

ANEXO N.º 2: FUNDAMENTOS Y ORIENTACIONES PARA LA PROPUESTA 2017 (Incluye textos modificados en la ATD Nacional-setiembre 2016).¹

Fundamentación

El Consejo de Formación en Educación está impulsando, desde el año 2015, un proceso de carácter participativo para el diseño de una nueva propuesta curricular 2017 a aplicarse en el 2018. Esta decisión se basa en la necesidad de revisar en profundidad las distintas tradiciones formativas que han constituido las carreras del CFE: Asistente Técnico en Primera Infancia, Maestros, Profesores, Maestros y Profesores Técnicos y Educadores Sociales.

Se pretende responder a lo que establece la Ley 18.437, que en su Capítulo XI, artículo 83, propone la creación de un Sistema Nacional de Educación Terciario Público, en cuyo inciso E establece: “Contribuir a la dignificación de la profesión docente, así como a la formación de nivel universitario, la calificación permanente y la evaluación sistemática de todos los docentes de la enseñanza pública, desde el nivel inicial hasta el superior.”

Pensar la formación de profesionales de la educación implica considerar nuevos escenarios desde los cuales poder proyectar una nueva institucionalidad en el marco del Sistema Nacional de Educación Terciaria Pública. Desde este punto de partida, que exige pensar la oferta pública de educación superior de manera integrada, se realiza esta propuesta que tiende al reconocimiento del carácter universitario de esta formación.

Esto supone un cambio institucional que permita superar la idea de que solo un cambio de planes puede modificar las culturas institucionales. Es fundamental revisar los mandatos institucionales para evaluar qué aspectos se consideran valiosos, para lograr desde la tradición de la formación docente uruguaya insertarse en un nuevo contexto institucional integrador, que supere fragmentaciones del pasado y que permita proyectar la formación de profesionales de la educación a largo plazo.

Por otro lado, existe un conjunto de transformaciones que la institución viene realizando que esta propuesta debe considerar. En particular, la inclusión de la formación de Educadores Sociales en el marco de la formación de profesionales de la educación, obliga a pensar esta profesión en términos más amplios que incorporen nuevas miradas sobre la educación para enriquecer la formación de los educadores.

De lo antedicho se desprenden al menos tres características de la nueva institucionalidad de la formación de profesionales de la educación: a) la necesidad de pensar en una formación en educación con carácter universitario propio; b) repensar los mandatos institucionales desde una

¹ Los textos que aparecen resaltados en color amarillo corresponden a las modificaciones conceptuales que se entendieron pertinentes para guardar organicidad y coherencia conceptual.

perspectiva que incluya la larga duración que trascienda la discusión coyuntural, ubicándose en el escenario actual, con una mirada prospectiva para atender los desafíos de la ampliación de la universalización de la educación; c) ampliar los perfiles de formación atendiendo a los nuevos profesionales de la educación que la institución debe formar, impactando en las maneras de pensar e integrando las perspectivas de formación de cada nivel y modalidad.

Antecedentes

En atención a estas características, la nueva propuesta parte de antecedentes que recogen la tradición de la formación docente, los aportes de la pedagogía nacional y anteriores planes de estudio, en particular el SUNFD del año 2008 vigente actualmente. Este plan aportó una concepción global acerca de la especificidad, integralidad y simultaneidad de la formación docente.

También recoge las innovaciones de las nuevas propuestas curriculares aprobadas luego del año 2008 como la de Maestro y Profesor Técnico, la carrera de Educador Social y la de Asistente Técnico en Primera Infancia.

Son antecedentes de esta propuesta los informes que surgieron a partir de la aplicación del SUNFD tanto de su contenido como de su desarrollo y aplicación, como ser el *Informe de evaluación del Plan 2008* (CFE, 2012) y el *Estudio de los factores que influyen en la duración de las carreras de formación docente* (CIFRA, 2012).

A su vez, la nueva propuesta considera las características de los estudiantes de formación docente que surgen de diversos estudios, muy especialmente de *Los estudiantes de formación en educación. Estudio sobre los datos aportados por el censo de estudiantes del CFE 2014-2015*. (ANEP-CFE, 2015).

