

Esa historia pedagógica y social se ha caracterizado, en el caso uruguayo, por la centralización de la oferta en la ciudad capital, y por el fuerte énfasis profesionalista de esta oferta, así como por el predominio, en el nivel superior, de un modelo “frontal” basado en clases magistrales y en la eficacia demiúrgica de las prácticas discursivas, consideradas como prácticas y canal centrales del proceso pedagógico.

Si hemos de describir los supuestos de este “tipo ideal” sobre el que se construyó históricamente esta práctica docente (y su teoría no expresada), encontramos al menos dos supuestos fundamentales. Primero, el supuesto de que la enseñanza es una suerte de “caja negra”, que responde al modelo de insumo-producto, que carecería de cualquier jerarquía o complejidad propia. Así, dado un insumo determinado (un profesor universitario adulto con conocimiento apropiado de una determinada disciplina), el producto sería siempre —o en la generalidad de los casos— un aprendizaje de buena calidad. El segundo supuesto de este modelo es el de que la enseñanza, por el hecho de desplegarse y ponerse en práctica será siempre —o en la generalidad de los casos— una variable independiente asociada a una observable variable dependiente: aprendizaje.

Si el aprendizaje no ocurría, el problema no era del modelo pedagógico, sino que se “naturalizaba” en las posibles deficiencias cognitivas, sociales, culturales, del sujeto aprendiente. El resultado era una escasa o nula preocupación por la formación específica para ejercer la docencia universitaria y del nivel superior. La formación inicial de docentes —a través de cursos de una duración parecida al de una carrera de grado— quedaba reservada a los maestros de educación primaria y a los profesores del nivel secundario.

Al surgir las universidades privadas, ese modelo tendió, por un lado, a difundirse, pero por otro lado —por tratarse de instituciones nuevas que desarrollaron una incipiente oferta de posgrado en educación— se generaron espacios académicos que pudieron desarrollar una práctica diferente. Existen hoy diversos posgrados dirigidos a la enseñanza universitaria.

Al mismo tiempo, la Universidad de la República y otros servicios docentes del Estado, desarrollaron recientemente iniciativas semejantes. No obstante, aún se carece de una formación docente inicial consolidada para el nivel superior.

El origen de la propuesta elaborada por el equipo de la Facultad de Ciencias de la Educación, debe situarse en este contexto. Nuestra hipótesis de base fue la de que

un sistema educativo que requiere mejorar sus niveles de aprendizaje y dotar a la enseñanza universitaria de la calidad de un conocimiento más o menos especializado, necesita realizar un proceso universitario de investigación, docencia y extensión sobre la docencia del nivel superior, reconstruyendo en el nivel epistemológico y cognitivo apropiado las prácticas de los actores y sus significados educativos y sociales.

También la de que este tipo de formación, que involucra a adultos como profesores y a adultos como estudiantes: que a su vez requiere tomar nota de procesos de diverso tipo, oportunidad y complejidad, es por definición un tipo de educación que requiere cultivarse a lo largo de la vida.

Nos preguntábamos qué competencias pueden definirse a priori y cuáles efectivamente surgen de la experiencia docente o, incluso, pueden redefinirse a lo largo del proceso. Se trataba de desarrollar una experiencia innovadora, apoyada en nuevos conceptos, tales como los de innovación, competencia, educación permanente, aprendizaje organizacional y uso didáctico de la TIC. Más específicamente, su objetivo fue explorar una estructura modular, basada en aprendizajes previos, en la valoración de la experiencia académica-profesional previa, y en la construcción de competencias en el entendido de que la formación —inicial y permanente— necesitaba ser abordado desde la concepción del aprendizaje a lo largo de la vida, dentro de un enfoque por competencias, y apoyado por tecnologías de la información y la comunicación.

Un aspecto contextual relevante es que la Ley de Educación vigente desde 2008 en Uruguay estableció en su capítulo VI, artículo 39, la posibilidad de reinserción y continuidad educativa, a través de la validación de conocimientos, habilidades y aptitudes alcanzados fuera de la educación formal¹. Es una norma que podría desarrollarse a través de la reglamentación y que en cierto modo constituye una foto fija de un debate aún poco desarrollado en el país: al reconocerse la posibilidad de validar conocimientos y acreditar saberes, se lo propone en relación al sistema formal y con una finalidad limitada a la continuidad educativa.

