

**INOVAÇÃO EM UM CURRÍCULO DE
COMPETÊNCIAS: DESAFIOS NO CASO URUGUAIO**

**LA INNOVACIÓN EN UN CURRÍCULO
COMPETENCIAL: DESAFÍOS EN EL CASO
URUGUAYO**

**INNOVATION IN A COMPETENCE CURRICULUM:
CHALLENGES IN THE URUGUAYAN CASE**

DOI: <https://doi.org/10.31692/2595-2498.v5i3.277>

VANESSA HERNÁNDEZ

Lic. y Prof. en Psicología - Consultorio Particular- Facultad de Psicología UNLP (docencia- investigación y extensión, vanseuru@gmail.com)

BEATRIZ MEDINA

INTRODUCCIÓN

En el presente, el caso de estudio Uruguay se encuentra en un proceso, que desde la autoridad en política educativa CODICEN, se ha definido como “Transformación Educativa Integral”. Los ejes se definen en el conjunto de lineamientos¹, que se enumeran a continuación

- 1) ampliar el acceso, la retención, el egreso y mejorar el trayecto de todos los estudiantes en los diferentes ciclos de su formación, promoviendo aprendizajes de calidad;
- 2) reducir la inequidad interna del sistema educativo y mejorar los aprendizajes de los estudiantes, con foco en los sectores de mayor vulnerabilidad educativa y social;
- 3) transformar la propuesta curricular en todos los niveles educativos desde la educación inicial a la media superior;
- 4) fortalecer la gestión de los centros y promover comunidades integradas y de aprendizaje;
- 5) establecer una política nacional docente que incluya la formación inicial, el desarrollo y la carrera profesional, y las condiciones de trabajo;
- 6) transformar el diseño y la gestión institucional, profesionalizando los procesos y las funciones técnico-administrativa y de servicios.

Lo anterior presenta el desafío de revisar las propuestas curriculares, como se cita en el Marco Curricular Nacional (2022:22):

El cambio de los contextos, de las necesidades, de las agendas, obliga a volver a mirar los currículos y preguntarse si estos responden a las nuevas realidades, si con sus orientaciones mantienen su función de concretar las finalidades educativas tan características de nuestro país que refieren a la inclusión, la justicia social, la equidad y el desarrollo integral de las personas.

Por su parte, la circular N° 47/2021² da cuenta de orientaciones de interés para los procesos de transformación entre los que se destacan el ajuste en la propuesta de Educación Inicial, Primaria y Media Básica en lo referido a su estructuración y principios que deberán ser rectores. En referencia a la Educación Media Superior establece criterios para orientar la reorganización de la oferta de este nivel, atendiendo la construcción de un Bachillerato General Integrado, un “Bachillerato Profesionalizante con módulos anuales que permitan la navegabilidad con el bachillerato tecnológico y el general”, y la revisión de los Bachilleratos Tecnológicos de la DGETP, teniendo en cuenta, la interdisciplinariedad. Para este nivel educativo, se entiende indispensable atender a la navegabilidad entre las propuestas y el aliento a la culminación de los ciclos.

En cuanto al proceso de la transformación y su producción documental, encontramos

¹ “Plan de Desarrollo Educativo 2020-2024 de la ANEP”.

² Exp 2021-25-1-001523- del 2/6/2021.

en el Marco Curricular Nacional 2022³ (MCN en adelante) el primer hito del proceso. Este es el documento de mayor jerarquía en el sistema educativo uruguayo, se caracteriza por el enfoque competencial del currículo, incluyendo los principios curriculares, la organización curricular, perfil de egreso y sus competencias y los criterios orientadores para la organización curricular. Dentro de los principios orientadores del MCN (33:2022) se destacan la centralidad del estudiante y de sus aprendizajes, la inclusión, la pertinencia, la flexibilidad, la integralidad de conocimientos, la participación y la visión ética.

Por su parte, el Consejo de Formación en Educación está incorporado en este proceso de transformación, en revisión de la malla curricular y los principios para la formación de los docentes.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Uno de los aspectos clave en el proceso de esta transformación educativa, es la formación del colectivo docente, a fin de que las intencionalidades de la autoridad educativa, se materialicen en acciones pedagógicas en las aulas.

El concepto de formación tiene varios abordajes teóricos, lo que conlleva a encontrarse con una infinidad de definiciones. Se seleccionaron dos que dan cuenta de los cometidos de una formación profesional.

- a. La formación profesional es una metodología sistemática y planificada, destinada a mejorar las competencias técnicas y profesionales de las personas en sus puestos de trabajo, a enriquecer sus conocimientos, a desarrollar sus actitudes y a la mejora de sus capacidades. (Solé y Mirabet, 1997).
- b. Buckley y Caple (1991) entienden la formación como un esfuerzo sistemático y planificado para modificar o desarrollar el conocimiento a través de experiencias de aprendizaje, conseguir una actuación adecuada en ciertas actividades y realizar convenientemente una tarea o trabajo dado.

El desarrollo profesional consiste en experiencias de aprendizaje y en actividades que pretenden aportar un beneficio directo o indirecto al individuo, grupo o escuela y que, a través de éstos, contribuyen a una enseñanza de calidad en el aula. Es el proceso por el cual, solo y con otros, el profesorado revisa, renueva y extiende su compromiso como agente de cambio con los fines morales de la enseñanza y por el que adquiere y desarrolla críticamente los conocimientos, destrezas e inteligencia emocional esenciales para la reflexión, la planificación

³ Ver en <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/publicaciones/Marco-Curricular-Nacional-2022/MCN%20%20Ago%202022%20v13.pdf>

y la práctica profesional adecuadas [. . .] en cada fase de su vida docente. (Vezub, 2013).