Cabe señalar que el presente documento recoge aportes elaborados por los diferentes colectivos a partir de los documentos aportados por el Consejo: *Orientaciones y objetivos del Consejo de Formación en Educación 2015 – 2020* (CFE, 2015) y los Ejes: *La identidad de los profesionales de la educación y perfiles de egreso* (CFE, 2015), *La organización curricular* (CFE, 2015) e *Ingreso, evaluación y requisitos para la obtención del título* (CFE, 2016) producidos entre setiembre de 2015 y abril de 2016.

a) Condiciones organizativas y normativas

La propuesta de avance hacia una cultura universitaria **incluye la creación de estructuras con la participación (cogobierno)** de los diferentes actores involucrados: docentes, estudiantes y egresados. **La nueva propuesta desde la dimensión académica-curricular, instalará una dinámica de funcionamiento institucional que deberá ir acompañada por cambios en la distintas**

carreras de la formación en educación, formas de gestión de las instituciones formadoras y ordenanzas que garanticen su implementación.

A tal fin se han creado las Comisiones Nacionales y locales de Carrera, la Comisión de Enseñanza y desarrollo curricular y los Departamentos Académicos.

Las Comisiones Nacionales de Carrera darán seguimiento y tendrán capacidad de decisión sobre las definiciones, el desarrollo de las carreras y los propósitos del Plan, así como los perfiles de egreso definidos. Serán espacios para realizar las modificaciones curriculares que correspondan. En este sentido, se debe asegurar las condiciones para el funcionamiento y el desarrollo de las tareas de las Comisiones Nacionales, como de las Comisiones Locales según los cometidos definidos por Acta 1 resolución 35 del 30 de enero del 2014.

La estructura institucional en marcha prevé una organización académica y una estructura organizativa del personal docente de forma tal que permitan el desarrollo de las funciones de investigación, enseñanza, extensión y formación en su conjunto.

El diseño curricular estará estrechamente vinculado con una nueva estructura académica y organizativa, con la promoción de espacios que permitan a los formadores desarrollar diferentes actividades y producir conocimiento.

b) Finalidades de la propuesta de formación

Una perspectiva de política educativa que atienda a los nuevos desafíos de la formación de profesionales de la educación supone necesariamente integrarse a un sistema nacional terciario público. En este marco, corresponde a la institución la responsabilidad de contribuir al logro de niveles de titulación de profesionales de la educación en cantidad, calidad y diversidad según la educación nacional requiera.

Esta política debe tener como horizonte la perspectiva de avanzar hacia una institución de carácter universitario, lo cual supone que sea capaz de plantearse una estructura abierta, flexible y con participación democrática. En este contexto, la formación de profesionales de la educación aspira a generar un ámbito que promueva la creación de conocimientos como una condición para facilitar la mejora de la calidad de la educación, en una institución que favorezca la formación permanente, que ofrezca titulaciones de grado y postgrado, ampliamente relacionada a nivel nacional e internacional con otras instituciones educativas y que contribuya a la mejora continua de la educación en todos sus niveles.

3.1 Derecho a la educación

La propuesta 2017 parte de un enfoque que considera la educación como derecho de educación. Entendemos la educación en clave en derechos humanos, en tanto se asume la responsabilidad social de la formación de ciudadanos constructores del espacio público en un sentido ético-político.

3.2. Funciones universitarias

a) La enseñanza

La organización curricular y académica universitaria debe integrar como parte de su definición las funciones de enseñanza, investigación y extensión. La propuesta curricular específicamente se fundamenta en el reconocimiento de la centralidad del estudiante como protagonista de su aprendizaje. Coincidiendo con la perspectiva de que conocer es aprender a “navegar en un océano de incertidumbres, a través de archipiélagos de certezas” (Morin, 1999, p. 4), lo importante para la formación de los futuros profesionales de la educación, es el desarrollo de conocimientos que permitan poner en juego todos los saberes personales para actuar en los diferentes escenarios de trabajo y diversidad de poblaciones en entornos con distintas problemáticas y complejidades.