¹ “De la validación de conocimientos. El Estado, sin perjuicio de promover la culminación en tiempo y forma de los niveles de educación formal de todas las personas, podrá validar para habilitar la continuidad educativa, los conocimientos, habilidades y aptitudes alcanzados por una persona fuera de la educación formal, que se correspondan con los requisitos establecidos en algún nivel educativo.”

Marco conceptual

El concepto de competencias no parece ser el resultado de modas académicas, sino que, por el contrario, remite a transformaciones profundas, típicas de un período histórico, caracterizado por el surgimiento de una nueva sociedad, alternativamente denominada como sociedad informacional o sociedad del conocimiento. Una sociedad en la que la economía y la cultura del mundo post-industrial vienen acompañada por la masificación de los estudios de educación superior y por la transformación de lo que constituían las características básicas de la enseñanza superior: unidad de espacio y tiempo, una edad típica (idealmente entre los 18 y los 24 años) y un currículum extenso, pero acotado que, se suponía, ofrecía respuestas que se mantendrían inalteradas a lo largo del desarrollo profesional.

No es posible comprender el aprendizaje permanente y a lo largo de la vida al margen de estas transformaciones del contexto cultural y civilizatorio. El mismo es resultado de una crisis de larga duración en la educación —o al menos de cambios— que son asociados a la idea de crisis. Como resultado de esos cambios, las últimas décadas del siglo XX muestran un esfuerzo reflexivo que pretende comprender la naturaleza y la extensión o la dirección de esta crisis.

En América Latina, la agenda educativa se nutrió, como en la segunda posguerra, de perspectivas internacionales, leídas desde exigencias endógenas. A comienzos de los noventa se hacían presentes desafíos propios, entre otros, de un modelo de desarrollo basado en la apertura global. Así, no resulta extraño que la idea de lifelong learning se incluyera con fuerza en la nueva agenda de las reformas educativas. Una idea que no era extraña a las tradiciones educativas de América Latina, donde se había cultivado la teoría y la praxis de la investigación-acción, la educación de adultos, y la educación popular (con un claro sentido emancipatorio, como el caso de la educación freiriana). El mundo de la educación formal y de la institución escolar eran objeto de fuertes críticas, que las concebían como “aparatos ideológicos del Estado” (Althusser, 1988), al servicio de una reproducción de la superestructura ideológica de la dominación capitalista, situación que abría la puerta a posibilidades de desescolarización. De este modo: “la educación para todos y a lo largo de toda la vida se erige en un hito simbólico que nos recuerda el fin —o las trasmutación del ciclo histórico moderno y occidental— de la forma escolar” (Braslavsky, 1999).

No es extraño tampoco que el debate pedagógico, que debía dar cuenta de estas

transformaciones, elaborara nuevos desarrollos, y entre ellos resulta relevante el concepto de competencias. Se trata de una metanoia o transformación de perspectiva, que reúne elementos provenientes de diversos enfoques teóricos, desde los conductistas, a los de filiación cognitivista, pasando por otros de fuerte impronta socioconstructiva.

Tal vez es por ello que la pertinencia del enfoque de las competencias se percibe con nitidez en espacios institucionales y sociales que están sometidos a la acción de intensos procesos de reestructuración. Entre ellas, las organizaciones empresariales, que deben dar respuesta a cambios de importancia en todo el proceso de sus cadenas de valor, en especial a partir de los años noventa y en el contexto una nueva institucionalidad global (que vino de la mano de la Organización Mundial de Comercio, OMC).

La autotransformación productiva iniciada por diversos países y la generación de bases de competitividad sostenible, se conectó a los problemas claves de los sistemas educativos. Las nuevas exigencias de competitividad pueden ser interpretadas como dinámicas de carácter externo, producidas por la reestructura a escala mundial del sistema capitalista, pero lo cierto es que las competencias pueden comprenderse y justificarse plenamente desde enfoques propios del estructuralismo latinoamericano y de las tareas del desarrollo social y humano en América Latina; pues, como veremos, las competencias no pueden concebirse como puramente sociotécnicas, sino que suponen también dinámicas más integrales de (auto) construcción de los sujetos (competencias éticas, sociales, metacognitivas, entre otras).

