

¿Qué aprender? ¿Cómo evaluar?

Dilemas Iberoamericanos

Coordinadora:
María Estela Arredondo Ramírez

¿QUÉ APRENDER?
¿CÓMO EVALUAR?
Dilemas iberoamericanos



Organização
dos Estados
Ibero-americanos

Para a Educação,
a Ciência
e a Cultura



Organización
de Estados
Iberoamericanos

Para la Educación,
la Ciencia
y la Cultura

¿QUÉ APRENDER?
¿CÓMO EVALUAR?
Dilemas iberoamericanos

Coordinadora
María Estela Arredondo Ramírez

Xochitl Patricia Aldana Maldonado
Mónica Angélica Calvo López
Yolanda de la Garza López de Lara
Ivonne Twiggy Sandoval Cáceres
Rosa María Torres Hernández

¿QUÉ APRENDER? ¿CÓMO EVALUAR?

Dilemas iberoamericanos

Coordinadora: María Estela Arredondo Ramírez

1a. edición mayo 2017

© Derechos reservados por la Universidad Pedagógica Nacional

Esta edición es propiedad de la Universidad Pedagógica Nacional,
Carretera al Ajusco núm. 24, col. Héroes de Padierna, Tlalpan, CP 14200, México, DF.

www.upn.mx

ISBN 978-607-413-260-1

LB2822.75

Qu4.3

¿Qué aprender? ¿Cómo evaluar? : dilemas iberoamericanos /
coord. María Estela Arredondo Ramírez ... [et al.] --
México : UPN, 2016.

1 recurso electrónico (250 p.) : 2.8 Mb ; archivo PDF --

ISBN 978-607-413-260-1

1. Evaluación educativa – América Latina 2. Evaluación
Curricular 3. Educación – América Latina – Congresos
I. Arredondo Ramírez, María Estela, coord. II. Aldana
Maldonado, Xóchitl Patricia coaut. III. Ser.

Queda prohibida la reproducción parcial o total de esta obra, por cualquier medio, sin la autorización expresa de la Universidad Pedagógica Nacional. Impreso y hecho en México.

ÍNDICE

PRESENTACIÓN	13
INTRODUCCIÓN	15
TEMÁTICA 1. POLÍTICAS EDUCATIVAS CON RELACIÓN AL CURRÍCULO ESCOLAR Y LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES	23
EL CURRÍCULO ESCOLAR Y LAS REFORMAS EDUCATIVAS ACTUALES: TENDENCIAS, IMPACTOS Y RETOS.	24
<i>Marcela Santillán Nieto</i>	
LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES.	30
<i>Mario Rueda Beltrán</i>	
MESA REDONDA 1: CURRÍCULO ESCOLAR Y EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES	36
SÍNTESIS	37
<i>Ernesto Adolfo Ponce Rodríguez</i>	
El Sistema Educativo: currículo y evaluación, Argentina	44
<i>María Silvina Michel y Liliana Aurora Cerutti</i>	
El Sistema Educativo: currículo y evaluación, Brasil.	46
<i>Maria Inês Corrêa Marques</i>	
El Sistema Educativo: currículo y evaluación, Colombia.	50
<i>Hussein Yesid Vivas Molina y Maribel Ramírez Betancur</i>	
El Sistema Educativo: currículo y evaluación, Paraguay.	52
<i>Carmen Aurora Liuzzi de Quiñónez</i>	
El Sistema Educativo: currículo y evaluación, Perú	58
<i>Rosario del Carmen Gildemeister Flores y Giovanna Piscocoya Rojas</i>	
El Sistema Educativo: currículo y evaluación, Portugal	61
<i>Sara Cristina Vaz Ribeiro da Silva Moura y Helder Jorge Ferreira</i>	

El Sistema Educativo: currículo y evaluación, Sao Paulo, Brasil. 63
Cláudia Oliveira Fernandes Alves y Monica Alves de Oliveira Alberti

TEMÁTICA 2. CURRÍCULO 67

CURRÍCULO Y EVALUACIÓN AUTÉNTICA DE LOS APRENDIZAJES
EN EDUCACIÓN SUPERIOR 68
Frida Díaz Barriga Arceo

MESA REDONDA 2. CURRÍCULO Y PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS 75

SÍNTESIS 76
Rosa María Torres Hernández

Currículo e Prácticas Pedagógicas, Brasil 81
Maria Inês Corrêa Marques

Currículo y prácticas pedagógicas, Colombia 84
Hussein Yesid Vivas Molina y Maribel Ramírez Betancur

Currículo y prácticas pedagógicas, Paraguay 86
Carmen Aurora Liuzzi de Quiñónez

Currículo y prácticas pedagógicas, Perú 91
Rosario del Carmen Gildemeister Flores y Giovanna Piscoya Rojas

Currículo e Prácticas Pedagógicas, Portugal 96
Sara Cristina Vaz Ribeiro da Silva Moura y Helder Jorge Ferreira

Currículo e Prácticas Pedagógicas, Sao Paulo, Brasil 99
Cláudia Oliveira Fernandes Alves y Monica Alves de Oliveira Alberti

TEMÁTICA 3. CURRÍCULO: ENFOQUES Y EXPERIENCIAS INNOVADORAS . . . 103

TRABAJO DOCENTE EN CONTEXTOS SITUADOS 104
Etelvina Sandoval Flores

LA FORMACIÓN DEL CIUDADANO EN MÉXICO 113
Ana Corina Fernández Alatorre

CURRÍCULO: ENFOQUES Y EXPERIENCIAS INNOVADORAS CON EL EJE DE REFLEXIÓN EDUCACIÓN AMBIENTAL	118
<i>Esperanza Terrón Amigón</i>	
MATEMÁTICAS Y TECNOLOGÍA DIGITAL: ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN LA ERA DIGITAL	126
<i>Ivonne Twiggy Sandoval Cáceres</i>	
MESA REDONDA 3. CURRÍCULO Y PROPUESTAS INNOVADORAS	134
SÍNTESIS	135
<i>Armando Solares Rojas</i>	
Currículo: enfoques y experiencias innovadoras, Argentina	142
<i>María Silvina Michel y Liliana Aurora Cerutti</i>	
Currículo e Propostas Inovadoras, Brasil	145
<i>Maria Inês Corrêa Marques</i>	
Currículo: enfoques y experiencias innovadoras, Colombia	149
<i>Hussein Yesid Vivas Molina y Maribel Ramírez Betancur</i>	
Currículo: enfoques y experiencias innovadoras, Paraguay	152
<i>Carmen Aurora Liuzzi de Quiñónez</i>	
Currículo: enfoques y experiencias innovadoras, Perú.	158
<i>Rosario del Carmen Gildemeister Flores y Giovana Piscocoya Rojas</i>	
Currículo: enfoques y experiencias innovadoras, Portugal.	165
<i>Sara Cristina Vaz Ribeiro da Silva Moura y Helder Jorge Ferreira</i>	
Currículo: enfoques y experiencias innovadoras, Sao Paulo, Brasil	169
<i>Cláudia Oliveira Fernandes Alves y Monica Alves de Oliveira Alberti</i>	
TEMÁTICA 4. EVALUACIÓN DE APRENDIZAJES.	173
EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES: SENTIDOS, TENDENCIAS, POLÍTICAS Y PERSPECTIVAS.	174
<i>Margarita Noriega Chávez</i>	
MESA REDONDA 4. EVALUACIÓN Y SU IMPACTO	182
SÍNTESIS	183
<i>Mónica Angélica Calvo López</i>	

Evaluación y su impacto, Argentina.	189
<i>María Silvina Michel y Liliana Aurora Cerutti</i>	
Evaluación y su impacto, Brasil.	201
<i>Maria Inês Corrêa Marques</i>	
Evaluación y su impacto, Colombia.	203
<i>Hussein Yesid Vivas Molina y Maribel Ramírez Betancur</i>	
Evaluación y su impacto, Paraguay.	204
<i>Carmen Aurora Liuzzi de Quiñónez</i>	
Evaluación y su impacto, Perú	211
<i>Rosario del Carmen Gildemeister Flores y Giovana Piscoya Rojas</i>	
Evaluación y su impacto, Portugal	216
<i>Sara Cristina Vaz Ribeiro da Silva Moura y Helder Jorge Ferreira</i>	
Avaliação e seu Impacto, Sao Paulo, Brasil.	219
<i>Cláudia Oliveira Fernandes Alves y Monica Alves de Oliveira Alberti</i>	
RECAPITULACIÓN	223
<i>María Estela Arredondo Ramírez</i>	



RED IBEROAMERICANA DE MOVILIDAD DOCENTE CURRÍCULO Y EVALUACIÓN DE APRENDIZAJES

Organización de Estados Iberoamericanos
Universidad Pedagógica Nacional, México

Coordinación General

Tenoch E. Cedillo Ávalos
Rector Universidad Pedagógica Nacional

Arturo Velázquez Jiménez
Director y Representante Oficina de la OEI, México

Comité Organizador

Xóchitl Patricia Aldana Maldonado
Coordinadora de Cooperación Representación en México, OEI

María Estela Arredondo Ramírez
Yolanda de la Garza López de Lara
Ivonne Twiggy Sandoval Cáceres
Profesoras/investigadoras Universidad Pedagógica Nacional

PARTICIPANTES

ARGENTINA

María Silvina Michel / Consultora, Instituto Nacional de Formación Docente.

Liliana Aurora Cerutti / Consultora, Instituto Nacional de Formación Docente.

BRASIL

Maria Inês Corrêa Marques / Profesora asociada, Universidad Federal de Bahía.

Simone Souza de Assumpção / Profesora adjunto, Universidad Federal de Bahía.

SAN PAULO

Monica Alves de Oliveira Alberti / Profesora de escuela primaria y media, CEU EMEF Jacana.

Cláudia Oliveira Fernandes Alves / Profesora de Educación Infantil, Secretaría Municipal de Educación de San Paulo.

COLOMBIA

Hussein Yesid Vivas Molina / Docente de matemáticas, Institución Educativa "Presbítero Luis Rodolfo Gómez Ramírez".

Maribel Ramírez Betancur / Docente Humanidades: Lengua Castellana, Institución Educativa "La Paz".

PARAGUAY

Carmen Aurora Liuzzi de Quiñónez / Profesora, Coordinadora de Prácticas y Evaluadora, Centro Regional de Educación "Dr. José Gaspar Rodríguez de Francia" Ciudad del Este.

Dolores Beatriz Lezcano Amarillo / Docente, Centro Regional de Educación "General Patricio Escobar" Formación Docente Inicial y en Servicios.

PERÚ

Rosario del Carmen Gildemeister Flores / Especialista en currículo en el área de Comunicación-Nivel Inicial, Ministerio de Educación del Perú.

Giovanna Piscoya Rojas / Responsable de áreas de Matemáticas de la Dirección de Educación Primaria, Ministerio de Educación del Perú.

PORTUGAL

Hélder Jorge Ferreira Pais / Director de Servicios de Desenvolvimento Curricular, Dirección General de Educación, Ministerio de Educación y Ciencia.

Sara Cristina Vaz Ribeiro da Silva Moura / Directora, Agrupamiento de Escuelas Daniel Sampaio.



PRESENTACIÓN

La Red Iberoamericana de Movilidad Docente: *Currículo y Evaluación de Aprendizajes* (CEDA) está conformada por profesionales, investigadores y docentes vinculados al ámbito educativo en la región iberoamericana, interesados en el currículo y la evaluación de aprendizajes. Es el resultado del trabajo colaborativo entre la Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), la Secretaría de Educación Pública de México (SEP) a través de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y se inscribe dentro del Programa de Movilidad Docente promovido por los ministerios de educación de los gobiernos iberoamericanos y la OEI.

Esta Red propone establecer vínculos con los ministerios de educación, con diversas instituciones educativas y grupos de los países miembros de la OEI, relacionados con el currículo y la evaluación de los aprendizajes. Pretende además, facilitar la comunicación permanente y el intercambio de experiencias pedagógicas, investigaciones, reflexiones e iniciativas de acción, que constituyan un referente para las tareas académicas en las temáticas tratadas.

Sus antecedentes se encuentran en la Conferencia de Ministros de Educación realizada en Panamá el 12 de septiembre de 2013 donde fue aprobada la propuesta de la OEI del Proyecto de Movilidad de Docentes. Los ministerios de la región junto con la OEI –a través de sus representaciones nacionales– se han abocado a materializar este proyecto.

Su objetivo es “impulsar la creación o fortalecimiento de redes de innovación y de intercambio de experiencias entre instituciones educativas identificadas por los países, que impulsen la indagación y la formulación de propuestas educativas innovadoras.”

Dentro de la justificación del programa se establece que los encuentros formativos, los seminarios y los grupos de reflexión con docentes para promover iniciativas innovadoras en Iberoamérica, podrán propiciar la formación de redes de escuelas y de proyectos que enriquezcan la práctica docente, la innovación y

la investigación educativa. El programa busca también impulsar la “transferencia de conocimientos e iniciativas en los diferentes países y sistemas educativos.”

El primer encuentro de la Red CEDA, se realizó del 11 al 15 de mayo de 2015 en la Ciudad de México. El encuentro contó con la concurrencia de 53 asistentes, entre los que se encontraron estudiantes, catedráticos, investigadores, especialistas y representantes de países iberoamericanos, quienes a lo largo de una semana presenciaron conferencias y participaron en cuatro mesas redondas, con base en los siguientes temas:

- Políticas educativas con relación al currículo escolar y la evaluación de los aprendizajes
- Currículo: enfoques y experiencias innovadoras
- Evaluación de los aprendizajes y su impacto

Durante la misma reunión se instaló la coordinación de la Red a cargo de México por parte de la UPN y la OEI, y el Comité Técnico-académico quedó compuesto por dos representantes de cada país: Argentina, Brasil (Salvador, Bahía), Brasil (Sao Paulo), Colombia, Paraguay, Perú y Portugal, y se fijó el plan de trabajo 2015-2018.

El libro que se presenta *¿Qué aprender? ¿Cómo evaluar? Dilemas Iberoamericanos*, recoge la mirada y las reflexiones de los representantes de los países y de los especialistas que participaron en este Primer Encuentro de la Red Iberoamericana CEDA, con relación a las reformas curriculares, los aprendizajes y las formas de evaluación que están siendo aplicadas en la región. Su finalidad es aportar elementos para el análisis y el debate sobre la educación de los niños y jóvenes iberoamericanos, además de promover el intercambio de experiencias entre instituciones educativas de Iberoamérica, que respondan a sus prioridades y promuevan la investigación educativa.

Dr. Tenoch E. Cedillo Ávalos

Rector de la Universidad Pedagógica Nacional, México

Mtro. Arturo Velázquez Jiménez

Director y Representante Oficina de la OEI, México

INTRODUCCIÓN

La red **Currículo y Evaluación de Aprendizajes (CEDA)** del Programa Redes de movilidad docente de la OEI se propone establecer vínculos con diversas instituciones, con el propósito de acercar a los grupos internacionales y nacionales relacionados con el currículo escolar y la evaluación de los aprendizajes, y establecer formas de comunicación permanente que les permitan el intercambio de experiencias, trabajos escritos, reflexiones e iniciativas de acción, y que con el tiempo se constituya en un referente que fortalezca las tareas académicas de las diferentes instituciones con relación a estas temáticas.

El primer encuentro de la Red se realizó en la Ciudad de México, del 11 al 15 de mayo del 2015, teniendo como objetivos:

- Propiciar la formación de un espacio iberoamericano de profesionales, investigadores y docentes vinculados al ámbito del currículo y la evaluación de aprendizajes.
- Identificar problemáticas, intercambiar experiencias y puntos de vista que contribuyan a generar propuestas orientadas a mejorar los currículos y la evaluación de aprendizajes.

En este encuentro de reflexión participaron profesionales en educación, investigadores educativos y docentes de México, Argentina, Brasil, Colombia, Paraguay, Perú, Portugal.

Tres son los grandes temas que integran el trabajo de esta red: Currículo escolar, el currículo escolar y las reformas educativas, y la evaluación de los aprendizajes.

El currículo es el discurso que dicta en buena medida lo que debe y puede hacerse en el trabajo formativo con los estudiantes. Entendido como una construcción cultural, alude a diversos procesos: definición de contenidos de la educación, como planes o propuestas; delimitación de objetivos y programa de

la escuela que contiene contenidos y actividades, suma de aprendizajes o resultados, y todas las experiencias que adquiere el educando.

El currículo es justamente uno de los más importantes instrumentos de construcción y difusión pública del sentido de la educación escolar, pues en él se expresa qué se espera que aprendan los niños y jóvenes en las escuelas, así como los medios y condiciones que deben garantizarse para el logro de esos aprendizajes. En este sentido el currículo –como diseño curricular y como currículo en acción– constituye el corazón o el núcleo duro de la enseñanza escolar. Es casi imposible pensar en un proceso de cambio educativo que no implique un proceso de cambio curricular y del mismo modo no es posible pensar un proceso de cambio curricular que no suponga un cambio educativo (García Rivas y Braslavsky, 2003).

Las formas en que se estructura el contenido curricular y su organización representan lo que se considera son los conocimientos importantes y necesarios. Este marco curricular proporciona los lineamientos de contenido y en alguna medida orienta las formas de abordarlo, proporcionando así el amplio marco a partir del cual las escuelas y los docentes desarrollan sus currículos específicos. Los currículos prescritos son ordinariamente mediados (se ajustan, redefinen, adaptan) tomando en cuenta características específicas de los diferentes contextos educativos.

Si bien el currículo proporciona el amplio marco referencial en torno a la enseñanza y el aprendizaje, no necesariamente determina totalmente el qué hacer en el salón de clase. Es en este espacio en donde los maestros se enfrentan momento a momento a un sinnúmero de decisiones que hay que tomar en el ejercicio de la docencia. Pero también es cierto que el currículo establece, y en algunos casos orienta, la planeación de las actividades, la organización de los estudiantes, instaure reglas y expectativas, y busca establecer condiciones específicas para la enseñanza.

El desarrollo del currículum y las prácticas de enseñanza son a su vez influenciados por múltiples factores sociales, políticos, económicos. Las propias concepciones de los docentes acerca de la enseñanza, su conocimiento del contenido académico a enseñar y su experiencia sobre la forma en que los niños y

jóvenes aprenden mejor, son de fundamental importancia en la manera en que llevan a cabo sus programas de enseñanza. Esto es así, porque si bien los docentes comparten un amplio marco proporcionado por el currículum, por creencias y filosofías acerca de la enseñanza, provenientes de diferentes ámbitos como el de la formación profesional y los lineamientos curriculares, no hay dos salones de clase exactamente iguales. Cuando estas creencias son trasladadas a la práctica, los maestros toman decisiones que crean ambientes únicos de aprendizaje para apoyar, en menor o mayor grado, las necesidades de sus estudiantes y las necesidades propias.

Al hablar de reforma educativa, se habla de cambios y transformaciones en el sistema escolar en cuanto a factores de filosofía educativa, política escolar, currículum, pedagogía, didáctica, organización, gestión, financiamiento y vinculación con el desarrollo de las naciones.

Se considera que las reformas educativas tienen que adecuar sus estructuras de organización y gestión escolar al desarrollo sustentable y al fortalecimiento de las condiciones socioeconómicas de las regiones a través de una educación de calidad para todos. Estas ideas sobre el desarrollo educativo se expresaron en los objetivos de la Cumbre del Milenio (ONU, 2000), y se ratificaron en los objetivos de la Cumbre de Desarrollo Sostenible (ONU, 2015), donde 193 países concertaron políticas dirigidas a la lucha contra la pobreza, la desigualdad, mejorar el acceso a la educación, promover la igualdad de género, entre otras. Asimismo, la meta de alcanzar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos es la base de la Declaración de Incheon para la Educación 2030 (Unesco, 2015).

En América Latina y el Caribe, los cambios principales en los sistemas educativos y escolares se orientaron fundamentalmente al área de gestión, equidad, calidad, perfeccionamiento docente y financiamiento. Sin embargo, en este escenario regional, los resultados obtenidos dejaron un balance no muy halagador por lo menos en la década de los 90.

A nivel global, las reformas educativas han tenido dos intenciones fundamentales por parte de las regiones del mundo. La primera corresponde a los países más desarrollados cuyo esfuerzo para lograr los objetivos mundiales se han orientado

en las mejoras de eficacia, efectividad y competitividad social de sus sistemas escolares. La segunda de los países en vías de desarrollo que presentan dichas reformas no sólo para el mejoramiento de su efectividad, sino para resolver problemas como el acceso, la equidad, la calidad, la efectiva gestión, el financiamiento, la gobernabilidad, la autonomía y la integración con el aparato productivo.

Respecto a los sistemas de evaluación, los países de América Latina y el Caribe, y particularmente México desde varias décadas atrás, han venido desarrollando esfuerzos en la implementación de sistemas estandarizados de evaluación de aprendizajes, con el fin de contribuir con ello a mejorar la calidad de la educación. La difusión de estos resultados y su devolución a las escuelas en México es reciente.

La investigación y el debate sobre políticas de cambio educativo ponen cada vez mayor énfasis en la importancia de las prácticas de evaluación para mejorar los aprendizajes de sus alumnos, junto a otras alternativas de intervención. Sin embargo, la evidencia derivada de estudios de seguimiento de dichos sistemas de evaluación realizados durante la presente década, muestra que su impacto sobre las prácticas de enseñanza y de evaluación al interior de las aulas ha sido limitado.

Para mejorar la calidad de los sistemas educativos entonces es necesario que mejoren todas las evaluaciones que se realizan al interior del sistema, tanto las que hacen los docentes como las externas. Hay fundamentos para presumir que la evaluación articulada a la enseñanza y el aprendizaje (la evaluación *para* el aprendizaje más que *del* aprendizaje) es una importante área de reforma para promover:

- el aprovechamiento escolar.
- la equidad en los resultados de los alumnos.
- el desarrollo de habilidades de auto aprendizaje.¹

¹ Centre for Educational Research and Innovation (2005). Formative assessment. Improving learning in secondary classrooms. París: OECD.



Hoy en día se reconoce el derecho de todo alumno a ser (bien) evaluado. El logro de mejores niveles de aprendizaje requiere un seguimiento puntual, oportuno y mediante estrategias diversas de los avances y obstáculos que enfrentan los alumnos en el proceso de construcción de conocimientos. Identificar si las prácticas docentes de evaluación en el aula favorecen o no y en qué medida la concreción de este derecho es de gran importancia.

Los hallazgos de la investigación sobre eficacia escolar muestran sistemáticamente y desde los primeros estudios que el monitoreo frecuente del avance de los alumnos es un factor presente en las escuelas que logran buenos resultados de aprendizaje. En México, paulatinamente se va logrando un mayor conocimiento sobre los factores de eficacia escolar, pero poco se ha explorado lo relativo a la evaluación de los aprendizajes en el aula.

Las memorias del primer Encuentro de la Red Currículo y Evaluación de Aprendizajes (CEDA), que aquí se presentan recuperan las participaciones y reflexiones de expertos nacionales e iberoamericanos, sobre estos temas orientados a asegurar la calidad y la inclusión educativa en nuestros países.

Ante la problemática expuesta, se evidencia la necesidad de seguir reflexionando acerca de la educación que requieren hoy los niños y jóvenes iberoamericanos ante los desafíos de un mundo globalizado, interconectado, competitivo y complejo.

El libro *¿Qué aprender? ¿Cómo evaluar? Dilemas Iberoamericanos* reúne las participaciones y reflexiones sobre estos temas orientados a asegurar la calidad y la inclusión educativa en nuestros países, de expertos nacionales e iberoamericanos que asistieron al primer encuentro de la Red Currículo y Evaluación de Aprendizajes (CEDA).

Su estructura conserva los cuatro ejes temáticos en los que se centró el intercambio de los participantes:

1. Políticas educativas con relación al currículo escolar y la evaluación de los aprendizajes.
2. Currículo.
3. Currículo: enfoques y experiencias innovadoras.
4. Evaluación de aprendizajes.

Cada apartado del libro contiene las conferencias de apertura y su correspondiente mesa redonda, organizada en torno a ejes de reflexión previamente establecidos. Las mesas redondas inician con una relatoría a cargo del coordinador, seguida de las aportaciones de los representantes de los países participantes; mismas que se publican en la lengua y el formato en que fueron presentadas.

*María Estela Arredondo Ramírez
Yolanda de la Garza López de Lara*

TEMÁTICA 1

POLÍTICAS EDUCATIVAS CON RELACIÓN AL CURRÍCULO ESCOLAR Y LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES

- El currículo escolar y las reformas educativas actuales: Tendencias, impactos y retos.
- Propósitos y fundamentación de las políticas de evaluación nacionales.

MESA REDONDA 1. CURRÍCULO ESCOLAR Y EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES

Ejes de reflexión:

- ¿Cuáles son las tendencias, impactos y retos en los procesos de reformas educativas globales y/o cambios curriculares específicos en los diferentes países?
- En sus países, ¿cuál es la política de evaluación de los aprendizajes?
- ¿Cómo funciona, a quiénes y cómo se evalúa?

EL CURRÍCULO ESCOLAR Y LAS REFORMAS EDUCATIVAS ACTUALES: TENDENCIAS, IMPACTOS Y RETOS

Marcela Santillán Nieto

Directora General de Desarrollo Curricular, Secretaría de Educación Pública, México

En México, tal como lo establece la Constitución en su Artículo 3° “El estado garantizará la calidad en la educación obligatoria de manera que los materiales y métodos educativos (...) garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos (...)”, por lo que; como lo sigue expresando en este artículo “El Ejecutivo Federal determinará los planes y programas de estudio de la educación preescolar, primaria y secundaria”.

En atención a este mandato constitucional, la Secretaría de Educación Pública (SEP) ha sido la responsable del diseño de los planes y programas de estudio que son obligatorios a nivel nacional para los niveles de educación preescolar, primaria y secundaria (hoy educación básica), así como del diseño, impresión y distribución de los libros de texto gratuito (también obligatorios). A partir de la reforma de febrero de 2013 al Artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos de México, se considera a la educación media superior como obligatoria. Retomando el trabajo desarrollado en el sexenio pasado la Secretaría cuenta con el marco curricular común para todos los subsistemas de educación media superior (décimo a onceavo grado).

ANTECEDENTES

Desde 1921, año en que se fundó la SEP hasta mediados del siglo XX, la agenda educativa planteó como una de sus prioridades la expansión de la educación primaria con el propósito de hacer llegar hasta los más apartados rincones del país y a todas las clases sociales los beneficios de la cultura y de la educación. Para finales de los cincuentas se había cumplido satisfactoriamente con la expansión,

pero había aún problemas que debían resolverse si se deseaba, por ejemplo, deshacer algunos “cuellos de botella” que saturaban de alumnos y demandas de ingreso a las escuelas más prestigiadas, mientras que otras apenas alcanzaban a cubrir la matrícula mínima para evitar su clausura, lo que entre otros aspectos no permitía cumplir con la cobertura. En este mismo sentido operaba la relación oferta/demanda entre regiones y entre distintos segmentos de población.

Por esta razón, se diseñó el *Plan para el Mejoramiento y la Expansión de la Educación Primaria* mejor conocido como Plan de Once Años, que se puso en marcha en enero de 1960 durante el gobierno de Adolfo López Mateos y con Jaime Torres Bodet en su segunda gestión como secretario de educación pública.

El Plan de Once Años se propuso expandir la matrícula de educación primaria hasta alcanzar un 100% de satisfacción de la demanda. Ello, en un país cuya población aumentaba vertiginosamente y cuya tasa de escolaridad promedio era tan sólo de dos años, significó un enorme esfuerzo económico pero también de planeación, como ya advertía Torres Bodet.

A este reto se sumaban: la atención a la eficiencia terminal puesto que en ese momento únicamente 2 de cada 10 niños que ingresaban a la escuela primaria obtenían su certificado y, el del rezago escolar, debía atenderse con programas especiales a los casi 10 millones de adultos analfabetos y los cerca de 3 millones de niños de entre 6 y 14 años que no asistían a la escuela.

El Plan, propuso una serie de estrategias de aplicación transexenal (de ahí su nombre) que impactaran dos escenarios: la educación primaria y la educación normal.

En el primer caso la premisa fue lograr la gratuidad efectiva de la educación para evitar que por causas económicas los niños dejaran de asistir a las escuelas o sus padres nunca consideraran su inscripción.

Con esta idea en mente se elaboraron los libros de texto gratuitos que debían estudiarse obligatoriamente en todas las escuelas del país, se incrementó sensiblemente el presupuesto destinado a la educación pasando de 18% en 1958 a 28% en 1970 y se reguló la matrícula de las escuelas mediante un sistema de preinscripciones que permitió distribuir de manera territorial la demanda efectiva por el servicio.

En el caso de la educación normal, Según Jaime Torres Bodet.

En momentos en que nos disponemos a intensificar la formación de maestros primarios para el servicio de la república, no podemos limitarnos a enfocar exclusivamente los medios de incrementar las inscripciones erigiendo más escuelas normales. Hemos de velar, igualmente, porque la enseñanza que se da en las escuelas nuevas –y en todas las otras– responda a los propósitos educativos que nos animan. Cuando se piensa en lo que cuesta al Estado la graduación de cada maestro. Y en los daños que puede implicar para sus alumnos el diplomarlos sin la certeza de que sus estudios sean positivamente los más apropiados a su función, surge en los administradores de la educación pública un problema dramático de conciencia. No basta, en efecto, preocuparse por aumentar la cantidad de egresados. Debemos reflexionar detenidamente en la urgencia de mejorar la calidad de la formación docente, intelectual y moral de los futuros profesores (Torres Bodet, J., discurso del 29 de junio de 1959).

Bajo esta lógica, la SEP planeó la construcción de Centros Normales Regionales (CREN). La forma de funcionamiento de tales centros y sus sistemas de becas, según la SEP intentaron sustituir “Con ventaja el régimen de internados que predominaba en las escuelas normales... Los Centros Normales Regionales deben establecerse en las zonas de la república donde puedan ser mejor aprovechados. Estudios hechos al respecto sugieren como lugares apropiados para establecer los primeros tres centros Iguala (Guerrero), Ciudad Guzmán (Jalisco) y la Ciudad de Chihuahua” (SEP, 1959).

En el momento en que se puso en marcha el proyecto sólo se construyeron dos de los tres planteles que originalmente se habían señalado ya que el de Chihuahua nunca se organizó.

Posteriormente se crearon los CREN de Aguascalientes, Guerrero Negro en Baja California Sur, Pachuca, en el estado de Hidalgo, Arteaga en Michoacán, Oaxaca y Tuxtepec en Oaxaca, Bacalar en Quintana Roo, Cedral en San Luis Potosí (conocida también como “normal del desierto”) y Navojoa en Sonora.

En estos Centros se implantó el plan de estudios de educación normal aprobado por el Consejo Nacional Técnico de la Educación en noviembre de 1959.



En el nuevo modelo se eliminó el internado pero se otorgaron a los alumnos becas para su sostenimiento. Ello incluía el pago de renta y alimentación. Bajo este esquema se animó a los estudiantes a contratarse como pensionados en las casas vecinas a los centros regionales y con ello se benefició a los pobladores de las comunidades en las que se asentaron.

Desde el punto de vista académico los CREN debían seguir los planes y programas de estudio que se estudiaban en toda la República, pero algunas de las asignaturas que se impartían, sobre todo las de ciencias sociales, como sociología, antropología social y cultural, problemas económicos de México e historia de la educación en México debían orientarse al conocimiento de la localidad y aplicación de estrategias para el desarrollo de la comunidad.

En este sentido se recomendaba que en estas asignaturas se incluyeran actividades de investigación y participación en campañas de higiene, salud y mejoramiento social. También se destinaban dos semanas al inicio del ciclo escolar para realizar seminarios que tenían como propósito el estudio de la realidad socioeconómica de la región y la proyección de campañas y servicios sociales adecuados.

Finalmente, al concluir el tercer año de la carrera, en el "Año de Extensión Docente" los egresados como maestros en servicio debían mantenerse en contacto con sus escuelas normales a fin de recibir orientaciones para su trabajo y, a la vez, proveer a esta institución de elementos que permitiesen fortalecer su actividad docente, pero a la larga esta idea no logró concretarse pues los egresados fueron enviados a trabajar a estados lejanos de la ubicación de los Crenes lo que volvió inviable la realización de los fines del "año de extensión".

ÚLTIMAS DÉCADAS DEL SIGLO XX: CRISIS Y REFORMAS

Para 1968 nuestro país vivió un parteaguas histórico que marcó el inicio de una larga lucha por la democracia. En los años que siguieron se desarrolló en nuestro país lo que hoy se conoce como "La Guerra Sucia" que confrontó a los segmentos políticos más radicales (guerrillas y fracciones autoritarias del régimen) en una lucha sin porvenir cuyos costos humanos aún están por evaluarse.

En educación se implantó la llamada “Reforma educativa” que implicó modificaciones legales (por ejemplo, a la Ley Federal de Educación), creación de instituciones (CCH, Colbach, ENEPS, UAM, UPN, Conacyt), reformas a los planes y programas de estudio de preescolar, primaria, secundaria y normal, así como modificaciones a los libros de texto gratuitos.

A la distancia lo que la historia de la educación nos permite constatar es que esta amplia y abarcadora reforma educativa cuyos propósitos no eran académicos en sentido estricto ni atendían a las necesidades prioritarias de la educación pública constituyeron el punto de partida de una crisis estructural en el sector que no ha logrado frenarse y cuyos resultados están a la vista.

EL SIGLO XXI: ALGUNAS REFLEXIONES

El panorama descrito hasta aquí, con vaivenes, desviaciones, tensiones, regresiones hacía el pasado, o hacia modelos que ya habían demostrado su ineficiencia, generó un proceso de deterioro de larga duración que fue desgastando tanto al sistema educativo en general como determinados segmentos del mismo. Aquí cabe apuntar a la educación destinada a indígenas, a los segmentos más pobres de la población, al dirigido a mujeres o a la formación de docentes. Ello a pesar de las sucesivas reformas a los planes de estudio de preescolar, primaria y secundaria (1993-1994; 2006, 2011), a la emergencia de sucesivas generaciones de libros de texto y al establecimiento y, a partir de 1984, de las licenciaturas en las escuelas normales que tienen al bachillerato como requisito obligatorio.

De esta manera arribamos al siglo XXI y México obtuvo constataciones objetivas del desempeño de sus estudiantes al incorporarse a PISA y, al diseñar y aplicar en el año de 2006, la prueba ENLACE.

Frente a estos resultados en 2011, se intenta una nueva reforma educativa para la educación básica que pretende articular los distintos niveles que la componen al tiempo que se ponen a disposición de las escuelas una serie de materiales de apoyo que incluyen, además de una nueva generación de libros de texto, recursos virtuales.



Lo que se puede constatar es que los resultados de los alumnos de primaria y secundaria no se han mejorado en español y lo han hecho marginalmente en matemáticas.

Ello se confirma con los datos que arroja la Encuesta Nacional de Lectura y la de Tendencias Juveniles que demuestran que al día de hoy no se han logrado construir comunidades lectoras y que los hábitos de los mexicanos en este terreno no se han modificado de manera importante. Seguimos siendo un país cuya población no acostumbra leer con fines de esparcimiento y en el que al menos el 60% de los niños y jóvenes que estudian educación básica y media superior no aprende a partir de lo que lee.

En la actualidad vivimos un nuevo proceso de reforma educativa que ha reformado algunas regulaciones legales en el sector, ha modificado los términos de la contratación de profesores de nuevo ingreso y ha establecido diversas medidas para evaluar su desempeño además de iniciar una reforma curricular que se implementará probablemente en 2018.

Frente a un panorama convulso en el ámbito de la educación pública que afecta su gobernanza, tenemos poca claridad respecto del futuro inmediato. Sin embargo hoy resulta inobjetable la necesidad de diseñar políticas públicas que respondan a las realidades de la educación mexicana en sus diversos niveles, que gocen de aceptación y consenso entre actores como los maestros y sus expresiones sindicales, los padres de familia, los estudiantes y los tomadores de decisiones y que garanticen la formación de ciudadanos libres, responsables y participativos sin cuyo concurso es imposible garantizar la viabilidad de sociedades justas, igualitarias e incluyentes.

LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES

Mario Rueda Beltrán

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación

Universidad Nacional Autónoma de México

La evaluación de los aprendizajes ha sido una de las actividades con gran tradición y presencia en la escuela. Desde que la escuela se planteó metas, naturalmente surgió la evaluación como una forma de conocer en qué medida la institución escolar había cumplido sus propósitos. Esta actividad estuvo pensada de inicio exclusivamente para los estudiantes, ya que eran ellos el principal motivo y razón de ser de las acciones de los profesores. Sin embargo, la evaluación a lo largo del tiempo ha evolucionado hacia una diversificación y profesionalización reflejadas en la variedad de sus propósitos, los agentes participantes y los usos que se hacen de ella.

Primariamente, la evaluación fue responsabilidad del profesor, en la medida que era el encargado de conducir los aprendizajes estudiantiles y, por lo tanto, el mejor ubicado para consignar si se habían cumplido las metas y en qué proporción; esta responsabilidad fue paulatinamente asignada también a los departamentos o áreas disciplinarias, y posteriormente a los organismos especializados, tanto nacionales como internacionales.

Una definición sencilla de acuerdo con Fermín (1971), la evaluación es un proceso para determinar el mérito, el valor o la significación de algo. Proceso sistemático que valora los cambios producidos, la eficacia de las técnicas, la capacidad del educador, la calidad del plan de estudios. En esta definición se contraponen la idea de proceso en lugar de una sola acción, así como el explicitación del propósito central de este conjunto de iniciativas y el énfasis que se pondrá en la orientación de la construcción de los recursos para recoger la información.

Desde otra perspectiva la evaluación puede ser conceptualizada como el



conjunto de experiencias y vivencias de profesores y alumnos que tienden a tratar de constatar determinados aprendizajes del alumno (unos y no otros) con la finalidad de tanto mejorarlos como juzgarlos desde un marco institucional que regula, distribuye y valora el conocimiento que dichos juicios toman como referencia (Salinas, 2002, p. 211).