Para que esto sea posible, es indispensable pensar en una enseñanza que proponga diferentes tipos de abordajes de los conocimientos, saberes y prácticas que sea acompañada por

concepciones de la evaluación en el marco de una nueva cultura institucional de carácter universitario.

Este enfoque lleva a considerar que aprender es un proceso complejo. Se aprende con los otros, por aproximaciones sucesivas, con avances y retrocesos, en los cuales el error, el silencio, la respuesta mediata, son etapas normales del proceso de subjetivación. Se aprende en el interjuego de la relación entre la práctica y la teoría, **así como la relación e intercambio entre los sujetos** de la educación.

Esta perspectiva permite superar la concepción del conocimiento como visión especular del mundo que el estudiante debe reproducir, posibilitando una apropiación de la realidad para su transformación. Los conocimientos dejan de ser considerados como “dados”, “terminados”, “a adquirir”, para ser vistos como significados, en todo caso, provisionales, a construir y, con frecuencia, a reconstruir desde los esquemas referenciales subjetivos.

b) *La investigación*

El desarrollo de la investigación es una de las funciones que define la cultura universitaria. La integración a un sistema de educación superior supone su consolidación a partir de la organización de una estructura académica que la promueva. Una institución de formación, impregnada por la investigación permite establecer un abordaje distinto del conocimiento y establecer con él una relación dialéctica, de cuestionamiento y apertura a nuevas y distintas búsquedas para conocer. En el marco de la formación de profesionales de la educación la investigación es concebida como producción de conocimiento esencialmente pedagógico y didáctico, aunque no exclusivamente. La propuesta de organización académica deberá potenciar los espacios de investigación y fomentar la creación de equipos de investigación que, en algunos casos, involucren la articulación de varias áreas de conocimiento.

Diferentes espacios académicos y curriculares propiciarán la investigación. La investigación debe estar presente desde la formación de grado, como parte de las actividades que desarrolla un docente universitario y en las que puedan participar estudiantes y graduados. Esto significa que la docencia debe estimular, en los estudiantes, el espíritu de indagación en los trayectos formativos y promover otras formas de relacionamiento con el conocimiento. Se trata de que en el proceso de formación de los estudiantes se estimulen procesos de indagación sistemática, la posibilidad de ser lectores críticos de investigaciones y productores de saberes transmitiendo una idea del conocimiento, buscando que la investigación influya en la discusión sobre las prácticas de enseñanza.

c) *La extensión*

La extensión está entendida como la función desde la cual se produce el vínculo con la sociedad. Las tareas de extensión suponen una relación dialógica y horizontal con la sociedad, sus grupos y sus culturas. La incorporación de esta función habilita la posibilidad de conocer y comprender mejor los contextos de intervención de los futuros profesionales de la educación,

promoviendo un mayor compromiso con su comunidad y su entorno aportando una mirada más amplia que le permitirá adecuar sus prácticas a los diferentes medios en los que se desempeñe.

En este sentido, todo proceso formativo requiere de la participación en alguna actividad de extensión vinculada orgánicamente en la propuesta curricular, por lo que se propone que existan momentos, traducidos en espacios reales, que integren enseñanza y extensión, y ambas con investigación.

La participación de los estudiantes tanto en actividades de investigación como de extensión será reconocida mediante créditos académicos, lo que supone la previsión de una organización curricular que contemple espacios y tiempos dedicados a estas funciones. La extensión puede estar presente en el proceso de formación de diferentes formas, ya sea a través de la participación en proyectos de extensión de docentes o proyectos estudiantiles supervisados por docentes o por alguna otra vía a nivel institucional. En cualquiera de estas posibilidades estas actividades deberán ser debidamente orientadas y evaluadas.

3.3. Identidad del profesional de la educación

La identidad está constituida por las características mediante las cuales los educadores se reconocen a sí mismos y son reconocidos como miembros de una determinada categoría social. Partiendo de la situación actual, cada uno de los profesionales de la educación tiene trayectorias y matrices identitarias específicas. No obstante, se considera importante que, en el marco general de este proceso de transformación institucional, se contemplen los rasgos comunes.