¿Cómo podemos definir las competencias? Un abordaje posible es como “conjuntos de capacidades que caracterizan comportamientos humanos generalizadores dentro de una perspectiva integradora y compleja del pensamiento y modo de actuación. La competencia tiene un mayor nivel de generalización que las habilidades o destrezas, dado su carácter integrador” (Cortijo, sin fecha: 17).

Por las razones que indicamos antes, resulta normal el surgimiento de las competencias como enfoque educativo ligado al mundo de la industria: nuevas demandas sociales y económicas, eclipse —relativo— de la confianza en la institución escolar, transformaciones paradigmáticas en la concepción del aprendizaje, en especial cuando está ligado a nuevas tecnologías.

Según expone Martínez Larrechea (2011), al comentar el libro de Checchia (2010): “La competente Based Education and Training (CBET) se vincularía al movimiento norteamericano de la pedagogía basada en el desempeño, de los años sesenta. En

este sentido, el cambio conceptual se vincularía a la pedagogía de Dewey y se opondría a la tradición de la educación liberal. En cambio, otros autores, como Zarifian, remiten el origen del concepto a la crisis del modelo “prescriptivo” y a las nuevas complejidades del proceso productivo en la Francia de los años ochenta. Mertens postula un concepto integral de la competencia y no faltan interpretaciones del concepto que lo vinculan a una calificación sobresaliente, con tipos superiores de desempeño” (Ducci, 1997: 60-75)

A esos antecedentes deben sumarse otros, como el conocido informe SCANS en los Estados Unidos, o los trabajos de Bertrand Schwartz en Francia, así como la experiencia del sistema inglés de certificación de competencias, National Vocational Qualifications, NVQ (Martínez Larrechea, 2011; Checchia, 2010).

Cecilia Braslavsky (1999) aporta, asimismo, una relevante definición de competencias. Éstas se pueden analizar desde dos entradas diferentes: la primera es desde la persona que las desarrolla; la segunda es en los ámbitos donde las aplica.

Así, en la primera entrada ubica las dimensiones: cognitiva, metacognitiva, interactiva, práctica, ética, estética, emocional, corporal. Y en la segunda entrada (ámbitos de aplicación) se definen: la naturaleza, la sociedad, de las creaciones simbólicas y las creaciones artificiales o tecnológicas.

En suma, para esta autora el sujeto competente internaliza la competencia, a través de procedimientos sujetos a una revisión permanente y aplicados a “la resolución de un sinnúmero de problemas materiales o espirituales, prácticos o simbólicos [...] la formación de personas competentes posee un valor instrumental pero aun insuficiente, lo que exige el fortalecimiento de las dimensiones identitarias” (Braslavsky, 1999: 31-35).

Checchia (2010) ha aportado un exhaustivo levantamiento en torno al diseño por competencias. Según esta autora, subrayando la relevancia del nivel superior, las reformas de la educación superior constituyen el punto de partida de la flexibilización de los programas educativos, contexto en el que las competencias surgen como elementos integradores capaces de seleccionar, entre una amplia gama de posibilidades, los conocimientos acertados para determinados fines. Construye una matriz en la que establece una diferencia entre modelos unidimensionales, multidimensionales e integradores. Los primeros ubican el término competencia en relación con una dimensión única; otros modelos incluyen aptitudes. Hay modelos centrados en los saberes declarados o certificados en el pasado, tanto como en los que enfatizan el

desempeño práctico del “saber hacer”; y en los que enfatizan la puesta en relación del “saber hacer” con los contextos y dinámicas interpersonales. En cambio, los modelos multidimensionales reconocen la contribución de varios componentes que convergen para originar la competencia. Las tipologías modélicas que acompañan esta multidimensionalidad incluyen a modelos cognitivos (resolución de problemas en contextos organizativos), metacognitivo (autoconciencia de los procedimientos mentales complejos y eventual transferibilidad de las competencias), evolutivo (la competencia es una habilidad general, es contingente, operativa y sujeta a cambios), psicosocial (la disposición de una persona para movilizar sus recursos de modo eficaz y flexible) y humanístico (dimensión subjetiva de la competencia, atributo de la personalidad y cargado, por lo tanto, de potencialidades). Finalmente, los modelos integradores incluyen las tentativas de definición que se proponen recuperar los aspectos sobresalientes de las perspectivas antecedentes. Así, en los modelos integrados la competencia aparece como conjunto estructurado de conocimientos, habilidades y logros necesarios para el eficaz desempeño (Martínez Larrechea, 2011; Checchia, 2010).