En esta segunda definición, de acuerdo con mi interpretación, el acento se pone en las prácticas cotidianas realizadas en el ámbito escolar y en el reconocimiento de lo limitado de la evaluación practicada en la escuela que destaca sólo algunos de los aprendizajes en el plano de la enseñanza formal y deja fuera otro tipo de conocimientos y habilidades adquiridos con igual o más importancia que los tomados en cuenta en las acciones de evaluación; por lo general, reconociendo sólo algunos aprendizajes de las áreas de matemáticas y español, dejando fuera todos los demás aprendizajes logrados en los campos disciplinarios previstos en el currículo. Igualmente se destaca el doble papel de la institución para juzgar y mejorar lo valorado, así como su regulación y distribución.

En las últimas décadas, la evaluación de los aprendizajes ha tenido una presencia especial en las políticas diseñadas para conducir el sistema educativo, particularmente en el nivel de educación básica; a partir de los resultados de pruebas de aprendizaje se determinan acciones para modificar los planes y programas, la formación profesional docente, su promoción o nivel salarial. Esta omni presencia de la evaluación, contrasta con la concepción excesivamente simplificada que se tiene de ella en los medios de comunicación, la escuela y en el seno de la vida familiar, contextos donde es reducida prácticamente a la asignación de una calificación y donde el examen se entiende como único recurso para conseguirla.

Por la importancia social otorgada a esta actividad constatamos la diversificación de su uso; así la vemos aparecer como un recurso disciplinario o como una condición para el acceso a privilegios, las becas u otros; dando por resultado el desdibujamiento de su papel central: el monitoreo del proceso para el diseño de recursos diversos de aprendizaje, apropiados a los resultados obtenidos por cada uno de los estudiantes. Paralelamente habría que advertir el significado

multireferencial que puede adquirir la información arrojada por la evaluación para los distintos participantes en los procesos de enseñar y aprender: los administradores, los directivos, los profesores, los estudiantes y los padres de familia. Esta situación ha llevado a plantear la conveniencia de contribuir a la consolidación del nivel paradigmático de la evaluación (conjunto de saberes compartidos por una comunidad científica) que entre otros aspectos tendría que contemplar los avances teóricos que ubiquen su papel en el modelo educativo, en la planeación, en su desarrollo instrumental y en los elementos metodológicos e instrumentales.

La investigación sobre las prácticas de evaluación en la vida escolar cotidiana podría contribuir a la retroalimentación de estos desarrollos teórico, metodológico e instrumental, ya que se podrían documentar procesos efectuados en la elaboración de los programas de evaluación, la información relevante sobre su uso y los efectos, previstos o indeseables provocados. El reconocimiento de la especificidad de los paradigmas de evaluación es necesario para beneficiarse de los avances de su aplicación en la valoración de las instituciones, los programas, los actores (directivos, profesores, estudiantes) para procurar su desarrollo y coadyuvar a su armonización. Por ejemplo, un instrumento para conocer el grado de avance del aprendizaje de los estudiantes, elaborado de acuerdo a todas las reglas de construcción disponibles, podrá perder su pertinencia y eficacia en un contexto social que lo pervierte, como es el caso de las pruebas aplicadas a los estudiantes para definir el salario de los profesores, como ya ha sido documentado; esta situación puede favorecer el surgimiento de prácticas como el entrenamiento previo a la aplicación de la prueba, el estudio de los reactivos que pueden ser considerados en el examen, o la memorización de las respuestas por parte de los alumnos, guiados por su maestro.

La identificación de diferentes audiencias, lección aprendida de los estudios de los paradigmas para la evaluación de programas (Stake, 2006), podrá enriquecer las estrategias empleadas en la valoración de los aprendizajes. Propiciar la vida colegiada para enfrentar el reto de transformar el sentido de la evaluación educativa y en especial la del aprendizaje, será una posible herramienta para garantizar su perfeccionamiento permanente. Aquí sería conveniente

recordar algunos principios básicos de todo proceso de evaluación que tiene que ser *planeado*, es decir no debería tratarse de una sola acción aislada; *diverso*, lo ideal es emplear diversas fuentes de información para captar distintos ángulos de lo evaluado; *limitado*, toda estrategia de evaluación tiene límites que es necesario conocer y perfeccionar a partir de la revisión continua de los procesos e instrumentos.

La presencia de la evaluación, en todos los niveles del sistema educativo formal, pero particularmente en la valoración de los aprendizajes de los alumnos desarrollados con diferentes propósitos, obliga a poner atención al análisis de las prácticas hasta ahora vigentes y a la formulación de sugerencias para contar en el corto plazo con procesos de evaluación de mejor calidad.

Un breve repaso de las etapas que deben seguirse en la construcción de programas de evaluación de los aprendizajes escolares, tendría que iniciar con la aclaración de los propósitos principales perseguidos con la acción didáctica. Si bien en los discursos oficiales se enfatiza que la evaluación tiene el propósito de mejorar la calidad de la enseñanza, en la práctica se observan otras intenciones, como contar con un mapa de las escuelas con los mejores resultados, reorientar la distribución de los recursos económicos, o consolidar el prestigio correspondiente a cada institución. Por otra parte, la primera consecuencia que tiene la aclaración de los propósitos, repercute directamente en la selección de las experiencias de aprendizaje que deberán estar en armonía con dichos propósitos. Aunque en general se habla de la evaluación para fines de mejora, no se hacen evidentes las acciones derivadas de la evaluación para modificar las estrategias de enseñanza de los estudiantes con calificaciones deficientes. A su vez, estos resultados deberán reflejar la determinación del progreso del alumno con relación a tales propósitos, para monitorear la efectividad de las acciones complementarias empleadas para garantizar los avances. Si el círculo virtuoso se cierra, el uso de los resultados de la evaluación deberá reflejarse en el mejoramiento continuo de lo aprendido.

Ampliar la lógica de percepción dominante de la evaluación trascurre por concebirla como un recurso para el aprendizaje. Tradicionalmente la evaluación se presenta al final de un periodo o ciclo y prácticamente después de ésta, solo

queda su comunicación a los interesados que por lo general no saben muy bien qué hacer con la información producida por ella; si el resultado fue positivo se cierra el ciclo y no se vuelve a tocar el tema, y si se obtuvo uno negativo, difícilmente el conocimiento mismo de los resultados ayudará a la orientación de las acciones futuras. Se sugiere que la evaluación pueda contribuir a un ejercicio que ayude al maestro a aclararse a sí mismo cuál será el propósito del aprendizaje que está planeando llevar a cabo, para que pueda comunicarlo a los estudiantes para lograr que movilicen sus recursos en la misma dirección. El conocimiento de las metas del aprendizaje deberá complementarse con el explicitación de los criterios con los que se juzgará la calidad de los trabajos o actividades solicitados; esto para que la evaluación al mismo tiempo señale qué parte de lo esperado se ha alcanzado o lo que podrá desarrollarse en el futuro. Para cumplir con esta tarea, el empleo de modelos de lo que constituye un buen trabajo podrá coadyuvar para la armonización de las actividades del docente y sus estudiantes. Planteadas las cosas así, el maestro podrá emplear los resultados de la evaluación para retroalimentar la actividad o trabajo realizado, pero sobre todo para dar continuidad a todo lo que el alumno podrá avanzar en la ruta planificada. Desde esta perspectiva, la evaluación se pone al servicio de los procesos de aprendizaje y su realización no depende del control exclusivo del docente, también podrán participar los alumnos de manera individual y grupal. Finalmente, la meta es establecer razonablemente el valor de un proceso o un método, de la acción de una persona o un equipo, en un contexto particular.

Una perspectiva amplia de la evaluación tiene que partir del análisis de sus prácticas cotidianas, de considerar el empleo que hacen de ella los usuarios más involucrados y del impacto que tiene sobre el objeto evaluado para su mejoramiento. La consulta a manuales de evaluación o a trabajos teóricos generales solo podrá ser de utilidad si se pasa por el tamiz de los propósitos y contextos donde se pretenda poner en práctica. De ahí surge la insistencia de fortalecer el desarrollo de los paradigmas de evaluación disponibles que podrán ser más o menos apropiados para la diversidad de los contextos institucionales en los que se quieran poner en acción. Siempre será un insumo valioso la sistematización de las experiencias de evaluación que sin duda arrojarán luz sobre las

modificaciones de los procedimientos de evaluación para su continua evolución. El fortalecimiento de la vida colegiada en las escuelas para atender los retos de la evaluación será un recurso permanente del que se podrá echar mano; los retos de la evaluación, por su complejidad e importancia, requieren de esa colaboración.

Si la colaboración hace más placentero el cumplimiento de las metas comunes, la evaluación por su complejidad e importancia así lo requiere.

REFERENCIAS

Fermín, M. (1971). *Evaluación de los exámenes y las calificaciones*. Buenos Aires: Kapelusz.

Salinas, D. (2002). *¡Mañana examen! La evaluación: entre la teoría y la realidad*. Barcelona: Graó.

Stake, R. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Madrid: Graó.

MESA REDONDA 1
CURRÍCULO ESCOLAR Y EVALUACIÓN
DE LOS APRENDIZAJES

SÍNTESIS

Ernesto Adolfo Ponce Rodríguez
Universidad Pedagógica Nacional, México

El trabajo de la mesa se desarrolló con base en la mecánica propuesta; es decir, cada uno de los países participantes comentaron durante diez minutos en torno a los dos ejes de discusión previamente acordados:

- ¿Cuáles son las tendencias, impactos y retos en los procesos de reformas educativas globales y los cambios curriculares específicos en los diferentes países?
- En sus países, ¿cuál es la política de evaluación de los aprendizajes? ¿Cómo funciona, a quiénes y cómo se evalúa?

Al concluir la exposición de cada uno de los países, el coordinador presentó una síntesis de las principales tendencias, retos, coincidencias y diferencias que se mostraron en la exposición. La síntesis se presenta a continuación.

En primer lugar, todos los representantes de los países asistentes mostraron amplia generosidad al compartir la información, así como las preocupaciones y esfuerzos que se realizan en cada uno de los sistemas educativos en sus países de procedencia, interesados en brindar oportunidades que garanticen el derecho a una educación de calidad a los niños y jóvenes. En todos los casos, el tiempo asignado fue insuficiente para atender a los ejes de discusión, lo que obligó a los ponentes a sintetizar sus comentarios y propuestas, lo cual fue logrado con alto nivel de calidad y de claridad, pues permitió al grupo captar lo más relevante de lo que cada país realiza en torno al currículum y la evaluación. Los sistemas educativos de todos los países representados se encuentran o han estado recientemente en un proceso de reforma; la orientación de las reformas está dirigida a dar respuesta y contribuir a cumplir con los compromisos

establecidos desde la Declaración Mundial sobre Educación para Todos y el Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje, aprobados por la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, de Jomtien, Tailandia, 1990; la Declaración fue seguida por el Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, de 1994, presidida por Jacques Delors y la introducción al terreno pedagógico el concepto de “competencias”, así como el Marco de Acción de Dakar en 2000 y la Cumbre del Milenio realizada ese mismo año con sus ocho objetivos del desarrollo del milenio; a lo anterior, y específicamente para los países iberoamericanos, se agregaron las Metas 2021, promovidas por la OEI desde 2010, como la educación que queremos para la generación de los bicentenarios.¹

A esas orientaciones de carácter internacional, se suman las tendencias internas promovidas por los cambios en la orientación ideológica de los gobiernos, o por decisiones derivadas de resultados de evaluaciones aplicadas a nivel internacional o local. Así por ejemplo, en su exposición, Paraguay señaló que las características que orientan el currículo de todos los niveles de la educación paraguaya: “derivan del tipo de hombre y mujer que se pretende formar; se relaciona con el concepto de cultura (pluralismo cultural); se refiere al estilo de aprendizaje y enseñanza que necesariamente se debe promover para contribuir al desarrollo integral del hombre y de la mujer; y, analiza la manera de determinar el logro obtenido en los aprendizajes (evaluación del proceso y del producto)”.

Los países participantes reconocieron que, mediante las reformas, nuestros sistemas educativos enfrentan un doble reto: por un lado, resolver problemas ancestrales como el acceso, la cobertura y la calidad de los servicios educativos, así como el mejoramiento de la gestión y la autonomía de las escuelas; y por el otro, atender a las nuevas necesidades sociales que demandan la formación de un ciudadano que pueda desempeñarse en un mundo globalizado, multicultural

¹ En 2015 se ratificaron estos propósitos en la Declaración de Incheon para la Educación 2030 de la Unesco y en los objetivos de la Cumbre de Desarrollo Sostenible de la ONU, aprobados en septiembre de 2015.

y donde el empleo de las tecnologías de la información y la comunicación se ha convertido en una exigencia.

La mayoría de los países expresaron los cambios curriculares a nivel de educación básica, excepto Argentina que consideró importante comentar los cambios que se están realizando en la formación de docentes que es, sin duda, uno de los elementos del núcleo del proceso educativo y fundamental para el desarrollo del currículum escolar.

Brasil hizo mención del más reciente documento del gobierno, denominado "Educadores de la Patria", en el que se definen los retos que enfrenta el país para lograr una educación de calidad. Los problemas a que alude son comunes a la mayoría de los países y se refieren a los bajos desempeños y los resultados negativos en las evaluaciones internacionales. Entre los factores que permitirían superar los problemas se encuentra el desempeño de los profesores; sin embargo, señala el documento, en el caso de los sistemas educativos latinoamericanos, los docentes reciben una pobre remuneración y pocas oportunidades de capacitación o educación permanente, situación que dificulta que los docentes puedan tener un mejor desempeño. El documento coloca en el centro de la reforma la cuestión de la formación docente; esa medida parece ser común a todos los países.²

A nivel interno de cada país, las reformas curriculares están respaldadas por cambios en la normatividad y en la mayoría de las legislaciones el derecho a la educación se establece como un derecho humano fundamental.³ Existe una tendencia a incrementar los años de educación obligatoria, tanto la previa a la primaria (preescolar y educación inicial), como la posterior a nivel secundaria (media superior o secundaria alta), en la medida en que han ido avanzando en la atención a la cobertura de la educación elemental o primaria.

² Para ampliar la información sobre la situación que guarda la formación docente en diferentes países iberoamericanos, puede consultarse el Informe Miradas 2013 de la OEI, en: www.oei.es/historico/publicaciones/Miradas2014Web.pdf

³ En México, a partir de la reforma constitucional del 10 de junio de 2011, el Estado mexicano reconoce los derechos humanos (anteriormente se refería a las garantías individuales), entre ellos el derecho a la educación, y recientemente, 26 de febrero de 2013, como parte de la Reforma Educativa, se modifica el Artículo 3º constitucional, para afirmar que ese derecho es a una educación de calidad.

Son los casos, por ejemplo, de México que recientemente incluyó la educación media superior y de Portugal que alargó la escolaridad obligatoria hasta los 18 años de edad. Sin embargo, en este rubro no todos los países han logrado asegurar la atención a la totalidad de la población en edad de cursar la educación primaria.

En general, la tendencia de las políticas educativas se orienta a mantener un currículo a nivel nacional mediante lo cual se asegura brindar las mismas oportunidades a todos los alumnos del país para acceder a los contenidos básicos. Los currículos nacionales están fundados u orientados en la mayoría de los casos por las denominadas competencias, además de los lineamientos curriculares y estándares que establecen un referente homogéneo sobre lo que deberían lograr todos los alumnos de básica y de cada grado. Tal es el caso de Colombia, país que en América Latina impulsó con mucha determinación el tema de las competencias, así como de México con el plan de estudios de la Reforma Integral de la Educación Básica de 2011, en el que se establecen perfiles de egreso, competencias generales y específicas, estándares y aprendizajes esperados (o indicadores) como elementos que permiten asegurar la continuidad de los aprendizajes y el cumplimiento del currículum.

En el caso de las competencias, se comentó que existen diferentes acepciones de las mismas y sobre cómo orientan los currículos; establecer las semejanzas y diferencias en ese manejo era un reto a atender en las discusiones de esta Reunión y de las tareas derivadas de la misma.

A pesar de que se mantiene la tendencia de reivindicar los currículos nacionales homogéneos, existen diferencias en su implementación como es el caso de la formación ciudadana que se desarrolla en algunos países de manera transversal y en otros continúa siendo objeto de una asignatura específica.

Asimismo, se expresa cada vez con mayor fuerza la necesidad de atender a la diversidad que caracteriza a nuestros países, por su lengua, su cultura, el nivel de desarrollo económico, o de desarrollo humano. La respuesta a esta diversidad fue notoria en el caso de Brasil que fue representada por dos delegaciones, una de Bahía (el "Brasil pobre", según Simone) y otra de Sao Paulo; a partir de los lineamientos curriculares nacionales para educación básica, ambas

delegaciones buscan adaptar prácticas y contenidos de acuerdo a las condiciones del contexto en que viven los alumnos de educación básica.

Existen otras formas de adecuar el currículum a la diversidad, como el caso de Portugal que parte un currículum nacional, cuya aspiración es el rigor y la excelencia, pero favorece la aplicación con flexibilidad, dando posibilidad a las escuelas y a las comunidades de incorporar elementos del contexto en los aprendizajes. O Paraguay, Perú o México que adaptan su currículum a la pluralidad cultural y de lengua que le caracteriza, en particular para atender a las poblaciones indígenas. En el caso de Colombia, con base en los Lineamientos arriba señalados, existe libertad para la adopción de métodos de enseñanza y organización de actividades formativas, culturales y deportivas.

En relación con la evaluación, la mayoría de los países participantes comentaron que aplican evaluaciones ya sea internacionales (PISA, TIMSS, ICSS, etc.), pertenezcan o no a la OCDE. De acuerdo a los resultados de dichas pruebas los países latinoamericanos de la OEI obtenemos generalmente los últimos lugares; pero también hablaron de pruebas locales de carácter censal o muestral (SABER, en Colombia, o ENLACE, en México), e hicieron referencia a la creación de organismos, algunos autónomos, responsables de coordinar la evaluación, como el Sistema Institucional de Evaluación de Estudiantes en Colombia (SNNE), el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación en México (INEE), el Sistema Nacional de Evaluación del Proceso Educativo en Paraguay (SNEPE), el Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educativas “Anísio Teixeira” de Brasil (INEP) u otro tipo de mecanismos de evaluación, cuyos resultados permiten, en general, hacer una reflexión sobre la realidad educativa de cada país, sobre la aplicación de procedimientos y recursos, sobre el estado que guarda la formación del profesorado, o acerca de la gestión de la escuela.

Portugal considera que la evaluación del aprendizaje constituye un regulador de la enseñanza, orientador de la carrera escolar y medio para certificar los conocimientos y habilidades adquiridos por el estudiante. Su objetivo es mejorar la educación mediante la comprobación de los conocimientos y habilidades desarrolladas en los estudiantes, así como medir el grado de cumplimiento de las

metas del plan de estudios general que han sido establecidos para los diferentes niveles de educación.

Los participantes comentaron que, en algunos casos, con los resultados de las evaluaciones se ha favorecido el establecimiento de proyectos para atender retos y necesidades, diseñar programas de acompañamiento o de apoyo a los estudiantes. Pero ha sido también, cuando se vincula con cuestiones de carácter laboral o de recompensas a los profesores y las escuelas, motivo de distracción de la misión fundamental de la escuela que es brindar un aprendizaje de calidad.

En algunos países se aplica el criterio de la diversidad en la evaluación, ya que el contexto es un elemento que se toma en cuenta al interpretar los datos. Asimismo, se favorece la participación de los sujetos de evaluación para tener un conocimiento más cercano a la realidad. En la evaluación de los programas de formación docente que se aplican en Argentina, país que está empeñado en establecer una política nacional de formación docente destaca la participación de docentes, directivos y estudiantes.

Vinculado con lo anterior, varios países expresaron como retos:

- Fortalecer los programas de alfabetización.
- Brindar programas específicos para atender a la diversidad lingüística y cultural de cada país, a los pueblos originarios, los afrodescendientes y los migrantes.
- Aprovechar las tecnologías digitales con sentido pedagógico.
- Abrir espacios curriculares para que los alumnos desarrollen sus habilidades para desempeñarse en la sociedad actual favoreciendo el aprendizaje del inglés (Portugal).
- Profundizar en la formación docente.
- Mejorar y ampliar la dotación de materiales de estudio.
- Dar a las evaluaciones (externas e internas) un sentido de mejora de los aprendizajes y, por tanto, de la educación que se ofrece en nuestros países.

Así, con aspectos comunes y con diferencias, derivadas de la diversidad poblacional, cultural, económica y de desarrollo educativo que caracterizan a nuestros

países, todos los asistentes expresaron con hechos la profunda responsabilidad con que los sistemas educativos que representan han asumido su compromiso de brindar una educación de calidad con equidad. En consecuencia con lo anterior, se exhortó a los participantes a continuar con esa apertura al diálogo con los colegas de otros países para establecer los ejes comunes que nos permitan mejorar el currículum y la evaluación en favor del aprendizaje de los niños y jóvenes de los países iberoamericanos.

Además de poder reconocer y valorar la educación en los otros países, los participantes en esta mesa se comprometieron a establecer formas permanentes de comunicación, a investigar y compartir reflexiones sobre los problemas y posibles soluciones acerca del currículo y la evaluación de los aprendizajes.

EL SISTEMA EDUCATIVO: CURRÍCULO Y EVALUACIÓN ARGENTINA

María Silvina Michel y Liliana Aurora Cerutti

Instituto Nacional de Formación Docente

I. De acuerdo a la Ley de Educación Nacional de la República de Argentina, "La educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social, garantizado por el Estado" (Ley de Educación Nacional N° 26.206- Artículo 2°). El Sistema Educativo se estructura de la siguiente forma:

a) Por Niveles

Educación Inicial: 45 días hasta 5 años de edad

Educación Primaria: 6 o 7 años de duración

Educación Secundaria: 5 o 6 años de duración

Educación Superior: duración variable de acuerdo a las Universidades e Institutos de Educación Superior

b) Por Modalidades

Educación Técnico-Profesional

Educación Artística

Educación Especial

Educación Permanente de Jóvenes y Adultos

Educación Rural

Educación Intercultural Bilingüe

Educación en contextos de Privación de libertad

Educación Domiciliaria y Hospitalaria

II. La Formación Docente como parte sustantiva del Sistema Educativo y es precisada por la Ley de Educación Nacional de la siguiente manera:



“La formación docente tiene la finalidad de preparar profesionales capaces de enseñar, generar y transmitir los conocimientos y valores necesarios para la formación integral de las personas, el desarrollo nacional y la construcción de una sociedad más justa ...” Ley de Educación Nacional N° 26.206- Artículo 71

“La formación docente es parte constitutiva del nivel de Educación Superior y tiene como funciones, entre otras, la formación docente inicial, la formación docente continua, el apoyo pedagógico a las escuelas y la investigación educativa” Ley de Educación Nacional N° 26.206- Artículo 72

La Ley de Educación Nacional en su Artículo 76 expresa:

Créase en el ámbito del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología el *Instituto Nacional de Formación Docente* como organismo responsable de:

- a) Planificar y ejecutar políticas de articulación del sistema de formación docente inicial y continua.
- b) Impulsar políticas de fortalecimiento de las relaciones entre el sistema de formación docente y los otros niveles del sistema educativo.
- c) Aplicar las regulaciones que rigen el sistema de formación docente en cuanto a evaluación, autoevaluación y acreditación de instituciones y carreras, validez nacional de títulos y certificaciones, en todo lo que no resulten de aplicación las disposiciones específicas referidas al nivel universitario de la Ley N° 24.521.
- d) Promover políticas nacionales y lineamientos básicos curriculares para la formación docente inicial y continua.
- e) Coordinar las acciones de seguimiento y evaluación del desarrollo de las políticas de formación docente inicial y continua.
- f) Desarrollar planes, programas y materiales para la formación docente inicial y continua y para las carreras de áreas socio humanísticas y artísticas.
- g) Instrumentar un fondo de incentivo para el desarrollo y fortalecimiento del sistema formador de docentes.
- h) Impulsar y desarrollar acciones de investigación y un laboratorio de formación.
- i) Impulsar acciones de cooperación técnica interinstitucional e internacional.

EL SISTEMA EDUCATIVO: CURRÍCULO Y EVALUACIÓN BRASIL*

Maria Inês Corrêa Marques
Universidad Federal de Bahía, Brasil

INTRODUÇÃO

A rede temática Currículo e Avaliação da Aprendizagem, do programa de redes da Organização dos Estados Ibero-americanos (OEI), destinado à mobilidade docente, objetivou articular várias instituições e grupos internacionais para trabalhos de pesquisa e difusão do conhecimento, sobre diferentes temas. O grupo reunido na Cidade do México, de 11 a 15 maio de 2015, ocupou-se dos temas: currículo e avaliação da aprendizagem. Para além de reconhecer a educação em diferentes países por meio da mobilidade, nos comprometemos com o estabelecimento formas permanentes de comunicação, produções e reflexões, para tornar-se referência, em relação a estas questões. Queremos configurar uma rede latino-americana de profissionais, pesquisadores e professores, ligados à área de currículo e avaliação da aprendizagem.

Os participantes do programa vieram da Argentina, Brasil, Colômbia, Equador, Paraguai, Peru, Portugal e México. A delegação brasileira teve quatro representantes, duas da Universidade Federal da Bahia, Dra. Maria Inês Corrêa Marques e Dra. Simone Assumpção e duas de Sao Paulo, professoras da Educação Infantil e do Ensino Fundamental da rede municipal, Cláudia Oliveira Fernandes Alves e Mônica Aliberti, respectivamente. Os temas enfocados: Currículo escolar; O currículo escolar e reformas educacionais; Avaliação da aprendizagem. As sessões

* Se agradecen las aportaciones en la mesa de trabajo de Simone Souza de Assumpção, Profesora adjunto, Universidad Federal de Bahía.



temáticas foram organizadas para que as representações pudessem fazer abordagens que revelassem a situação dos países citados.

Neste trabalho, iremos responder às questões lançadas como fomento à discussão das mesas temáticas. O diálogo internacional visou reconhecer a situação hodierna da educação nos países membros da OEI e identificar problemas, trocar experiências e conhecimentos, para ajudar a gerar propostas. Passo então, apresentar respostas às questões colocadas em cada uma das mesas redondas acima apresentadas. Trata-se de uma síntese do que foi abordado, nas sessões de trabalho e dos textos produzidos para as apresentações.

ALTERAÇÕES CURRICULARES

O mais recente documento do governo brasileiro avaliou a educação nacional, definiu os desafios a enfrentar para que o país chegue a ter uma educação de qualidade. Intitulado: "Pátria Educadora", pretende promover mudanças profundas na educação brasileira. Quer atacar os problemas que geram os baixos desempenhos e mesmo os resultados negativos das avaliações internacionais, principalmente aqueles resultados da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). As avaliações demonstram a grande disparidade entre a riqueza do país e os seus resultados educacionais.

Estudos internacionais mostram que nos países com melhor desempenho nas avaliações internacionais, os professores são a chave para o sucesso da educação. Os profissionais nestes países são selecionados entre os melhores. No caso do Brasil, os docentes enfrentam os piores salários do mundo e a permanente falta de respeito profissional, que tem afastado as novas gerações. Viveu-se nos últimos anos uma ameaça de extinção de cursos de Licenciatura por falta de estudantes, em instituições privadas muitos cursos foram fechados. Foi necessária campanha e estímulo à docência para o ensino de Física, Química e Biologia.

Ainda que pessoas melhor preparadas academicamente, ingressem na carreira docente, elas estarão submetidas à esta desvalorização e mais grave ainda, não terão muitas oportunidades de capacitação ou educação permanente. Os cursos de pós-graduação no Brasil, oferecem poucas vagas em relação ao

número de docentes que existe e são extremamente disputados. A maioria dos docentes não se mobiliza para continuar os estudos, pois não existem políticas para sustentar os seus estudos. Nos países melhor colocados nas avaliações internacionais, os docentes são mantidos com bons salários e capacitação permanente. Este o programa “Pátria Educadora” que está em gestação, tem caráter reformista e focalizará a questão da formação docente, uma tendência internacional, que possivelmente será absorvida.

Os desafios para conquistar uma educação de qualidade aumentam, quando se avalia o fato de que a legislação educacional brasileira está muito longe de ser cumprida, inclusive a mais abrangente delas, que é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Foi por ela determinada, a construção da base nacional para o currículo da educação básica, que até hoje não se concretizou. O Plano Nacional de Educação (PNE) visa uma educação de qualidade para todos os cidadãos. O maior desafio talvez seja conseguir oferecer uma educação de qualidade, quando se pensa apenas em elevar índices para chegar aos padrões internacionais. Os processos de reformas educacionais no Brasil, acompanham, via de regra, as tendências internacionais, promovem as alterações curriculares específicas para obtenção do nível de excelência, passam por debelar problemas estruturais.

A legislação sozinha não poderá modificar o quadro educacional e da formação docente. O Brasil tende a atravessar nos próximos anos um processo reformista para o cumprimento ao que estabelece o PNE e a referida LDB. Concomitantemente, será necessário erradicar o analfabetismo, alfabetizar na idade certa, ter um currículo de base nacional, estimular a criação e a construção do conhecimento socialmente referenciado. Se superados estes problemas, fixados objetivos para a elevação da qualidade da educação, os impactos serão sentidos, positivamente, pela sociedade brasileira. Atualmente, não podemos falar de reformas, de objetivos ou impactos. Por enquanto, sabemos que entraremos em reforma.

POLÍTICA DE AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM

A política de avaliação no Brasil abrange todo o ciclo educacional, do nível básico ao superior. O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio

Teixeira (Inep) é responsável por aplicação de exames, geração de dados e pesquisas. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), mede a qualidade da educação por meio do fluxo escolar e médias de desempenho em avaliações, tais como dados do Censo Escolar, média de desempenho em avaliações do Inep e do Saeb em nível estadual e Prova Brasil em nível municipal. O Inep realiza levantamentos estatísticos e avaliativos em todos os níveis e modalidades de ensino tais como o Censo Escolar que anualmente levanta informações e produz estatísticas educacionais em âmbito nacional. Censo Superior, que faz o mesmo em relação ao ensino superior, incluindo os cursos de graduação presenciais e a distância.

O Inep avalia cursos de graduação, promove avaliação institucional; responde pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que abrange estudantes das redes públicas e privadas do país, localizados em área rural e urbana, matriculados na 4ª e 8ª séries (ou 5º e 9º anos) do ensino fundamental e também no 3º ano do ensino médio, que fazem o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Os dados estatísticos são remetidos ao Ministério da Educação (MEC) para os devidos encaminhamentos, que vão da formatação de políticas públicas ao controle de programas e exames. Na Educação Básica são realizadas provas com os estudantes e analisado o desempenho dos gestores. As diferentes fontes e resultados geram o IDEB, por escola. Se os índices obtidos são insuficientes, se houver evasão de crianças do município, o orçamento municipal sofre redução.

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, considera aspectos como ensino, pesquisa e extensão, a responsabilidade social, gestão da instituição e o corpo docente. Para aferir qualidade os estudantes são submetidos ao Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) e suas instituições também. Segundo o Inep, os instrumentos de avaliação são mistos e envolvem tanto a avaliação externa quanto a autoavaliação institucional. Do cruzamento de dados e informações chega-se a processar uma nota que traduz a qualidade do curso. Quem coordena a avaliação nacionalmente é a Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES). As instituições, com intuito de elevarem a qualidade do ensino, utilizam os dados da avaliação para sanear problemas e aumentar nota.

EL SISTEMA EDUCATIVO: CURRÍCULO Y EVALUACIÓN COLOMBIA

Hussein Yesid Vivas Molina y Maribel Ramírez Betancur
Instituciones educativas "Presbítero Luis Rodolfo Gómez Ramírez" y "La paz"

POLÍTICAS CURRICULARES

Actualmente el Sistema Educativo colombiano orienta sus planes de estudio desde los Lineamientos Curriculares y Estándares.

- Los Lineamientos definidos así por el Ministerio de Educación Nacional: "Son las orientaciones epistemológicas, pedagógicas y curriculares que define el MEN con el apoyo de la comunidad académica educativa para apoyar el proceso de fundamentación y planeación de las áreas obligatorias y fundamentales definidas por la Ley General de Educación en su 115, Artículo 23".
- Los Estándares como: "Un estándar en educación especifica lo mínimo que el estudiante debe saber y ser capaz de hacer para el ejercicio de la ciudadanía, el trabajo y la realización personal. El estándar es una meta y una medida; es una descripción de lo que el estudiante debe lograr en una determinada área, grado o nivel; expresa lo que debe hacerse y lo bien que debe hacerse".

POLÍTICAS DE EVALUACIÓN

Para los estudiantes: El Sistema de Evaluación para Estudiantes en Colombia se rige por el actual Decreto 1290. Cada Institución Educativa debe implementarlo a través del SIEE (Sistema Institucional de Evaluación de Estudiantes).



http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-187765_archivo_pdf_decreto_1290.pdf

- Definición SIEE: La Ley General de Educación en su Artículo 77 otorgó la *autonomía escolar* a las instituciones en cuanto a: organización de las áreas fundamentales, inclusión asignaturas optativas, ajuste del Proyecto Educativo Institucional (PEI) a las necesidades y características regionales, libertad para la adopción de métodos de enseñanza y la organización de actividades formativas, culturales y deportivas, todo en el marco de los lineamientos que estableciera el Ministerio de Educación Nacional.

En la misma perspectiva, con la expedición del Decreto 1290 de 2009, el gobierno nacional otorga la facultad a los establecimientos educativos para definir el *Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes*, siendo ésta una tarea que exige estudio, reflexión, análisis, negociaciones y acuerdos entre toda la comunidad educativa, debido a que se constituye en un gran desafío para las instituciones.

La importancia radica en la formulación de criterios de evaluación en cada una de las áreas, establecer los desempeños que deben desarrollar los estudiantes durante el período o el año lectivo, y establecer las actividades de nivelación para los estudiantes cuando presentan dificultades en estos desempeños definidos y en su aprendizaje en general.

<http://www.mineduacion.gov.co/1621/w3-article-244739.html>

EL SISTEMA EDUCATIVO: CURRÍCULO Y EVALUACIÓN PARAGUAY*

Carmen Aurora Liuzzi de Quiñónez

Centro Regional de Educación "Dr. José Gaspar Rodríguez de Francia", Paraguay

POLÍTICAS CURRICULARES

Tendencias presentes en los procesos de reformas educativas desde la Educación Inicial hasta la Educación Superior en Paraguay:

- Enfoque por competencias en todos los niveles de la educación: Educación Inicial, Educación Escolar Básica, Educación Media y Educación Superior.
- Características que orientan el Currículo de todos los niveles de la educación paraguaya: derivan del tipo de hombre y mujer que se pretende formar; se relaciona con el concepto de cultura (pluralismo cultural); se refiere al estilo de aprendizaje y enseñanza que necesariamente se debe promover para contribuir al desarrollo integral del hombre y de la mujer; y, analiza la manera de determinar el logro obtenido en los aprendizajes (evaluación del proceso y del producto).
- Determinación del perfil del egresado de cada Nivel.
- Las metas de aprendizaje se establecen en términos de competencias y capacidades y se gradúan en competencias generales del nivel, competencias específicas de cada disciplina, capacidades y contenidos, indicadores de evaluación.

* Se agradecen las aportaciones en la mesa de trabajo de Dolores Beatriz Lascaño Amarillo, docente del Centro Regional de Educación "General Patricio Escobar".



-
- Determinación como pilares de la educación paraguaya: Aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, aprender a ser, aprender a emprender.
 - Articulación entre los tres primeros niveles de la educación: Educación Inicial, Educación Escolar Básica y la Educación Media.
 - Establecimiento de orientaciones para el uso de las lenguas oficiales como lengua de enseñanza y para la adecuación curricular.
 - Establecimiento de componentes fundamentales o transversales, componente local o vinculación con la comunidad y, el componente académico o áreas académicas; para cada nivel.

Los impactos o resultados del proceso de implementación gradual de la Reforma Educativa (1992-2013) en todos los niveles de la educación paraguaya, considerados por el actual gobierno para la elaboración de la Agenda Educativa durante el período 2013-2018, son presentados en los siguientes términos:

- Con respecto al *acceso a la educación y cobertura* ha tenido avances considerables, sin embargo, los logros obtenidos no son suficientes, pues persisten problemas de permanencia, eficiencia, equidad y calidad, siendo las poblaciones rurales, en situación de pobreza e indígenas las más afectadas.
- Los indicadores que miden la *eficiencia interna del sistema educativo* muestran una mejora en los últimos doce años: disminuyeron la repitencia y la deserción escolar. Consecuentemente, se han incrementado la promoción, la retención y la tasa de egreso escolar.
- En cuanto *rendimiento académico*, la evidencia muestra que los aprendizajes logrados por los estudiantes no son equivalentes a los esperados e incluso distan mucho de estos, comprometiendo severamente el ejercicio del derecho a la educación.
- El sistema de *Educación Superior*, se caracteriza por tener estructuras y prácticas consideradas obsoletas que obstaculizan su mejoramiento y modernización. Incluye grados universitarios y no universitarios (institutos

de formación docente e institutos técnicos superiores). Es regulada por el Consejo Nacional de Educación Superior. La Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior es la responsable de la evaluación y acreditación. En la década del 90 se generó una fuerte dinámica de crecimiento en términos de matrícula, número de instituciones y de docentes, así como una sostenida descentralización de la educación superior.

- Y finalmente, en el financiamiento de la educación, se evidencian resultados que impactan negativamente en la educación paraguaya: El monto destinado a la educación no debe ser menor a 20% del total asignado a la Administración Central, y en el año 2011, la transferencia a la educación pública representó el 13,71% del gasto gubernamental total y el 3,9 del Producto Interno Bruto (PIB). La distribución de recursos indica de manera aproximada las prioridades de políticas educativas, es así que el 50% se destina a la Educación Escolar Básica, nivel donde se concentra la mayoría de los matriculados, luego el 22% se destina a la Educación Superior, le siguen la Educación Media (21%).

Los retos para el sistema educativo paraguayo se traducen en cinco áreas estratégicas, que consecuentemente incorporan iniciativas estratégicas en los cambios curriculares de cada nivel de educación. Las áreas son:

1. El aseguramiento de la calidad de la educación.
 - 1.1 Programa Desarrollo profesional del educador.
 - 1.1.1 Carrera Profesional del Educador.
 - 1.1.2 Nuevo modelo de formación de agentes educativos en servicio.
 - 1.2 Programa Diversificación y flexibilización de los servicios educativos.
 1. 2.1 Jornada Escolar Ampliada.
 - 1.2.2 Cobertura, retención y culminación con calidad del Tercer Ciclo de la EEB.
 - 1.2.3 Cobertura, retención y culminación con calidad de la Educación Media.