Definir la identidad profesional implica un proceso dinámico de interpretación y reinterpretación de experiencias estrechamente relacionadas con las formas del desempeño de la profesión, las instituciones donde esas actuaciones se concretan y las tensiones que las demandas de la sociedad instala. Las tradiciones de cada carrera podrán contribuir a enriquecer el acervo común del trabajo en los diferentes entornos educativos.

Por esta misma razón, la identidad no está cerrada, ni tampoco debe ser idéntica ni homogénea. No obstante, se entiende necesario que los profesionales de una misma institución puedan reconocerse como parte de un colectivo que comparte rasgos comunes. Se destaca el rasgo común relativo a la formación de las nuevas generaciones, definiendo que los vínculos que se establecen entre los sujetos, forman parte de un proceso mediado por contenidos culturales.

En la construcción de esta identidad, las características de los tiempos y los contextos que se transitan y en los cuales los profesionales ejercen su profesión, se consideran de gran importancia. En ese sentido, cada vez más, se requiere un profesional inclusivo, transformador y con capacidad para trabajar en equipo dentro de la comunidad o institución.

Se define al educador como “un trabajador intelectual comprometido con su tiempo histórico que hace de la praxis su objetivo profesional y que no reduce su papel al trabajo de aula. Un

educador que aprehenda la realidad educativa en su historicidad compleja y dinámica...”
(Giroux) (ATD, abril 2016)

La construcción del educador como profesional implica el desarrollo de la triple dimensión socio-profesional, académica y ética. Las matrices identitarias que le dan especificidad a la profesión, y a través de las cuales, los educadores se reconocen a sí mismos, son reconocidos como miembros de la misma profesión y se diferencian de otros profesionales, se resuelven en la educación. Para identificarse hay que comunicarse, transmitir mensajes y hacerse identificar por determinados conjuntos sociales, porque el fin último “de la noción de identidad es diferenciar” (Costa, 1993, pág. 9, *Identidad corporativa*, México, Trilla)

Existen muchos actores de la educación, sin embargo, solo uno hace de la educación su profesión. “Al profesional de la educación lo concebimos más allá en su desempeño en distintos ámbitos sociales porque es el que reflexiona y elabora los fundamentos de su propia profesión sustentada en una formación en las Ciencias de la Educación, el saber disciplinar y la práctica pre-profesional” (ATD, abril 2016).

3.4 Aprendizajes situados

La propuesta se basará en la concepción de aprendizajes centrados en la actividad del estudiante, atendiendo las modificaciones que ello implica sobre los dispositivos de enseñanza y de evaluación. La enseñanza centrada en el estudiante y facilita el desarrollo de los aprendizajes. Todo aprendizaje, en tanto aprendizaje situado, está mediatizado social y culturalmente.

Ello se traduce en un proceso por el cual el sujeto del aprendizaje recibe la información de manera sistemática y organizada y construye conocimiento. Se trata de aprendizajes en los cuales el sujeto reconfigura la información nueva con la experiencia, se favorece la incorporación del conocimiento y se da sentido al mismo.

El futuro profesional irá incorporando paulatina y creativamente sus aprendizajes, atendiendo al mismo tiempo, aspectos ya planteados para su perfil: el componente ético, la reflexión crítica y la toma de decisiones.

Las definiciones y conceptos manejados incidirán directamente en el diseño y desarrollo curricular, así como en el plan de estudios, cuya estructura incluirá contenidos curriculares pre-definidos y actividades planteadas a partir de problemas, estudios de casos y su articulación a través de la práctica.

c) Perfil de egreso

La formación inicial de los educadores es entendida como el primer eslabón formativo en un proceso de desarrollo profesional, que integre las formaciones a lo largo del ejercicio de la profesión y los postgrados. El perfil de egreso de los profesionales de la educación se configura

a partir de la relación dialéctica entre educación y transformación social, enmarcada en los fines institucionales, integrando la enseñanza, la investigación y la extensión.

