

El Desafío Didáctico de los Créditos Académicos en una Propuesta Curricular Basada en Competencias

The Didactic Challenge of Academic Credits in a Curricular Proposal Based on Competencies

Le Defi Didactique des Crédits Académiques dans une Proposition de Programme Basée sur les Compétences

La Sfida Didattica dei Crediti Accademici in una Proposta Curricolare Basata sulle Competenze

Dra. Mónica Teresa Matilla Facultad de Educación-Universidad Nacional de Cuyo
matillamonica@gmail.com

Resumen

Es intención del presente trabajo, describir los desafíos didácticos con los que se enfrenta el desarrollo curricular de un plan de estudios, construido desde la perspectiva de la educación basada en competencias. Se analizan las implicadas de la transdisciplinariedad y la complejidad como fuentes de desafíos didácticos en la formación de profesionales cuya actuación se concretiza en ámbitos educativos.

La problemática: ¿Qué mitos, resistencias y persistencias de los modelos clásicos de la formación universitaria, se patentizan en el desarrollo de un plan de estudios que toma como marco la educación basada en competencias?

A modo de conclusión, se plantea que el desarrollo de una propuesta curricular basada en competencias pone al descubierto la persistencia de los modelos clásicos de formación en la universidad. Constituyéndose en un desafío didáctico, respecto de las posibilidades de la flexibilización e internacionalización de la formación profesional

Palabras-clave: Formación Universitaria; Transdisciplinariedad; Desempeño Profesional.

Introducción

Es intención del presente trabajo, describir los desafíos didácticos con los que se enfrenta el desarrollo curricular de un plan de estudios, construido desde la perspectiva de la educación basada en competencias. Se analizan las implicadas de la transdisciplinariedad y la complejidad como fuentes de desafíos didácticos en la formación de profesionales cuya actuación se concretiza en ámbitos educativos.

La problemática que se aborda busca describir posibles respuestas al interrogante ¿Qué mitos, resistencias y persistencias de los modelos clásicos de la formación universitaria, se patentizan en el desarrollo de un plan de estudios que toma como marco la educación basada en competencias, donde los créditos académicos son una oportunidad para la flexibilización e internacionalización de las trayectorias de formación profesional?

Es importante destacar que, si bien el proceso de transformación de los planes de estudio de la Facultad de Educación de la UNCuyo, se inició con un proyecto de investigación exploratorio-descriptivo, través del cual se sistematizaron y analizaron las competencias requeridas como perfiles de egreso de las distintas carreras. A partir de consultas, entrevistas y grupos focales con graduados, estudiantes, profesores y gestores de las

instituciones educativas receptoras de los profesionales egresados. Este trabajo describe algunos aspectos centrales que deben innovarse, en el desarrollo de una propuesta curricular, para no quedar reducida a un texto con buenas intenciones.

Los resultados que se presentan son provisorios y han sido construidos en el desarrollo curricular, actualmente en proceso de evaluación.

Se puede concluir que la experiencia de elaboración de una propuesta curricular basada en competencias y el posterior desarrollo de la misma, pusieron al descubierto las posibilidades y obstáculos, que se patentizan, cuando una innovación irrumpe en el contexto de una cultura de formación centrada en la especificidad y especialidad de las disciplinas. Características que posiblemente funcionan como resistencia o dificultades para que los créditos académicos se conviertan en una oportunidad para el aprendizaje autónomo y la flexibilización e internacionalización de las trayectorias de formación profesional.

Desarrollo

Definición de Competencias. Especificidad versus transdisciplinariedad

El proceso de transformación de los Planes de estudio de la Facultad de Educación de la UNCuyo, se inició con un proyecto de investigación exploratorio descriptivo, a través del cual se sistematizaron y analizaron consultas a graduados, estudiantes, profesores y miembros de gestión de las instituciones educativas receptoras de los profesionales egresados.

Sistematizados los primeros resultados, se profundizó en la definición de competencias generales y específica de los perfiles de egreso de las diferentes carreras. Luego a partir de los resultados de entrevistas en profundidad a actores claves y grupos focales de discusión, se logró un primer consenso sobre las competencias de egreso de los estudiantes de las carreras de profesorado.