- 1.2.4 Formación técnica y tecnológica.
- 1.3 Programa Sistema de Evaluación para el aseguramiento de la calidad con base en una política pública de evaluación integral.
 - 1.3.1 Evaluación del desempeño de docentes, directores y supervisores.
 - 1.3.2 Evaluación institucional.
 - 1.3.3 Evaluación estandarizada de aprendizajes de estudiantes.
- 1.4 Programa Mejoramiento de las condiciones y de oportunidades para el aprendizaje.
 - 1.4.1 Infraestructura y equipamiento escolar.
 - 1.4.2 TIC en el sistema educativo.
- 2. Desarrollo Infantil Temprano.
 - 2.1 Programa de Ampliación de cobertura con enfoque inclusivo.
 - 2.1.1 Atención educativa oportuna en la modalidad formal a niños y niñas de 3 y 4 años.
 - 2.1.2 Atención integral en la modalidad no formal a los niños y niñas de 0 a 5 años.
- 3. Consolidación de la Educación para la diversidad.
 - 3.1 Programa Fortalecimiento de la educación indígena.
 - 3.1.1 Formación docente inicial y en servicio en comunidades.
 - 3.1.2 Currículo y recursos para el aprendizaje.
 - 3.2 Programa Desarrollo de ofertas alternativas de educación para personas jóvenes y adultas.
 - 3.2.1 Oportunidades de alfabetización y post-alfabetización.
 - 3.3 Programa Fortalecimiento de la Educación Inclusiva.
 - 3.3.1 Modelo Paraguayo de Escuela Inclusiva.
- 4. Fortalecimiento de la Educación Superior.
 - 4.1 Mejoramiento e innovación de la Educación Superior.
 - 4.1.1 Modelos de gestión e innovación en instituciones de ES.
- 5. Fortalecimiento del Ministerio de Educación y Cultura.
 - 5.1 Innovación del modelo de gestión institucional del MEC.
 - 5.1.1 Carta orgánica del MEC.

- 5.1.2 Ley de Financiamiento de la Educación.
- 5.1.3 Sistema Integral de Información, Seguimiento y Evaluación de Políticas Educativas.
- 5.1.4 Sede centralizada del MEC.
- 5.1.5 Sistema de comunicación educativa.
- 5.1.6 Mejoramiento de la gestión educativa departamental.

POLÍTICAS DE EVALUACIÓN

La evaluación nacional de los aprendizajes se lleva a cabo a través del Sistema Nacional de Evaluación del Proceso Educativo (SNEPE), que fue creado en abril de 1995 con el propósito de generar información permanente, válida, confiable y oportuna sobre el nivel de logro de los aprendizajes alcanzados por los alumnos y alumnas, así como sobre las variables complementarias o contextuales que ayudan a interpretar mejor los resultados de las mediciones del rendimiento académico. Desde su creación el SNEPE tiene como fin el diagnóstico, para orientar políticas y verificar el impacto de programas educativos a nivel nacional.

SNEPE evalúa los finales de ciclos o niveles; 3º, 6º y 9º de la Educación Escolar Básica y 3º curso, último año de la Educación Media.

En la Educación Escolar Básica se evalúan Comunicación y Matemática cada dos años, Vida Social y Trabajo, Medio Natural y Salud en forma alternada. Las evaluaciones del rendimiento académico se acompañan de cuestionarios de actitudes de los niños, cuestionarios para directores, docentes, madres y padres de familia. Las pruebas se construyen sobre la base de un análisis sistemático de los contenidos centrales en cada una de las áreas evaluadas; la aplicación de dichas pruebas proporciona informaciones sobre el nivel de logros obtenidos por los estudiantes en cada una de las áreas evaluadas.

En la Educación Media, se puede decir que se ha avanzado hacia una segunda generación de la evaluación. En primer lugar, por el enfoque de los instrumentos orientados hacia la evaluación de competencias, el uso de bloque en la elaboración de las pruebas y la incorporación del TRI en el análisis de resultados en las áreas de Lengua y Literatura Castellana, Matemática y Ciencias

Básicas, que son evaluadas en este nivel. En segundo lugar, porque además de la muestra nacional se ha podido dar seguimiento a un conjunto de instituciones beneficiadas de un proyecto focalizado con el objeto de monitorear las políticas de equidad; y, en tercer lugar, el desarrollo y la aplicación del test de pensamiento crítico, que estima el efecto del currículo en el desarrollo del pensamiento crítico.

En este momento, la evaluación de los aprendizajes **pretende** convertirse en un sistema de evaluación para el aseguramiento de la calidad con base en una política pública de evaluación integral, que tiene como estrategias:

- a) la evaluación del desempeño de docentes, directores y supervisores;
- b) la evaluación institucional en establecimientos de Educación Escolar Básica, Educación Media e Institutos de Formación Docente; y,
- c) la evaluación estandarizada de aprendizajes de estudiantes.

REFERENCIAS

- Ministerio de Educación y Ciencias, (2014). *Educación, Tarea de todos, Paraguay Katupyry*. Arte Nuevo: Asunción.
- Lafuente, M. (2009). "La experiencia del Sistema Nacional de Evaluación del Proceso Educativo", SNEPE, en Paraguay. Aprendizajes y desafíos. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa* 2009, Volumen 2, Número 1.

EL SISTEMA EDUCATIVO: CURRÍCULO Y EVALUACIÓN PERÚ

Rosario del Carmen Gildemeister Flores y Giovanna Piscoya Rojas

Ministerio de Educación del Perú

POLÍTICAS CURRICULARES

El Perú se encuentra en este momento caminando hacia la construcción de un nuevo diseño curricular, en el que se describen y prescriben los aprendizajes de toda la Educación Básica, que son derecho de todos los estudiantes del país.

El Diseño curricular vigente actualmente, es el DCN del año 2008, que entró en implementación el año 2009. Este currículo aspiraba cumplir con las principales funciones de un currículo como son: Explicitar las intenciones/demandas de una sociedad y orientar la labor docente. Además de asegurar ciertas características necesarias para poder cumplir con estas funciones, como son tener baja densidad, presentar una gradualidad explícita y pertinencia en el grado.

Sin embargo, el diseño curricular presentaba una gran densidad: 2363 conocimientos, 2158 capacidades, 1114 actitudes y 151 competencias. Sumado a esto la existencia de currículos regionales diversificado que aumentaban la densidad mucho más. Adicionalmente en el año 2010 comenzó la elaboración de los mapas de progreso de las áreas curriculares, que establecían las metas o estándares de aprendizaje ciclo a ciclo.

El año 2012 se inició la elaboración de herramientas metodológicas y didácticas que sirvieran de apoyo o ayuda al docente en el logro de los aprendizajes. Con esta elaboración comenzó la revisión también de las competencias, su gradualidad y su densidad, Dando de esta manera, inicio a un nuevo marco curricular que hasta la actualidad está en implementación y validación en algunas regiones del país.



En este año 2015 es necesidad de terminar de elaborar el nuevo Diseño curricular Nacional que recoja todo este trabajo de mejora que se llevó a cabo desde el año 2012 y que cuente con un perfil de egreso, los principios psicopedagógicos, los enfoques de las áreas curriculares, las competencias y capacidades en progresión a través de los años y grados y las orientaciones de planificación y evaluación de los aprendizajes.

Asimismo, las herramientas pedagógicas y materiales de apoyo al docente están en revisión de forma que se lleguen a alinear al nuevo currículo. Estos son:

Rutas de aprendizaje: Que son herramientas pedagógicas que orientan al docente en su práctica, con el propósito de lograr en los estudiantes las competencias esperadas. Contiene los enfoques de las áreas y las orientaciones didácticas para el desarrollo de competencias.

Sesiones de aprendizaje: Responden a una planificación anual y se organiza en unidades didácticas, en la que se articulan varias áreas. La secuencia didáctica responde en su conjunto a una situación significativa en la que el estudiante desarrolla y moviliza sus competencias.

POLÍTICAS DE EVALUACIÓN

Por otro lado, en el Perú existen Normas de evaluación vigentes desde el año 2005, cuyas principales orientaciones son las siguientes:

- La evaluación de los aprendizajes en la EBR es un proceso continuo y sistemático, mediante el cual se observa, recoge, describe, procesa y analiza los logros, avances y/o dificultades del aprendizaje, con la finalidad de reflexionar, emitir juicios de valor y tomar decisiones oportunas y pertinentes para mejorar los procesos pedagógicos.
- La evaluación se realiza mediante criterios e indicadores de logro que especifican y evidencian los aprendizajes que desarrollan los estudiantes.
- Los criterios de evaluación en Inicial y Primaria corresponden a las competencias de área y en secundaria a las capacidades de área.

- El calificativo anual del área o taller curricular, considerando que la evaluación es un proceso, es el mismo que obtuvo el estudiante en el Área o Taller en el último período (bimestre o trimestre).

Actualmente se han elaborado estándares de aprendizaje, que son expectativas o metas de aprendizaje que nos dicen en qué nivel de la competencia está el estudiante, estos estándares están alineados a los aprendizajes que la evaluación nacional censal evalúa en los niños de segundo grado de Primaria. Esta evaluación se lleva a cabo desde el 2007.

Retos:

- Terminar el documento curricular.
- Planificar el proceso de implementación.
- Ajuste de las herramientas pedagógicas.
- Reajuste y ampliación del documento normativo sobre planificación.
- Reajustar el documento normativo para la evaluación de los aprendizajes.



EL SISTEMA EDUCATIVO: CURRÍCULO Y EVALUACIÓN PORTUGAL

Sara Cristina Vaz Ribeiro da Silva Moura y Helder Jorge Ferreira
Agrupamiento de Escuelas "Daniel Sampaio"
y Dirección General de Educación, Ministerio de Educación y Ciencia

O XIX Governo Constitucional (2012) assume no seu programa a educação como fator determinante para o futuro do País, tendo como principal objetivo o aumento da qualidade e do sucesso escolar.

Nestes termos, tendo em vista melhorar a qualidade do que se ensina e do que se aprende, foram introduzidas, através de diferentes normativos, um conjunto de alterações destinadas a criar uma cultura de rigor e de excelência, nomeadamente através da otimização da gestão dos recursos disponíveis de acordo com as necessidades concretas dos alunos; do aumento da autonomia pedagógica e organizativa das escolas na gestão do currículo e da universalização da educação pré-escolar para todas as crianças a partir do ano em que atinjam os 5 anos de idade.

Outra área de intervenção da política educativa, foi generalizar o nível de ensino secundário (12 anos de escolaridade) enquanto referencial mínimo de qualificação, através do alargamento da escolaridade obrigatória até aos 18 anos de idade. Deste modo, o Sistema Educativo Português compreende a educação pré-escolar e os ensinos básico, secundário e superior.

A educação pré-escolar é de frequência facultativa e destina-se a crianças com idades compreendidas entre os 3 e a entrada na escolaridade obrigatória (6 anos de idade). A escolaridade obrigatória, tem a duração de doze anos, dos 6 aos 18 anos de idade, contemplando o ensino básico e o ensino secundário. O ensino básico visa assegurar uma formação geral, proporcionando a aquisição dos conhecimentos basilares que permitam o prosseguimento de estudos e compreende: o ensino básico geral, estruturado em três ciclos sequenciais, com uma duração de 4, 2 e 3 anos, respetivamente; cursos de ensino artístico

especializado (EAE); cursos de ensino vocacional; ensino recorrente; percursos curriculares alternativos (PCA); programa integrado de educação e formação (PIEF) e cursos de educação e formação de adultos (EFA).

O ensino secundário tem um referencial de três anos letivos e encontra-se organizado segundo formas diferenciadas, com cursos permeáveis entre si, orientados quer para o prosseguimento de estudos, quer para o mundo do trabalho, nomeadamente cursos científico-humanísticos; cursos com planos próprios; cursos artísticos especializados; cursos profissionais; ensino recorrente e cursos vocacionais.

O ensino superior é estruturado ao abrigo dos princípios da Declaração de Bolonha e é ministrado em institutos politécnicos e universidades, de natureza pública, privada, cooperativa e concordatária.

No que se refere à avaliação da aprendizagem, esta constitui-se como um processo regulador do ensino, orientador do percurso escolar e certificador dos conhecimentos adquiridos e capacidades desenvolvidas pelo aluno. Tem por objetivo, a melhoria do ensino através da verificação dos conhecimentos adquiridos e das capacidades desenvolvidas nos alunos, bem como a aferição do grau de cumprimento das metas curriculares globalmente fixadas para os diferentes níveis de ensino.

Na avaliação dos alunos intervêm todos os professores envolvidos, assumindo particular responsabilidade neste processo o professor titular de turma, no 1º ciclo, e nos 2º e 3º ciclos do ensino básico e no ensino secundário, os professores que integram o conselho de turma, sem prejuízo da intervenção de alunos e encarregados de educação.

A avaliação da aprendizagem compreende as modalidades de avaliação diagnóstica, de avaliação formativa e de avaliação sumativa. A avaliação sumativa inclui a avaliação sumativa interna, da responsabilidade dos professores e dos órgãos de gestão e administração da Escola, e a avaliação sumativa externa, da responsabilidade do Ministério da Educação e Ciência.

EL SISTEMA EDUCATIVO: CURRÍCULO Y EVALUACIÓN SAO PAULO, BRASIL

Cláudia Oliveira Fernandes Alves y Monica Alves de Oliveira Alberti
Secretaría Municipal de Educación de Sao Paulo y CEU EMEF Jacana

O presente texto tem o propósito de subsidiar as reflexões sobre os debates ocorridos em maio (2015) na Cidade do México, no Programa Rede Ibero-americana de Mobilidade Docente (Organização dos Estados Ibero-americanos-OEI). Na apresentação proposta na agenda do primeiro encontro de mesa redonda, partiu-se do pressuposto para reflexão a temática: Currículo Escolar e Evolução de Aprendizagem, na ocasião os questionamentos que emergiram problematizou, as tendências, impactos, os processos de reformas educativas e as mudanças curriculares específicos de cada País, presente no encontro.

Na temática da mesa foi pautada a questão curricular no Brasil. A discussão foi permeada pelo debate sobre o período vivenciado pelo país na última década, com um círculo de maior abrangência e, que visa um cidadão preparado para as conquistas sociais e econômicas, aliando-se ao processo democrático com um crescimento mais sustentável. Com a retomada do crescimento da economia, foi estruturado um conjunto de medidas inovadoras nas políticas públicas, pautado numa melhor redistribuição de renda, fortalecendo a busca da garantia de uma Educação de Qualidade um Direito de Todos.

No que se refere ao Brasil, em contexto do país como um todo e, sobretudo da Cidade de Sao Paulo, há a percepção de avanços, com demonstração positiva de uma política de evolução com abrangência a nível Global. A Educação Pública no âmbito nacional atravessa na última década, um período de enfrentamento de questões históricas, principalmente no que se relaciona ao acesso na rede pública de ensino. Houve avanços significativos no número de escolas construídas, na contratação de professores, na inclusão de crianças e jovens com deficiências, na melhoria das condições da carreira dos professores e demais

profissionais da educação, na renovação do ensino médio no acesso das camadas mais pobres à universidade, na expansão das redes de educação superior e da educação profissional e tecnológica, na ampliação de bolsas de mestrado e doutorado, programas de formação no exterior e com o programa Ciências Sem Fronteiras. Podem ser mencionados ainda, com a ampliação e qualidade da merenda escolar, na distribuição de livros didáticos da educação infantil e o investimento em Tecnologias para as Escolas.



TEMÁTICA 2

CURRÍCULO

- De las políticas educativas a las prácticas pedagógicas cotidianas.
- Articulación y progresión curriculares entre los niveles educativos.

MESA REDONDA 2. CURRÍCULO Y PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS

Ejes de reflexión

- ¿Cómo se articulan los niveles educativos en los diferentes sistemas educativos de los países?
- ¿Qué reportan las investigaciones y estudios sobre las prácticas pedagógicas en las aulas en los diferentes países?

CURRÍCULO Y EVALUACIÓN AUTÉNTICA DE LOS APRENDIZAJES EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Frida Díaz Barriga Arceo

Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México

La cultura de la evaluación del aprendizaje se encuentra actualmente en una encrucijada, atravesada por políticas de evaluación estandarizada fundamentadas en las teorías psicométrica, que bajo el lema de "evaluar para mejorar" se enfocan a la administración masiva de pruebas objetivas, que no han logrado instaurar procesos efectivos de comprensión y mejora de programas, agentes o procesos educativos. Diversos especialistas han criticado acremente esta forma de evaluar los aprendizajes que ocurren como resultado de la participación en un proyecto curricular dado, puesto que la evaluación suele resultar descontextualizada, ajena a los procesos educativos y al devenir de los propios estudiantes, tomando en cuenta básicamente la medición de los resultados, que suelen verse reducidos al recuerdo o reconocimiento de contenidos curriculares factuales (Ahumada, 2003; Santos Guerra, 1999).

Por otro lado, en el plano de la academia y la investigación educativa, también desde hace algunas décadas se vienen desarrollando una serie de enfoques de evaluación alternativos; en este caso abordaremos lo relacionado con la evaluación auténtica del aprendizaje, particularizando en la educación superior.

LA EVALUACIÓN AUTÉNTICA DEL APRENDIZAJE

La evaluación auténtica se enfoca en el desempeño del aprendiz e incluye una diversidad de estrategias de instrucción-evaluación no sólo holistas, sino rigurosas. En este tipo de evaluación el currículo en acción y el proceso de evaluación van de la mano, puesto que para llevar a la práctica una evaluación auténtica del aprendizaje, se necesita solicitar a los estudiantes que resuelvan activamente



tareas complejas y auténticas mientras usan sus conocimientos previos, el aprendizaje reciente y las habilidades relevantes para la solución de problemas reales. La premisa central de una evaluación auténtica es que hay que evaluar aprendizajes contextualizados (Díaz Barriga, 2006). Una cita de Linda Darling-Hammond, pionera de este enfoque, recoge el sentido de la evaluación auténtica y permite entender por qué está ligada estrechamente con la enseñanza situada:

[...] estas estrategias de evaluación están vivas y en constante evolución [...] Es la acción en torno a las evaluaciones –las discusiones, reuniones, revisiones, argumentos y oportunidades que permiten crear continuamente nuevas direcciones a la enseñanza, el currículo, el aprendizaje y la evaluación- las que a fin de cuentas tienen consecuencias. Las cosas que se evalúan son útiles como soportes dinámicos para la reflexión y la acción, más que como productos estáticos con valor por sí mismos (Darling-Hammond, Ancess y Falk, 1995, p. 18).

Las evaluaciones centradas en el desempeño y en la valoración de habilidades de alto nivel a aprendizaje complejo, para este enfoque tienen un carácter situado dado que responden a un contexto y propósitos determinados, ocurren en torno a una situación que demanda la solución de problemas, el análisis de casos complejos, la creación de conocimiento en acción. Por ello, no pueden restringirse a una prueba masiva o “rápida y fácil” de administrar y calificar, donde el docente sólo aplica la plantilla de opciones correctas y suma el puntaje para obtener la calificación final, o en el mejor de los casos ni siquiera tiene que leer las evaluaciones de los alumnos porque se procesan por computadora.

Es una evaluación centrada en el desempeño, ya que se pide a los estudiantes demostrar que poseen ciertas capacidades o habilidades en situaciones de prueba ex profeso. La evaluación auténtica va un paso más allá en el sentido de que destaca la importancia de la aplicación de la habilidad en el contexto de una situación de la vida real, en el caso de la educación universitaria, acorde a las competencias o tareas profesionales que debe aprender el sustentante. No obstante, que “situación de la vida real” no se refiere tan sólo a “saber hacer algo en la calle, fuera de la escuela”; más bien se refiere a mostrar un desempeño

significativo en el mundo real, en situaciones y escenarios que permitan capturar la riqueza de lo que los alumnos han logrado comprender, solucionar o intervenir en relación con asuntos de verdadera pertinencia y trascendencia tanto personal como social. Ejemplos de situaciones que podrían conducir a una evaluación auténtica son la demostración de saberes, habilidades y disposiciones en torno a un proyecto realizado por los estudiantes, la presentación de un experimento en una feria de las ciencias, una colección de trabajos integrada en un portafolios, la presentación de escritos originales propios de los géneros de literacidad que se dominan en la comunidad académica de referencia (Russell y Airasian, 2012). La evaluación auténtica ha sido tomada en cuenta en los enfoques socioconstructivistas del currículo por competencias, dado que se vinculan con el circuito de enseñanza-aprendizaje-evaluación de prácticas auténticas de intervención o investigación que se realizan *in situ*, dado el caso de la educación superior. Por ello, autores como Perrenoud (2004) o Jonnaert, Barrette, Masciotra y Yaya (2006) abogan la construcción de los programas de estudios a partir de situaciones y mediante métodos experienciales, como el de proyectos.

Al respecto, este tipo de circuitos o situaciones didácticas pueden ocurrir en talleres profesionales de diseño o arquitectura, en centros comunitarios de atención a niños o adultos mayores, en clínicas de salud mental, en hospitales, empresas, escuelas, despachos contables y jurídicos, es decir, en una gran diversidad de escenarios de formación en la práctica profesional gestionados con las instituciones universitarias, en los cuales los alumnos desarrollan o perfeccionan las competencias propias de dicha comunidad de práctica profesional con la mediación de sus tutores.

La construcción de instrumentos de evaluación auténtica centrados en el desempeño recupera premisas importantes de la evaluación cualitativa y respondiente (Stake y Mouzourou, 2013) como son la idea de emplear fuentes o situaciones de información múltiples, así como integrar miradas comprehensivas y holistas del aprendizaje logrado en función del aprendiz, la enseñanza recibida, el contexto y sus incidencias clave. Se recupera asimismo la voz y participación activa del sujeto de la evaluación. En el caso de los docentes o agentes educativos, requiere tanto de los conocimientos de diseño técnico apropiados como de

la existencia de criterios claros, de empleo riguroso y de una mirada imparcial y ética por parte del evaluador, no obstante que se reconoce que ningún acto de evaluación es neutro. Implica por todo lo antes dicho una transformación en la cultura y el sistema de evaluación, no sólo el cambio del tipo de instrumentos.

PRINCIPIOS DE EVALUACIÓN AUTÉNTICA

Algunos principios para el diseño de evaluaciones auténticas son los siguientes:

El énfasis debe residir en explorar los aprendizajes que requieren habilidades cognitivas y ejecuciones complejas, competencias profesionales, generación de conocimiento, solución de problemas, entre otros, no el simple recuerdo de información o la ejercitación rutinaria.

Hay que seleccionar o desarrollar tareas auténticas que representen tanto el contenido como las habilidades centrales y disposiciones en términos de los aprendizajes más importantes; de esta manera, hay que conjugar la instrucción con la evaluación.

Proporcionar a los alumnos los apoyos necesarios para que comprendan y realicen la actividad en situación, así como para entender las expectativas existentes en torno al nivel de logro esperado.

Comunicar con claridad y desde el inicio de la instrucción las expectativas de ejecución en términos de criterios consensados con el grupo, mediante los cuales se juzgará dicha ejecución, y generar las condiciones y dispositivos que permitan registrar el avance de los alumnos, una retroalimentación continua, el ejercicio de la autoevaluación y la reflexión.

Las tareas que permiten enseñar-evaluar desde esta perspectiva están contextualizadas, ya que plantean al alumno desafíos intelectuales complejos que lo llevan a realizar un trabajo investigativo propio y a emplear su conocimiento en tareas abiertas, poco estructuradas, de manera que se hace indispensable el desarrollo de habilidades metacognitivas y de solución de problemas. Al mismo tiempo, son tareas con la suficiente flexibilidad para dar espacio a distintos estilos de aprendizaje, aptitudes e intereses, así como para identificar fortalezas o talentos personales. Por lo anterior, los criterios de la evaluación permiten

valorar los aspectos esenciales en distintos niveles, en vez de centrarse en estándares rígidos basados en una única respuesta correcta; pueden expresarse en matrices de valoración o rúbricas, así como en otro tipo de pautas de (auto) evaluación (diarios reflexivos, bitácoras, autorreportes, etc.), que se construyen bajo el modelo del tránsito novato-experto (Díaz Barriga, 2006). En fechas recientes, los instrumentos de evaluación auténtica que han despertado más interés en la educación superior son los portafolios de evidencias y las rúbricas de valoración de desempeños y producciones (Ahumada, 2005; Arbesú y Díaz Barriga, 2013; Arends, 2012).

CURRÍCULO Y EVALUACIÓN AUTÉNTICA DE LOS APRENDIZAJES

Algunos de los retos más relevantes que hemos identificado en torno al diseño y desarrollo del currículo en la última década y que se relacionan asimismo con el tema de la evaluación de los aprendizajes, se mencionan a continuación.

La tendencia principal aboga por un currículo basado en competencias cognitivas, afectivas y socioculturales, así como por la formación en escenarios, el aprendizaje complejo y la interdisciplina, por lo que la evaluación auténtica aporta elementos para la valoración de este tipo de experiencias educativas.

Ante la dinámica de una nueva ecología del aprendizaje (Coll, 2013) con fuertes vínculos entre la educación formal e informal, el aprendizaje a lo largo de la vida y el impacto de medios y tecnologías en la identidad y saberes de los aprendices, se requiere la creación de ambientes innovadores para aprender, así como la personalización de métodos didácticos y de evaluación que promuevan la autorregulación y reflexión.

El énfasis en la educación para la vida y el trabajo, la formación en valores y ciudadanía activa, la apropiación de valores de aceptación de la diversidad y compromiso con el desarrollo sustentable y los derechos humanos, impelen a una educación que privilegie los enfoques experienciales y situados, donde no sólo se enseñen y valoren los contenidos factuales. Asimismo, la emergencia de nuevas literacidades (digital, académica, comunicativa, entre otras) requiere esta mirada renovada.

COROLARIO: ALGUNAS EXPERIENCIAS DE EVALUACIÓN AUTÉNTICA Y ENSEÑANZA SITUADA

A manera de ilustración, se plantean algunas experiencias educativas donde se han llevado a la práctica los principios antes expuestos. Los sitios son abiertos y el lector interesado puede acceder a ellos para revisar las situaciones didácticas, materiales digitales, recursos e instrumentos de evaluación. Son ejemplos perfectibles, desarrollados en el contexto de la educación superior por el grupo GIDDET, coordinado por la autora de este trabajo.

Relatos digitales personales (RDP), exploración de identidad, reflexión y análisis de contextos educativos <http://grupogiddet.wix.com/rdpgiddet>

Entorno personal de autoaprendizaje (PLE) desarrollado por una estudiante de Neurociencias <http://angelverivazne.wix.com/veroneuro>

Portafolio electrónico de estudiante de licenciatura <http://payola-417.wix.com/payola>

Portafolio electrónico docente <http://cvelerosv.wix.com/portafolios2015>

WebQuest Prevención de embarazo en adolescentes <http://almapsicolunam.wix.com/todo-a-su>

WebQuest Plan de vida y carrera <http://racsometisco.wix.com/plandeviday-carrera>

Módulo de evaluación auténtica Eduteka <http://www.eduteka.org/modulos/1/17/99/1>

REFERENCIAS

Ahumada, P. (2005). *Hacia una evaluación auténtica del aprendizaje*. México: Paidós.

Arends, R.I. (2012). *Learning to Teach*. Nueva York: McGraw-Hill, 10th Edition.

Coll, C. (2013). El currículo escolar en el marco de la nueva ecología del aprendizaje. *Aula de Innovación Educativa*, 210, 31-36.

Darling-Hammond, L., Ancess, J., y Falk, B. (1995). *Authentic Assessment in Action*. Studies of Schools and Students at Work. Nueva York: Teachers College Press.

- Díaz Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada. Vínculo entre la escuela y la vida*. México: Mc Graw Hill.
- Díaz Barriga, F. y Barrón, C. (2014). Curricular changes in higher Education in Mexico (2002-2012). *Journal of Curriculum and Teaching*, 3 (2), 58-68. En <http://www.sciedu.ca/journal/index.php/jct/article/view/4865/3078>
- Díaz Barriga, F., Soto, F. y Díaz, A. (2015). Los estudiantes universitarios como actores del currículo: Reflexión de su trayecto a través de relatos digitales personales. *Currículo sem Fronteiras*, 15 (3), 626-644, septiembre-diciembre. En: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol15iss3articles/arceo-rodriguez-david.pdf>
- Jonnaert, Ph., Barrette, J., Masciotra, D. y Yaya, M. (2006). *Revisión de la competencia como organizadora de los programas de formación: hacia un desempeño competente*. Ginebra, Suiza: Oficina Internacional de Educación, BIE/UNESCO.
- Perrenoud, Ph. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Rusell, M. K. y Airasian, P. (2012). *Classroom Assessment. Concepts and Applications*. Boston: McGraw-Hill, 7th Edition.
- Stake. R. y Mouzourou, Ch. (2013). Two Steps Forward, One Back: Portfolios in Educational Assessment. En Arbesú, I. y Díaz Barriga, F. (Eds.). (2013). *Portafolio docente. Fundamentos, modelos y experiencias*. México: Universidad Autónoma Metropolitana, Editorial Díaz de Santos.

MESA REDONDA 2
CURRÍCULO Y PRÁCTICAS
PEDAGÓGICAS

SÍNTESIS

Rosa María Torres Hernández
Universidad Pedagógica Nacional, México

Los representantes de Argentina, Brasil, Colombia, Ecuador, Paraguay, Perú, Portugal, Salvador de Bahía y Sao Paulo (Brasil) y México, congregados en la reunión de la Red de Currículo y Evaluación del Aprendizaje (Red CEDA), en su participación en la mesa 2, se refirieron a dos tópicos: a) la articulación y progresión curriculares entre los niveles educativos; y, b) las políticas educativas y las prácticas pedagógicas cotidianas. Los ejes de reflexión se establecieron a partir de dos preguntas: ¿Cómo se articulan los niveles educativos en los diferentes sistemas educativos de los países? y ¿Qué reportan las investigaciones y estudios sobre las prácticas pedagógicas en las aulas en los diferentes países?

Respecto al primer eje de reflexión existe coincidencia en resaltar que los cambios curriculares están determinados por los retos que enfrenta la educación en el mundo contemporánea. Los problemas planteados en la educación básica y media se destacan los siguientes: la deserción escolar, los bajos resultados en las pruebas internacionales, falta de equidad, deficiente formación de los maestros, débil participación de la comunidad, condiciones laborales de los docentes poco propicias para su labor educativa, entre otras. De igual forma, se hace patente que la mundialización establece una serie de requerimientos y formulación de estrategias en las que las naciones, desde su particularidad y sus formas idiosincráticas, generan políticas y compromisos para implantar los acuerdos establecidos en el marco internacional. Tal es el caso de la escolaridad obligatoria, así como, la cobertura con calidad y equidad.

Ante los retos y los compromisos establecidos, en el ámbito del currículo se buscan pautas comunes entre los niveles educativos para dar continuidad a la formación de niñas, niños, adolescentes y jóvenes. Se trata, pues, de establecer un proceso sistemático que permita una articulación planificada. Para ello, se

reconoce que el currículo es un elemento sustantivo en el proceso de formación, ya que es un dispositivo cultural, social y político que organiza el conocimiento, las experiencias de aprendizaje, los saberes y las prácticas de docentes y alumnos en la escuela.

Si bien en las últimas décadas, reformas educativas se centraron en reformulación del currículo. Esas reformas lo hicieron, fundamentalmente, en la permuta de los contenidos y las metodologías de la enseñanza. Sin embargo, en la actualidad parece necesario establecer mecanismos que permitan garantizar la articulación entre los ciclos y niveles educativos, de tal suerte que exista coherencia y secuencialidad para generar una formación que vislumbre formas de resolución de los problemas que enfrentan los sistemas educativos, tome en cuenta las necesidades de los alumnos y considere las tendencias pedagógicas para el desarrollo de las capacidades. Según lo expuesto por los representantes de los países de la Red CEDA, las transformaciones en materia de currículo se dan en: descripción de los aprendizajes esperados, articulación de ciclos y niveles, reducción de espacios curriculares, relevancia de los conocimientos y prácticas de ámbitos como el arte, la ética y la convivencia, programas con baja densidad en contenidos sin descuidar la calidad y gradualidad para el desarrollo de competencias y capacidades.

Lo anterior corrobora que, el currículo sigue siendo, hoy por hoy, una construcción social subsidiaria del contexto socio-histórico (Apple, 1986, 1987). Como señala Goodson (2003) en relación al currículo, "elaborar un sentido más complejo de la empresa implica tener que abrazar plenamente un enfoque erudito del curriculum como construcción social, en primer lugar, en el plano de la prescripción misma, pero también en los procesos la práctica y el discurso" (p. 217).

Todo parece indicar que establecer un currículo articulado que permita una gestión desde la escuela, la reducción de espacios curriculares, el mejor acompañamiento de los alumnos, una mejor evaluación con cuidado en las dificultades en el aprendizaje y la atención a la diversidad, implica la autonomía de la escuela. Asunto no fácil de abordar porque remite a la tensión entre el control central y márgenes de claros de libertad en la toma de decisiones por los actores que se enfrentan al currículo vivido (Landesmann, 2012).

La autonomía de las escuelas implica la gestión del currículo, participación democrática de la comunidad y elección de las rutas para la formación. Parece que la autonomía representa una oportunidad para que las escuelas se autogestionen. Esto, en ocasiones, implica una separación entre quienes generan las políticas educativas y quienes las ponen en práctica. Sobre todo, cuando la fuerza de la centralización ha generado enfrentamiento entre escuelas, remuneración a los docentes de acuerdo con sus resultados y evaluación de los alumnos de acuerdo con estándares nacionales. Existe además, una tendencia a establecer el control central por medio del currículo o los marcos de referencia nacionales, lo que pone coto a la elección y democracia de base que las escuelas pueden ejercer desde su autonomía.

Se suma a lo anterior que, cuando los docentes no tienen un margen amplio de libertad en la toma de decisiones entonces su tarea se convierte en mecánica y aburrida. Stenhouse (1984) indica que “el ideal es que la especificación del currículo aiente una investigación y un programa de desarrollo personal por parte del profesor, mediante el cual éste aumente progresivamente la comprensión de su propia labor y perfecciones su enseñanza” (p. 195).

Si bien en el currículo explícito, y en su concreción en planes y programas, parecen ser claros en su orientación y fines, también es verdad que las prácticas pedagógicas en el aula revelan las variadas formas de decodificación que los docentes realizan de acuerdo con su experiencia y trayectos académicos. Algunos de los comentarios hacia estos procesos de decodificación plantean el problema que los profesores tienen para llevar a cabo las rutas de aprendizaje. No obstante, vale pensar que “los problemas de operar el currículo” están marcadas por la vida de los sujetos; las experiencias y prácticas dejan huellas de un hacer, que se reitera día a día, es sin duda un nivel del currículo reflexivo, que sin ser necesariamente consciente, se hace presente en el trabajo de los profesores.

Los integrantes de la Red CEDA destacan la dificultad que implica la práctica curricular, señalan que existe una distancia entre lo pensado y lo vivido del currículo. Una vez que se plantea un proyecto curricular es necesario llevarlo a la práctica en las instituciones que están formadas por un conjunto complejo de sujetos que se relacionan con la institución de formas diversas, que tienen

ideales y propósitos distintos. Es por ellos, alumnos y profesores, que el currículo toma vida. “la construcción viva del currículo es la práctica histórica de los miembros de la institución. El currículo pensado es uno de los puntos de partida en una etapa, no de toda esa práctica histórica” (Furlán, 2012, p. 21).

Se reconoce que el proceso de llevar a cabo la dimensión de la intención curricular en la práctica es un camino escabroso. Porque la intención educativa raramente se ajusta a la realidad. Sin embargo, si se toma en cuenta que el currículo, como lo afirmó Stenhouse (1984) es “una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica” (p. 29). Entonces se podrá recuperar su potencial que tiene la investigación curricular para estudiar las formas en las que los actores construyen el currículo, saber cómo los docentes aplican el currículo de acuerdo con sus circunstancias. Goodson (2003) advierte que “las circunstancias no “se dan” sino que son sistemáticamente construidas; puesto que la persistencia de los estilos de práctica es en parte resultado de la construcción de circunstancias persistentes” (p. 79).

Por último, vale señalar que, si ponemos atención a lo desafiante que es construir un currículo en la cotidianeidad de las instituciones escolares, entonces parece conveniente favorecer la creación de una cultura colaborativa entre los profesores, que no reduzca las interacciones con los colegas al hecho de compartir materiales, ideas y documentos. Ya que los profesores, como parte de la institución escolar, tienen que reflexionar los fines y valores de la educación y de la enseñanza. Empero también, será necesario que se abran las aulas para permitir que otros profesores observen cómo trabajan cada uno de los integrantes del establecimiento escolar, para establecer un diálogo entre docentes, que favorezca la recuperación de la actividad pedagógica en la escuela (Remedi, 2004).

REFERENCIAS

Apple, M. (1987). *Educación y poder*. Barcelona: Paidós.

Apple, M. (1986). *Ideología y currículo*. Madrid: Akal.

Goodson, I. (2003). *Estudio del currículum. Casos y métodos*. Buenos Aires: Amorrortu.

Landesmann, M. (2012). *El currículum en la globalización. A tres décadas del currículo pensado y el currículo vivido*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Profesionales Iztacala.

Remedi, E. (2004). *Instituciones educativas. Sujetos, historia e identidades*. México: Plaza y Valdés.

Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.



CURRÍCULO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS BRASIL*

Maria Inês Corrêa Marques
Universidad Federal de Bahía, Brasil

A estrutura geral do sistema educacional brasileiro, é fruto da LDB (Lei n.º 9.394/96) que observa a Constituição Federal de 1988, que garante que a educação no Brasil como um direito de todos e dever do Estado e da família, sendo a oferta pública organizada através do “regime de colaboração” entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios. A educação é serviço e livre à iniciativa privada. O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é um direito público subjetivo sendo o Poder Público responsabilizado pelo não oferecimento ou oferta irregular (Art. 208, VII, § 1º).