Independientemente del perfil específico de las diferentes carreras, existe un conjunto de conocimientos y saberes complejos que la formación de educadores debe desarrollar. Se busca formar profesionales situados en su tiempo, con capacidad de analizar, interactuar y anticipar respuestas a situaciones complejas. Se trata de profesionales capaces de promover aprendizajes en diversas situaciones, que respeten y garanticen los derechos de todas las personas. Por lo tanto, la formación inicial de los educadores propone facilitar caminos para que los futuros profesionales sean capaces de:

- a) Asumir un compromiso ético con la educación como derecho humano y con la formación de una ciudadanía responsable.
- b) Poner en acción saberes didácticos, pedagógicos y disciplinares.
- c) Dominar un conjunto de conocimientos organizados y ponerlos en acción para la toma de decisiones y la acción transformadora.
- d) Problematizar sus conocimientos de modo de reflexionar sobre las propias prácticas, discutirlos con sus colegas y plantear alternativas superadoras.
- e) Trabajar colectivamente y en equipos interdisciplinarios dentro y fuera de la institución donde se desempeña como profesional.
- f) Implicar a los estudiantes en sus procesos de aprendizaje e implicarse y participar activamente en la gestión de las instituciones en las que se desempeña.
- g) Conocer herramientas básicas de las tecnologías de información y comunicación aplicadas al campo de la educación.
- h) Ser lectores críticos de productos de investigación y poner en acción herramientas básicas de investigación educativa.

d) **Criterios generales para la estructura curricular**

Las carreras de grado, de cuatro años, tendrán entre 350 y 370 créditos de acuerdo con las tendencias regionales e internacionales. Se propone establecer entre 80 y 90 créditos por año con 30 semanas de clase anuales.

La propuesta formativa debe atender criterios que definan el marco de la nueva estructura curricular: formación centrada en el estudiante, nueva relación entre teoría y práctica, flexibilidad de trayectos, diferentes temporalidades y modalidades de enseñanza, existencia de espacios comunes entre las diferentes carreras, creditización y evaluación.

5.1. Centrada en el estudiante y sus aprendizajes

Uno de los principios prioritarios que guiarán esta nueva propuesta curricular es que estará centrada en los estudiantes y sus aprendizajes. Diseñar un currículo en clave de aprendizaje, requiere resignificar *los conceptos de aprender y enseñar*, así como el concepto de evaluación,

desde un abordaje sistémico. Centrar la propuesta en el aprendizaje no implica de manera alguna desatender la enseñanza. Para que este nuevo foco sea posible es indispensable pensar en una enseñanza que proponga otro tipo de desempeños, de saberes y haceres a los estudiantes, que se acompañen con nuevas funciones para la evaluación. Este cambio de paradigma impone cambios en los dispositivos de enseñanza y de evaluación. Uno de los aspectos importantes de esos cambios deberá favorecer que el estudiante sea copartícipe de su trayectoria formativa, habilitando, por ejemplo, la elección de trayectos en el marco de la nueva estructura curricular.

5.2. Sobre la praxis educativa

Siguiendo a Paula Pogré se entiende que abordar la relación entre teoría práctica es crucial a la hora de plantear las transformaciones de la formación superior de los profesionales de la educación. En este sentido la autora afirma:

la relación teoría práctica implica pensar mucho más que en el núcleo de “la práctica”. Es importante ver esta articulación en los tres núcleos (trayectos): el de las ciencias de la educación, el de los contenidos específicos/ disciplinares y el de la práctica. La práctica no es sólo el espacio tradicional de la práctica, hay que pensar la relación teoría –práctica en todos los espacios curriculares (2016:Pogré).

Las carreras contarán con espacios de articulación entre teoría y práctica que, por un lado, posibiliten el análisis de las prácticas a través de los saberes teóricos y, por otro, que acerquen los problemas reales a la institución formadora para que se transformen en motivo de enseñanza y de investigación. La práctica se constituye en el espacio donde los saberes teóricos cobran vida, interactúan entre sí y permiten resignificar lo trabajado pero, al mismo tiempo, cuestionan e interrogan a los saberes teóricos, generando una relación dialéctica entre teoría y práctica.