Barnett (2001) postula la existencia de una tensión entre un determinado grado de desarrollo académico, y de dominio disciplinar, versus el despliegue operacional concreto de esos saberes, en contextos sociales y económicos.

Finalmente, debemos mencionar, sin ánimos de ser exhaustivos, dos trabajos relevantes, uno en materia de educación y trabajo (Gallart, 2002) y otro, más reciente, relativo a las competencias docentes para el siglo XXI (Pérez Lindo, 2012).

La experiencia del diseño e implementación del Diploma en Docencia Universitaria y del Nivel Superior de la Facultad de Ciencias de la Educación en UDE-Uruguay

En el desarrollo de la experiencia, los docentes-estudiantes debían elaborar su propio itinerario personal de posgrados, basados en la siguiente propuesta base:

a) El Diploma en Docencia Universitaria (trayecto Alfa Trall) representaba la instancia inicial, con una carga de 128 horas de formación teórica y metodológica, y tenía el objeto de revisar y reformular las prácticas docentes, por medio de una sistematización de conocimientos teóricos y prácticos. Las horas reales del estudiante se estimaban en unas 192, teniendo en cuenta la modalidad blended learning de este trayecto.

b) Continuar otros tramos de formación, de la misma estructura, que dirigían hacia el Diplomado Superior y la Especialización (algo más de 360 horas) e incluso, acumular créditos que podrían permitirles cursar la Maestría en Educación.

La evaluación se basó en el uso del e- portafolio personal, en la descripción de competencias desarrolladas (con base en el modelo del CV Europass),² así como en la observación de aulas y coordinaciones por una Junta de Acreditación.

El trabajo final consistió en un Proyecto Innovación curricular. Por ser un diploma de Postgrado en Docencia Universitaria, al que asisten docentes de diversas facultades, se pudo constituir el inicio de una experiencia para intentar convertir o revisar los programas de otras formaciones profesionales, con base en el modelo por competencias.

Más allá de la posible influencia de la participación en el diploma para los profesores-estudiantes del curso —en que el 50% ha manifestado la intención de continuidad educativa— esta experiencia se capitalizó por parte del cuerpo docente de los posgrados de la universidad, puesto que requirió la realización de una planificación participativa del curso piloto, cursillos y talleres sobre competencias y sobre uso de TIC y diseño curricular por competencias.

También en la comunidad se ha sentido una necesidad expresada en las reuniones con stakeholders. Como eventuales potencialidades, ha quedado planteada la posibilidad de la continuidad educativa de los estudiantes en maestrías y el desafío de continuar con la revisión de los programas actuales con vistas a rediseños de las carreras de grado, así como a poner en práctica nuevas modalidades de evaluación de procesos.

En la entrevista inicial con la Coordinación Académica del Programa (para que se les enseñara a elaborar el CV por competencias sobre el modelo Europass) se producen datos relevantes. Ante la pregunta ¿qué competencias traían los docentes?, todos lograban describir qué contenidos sabían y cómo los expresaban en clase (transmitir y dictar clases magistrales, en su mayoría). Algunos portaban también muy buenas competencias comunicativas. En términos generales, les costó bastante describir sus propias competencias (cuando se les pidió que entregaran su CV en modelo Europass). Tal vez este hecho se explica porque la tarea de describir las propias competencias exige capacidad de metacognición y de autorreflexión acerca del propio rol docente.

Ante la pregunta ¿cuáles fueron las condiciones de ingreso al diploma? En cuando

² Véase <<http://europass.cedefop.europa.eu/cvonline/>>.

a poseer grado universitario y/o título docente o ejercer la docencia en instituciones y programas de educación superior y/o universitaria,³ la mayoría de respuestas se focalizó en cumplir las normas y procedimientos académicos específicos del programa y de la Universidad de la Empresa (UDE).