Conforme a legislação brasileira, a educação escolar possui dois níveis de ensino: a Educação Básica, compreendendo a Educação Infantil, (de 3 a 5 anos) o Ensino Fundamental (9 anos), o Ensino Médio (3 anos) e a Educação Superior (entre 3 e 5 anos). De acordo com a LDB, a Educação Básica é formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio e Educação superior.

A autonomia conferida aos sistemas de ensino e suas respectivas redes estaduais e municipais, determina configurações diferenciadas. Os objetivos na educação básica passam por formar para a cidadania e para o trabalho. Em função da realidade brasileira uma modalidade vem crescendo, é a Educação de Jovens e Adultos. A educação infantil passou a ganhar maior visibilidade e entrou nas políticas públicas com centralidade. A LDB exige a participação da família, oferecimento de creches e alfabetização na idade certa, erradicar o analfabetismo, no entanto, o Brasil está longe de conseguir tais propósitos.

* Se agradecen las aportaciones en la mesa de trabajo de Simone Souza de Assumpção, Profesora adjunto, Universidad Federal de Bahía.

Estudos e pesquisas constataam e comprovam, que o nível de desinteresse do estudante brasileiro pela escola, vem se traduzindo em altas taxas de evasão, tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio. Os resultados das avaliações nacionais e internacionais comprovam um ensino ineficiente, generalizadamente. Existem ilhas de excelência com as melhores notas e melhores índices, nestes educandários as práticas de ensino são diferenciadas.

No Brasil, as escolas públicas da maioria dos estados da federação, são paupérrimas. Por exemplo, se tem computador, não tem rede, há espaço e não há mobiliário, não existem outros recursos além de quadro e pincel, que práticas poderiam ser desenvolvidas. O problema não é a prática de ensino em si, há que se considerar tudo o que não se tem, para que professores e estudantes, se apropriem e reconstruam seus saberes e práticas. Os fatores e problemas advindos da realidade, determinam uma prática pedagógica mais tradicional possível, impedindo que o docente altere sua ação pedagógica. Ele não pode ser responsabilizado pelo desinteresse geral do estudante, não é a sua prática de ensino a causa exclusiva do problema, é a escola que não oferece aparato pedagógico, para o ensino e aprendizagem.

O docente que enfrenta uma jornada de quarenta horas semanais, sem tempo para planejamento, tende a manter em nível bem baixo os estímulos para suas aulas, este é um problema a considerar. No Brasil, a carga horária para o planejamento pedagógico e de aulas é diminuta, o docente tem sua carga horária toda disponível para sala de aula e tem em média duas horas de planejamento por semana. Como planejar? Tirando tempo de sua vida pessoal, porque o patronato não concede este tempo que se reverterá em qualidade para o educandário. Acrescente-se ainda que, a maioria das escolas não conta com laboratórios, bibliotecas, equipamentos e recursos didáticos, informática, internet.

Inúmeros projetos procuram resolver estes problemas, pontualmente, dentro de escolas que trabalham com projetos e destinam tempo de docentes e corpo pedagógico para tornar a experiência em ensino e aprendizagem. São elaborados projetos extracurriculares, bandas de música e clubes de leitura, dentre outras ações, visando estabelecer novas formas de diálogo entre jovem e escola. Está em andamento a ampliação da oferta de educação em tempo integral que

vai exigir um novo desenho da escola que afetarão as práticas de ensino, que continuam muito tradicionais. Hodiernamente, a escola não tem atrativos suficientes para que o educando enxergue o valor da educação e do conhecimento, porque ao fim, é disto que eles abdicam.

CURRÍCULO Y PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS COLOMBIA

Hussein Yesid Vivas Molina y Maribel Ramírez Betancur
Instituciones educativas "Presbítero Luis Rodolfo Gómez Ramírez" y "La paz"

La educación formal se organiza en tres niveles:

- a) El preescolar, que comprenderá mínimo un grado obligatorio.
- b) La educación básica, con una duración de nueve grados que se desarrollará en dos ciclos: La educación básica primaria de cinco grados y la educación básica secundaria de cuatro grados.
- c) La educación media con una duración de dos grados.

La educación Básica y Media, se articulan a través de los Estándares Curriculares por conjuntos de grados así: 1 a 3, 4 a 5, 6 a 7, 8 a 9, y 10 a 11.

- a) La educación superior.

La educación superior se imparte en dos niveles: pregrado y posgrado.

El nivel de pregrado tiene, a su vez, tres niveles de formación:

- Nivel Técnico Profesional (relativo a programas Técnicos Profesionales).
- Nivel Tecnológico (relativo a programas tecnológicos).
- Nivel Profesional (relativo a programas profesionales universitarios).

La educación de posgrado comprende los siguientes niveles:

- Especializaciones (relativas a programas de Especialización Técnica Profesional, Especialización Tecnológica y Especializaciones Profesionales).



-
- Maestrías.
 - Doctorados.

En las últimas décadas las políticas públicas se habían orientado a resolver la problemática de cobertura, permanencia y repitencia a partir de múltiples acciones. El tema de la calidad había sido abordado desde la perspectiva de generar un sistema para su aseguramiento, constituido por lineamientos, estándares e instrumentos de evaluación. En particular, el sistema de evaluación se ha propuesto y desarrollado tanto en el nivel de los estudiantes como de los profesionales (maestros y directivos), así como en el nivel institucional del Establecimiento Educativo. Coherentemente con estas evaluaciones se han comenzado a montar mecanismos de selección, capacitación y reconocimiento basados en el buen desempeño.

La utilización de evaluaciones nacionales e internacionales realizadas en la última década ha permitido una mejor comprensión del sistema educativo y de sus logros. Estas evaluaciones muestran dificultades a considerar en los emprendimientos por mejorar la calidad de la educación con sustento en información generada en el mismo sistema:

- Los resultados en las áreas evaluadas muestran una gran parte de la población de estudiantes del país en niveles de desempeño bajo o insuficiente en las diferentes pruebas aplicadas.
- Las evaluaciones realizadas a maestros muestran falencias importantes tanto en conocimiento disciplinar como didáctico de la disciplina, lo cual explica parte de las dificultades que tienen los estudiantes.
- La brecha entre la educación ofrecida por el estado y por particulares se está ampliando en detrimento de la educación oficial, única alternativa para la población que habita en zonas con las condiciones más difíciles.
- La brecha entre la zona rural y la urbana igualmente crece en detrimento de la educación rural.

<http://www.mineducacion.gov.co/1621/w3-article-304241.html>

CURRÍCULO Y PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS PARAGUAY*

Carmen Aurora Liuzzi de Quiñónez

Centro Regional de Educación "Dr. José Gaspar Rodríguez de Francia", Paraguay

En la Ley General de la Educación Paraguaya, capítulo II Educación Formal, Artículo 27 se establece que: *La educación formal se estructura en tres niveles: El primer nivel comprenderá la Educación Inicial y la Educación Escolar Básica; el segundo nivel, la Educación Media; el tercer nivel, la Educación Superior. Y el Artículo 28, prescribe que: Los niveles y ciclos del régimen general deberán articularse de manera que profundicen los objetivos, faciliten el pasaje y la continuidad, y aseguren la movilidad horizontal y vertical de los alumnos.*

En el Marco Curricular de la Educación Inicial, uno de los Objetivos Generales prescribe: Facilitar la continuidad del niño y de la niña a la Educación Escolar Básica articulando acciones conjuntas del proceso educativo entre ambos niveles (Paraguay: Ministerio de Educación y cultura, 2005). Más adelante, explica (p. 21): El sujeto que aprende necesita vivir su educación como un proceso continuo, que le posibilite integrar su pensar, su sentir y su hacer. Para evitar que el paso de la Educación Inicial a la Educación Escolar Básica provoque un quiebre en los niños y niñas, es necesario cambiar y reorientar la práctica pedagógica para que los educadores/as de ambos niveles busquen en conjunto pautas comunes que signifiquen la continuidad curricular y organizativa de un nivel a otro, mediante un proceso sistemático e institucional de articulación planificada.

Asimismo, en los Programas de Estudios de la Educación Escolar Básica para el Primer Ciclo (2008) declaran (p. 9) : Dos razones básicas motivaron al Ministerio de Educación y Cultura a elaborar estos programas de estudio: en primer lugar,

* Se agradecen las aportaciones en la mesa de trabajo de Dolores Beatriz Lascaño Amarillo, docente del Centro Regional de Educación "General Patricio Escobar".



la necesidad de incorporar algunos ajustes en el tratamiento, fundamentalmente metodológico, de algunas capacidades de acuerdo a las últimas tendencias pedagógicas y, en segundo lugar, *la necesidad de articular* la propuesta curricular innovada en la Educación Inicial con unos programas, así mismo innovados, en la Educación Escolar Básica.

Y finalmente, en los Programas de la Educación Media (Paraguay: Ministerio de Educación y Cultura, 2014) durante la elaboración de este documento se han considerado tres finalidades bien definidas:

- a) Unificar el listado de capacidades nacionales en un solo documento.
- b) Adecuar las capacidades y los temas en coherencia con el currículum del Tercer Ciclo de la Educación Escolar Básica, recientemente actualizado.
- c) Actualizar las capacidades y los temas conforme con nuevas necesidades sociales y los avances de los conocimientos científicos.

Para el efecto, en el proceso de elaboración del Programa de la Educación Media se han considerado las siguientes fuentes de información:

- a) Programas de Estudio del Tercer Ciclo de la Educación Escolar Básica, actualizados en el año 2010 y en vigencia desde el año 2011.
- b) Programas de Estudios del Currículum Nacional del año 2002, 2003 y 2004 en vigencia hasta el año 2012.
- c) Orientaciones para la Gestión Pedagógica, serie de documentos curriculares publicados entre los años 2005 y 2007.

Es decir, que se declara y organiza la articulación entre un nivel y otro de la educación paraguaya. A continuación, se esquematiza la estructura del Sistema Educativo, para comprender mejor lo descrito.

Educación Inicial y Preescolar: Se desarrolla en tres modalidades: formal, no formal e informal o refleja. La modalidad formal se estructura en:

- Pre jardín (3 años),
- Jardín (4 años) y
- Preescolar (5 años).

Educación Escolar Básica: Es obligatoria y gratuita en las escuelas de gestión oficial. Comprende nueve grados, divididos en tres ciclos, abarca de 6 a 14 años:

- primer ciclo (1º, 2º y 3º grado),
- segundo ciclo (4º, 5º y 6º grado) y
- tercer ciclo (7º, 8º y 9º grado).

Educación Media: Tiene como objetivo la incorporación activa del alumno a la vida social y al trabajo productivo, o su acceso a la educación de nivel superior. Dura tres años. Consta de las siguientes modalidades:

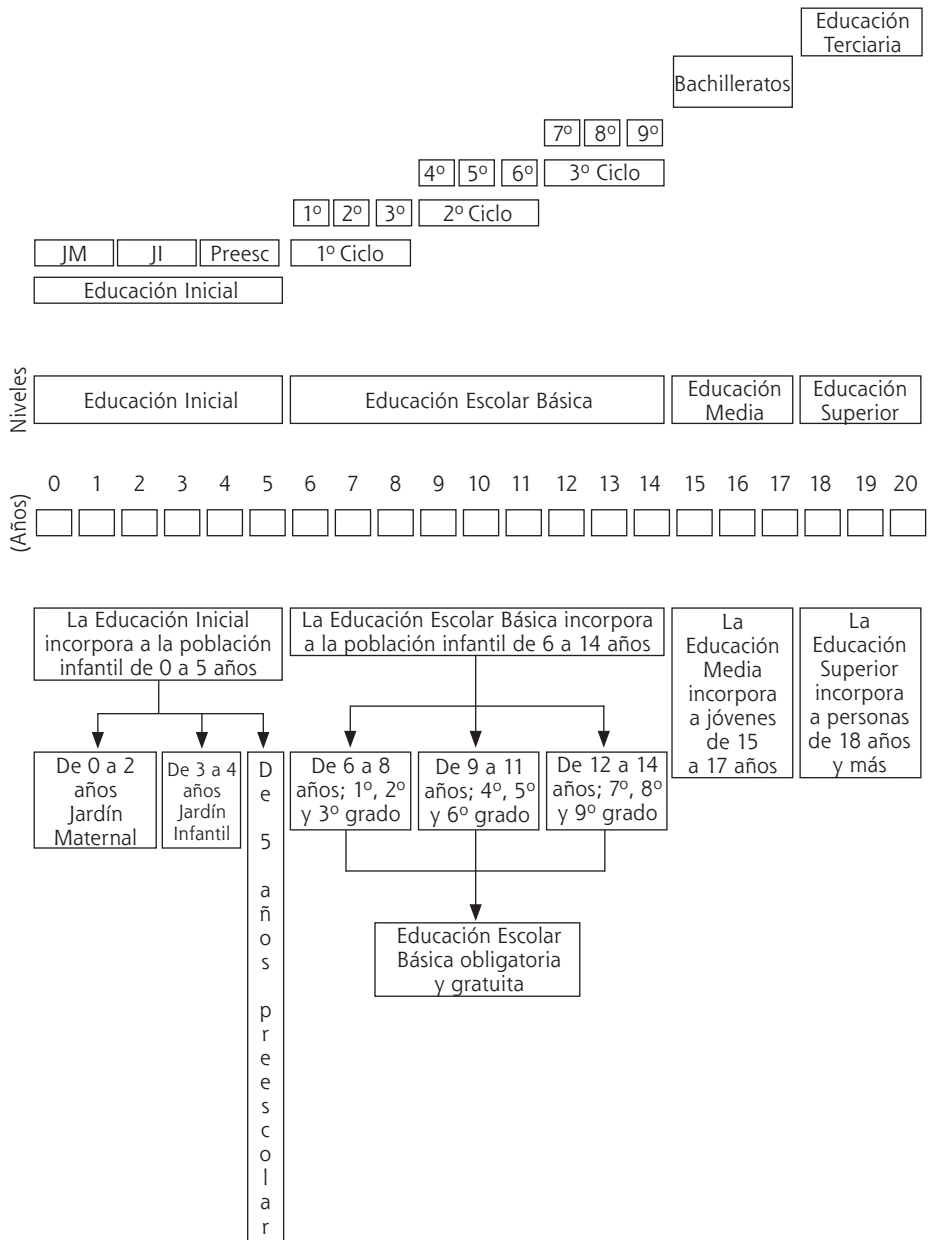
- Bachillerato Científico (con énfasis en: Letras y Artes; Ciencias Sociales; y Ciencias Básicas y Tecnología), y
- Bachillerato Técnico (Industrial, Servicios y Agropecuario).

Educación Superior: Se desarrolla en las universidades, institutos superiores e instituciones de tercer nivel (institutos de formación docente e institutos técnicos) Incluye grados universitarios y no universitarios.



FIGURA 1

Estructura del Sistema Educativo Nacional



Los resultados de recientes investigaciones generadas en el ámbito oficial y no oficial, con respecto a las prácticas pedagógicas en las aulas paraguayas, luego de las reformas educativas en todos los niveles, coinciden en afirmar que dicho proceso ha logrado una escasa transformación en las prácticas de los docentes y los estilos de gestión de las instituciones. Se evidencia una incorporación del discurso de la reforma, pero la práctica sigue siendo, en muchos casos, tradicional (Duarte, 2013). Es decir, podríamos afirmar que, en las prácticas en el aula, la mayoría de los docentes asumen el modelo de reproducción y conservación; y, una minoría la postura de transformación e innovación. Esto indica que, si bien en el actual Diseño Curricular se propone potenciar el aspecto transformador, en el sentido de hacer efectiva la igualdad de oportunidades, a través de la construcción de una escuela y una práctica docente inclusiva, integradora, comprensiva, interactiva y cooperativa; aun distan mucho de ser concretados estos desafíos.

Y todo esto, se confirma en el bajo rendimiento académico de los alumnos, obtenidos en las evaluaciones realizadas por los distintos organismos de evaluación, que aplican sus instrumentos en todos los niveles.

REFERENCIAS

- Duarte, A. G. (2013). Libro verde de la política de ciencia, tecnología e innovación. Borrador para discusión. Asunción: Conacyt.
- Paraguay: Ministerio de Educación y Cultura (2005). Marco Curricular de la Educación Inicial. Programa de Mejoramiento de la Educación Inicial y Preescolar. Convenio MEC-BID, Asunción.
- Paraguay: Ministerio de Educación y Cultura (2014). Actualización curricular del Bachillerato Científico de la Educación Media. Asunción: MEC.

CURRÍCULO Y PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS PERÚ

Rosario del Carmen Gildemeister Flores y Giovanna Piscoya Rojas

Ministerio de Educación del Perú

LOS NIVELES EDUCATIVOS

Existen 3 niveles educativos en la educación peruana: el nivel Inicial hasta los 5 años, el nivel Primaria de 1° a 6° grado y el nivel Secundaria de 1° a 5° grado.

Las características de articulación del Diseño curricular del 2009 presentan una desarticulación entre las competencias y capacidades entre niveles y ciclos, así como una complejidad no resuelta de las capacidades para cada nivel y una falta de relaciones para la enseñanza de las competencias.

Por ejemplo, observamos en el área de Comunicación, que no existe una progresión clara de la competencia, así como no es posible establecer progresión en las capacidades.

FIGURA 1

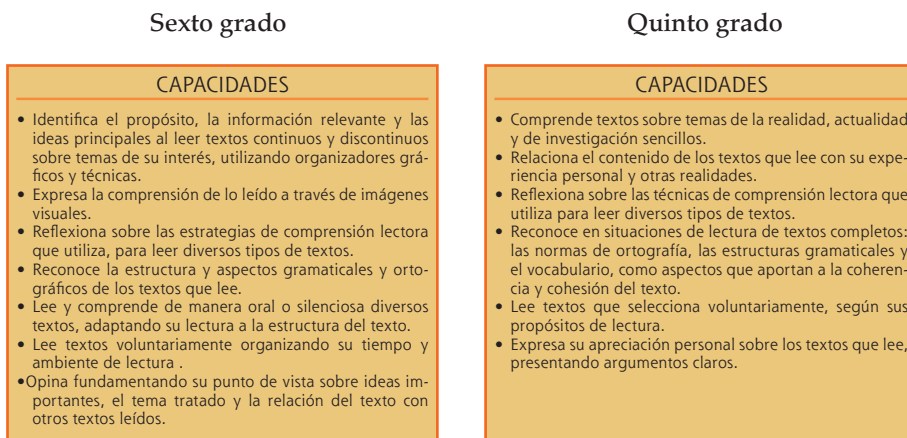


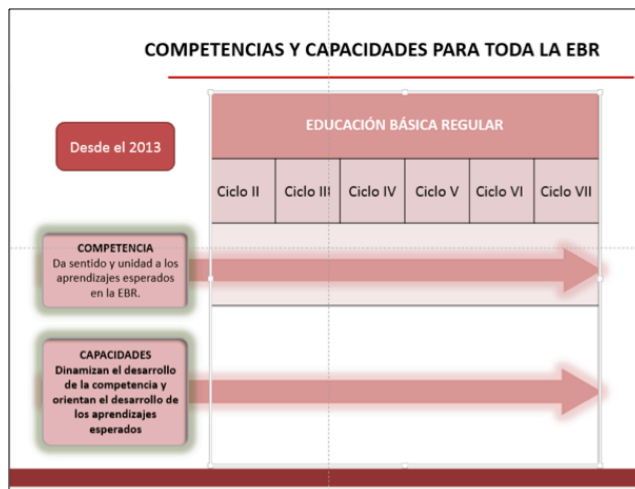
FIGURA 2

	CICLO III	CICLO IV	CICLO V
COMPRESIÓN DE TEXTOS	Comprende textos narrativos y descriptivos de estructura sencilla, a partir de sus experiencias previas, los reconoce como fuente de disfrute y conocimiento de su entorno inmediato.	Comprende textos informativos, instructivos, poéticos y dramáticos, describiendo los aspectos elementales de la lengua y los procesos que realiza como lector, valorando la información como fuente de saber.	Comprende textos discontinuos o de otro tipo sobre temas de su interés, identifica los aspectos elementales de la lengua, los procesos y estrategias que aplica y expresa el valor de un texto, como fuente de disfrute, conocimiento e información.

En la construcción del nuevo Diseño curricular se están tomando en cuenta las siguientes características:

- Se han definido las mismas competencias para toda la educación básica.
- Se ha definido capacidades que progresan a través de toda la educación básica.
- Expectativas de logro de las competencias para los ciclos (mapas de progreso).

FIGURA 3



- Se han elaborado matrices de indicadores que dan cuenta de la progresión de los desempeños esperados en cada edad o grado de la Educación Básica.

FIGURA 4

Matriz de la competencia de formas, movimiento y localización

Capacidad	Indicadores			
	Inicial	Primaria		
	5 años	Primero	Segundo	Tercero
Comunica y representa ideas matemáticas	Expresa las relaciones de utilidad entre objetos de dos colecciones con soporte concreto y gráfico.	Describe las relaciones de pertenencia, parentesco y numéricas entre objetos de dos colecciones, con apoyo concreto y gráfico.	Describe relaciones numéricas entre elementos de dos colecciones, con soporte concreto y gráfico.	Describe la relación de cambio entre una magnitud y el tiempo.

Ejemplo de Matriz de Competencia de Matemática.

Algunas caracterizaciones de los niveles y las áreas son las siguientes:

Con respecto de la alfabetización inicial: Hay una mirada de progresión de cómo el niño se apropia del sistema de escritura. En inicial se dan las oportunidades para que los niños accedan al mundo escrito, y se reflexiona sobre su uso. En primaria esto continúa.

Con relación al desarrollo del pensamiento matemático: En el nivel inicial se sientan las bases del pensamiento concreto y en primaria se construye el camino hacia el pensamiento abstracto.

Con relación al área de ciencias: Hay una mirada de progresión que se inicia con la exploración y el descubrimiento del entorno y a partir de ello se genera la indagación.

En el área de Personal Social: Desde los primeros años de vida, el niño va conociendo el mundo a través de su cuerpo, esto le permite afirmar su identidad. Cuando crece entra a otro espacio público y establece relaciones distintas.

LAS INVESTIGACIONES REPORTAN

Estudio cualitativo para ver el uso e implementación del DCN:

GRADE: "Las demandas que presenta el currículo son tales que se hace poco factible lograrlas en toda su extensión, en los tiempos disponibles para hacerlo –sin contar las horas perdidas; y disminuye a medida que es más diverso el código cultural del estudiante respecto del perfil al que responde el currículo (PEN, pág. 67): según la IV Evaluación nacional del rendimiento estudiantil del 2004, los docentes de 53,4% de estudiantes de 6° de primaria no cubren la totalidad del currículo en lo que respecta a "producción de textos"; y los docentes de 66% de estudiantes de 6° de primaria no terminan lo programado en el área de matemática (MINEDU, 2005)."

Si bien en el último proceso de ajuste curricular (2009) se buscó asegurar la continuidad adoptando declarativamente un enfoque común de competencia, en diversos estudios se ha identificado imprecisiones e inconsistencias que genera falta de claridad en los aprendizajes a lograr a lo largo de los ciclos y niveles (IPEBA, 2012).

DIDE: En la implementación curricular de los centros unidocentes prevalece la improvisación en las sesiones de aprendizaje, en mayor grado que en los centros polidocentes.

Los directores de las IIEE refieren que los docentes dedican escaso tiempo y esfuerzo a la planificación curricular y menos aún a la diversificación curricular.

La calidad de implementación del currículo en aula esta multideterminada y sus factores devienen de diversos niveles de influencia (comunidad, familia y personal).

Algunas conclusiones del estudio sobre el uso de las Rutas:

DIDE: Entre los docentes se maneja información sobre las Rutas de Aprendizaje, mas no cuentan con las capacidades para su operativización en el trabajo curricular.

La evaluación censal moviliza a los docentes para que no planifiquen como correspondan, sino que se preparan a sus alumnos sobre esta evaluación.

Estudio sobre el uso del tiempo: DIDE

FIGURA 5

Factores presentes en la sesión que el profesor realiza en la implementación de currículo en aula



CURRÍCULO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PORTUGAL

Sara Cristina Vaz Ribeiro da Silva Moura y Helder Jorge Ferreira
Agrupamiento de Escuelas "Daniel Sampaio"
y Dirección General de Educación, Ministerio de Educación y Ciencia

De forma a permitir a otimização da gestão dos recursos disponíveis de acordo com as necessidades concretas dos alunos, e não ignorando o papel do Ministério da Educação e Ciência na definição de orientações gerais nesta matéria, com a publicação do Decreto-Lei núm. 139/2012, de 5 de julho, as escolas passaram a ter uma maior autonomia, no que se refere à gestão do currículo, a uma maior liberdade de escolha das ofertas formativas, à atualização da estrutura do currículo, nomeadamente através da redução da dispersão curricular, e por um acompanhamento mais eficaz dos alunos, através de uma melhoria da avaliação e da deteção atempada de dificuldades.

Neste âmbito, entende-se por currículo, o conjunto de conteúdos e objetivos que, devidamente articulados, constituem a base da organização do ensino e da avaliação do desempenho dos alunos, sendo concretizado através de planos de estudos elaborados em consonância com matrizes curriculares, com os programas das disciplinas e com as metas curriculares a atingir por ano de escolaridade e ciclo de ensino. No que se refere às estratégias de concretização e desenvolvimento do currículo, estas são objeto de planos de atividades, integrados no respetivo projeto educativo, adaptados às características das turmas, através de programas próprios, a desenvolver pelos professores.

Quanto à organização e gestão do currículo dos ensinos básico e secundário, esta subordina-se aos seguintes princípios orientadores: coerência e sequencialidade entre os três ciclos do ensino básico e o ensino secundário e articulação entre as formações de nível secundário com o ensino superior e com o mundo do trabalho; diversidade de ofertas educativas, tomando em consideração as necessidades dos aluno bem como as exigências decorrentes das estratégias de

desenvolvimento do País; promoção da melhoria da qualidade do ensino, através da verificação dos conhecimentos adquiridos e das capacidades desenvolvidas nos alunos e da aferição do grau de cumprimento das metas curriculares globalmente fixadas, para os diferentes níveis de ensino; reforço da autonomia pedagógica e organizativa das escolas na gestão do currículo, no sentido da definição de um projeto de desenvolvimento do currículo adequado às características próprias e integrado no respetivo projeto educativo.

A autonomia da escola é, ainda, reforçada através da oferta de disciplinas de escola e pela possibilidade de criação de ofertas complementares em áreas de cidadania, artísticas, culturais científicas ou outras, bem como por uma flexibilização da gestão das cargas letivas a partir do estabelecimento de um mínimo de tempo por disciplina e de um total de carga curricular. Dá-se flexibilidade à duração das aulas, eliminando-se a obrigatoriedade de organizar os horários de acordo com tempos letivos de 45 minutos ou seus múltiplos.

Consequentemente, a gestão do currículo e da oferta formativa de cada escola compete aos respetivos órgãos de administração e gestão, nomeadamente ao Conselho Pedagógico e Departamentos Curriculares, a quem compete, a articulação e gestão curricular, a nível horizontal e vertical, na aplicação do currículo nacional e dos programas e orientações curriculares e programáticas definidos a nível nacional ou por iniciativa da escola.

Tendo em vista a promoção do sucesso escolar dos alunos, bem como assegurar o cumprimento da escolaridade obrigatória e combater a exclusão, as escolas no desenvolvimento da sua autonomia e no âmbito do seu projeto educativo podem adotar medidas, tais como: apoio a grupos de alunos que revelam dificuldades; dinamização de atividades de enriquecimento curricular; reforço da carga curricular em disciplinas com menor sucesso escolar; coadjuvação em disciplinas estruturantes; coadjuvação no 1º ciclo nas áreas das expressões; constituição temporária de grupos de homogeneidade; acompanhamento extraordinário de alunos; reorientação do percurso escolar dos alunos com o apoio dos serviços de psicologia; desenvolver, através da ação social escolar, medidas destinadas a compensar os alunos economicamente mais carenciados, entre outras.

Com vista a estabelecer condições para a promoção do sucesso educativo de todos os alunos as escolas podem ainda, implementar medidas de inclusão e promoção do sucesso educativo, tais como Programa dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) e Metodologia Mais Sucesso Escolar.

O Programa TEIP é uma iniciativa governamental, implementada em escolas que se localizam em territórios economicamente e socialmente desfavorecidos, marcados pela pobreza e exclusão social, onde a violência, a indisciplina, o abandono e o insucesso escolar mais se manifestam. São objetivos centrais do programa a prevenção e redução do abandono escolar precoce e do absentismo, a redução da indisciplina e a promoção do sucesso educativo de todos os alunos. O Programa "Mais Sucesso" caracteriza-se por utilizar pedagogias diferenciadas e formas diversificadas de organização do grupo turma, permitindo um trabalho colaborativo através de parcerias pedagógicas. Esta pode ser encarada como medida preventiva, interventora ou compensadora, de acordo com a tipologia de cada aluno envolvido.

CURRÍCULO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS SAO PAULO, BRASIL

Cláudia Oliveira Fernandes Alves y Monica Alves de Oliveira Alberti
Secretaría Municipal de Educación de Sao Paulo y CEU EMEF Jacana

Na temática do segundo encontro de mesa redonda, pautou-se o currículo e as práticas pedagógicas, articulada os diferentes níveis de educação de cada país. Para o brasil foi destacado: atenção dada à educação infantil, o que se reflete no aumento dos investimentos. Temos hoje, políticas para o atendimento de crianças de 0 a 5 anos, que vão do financiamento público à construção de creches e pré-escolas, passando pela formação de profissionais, recursos para merenda e distribuição de livros infantis de qualidade e um currículo que busca articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico da sociedade por meio de práticas planejadas e permanentemente avaliadas que estruturam o cotidiano das instituições.

A publicação recente da lei (número 12.796/13 que altera a lei que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional) que dispõe sobre a obrigatoriedade de todas as crianças estarem matriculadas na escola a partir dos 4 anos de idade, dá novo fôlego e esse movimento induzirá obrigatoriamente ao aumento das vagas para essa faixa etária –as redes municipais e estaduais têm até o ano de 2016 para se adequarem a está demanda.

No que se refere ao ensino fundamental, a colaboração entre os entes federados tem sido de suma importância para a melhoria da aprendizagem. O saeb e a prova brasil permitiram o desenvolvimento do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), e de uma cultura da qualidade em educação, rumo à maior igualdade e melhor aprendizagem das crianças brasileiras. Utilizando os resultados do ideb, o ministério da educação estabeleceu com estados e municípios, o regime de colaboração por meio do Plano de Ações Articuladas (PAR),

que traz o diagnóstico de cada rede de ensino, estadual ou municipal e define as ações necessárias para garantir o direito de aprender de nossas crianças e jovens e, assim, atingir os resultados do ideb que estão projetados até 2021. No que se refere ao acesso, o ensino fundamental no país está praticamente universalizado: 97% das crianças de 6 a 14 anos estão na escola. Mas ainda temos que combater as desigualdades. Os mais pobres têm dificuldades de chegar à escola e maiores ainda para nela permanecer. Por isso, o programa bolsa família alia a necessária transferência de renda para famílias em condição de pobreza com o acompanhamento da frequência escolar das crianças dessas famílias.

Quanto ao ensino médio, desafio importante, existe a clareza da necessidade de consolidação de uma escola média de qualidade, que combine ensino geral e ensino técnico profissionalizante, integrando as demandas de educação e qualificação profissionais criadas pelos novos postos de trabalho e ocupações que o desenvolvimento do país tem exigido. O programa ensino médio inovador e o programa brasil profissionalizado estão ampliando as alternativas para que nossa juventude encontre um ambiente escolar capaz de oferecer os conhecimentos de que nossos jovens necessitam para prosseguir seus estudos e encontrar possibilidades de trabalho e emprego. A criação dos institutos federais fortaleceu a educação profissional técnica, articulando na mesma instituição a oferta de cursos técnicos de nível médio, cursos de tecnólogo em nível superior, a formação de professores para as áreas de ciências e a educação de jovens e adultos articulada com a qualificação profissional.

O acesso ao ensino superior como direito encontrou sua consolidação não apenas por meio do prouni, como também por meio da expansão das universidades federais pelo reuni e por meio da universidade aberta do brasil. A consolidação do Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) permitiu ampliar as oportunidades de acesso da população a essas políticas, visto que o prouni e os processos seletivos de dezenas de universidades utilizam os resultados do enem para a classificação dos candidatos. Iniciou-se a quebra da hegemonia de ter os vestibulares como único sistema de entrada na universidade.

A educação de jovens e adultos é também entendida como um direito a ser garantido pelas políticas públicas de educação. Pode-se mencionar, neste

aspecto, o programa brasil alfabetizado, que atendeu a mais de 8 milhões de alfabetizandos, em parceria com estados e municípios, além de programas como o projovem e o proeja, que articulam a elevação de escolaridade com a qualificação para o trabalho.

Em termos de estruturação de uma política educacional pública, é fundamental destacar conquistas que possibilitarão a continuidade no avanço nas questões aqui mencionadas. Foi criado o fundeb, –relevante e ampliadora evolução do fundef– o fundo que financia toda a educação básica brasileira. O piso nacional do magistério, direito de nossos professores, está garantido na constituição federal.

TEMÁTICA 3

CURRÍCULO: ENFOQUES Y EXPERIENCIAS INNOVADORAS

- Enfoques y experiencias curriculares innovadoras para el aprendizaje y desarrollo, en los distintos niveles educativos:
 - Campos de conocimiento específicos.
 - Uso de tecnologías.
 - Comunidades de aprendizaje y construcción de ciudadanía.
- Experiencias curriculares innovadoras para la formación de docentes y su desarrollo profesional.

MESA REDONDA 3. CURRÍCULO Y PROPUESTAS INNOVADORAS

Ejes de reflexión:

- ¿Qué desafíos representa la aspiración de una educación de calidad con pertinencia social y cultural para todos los ciudadanos?
- ¿Qué experiencias curriculares innovadoras destacarían en sus países y por qué pueden considerarse innovadoras, qué las caracteriza?

TRABAJO DOCENTE EN CONTEXTOS SITUADOS

Etelvina Sandoval Flores
Universidad Pedagógica Nacional, México

EL CONTEXTO POLÍTICO ACTUAL

En México, de aproximadamente 110 millones de habitantes, más de 32 se hallan inscritos en alguna de las escuelas públicas, desde el nivel preescolar hasta el posgrado (24 de ellos en educación básica). Las cifras hablan de un sistema educativo al que acude más de 30% de los mexicanos y que sin embargo se encuentra severamente descuidado: un rezago educativo acumulado, marginación de la que han sido víctimas millones de niños y jóvenes en prácticamente todos los niveles del sistema educativo nacional, analfabetismo que se ha mantenido casi estático desde hace varios años, un aprovechamiento escolar cuestionable y precarias condiciones de trabajo para la mayoría de maestros, por citar sólo algunos aspectos de la realidad educativa en nuestro país.

Contamos con un sistema educativo amplio, diversificado y con grandes inequidades expresadas en diversas dimensiones que impactan en el servicio educativo y su calidad: infraestructura, prestigio, tamaño de los planteles y maestros que los atienden.

Es evidente que, en estas condiciones, no pueden desarrollarse procesos escolares similares. La educación que se pretende nacional, está vinculada a condiciones de desigualdad social, lo que produce finalmente distintas calidades en el servicio y un sistema escolar diferenciado, donde los grupos más vulnerables cuentan con menores probabilidades de permanecer y obtener niveles adecuados de aprovechamiento escolar.

Frente a este panorama, la educación en general, pero particularmente la educación básica, ha estado inmersa desde hace más de dos décadas en



procesos de reforma que se han concretado en diversos programas tanto federales como estatales que se despliegan en las escuelas y a los que los maestros deben responder, en lo que Ezpeleta (2003, p. 159) llamó un *permanente estado de reforma* que se expresa en programas, proyectos e innovaciones múltiples que no terminan de consolidarse –en ocasiones ni de entenderse– cuando aparecen otras reformas.

En esta espiral, no se han logrado resolver problemas fundamentales. Los salarios de los maestros no han recuperado su poder adquisitivo, ninguna de las reformas a la educación ha sido consultada ni mucho menos evaluada, la experiencia y opinión de los maestros en servicio y de los investigadores educativos no ha sido tomada en cuenta para realizar los cambios, los programas de mejoramiento de escuelas han sido sólo remiendos temporales, las becas para alumnos de primaria son magras y escasas.

En 2013 dio inicio una nueva reforma educativa para la educación básica, que fincada en modificaciones al artículo tercero constitucional tuvo como eje evaluar el trabajo de los maestros y como marco una campaña mediática en su contra. Se inició así un proceso inédito: una reforma educativa carente de un modelo educativo explícito. Resulta interesante el argumento que las autoridades esgrmieron en su momento, ante el cuestionamiento sobre la ausencia de un modelo educativo-pedagógico claro: todas las reformas anteriores privilegiaron la propuesta pedagógica y los resultados en educación no mejoraron. Es por eso que en lugar de poner el acento en lo pedagógico se decidió cambiar de raíz las estructuras que lo obstaculizan: “poner vino nuevo en odres nuevos” (Martínez, 2014). Lo lamentable de este razonamiento es que se visualizó a los maestros como los obstáculos para el cambio pedagógico y por ello, la transformación estructural buscada se enfocó fundamentalmente en modificaciones legales y administrativas que afectaban sus condiciones laborales.

Se aprobó una *ley general del “servicio profesional docente* con el objeto de regular los derechos y obligaciones de los maestros, enfocada en el ingreso, la promoción y la permanencia docente en el servicio, con base en parámetros y perfiles predefinidos medibles a través de exámenes.

Esta nueva definición de políticas en torno a los maestros ha llevado a intensos debates, centrados sobre todo en los procesos de evaluación y las implicaciones que tienen para la vida laboral y académica de los maestros; se plantea que su base son algunos criterios tomados del mundo empresarial que de tiempo atrás se han tratado de imponer en educación:

La medición del proceso y el producto como si la educación fuera un trabajo industrial donde se pueden cuantificar con certeza los conocimientos adquiridos y el número de ellos. Una postura así, desconoce la naturaleza del trabajo docente pues pretender medir el conocimiento que el profesor tiene sobre educación y pedagogía, es hacer de lado los saberes construidos a lo largo de su trabajo y del proceso de educar, que son aquellos conocimientos no explicitados, no formalizados pero que están presentes en la práctica y de los que hace uso de manera diferencial en su trabajo cotidiano (Rockwell, 2013).