La relación teoría-práctica no es exclusiva de los espacios curriculares correspondientes al núcleo didáctica-práctica en los diseños curriculares, todos los espacios incluirán contenidos y metodologías tendientes a que la relación dialéctica teoría-práctica esté presente, ya sea incluyendo espacios de indagación sistemática, de trabajo en terreno, de trabajo con casos, o articulando los contenidos en relación a problemas.

El espacio didáctica/práctica debe recibir los problemas vividos y sentidos en la práctica, permitir la interacción dialéctica con todos los saberes teóricos involucrados en un determinado problema, promover el análisis de la práctica en la institución en la que esta se desarrolla (análisis contextualizado y situado) y permitir que el estudiante resignifique lo vivido en las prácticas para que se apropie de conocimientos que le permitan aprender a enseñar y asegurar los aprendizajes buscados.

La propuesta curricular debe crear espacios institucionales de articulación en dos sentidos:

- ✓ entre los profesores de los diferentes trayectos de formación (ciencias de la educación, conocimientos específicos y didáctica-práctica pre-profesional).
- ✓ entre los formadores de los diferentes trayectos con los practicantes y distintos actores institucionales vinculados a las prácticas de las diferentes carreras. En tal sentido, se buscarán los mecanismos interinstitucionales que faciliten y viabilicen el trabajo conjunto entre todos los actores mencionados.

En síntesis, el lugar de la práctica en el profesional de la educación, desde la perspectiva crítica implica la interrelación de los diferentes niveles y dimensiones de la educación.

5.3. Flexibilidad de trayectos

Implica la posibilidad de diversificación de espacios curriculares a través de trayectos opcionales y electivos que otorgan autonomía a los estudiantes en la consecución de sus intereses. Los planes de estudio de las diferentes carreras ofrecerán espacios curriculares obligatorios (anuales o semestrales), optativos y electivos.

Los obligatorios no superarán del 75 al 80 por ciento de los créditos del total de la carrera. Entre el 20 y el 25 por ciento restante deberá componerse de espacios optativos y electivos. Se denomina optativo al espacio ofrecido por la institución, dentro de la propia carrera u otras. Se consideran electivos los trayectos creditizados realizados en otras instituciones educativas o en ámbitos extraescolares. Cada carrera establecerá dentro de los márgenes establecidos, un porcentaje de créditos para estos espacios.

5.4. Semestralización y diferentes temporalidades

Las propuestas de carrera deberán tender a la semestralización de los cursos. Esto no significa que no se puedan incluir diferentes temporalidades. Podrán coexistir espacios curriculares anualizados, semestralizados y otros intensivos de menor duración, como por ejemplo seminarios, talleres o pasantías.

Los créditos de estas actividades se computarán, al igual que en las materias anualizadas y semestralizadas, tomando en cuenta el tiempo de trabajo presencial y el no presencial.

5.5. Modalidades: presencial, semipresencial

La estructura curricular podrá permitir distintas modalidades para cursar la carrera: una modalidad totalmente presencial, y una modalidad mixta, donde se combinen trayectorias presenciales con no presenciales. Esta definición puede responder a las características de cada carrera, así como considerar las necesidades de cada una de las formaciones. Cada carrera establecerá porcentajes de créditos máximos para trayectorias virtuales.

5.6. Espacios comunes equivalentes pero no idénticos

Para contribuir al desarrollo de la identidad profesional de los educadores, las diferentes carreras tendrán espacios equivalentes, lo que implicará acordar tramos comunes y específicos entre las carreras. Los tramos comunes no se entienden como idénticos, sino como trayectos equivalentes facilitadores de la construcción del perfil del profesional en términos identitarios generales y los específicos formarán parte de las características propias de una profesión en particular. Estos espacios podrán pertenecer a cualquiera de los tres núcleos de la formación.

5.7. Creditización

Se entiende por crédito a la unidad de medida de trabajo académico que realiza el estudiante para alcanzar los objetivos de formación en cada uno de los espacios formativos propuestos en el plan de estudios. Un crédito equivale a 15 horas de trabajo estudiantil y comprende horas de clase (presenciales o virtuales), espacios de trabajo asistido y de producción personal.