El proceso continuó con reuniones con los profesores de los diferentes departamentos, cuyo objetivo fue construir nuevos consensos sobre las competencias requeridas para el desempeño profesional de los graduados. A través del análisis y la discusión con los diferentes actores institucionales, se buscó enriquecer la propuesta de competencias con los aportes de las perspectivas de las disciplinas que los integran. Resultados que se compatibilizaron con las intencionalidades para la formación docente emanadas de organismos nacionales e internacionales. De este modo quedaron definidas las competencias, enunciadas en los perfiles de egreso de los planes de estudio de las diferentes carreras.

Luego en un proceso de consulta a los profesores, organizados por departamentos, por carreras y áreas de formación: general, específica y de las prácticas profesionales, se fueron definiendo los espacios curriculares que se consideraba aportarían saberes y modos específicos de ser y hacer responsablemente la profesión.

Es en este momento cuando se patentiza como obstáculo la fragmentación de las disciplinas desde su especificidad y especialidad.

Resulta muy compleja la negociación con los docentes representantes de las áreas disciplinares. La tensión entre conocimientos disciplinares y desempeños profesionales, deja como huella en el plan de estudios un incremento en los espacios curriculares y áreas disciplinares, que luchan por mantener su identidad y predominio. Es en este momento que aparecen las principales denuncias a la Educación basada en competencias, tales como: *centrar la mirada en los desempeños profesionales implica una pérdida de formación en los conocimientos científicos. Rendirse a los requerimientos del campo profesional implica pérdida de autonomía de la formación universitaria, en pos de dar respuesta al mundo del trabajo. Enseñar y evaluar desde las competencias implica un retroceso a un modelo didáctico tecnológico.*

Como alternativa a estas tensiones, se propone que, en el desarrollo curricular, se articulen transdisciplinariamente los espacios curriculares acordando, como desafío didáctico, entorno a las problemáticas planteadas por la Práctica Profesional e Investigación educativa, de

cada uno de los años de cursado. Teniendo en cuenta que cada uno de ellos, aportará elementos para la comprensión y resolución de los problemas propios del campo profesional, experimentados en las salidas a territorio.

Queda como desafío encontrar los hilos que unen a las disciplinas en la búsqueda de comprensión y resolución de los problemas propios de la profesión. Búsqueda que en el desarrollo curricular resulta compleja debido al número de alumnos por espacio curricular, tiempos de docentes y estudiantes para las salidas a territorio, y la persistencia de modelos de enseñanza y aprendizaje centrados en los contenidos disciplinares.

Consensuadas la competencias generales y específicas de cada carrera, así como los espacios curriculares solicitados por los departamentos se procedió a definir el sistema de créditos.

Sistema de créditos clave. Protagonismo del estudiante e internacionalización de la formación Universitaria

Los sistemas de créditos constituyen la pieza clave del cambio, puesto que dan protagonismo al estudiante, respetan su historia y sus posibilidades reales para el aprendizaje.

La organización por créditos posibilita a los estudiantes organizar su propio recorrido de formación, y realizar experiencias en diferentes contextos universitarios.

Las Universidades Latinoamericanas aún no han acordado un sistema de créditos que posibilite el tránsito de los estudiantes por las diferentes universidades. En Argentina existen algunos esfuerzos aislados, a través de los denominados Consorcios de Universidades, que han acordado competencias comunes para los ciclos básicos de las carreras, pero aún no existe el soporte legal para las acreditaciones por sistema de créditos, herramienta fundamental para la internacionalización de las universidades.

En este marco internacional y nacional, la propuesta de organización por créditos en el plan de estudio de las carreras de profesorado de la Facultad de Educación se plantea como un primer ensayo, con la intención de introducir en la cultura institucional las implicancias de una formación universitaria organizada por créditos.

Se toma como valor de referencia lo planteado por Tuning America Latina, CLAR (Crédito Latinoamericano de referencia). El cálculo de los créditos toma como parámetro que, el tiempo total que necesita un alumno para aprobar un año académico, es de 60 créditos. Es posible considerar que la media, en la mayoría de los países, estaría en torno a las 1540 horas por año.” (Tuning América Latina, 2007, p: 295) Se acuerda que el tiempo total previsto para la acreditación del Profesorado Universitario es de 240 créditos.