Existe una situación de crispación en torno a la evaluación docente, pues lo que los docentes han visto, conocido y vivido, solo abona a la incertidumbre. Hay temor y oposición ante medidas que parecen ser muy agresivas y que ponen en juego su permanencia en el empleo. Las amenazas se encuentran a la orden del día y se ha llegado a extremos de realizar los exámenes de "evaluación del desempeño docente" con respaldo de la fuerza pública (6 mil policías para garantizar que 2 mil maestros presenten examen en el estado de Oaxaca, por ejemplo) y de amenazar con el cese inmediato a quienes se nieguen a participar.

Algunas voces de investigadores educativos han puesto en cuestión que se pretenda "medir" a través de un examen el trabajo de los maestros, cuyos saberes y experiencia no son medibles; que no se considera la influencia y diversidad de los contextos de trabajo; que cualquier cambio educativo debe contar con la participación de los maestros, actores imprescindibles en cualquier transformación y que "no es válido que la prisa, el prejuicio o la arrogancia pongan en riesgo un proceso tan importante como es la educación de las niñas y los niños" (carta de participantes en el XIII Congreso Nacional de Investigación

Educativa, 2015). No obstante, la autoridad educativa advierte que pese a todo “la reforma va”.

EL TRABAJO DOCENTE EN CONTEXTOS SITUADOS

A la luz de las políticas arriba reseñadas brevemente que se están implementando en México, es pertinente preguntarse: ¿son controles, evaluaciones estandarizadas y exámenes los que efectivamente pueden definir el buen trabajo docente?, ¿qué es el buen trabajo docente?, y más concretamente ¿cómo apoyar realmente el proceso de aprendizaje en el que se insertan los maestros cuando se enfrentan a realidades educativas complejas? Porque hay que reconocer que el trabajo del maestro no es uniforme, depende en gran medida de las condiciones dentro de las cuales se lleva a cabo, de las limitaciones materiales del entorno escolar y de la estructura institucional que lo delimita. Al mismo tiempo, el maestro como sujeto, hace uso de estrategias, conocimientos y recursos varios para resolver las exigencias que se le presentan cotidianamente (Rockwell, 2013). Todo ello es muy difícil de cuantificar, evaluar, medir.

Estas dudas estuvieron presentes en el desarrollo del proyecto de investigación titulado *los primeros años de ejercicio docente en educación básica. Reconstrucción de prácticas y experiencias en contextos desfavorecidos*, (Sandoval, 2011), en el que nos propusimos analizar cualitativamente prácticas, dificultades y logros de maestros noveles de educación primaria y secundaria en dos entidades de la república que trabajaran en escuelas en contextos desfavorecidos.

La investigación de este tema conjugó varios aspectos de nuestro interés relativos al trabajo de éstos maestros, a saber:

- Reconocer que la trayectoria profesional docente está marcada por fases y dar cuenta de las particularidades de una de ellas: la de inicio. Frente a la mirada homogénea que suele tenerse del magisterio, en esta investigación nos enfocamos en la diversidad de condiciones y características específicas del trabajo docente en esta etapa.

- Considerar que la fase de inicio al trabajo docente, cuyo antecedente es –en la mayoría de los casos– una formación previa para la docencia generalmente en una escuela normal, implica iniciar otro proceso de formación en la práctica que está muy poco documentado.
- Asumir que el contexto social y las características de la escuela en que se inicia el profesor novel en la profesión, tienen impacto en su formación práctica. Así, la escuela concreta se convierte en un espacio de formación en el que las relaciones con los sujetos del entorno y la organización escolar juegan un papel importante.
- El profesor principiante va construyendo su modelo de docencia en relación a las condiciones que enfrenta y en ello pone en juego su creatividad, conocimientos y compromiso social.

Con estas ideas a la base, nuestro recorte empírico fueron en un principio 31 profesores de primaria y secundaria con hasta cinco años de servicio en escuelas públicas urbano-marginales y rurales ubicadas en dos localidades distintas: distrito federal y el estado de Chiapas. Se realizaron con cada uno de ellos entrevistas a profundidad con la intencionalidad de ir reconstruyendo la experiencia vivida durante sus primeros años de trabajo, los aprendizajes de la profesión que adquirieron, las necesidades de formación que enfrentaron para resolver los problemas de la práctica, las estrategias que fueron construyendo, los apoyos que recibieron para realizar su labor, el vínculo entre su formación inicial y las exigencias educativas en su centro de trabajo, su proceso de maduración como docentes y su visión de futuro profesional, entre otros. Un segundo recorte del universo empírico se hizo considerando la disposición de algunos de estos maestros para narrar sus historias de inicios en profundidad y ser videograbados, pues un producto de esta investigación fue un video-documental que diera cuenta de estas experiencias (Sandoval y Carvajal, 2014). Así, con catorce de éstos maestros se realizó un trabajo más de fondo que incluyó varias entrevistas.

En este escrito solo se presentan solo algunas reflexiones en relación a los maestros noveles que trabajan en zonas rurales:

El inicio de la carrera docente es una fase de intenso aprendizaje en el oficio del magisterio donde se van conformando imágenes de la profesión y generando prácticas específicas. Es un espacio de formación donde el maestro novel adquiere competencias, conocimientos y aprendizajes en contacto con los sujetos del ámbito escolar (maestros, alumnos y directivos) y en un contexto escolar particular. En el caso de los maestros de nuestro estudio, aprenden en primer lugar quiénes son los "otros", los estudiantes, los padres, la comunidad y lo que esperan del maestro. Van adquiriendo compromisos y habilidades para trabajar en condiciones muy precarias y sin los mínimos materiales, aprenden a enfrentarse a contenidos de materias que no dominan y a trabajar con los niños de otra manera; construyen también una pedagogía propia y adecuada para sus circunstancias específicas. Podríamos decir que lo primero que hacen es considerar el contexto particular de la escuela y comunidad donde se asienta para definir el qué y el cómo hacer. El estado de la república mexicana donde realizamos la investigación presenta condiciones de pobreza y marginación que lo colocan en una situación vulnerable en el aspecto educativo. El instituto nacional para la evaluación de la educación (2012) señala que a nivel nacional Chiapas registra el mayor porcentaje de alumnos de primaria hablantes de lengua indígena como primer idioma (20.4%) y reciben escaso apoyo por parte de sus familiares para cumplir con los materiales escolares solicitados (44.5%). En relación a planteles, es el estado con más escuelas unitarias (atendidas por un solo maestro) o multi-grado (un maestro atiende varios grupos) en porcentajes que rebasan el 60%.

Es en estos contextos donde los noveles educan y construyen estrategias para ello. La primera es lograr la comunicación con sus alumnos y sus padres que, en este caso, eran mayoritariamente hablantes de una lengua indígena. La más común es apoyarse en un alumno bilingüe que funge como traductor, aún con todas las dificultades que eso significa, aunque también se va despertando la sensibilidad que implica buscar la manera de aprender el idioma para comunicarse con los alumnos e ir comprendiendo sus referentes culturales.

Fue algo complicado y ahí inició una de mis necesidades por tratar de comprender la cultura de los alumnos, eran tzotziles que manejaban yo creo que un 10% de

español, todo se comunicaban en tzotzil y yo hasta ese entonces a pesar de que nací en la región altos no tenía referencias del tzotzil, yo hablaba en español y no me comprendían. Entonces ahí nació la necesidad de conocer palabras básicas, de interactuar con ellos...por señas o por dibujos...logré apropiarme de algunas palabras en tzotzil (maestro telesecundaria).

Mi obligación era yo creo que aprender cómo hablaban ellos, no que ellos entendieran lo que yo decía. Sin embargo, la misma falta de experiencia hace que llegues y quieras que ellos sean los que aprendan... Había muchas cosas que en definitiva pues yo no sabía cómo hacerlas (maestra primaria rural-indígena).

Así, van construyendo sus propios métodos de enseñanza y organización del trabajo que se va apartando de lo marcado en el currículum oficial para incorporar lo que permita la enseñanza a partir de los sujetos concretos con los que trabajan. Uno de los maestros observados, diseñó una forma de trabajar basada en lo que denominó *recuperación e incorporación de saberes locales mediante puntos nodales culturales* con el interés de propiciar un aprendizaje significativo en sus estudiantes de telesecundaria que:

Consiste en encontrar aquellos elementos que cohesionan, entrelazan, tienen y a la vez identifican la cultura, lengua y cosmovisión del estudiante, puntos nodales culturales, para generar ambientes de aprendizajes que establezcan un diálogo de saberes intercultural entre los estudiantes y el docente, en su mayoría mestizo, que labora en dichas regiones (Espinosa, 2012, p. 8).

La posibilidad de trabajar de "otra manera" tiene dos vertientes: una es la sensibilidad y el compromiso que adquiere el maestro ante el trabajo con poblaciones desfavorecidas. Esto puede tener distintos matices, pues hay maestros cuyo único objetivo es salir lo antes posible de las comunidades de este tipo. En el caso de los maestros que participaron en la investigación encontramos que pese a las dificultades, mantuvieron entusiasmo, además de la convicción de que su acción educativa era necesaria y consolidaron un compromiso ante sus alumnos



y la comunidad. No obstante, no permanecieron mucho tiempo en estas escuelas y solicitaron su cambio al año o dos de estar trabajando en ellas.

La otra vertiente de la libertad de acción que tienen es la soledad en que se desempeñan. No tienen acompañamiento, vigilancia ni apoyos pedagógicos. En muchas ocasiones ellos mismos se desempeñan como directores y los supervisores de zona nunca llegan y por el contrario, exigen que los maestros se desplacen para entregarles documentación y comunicados oficiales. El docente queda librado a su iniciativa y posibilidades para desempeñar su trabajo.

Dos ideas para cerrar: parece necesario recuperar las experiencias adquiridas por los maestros y las iniciativas, propuestas y aportes pedagógicos que construyen en condiciones difíciles para incorporar las particularidades del contexto en su trabajo.

Como se ve, es necesario considerar los cruces entre las políticas públicas para educación, que por su naturaleza son de aplicación general y –para el caso de las actuales– punitivas y las condiciones particulares y regionales del trabajo docente en contextos situados.

REFERENCIAS

- Espinosa, I. (2012). *Recuperación e incorporación de saberes locales mediante puntos nodales culturales*. Tesis para obtener el grado de Maestría en Docencia. México: Instituto de estudios de Posgrado, Secretaría de Educación de Chiapas.
- Ezpeleta Moyano, J. (2003). Lo institucional de la escuela en las políticas de reforma. En: *Gobernabilidad de los Sistemas Educativos en América Latina*, Buenos Aires, IIPPE-UNESCO.
- Instituto Nacional para la evaluación de la Educación (2012). *Panorama Educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional*. México: INEE.
- Martínez Olivé, A. (2014). Vino nuevo en odres nuevos. En: *Educación futura. Periodismo de interés público*, 13 de marzo de 2014, www.educacionfutura.org

- Rockwell, E. (2013). La complejidad del trabajo docente y los retos de su evaluación: resultados internacionales y procesos nacionales de reforma educativa. En: *La reforma constitucional en materia educativa: alcances y desafíos*. México: Instituto Belisario Domínguez, Senado de la República.
- Sandoval, Etelvina y Alicia Carvajal (2014). *Hacerse maestro. Un camino complejo*. Video documental. En: https://www.youtube.com/Watch?V=GbkdjapVgk&List=UU4EPo_Fwkoavu79ao4jvq3a
- Sandoval, E., Coord. (2011). Proyecto de investigación "Los primeros años de ejercicio docente en educación básica. Reconstrucción de prácticas y experiencias en contextos desfavorecidos". México: SEP/SEB-Conacyt 146031.



LA FORMACIÓN DEL CIUDADANO EN MÉXICO

Ana Corina Fernández Alatorre
Universidad Pedagógica Nacional, México

El origen del interés por la formación del ciudadano en México fue marcado por el clima ideológico que alentó las ideas de independencia al calor del nacimiento de los estados modernos en Europa y Norteamérica y después, por las luchas para establecer un gobierno republicano y liberal. Los gobiernos posteriores a la lucha revolucionaria consolidaron un idioma de corporativismo incluyente que no se interesó por la formación de ciudadanos participativos. En vez de eso el objetivo era crear grupos corporativos para atarlos al aparato estatal como señala (Lomnitz, 2000). México, como muchos otros estados-nación afianzó y promovió la educación cívica para inculcar el patriotismo durante los siglos XIX y XX (Vásquez, 1975). Este criterio, que puso en el centro el respeto a la autoridad como la vía fundamental para educar al ciudadano, inició su declive como efecto del socavamiento de los estados nacionales y una res pública que empezó a deslocalizarse (Yurén, 2006). Al operar una creciente demanda por el respeto a los derechos humanos se planteó a la escuela la necesidad de dar un giro importante que al ver agotada su misión de homogeneización cultural y cívica, dejó de garantizar la participación simbólica de grandes sectores excluidos.

A principio de la década de los 90 la Secretaría de Educación Pública (SEP) dio a conocer nuevos planes y programas de estudio para la educación básica y en los de educación cívica predominó la descripción detallada de las instituciones públicas y de los derechos ciudadanos, sin que enfatizara el desarrollo de las habilidades y actitudes, ni la internalización de la naturaleza conflictiva que tiene la política en toda sociedad. El creciente interés por proponer y lograr formas de socialización política democrática a partir de la escuela hacia el inicio del nuevo siglo, ha enfrentado fuertes resistencias por parte de la lógica de operación del proceso educativo en el que "...siguen privando modelos, esquemas y recursos

que todavía lo atan a un pasado que no se ha podido reemplazar...” (Elizondo, 2006, p. 87). Por ello es que las escuelas no son asumidas como precondition de la construcción o cambio en las formas de participación y actitudes políticas.

El interés por la educación ciudadana en América Latina desplegado hacia el inicio del siglo XXI, dio lugar a estudios que dan cuenta del desarrollo de las competencias ciudadanas en países como: Colombia, Chile, Guatemala, Paraguay, República Dominicana y México incluido. Entre las conclusiones de uno de estos estudios que se ocupa del análisis comparado de los currículos de estos países (Cox, 2010), se destaca el hecho de que no se prioriza la educación para *querer los asuntos de la ciudad* en su conjunto pues la atención está más puesta en la celebración de la diversidad, el pluralismo cultural y el aprecio por los valores del grupo de referencia o de la comunidad inmediata (Cox, 2010). Hay, añade el informe, una debilidad relativa de la dimensión de lo político en el currículum de la región en el que los dos valores de menos cobertura relativa son “bien común” y “cohesión social”. De acuerdo a los parámetros de este informe, las oportunidades para el aprendizaje escolar de la ciudadanía deben pasar, entre otras experiencias, por la reflexión crítica para la ciudadanía activa y por la posibilidad de formarse para la participación en proyectos de acción social. Entre todos los países estudiados, México es el único que presenta un silencio curricular al respecto. La formación de los ciudadanos no se agota en la conformación de un juicio moral autónomo, ni con la construcción de climas de convivencia que ponen el acento en la cultura de paz, hace falta también un sentido de pertenencia a la comunidad, al país, a la especie y al complejo y delicado sistema que hace posible la vida en la tierra. Para ello se requiere de un aprendizaje de la gramática de la vida ciudadana, conformada por valores, memorias, símbolos y lenguajes que le posibiliten al sujeto la representación de la vida en común y del bien público (Castro y Rodríguez 2013, p. 139). La intervención educativa en el espacio escolar mexicano ha soslayado, en general, la dimensión que propicia el desarrollo de la capacidad para problematizar e incidir en la atención a las necesidades comunes a fin de poder pronunciarse e intervenir para la construcción del bien común. El papel del espacio escolar en la conformación de la democracia como forma de vida, ha sido trabajado desde los inicios



del siglo pasado por pensadores como Dewey y más tarde por otros como Freire, Giroux, Apple, Torres y muchos otros. Actualmente no son pocos los trabajos, Vélez (2004), Ovelar (2005), Fernández (2010) y Romo (2012) que, entre otros, destacan la pertinencia de las estrategias de la educación popular freiriana para la construcción de una ciudadanía responsable, crítica y activa.

En México, hacia la década de los años 80, fueron muchas las experiencias de intervención educativa en espacios no formales que se dieron a la tarea de concientizar mediante una pedagogía que sostiene un carácter experiencial, transformador, liberador, comunitario, testimonial y participativo. En esta educación concientizadora no se parte de un programa, ni de unos contenidos o saberes externos preestablecidos, sino de temas movilizadores de la reflexión y de la acción.

La educación así concebida potencia a las personas para ejercer sus derechos como ciudadanos, cuando los fortalece –como dice Freire– *para que asuman su voz*, para que tengan participación, expresión y capacidad de decidir en diferentes instancias de poder (Ovelar, 2005, p. 199).

Treinta años después, estas prácticas de intervención educativa siguen operando en el marco de proyectos de organizaciones civiles para el desarrollo social (OCPDS) que trabajan en comunidades de escasos recursos como una vía para reconstruir contextos habituales de confianza y de sentido (Lechner, 1998). Entre ellas, algunas que, al ser sistematizadas e incluso evaluadas, han recuperado lo que ellos llaman *lecciones aprendidas* que van decantando un saber pedagógico construido a lo largo de procesos de indagación que operan bajo la perspectiva de investigación –acción que ha dado lugar al reconocimiento de buenas prácticas educativas.

Si algo explica la viabilidad, el carácter formativo y la capacidad de impacto de estas buenas prácticas, es el hecho de que su punto de partida radica en el reconocimiento y problematización, junto a los pobladores, de las necesidades específicas de la comunidad de referencia, para después tratar de responder a ellas de manera pertinente, (Zorrilla, 2005, citado por Estrada 2009, p. 190) y tomando en cuenta los recursos simbólicos y los saberes comunitarios.

Hace falta abrir espacios de interlocución y análisis para examinar los saberes acumulados a lo largo de las muchas experiencias de educación impulsadas por este tipo de organizaciones de la sociedad civil. Lejos de pensar en la transferibilidad de estas experiencias de educación al espacio escolar, lo que aquí se propone es el reconocimiento de esas buenas prácticas de formación ciudadana, para desde ahí delinear los contornos del debate implicado en la transformación de las instituciones educativas. Los cambios curriculares han sido importantes, pero su realización depende de profundas transformaciones de la vida escolar que los pongan en consonancia con las formas de gestionar la convivencia y hasta la violencia misma; en consonancia con los mecanismos dispositivos; con las formas de concebir el vínculo pedagógico y con la identidad docente.

REFERENCIAS

- Castro López, M. I. y Rodríguez Ousset, A. (2012). Pensar la educación ciudadana en el México de hoy. *Perfiles educativos*, XXXIV, 129-141. México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- Castro López, M. I. y Rodríguez Ousset, A. (1998). *El mundo de los valores. Ética mínima y educación*. Colombia: El Búho.
- Cox Donoso C. (2010). Informe de referente regional 2010. Oportunidades de aprendizaje escolar de la ciudadanía en América Latina: Currículos Comparados. Sistema Regional de Evaluación y Desarrollo de Competencias Ciudadanas. Colombia: UNESCO, CERLALC.
- Elizondo Huerta, A. (2006). Cultura de la legalidad, ciudadanía y política educativa. En: Luis Eugenio Todd y Vicente Arredondo (Coordinadores). *La educación que México necesita. Visión de expertos*. México: Centro de altos Estudios e Investigación Pedagógica.
- Estrada Marcos J. (2009). Evaluación de Impacto de un Centro de Innovación Educativa (INED). México. Una mirada desde la evaluación cualitativa. *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en Educación*, 7 (3). Recuperada el 3 de marzo de 2105. <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num3/Art11.pdf>



- Fernández, A. C. (2010). *Formación, ciudadanía e identidad. Voces de la sociedad civil*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Lechner, N. (1998). *Nuestros miedos. Perfiles Latinoamericanos*. México.
- Lomnitz, C. (2000). La construcción de la ciudadanía en México. *Revista Metapolítica*, 4 (129).
- Ovelar, N. (2005). Educación, política y ciudadanía democrática. A través de la especial mirada de Paulo Freire. *Revista de Pedagogía*, XXVI (76), 187-206. Venezuela: Universidad Central de Venezuela.
- Rodríguez Ousset, A., Castro, M. I. y Smith, M. (2014). La construcción de ciudadanía en la Educación Media Superior: Un estudio de caso sobre docentes de la UNAM. México: UNAM.
- Romo, M. (2012). La construcción de ciudadanía a partir de proyectos educativos en el espacio escolar en latinoamérica. El caso del proyecto ciudadano en Colombia, Chile y México. Tesis de Maestría en Estudios Latinoamericanos. México: Facultad de Filosofía y Letras UNAM.
- Yurén, M. T. (2006). Ciudadanía, democracia y moralidad. La difícil construcción de la personalidad sociomoral en el mundo actual. En Inés Castro (Coord.), *Educación y ciudadanía. Miradas múltiples*. México: CESU, Plaza y Valdés, UNAM.

CURRÍCULO: ENFOQUES Y EXPERIENCIAS INNOVADORAS CON EL EJE DE REFLEXIÓN EDUCACIÓN AMBIENTAL

Esperanza Terrón Amigón
Universidad Pedagógica Nacional, México

PRESENTACIÓN

La temática que me correspondió abordar es compleja y amplia, su desarrollo puede abarcar múltiples dimensiones y una variedad de rutas analíticas, sobre el tratamiento de los contenidos ambientales en la práctica de la formación de los sujetos de la educación. En esta exposición se abordarán los aspectos siguientes: 1) antecedentes y enfoque de la Educación Ambiental (EA); 2) incorporación de la EA al currículo de educación básica en México; 3) implicaciones de las políticas educativas en la orientación curricular y la práctica de la EA; y, 4) retos, desafíos y alternativas de la EA. Los dos primeros puntos sirven para poner en contexto las situaciones que dan lugar a la EA y su orientación educativa; y, el tercer y cuarto punto, destacan los retos y experiencias para fortalecer la formación en EA de nuestros estudiantes, en aras de que la desarrollen en su práctica profesional con un enfoque crítico, complejo y constructivista.

1. ANTECEDENTES Y ENFOQUE DE LA EDUCACIÓN AMBIENTAL

Como todo proyecto, la EA tiene como punto de partida un problema a transformar y, éste es la *crisis ambiental*, un concepto que engloba tres cuestiones sustantivas: 1) la degradación no sólo de la tierra y de los elementos que hacen posible la vida, sino también de la calidad de vida humana y de los seres vivos, inducida por el modelo de desarrollo capitalista de mercado y sus fines; 2) el problema del conocimiento objetivo, lineal y fragmentado; y, 3) el problema



de los valores instrumentales: medio fines, costo beneficio (UNESCO, 1980, Leff, 1994, González Gaudiano, 2000, entre otros).

Los antecedentes de la *crisis ambiental* o *crisis de civilización* son recientes en relación con el origen de la humanidad, se ubican en los albores de la época moderna con el desarrollo de la industrialización y la implementación de los valores del progreso (crecimiento económico), que aún predominan en el escenario mundial. La EA se teje y crea en un momento de cuestionamientos al modelo de desarrollo civilizatorio de la modernidad, porque contrario a la promesa del progreso y del bienestar social prometidos, tal modelo, se convirtió en la causa principal de la *crisis ambiental*.

Si bien se reconoce, que la modernidad trajo muchos beneficios al mundo, los valores y contradicciones de la civilización moderna al incidir en la *crisis ambiental*, pasan a ser objetos de reflexión crítica y de transformación en el marco educativo de la EA. Entre las contradicciones que más se destacan, se encuentran las siguientes:

1. El hecho de que el progreso material tenga como fin el crecimiento del capital al infinito soportado en el marco de un planeta finito; y, que, además, ese progreso se concentre en un restringido sector de la población mundial sin importar las condiciones de vida del resto de la población y la degradación del planeta.
2. La epistemología positivista basada en la racionalidad instrumental y en una ciencia objetiva, lineal y fragmentada, que desconoce la degradación ambiental derivada de los modos de producción mercantiles, en la naturaleza y en la sociedad.
3. La ética individualista, del consumismo y el despilfarro a costa de la destrucción del planeta, el atropello, el despojo, el desplazamiento y la exclusión social.

En el marco de esas tensiones se crea la EA, sus enfoques son múltiples y con diversos matices, entre éstos, el derivado de la conferencia intergubernamental sobre dicha educación, realizada en Tbilisi, Georgia (antes URSS), del 14 al 26

de octubre de 1977 (véase UNESCO, 1980). Aunque se observa un discurso controvertido en su declaración, el reto que se plantea mediante la EA es construir una conciencia emancipadora y compleja que trabaje por la calidad de vida y la convivencia armónica planetaria.

Los principios delineados para la EA en Tbilisi, 1977, generaron las bases de nuevos movimientos educativos. Esos movimientos señalan González Gaudiano (2003), lograron constituir otros tipos de educación emergentes, como la educación para la paz, para los derechos humanos, en valores, para la democracia, para la ciudadanía, para las relaciones interculturales, entre otros que también están ligados a los procesos de transformación de la *crisis civilizatoria*, que continúa siendo un flagelo y un riesgo planetario.

Los tipos de educación señalados comparten con la EA un marco de referencia común, al evolucionar en el centro de las tensiones y de las crisis de paradigmas de los años sesenta y setenta del siglo XX, suscritos de acuerdo con Sauvé (1999), en las tendencias culturales dominantes del mundo occidental: la modernidad y la posmodernidad.

2. EA EN EL CURRÍCULO DE LA EDUCACIÓN BÁSICA EN MÉXICO

La institucionalización de la política educativa ambiental en México, se dio con su incorporación al sistema educativo nacional, ordenada en el decreto presidencial del 14 de febrero de 1986; ello, a su vez, fue una determinación oficial del Plan Nacional de Desarrollo 1983-1988. Siguiendo las recomendaciones internacionales los contenidos ambientales se incorporaron de manera transversal al currículo de la educación básica, en la reforma educativa de 1993. Aunque, ya antes, a través de la Secretaría de Desarrollo Urbano y Ecología (Sedue) creada en 1982, se habían impulsado acciones diversas para promover la EA en ámbitos educativos formales y no formales. En el sector formal desde el nivel preescolar hasta el superior; y, en el sector no formal a través de proyectos comunitarios, de participación social rurales y urbanos.

Entre los proyectos para la educación básica se pueden identificar, los siguientes: a) el programa nacional para la EA, conocido por sus siglas como

Pronea, dirigido a los profesores de escuela primaria; b) la edición en 1986 del libro *Equilibrio ecológico. La Ciudad de México y zona metropolitana*, dirigido a los alumnos de sexto grado de primaria; c) la coedición en 1987 del libro *Introducción de la Educación Ambiental y la Salud Ambiental*; d) en 1992, se elaboró una guía que en la portada tienen el título: *Guía para el maestro. Medio Ambiente. Educación Primaria*, pero al interior: *Educación Ambiental. Guía didáctica. Educación Primaria*; e) la reforma educativa de la educación básica de 1993, de la que se desprenden diversas acciones para fortalecer la EA en ese nivel educativo; por ejemplo, se creó una materia optativa de EA en el nivel secundaria (desaparecida) y el programa de la "cruzada escolar" (desaparecido) en todo el nivel básico; f) actualmente la EA es uno de los conocimientos transversales del currículo.

De ahí a la fecha para fortalecer la enseñanza de la EA, se han continuado haciendo esfuerzos en la creación de programas y materiales educativos dirigidos a alumnos y a profesores de los diferentes niveles educativos.

3. IMPLICACIONES DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS EN LA ORIENTACIÓN CURRICULAR Y LA PRÁCTICA DE LA EA

Los resultados de investigación educativa en EA expuestos en congresos, principalmente en el Congreso Nacional de Investigación Educativa que se realiza en México cada dos años, y los resultados de la investigación que he realizado (Terrón, 2010 y 2013), muestran que las acciones y esfuerzos para el desarrollo de la EA han tenido importantes logros, pero aún falta mucho para llevar a buen puerto su finalidad. Primero, porque los programas y materiales educativos elaborados por la Secretaría de Educación Pública (SEP) para apoyar la práctica de la EA de los docentes, no llegan a todas las escuelas ni a todos los maestros; y, segundo, debido a que existen viejos problemas del desarrollo educativo que limitan el logro de los objetivos de la EA. Entre esos problemas destacan los mismos que se vienen cuestionando desde los años setenta, derivados de la modernidad: la fragmentación del conocimiento, el reduccionismo metodológico y los valores instrumentales del modelo tecnológico convencional que está en marcha en el currículo educativo nacional, ya que se contraponen al modelo

educativo crítico humanista de la EA, que encierra una lógica y un fin diferente al modelo occidental.

Si bien, el currículo educativo aporta conocimientos disciplinares y promueve acciones para evitar el deterioro del medio natural de forma transversal, la crítica de los investigadores al modelo tecnológico es que pierde de vista lo humano y favorece la homogeneización de los valores culturales que sirven a los intereses de la economía de mercado, y a un sector minoritario de la población que cada vez demanda mayores satisfactores por encima del bienestar colectivo y la integridad del planeta. En ese marco, no obstante la ejecución de la transversalidad de lo ambiental en los contenidos disciplinares, los problemas del ambiente se estudian fragmentados, descontextualizados, desarticulados de su impacto y desconectados de los problemas que están sucediendo en el entorno local, regional y global; en ciertos casos, se repara en las interacciones físicas y humanas que los inducen pero no en los niveles de responsabilidad de quienes los propician, lo que oculta el daño humano que aunado a la devastación de la naturaleza es responsabilidad de quienes están detrás de determinadas prácticas de producción.

Esas limitantes de la política educativa también pueden identificarse en los contenidos ambientales de los libros de texto de educación primaria en México desde la Reforma educativa de 1993, de 2006, 2009 y 2011; asimismo, también puede visualizarse en los discursos del Plan Nacional de Desarrollo (2001-2006 y 2006-2012), en los programas de actualización de docentes, en los materiales didácticos, o en los textos autorizados por la SEP para la asignatura optativa sobre este tema en el 3° de secundaria, y en las asignaturas estatales de EA para la sustentabilidad.

4. RETOS, DESAFÍOS Y ALTERNATIVAS DE LA EDUCACIÓN AMBIENTAL

Con la globalización económica se intensifica el interés mercantil sustentado en los sistemas ecológicos y en la pérdida de sentido de lo humano; por lo que, el problema no es sólo institucional curricular y de la gente de a pie que desconoce los riesgos que corre frente a ciertos problemas y cómo afrontarlos, sino

también de índole estructural. Entre los desafíos y retos para coadyuvar en un cambio de tal situación, se encuentran los de superar la visión de mundo, de ciencia y los valores instrumentales que hacen débil a la EA, y otros como los siguientes:

- a) Incidir para que el sector mercantil se humanice y cambie la ruta del abismo hacia el que está dirigiendo al mundo.
- b) Afianzar la operatividad de leyes que propugnen y sostengan, la valoración y el respeto de los bienes comunes de los habitantes de la tierra: agua, aire, suelos, un ambiente sano, trabajo y calidad de vida dignos, como derechos humanos.
- c) En el desarrollo educativo el reto más grande y de gestión es trascender el modelo tecnológico convencional que limita a la EA, por el modelo alternativo ambientalista crítico y complejo, que se ha venido construyendo en América Latina.
- d) Implementar una pedagogía compleja y constructivista, que permita integrar desde una perspectiva histórica y prospectiva conocimientos bio-físicos, sociales, económicos, culturales y educativos, que posibiliten el entendimiento de la complejidad de la *crisis ambiental* del mundo, de cómo es que hemos llegado a esta crisis, así como alternativas y acciones para prevenirla, revertirla y erradicarla.
- e) Desarrollar un pensamiento crítico, complejo, constructivista, relacional, analítico, complejo, integrador, en un ambiente educativo propicio de diálogo, inclusión, solidaridad, respeto y reconocimiento, entre las personas con culturas diversas; lo que exige, la práctica de una pedagogía dialógica, participativa, y colaborativa que, privilegie la acción comunicativa entre el profesor y los estudiantes, la escuela, la comunidad y los otros.
- f) Promover una epistemología ambiental cuya ciencia reconozca la interacción física y social en el conocimiento de la realidad, en la que el diálogo de saberes se haga realidad, que revolucione el proceso de pensar, considerando el pensamiento de nuestras culturas originarias, para construir una visión crítica global tanto de los problemas ambientales que acontecen como de sus

alternativas de solución, respetando la cultura y territorio de las comunidades campesinas e indígenas.

- g) Construir cultura en una ética ambiental para la vida, en la vida y para la *convivencia*: entre los seres humanos con la naturaleza, entre sí y consigo mismos, mediante un proceso educativo que conlleve el rescate del *sujeto*, el conocimiento y respeto de sí mismo indispensable para comprender y respetar a los otros y el medio de vida.
- h) Propiciar la reflexión crítica y la participación en la transformación de las relaciones, los estilos de vida y patrones de consumo de la sociedad contemporánea, que inciden en la *crisis ambiental*, en favor de la construcción de valores de respeto a las formas de vida y a su diversidad, respeto mutuo entre los humanos, solidaridad, equidad, responsabilidad para una convivencia armónica con la naturaleza, entre los seres humanos y consigo mismos.

Pese a que el discurso de la *crisis ambiental* ha pasado a ser parte de la cultura común, queda mucho camino por recorrer en todos los niveles, estructurales, de comunicación masiva, educativo formales y no formales, entre otros. A la luz de ese marco intentamos desarrollar propuestas de intervención con nuestros estudiantes, orientadas desde un enfoque interdisciplinario, cuya estructura comprende ejes de reflexión y actuación que se entretrejen para comprender de manera compleja los problemas ambientales y la EA. En ese sentido, se consideran un conjunto de dimensiones: física, histórica, económica, política, social, cultural, educativa, ética y práctica. Con esas bases, nuestros estudiantes de licenciatura y posgrado, se apoyan para pensar el diseño y práctica de su intervención educativa.

REFERENCIAS

González Gaudiano, É. (2000). Complejidad en Educación Ambiental. En *Tópicos en Educación Ambiental*, 4 (2).



- González Gaudiano, É. (2003). Atisbando la construcción conceptual de la educación ambiental en México. En Bertely Busquets, María (Coord.). *Educación y medio ambiente*, parte II, Cap. 1, Educación, derechos sociales y equidad, *La investigación educativa en México 1992-2002*, Tomo 3, México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Leff, E. (1994). Sociología y ambiente: Formación socioeconómica, racionalidad ambiental y transformaciones del conocimiento. En Leff, Enrique (Comp.). *Ciencias Sociales y Formación Ambiental*. Barcelona: Gedisa.
- Leff, E. (2000). Globalización y complejidad ambiental. Conferencia presentada en la *Reunión Internacional de Expertos en Educación Ambiental*. Santiago de Compostela. España: 20-24 de noviembre.
- Leff, E. (2003). Pensar la complejidad ambiental, en *La complejidad ambiental*. Coordinador Enrique Leff. México: Siglo XXI. 1ª Edición, 2000. pp. 7-53.
- Morín, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. México: UNESCO.
- Sauvé, L. (1999). "La educación ambiental entre la modernidad y la posmodernidad: en busca de un marco de referencia educativo integrador". En *Tópicos en educación ambiental*, Vol. 1, Núm. 2, México: UNAM/SEMARNAP.
- Terrón Amigón, E. (2010). *Educación ambiental. Representaciones sociales y sus implicaciones educativas*, México: UPN.
- Terrón Amigón, E. (2013). *Hacia una educación ambiental crítica que articule la interculturalidad. Modelo pedagógico y didáctico*. México: UPN.
- UNESCO (1980). *La educación ambiental. Las grandes orientaciones de la conferencia de Tbilisi*. París, Francia: UNESCO.

MATEMÁTICAS Y TECNOLOGÍA DIGITAL: ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN LA ERA DIGITAL

Ivonne Twiggy Sandoval Cáceres
Universidad Pedagógica Nacional, México

Las matemáticas forman parte de cualquier currículo y es una de las áreas prioritarias en la educación. Sin embargo, siguen presentes problemáticas educativas vinculadas con su enseñanza y su aprendizaje en los diferentes niveles educativos. Investigadores en educación matemática han desarrollado o reconstruido teorías, propuesto actividades y diversos recursos con el objeto de comprender dichas problemáticas y proponer alternativas de solución. Una de las temáticas estudiadas ha sido precisamente el uso de diversos recursos, entre ellos herramientas computacionales.

Resultado de más de tres décadas de estudiar el papel de tecnologías digitales para el aprendizaje de las matemáticas, se han identificado sus potenciales, se han creado actividades ad hoc a contenidos específicos y se han desarrollado software especializados, con buenos resultados en las aulas. Por ejemplo, logo o programas de geometría dinámica como cabri, geogebra. Sin embargo, en la realidad educativa muchas de estas propuestas no han llegado a permear las prácticas de enseñanza como se esperaría. Los retos siguen vigentes y la solución no es dotar a las escuelas con infraestructura tecnológica.

En esta presentación me centraré en tres aspectos principalmente, sin pretender ser exhaustiva: el currículo mexicano y las matemáticas en educación básica (reformas educativas); algunas investigaciones sobre el potencial y las características de ciertas tecnologías digitales que impactan en los aprendizajes de las matemáticas; y finalizaré con ejemplos de algunos software desarrollados en México para el aprendizaje de las matemáticas en primaria así como algunas reflexiones de nuestras experiencias en aulas.

CURRÍCULO Y LAS MATEMÁTICAS EN EDUCACIÓN BÁSICA: UNA MIRADA

En la década de los noventa se llevó a cabo una reforma educativa donde se planteó un acercamiento a la enseñanza de las matemáticas mediante la resolución de problemas. Este acercamiento sigue vigente en las últimas reformas del 2006 (para secundaria) y 2011 (para primaria) en el marco de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB). En los documentos emanados de dicha reforma se plantea que el propósito de la enseñanza de matemáticas es resolver problemas matemáticos y de la vida cotidiana, del desarrollo de competencias para la vida y del razonamiento matemático. En particular se señala que “además de adquirir conocimientos y habilidades matemáticas, desarrollen actitudes y valores que son esenciales en la construcción de la competencia matemática” (SEP, 2011, p. 64).