Los destinatarios del programa fueron: docentes de universidades —incluida la UDE— y de institutos públicos o privados, como profesores de niveles terciarios y superiores en diversos servicios docentes del Estado, así como profesores del sistema público de Formación Docente que no poseen formación específica en la didáctica del nivel.

Finalmente, también el curso se orientó a docentes de otras carreras terciarias radicadas en el interior del país. De todos modos, el grueso de la matrícula estuvo integrada por profesores universitarios de UDE, haciendo evidente una importante demanda de formación permanente.

Eran condiciones para la graduación la aprobación de los respectivos módulos docentes, teórico-prácticos, en plataforma Moodle y la presentación de un proyecto de innovación curricular y pedagógica y curricular.⁴

El curso piloto, que se fue evaluando y retroalimentando en el proceso, realizó un aporte a la formación continua de profesionales para la docencia en el nivel terciario, tanto universitario como superior, para mejorar la calidad de los procesos de enseñanza en sus instituciones de referencia.

Se trató de generar recursos humanos competentes para sistematizar el conocimiento en el área de educación superior, y contribuir al desarrollo de procesos innovadores de docencia e investigación, de orden teórico y metodológico, para interrelacionar la práctica educativa con la investigación dentro de una filosofía de aprendizaje permanente del rol docente.

Como la población objetivo está constituida por docentes de universidades y de institutos de educación superior, principalmente aquellos que no han tenido la posibilidad de actualizarse o realizar cursos de posgrado, se contó con una alta motivación por parte de los 33 alumnos-profesores inscritos, de los cuales solamente dos se desvincularon del curso piloto.

La metodología didáctica se basó en una modalidad blended learning, en la

³ Es posible la inscripción sin grado universitario o de formación docente, pero en tal caso el participante podrá acreditar saberes.

⁴ Véase la organización y la estructura curricular del diploma en el anexo.

elaboración de itinerarios personales que conlleven hacia la continuidad en posgrados por diversas vías elegidas por el estudiante-profesor, y en la evaluación entendida como proceso continuo y sistemático de las competencias docentes.

Si bien se presentaron en el plan de estudios las competencias que se esperaba desarrollar en el curso, luego de una evaluación de proceso se retroalimentó la propuesta inicial con un diseño de las competencias docentes ad hoc, de forma participativa en el propio curso, incorporando nuevos saberes. A través del debate del grupo, se optó por cambiar el sistema de competencias definidas a priori.

Discusión de la experiencia

La experiencia desarrollada permite avanzar, a modo de conclusión, en tres categorías: a) competencias que se definen a priori, en la fase de diseño del curso; b) competencias construidas en la fase de desarrollo curricular —durante la implementación del curso piloto— por parte de los planificadores; c) competencias definidas por los alumnos-docentes participantes del curso.

Competencias

a) Competencias definidas en la fase de diseño curricular. En un principio, los diseñadores del diploma plantean la necesidad de actualizar a los profesionales — que ejercen docencia en el nivel superior— de forma tal que llegue a ser un docente universitario que:

- Analiza las tendencias generales de los diseños y desarrollos curriculares a nivel internacional.
- Analiza esquemas conceptuales para pensar políticas y procesos de evaluación y reforma curricular en sus facultades, escuelas o institutos.
- Identifica las características de un diseño curricular orientado al desarrollo de competencias y aprendizaje en los adultos.
- Trabaja en equipo y realiza reflexión crítica acerca de los temas curriculares.

b) Competencias que se definen en la fase de desarrollo curricular. Durante el proceso de implementación de la experiencia se realiza evaluación y retroalimentación del currículo, definiendo como competencias necesarias, en los profesionales docentes del nivel superior, las siguientes:

- Competencias necesarias para la deconstrucción del rol profesional-docente, provocadas por el cambio de perspectiva desde el concepto de lifelong learning (LLL).
 - Metacognición y autorreflexión sobre las prácticas docentes.
 - Competencias específicas para el diseño curricular y evaluación de cursos a través de rúbricas.
- c) Competencias definidas por los alumnos-docentes, participantes del curso.