La propuesta curricular creditizada es una condición fundamental para la flexibilidad curricular, la navegabilidad y la movilidad horizontal de los estudiantes, con el debido reconocimiento de sus estudios. En el cómputo de créditos totales de la carrera se considerarán los establecidos para los cursos obligatorios, para los optativos y los electivos así como para las actividades de extensión e investigación previstas como parte del proceso formativo.

Cabe destacar que la participación de los estudiantes en actividades de investigación y extensión, con la debida orientación institucional, será creditizada.

5.8. Evaluación y certificación

Si se parte de una propuesta centrada en el estudiante, que procure habilitar en el futuro educador, grados crecientes de autonomía, generando capacidades para adaptarse a distintos contextos, la evaluación debe ser entendida como una instancia privilegiada de aprendizaje a partir de la cual, el estudiante regule su propio proceso formativo.

En el caso de la educación terciaria y universitaria se debería considerar un escenario de evaluación amplio: la evaluación formadora. El estudiante es constructor de su propio aprendizaje y, en este nivel, es cuando ese proceso debe ser cada vez más consciente y por tanto autorregulado. El formador de los futuros educadores debería compartir y explicitar lo que está ocurriendo, dando lugar a procesos de evaluación, coevaluación y autoevaluación, aplicando los principios de la evaluación participativa.

Una evaluación centrada en el estudiante debe orientarse a *mejorar* los aprendizajes, por lo tanto, es necesario priorizar la evaluación de proceso para comprender mejor los resultados. Se propone emplear multiplicidad de dispositivos que faciliten la aproximación al objeto a evaluar, con la certeza de que se trata de procesos subjetivos, que son objetivables solo en algunos casos. En muchas ocasiones los aprendizajes a evaluar que resultan más significativos son los que no resultan fácilmente objetivables.

Se entiende que las propuestas de evaluación deben ser variadas incluyendo: portfolios, carpetas de trabajo, indagaciones sobre temas diversos, observaciones, diarios de clase conceptuales, dispositivos de trabajo individual, pero también de trabajo colectivo. Los trabajos de producción facilitan la evaluación dando seguimiento a la capacidad de los estudiantes para interrelacionar y aplicar conocimientos para la resolución de problemas en situaciones concretas.

También debe considerarse la posibilidad de que los estudiantes participen de trabajos de indagación, que permitan formular problemas e instrumentar formas de obtener la información e interpretarla.

Los diferentes espacios curriculares, anticiparán el tipo de desempeños esperables en los estudiantes y especificarán la producción esperada como evidencia de sus aprendizajes generando acuerdos sobre las formas que se aplicarán para ser evaluados.

La diversidad de modalidades de evaluación acordes a las distintas actividades y producciones de los estudiantes, deben permitir, asimismo, la certificación de la formación alcanzada.

El nuevo diseño curricular será acompañado de un reglamento de evaluación coherente con las propuestas realizadas.

5.9. Interdisciplinariedad y trabajo en equipos pedagógicos

La interdisciplinariedad debería superar visiones que la consideran la sumatoria de aportes surgidos desde las distintas disciplinas e instalarse como la complementariedad y la integración de distintos enfoques.

Asimismo, jerarquizar el tratamiento de la interdisciplinariedad y el trabajo en equipos pedagógicos, no significa desconocer las distintas áreas del saber ni las disciplinas, sino que implica un esfuerzo por aportar cada uno desde su lugar a un problema común.

e) Propuesta de estructura curricular

La propuesta de estructura curricular establece los diferentes tipos de espacios curriculares a partir de los cuales se presentarán los contenidos de los planes de estudio. Estos se organizan atendiendo a los tres núcleos de formación.

Tres núcleos de formación:

Las carreras se estructurarán alrededor de las formaciones en: ciencias de la educación, saberes específicos y didáctica/práctica. La distribución de los créditos totales, entre las distintas formaciones, respetará el necesario equilibrio de manera que el estudiante logre apropiarse de las competencias establecidas en el perfil de egreso.