Durante el trayecto formativo de los estudiantes, desde el currículo (plan y programas, así como libros de textos gratuitos), se busca el desarrollo de capacidades de comunicación y de representar, sistematizar y procesar datos e información, esto es, acciones propias del aspecto matemático como representar, sistematizar y modelar. Además, se le sugiere al profesor generar ambientes que posibiliten el aprendizaje, incluido el uso de recursos tecnológicos.

Uno de los ejes transversales del currículo es el desarrollo de habilidades digitales. Para el caso de matemáticas, se sugiere el uso de recursos tecnológicos como parte de la experiencia de aprendizaje, como herramientas de aprendizaje y explícitamente considera “la integración de aulas telemáticas [...] como mediadoras en los procesos de enseñanza y de aprendizaje” (SEP, 2011, p. 319). Más aún, se sugiere su uso en términos de sus potencialidades y posibilidades para realizar actividades como representar gráficamente una fórmula, una ecuación y a su vez, contar con ejercitadores y simuladores que permitan analizar información, publicar y discutir. Esta tendencia del uso de tecnologías se reconoce en diversos países desde sus políticas educativas y en el propio currículo. La siguiente figura muestra los términos usados para dar cuenta de por qué usar tecnologías en la clase de matemáticas.



Figura 1. Para qué usar las tecnologías digitales en las clases de matemáticas.

El reto, como lo plantea Rojano (2014), es centrar la atención en las actividades que se sugieren a los profesores.

Obstruir una implementación adecuada del uso de TD en el salón de clase es cuando dicha implementación se centra en el profesor y no en las estrategias pedagógicas sugeridas en los documentos curriculares modernos, las cuales deben ser centradas en los alumnos, con acercamientos exploratorios y experimentales (p. 18).

TECNOLOGÍAS DIGITALES EN LA EDUCACIÓN BÁSICA: RESULTADOS DE ALGUNAS INVESTIGACIONES

Estudios realizados en diversos niveles educativos, contenidos matemáticos y recursos tecnológicos han señalado potencialidades y también, nuevas problemáticas cuando se usan en salones de clase. Interesados en el uso de estas herramientas han centrado la atención en mostrar la necesidad de un diseño cuidadoso de las actividades pues no es traducir lo que se hace en papel y lápiz (Artigue, 2011). Las situaciones que se plantean en cada ambiente (digital y no digital) tienen sus características propias en términos de lo que se puede hacer,

qué se quiere lograr y cómo se pretende hacer. Uno de los posicionamientos es considerar los ambientes digitales como laboratorios de experimentación (Rojano, 2014). El argumento principal que sustenta este posicionamiento es que el sujeto puede *manipular* representaciones de objetos matemáticos y sus relaciones, construyendo una experiencia matemática difícil de vivir de otra manera. En este sentido, y a diferencia del lápiz y el papel, se puede establecer un *punte* entre lo perceptivo y la estructura matemática propiamente dicha. Por ejemplo, cuando se traza una gráfica de una función y se van cambiando los valores de los parámetros, en tiempo real, los estudiantes pueden observar y analizar lo que le sucede a la gráfica en la pantalla. Lo mismo sucede en geometría, cuando se hacen construcciones de figuras, exploraciones de configuraciones geométricas y la búsqueda de argumentos que permitan justificar/explicar una configuración específica. Por ejemplo, cuando se pretende construir un triángulo equilátero, no basta con que sus tres lados “aparentemente” sean iguales. Se requiere que dicha propiedad se mantenga invariante al mover cualquiera de los vértices en la pantalla y así, el foco está en analizar la relación de esas figuras en movimientos. Esta es una posibilidad que ofrece el ambiente digital (algunos softwares como los de geometría dinámica) que no es posible hacerlos con lápiz y papel.

Los dos ejemplos anteriores (hay muchos más en la literatura especializada), pretenden generar reflexiones sobre el papel de las herramientas. En particular, compartimos lo planteado por Rabardel (2011) respecto a que las herramientas no son únicamente auxiliares o neutras dentro de la enseñanza, sino que son parte activa en la construcción del conocimiento. Lo que implica verlas como un medio para hacer matemáticas y no como el fin en sí mismas.

Uno de los aspectos importantes está precisamente en seleccionar adecuadamente las herramientas digitales, así como el diseño de las actividades a realizar en la clase. Todo ello, tomando como punto de partida el objetivo didáctico a lograr en los alumnos, la complementariedad con otras herramientas disponibles. No todas los software, recursos digitales o aplicaciones son pertinentes para las clases de matemáticas.

En una investigación que realizamos México-España analizamos diferentes usos de tecnologías digitales que hacen los profesores de primaria en sus clases

de matemáticas. A partir de lo propuesto por Hughes (2005) adecuamos y definimos características de cada tipo de uso:

Como reemplazo: este uso es cuando se utiliza la tecnología digital como cualquier otra sin que ello implique cambios en las prácticas de enseñanza ni en el aprendizaje. En este caso su uso está centrado en la enseñanza y es considerado como un auxiliar. Ejemplo de acciones que se promueven son para: proyectar, explicar, ejemplificar, motivar, dirigir la clase, completar información, entre otros.

Como amplificador: en este caso se eligen y usan tecnologías digitales para realizar acciones –por parte del profesor o el alumno– de manera eficiente y eficaz. Ejemplos de este uso son para comprobar un resultado, realizar un cálculo más rápido, ilustrar o simular experimentos. Sin embargo, las acciones siguen centradas en la labor de enseñanza y se identifican pocos cambios en las tareas de la enseñanza o del aprendizaje.

Como transformador: en este caso, se eligen y usan estas herramientas de manera que promuevan el aprendizaje. Acciones que identifican este tipo de uso son explorar, comparar, conjeturar, validar, trabajo en equipo/cooperativo, así como experimentar. Lo que se pretende entonces es que estas herramientas contribuyan a la comprensión de contenidos matemáticos.

Los resultados de nuestra investigación han permitido ejemplificar cómo desde el diseño de los recursos se promueven ciertos tipos de uso (Jiménez y Sandoval, 2012); el rol del profesor y su relación con uso dado a diferentes recursos (digitales y no digitales) (Trigueros, Lozano y Sandoval, 2014) y se ha señalado cómo, a partir de observaciones de clase, los usos están centrados principalmente en reemplazo, seguido del amplificador y en menos proporción, una diversificación de usos desde reemplazo hasta transformador (Sandoval, 2013). Sin embargo, también sostenemos que son los profesores, las actividades a realizar con los recursos y el propio contexto quienes determinan las acciones y usos de las herramientas disponibles en la clase de matemáticas.

TECNOLOGÍAS DIGITALES EN MÉXICO: EXPERIENCIAS EN EL DISEÑO Y/O USO EN CLASES DE MATEMÁTICAS EN PRIMARIA.

La experiencia de México en proyectos y programas de integración de tecnología en las matemáticas de la educación básica es amplia. Se han implementado modelos de integración como laboratorio, uno a muchos y uno a uno. En este siglo, por ejemplo, se han realizado proyectos con implementación nacional en primaria. Uno de ellos fue “enciclomedia”, llegando a más de 150 mil escuelas (modelo uno a muchos). En este proyecto se diseñaron y readeclaron recursos digitales para todas las asignaturas (incluida matemáticas, *ah doc* con los contenidos curriculares planteados por la SEP para quinto y sexto de primaria. En matemáticas, los profesores tenían disponibles más de 300 recursos. Algunos ejemplos de estos recursos se muestran a continuación:

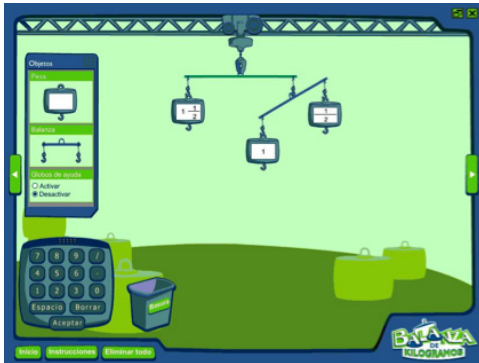
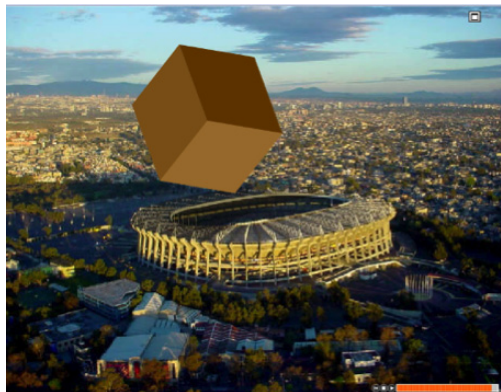


Figura 2. Interactivo “la balanza”.

Figura 3. Animación “unidades de volumen”.



Resultado de nuestras experiencias con profesores y observaciones en aulas, hemos corroborado que un factor determinante para la integración tecnológica en las prácticas matemáticas es la formación inicial y continua de los profesores. Además, es necesario incorporar en las orientaciones didácticas para los profesores ideas de cómo diversificar usos de tecnologías digitales con el objetivo de lograr conceptualizaciones matemáticas, en los términos que se señalaron en la figura 1.

Para cerrar esta reflexión retomo las palabras de Rojano (2014, p. 23)

El futuro del uso de la tecnología para la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas debiera no sólo depender de la evolución tecnológica, sino también de los resultados de investigaciones que hagan transparentes, para maestros y diseñadores del currículo, las potencialidades y las limitaciones de esas innovaciones.¹

REFERENCIAS

- Artigue, M. (2011). Tecnología y enseñanza de las matemáticas: Desarrollo y aportes de la aproximación instrumental. *Cuadernos en investigación y formación en educación matemática: Medios e hipermedios*, 6 (8), pp. 13-33.
- Hughes, J. (2005). "The role of teacher knowledge and learning experiences in forming technology-integrated pedagogy". *Journal of technology and teacher education*, 13 (2), pp. 277-302.
- Jiménez, E. y Sandoval, I. (2012). Recursos digitales y aprendizaje de las matemáticas en primaria. *Revista Entre Maestros*. Vol. 12 (40), Primavera 2012, 54-63.
- Rojano, T. (2014). El futuro de las tecnologías digitales en la educación matemática: prospectiva a 30 años de investigación intensiva en el campo. *Revista Educación Matemática*, 25 años. México: Editorial Santillana, pp. 11-30.

¹ Agradecimientos al Conacyt/SEP/SEB por el financiamiento del proyecto núm. 145735, "Prácticas de enseñanza de las matemáticas en la educación primaria con mediación de las tecnologías digitales: relación entre las competencias tecnológica, didáctico-pedagógica y conceptual". Al Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) en colaboración con el Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (Cinvestav-IPN) (sa/zac/me/2015/001305) proyecto "estudio comparativo de la propuesta curricular de matemáticas en la educación obligatoria en México y otros países".



- Sandoval, I. (2013). Tecnologías digitales en prácticas de enseñanza de las matemáticas. En Preciado Babb, A. P., Solares Rojas, A., Sandoval Cáceres, I. T., y Butto Zarzar, C. (Eds.). *Proceedings of the first meeting between the National Pedagogic University and the Faculty of Education of the University of Calgary*. Calgary, Canada: Faculty of Education of the University of Calgary. <http://Goo.Gl/Auit4i>
- SEP. (2009). Plan de estudios 2009. Educación Básica. Primaria (2da Ed.). México: Secretaría de Educación Pública.
- Trigueros, M., Lozano, M. D. y Sandoval, I. (2013). Integrating technology in the primary school mathematics classroom: The role of the teacher. En Clark-Wilson, A., Robutti, O. y Sinclair, N. (Eds.). *The mathematics teacher in the digital era: an international perspective on technology focused professional development*. Springer.

MESA REDONDA 3
CURRÍCULO Y PROPUESTAS
INNOVADORAS

SÍNTESIS

Armando Solares Rojas
Universidad Pedagógica Nacional, México

Con la intención de intercambiar experiencias curriculares innovadoras, que contribuyan a mejorar los currículos de los países de la Red Iberoamericana de Movilidad Docente, en esta mesa se presentaron propuestas que en Brasil, Colombia, Praguay, Perú y Portugal se responden a alguna de las dos siguientes preguntas:

- ¿qué desafíos representa la aspiración de una educación de calidad con pertinencia social y cultural para todos los ciudadanos?
- ¿qué experiencias curriculares innovadoras destacarían en sus países?, ¿por qué pueden considerarse innovadoras?, y ¿qué las caracteriza?

A continuación, se presentan los rasgos generales de cada una de las propuestas innovadoras y, al final, se hace un balance de los puntos e común compartidos por todas ellas.

Brasil: esta experiencia fue presentada por la Universidade Federal da Bahia. Consiste en:

1. Documentação da primeira visita à escola (texto científico e memorial).
2. Diagnóstico do processo de aprendizagem (observação e discussão teórico/contextualização/Paulo Freire).
3. Projeto biblioteca.
4. Seminários de leitura.
5. Planejamento e realização de oficinas de leitura e produção textual (cada grupo tem autonomia para decidir e elaborar as oficinas; todos leem os mesmos textos teóricos; gêneros sociodiscursivos: blog, textos jornalísticos, memoriais autobiográficos, poesia, portfólio).

La perspectiva teórica desde la cual se desarrolla retoma elementos de Paulo Freire –pedagogía do oprimido e pedagogía da autonomia (contexto situacional da escola pública em salvador), bakhtin e marcuschi– sociointeracionismo e gêneros sociodiscursivos (leitura e produção em contextos situados).

Colombia: Maribel Ramírez Betancur y Hussein Yesid Molina, hablaron de la calidad educativa en sus cuatro componentes: progreso, desempeño, eficiencia y ambiente escolar. Y señalaron:

- Diseños y experiencias curriculares para el logro de los aprendizajes de los estudiantes (se resalta el compromiso de la comunidad educativa, el desempeño e iniciativas de los docentes, el liderazgo de directivos docentes y la motivación de los estudiantes).
- Currículo para la excelencia por su propuesta de aprendizaje y evaluación por “competencias” y nodos problematizadores. Se centra en las competencias básicas y la divulgación de buenas prácticas.
- En las prácticas de aula y en coherencia con la propuesta nacional y municipal, destacan experiencias que ejemplarizan el currículo y la evaluación por competencias.

Paraguay: los colegas paraguayos señalaron que, para su país, una mejor educación en el país significa superar varios desafíos actuales, tales como:

- Políticas de educación: para que todos accedan a una educación igualitaria y de calidad.
- Un pueblo intercultural: somos un país multicultural y plurilingüe.
- El avance de la ciencia: que nos mueve a cambiar contenidos, programas y métodos de enseñanza.
- Formación ciudadana: queremos aumentar la participación de la ciudadanía en temas sociales.
- Nuevo perfil de los docentes: que son los principales actores de la nueva escuela y necesitan hoy más que nunca ser mediadores y dar ayuda ajustada.



- Reforma y revolución de la educación superior: que promuevan el desarrollo tecnológico y científico en el país.
- Desarrollo democrático: es la educación que necesitamos para nuestro país, para mejorar los niveles de participación ciudadana.
- Construcción de la nueva propuesta educativa: con la participación de los gremios docentes y otros estamentos de la comunidad, para construir un nuevo sistema educativo.
- Educar para aprender durante toda la vida.
- Educación a lo largo de la vida.

Así, algunos de las propuestas innovadoras que se tienen en Paraguay son las siguientes:

1. Mejoramiento de la educación matemática (Omapa): desarrollar el pensamiento lógico y el razonamiento, promoviendo la inclusión social por medio del conocimiento; a los docentes, incentivarlos en su perfeccionamiento, proporcionarles herramientas alternativas para la enseñanza y contribuir a su valorización profesional

- Olimpiada nacional y olimpiada infantil,
- Olimpiada kanguro,
- Talleres y cursos cortos para docentes,
- Diplomado para docentes en "especialista en clubes de matemáticas."

2. Programa escuela viva: mejorar las oportunidades de acceso, permanencia y culminación de la educación escolar básica

Objetivos específicos:

- Disminuir la disparidad existente en la EB entre grupos de ingresos y zona rural y urbana;
- Aumentar la cobertura en la EB en las escuelas urbanas marginales, rurales e indígenas;

- Disminuir la sobre-edad y aumentar las tasas de graduación en las escuelas de EB rurales y urbanas que atienden a población pobre;
- Mejorar el nivel de aprendizaje y logro académico de los alumnos de EB;
- Fortalecer institucionalmente el MEC;
- Consolidar el proceso de articulación de padres, comunidades y docentes en la gestión escolar de la EB;
- La actualización a directores de las escuelas básicas en distintos aspectos que tienen que ver con su gestión administrativa y pedagógica;
- La formación de asesores pedagógicos, en la adquisición de herramientas para apoyar y dar seguimiento a los docentes de la EB; y
- Aportes a los IFDS: materiales bibliográficos, equipos audiovisuales, proyectores y otros materiales.

3. Proyectos en formación docente:

- Proyectos interdisciplinarios: prácticas educativas, psicología evolutiva, currículo y didáctica, expresión corporal.
- Aplicación de la investigación acción en las prácticas educativas.
- Prácticas educativas y vinculación con la comunidad a través de programas radiales y/o desarrollo de módulos para cuidados del niño a cuidadoras y padres de familia.
- Investigaciones educativas

Perú: de este país se presentaron dos experiencias:

1. Instituciones educativas polidocentes urbanas del nivel primaria. Problemática del estancamiento o débil progreso en los aprendizajes de los estudiantes:

- Inadecuado desempeño pedagógico del docente para orientar el desarrollo de competencias en sus estudiantes.
- Gestión escolar desvinculada del desarrollo de competencias en los estudiantes.

- Débil acompañamiento de los padres y madres de familia en el proceso de aprendizaje de sus hijos.
- Condiciones de infraestructura inadecuadas y material educativo poco oportuno.

2. Soporte pedagógico: es un conjunto de acciones de manera integral que permitirá mejorar la calidad del servicio brindado por IIEE polidocentes urbanas públicas y de esta manera mejorar los niveles de aprendizaje de los estudiantes de educación primaria. En ella intervienen todos los actores de la comunidad educativa (docentes, equipo directivo, padres y madres de familia y estudiantes).

- Fortalecimiento de competencias a docentes y directivos.
- Refuerzo escolar.
- Materiales y recursos educativos.
- Gestión escolar y local.

Portugal: las experiencias presentadas fueron:

1. Campos de conhecimento específicos

- Projeto ensino bilingue precoce no 1º ciclo do ensino básico/*bilingual schools project* (projeto-piloto inovador no ensino público; aprendizagem e ensino do currículo, desde o início da escolaridade obrigatória, em 2 línguas – português e inglês).
- Medidas de valorização e promoção do ensino do inglês.
- Oferta de mandarim (no ensino secundário).
- Português língua não materna (medidas específicas de apoio a alunos recém-chegados ao sistema educativo e que não têm o português como língua materna).
- Cursos de plnm a distância da ciberescola (cursos de português língua não materna).

2. Uso de tecnologías: ensino a distância (crianças e jovens que não podem frequentar regularmente uma escola).

3. Comunidades de aprendizagem e construção de cidadania

- Nacionais e internacionais:

Euso – olimpíada da ciência da união europeia

Olimpíadas ibero americanas

- Nacionais.
- Língua portuguesa.

OBSERVACIONES FINALES

En los posicionamientos de los países, se presentan distintas maneras en que se entienden y abordan los desafíos y las propuestas innovadoras. Sin embargo, algunos de aspectos comunes que se puede identificar son:

- Atención a la diversidad. En general, se manifiesta un reconocimiento y atención a la diversidad desde distintos ángulos, como el reconocimiento de la multiculturalidad y diversidad lingüística, las diferencias entre el campo y las ciudades, la atención a las necesidades de comunidades específicas (indígenas, migrantes), el reconocimiento y trabajo en el contexto situacional de la escuela pública.
- Currículum y políticas educativas. Se reconoce la necesidad de implementar cambios y acciones desde las políticas educativas, el currículum oficial y las evaluaciones. Sin embargo, se señala también la necesidad de acompañamientos adecuados a los profesores, el desarrollo de materiales educativos y la gestión escolar.
- El papel de los docentes y su formación. Se reconoce el trabajo docente como crucial. Algunos los países presentan proyectos innovadores de formación y acompañamiento a los docentes en contextos situados.



- El uso de las TIC. En el caso particular de Portugal, se presentan proyectos que utilizan las tecnologías como una manera de atender necesidades educativas específicas.
- Comunidades de aprendizaje. Entendidas desde aquellas en las que se participa en competencias nacionales e internacionales (olimpiadas de conocimientos), hasta las que trabajan en la lectura y producción de textos en contextos situados (como en las oficinas de lectura y producción textual de la UFBA).

CURRÍCULO: ENFOQUES Y EXPERIENCIAS INNOVADORAS ARGENTINA

María Silvina Michel y Liliana Aurora Cerutti

Instituto Nacional de Formación Docente

POLÍTICAS INTEGRADAS DE VALIDEZ NACIONAL DE LOS CURRÍCULOS DE LAS CARRERAS DE FORMACIÓN DOCENTE EN ARGENTINA

La formación docente es uno de los componentes centrales de las políticas de mejora del sistema educativo de la República Argentina, dada su incidencia sobre todos los niveles educativos. Asimismo, la formación inicial y el desarrollo profesional docente resultan prioritarios para hacer efectivo el derecho a la educación de todas y todos los niños y adolescentes, como así también de los jóvenes y adultos que han visto interrumpida su experiencia escolar tempranamente y que aspiran a completarla.

En Argentina existen más de 500 Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) con una diversidad de programas que se diferencian tanto por las materias que cursan, como por los talleres, los trabajos de campo o los seminarios, entre otros elementos. En este sentido, el Plan Nacional de Formación Docente propone la actualización de los planes de estudio de la totalidad de los Institutos de Formación Docente de nivel inicial y primario, así como el fortalecimiento de las propuestas de formación, líneas de investigación y estrategias de mejora de la enseñanza. El desarrollo de estas acciones ha permitido la construcción de una base de saberes, capacidades y valores indispensables para desplegar prácticas diversificadas y complejas de enseñanza por parte de los futuros docentes.

Las modificaciones de diseños curriculares de la formación inicial incluyeron las siguientes políticas:



- a) la duración de todas las carreras de 4 años y la carga horaria de 2,600 horas como mínimo.
- b) la inclusión de tres campos básicos de conocimiento.
- c) las prácticas que deben iniciar al mismo tiempo que la formación.
- d) respetar el uso del 20% de la carga horaria para la definición institucional, y
- e) la inclusión de contenidos curriculares significativos no generalizados como Alfabetización Inicial, Educación Sexual Integral y TIC.

Todo esto conduce a dar mayor énfasis a la responsabilidad de revisar en forma permanente qué es lo que aprenden los estudiantes durante la formación inicial y qué capacidades y saberes sustantivos van construyendo para el efectivo ejercicio de la docencia.

El marco jurídico que da sustento a estas políticas integradas de validez nacional para la Formación Docente es el siguiente:

- Ley de Educación Nacional N° 26.206/06

Artículos 76, 94 y 95. Establecen que la educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social garantizado por el Estado; que es responsabilidad del Ministerio Nacional el desarrollo e implementación de políticas de información y evaluación.

- Resolución N° 24/07 Consejo Federal de Educación (CFE)

Aprueba los Lineamientos Curriculares para la Formación Docente Inicial. Define la docencia como práctica centrada en la enseñanza y plantea un conjunto de capacidades a desarrollar en la formación inicial.

- Resolución N° 134/11 CFE

Artículo 5° punto 2, Artículo 8° punto 1. Establece la necesidad de desarrollar acciones y estrategias relativas a la evaluación de los diseños curriculares de

formación docente inicial y la construcción de acuerdos para la implementación integradora que permita identificar en los estudiantes capacidades y saberes sustantivos para el efectivo ejercicio de la docencia, al tiempo que permita el monitoreo del desarrollo curricular y de las condiciones institucionales.

- Resolución N° 167/12 CFE

Aprueba el Plan Nacional de Formación Docente 2012-2015. El Plan se estructura a partir de prioridades políticas que responden a las realidades jurisdiccionales y a los compromisos federales. Define como una de sus líneas de trabajo la Evaluación Integral de la Formación Docente.



CURRÍCULO E PROPOSTAS INOVADORAS BRASIL*

Maria Inês Corrêa Marques
Universidad Federal de Bahía, Brasil

O maior desafio educacional brasileiro, sem dúvida, é a oferta de educação pública em todos os níveis, para todos, que representa a aspiração nacional. No campo da legislação educacional, estão definidos, tanto na LDB quanto no PNE, os níveis e padrões de qualidade de ensino, que deverão ser atingidos, este é outro grande desafio. As condições de oferta do ensino, variam em cada unidade da federação, bem como variam os níveis de investimento.

Será preciso que o país ofereça as melhores condições formativas aos estudantes e de trabalho aos docentes, já que os exames exigem os melhores desempenhos e uma avaliação positiva. Os custos educacionais são sempre apontados como vilões da gestão escolar, o professor e o estudante ouvem desde sempre que falta dinheiro, uma verdade. Na instituição particular, o patrão quer o lucro e na pública, a falta de verbas é desculpa permanente para tudo o que falta.

São desafios brasileiros, obter as condições de segurança alimentar nas escolas e segurança física e patrimonial, detalhes importantes. É imprescindível aumentar os valores referentes ao custo-aluno, para que assegurem a oferta de uma educação de qualidade. Introdução das tecnologias da informação e da comunicação, para a inclusão informacional, na zona urbana e rural, ainda não tem prazo para acontecer. A gestão escolar construída com um planejamento participativo e condições administrativas e financeiras urgentes.

A qualificação e capacitação permanente do docente, plano de carreira e piso salarial nacional, são desafios também. O MEC tem um programa de graduação à distância e cursos presenciais para formação inicial e continuada de docentes.

* Se agradecen las aportaciones en la mesa de trabajo de Simone Souza de Assumpção, Profesora adjunto, Universidad de Bahía.

Todo o professor no Brasil, tem que ser graduado. O acesso e permanência do estudante em qualquer nível de ensino nas camadas mais pobres da população, é problemático. No ensino superior, as cotas étnicas e sociais têm contribuído muito para o sucesso dos estudantes e ajudado a concluírem seus cursos.

Emergem outros desafios, como a necessidade de que tenhamos políticas educacionais que garantam escola de qualidade para todos em qualquer nível ou modalidade. A escola deve estar aberta à pluralidade sociocultural brasileira e preocupar-se com o fracasso escolar como ponto de honra para docentes e gestores. Estes, devem desenvolver ações concretas para chamar a atenção dos poderes públicos e famílias para as questões que venham a afetar o desempenho dos escolares. Para tudo isto, o financiamento público é fulcral, tanto para desenvolver práticas educacionais de qualidade, quanto para garantir aos docentes uma carreira e vencimentos dignos. A formação continuada, é condição para o professor, no Brasil ele tem sido obrigado a custear os seus estudos de pós-graduação.

Destacar experiências curriculares inovadoras no Brasil é uma tarefa impossível, pois existem marcos legais que permitem a produção de projetos para desenvolvimento de experiências, a exemplo de Direitos Humanos, Temas Transversais como sexualidade, gênero, diversidade cultural, educação indígena, educação quilombola. Uma vastidão de ações que possuem características inovadoras. Localizamos a inovação educacional nas escolas públicas enquanto campo vasto e diversificado e repleto de problemas à serem resolvidos. Inovar passa por desenvolver experiência de transformar, reordenando, os valores, interna e externamente. Inovar passa por encontrar o problema e intervir para modifica-lo, na luta contra processos sociais excludentes. A inovação envolve a instituição não promove mudanças isoladas, pois do contrário os seus resultados não se sustentam ou progridem. A inovação é um instrumento importante para mudar a instituição.

O primeiro exemplo selecionado foi o projeto **Comunidade rima com solidariedade**, realizado em Irecê (BA). Os alunos da 4ª série da Escola Municipal Luiz Viana Filho, incentivados pela direção, criaram o programa "Alunos Solidários". Ao verificarem a ausência de qualquer aluno por mais de uma semana na

escola, eles entram em ação: vão à casa do faltoso, entrevistam a família e tentam identificar a causa das faltas. Depois de relatar a visita ao diretor, o grupo procura solucionar o problema, trazendo o aluno de volta à escola. Em 1998, o Programa evitou que mais de 60 alunos se afastassem da sala de aula. Além de combater a evasão, os “alunos solidários” ajudam os colegas da 1ª e 2ª séries a estudar em casa.

O segundo projeto selecionado, voltou-se para a **Interação valoriza o ensinar e o aprender**. O Colégio Estadual Jardim América, em Goiânia (GO), resolveu levar ao pé da letra o princípio que diz que a educação deve ser um processo coletivo e participativo. Da organização curricular ao planejamento das atividades, passando pela avaliação do trabalho pedagógico, todas as ações da escola são interativas. Alunos, pais e mães, professoras e direção, com o apoio da Secretaria de Educação, trabalham juntos, no constante esforço de incorporar à educação as características da comunidade, construindo conhecimentos que valorizem as relações humanas, de olho na sociedade atual. Uma das inovações da proposta pedagógica criada pela comunidade é a interação entre as diversas disciplinas, que são agrupadas em blocos com base comum e se interrelacionam nos seus conteúdos e ações. Aprendendo juntos, reconhecem que a mudança acontece na interação social, na cooperação, fundamentalmente por meio do diálogo.

O terceiro e último exemplo, veio de uma prefeitura municipal que está fazendo a diferença: *Escola do Professor garante formação permanente*. A Prefeitura de Chapecó (SC), chegou à conclusão de que, para valorizar o magistério e aprimorar a qualidade do ensino, não bastavam capacitações esporádicas, cursos de vez em quando, reuniões sempre que possível. Implantou um Programa de Formação Permanente de Professores, que, apenas em seu primeiro ano, envolveu 900 docentes de 93 escolas, em 24 encontros de capacitação. O sucesso foi tanto que no ano seguinte foi inaugurada a Escola do Professor, espaço especialmente destinado para promover atividades de formação permanente com os professores e professoras do município. As novas metodologias trabalhadas se refletem em sala de aula, e os debates entre os profissionais já levaram a uma importante mudança na política educacional: acabar com o sistema seriado,

passando a atender as crianças por faixa etária. Graças ao investimento em formação permanente, a estimativa é que 35% da carga horária dos docentes de Chapecó seja dedicada a estudos e planejamento.



CURRÍCULO: ENFOQUES Y EXPERIENCIAS INNOVADORAS COLOMBIA

Hussein Yesid Vivas Molina y Maribel Ramírez Betancur
Instituciones Educativas "Presbítero Luis Rodolfo Gómez Ramírez" y "La Paz".

El Ministerio de Educación reglamenta para este año 2015 *el día de la Excelencia Educativa* mediante el decreto 0325.

Con ella se pretende mejorar el índice sintético de Calidad Educativa en sus cuatro componentes: Progreso, Desempeño, Eficiencia y Ambiente Escolar. El Índice Sintético de Calidad Educativa - (ISCE) es la herramienta que nos apoya en el seguimiento del progreso de nuestro colegio. A través de ella, los miembros de la comunidad educativa podrán tener una manera objetiva de identificar cómo estamos y qué caminos podemos emprender para convertir a Colombia en el país más educado de Latinoamérica en el 2025. Para hacerlo, es fundamental que podamos determinar las fortalezas con las que contamos y las áreas que tenemos por mejorar.

Entenderlo es muy fácil: el Índice es una escala del 1 al 10, siendo 10 el valor más alto que podemos obtener.

<http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/w3-article-349835.html>

Entre las experiencias curriculares innovadoras se pueden mencionar: *Programa Todos a aprender*: Cuando se evalúa a los niños, todas las inequidades que sufren se hacen visibles. Gran parte de la población de niños y niñas colombianos se encuentran en un nivel de desempeño bajo o insuficiente en las Pruebas Saber a causa de docentes mal preparados, metodologías impertinentes, infraestructuras deficientes y falta de material educativo, por mencionar algunas. Para lograr que un porcentaje importante de estudiantes mejore su desempeño, resulta claro que deben fortalecerse dichas condiciones, pues son fundamentales para asegurar una educación y un aprendizaje de calidad.

Todos a Aprender es un programa del Ministerio de Educación Nacional que se creó para transformar la calidad de la educación en el país, concentrándose en aquellas regiones que más lo requieren. Es una iniciativa que beneficia a 2 millones 345 estudiantes a través de acciones integrales que disminuyen las brechas y las debilidades del sistema educativo.

<http://www.todosaaprender.edu.co/w3-artic1325126.html#sthash.csleRQ1X.dpbs>

Currículos para la excelencia: Los procesos de diseño curricular en nuestro país son llevados a cabo desde diferentes instancias y reglamentados a partir de la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) en la que se define el currículo como: "el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional" (Artículo 76).

<http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/w3-propertyname-3204.html>

El municipio de Envigado es referente Nacional en Currículos para la excelencia por su propuesta de aprendizaje y evaluación por "Competencias" y Nodos problematizadores. La propuesta transforma el Currículo y Evaluación para centrarse en las Competencias Básicas y divulga las Buenas Prácticas o experiencias exitosas como ejemplo de aprendizajes.

http://www.envigado.edu.co/index.php?option=com_content&view=article&id=198:curriculo-municipal-por-competencias&catid=8&Itemid=101

Formación Docente: Uno de los grandes retos de este gobierno frente a la calidad de la educación es fortalecer a las instituciones educativas, reto que va de la mano de la excelencia docente. Entre otros están:

- Pregrados, Especializaciones, Maestrías y capacitación en TIC.

<http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/w3-article-348165.html>



- CREA-TIC: Inspirar, Crear y Diseñar Aprendizajes con TIC liderado por el Ministerio de Educación Nacional.

En este programa tendrás un espacio de formación virtual y presencial que tiene como objetivo mejorar las competencias en el uso de las TIC para la enseñanza.
<http://creatic.colombiaaprende.edu.co/>

Prácticas de aula: En las prácticas de aula y en coherencia con la propuesta Nacional y Municipal, destacan experiencias de Buenas Prácticas en Currículo y la Evaluación por competencias. Ejemplo de ellas:

- Docente: Maribel Ramírez. Envigado (Antioquia)
<http://mardeletras.jimdo.com/>
- Docente: Hussein Yesid Vivas. Municipio del Santuario. (Antioquia)
<http://portalmatematicoclei5.jimdo.com/>

CURRÍCULO: ENFOQUES Y EXPERIENCIAS INNOVADORAS PARAGUAY*

Carmen Aurora Liuzzi de Quiñónez

Centro Regional de Educación "Dr. José Gaspar Rodríguez de Francia", Paraguay

¿Qué desafíos representa la aspiración de una educación de calidad con pertinencia social y cultural para todos los ciudadanos?

En Paraguay, el progreso educativo está íntimamente asociado al mejoramiento de las condiciones de vida de la población. Para nuestro país, como para los demás países de la región, la inclusión educativa y la calidad de los resultados en educación son la medida de su desarrollo (UNESCO, 2013, p. 31).

Enfatizamos en los desafíos de segundo nivel para nuestro país y sin dejar de lado los esfuerzos de expansión, ponemos gradual y centralmente el acento en la calidad. Al hablar de calidad hacemos referencia a: condiciones procesos e instrumentos para asegurar logros de aprendizaje de todos y todas. (Paraguay Ministerio de Educación y Cultura, 2014, p. 21). Entonces, un antecedente esencial que no se puede dejar de considerar se refiere a la urgencia de abordar las desigualdades educativas internas de Paraguay. Si educación es desarrollo nacional entonces no son tolerables las desigualdades provenientes de la condición indígena, rural, de la pobreza o de la condición de género de las personas (Paraguay Ministerio de Educación y Cultura, 2014, p. 21).

El sistema educativo paraguayo asume que la calidad y la equidad de la educación son tangibles en la medida en que se reconozca este principio básico: Todas las personas, independientemente del lugar de donde provienen y del nivel socioeconómico al que pertenecen, nacen con similares potencialidades de talentos.

* Se agradecen las aportaciones en la mesa de trabajo de Dolores Beatriz Lascaño Amarillo, docente del Centro Regional de Educación "General Patricio Escobar".



Por tanto, se establecieron estrategias de atención a niños/as, adolescentes, jóvenes y adultos, mujeres y hombres, en procura de comprender que aprenden, cómo aprenden y qué factores condicionan los logros en su educación. Al tiempo, se propusieron acciones específicas a fin de garantizar la eficacia educativa: desarrollo profesional de docentes, dirección, liderazgo y gestión de instituciones educativas, más tiempo y recursos para la enseñanza y el aprendizaje, entre otros (Paraguay Ministerio de Educación y Cultura, 2014, p. 23). La gestión de la educación, está regida por un marco de criterios transversales que orientan el desarrollo, como ser: la intersectorialidad, el multilingüismo e interculturalidad, la inclusión y la transparencia. La misma prevé cinco áreas estratégicas: El aseguramiento de la calidad de la educación, el desarrollo infantil temprano, consolidación de la educación en la diversidad y en la inclusión, el fortalecimiento de la Educación Superior, principalmente la Formación de Docentes; y, el fortalecimiento institucional del Ministerio de Educación y Cultura.

Los principales desafíos que representan la aspiración de una educación de calidad con pertinencia social y cultural:

- Garantía del derecho a la educación.
- Aumento del acceso, permanencia y culminación de la educación.
- Mejoramiento de la calidad de la educación.
- Eficiencia en la gestión del sistema.
- Igualdad de género, tolerancia, respeto y valoración de las culturas y la diversidad.
- Erradicación de toda forma de discriminación.
- Oportunidades de educación a lo largo de toda la vida.
- Participación activa de la comunidad educativa en la construcción de una sociedad democrática.

Además, en el Libro Verde (Aranda, 2013) de una mejor educación en el país significa superar varios desafíos actuales, tales como:

- Insuficiente acceso a Internet en las escuelas.