Se piensan los dispositivos de desarrollo profesional en función de las características, necesidades y tradiciones que presenta un determinado colectivo docente. Estas necesidades y problemas pueden entrelazarse con los objetivos y principios de política educativa que se implementan ayudando a su definición, discusión y replanteo. Las trayectorias y experiencias personales previas de los docentes constituyen la matriz desde la cual estos se apropian y reinterpretan los temas, debates y objetos que se discuten en los espacios de formación. (Vezub, 2013).

Un plan de formación recoge todas y cada una de las acciones formativas de una manera coherente y ordenada, distribuidas en un periodo concreto de tiempo. Está encaminado a dotar y perfeccionar las competencias requeridas para el logro de los objetivos. El plan de formación resultante tiene que responder a las demandas formativas de actores educativos involucrados. Además, tiene que ser flexible, para permitir adaptar aquella formación que se requiera para afrontar y conseguir los retos que surjan.

En el caso uruguayo, en el subsistema Educación Técnico Profesional, la formación está dirigida a inspectores regionales, inspectores de áreas y asignaturas, directores de centro, docentes de aula y otros actores educativos involucrados.

Las acciones formativas dirigidas a integrantes de los equipos de gestión son:

- La promoción de la innovación pedagógica desde el liderazgo organizacional.
- La revisión de los Proyectos Educativos de Centro en el contexto de la Transformación Curricular Integral.
- Las líneas de mejora como estrategia para la contextualización de las señas institucionales y los sentidos educativos constituyentes del centro.

Para los colectivos docentes, los conceptos principales a desarrollar en la formación son los siguientes:

- Competencia: definiciones, características y clasificaciones.
- Currículo por competencias: características e implementación.
- Planificación competencial.
- Metodologías activas con la centralidad en el estudiante como principio.
- Evaluación formativa por competencias, progresiones de aprendizaje y perfiles de tramo como insumos para la evaluación integral de los estudiantes.
- Elaboración de dispositivos de evaluación.

El concepto más controversial y debatido en el proceso de esta Transformación educativa, ha sido el de competencia. Los debates surgen, principalmente, a partir del origen del concepto y sus implicancias ideológicas.

En el caso de la Educación Técnica Profesional, se ha venido trabajando desde un enfoque socioformativo, que no es un modelo pedagógico. En la socioformación, se busca que las competencias se desarrollen, no por imposición o por moda, sino a partir del análisis en torno a las prácticas educativas y los retos del contexto. En la socioformación es importante la metacognición en todo lo que se hace, para un proceso de mejoramiento continuo en torno al logro de determinadas metas, teniendo como base la reflexión de lo que se piensa, se siente y se hace, todo enmarcado en un proyecto ético de vida. En este marco teórico, las competencias se entienden como desempeños integrales que ponen en acción, de forma articulada, el saber ser, el saber convivir, el saber hacer y el saber conocer. (Tobón, 2012). Las habilidades, destrezas, aptitudes y actitudes no son competencias en sí mismas, sino el conjunto articulado de éstas. No se trata de tener muchos conocimientos sino de saber buscarlos, comprenderlos y aplicarlos con pertinencia.

Las modalidades y metodologías que se utilizan para la formación priorizan los encuentros presenciales con los colectivos docentes, sumando instancias virtuales sincrónicas y asincrónicas para los procesos de acompañamiento. Algunas de estas metodologías son: conferencias, seminarios, coloquios, debates mediados, talleres, foros, estudios de casos, lecturas comentadas y prácticas vivenciales.

LOS DESAFÍOS DE ESTA TRANSFORMACIÓN EDUCATIVA:

- Aumentar los niveles de participación docente.
- Acompañamiento para la efectiva implementación de la propuesta en los centros.
- Formación docente para el logro de cambios significativos en la enseñanza.
- Actualización de los contenidos curriculares.

CONCLUSIONES

Uno de los ejes promotores de esta transformación educativa es la inclusión de las competencias como articulador de las propuestas educativas. Estas se desarrollan en todo el proceso vital de una persona. Por lo tanto, siempre existen acciones que permiten grados de avance en los aprendizajes. Esto conlleva a que todos los alumnos logren competencias en diferentes situaciones y contextos. El currículo competencial es más inclusivo que un

currículo por contenido ya que este último exige capacidades cognitivas que no siempre están presentes en nuestras aulas. La formación docente es así central para llevar adelante estos procesos de innovación en un currículo competencial.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANEP-CODICEN: Circular N° 47/2021 Exp. 2021-25-1-001523- del 2/6/202- Uruguay. Marco Curricular Nacional (2022)- Uruguay. Proyecto de Presupuesto y Plan de Desarrollo Educativo 2020-2024.

Buckley, R. y Caple, J (1991). *La formación. Teoría y práctica*. Madrid: Ediciones Díaz de Santos.

Solé, F. y Mirabet, M. (1997). *Guía para la formación en la empresa*. Madrid: Civitas.

Tobón, S. (2012). El enfoque socio-formativo y las competencias: ejes clave para transformar la educación. México: CIFE.

Vezub, L. (2013). “Hacia una pedagogía del desarrollo profesional docente: Modelos de Formación continua y necesidades formativas de los profesores”. *Páginas de Educación*, 6(1), 97-124. Recuperado de <http://www.ub.edu/obipd/hacia-una-pedagogia-del-desarrollo-profesional-docente-modelos-de-formacion-continua-y-necesidades-formativas-de-los-profesores/>

Submitido em: 05/10/2022

Aceito em: 02/12/2022

Publicado em: 30/12/2022

Avaliado pelo sistema *double blind* review