Al mismo tiempo, en el transcurrir de las clases del curso piloto, el grupo de alumnos-profesores definen las competencias docentes reconstruidas de forma participativa y que emanan —como producto— de las discusiones e incorporación de nuevos saberes, mientras cursan la materia Psicología de la Edad Adulta; desde allí se abordó el problema del “adulto que aprende a lo largo de la vida y también enseña”. Para esto se contó con el aporte teórico y empírico de veinte años de investigaciones del propio docente del curso piloto, el doctor José Juan Mourinho Mosquera. Finalmente el grupo acuerda que “el buen docente universitario” es aquel que ha desarrollado tres competencias básicas:

- Conoce en profundidad los contenidos que enseña, los ha investigado, tiene publicaciones y prepara las clases.
- Establece un vínculo pedagógico con los alumnos: se compromete con los aprendizajes. Crea un clima de bienestar y respeto (baja niveles de estrés en el proceso de aprendizaje).
- Tienen una actitud ética y demuestra sentir satisfacción por lo que hace.

Finalmente reconocen que la docencia requiere de otros saberes que van más allá del conocimiento de los contenidos de sus programas, por lo que muchos optan por continuar y profundizar sus estudios en el área disciplinar de la educación, con una nueva mirada psicoeducativa centrada en el estudiante (Undurraga, 2004).

Todo esto supone un desafío para la dinámica académica e institucional de facultades e institutos, ya que pone en discusión el nuevo rol de los profesores y de las universidades, su relación con los sujetos, la comunidad y el conocimiento, complejizando así el debate en torno a objetos de estudio que, como éste, requieren abordajes interdisciplinarios.

El proceso de validación de saberes y evaluación de aprendizajes

Muy pocos estudiantes solicitaron la validación de conocimientos previos. Para aquellos que lo hicieron, se les evaluó aprendizajes adquiridos por experiencia a través de:

- a) Una entrevista inicial.
- b) El portafolio personal para co-evaluación de competencias.

c) Observación de competencias en situación de trabajo (observación de aula y de horas de planificación docente). Este instrumento fue fundamental y contó con el apoyo de stakeholders de otros subsistemas de educación con experiencia en evaluación y acreditación de saberes. Es de destacar que la observación ha resultado el instrumento de evaluación privilegiado para evaluar competencias docentes, con lo que habría que focalizar la atención en la observación como instrumento de evaluación y revalorizarla, en tal sentido, para las investigaciones educativas aplicadas (Mancovsky, 2011).

Para la acreditación de saberes se consideraron conceder parte de curso (a través del aprendizaje informal/no formal en sus prácticas diarias) hasta un 50% del diploma.

Por otro lado, para la evaluación de los procesos de aprendizaje se utilizaron tres instrumentos:

1. El e- portafolio personal: cada alumno elaboró su CV con definición de competencias, basados en el modelo CV Europass en la etapa inicial del diploma. Luego lo vuelve a trabajar con apoyo de la coordinadora del curso y elabora su itinerario personal de posgrado.

2. Elaboración de rúbricas.⁵

3. Entrega de un trabajo final integrado que consiste en un proyecto de innovación curricular (de un curso universitario o carrera) con enfoque por competencias y uso de TIC.

En cuanto a las encuestas de satisfacción —que se aplicaron a todos los actores involucrados— se encuentran datos relevantes: el estímulo de la experiencia en los estudiantes del curso es marcada. El 50% ha manifestado la intención de continuar

⁵ Con definición de competencias, indicadores de logro y grado de desarrollo esperado para cada competencia según el nivel alcanzado con la correspondiente descripción de indicadores. Todos los estudiantes elaboraron rúbricas para evaluar sus asignaturas, desde el seminario-taller dictado por la doctora Beatriz Checchia. Anteriormente, los docentes del posgrado realizaron talleres con la magíster Inés Ferrari.

el posgrado hacia la especialización de 360 horas. Un 48% manifiesta la intención de comenzar en enero la Maestría en Educación (un 2% queda conforme con este diploma de 120 horas y no manifiesta intención de continuidad educativa).

Otro aspecto relevante de la experiencia fue el involucramiento del cuerpo docente de los posgrados de la universidad ya que se realizó una planificación participativa del curso piloto y reuniones-cursillos y talleres sobre competencias y uso de TIC en la educación superior.