- Baja calidad de las Escuelas de Negocios.
- Escasez de servicios de investigación.
- Insuficiente formación laboral.
- Baja inversión en capacitación del personal.
- Muy Baja Matrícula en la enseñanza media.
- Baja Matrícula en la educación superior.
- La deserción escolar dejó fuera del sistema educativo en el año 2010 al 24% de la población de 15 años y al 32% de la población de 16. El 63% de la población de 18 a 25 años no recibe ningún tipo de educación formal.
- La baja calidad de la formación en matemáticas, ciencia y lenguaje del sistema educativo en su conjunto no favorece la formación de científicos, tecnólogos y técnicos en especialidades vinculadas con ámbitos prioritarios para el desarrollo del país.
- La baja calidad de la educación escolar básica y media en lenguaje y matemáticas repercute en el bajo aprovechamiento de la formación universitaria, lanzando al mercado profesionales mal calificados y mal preparados para competir en un mercado laboral cada vez más exigente donde la circulación internacional de talentos se encarga de suplir con profesionales venidos del extranjero la baja calidad de la oferta local.
- La baja calidad de la formación en ciencias en el ciclo básico y medio no promueve el interés de los futuros universitarios por las carreras científicas y tecnológicas.
- Finalmente, el 63% de los jóvenes de 18 años, el 41% de los de 17 y el 32% de los de 16 ya están fuera del sistema educativo formal y no volverán a recibir formación sistemática en ninguna etapa de sus vidas, según revela la tasa específica de escolarización del año 2011 publicada por el Ministerio de Educación.

Principalmente, se destacan las que se generan a partir del enfoque globalizador, la interdisciplinariedad, la que incorpora la investigación acción y la educación inclusiva. Se pueden mencionar las siguientes:



MEJORAMIENTO DE LA EDUCACIÓN MATEMÁTICA: OMAPA, www.omapa.org.py

Este programa busca, en los estudiantes, desarrollar el pensamiento lógico y el razonamiento, promoviendo la inclusión social por medio del conocimiento; a los docentes, incentivarlos en su perfeccionamiento, proporcionarles herramientas alternativas para la enseñanza y contribuir a su valorización profesional.

Actividades:

- Olimpiada Nacional y Olimpiada Infantil.
- Olimpiada Kanguro.
- Talleres y Cursos cortos para Docentes.
- Diplomado para docentes en "Especialista en Clubes de Matemáticas."

PROGRAMA ESCUELA VIVA HEKOKATÚVA: www.escuelaviva-mec.edu.py

El Programa surge como una iniciativa conjunta entre el Ministerio de Educación y Cultura y el Banco Interamericano de Desarrollo en apoyar la Reforma Educativa en Paraguay, iniciada en 1994, teniendo como objetivo apoyar la implementación y expansión de la reforma, basado en las estrategias identificadas en Escuela Viva I, atendiendo directamente a 3260 escuelas públicas de los diferentes contextos.

El Objetivo General del Programa es el de mejorar las oportunidades de acceso, permanencia y culminación de la Educación Escolar Básica (EEB) con calidad, especialmente de las poblaciones localizadas en los sectores más vulnerables del país.

Los objetivos específicos son:

- Disminuir la disparidad existente en la EB entre grupos de ingresos y zona rural y urbana;
- Aumentar la cobertura en la EB en las escuelas urbanas marginales, rurales e indígenas;

- Disminuir la sobre-edad y aumentar las tasas de graduación en las escuelas de EB rurales y urbanas que atienden a población pobre;
- Mejorar el nivel de aprendizaje y logro académico de los alumnos de EB;
- Fortalecer institucionalmente el MEC; y
- Consolidar el proceso de articulación de padres, comunidades y docentes en la gestión escolar de la EB.

ESCUELA VIVA EN LOS INSTITUTOS DE FORMACIÓN DOCENTE (IFD)

- La actualización a Directores de las Escuelas Básicas en distintos aspectos que tienen que ver con su gestión administrativa y pedagógica.
- La formación de Asesores Pedagógicos, en la adquisición de herramientas para apoyar y dar seguimiento a los docentes de la EEB.
- Aportes a los IFDs: Materiales bibliográficos, equipos audiovisuales, proyectores y otros materiales.

EXPERIENCIAS EN FORMACIÓN DOCENTE

- Proyectos interdisciplinarios e integrados entre las áreas de formación y las Prácticas Educativas, que propician la relación teoría-práctica.
- Aplicación de la Investigación Acción en las Prácticas Educativas, que permiten la reflexión, acción y mejora.
- Proyectos de vinculación con la comunidad a través de diversos programas y proyectos como ser: capacitaciones sobre atención a la primera infancia, dirigidos a cuidadoras y madres de familia; creación de mita roga (casa de niños) para la atención integral a niños de 0 a 3 años.
- Investigaciones educativas sobre distintas áreas del conocimiento, a fin de comprender la realidad.
- Participación en redes educativas patrocinados por organismos internacionales, en pasantías de formadores de formadores de la región, entre



otros, que fortalecen al profesional docente, formador de formadores. Se puede evidenciar en www.pasem.org/es/experiencias

REFERENCIAS

- Aranda, Graciela Duarte (2013). *Libro verde de la política de ciencia, tecnología e innovación. Borrador para discusión*. Asunción: Conacyt.
- Juntos por la Educación, MEC, OEI (2013). *Propuesta para la agenda educativa: Síntesis de un proceso para su análisis y construcción*. Asunción, Paraguay: Juntos por la Educación, MEC, OEI.
- Paraguay Ministerio de Educación y Cultura (2014). *Educación tarea de todos Paraguay Katupyry. Agenda Educativa 2013-2018*. Asunción, p. 21.
- Paraguay Ministerio de Educación y Cultura (2014). *Educación tarea de todos Paraguay Katupyry. Agenda Educativa 2013-2018*. Asunción, p. 23.
- PREAL y ID (2013). *Informe de progreso educativo Paraguay*. Asunción: PREAL-ID. Recuperado en 16 de Agosto de 2013, de <http://www.desarrollo.edu.py/v2/uploads/2013/05/Informe-de-Progreso-Educativo-PARAGUAY-2013.pdf>
- UNESCO (2012). *Guidelines*.
- UNESCO (2013). *Situación educativa de América Latina y el Caribe. Hacia una educación de calidad para todos al 2015*. Santiago, 2013, p. 31.

CURRÍCULO: ENFOQUES Y EXPERIENCIAS INNOVADORAS PERÚ

Rosario del Carmen Gildemeister Flores y Giovanna Piscocoya Rojas

Ministerio de Educación del Perú

Soporte pedagógico es una modalidad de intervención pedagógica cuyo foco de atención está en las Instituciones educativas Polidocentes urbanas del Nivel Primaria. Es un conjunto de acciones que se articulan mejorar la calidad del servicio brindado por estas instituciones y de esta manera mejorar los niveles de aprendizaje de los estudiantes. En ella intervienen todos los actores de la comunidad educativa (docentes, equipo directivo, padres y madres de familia y estudiantes).

Los bajos resultados en las evaluaciones censales, que miden la calidad de la educación en relación con los aprendizajes de Comunicación y Matemática, permiten identificar algunas problemáticas generales que deben ser atendidas:

- Inadecuado desempeño pedagógico del docente para orientar el desarrollo de competencias en sus estudiantes.
- Gestión escolar desvinculada del desarrollo de competencias en los estudiantes.
- Débil acompañamiento de los padres y madres de familia en el proceso de aprendizaje de sus hijos.
- Condiciones de infraestructura inadecuadas y material educativo poco oportuno.

Es por eso que los objetivos de la intervención Soporte Pedagógico se definen en 4 grandes ítems:



- Promover el adecuado desempeño pedagógico del docente que incida favorablemente en el desarrollo de las competencias de los estudiantes.
- Fortalecer las prácticas pedagógicas en los directivos promoviendo un clima favorable para el aprendizaje a nivel institucional.
- Involucrar a los padres y madres de familia en el acompañamiento y apoyo al proceso de aprendizaje de sus hijos e hijas.
- Promover la participación de autoridades y actores locales en la atención prioritaria de las necesidades educativas de los estudiantes en la Gestión Local.

Es así que esta estrategia ha definido 4 líneas de acción en la que concentra sus esfuerzos de mejorar los aprendizajes de los estudiantes de las escuelas focalizadas escogidas.

LÍNEA 1: FORTALECIMIENTO DE COMPETENCIAS A DOCENTES Y DIRECTIVOS

Genera espacios formativos y de motivación, a través de los cuales se busca fortalecer el desempeño profesional del docente y de los directivos en las IIEE, dentro del marco de la investigación e innovación, teniendo en cuenta los enfoques pedagógicos, las estrategias de aprendizaje, los materiales y recursos educativos, evaluación y la gestión del aprendizaje.

FORTALECIMIENTO DE COMPETENCIAS
A DOCENTES Y DIRECTIVOS

Talleres de capacitación a docentes de aula, directivos y docentes fortaleza de las IIEE Polidocentes Urbanas.

Acompañamiento y monitoreo pedagógica con énfasis en los docentes del 1º y 2º grado y docentes fortaleza.

Grupo de interaprendizaje con docentes, directivos y docentes fortaleza.

Programa de formación docente y de directivos, semipresenciales y virtuales.

Asesoría Pedagógica Virtual.

LÍNEA 2: REFUERZO ESCOLAR

Es una línea de intervención de Soporte Pedagógico que considera un conjunto de actividades y estrategias pedagógicas orientadas a desarrollar aquellas competencias comunicativas o matemáticas en los estudiantes que requieren un mayor acompañamiento para ser logradas.

CARACTERÍSTICAS DEL REFUERZO ESCOLAR

Trabajo conjunto entre Docente Fortaleza-Docente de aula-Padres y madres de familia-Equipo directivo.

Promueve la estrecha relación entre el DF, docente de aula y las familias para ayudar al estudiante en el logro de sus aprendizajes.

Se desarrolla a través de sesiones de aprendizaje diferenciadas por grupo de trabajo, teniendo como máximo 6 estudiantes.

Busca conocer el aspecto emocional y el entorno social de cada estudiante mediante el contacto directo con la familia, para así comprenderlo y ayudarlo en la coordinación con el docente de aula.

Estas sesiones se dan en horario alternativo a las clases de los estudiantes y son desarrolladas por el Docente Fortaleza.

LÍNEA 3: MATERIALES Y RECURSOS EDUCATIVOS

Mecanismos eficientes para garantizar la pertinencia, dotación oportuna y el uso pedagógico de materiales y recursos educativos a fin de facilitar el logro de los aprendizajes de los estudiantes y facilitar la enseñanza del docente.

ACTIVIDADES A IMPLEMENTAR PARA GARANTIZAR RECURSOS Y MATERIALES EDUCATIVOS

Material educativo producido y distribuido oportunamente a las Instituciones Educativas.

Infraestructura educativa, moderna y pertinente que facilite el proceso de enseñanza aprendizaje.

Mobiliario y recurso educativo adecuado y respondiendo a las características de la zona y la necesidad.

Evaluación y pertinencia del recurso y material educativo.

LÍNEA 4: GESTIÓN ESCOLAR Y LOCAL

Contribuye con el fortalecimiento de capacidades en los directivos, docentes y padres/madres de familia permitiendo garantizar condiciones de educabilidad adecuadas para la mejora de los aprendizajes esperados en los niños y niñas de primaria, gestionando las demandas educativas desde el ámbito local, mediante la coordinación colaboración y cooperación de los diferentes actores locales, centrándose en los proceso pedagógicos y acciones que garanticen aprendizajes.

ACTIVIDADES DE FORTALECIMIENTO
DE CAPACIDADES PARA LA GESTIÓN
ESCOLAR

Directivos toman decisiones y conducen procesos de gestión vinculados a procesos pedagógicos en las IIEE.

Padres y madres de familia se involucran en el acompañamiento y apoyo a los aprendizajes de sus hijos e hijas.

Docentes orientan a los padres y madres en el acompañamiento y apoyo a los aprendizajes de sus hijos e hijas.

En este reporte desarrollaremos un aspecto de la línea de acción número 4, relacionada con la gestión escolar.

LA GESTIÓN ESCOLAR

El Marco del Buen Desempeño del Directivo (MINEDU, 2014) señala que la gestión escolar es el “conjunto de acciones articuladas entre sí que emprende el equipo directivo en una escuela para promover y posibilitar la consecución de la intencionalidad pedagógica en y con la comunidad educativa” (Pozner, 1995).

La gestión escolar, entonces tiene como uno de sus retos dinamizar los procesos para reconstruir y recuperar el sentido y el valor de la vida escolar, lo que conlleva crear y recrear una nueva forma de hacer escuela. (MBDDir-MINEDU, 2014, p. 13). En ese sentido, es importante que la gestión se cimiente en el ejercicio permanente de la una toma de decisiones pertinente a los procesos pedagógicos. Esto implica, de manera general, promover la interacción de la

comunidad educativa en torno a actividades que generen condiciones de educabilidad adecuadas para la mejora de los aprendizajes esperados en los niños y niñas de primaria.

Se consideran tres condiciones de educabilidad desde la gestión escolar en Soporte Pedagógico:

- El monitoreo y acompañamiento al desempeño pedagógico de los docentes.
- La construcción de un clima institucional favorable a los aprendizajes.
- El apoyo y acompañamiento de los padres y madres de familia al proceso de aprendizaje de los niños y niñas.

Para la generación de estas condiciones en Soporte Pedagógico se implementará *espacios formativos de reflexión e intercambio y herramientas* con la finalidad de orientar a los siguientes actores:

- Directivos en el ejercicio de un liderazgo con criterio pedagógico en la conducción de la institución educativa.
- Docentes que orientan su trabajo pedagógico al trabajo con los padres y madres de familia.
- Padres y madres o apoderados que apoyan y acompañan los aprendizajes de sus hijos e hijas.

Nos detendremos solo en el tercer ítem relacionado con el involucramiento de los padres y madres en el logro de aprendizajes de sus hijos.

INVOLUCRAMIENTO DE LAS FAMILIAS EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE DE LOS NIÑOS Y NIÑAS DEL NIVEL PRIMARIA

La participación de las familias en el proceso de aprendizaje de sus hijos e hijas es un factor clave para la mejora de los mismos y la obtención de óptimos resultados, en complementariedad con el rol que asumen los docentes. Se considera

además que esta coadyuvará en estrechar las relaciones entre docentes y padres/madres de familia desde una alianza estratégica para el aprendizaje, contribuyendo así, a la construcción de climas institucionales democráticos y de sana convivencia.

Son dos las modalidades de participación de los padres y madres de familia desde la línea de Gestión Escolar: las Jornadas y los Encuentros Familiares para el Aprendizaje.

LAS JORNADAS CON PADRES Y MADRES DE FAMILIA

Son talleres vivenciales, reflexivos y de intercambio de experiencias, donde se brindan orientaciones y estrategias a las madres, padres o apoderados que les permitan conocer qué y cómo apoyar el proceso de aprendizaje de sus hijos e hijas en las áreas de Comunicación, Matemática, Personal Social.

Con esta modalidad se pretende:

- Sensibilizar a las madres, padres o apoderados de los estudiantes de 1° a 6° grado de primaria en el rol de acompañamiento que comparten con los docentes en el aprendizaje de sus hijos e hijas.
- Orientar a las madres, padres o apoderados en el empleo de estrategias que les permita consolidar los aprendizajes de sus hijos e hijas en Comunicación y Matemática a partir de situaciones de la vida cotidiana.

LOS ENCUENTROS FAMILIARES PARA EL APRENDIZAJE

Son talleres lúdicos y reflexivos que promueven el fortalecimiento del vínculo socio-afectivo de la familia, al mismo tiempo que la vivencia de actividades integradas de las áreas de Comunicación y Personal Social que favorecen los aprendizajes en estas áreas. También, los aprendizajes de Matemática siempre y cuando no se fueren su vinculación con los aprendizajes definidos para las áreas antes mencionadas.

Con esta modalidad se pretende:

- Promover la interacción familiar en actividades vivenciales que favorezcan el aprendizaje de capacidades de las áreas de Comunicación y Personal Social de los niños y niñas de 1° a 6° grado de primaria.
- Fortalecer el diálogo y la confianza en la relación entre padres e hijos que contribuya a la mejora de los aprendizajes de los estudiantes.

LAS GUÍAS “APRENDEMOS JUNTOS EN FAMILIA”

Guía que ofrece actividades que el padre, madre o algún familiar a cargo de los niños/as puede realizar para fortalecer los aprendizajes de Matemática, Comunicación y Personal Social.

Las guías de orientación denominadas “Aprendemos juntos en Familia” están dirigidas a madres y padres de familia, con el objetivo de contribuir a mejorar los aprendizajes de los y las estudiantes aprovechando las diferentes situaciones cotidianas que se realizan en compañía de la familia. Además, destaca la importancia de mejorar el vínculo afectivo entre los miembros de la familia.

Situaciones como: ir de compras, limpiar la casa, visitar al abuelo, pasear en bicicleta, entre otros, son algunos ejemplos que se presentan en las guías y que son verdaderos espacios y momentos que se pueden utilizar para enseñarle a nuestros hijos e hijas –de una manera divertida– matemática, comunicación y ciudadanía



http://www.minedu.gob.pe/campanias/aprendemos_juntos_en_familia.php

CURRÍCULO: ENFOQUE Y EXPERIENCIAS INNOVADORAS PORTUGAL*

Sara Cristina Vaz Ribeiro da Silva Moura y Helder Jorge Ferreira
Agrupamiento de Escuelas "Daniel Sampaio"
y Dirección General de Educación, Ministerio de Educación y Ciencia

Tendo em vista a promoção do sucesso escolar dos alunos, bem como assegurar o cumprimento da escolaridade obrigatória e combater a exclusão, as escolas, no desenvolvimento da sua autonomia e no âmbito do seu projeto educativo, podem, em parceria com o Ministério da Educação e Ciência, implementar projetos/medidas inovadoras, tais como: Projeto Ensino Bilingue no 1º Ciclo do Ensino Básico (Bilingual Schools Project); Oferta de Mandarin; Português Língua Não Materna (PLNM); Cursos de PLNM a Distância da Ciberescola; Ensino a Distância; Olimpíadas; Educação para a Cidadania, Projeto Fénix e Turma Mais.

O Projeto Ensino Bilingue Precoce no 1º ciclo do ensino básico, visa lecionar, desde o início da escolaridade obrigatória, o currículo no 1º CEB, através das línguas portuguesa e inglesa. No âmbito deste projeto são lecionados, em língua inglesa, parte dos conteúdos das áreas curriculares de Estudo do Meio e de Expressões. As aulas são dadas pelos professores titulares de turma, que são assessorados em 45 minutos por semana, em contexto de sala de aula, pelos professores de Inglês de 2º/3º CEB.

No 1º ciclo, surge em 2012/2013, o projeto-piloto "Ensino de Chinês no ensino básico" que resulta de uma parceria entre uma Câmara Municipal e três agrupamentos de escolas, onde a aprendizagem de Mandarin poderia significar uma mais-valia para as empresas locais. A crescente procura pelo ensino do Mandarin, a língua mais falada em todo o Mundo, e a importância das relações entre Portugal e a China conduziram à criação de um projeto-piloto, no ensino secundário, para o início da aprendizagem do Mandarin de forma sistemática. Deste modo, o Mandarin será introduzido como oferta de Língua Estrangeira

III no currículo dos Cursos Científico-Humanísticos do ensino secundário, a partir do ano letivo de 2015-2016.

De forma a promover o sucesso educativo dos alunos migrantes recém-chegados ao sistema educativo português, o Ministério da Educação e Ciência implementou a oferta curricular de Português Língua Não Materna (PLNM), desde o 1º ciclo do ensino básico ao ensino secundário. A implementação desta oferta decorre de um processo de posicionamento em nível de proficiência linguística –iniciação (A1/A2); intermédio (B1); avançado (B2/C1)– dos alunos recém-chegados ao sistema de ensino português. Para este efeito, é realizada uma avaliação de diagnóstico na escola em que os alunos se encontram, mediante elaboração do seu perfil sociolinguístico e aplicação de teste de diagnóstico de PLNM.

O Projeto de Cursos de PLNM a Distância da Ciberescola, visa a disponibilização de cursos de PLNM direcionados a alunos cuja língua materna não é o português e que não estão a usufruir de medidas educativas adequadas nesta área. Trata-se de um projeto de ensino especializado na área da aprendizagem do português conducente não só à promoção da qualidade educativa, como ao desenvolvimento da formação tecnológica e digital dos alunos envolvidos, com vista ao seu sucesso escolar. Consubstancia-se num processo de ensino desenvolvido em regime de *"blended-learning"*, contemplando sessões presenciais e lecionação à distância. São dirigidas a alunos do 2º ao 12º ano de escolaridade inseridos em grupos de nível de proficiência linguística - A1, A2 e B1.

O Ensino a Distância é uma oferta educativa e formativa para os 2º e 3º ciclos do ensino básico e do ensino secundário, complementar das outras ofertas curriculares existentes nestes níveis de ensino. Funciona através de uma plataforma digital, constituída por salas de aula virtuais, organizadas por público-alvo, ano e ciclo de escolaridade, com recurso a formas de trabalho síncronas e assíncronas. Destina-se, prioritariamente, aos filhos de profissionais itinerantes, dada a constante mobilidade das famílias; aos alunos que não concluíram a escolaridade obrigatória e que se encontram integrados em instituições particulares de solidariedade social e aos alunos que, por razões de saúde ou outras

consideradas relevantes, se encontram impedidos de frequentar uma escola em regime presencial.

As Olimpíadas decorrem em diferentes áreas, Português, Matemática, Química, Filosofia, Física e Biologia e são espaços privilegiados para a confrontação de alunos com a resolução de verdadeiros problemas, através de metodologias menos comuns na sala de aula.

A educação para a cidadania, tem um carácter transversa, passível de ser abordada em todas as áreas curriculares e visa contribuir para a formação de pessoas responsáveis, autónomas, solidárias, que conhecem e exercem os seus direitos e deveres em diálogo e no respeito pelos outros, com espírito democrático, pluralista, crítico e criativo, tendo como referência os valores dos direitos humanos.

O Projeto Fénix assenta num modelo organizacional de escola que permite dar um apoio mais personalizado aos alunos que evidenciam dificuldades de aprendizagem nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, ou outra identificada pela escola de acordo com a taxa de sucesso. Consiste na criação de Turmas ninhos (Fénix) nas quais são temporariamente integrados os alunos que necessitam de um maior apoio para conseguir recuperar aprendizagens, permitindo um ensino mais individualizado, com respeito por diferentes ritmos de aprendizagem, o que se tem vindo a revelar uma estratégia de sucesso educativo. Os ninhos funcionam no mesmo tempo letivo da turma de origem, o que permite não sobrecarregar os alunos com tempos extra de apoio educativo. Assim que o nível de desempenho esperado é atingido, os alunos regressam à sua turma de origem. Paralelamente, também são criados ninhos para alunos com elevadas taxas de sucesso, de forma a permitir o desenvolvimento da excelência.

A Turma Mais, consiste em criar uma turma sem alunos fixos que agrega temporariamente alunos provenientes das várias turmas do mesmo ano de escolaridade, com dificuldades idênticas numa determinada disciplina. Nesta espécie de 'plataforma giratória', cada grupo de alunos fica sujeito a um horário de trabalho semelhante ao da sua turma de origem, com a mesma carga horária e o mesmo professor por disciplina. Cada grupo específico de alunos continua a trabalhar os conteúdos programáticos que a sua turma de origem está a desenvolver, podendo beneficiar de um apoio mais próximo e individualizado, mais

harmonizado em termos de ritmos de aprendizagem e sem sobrecarga de horas semanais para os alunos. Ao longo do ano, os alunos vão entrando ou saindo da «TurmaMais», consoante vão adquirindo o ritmo próximo dos seus pares que estão na turma “mãe”.



CURRÍCULO: ENFOQUES Y EXPERIENCIAS INNOVADORAS SAO PAULO, BRASIL

Cláudia Oliveira Fernandes Alves y Monica Alves de Oliveira Alberti
Secretaría Municipal de Educación de Sao Paulo y CEU EMEF Jacana

ABORDAMOS NOSSA REALIDADE RESSALTADA NA CIDADE DE SAO PAULO

Para o debate na mesa do terceiro dia trouxe como tema o Currículo e as Propostas Inovadoras, abordamos nossa realidade ressaltada na Cidade de Sao Paulo, tendo uma população municipal: 11,9 milhões de habitantes (IBGE, 2014) sendo a Cidade mais influente da América Latina, com suas particularidades, riquezas e desafios próprios que existe em um contexto maior de país, o que reflete no traçado de suas políticas educacionais, necessariamente, pela melhoria de sua educação pública de forma articulada à realidade nacional.

Nesse sentido, a presente abordagem compreende a aprendizagem como um direito de nossas crianças e jovens –foco em torno do qual se desdobrarão as políticas e ações propostas. Temos no contexto atual um movimento curricular que acontece desde a Educação Infantil passando no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, visando o conceito de aprendizagem como direito humano, além de conceituar propostas fundamentais para melhoria da aprendizagem, como: Currículo Integrado e avaliação na Educação infantil. Desenvolvimento de materiais de apoio e orientação técnico-pedagógica. Construção dos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil.

No Ensino Fundamental e Médio: a Adesão ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) Alfabetização na perspectiva do Letramento. Produção de escrita coletiva de Documento Conceitual e Metodológico para a Criação dos Direitos de Aprendizagem para os Ciclos Intedisciplinar e Autorial.

Desenvolvimento de materiais de apoio e orientação técnico-pedagógica e de formação de docentes.

Articulação dos currículos das escolas municipais de Ensino Médio com o mundo do trabalho em parceria com o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo–IFSP. Ênfase às metodologias curriculares que dão acesso às Tecnologias de Informação e Comunicação.

Ainda no contexto, o Programa Mais Educação é uma parceria estratégica com o Governo Federal, pois possibilita a ampliação da jornada do aluno na perspectiva da educação integral. O Programa foi criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007, com a finalidade de aumentar a oferta educativa nas escolas públicas por meio de atividades optativas que foram agrupadas em macro campos como acompanhamento pedagógico, meio ambiente, esporte e lazer, direitos humanos, cultura e artes, cultura digital, prevenção e promoção da saúde, educomunicação, educação científica e educação econômica.

Destacou-se no momento como prioridades para a cidade de São Paulo, que também são prioridades para o País:

1. Proteção e desenvolvimento integral da criança: educação infantil e ensino fundamental.
2. Educação Integral de crianças e jovens e abertura das escolas.
3. Educação profissional e tecnológica: estratégias para a cidadania e o desenvolvimento do Brasil.
4. Compromisso com a valorização dos trabalhadores da Educação.
5. Educação para a vida, sem violência.
6. Educação democrática com participação da comunidade.
7. Apoio e formação de gestores em educação.



TEMÁTICA 4

EVALUACIÓN DE APRENDIZAJES

- Diseño e implementación de sistemas de evaluación: institucionales y nacionales.
- Experiencias de evaluación y su papel en las mejoras (o no) de los procesos educativos.
- Evaluaciones estandarizadas y su impacto en las prácticas escolares.
- Evaluación de aprendizajes y resultados de enseñanza.

MESA REDONDA 4. EVALUACIÓN Y SU IMPACTO

Ejes de reflexión

- ¿Cómo funcionan y cuáles han sido los resultados de las evaluaciones nacionales y su impacto en los procesos educativos?
- ¿Qué desafíos para la mejora de los aprendizajes plantea la evaluación en el aula, las escuelas y el sistema educativo?

EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES: SENTIDOS, TENDENCIAS, POLÍTICAS Y PERSPECTIVAS

Margarita Noriega Chávez
Investigadora independiente

Quiero agradecer el espacio que me brindan los trabajos de la Red para compartir con ustedes reflexiones y preocupaciones sobre la temática que define el título de esta intervención, con el fin de provocar una reflexión colectiva al respecto.

LA EVALUACIÓN EDUCATIVA Y DE LOS APRENDIZAJES HOY

Con la globalización hemos presenciado importantes cambios y reformas en los sistemas educativos y las sociedades. En ese contexto, el discurso actual predominante consiste en una narración que asocia calidad y evaluación y ubica a ésta como el motor de los cambios necesarios y urgentes en los sistemas educativos. En el discurso y las prácticas actuales prevalecen las evaluaciones estandarizadas de conocimiento y más recientemente ha ido emergiendo la discusión y las tentativas para definir e implementar la evaluación ligada a las que se consideran las competencias individuales para el aprendizaje a lo largo de la vida.

Cochran, estadounidense, estudiosa de las reformas educativas de las últimas décadas en su país, muestra que éstas pueden analizarse desde las preguntas que las originan y que no son sólo simples preguntas de investigación, sino que implican preguntas sobre las prioridades y objetivos de la educación y tienen impacto en la práctica y en la política y en las intersecciones de ambas, así como en sus desconexiones (Cochran, 2001). Evidencia, asimismo, que las preguntas planteadas durante épocas particulares son periódicamente recicladas, reacentuadas y traspasadas nuevamente en intersecciones nuevas y actuales de la



investigación y la práctica; y que en las últimas décadas, el énfasis se ha puesto en los resultados (Cochran, 2001, p. 6).

Siguiendo estos planteamientos y desde el contexto particular en que se han dado las reformas, es posible advertir que se construyen desde supuestos que derivan de concepciones particulares sobre enseñanza y aprendizaje y sobre las relaciones entre sociedad y educación. De ahí la pertinencia de plantearnos preguntas como: ¿Para qué educamos y queremos educar? ¿Para la economía o para el desarrollo y bienestar de las sociedades, las comunidades y/o los individuos? ¿Para qué tipo de sociedad educamos: democrática, plural, cuidadosa de la naturaleza o excluyente y para el consumo y la producción? ¿Qué relación hay entre esas concepciones y el impulso sin precedente de las evaluaciones estandarizadas y con tendencias a su universalización, especialmente a través del test conocido como PISA?

Con esas preguntas en mente intentemos puntualizar algunas contradicciones y efectos de los exámenes estandarizados.

CONTRADICCIONES Y EFECTOS DE LOS EXÁMENES ESTANDARIZADOS

Diversos son los efectos y contradicciones que generan este tipo de exámenes, aquí nos referimos únicamente a dos, por razones de espacio. Uno, es ampliamente aceptado que los exámenes estandarizados implican un recorte selectivo de lo que se evalúa y desde ahí se sacrifican aspectos importantes en el quehacer educativo que no son mensurables. Con ello se produce una cosificación de la educación que conduce a mejorar sólo lo que es medible, en lugar de medir lo que tiene valor (Broadfoot, 2007, citado en Endrizzi y Rey, 2008, p. 4). Y dos, una de las consecuencias es que los alumnos y maestros muestran tendencia a concentrar sus esfuerzos en la preparación para los test, empobreciendo la práctica pedagógica y sesgando los aprendizajes. Reproducimos, a continuación, y de manera parcial, un cuadro analítico de una investigación, sobre la evaluación de la escritura en un contexto bilingüe, realizada por De la Garza. El cuadro sintetiza las características de la práctica docente que favorecen u obstaculizan el desarrollo de la escritura en español y los contextos

sociales y actitudes que influyen su aprendizaje, con base en observaciones de aula, e ilustra de manera puntual este sesgo.

CUADRO 1

ACTIVIDADES DE ESCRITURA VINCULADAS AL EXAMEN	ACTIVIDADES DE ESCRITURA NO VINCULADAS AL EXAMEN
Se revisan conocimientos sobre la escritura, pero no se escribe.	Se pone en práctica lo que se sabe de la escritura a través del uso y se revisan conocimientos sobre la escritura, a partir de los textos producidos por los estudiantes.
Se realizan actividades en torno a la escritura en tareas aisladas, sin guardar unidad entre sí, ni temática ni de ningún otro tipo; cada reactivo representa una "muestra" de aspectos a evaluar, no conectados, fundamentalmente de reglas gramaticales	Se trabaja de manera recurrente con géneros discursivos y escrituras textuales específicas, particularmente con la narrativa. La escritura constituye una actividad integrada y orientada a propósitos.
Se reducen drásticamente las múltiples funciones de la escritura. El conocimiento es declarativo y descontextualizado.	Se abordan distintas funciones, usos y formas de la escritura: para reforzar o sustituir los mensajes orales para la interacción social, para establecer o mantener relaciones, para tener acceso a la información o para desplegarla, para registrar o guardar memoria de sentimientos, observaciones, etc. Para describir, hacer comparaciones, para predecir o hacer hipótesis, para dar órdenes o dirigir, para clarificar ideas, para informar, avisar, o anunciar, para explicar o resumir, para persuadir, satisfacer necesidades prácticas, organizar la vida cotidiana del salón, recordar la propia historia o compartirla con otros, disfrutar la actividad misma de escribir o como un medio de expresión también para el desarrollo de la ortografía, gramática y vocabulario.

Tomado de: De la Garza, Yolanda. *Escritura y Evaluación en un Contexto Bilingüe*. UPN. 2009.

A conclusiones similares llegó un estudio realizado en 18 estados de Estados Unidos también comentado en el trabajo de Endrizzi y Rey (2008). Pero pese a estas evidencias, los test estandarizados siguen siendo los favoritos y los predominantes. Esto quizá puede entenderse desde las reflexiones de Stephen Ball, quien sostiene, en una entrevista concedida en 2015, entre otras cosas que: a) estamos en la era del número, tenemos una fijación y una gran reverencia por los números; b) queremos capturar todo en números y los usamos para

monitorear la calidad, el desempeño de las personas, las organizaciones y los sistemas. Y esa cuantificación es muy atractiva para los gobiernos y los políticos, porque les permiten manejar sistemas complejos como los educativos; y, c) la cuantificación es una técnica muy poderosa y hasta antes no había habido otra capaz de relacionar las intenciones del gobierno con las complejidades específicas de la vida en las salas de clase.

Estas ideas se hallan más desarrolladas en un artículo en el que Ball (2015) relaciona el impulso que se da a la performatividad con las tecnologías políticas del mercado y la gestión, que no dejan espacio para un ser ético autónomo o colectivo. Y alerta sobre las profundas consecuencias que esas tecnologías tienen sobre la naturaleza del enseñar y del aprender. Argumenta que las tecnologías políticas de la reforma de la educación no son sencillamente vehículos para el cambio técnico y estructural de las organizaciones, sino también mecanismos para “reformular” profesores y para cambiar lo que significa ser profesor. (Ídem)

Desde esta perspectiva podría deducirse que, de alguna manera, la evaluación estandarizada en el campo educativo se convierte como dice el bolero: en la nube gris que nubla nuestro camino. Pues no sólo recorta los aspectos y contenidos a evaluar, sino que penetra en la práctica docente, la sesga en detrimento de la variedad de aprendizajes que pueden tener los estudiantes; y en una perspectiva amplia, trastoca el sentido mismo de la educación y nuestra propia concepción como individuos y sujetos con respecto a la sociedad a la que pertenecemos.

LAS COMPETENCIAS COMPLEJAS, EL APRENDIZAJE A LO LARGO DE TODA LA VIDA Y LAS HABILIDADES SOCIO-EMOCIONALES

Una de las tendencias actuales en el currículo escolar es la aspiración a desarrollarlo a través de competencias. En términos generales una competencia puede entenderse como un conocimiento o un saber-hacer, dentro de un enfoque integrado y complejo que se opone a la descomposición de objetivos detallados y fragmentados (Endrizzi y Rey, 2008) y en este enfoque, una cuestión central es el desarrollo de las competencias individuales relativas al aprendizaje a lo largo

de la vida. En consecuencia ahora se están planteando temas referidos a cómo medir los progresos en el desarrollo de esas competencias y el momento de la evaluación está emergiendo como un asunto problemático, pues se trata de evaluar no sólo saberes escolares en situación escolar, sino de “movilizar en una situación inédita y cercana a la vida ‘real’, saberes, capacidades, habilidades, recursos, etc.” (Endrizzi y Rey, p. 10).

Y más aún, los intentos por evaluar las competencias han hecho surgir tendencias que buscan identificar la correspondencia e interrelación entre los resultados de los conocimientos de los alumnos con diversas facetas de su personalidad, de su desarrollo humano y social. Retoman los aportes de diversas investigaciones que desde hace tiempo vinculan las emociones y el desarrollo de lo social en los estudiantes y el éxito en los estudios. Un ejemplo de esto son los trabajos de *Effective Lifelong Learning Inventory* (ELLI) de la Universidad de Bristol. Éstos se concentran en el concepto clave de “poder aprender” –*learning power*–, definido como una mezcla compleja de disposiciones, experiencias, relaciones sociales, valores, actitudes y creencias que se funden para formar la naturaleza del compromiso del individuo en el momento en el que se presenta una oportunidad de aprendizaje, según refieren Endrizzi y Rey (2008). En ELLI se identifican siete dimensiones constitutivas de ese poder aprender: cambios y aprendizaje, significado del hacer, curiosidad, creatividad, relaciones de aprendizaje, conocimiento estratégico y resiliencia. Y estas dimensiones permiten diferenciar a *grosso modo*, dos tipos de aprendices. Los eficaces, comprometidos y dinámicos y, los pasivos, dependientes y frágiles (Deakin Crick, 2007, citado en Endrizzi, 2008, p. 12). Esto implica la problemática de la evaluación de esas dimensiones.

La OCDE, por su parte, ha lanzado el proyecto “Educación y progreso social”, cuyo primer reporte: *Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills*, se ha publicado en marzo de este año (2015) y parte de las siguientes premisas: a) Existen diferencias considerables entre los distintos países y jurisdicciones locales en la disponibilidad de las políticas y programas diseñados para medir y mejorar las habilidades sociales y emocionales tales como la perseverancia, la autoestima y la sociabilidad; b) Los maestros y los padres no pueden saber si sus esfuerzos en el desarrollo de estas habilidades están dando



sus frutos, y lo que se podría hacer mejor; c) Estas habilidades son rara vez tomadas en cuenta en las decisiones de admisión de escuelas y universidades. Posiblemente por la percepción de que las habilidades sociales y emocionales son difíciles de medir; d) Las tres categorías de habilidades socio-emocionales más importantes por sus efectos en el bienestar personal y el progreso social son: la orientación a metas, la capacidad para trabajar con otros, y la habilidad para administrar las emociones; e) Si bien esas mediciones implican desarrollos desafiantes, existen una serie de instrumentos que pueden utilizarse para medir de forma fiable habilidades sociales y emocionales relevantes dentro de una cultura o frontera lingüística, y que ya están empleado en los distritos escolares locales seleccionados (OCDE, 2015).