Los 240 créditos están distribuidos en cuatro años de cursado. Esto implica 8 semestres en los que el estudiante deberá destinar para cada semestre: 14 semanas de cursado, 4 semanas de exámenes y 3 semanas de preparación de exámenes; con una disponibilidad diaria de al menos 7 horas de lunes a viernes. Esto se corresponde con un total de 2700 hora de cursado, mas 2550 (aproximadamente) horas de trabajo personal.

La asignación de créditos por espacio curricular, en la Facultad de Educación, ha permitido que tanto los equipos de gestión, como los docentes y estudiantes inicien un proceso de reflexión sobre los tiempos totales requeridos para estudiar en la Universidad.

A la hora de asignar créditos a los diferentes espacios curriculares, se observó una persistencia del modelo clásico desde el reclamo, de cada uno de los departamentos, de mayor cantidad de espacios curriculares y asignación de mayor cantidad de horas de clases a cargo del profesorado. Luego de numerosas negociaciones se logró una propuesta curricular equivalente a 240 créditos. Sin embargo, será importante la evaluación, de todos los actores institucionales, de la relación cantidad de espacios curriculares y cantidad de horas de presencialidad de los estudiantes. Posiblemente esta dificultad da cuenta del mito que habita en la cultura de los docentes, los alumnos aprenden en presencia del docente.

El desafío didáctico del desarrollo curricular es encontrar por año de cursados problemas transdisciplinar, propios del desempeño profesional, para que desde cada disciplina se aborde la complejidad de la realidad.

El aprendizaje autónomo

Articulado con el sistema de créditos se propone institucionalizar con los nuevos planes de estudio de la Facultad de Educación, la concreten estrategias para mediar en los estudiantes el aprendizaje autónomo, éste lo sitúa como activo participante de su propio desarrollo.

El aprendizaje autónomo, propuesto por los diferentes proyectos de convergencia internacional, implica un protagonismo del estudiante, en el que el docente tiene rol de mediador, de puente, para el desarrollo de los diferentes niveles de competencia. No se trata de un desplazamiento de la responsabilidad del aprender al alumno en soledad. El trabajo del docente es mucho más complejo, en tanto debe preparar los escenarios presenciales o virtuales, con la suficiente flexibilidad y profundidad, para que el estudiante organice su tiempo y decida el recorrido conceptual y procedimental que le permita encontrar las mejores estrategias para la comprensión de los conocimientos.

El aprendizaje autónomo requiere un sistema intenso de tutorías personalizadas, es importante que las universidades cuenten con infraestructura tecnológica y estrategias didácticas que permita cumplir con la función de orientadora de los aprendizajes de los estudiantes.

Actualmente en la UNCuyo existen proyectos de tutoría y acompañamiento de los estudiantes que presentan dificultades, queda como desafío instrumentar estos procesos con los estudiantes antes de presentar dificultades o retrasos en la acreditación de los diferentes niveles de competencias.

El plan de estudios de la Facultad de Educación prevé un trayecto, espiralado a lo largo de los 4 años de cursado, de formación en el uso de TIC y de entornos digitales de aprendizaje, como una estrategia de desarrollo de las competencias tecnológicas y digitales que favorecerán el aprendizaje autónomo. A la par se han instituido capacitaciones y apoyo a los docentes que permite afirmar que en la Facultad de Educación se ha iniciado un proceso gradual de digitalización de la enseñanza

Lifelong Learning

El proceso de formación no se agota en el paso por la universidad, sino que en la sociedad del conocimiento la formación se prolonga a lo largo de toda la vida; es un pilar para la participación y crítica de los ciudadanos. Este principio alivia a los docentes de formación inicial en la universidad, porque en este contexto no es responsabilidad del docente transmitirle o hacer que el estudiante comprenda todos los vértices del conocimiento de la profesión. El sujeto continúa su formación en el mundo laboral y profesional.