Desde la comunidad educativa, a través del Taller de Interesados, se ha identificado una necesidad, sentida y expresa, de promover la reglamentación del artículo 39 de la Ley General de Educación (2008) que se refiere a la acreditación de saberes para la inserción laboral y la continuidad educativa. En este momento se ha conformado una comisión dentro del Ministerio de Educación y Cultura para trabajar sobre este aspecto. Finalizada las reuniones con stakeholders surge la propuesta concreta de formar una red interinstitucional para profundizar la discusión sobre el tema.

A la interna institucional, por ser un Diploma de Postgrado en Docencia Universitaria, al que asisten docentes de diversas facultades, se abren perspectivas de interés en el sentido de iniciar una experiencia sistemática de revisión de disciplinas y de carreras a través de un modelo por competencias.

Por el momento, han quedado lecciones aprendidas a tomar en cuenta para la implementación y réplica del curso con nuevas cohortes. Se evaluó como imprescindible crear la figura del “tutor” para acompañar el proceso de autoevaluación a través del portafolio personal, así como la elaboración de los itinerarios personales de posgrado para aquellos que optaran por la continuidad educativa hacia al Diploma de Especialización o la Maestría en Educación.

También se ha planteado desde los docentes del curso la necesidad de elaborar rúbricas para la evaluación formativa del diploma.

La conciencia creada entre los alumnos-profesores sobre la experiencia de que se aprende a lo largo de la vida (y que el docente universitario, también es un adulto que aprende de forma permanente), lleva a reflexiones y reacciones como la de hacer críticas a las definiciones cerradas, autocríticas de sus prácticas como profesores universitarios, pero también críticas al propio diseño del curso.

Podríamos hablar de una especie de “efecto boomerang”, ya que los estudiantes cuestionaron la forma de evaluación del posgrado, ya existe una propuesta expresa de evaluar el diploma, también, a través de rúbricas en las que se entregue a los estudiantes las competencias e indicadores de logro desde el comienzo de cada módulo.

A modo de conclusión

La experiencia, en términos generales, ha disparado el inicio de un proceso de aprendizaje, tanto para estudiantes-profesores universitarios y del nivel superior, como para los docentes del curso de posgrado. El proyecto —en sus fases de diseño, implementación y evaluación— se configuró en un espacio de aprendizaje permanente, a todos los niveles, pues la experiencia de diseñarlo de forma participativa con los docentes, marcó la diferencia con otras modalidades de implementación. De hecho, puso sobre la mesa el debate una nueva forma de “docencia en la universidad”, así como la necesidad de realización de cursos de actualización —del equipo docente de posgrados— en temas como evaluación continua a través de portafolios personales, formación por competencias con rediseños curriculares que superen el enfoque contenidista, y la utilización de las TIC, tanto en modalidades b-learning, como en la optimización de su uso en clases presenciales (Santo y Viera, 2013).

Como proyecciones, ya se ha planteado la continuidad educativa de los estudiantes en posgrados y el desafío de rediseñar las carreras de grado, así como las modalidades de evaluación de procesos a partir de las competencias desarrolladas durante la implementación de este curso Alfa Trall. La comprensión de las nociones de aprendizaje permanente a lo largo de la vida interpela fuertemente al profesor universitario en la representación de su rol clásico iluminista, provoca un estado de autoevaluación de su profesión docente dentro de las universidades y crea la conciencia de formación permanente. El desafío queda instalado en la dimensión institucional, desde donde se espera soporte para un cambio profundo y sostenido.

Pensando en la continuidad del proyecto y la posibilidad de formación de la Red Interinstitucional, estaríamos en condiciones de recomendar:

- a) Profundizar en políticas educativas que promuevan la formación docente universitaria.
- b) Promover un rediseño de currículos centrados en los aprendizajes, con enfoques por competencias u otros que surjan dentro de la perspectiva focalizada en el sujeto que aprende.
- c) Profundizar en las implicancias de las TIC en la educación universitaria.
- d) Sistematizar el empleo de rúbricas o nuevos instrumentos que evalúen desde un enfoque formativo.
- e) Promover investigaciones e innovaciones en educación superior con otras universidades del país.

f) Colaborar en la creación de un sistema de aseguramiento de calidad para la educación superior en Uruguay.

g) Aportar, desde la universidad, al avance en el desarrollo normativo, y específicamente, en la reglamentación del artículo 39 de la Ley de Educación vigente, a fin de que la experiencia de acreditación de saberes deje de ser un tema casi monopolizado por segmentos de la administración pública y se abra a un debate pedagógico y docente más amplio.