La asignación de créditos por núcleo puede variar en los diferentes semestres, pero en todos ellos se incluirán espacios de los tres núcleos de la formación, espacios obligatorios anuales y/o semestrales y, además, podrán existir espacios optativos y/o electivos.

Los planes de estudio, que deberán responder al enfoque teórico y conceptual de la nueva propuesta, podrán organizarse en espacios curriculares de diferentes características, duraciones y requisitos de presencialidad: Asignaturas, Módulos, Talleres, Seminarios, y otras modalidades que se consideren adecuadas para incluir temas necesarios.

Asignaturas: Generalmente abordan un objeto de estudio desde una perspectiva disciplinar y está liderado por un docente o un equipo de educadores de esa especialidad y en el objeto de estudio específico. La asignatura debe integrar en su desarrollo momentos de formación académica, investigación y/o práctica (trabajo en terreno).

Están dirigidas especialmente a la formación académica, deben asegurar que los estudiantes adquieran los conocimientos científicos que requieren para la toma de decisiones y el desempeño profesional competente. Lo anteriormente dicho no implica que esa especialidad deba ser trabajada siempre desde su interior, sino que sería importante buscar los puentes que relacionan estos conocimientos, para construir visiones que escapen a la compartimentación de las especialidades.

Módulos interdisciplinarios: Son módulos que tratan un campo o sub-campo específico del desempeño profesional y lo estudian desde una perspectiva interdisciplinaria utilizando como punto de partida un eje problematizador. Abordan su objeto de estudio desde varias perspectivas, enfatizan la investigación y la solución de problemas reales. Pueden requerir la participación de más de un docente, cada uno de los cuales aborda el objeto de estudio/transformación desde su punto de vista y campo de experticia. Los módulos interdisciplinarios están dirigidos especialmente al desarrollo de las competencias profesionales específicas, según el perfil y la malla curricular de cada carrera.

Seminarios: Los seminarios reúnen a un grupo de estudiantes, generalmente bajo el liderazgo de un educador o un equipo de educadores, quienes estudian un tema, un problema o un autor específico. Todos los participantes comparten la responsabilidad de ofrecer información y aportar al desarrollo del seminario desde sus conocimientos, puntos de vista y experiencia. El docente/es que dirige el seminario cumple, sobre todo, funciones de generar inquietud y apoyar en la organización y desarrollo de las sesiones de discusión y análisis. Los seminarios generalmente son de corta duración y muy apropiados para contar con la presencia de profesores invitados de otras instituciones nacionales e internacionales.

Talleres: El taller es una modalidad de enseñanza y estudio caracterizada por la actividad y el tipo de desarrollo que se prioriza, la investigación operativa, el trabajo en equipo y la producción colectiva que, en su aspecto externo, se distingue por la compilación, la sistematización y el uso de material especializado acorde con el tema para la elaboración de un producto tangible. Los talleres están dirigidos especialmente

al desarrollo de competencias básicas y generales que toda persona debe poseer para desempeñarse como ciudadano y como profesional.

Se considerarán además, ejes conceptuales, tales como la educación en derechos humanos, la diversidad, la educación sexual, entre otros que orientarán tanto los trayectos de la formación en educación como a los específicos y fundamentalmente a las didácticas. Oportunamente deberán explicitarse las modalidades sobre la que los ejes mencionados serán considerados e incluidos en la propuesta. Sin la consideración de los mencionados ejes conceptuales, no se podrá ofrecer una verdadera formación inclusiva.

Bibliografía

Costa, J. (1993) *Identidad corporativa*, México, Trilla)

Cullen, C. (2009). *Entrañas éticas de la identidad docente*. Buenos Aires: La Crujía Ediciones.

Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la Educación*. París: Santillana - UNESCO.

Perrenoud, P. (1996). *La construcción del éxito y del fracaso escolar. Hacia un análisis del éxito, del fracaso y de las desigualdades como realidades construidas por el sistema escolar*. Madrid: Fundación Padeia. Ediciones Morata.

Pogré, P. (2016)

Documentos: Informe ATD Nacional, abril 2016, Piriápolis