El plan de estudios de profesorado de la Facultad de Educación prevé la continuidad del desarrollo de los niveles de competencia profesional, en la oferta de formación de posgrado para los estudiantes, según las necesidades que surjan de su desempeño profesional. Necesidades de formación que se actualiza a través de procesos de investigación desarrollados por docentes, graduados e instituciones en las que los egresados se desempeñan.

A modo de reflexión final

La definición del rol de la Universidad en el siglo XXI es un desafío, no sólo respecto de la articulación entre los avances tecnológicos y la producción científica, sino que al mismo tiempo tiene la obligación de comprender los problemas que la sociedad enfrenta y buscar alternativas de solución para los mismos. Sin embargo, hoy se espera fundamentalmente que se formen en ella profesionales capaces de actuar y desempeñarse no sólo con eficiencia científica y tecnológica, sino con valores éticos, haciéndose responsables de las consecuencias de sus acciones en el contexto socio ambiental al que pertenezcan.

Proponer a una institución como la Universidad implementar la educación basada en el desarrollo de diferentes niveles de competencias profesionales, implica diseñar y desarrollar innovaciones extensas y profundas que posibiliten la real transformación de la educación superior. Para que esto suceda es necesario: la transformación de los sistemas de acreditación a través de créditos, la generación de nuevas estructuras curriculares y nuevos modos de organización y distribución de tiempo, espacios y docentes. La transformación, en

este nivel, implica cambios profundos en aspectos institucionales, legales y administrativos; pero es fundamental la innovación en lo referido a la articulación de las actividades específicas de los profesores universitarios: docencia-investigación-extensión.

La Educación Basada en Competencias (EBC), es un modelo válido para reestructurar las instituciones y el modo de actuación de los docentes; no constituye por sí misma una solución mágica, seguramente trae consigo ventajas y desventajas a tener en cuenta. Supone la EBC, la ejecución de una política de estado que dé respaldo legal, organizacional, económico, administrativo y tecnológico a la transformación de la enseñanza en la universidad.

Bibliografía

- Badilla, L. (2003). Tuning América Latina: Documentos sobre algunos aportes al concepto de competencias desde la perspectiva de América Latina. Recuperado: el 02 de abril 2009, de <http://www.uaeh.edu.mx/catalogo/Archivos/ACERVO/Tuning.pdf>
- Beneitone, P., Gonzalez, J., Wagenaar (2014) Meta-perfiles y perfiles. Una nueva aproximación para las titulaciones en América Latina. Universidad de Deusto. Bilbao. España
- Cullen, C. (1.996b). El debate epistemológico de fin de siglo y su incidencia en la determinación de las competencias científico-tecnológicas en los diferentes niveles de la educación formal. *Novedades Educativas* 62 - parte II. 22 – 23.
- Levy-Leboyer, C. (2000). *Gestión de las competencias*. Barcelona: Gestión.
- Matilla, M. (2006). *La Educación Basada en Competencias (EBC) y los procesos cognitivos*. Recuperado el 18 noviembre 2008, de <http://bdigital.uncu.edu.ar/fichas.php?idobjeto=2429>
- Matilla, M. (2008). *Significaciones que asignan los docentes a la comprensión en la Universidad*. Tesis de Maestría en Didáctica. Universidad de Buenos Aires Sin publicar.
- Matilla, M. (2008). *El rol de la evaluación en una propuesta de ingreso a la Universidad basada en competencias*. Recuperado el 21 de febrero de 2009, de: <http://bdigital.uncu.edu.ar/fichas.php?idobjeto=2523>
- Matilla, M. (2008). *La comprensión del conocimiento científico en la Universidad: significaciones del alumnado en las carreras de profesorado de la UNCuyo*. Tesis de Doctorado. Defendida 2011. Universidad de Jaén. España. En prensa
- Tobón, S. (2005). *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Bogotá: ECOE.
- Zabalza Berazza, M. (2008). *Innovación en la enseñanza universitaria: el proceso de convergencia hacia un espacio europeo de educación superior*. *Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal*. (Redelyc). Universidad Autónoma de México. Recuperado el 24 de marzo de 2009, de: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=84806502>