Referencias

- Althusser, L. (1988). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. Freud y Lacan. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Barnett, R. (2001). *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona: Gedisa
- Braslavsky, C. (1999). *Rehaciendo escuelas: Hacia un nuevo paradigma en la educación latinoamericana*. Bogotá: Convenio Andrés Bello, Editorial Santillana.
- Checchia, B. (2010). *Innovación curricular en los posgrados empresariales: diseño por competencias*. Madrid: Fundación Universitaria Española.
- Cortijo, R. (s.f.). *Modelo curricular por competencias y proyectos. De los problemas a los productos del aprendizaje*. Quito: mimeo.
- Ducci, A. (1997). "El enfoque de competencia laboral en la perspectiva internacional" En OIT, *Formación basada en competencia laboral: situación actual y perspectivas*. Montevideo: Cinterfor.
- Gallart, M. A. (2002). *Veinte años de educación y trabajo*. Montevideo: Cinterfor.
- Mancovsky, V. (2011). *La palabra del maestro: Evaluación informal en la interacción de la clase*. Buenos Aires: Paidós.
- Martínez Larrechea, E. (2011). *Universidad e innovación curricular: un abordaje relevante y múltiple a partir del diseño de competencias en los posgrados empresariales*. Reseña del libro de Beatriz Checchia, *Innovación curricular en los posgrados empresariales: diseño por competencia*. Madrid: Fundación Universitaria Española. *Revista Científica de la UCES*: Buenos Aires: UCES
- MEC (2008). *Ley General de Educación 18437*. Montevideo: Impo. Disponible en <http://www.mec.gub.uy/innovaportal/file/431/1/ley_educacion>.
- Mosquera, J. J. (2013). *Apuntes del Curso para el Diploma en Docencia universitaria y del nivel Superior*. UDE: Montevideo (mimeo).

- Neave, G. (2001). Educación superior: historia y política. Estudios comparativos sobre la universidad contemporánea. Barcelona: Gedisa.
- Novick, M. y M. A. Gallart (coordinadoras) (1997). Competitividad, redes productivas y competencias laborales. Montevideo: Cinterfor.
- Pérez Lindo, A. (2012). Competencias docentes para el siglo XXI. Buenos Aires: Tinta Fresca.
- Undurraga, C. (2004). Cómo aprenden los adultos. Santiago de Chile: Universidad Católica de Chile.
- Viera Duarte, P. y E. E. Santo (2013). “Utilización de la plataforma Moodle como apoyo a las clases presenciales: un relato de experiencia en clases de Maestría”. Debate Universitario. Revista Académica Electrónica Semestra, Secretaria de Investigaciones y Centro de Altos Estudios en Educación UAI, Universidad Abierta Interamericana, núm. 3.
- Viera Duarte, P. (2013). “Implicancia de las TIC en la Educación Universitaria: desafíos teórico-prácticos”. Slideshare. Disponible en <<http://www.slideshare.net/ALFA-TRALL/patricia-viera-arreglado>>.
- . (2013). “La concepción de LLL y el abordaje pedagógico en la educación Universitaria: El curso piloto en UDE-Uruguay”. Slideshare. Disponible en <<http://es.slideshare.net/pvieraduarte/poster-alfa-trall-uruguay-pdf>>.

Anexo. Plan de Estudio con Créditos para la Maestría

| Estrategias | Asignatura | Actividades en aula y/o supervisadas | Horas totales del alumno |
|-------------------------|--|--------------------------------------|--------------------------|
| Acreditación de saberes | Psicología de la Edad Adulta | 32 | 48 |
| | Diseño y Desarrollo curricular en la Educación Superior (enfoque por competencias) | 32 | 48 |
| | Tecnologías, Comunicación y Educación Superior | 32 | 48 |
| Portfolio profesional | Evaluación y Acreditación de la Calidad en la Educación Superior | 32 | 48 |
| | Título: Diplomado en Educación | 128 | 192 |
| | Asignatura | Actividades en aula y/o supervisadas | Horas totales del alumno |