En esos trabajos, se observa el reconocimiento de la complejidad para definir evaluaciones y sobre todo mediciones de estos aspectos, pero al mismo tiempo se confía en que esto será posible. Sin embargo, poco se discute sobre los valores implícitos en estos enfoques que ponen la competitividad, la productividad y la competencia en el centro de las aspiraciones de la educación, pues la OCDE es una institución para el desarrollo económico, no para el desarrollo humano. Así que la fuerza con la que esta Organización impulsa y ha penetrado en las evaluaciones de los sistemas educativos de muchos países, empuja desde ese horizonte, y, aunque a veces la organización ha enfrentado algunas resistencias, han ido ganando aceptación y a veces hasta terminan por resultar atractivas no sólo para los dirigentes educativos sino para los propios individuos. Nuevamente las reflexiones de Ball nos ofrecen una nueva mirada al respecto. Afirma que con esas tecnologías de la evaluación aprendemos que podemos llegar a ser más de lo que éramos y reconoce que, de hecho, hay algo muy seductor en sentirse “convenientemente apasionado” por la excelencia, por alcanzar el “desempeño máximo” (Ball, 2007). Sin embargo, resalta la incertidumbre e inestabilidad que se genera al ser juzgado de diferentes maneras, por diferentes medios, a través de diferentes agentes y agencias y la exigencia de tener que mostrar desempeños excelentes, o al menos creíbles, colectiva o individualmente, en momentos de revisión, evaluación/apreciación e inspección. Considera que el flujo de exigencias de cambio, expectativas e indicadores nos hace

continuamente responsables y constantemente observados (Ball, 2007, p. 7). De modo que en esto se finca el principio de la incertidumbre y la inevitabilidad, para la inseguridad ontológica, y que se plantea con las preguntas “¿Estamos haciendo lo suficiente? ¿Estamos haciendo lo adecuado? ¿Cómo conseguiremos estar a la altura?” (Ball, 2015). Así la performatividad deviene una tecnología, una cultura y un modo de regulación que se sirve de críticas, comparaciones y exposiciones como medios de control, desgaste y cambio.

En otras palabras, la preocupación de Ball es la penetración de estas tecnologías que permite dar un giro a nuestra subjetividad, a la manera de percibirnos y percibir a los otros. Pues así pensadas, modelan, en cierta forma, las maneras de relacionarnos en la sociedad y nuestras aspiraciones y a la larga da pie a la construcción silenciosa pero efectiva de un tipo de sociedad, desde la perspectiva de cada quién para sí.

MIRANDO HACIA EL FUTURO

La preocupación entonces por la trascendencia de estos enfoques nos plantea preguntas sobre el sentido y las formas en que se busca inducir el comportamiento humano, de los docentes, de los alumnos, de los funcionarios. Pues se corre el riesgo de usar el conocimiento y las tecnologías para la clasificación, la discriminación y el control. Si consideramos los efectos no deseados y la poca efectividad que han tenido las evaluaciones estandarizadas en el mejoramiento de la educación de muchos de los países, es de esperarse que esos efectos se presentarán de manera similar en las nuevas dimensiones emocionales y sociales que pretenden evaluarse. Y la evaluación de esos aspectos significa necesariamente entrar en el terreno de procesos profundos de constitución del sujeto, de la formación de la conciencia, con los riesgos que esto implica.

Pretender cambiar la educación a través de la evaluación y más específicamente desde cierto tipo de evaluación, nos pone frente al riesgo de reducir los cambios sólo para el control sin preguntarnos el sentido y significado de los procedimientos y procesos, sin reflexionar sobre la educación que queremos, la sociedad que deseamos construir y los ciudadanos que aspiramos a formar. Esta

es la primera y más importante discusión desde la que se habrían de plantear los cambios, las reformas y las evaluaciones.

REFERENCIAS

Ball, J. Stephen, (2008). Reformar escuelas/reformar profesores y los terrores de la performatividad. *Revista Portuguesa de Educação*, año/vol. 15, número 002. <http://firgoa.usc.es/drupal/node/38284>.

Ball, J. Stephen (2015). Entrevista.

En<http://ww2.educarchile.cl/Portal.Base/Web/verContenido.aspx?ID=225149>.

Cochran- Smith, Marilyn (2002). Constructing. Constructing Outcomes in Teacher Education: Policy, Practice and Pitfalls. Boston College. Education Policy Analysis Archives. Vol.9-2341 Number 11, Abril 2, 2001. ISSN 1068. PDF.

De la Garza, Y. (2009). *Escritura y Evaluación en un contexto bilingüe*. México: UPN.

Endrizzi, L. y Rey, O. (2008). *L'évaluation au cœur des apprentissages*. Dossier de veille de l'IFÉ n° 39, novembre 2008.

<http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?dossier = 39&lang = fr>.

MESA REDONDA 4
EVALUACIÓN Y SU IMPACTO

SÍNTESIS

Mónica Angélica Calvo López
Universidad Pedagógica Nacional, México

Los participantes de la Red Iberoamericana de Currículo y Movilidad Docente fueron los colegas: María Silvina Michel y Liliana Aurora Cerutti (Argentina), María Inés Corrêa Marques y Simone Souza de Assumpção (Brasil, Bahía), Mónica Alves de Oliveira Alberti y Claudia Oliveira Fernandes Alves (Brasil, Sao Paulo), Hessein Yesid Vivas Molina y Maribel Ramírez Betancur (Colombia), Carmen Aurora Liuzzi de Quiñonez y Dolores Beatriz Lezcano Amarilla (Paraguay) Rosario del Carmen Gildemeister Flores y Giovanna Karito Piscoya Rojas (Perú), Helder Jorge Ferreira Pais y Sara Cristina Vaz Ribeiro da Silva Moura (Portugal).

En la mesa de *Evaluación e impacto* se trabajó con base en dos ejes de reflexión:

1. ¿Cómo funcionan y cuáles han sido los resultados de las evaluaciones nacionales y su impacto en los procesos educativos?
2. ¿Qué desafíos para la mejora de los aprendizajes plantea la evaluación en el aula, las escuelas y el sistema educativo?

FUNCIONAMIENTO DE LOS RESULTADOS DE LAS EVALUACIONES NACIONALES Y SU IMPACTO EN LOS PROCESOS EDUCATIVOS

1. Las evaluaciones de carácter nacional e internacional se desarrollan con la colaboración de los Ministerios de Cultura o Secretarías de Educación Pública en cada país y de organismos internacionales. De hecho, cada país miembro cuenta con un sistema de evaluación nacional e internacional del sistema educativo.

Los países miembro han participado en evaluaciones internacionales, en particular, en el Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA),

desarrollado por la Organización para la Cooperación del Desarrollo Económico (OCDE) y en menos casos, en evaluaciones regionales de la UNESCO.

A nivel nacional han aplicado pruebas muestrales y censales con fines de la evaluación del rendimiento estudiantil y de la evaluación del desempeño docente para el ascenso a la carrera magisterial.

Argentina ha trabajado la evaluación nacional de estudiantes en formación docente con un dispositivo cualitativo que pone el acento en la construcción colectiva de la prueba, mediante el trabajo en equipo. Se evalúan capacidades, saberes y valores de los estudiantes en formación docente. El impacto de la evaluación es que esta ocurra, y en una relación entre currículo y aprendizaje de los alumnos.

Las pruebas internacionales ponen el acento en los conocimientos: dominio de competencias y habilidades en cada nivel educativo. En casi todos los países encontramos un bajo y medio nivel de desempeño en matemáticas y en lengua española. También por debajo de la media se encuentra la formación cívica y ciudadana. Las experiencias de los miembros de la Red Iberoamericana coinciden en los resultados no idóneos de desempeño escolar al aplicar la Prueba PISA.

Las pruebas internacionales muestran el déficit de los aprendizajes. Esto constituye un reto para mejorar los procesos de enseñanza, los conocimientos de los docentes, así como las condiciones y el financiamiento a la educación en el nivel nacional.

La evaluación nacional, en los países latinoamericanos han movilizad o sentidos sociales como pobreza en poblaciones rurales indígenas, falta de permanencia, eficiencia, equidad y calidad en la educación.

El impacto de la evaluación es específico en cada país:

Algunos colegas han realizado programas de mejora y ajustes al currículo nacional con la finalidad de tener sistemas curriculares más pertinentes y relevantes. A otros miembros de la red les ha permitido formular políticas educativas e intervenciones específicas. En Brasil, las evaluaciones han puesto de manifiesto políticas públicas en el país, atender la educación infantil, erradicar el analfabetismo, una enseñanza bilingüe, entre otras, la aspiración nacional es ofrecer

educación pública en todos los niveles, mejorar condiciones formativas de los estudiantes y de trabajo a los docentes. Asimismo, se han estructurado proyectos de desarrollo de experiencia, derechos humanos y temas transversales como la sexualidad, el género.

Con más especificidad encontramos un proyecto de Innovación de experiencias transformadoras como la *del alumno que no falta a la escuela*, y la *ampliación de su jornada de trabajo escolar* en un currículo integrado.

Varios aportes de los participantes ponen el acento en considerar el aprendizaje como un derecho humano, diseñar un currículo integrado pensando en materias de apoyo y orientación técnico pedagógica.

Habrà que destacar de la experiencia en Brasil su carácter transformador, el pacto nacional de alfabetización, el derecho humano a aprender, la ampliación de la jornada escolar, el currículo integrado y el acompañamiento pedagógico.

Sin duda, también es relevante en los planteamientos curriculares como la articulación del currículo al mundo del trabajo, el acceso a las tecnologías de la información y la oferta de las actividades optativas: ambiente, deporte, cultura, arte, prevención y promoción de la salud, y derechos humanos.

En Portugal, el impacto de la evaluación se observa en la libertad de la oferta formativa, en la detección de dificultades, el acompañamiento más eficaz de los alumnos y en ofertas complementarias de ciudadanía, arte, cultura y ciencia.

Estas decisiones curriculares se articulan con cambios normativos, una cultura del rigor y la excelencia, y algo que me parece clave: el aumento de autonomía pedagógica y organizativa, así como la optimización de recursos de acuerdo a necesidades concretas de alumnos.

El impacto de la evaluación se puede mirar en los planes de acción vinculados al sistema educativo, en las agendas educativas y en las políticas públicas para la educación del país miembro.

Cabe señalar que el impacto no deja de ser un punto problemático, sobre todo cuando se busca esta articulación de componentes en un nivel macro. Al respecto, los actores han reconocido que la evaluación vista en un plano nacional e internacional afecta el quehacer en el aula, en el uso del tiempo dedicado

a la formación y en el tratamiento a los contenidos, los cuales suelen recortarse porque los profesores a prepararan a los estudiantes sólo para el examen.

DESAFÍOS PARA MEJORAR LA EVALUACIÓN EN EL AULA, LAS ESCUELAS Y EL SISTEMA EDUCATIVO

Sin duda, la evaluación en los países miembros tiene como desafío fortalecer sus sistemas educativos, el derecho a aprender de los estudiantes, las prácticas democráticas dentro de la escuela y desarrollar el respeto y la valoración de la diversidad social, el pluralismo y la inclusión social.

Al lado de estos desafíos, queda pendiente la gestión de recursos para la formación docente, la inversión en infraestructura, y la construcción de sistemas de evaluación de aprendizajes que orienten la atención en el aula.

En esta mesa de trabajo se destaca la creación de sistemas de evaluación y la atención de los resultados con la propuesta de diagnósticos y de acompañamientos específicos acordes con las necesidades en el aula, el currículo y las políticas públicas de educación.

En voz de los participantes los desafíos de la evaluación consisten en enfrentar en cada país una educación de calidad y el derecho garantizado a la educación, una gestión escolar participativa y la libertad organizativa en las decisiones curriculares y en el aula, ya que la experiencia muestra resultados diferenciados en el currículo, el aula y la formación docente como parte de los sistemas educativos nacionales.

Se considera que el propósito de los estándares nacionales y los patrones de excelencia pueden derivarse de la atención primera a los problemas de equidad, acceso y permanencia, así como ofreciendo un aprendizaje situado y con cambio curriculares específicos.

El resultado bajo y medio de las pruebas internacionales no sólo ha permitido mirar los problemas de aprendizaje en un mundo global, sino la necesidad de observar las prioridades locales en los países miembros de la Red, de tal manera que es importante valorar el dominio de competencias y habilidades y



tener un desarrollo nacional con calidad educativa, así como la tarea de incorporar procesos y actores en la participación en dispositivos de evaluación.

REFLEXIONES FINALES

- Currículo y evaluación se articulan con el fin de mejorar la calidad del aprendizaje, pero también emerge la relación entre evaluación y mejora del trabajo docente. En el fondo de estas relaciones subyacen las políticas nacionales e internacionales.
- El trabajo de esta mesa mostró un fuerte trabajo en la preparación de la evaluación a nivel nacional y de acuerdo a políticas internacionales.
- En todas las experiencias de evaluación de esta red se identifica un dispositivo organizador en leyes, resoluciones ministeriales y acuerdos.
- Las evaluaciones formuladas por los miembros de la Red se orientan a la evaluación nacional de alguno nivel o ciclo educativo, de la formación docente, o bien de todo el sistema educativo de su país.
- Los conocimientos a evaluar son reiteradamente matemáticas y lengua.
- Los temas de interés común alrededor de las prácticas curriculares son: el aprendizaje de la escritura, la ciudadanía, el género, los derechos humanos, la diferenciación, la diversidad lingüística, el acompañamiento y la autonomía.
- Sólo pensar en el examen y su preparación, ha afectado en el recorte de contenidos o bien en el aumento de objetivos relacionados con las preguntas del examen.
- En el aula se ha afectado el uso y el manejo del tiempo dedicado a la formación.
- A partir de los resultados se han generado propuestas de formación docente.
- En cuanto a intervención, sin que esta sea generalizada, se ha obligado a la escuela a realizar planes de mejora y a hacer responsable al sistema educativo de sus acciones en la escuela.
- Mejor desempeño de instituciones de Formación docente.

- Incorporación de procesos y actores en la participación en dispositivos de evaluación.
- Recuperación de los resultados de pruebas internacionales para mejorar las pruebas nacionales.
- Definición de agenda educativa y gestión para la obtención de financiamiento de los organismos internacionales.
- Trabajo de acompañamiento a la comunidad educativa para la formación.

ALGUNAS LÍNEAS DE FUGA O DE POSIBILIDADES DE LIBERTAD EN LA EVALUACIÓN

- El acento en la participación de los actores en el proceso de evaluación.
- En los planes de mejora con las comunidades educativas.
- En el dispositivo de intervención para la formación.
- En las respuestas formativas ante lo diverso y la prueba estandarizada.
- En el tratamiento de los temas transversales.

EVALUACIÓN Y SU IMPACTO ARGENTINA

María Silvina Michel y Liliana Aurora Cerutti
Instituto Nacional de Formación Docente

LA EVALUACIÓN INTEGRAL DE LA FORMACIÓN DOCENTE EN ARGENTINA

La formación docente es uno de los componentes centrales de las políticas de mejora del sistema educativo de la República Argentina, dada su incidencia sobre todos los niveles educativos. La formación inicial y el desarrollo profesional docente resultan prioritarios para hacer efectivo el derecho a la educación de todas y todos los niños y adolescentes, como así también de los jóvenes y adultos que han visto interrumpida su experiencia escolar tempranamente y que aspiran a completarla.

En este sentido, el Plan Nacional de Formación Docente propone la actualización de los planes de estudio de la totalidad de los Institutos de Formación Docente de nivel inicial y primario así como el fortalecimiento de las propuestas de formación, líneas de investigación y estrategias de mejora de la enseñanza. El desarrollo de estas acciones permitió la construcción de una base de saberes, capacidades y valores indispensables para desplegar prácticas diversificadas y complejas de enseñanza por parte de los futuros docentes.

Acompañando estas políticas es que se transformaron los diseños curriculares de la formación inicial y se jerarquizaron las experiencias prácticas.

La modificación de diseños incluye:

- la duración de todas las carreras de 4 años y la carga horaria de 2,600 horas como mínimo;
- la inclusión de tres campos básicos de conocimiento;

- las prácticas que deben iniciar al mismo tiempo que la formación;
- respetar el uso de 20% de la carga horaria para la definición institucional, y
- la inclusión de contenidos curriculares significativos no generalizados como Alfabetización Inicial, Educación Sexual Integral y TIC.

Todo esto conlleva a dar mayor énfasis a la responsabilidad de revisar en forma permanente qué es lo que aprenden los estudiantes durante la formación inicial y qué capacidades y saberes sustantivos van construyendo para el efectivo ejercicio de la docencia. Esto, sin duda, requiere sumar a las prácticas evaluativas que llevan a cabo los docentes formadores cotidianamente, una mirada más panorámica e integral que proponga una valoración y reflexión sobre el desarrollo curricular y las condiciones institucionales de la formación, como así también la evaluación de las capacidades que van conformando y ampliando los futuros colegas al transitar las propuestas curriculares vigentes. En base a estas concepciones se enmarca la propuesta de evaluación de estudiantes cuyo diseño se inicia en forma complementaria a la evaluación curricular.

Cabe agregar que el Ministerio de Educación, a través del Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) y la Mesa Federal de Educación Superior a partir del año 2011 desarrolla un conjunto de iniciativas en materia de evaluación definidas a partir de la focalización de las acciones sobre diferentes componentes o aspectos. La Evaluación Integral de la Formación Docente constituye un desafío para la totalidad del sistema formador y se estructura en torno a tres ejes: la evaluación de las políticas, la evaluación de las instituciones y la evaluación de los actores. En este último eje se aborda uno de los componentes más sensibles como es el de la evaluación de los estudiantes.

La Res. N° 188/12 CFE establece el diseño e implementación de la evaluación integradora de estudiantes de 2º, 3º y 4º años de la formación docente inicial. Dada la complejidad y magnitud que implica evaluar simultáneamente al conjunto de estos estudiantes, se diseña un dispositivo escalonado y por etapas que permita dar cumplimiento a lo establecido por la normativa vigente. La propuesta que ha sido diseñada centra su foco, en esta etapa, en las carreras de Formación Docente para los niveles educativos del Nivel Inicial y del Nivel

Primario y dentro del conjunto de los estudiantes de las mismas, en aquellos que ya han avanzado significativamente en su trayecto formativo y que en el momento de la evaluación están transitando el espacio de la Práctica III. Esta propuesta, que no implica ningún tipo de vinculación con la promoción y acreditación de aprendizajes de los estudiantes, tiene como propósitos principales.

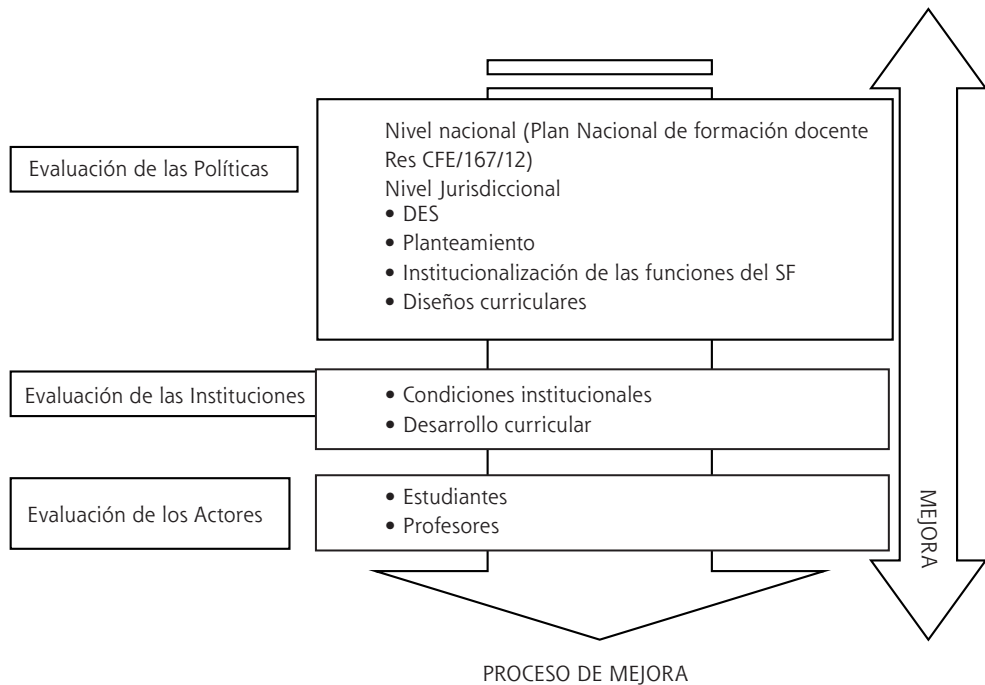


Figura 1. Política de Evaluación Integral de la Formación Docente.

Aproximar una visión de conjunto sobre la construcción de las capacidades, saberes y valores por parte de los estudiantes, generar información relevante para diferentes actores y niveles responsables de las políticas de formación docente en el marco de la Evaluación Integral de la Formación Docente. Una primera etapa se desarrolló durante el año 2013 y tuvo como principal objetivo poner a prueba el dispositivo de evaluación propuesto procurando incrementar al máximo la fiabilidad y la validez de los instrumentos diseñados e indagar sobre la factibilidad y la gestión del propio dispositivo con vista a ser generalizado en todo el país.

Sin duda, se trata de una propuesta que encierra numerosas exigencias conceptuales, metodológicas y técnicas, pero el mayor desafío consiste en elaborar una propuesta que supere la mirada tecnocrática de la evaluación que ha predominado durante mucho tiempo y que aún sigue vigente en varios espacios del escenario educativo. En este marco se presenta el desarrollo de una propuesta de evaluación de estudiantes que se construye federalmente respondiendo a los requerimientos del sistema formador y proporcionando insumos valiosos para enriquecer la experiencia formativa de estudiantes y docentes, promoviendo prácticas institucionales provechosas y contribuyendo a orientar y mejorar los procesos de planificación y gestión de las políticas educativas relativas a la formación docente.

CARACTERÍSTICAS DE LOS PROCESOS DE EVALUACIÓN

La evaluación de la Formación Docente se le ha proyectado como herramienta para la mejora de las políticas, los programas y procesos formativos. Por lo mismo la "evaluación para la mejora" comprende la evaluación de políticas, instituciones y actores de la formación.

Los procesos de evaluación se llevaron a cabo en forma participativa; las 24 jurisdicciones participaron en el diseño de instrumentos y de pasos para desarrollar el dispositivo.

En esta idea se sustenta la presente propuesta frente a la que cabe tener en cuenta que el desarrollo de una política de evaluación que se propone evaluar a los estudiantes de la formación docente y la definición de cómo hacerlo implica un posicionamiento teórico y político sobre la formación docente y sobre lo que se espera de ella, por eso no se trata de una tarea exclusivamente técnica. "Evaluar implica describir, analizar, interpretar y explicar, lo que permite comprender la naturaleza del objeto y emitir un juicio de valor, el que está siempre orientado a la acción. (...) Se trata de una tarea argumentativa, contextualizada y dirigida a la acción." (Palou de Mate, 1998). La evaluación así entendida se destaca por valor formativo, por su función reguladora cuyos efectos se despliegan sobre los procesos de enseñanza y los de aprendizaje, acompaña los mismos y aporta

información que enriquece y amplía la experiencia de formación. En la última década se asiste a una suerte de desplazamiento del concepto de evaluación formativa hacia el de evaluación para el aprendizaje (William, 2011) que complejiza y amplía el concepto ya que se orienta a pensar en la evaluación como un proceso que tiende a ser continuo, que sobresale el efecto retroalimentador de la información para los docentes y en especial para los estudiantes. El aspecto más importante de esta nueva perspectiva es el lugar que ocupa la idea de progreso: a la hora de valorar los resultados el acento se ubica en el reconocimiento de los avances respecto de un punto de partida, en el aporte para la mejora, en el abordaje colectivo de las responsabilidades derivadas de los resultados por sobre las comparaciones respecto de criterios únicos y estándares. Desde esta perspectiva de la evaluación se proponen herramientas que promuevan la revisión de algunos aspectos centrales de la formación de los docentes y la puesta en valor de la propia experiencia formativa y la construcción de herramientas de evaluación orientadas hacia el aprendizaje institucional e individual.

La evaluación es integral, porque por una parte, el carácter de instrumento que atribuimos a la evaluación hace de ella un poderoso medio al servicio de los objetivos educativos y en la medida que la educación denominada integral y flexible representa la necesidad de estimular y favorecer el logro de objetivos educativos, la evaluación debe responder a los mismos criterios evitando una posición reduccionista. Está integrada, porque la evaluación reviste un fuerte carácter formativo y es por ello que es necesario concebirla como una actividad incluida y articulada en forma armónica con la actividad educativa en su conjunto. No es dable que la evaluación se conforme como una actuación añadida, yuxtapuesta al servicio de finalidades o funciones no educativas. La integración armónica de la evaluación con la actividad educativa la convierte en un medio más, junto al resto, para alcanzar los objetivos educativos. Y finalmente es integradora porque en la medida que responde a las características antedichas se convierte en una realidad que juega un papel activo; la evaluación así entendida dinamiza las acciones educativas, promueve la reflexión, el análisis y la autocrítica, fomenta la innovación y estimula la mejora continua todo lo cual constituyen la base de toda acción educativa de calidad.

MARCO NORMATIVO DE EVALUACIÓN INTEGRAL DE LA FORMACIÓN DOCENTE Y EVALUACIÓN DE ESTUDIANTES

- Resolución N° 134/11 CFE

Artículo 5° punto 2, Artículo 8° punto 1. Establece la necesidad de desarrollar acciones y estrategias relativas a la evaluación de los diseños curriculares de formación docente inicial y la construcción de acuerdos para la implementación integradora que permita identificar en los estudiantes capacidades y saberes sustantivos para el efectivo ejercicio de la docencia, al tiempo que permita el monitoreo del desarrollo curricular y de las condiciones institucionales.

- Resolución N° 167/12 CFE

Aprueba el Plan Nacional de Formación Docente 2012-2015. El Plan se estructura a partir de prioridades políticas que responden a las realidades jurisdiccionales y a los compromisos federales. Define como una de sus líneas de trabajo la Evaluación Integral de la Formación Docente.

- Resolución N° 188/12 CFE

Establece el desarrollo de líneas de acción para el fortalecimiento y profundización de políticas de evaluación.

PROCESO EVALUATIVO 2013-2015

Durante estos años se realizó primero un proceso de evaluación de los currículos de 522 Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) y sus 33,409 estudiantes. El proceso evaluatorio abarcó tres elementos: la organización institucional, las prácticas de los estudiantes y los procesos formativos.

En 2014 se inició un proceso de evaluación de estudiantes que continúa en el 2015. En este proceso participan 390 ISFD y 10,000 estudiantes de Práctica III.

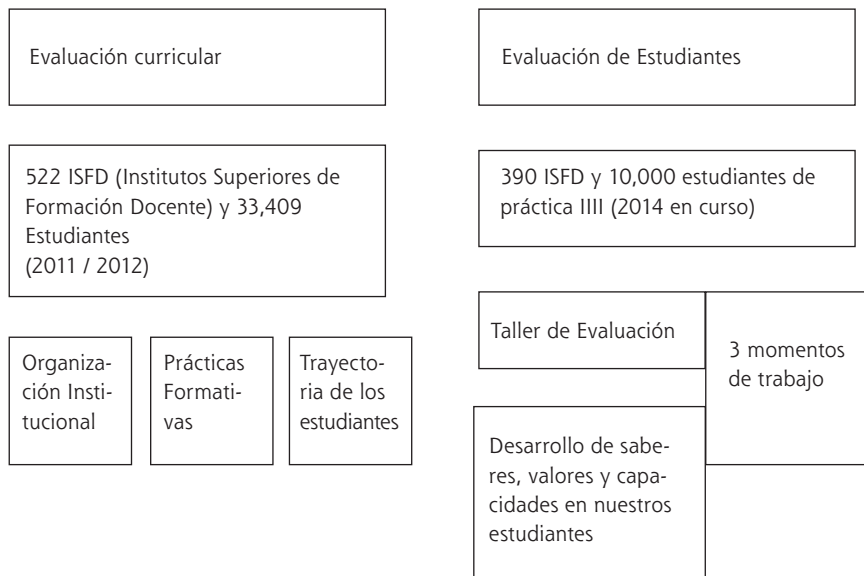


Figura 2: Evaluación Curricular y Evaluación de Estudiantes

MOMENTOS DE LA EVALUACIÓN

2013 - Prueba piloto

Muestra

5 Jurisdicciones: Buenos Aires, Chaco, Mendoza, Río Negro, Santiago del Estero

Cantidad de ISFD: 13 (5 Educación inicial y 8 Educación primaria)

Cantidad total de estudiantes: 197

2014 - Evaluación de estudiantes

ISFD: 392

Carreras: 513 (Educación inicial 199 y Educación primaria 314)

10, 506 estudiantes que cursaron práctica III en el año 2014

2015 - Análisis de la información y elaboración de informes

- Análisis descriptivo de cada uno de los indicadores propuestos en los instrumentos. El primer producto de esto son las distribuciones de frecuencia de todas las preguntas tanto del E1 como E3.

- Análisis explicativo centrado en algunas variables potentes que permita vincular información de los diferentes instrumentos.
- Definir algunas líneas de indagación más focalizadas sobre una sub-muestra de la información.

El proceso de análisis de la información es el más rico y complejo. Lo principal es la definición de los criterios con los que se va a mirar la información en las diferentes instancias. Los criterios expresan el juicio valorativo que se emite sobre la información producida. Es importante que esta valoración sea lo más homogénea posible entre los involucrados.

- Definición de las grillas de valoración de las respuestas de los estudiantes (conjunto de categorías para valorar la respuesta de los estudiantes.
- Prueba con 100/150 instrumentos para ver si funcionan las categorías y posterior ajuste.
- Categorización y etiquetado de toda la información (este es el proceso más largo).
- Elaboración de las bases de datos etiquetadas/procesadas para entregar.

CRITERIOS DE ELABORACIÓN DEL DISPOSITIVO

Para la elaboración del dispositivo de evaluación, debemos mencionar que se conceptualizó a la evaluación como:

- Participativa-colaborativa, ya que se recuperan voces de los actores en el diseño del dispositivo, la puesta en marcha y el análisis de los resultados.
- Formativa, porque nos permite pensar la formación.
- Integral/ integradora.
- Progresiva.

La implementación del dispositivo se realizó en construcción colectiva, trabajando con las jurisdicciones en la construcción de mediaciones, además de las acciones llevadas a cabo por el Equipo Nacional, para que aquello que se diseñó en Instituto Nacional de Formación Docente ocurra en cada provincia: a) encuentros presenciales, b) materiales, c) orientaciones y d) aulas virtuales.

SOBRE LA EVALUACIÓN

¿Qué se evaluó?

El proceso de formación docente desde las voces de los estudiantes de los profesorados de Nivel Inicial y de Nivel Primario que al momento de la evaluación se encontraban cursando Práctica III.

¿Para qué se evaluó?

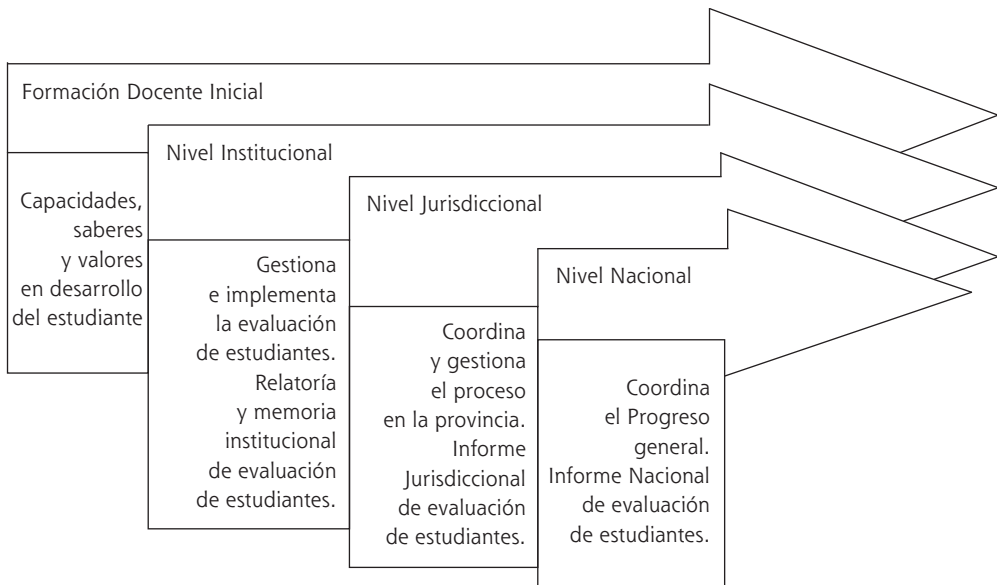
Se evaluó para obtener una visión de conjunto sobre la construcción de las capacidades, saberes y valores de los estudiantes, y para generar información relevante para diferentes actores y niveles responsables de las políticas de formación docente en el marco de la Evaluación Integral de la Formación Docente

¿Cómo se llevó a cabo?

- Taller de evaluación con 3 momentos de trabajo.
- Grupos entre 10 y 20 estudiantes.
- Instrumentos en versión digital (carga en línea y fuera de línea).
- Talleres con los estudiantes que han participado en la jornada de evaluación para el trabajo conjunto sobre los primeros resultados.

RESPONSABILIDADES DE LAS INSTITUCIONES DURANTE EL PROCESO DE EVALUACIÓN

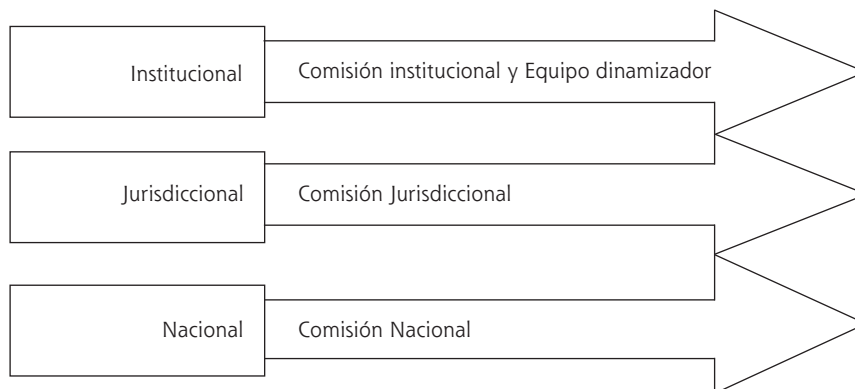
Figura 3. Responsabilidades Compartidas



Equipos de trabajo que participan en la evaluación

Durante la evaluación participaron de manera coordinada equipos de trabajo de los diferentes niveles involucrados en el proceso. El comité de la Institución Superior de Formación Docente a evaluar y el equipo dinamizador. A nivel regional, la Comisión Jurisdiccional, siempre en comunicación con la Comisión Nacional. Los tres niveles institucionales mantienen un alto grado de coordinación a lo largo del proceso de evaluación, tal como se muestra en la siguiente figura.

Figura 4. Equipos de trabajo por nivel



PASOS DEL PROCESO DE EVALUACIÓN

En el cuadro siguiente se indican los cinco pasos del proceso de evaluación a estudiantes 2014.

Cuadro 1. Pasos del proceso de evaluación

PASO 1 PRE-TALLER DE EVALUACIÓN	PASO 2 TALLER DE EVALUACIÓN	PASO 3 ENTRE TALLERES	PASO 4 TALLER DE REFLEXIÓN	PASO 5 ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN
Momento de sensibilización y organización de la evaluación	Momento de aplicación de evaluación	Momento de preparación del taller de reflexión	Momento de trabajo institucional	Momento de análisis y redacción de informes
¿QUIÉNES?	¿QUIÉNES?	¿QUIÉNES?	¿QUIÉNES?	¿QUIÉNES?
Comisión Jurisdiccional	Comisión Institucional	Comisión Institucional	Comisión Institucional	Comisión Jurisdiccional
Comisión Institucional	Equipo dinamizador	Equipo dinamizador	Equipo dinamizador	Comisión Institucional
	Estudiantes de Práctica III		Estudiantes de Práctica III	

INSUMOS	INSUMOS	INSUMOS	INSUMOS	INSUMOS
Cronograma de reuniones	Pautas y orientaciones	Pautas y orientaciones	Pautas y orientaciones	Pautas y orientaciones
Pautas y orientaciones	Instrumentos de observación	Matriz de análisis	Instrumentos de observación	Matriz de análisis
Ficha Institucional	Instrumentos para estudiantes	Bases de datos		Bases de datos



EVALUACIÓN Y SU IMPACTO BRASIL*

Maria Inês Corrêa Marques
Universidad Federal de Bahía, Brasil

É possível afirmar que a implantação dos sistemas de avaliação educacional no Brasil, resultou em análises sobre todos os níveis e modalidades de ensino. A política de avaliação engloba o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, o Exame Nacional do Ensino Médio, Exame Nacional de Desempenho do Ensino Superior, o Exame Nacional de Certificação de Jovens e Adultos (Enceja), o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior, a Prova Brasil e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, Avaliação da Pós-Graduação da Capes, configuram um macrosistema de avaliação da qualidade da educação brasileira.

O sistema de avaliação brasileiro, ampliou os indicadores de análise, anteriormente limitados a aspectos como acesso e permanência; evasão e repetência; tempo de escolarização. As avaliações internacionais também saíram destes limites, buscando saber outras informações como a aquisição de linguagens, cultura e domínios de competências e habilidades. Atualmente, com a aplicação de exames nacionais e internacionais, os resultados são também indicadores de mudanças. O desenvolvimento de sistemas de informação e avaliação transformou-se em peça-chave dos processos de reformas educacionais.

A valorização dos profissionais, continua sendo um grande desafio no Brasil, bem como a formação continuada, as horas remuneradas para o planejamento das aulas. O acompanhamento pedagógico, a ampla utilização de recursos didáticos, são alguns dos elementos necessários para melhorar a aprendizagem e avaliação escolar. A melhoria das condições de trabalho, bons salários, plano de

* Se agradecen las aportaciones en la mesa de trabajo de Simone Souza de Assumpção, Profesora adjunto, Universidad Federal de Bahía.

carreira e formação em serviço, ativa o compromisso e desejo de mudança por parte do professor. Abrir as unidades educacionais para as comunidades, promover parcerias para cuidar da saúde promover esporte e lazer têm sido excelentes estratégias de mudar o ambiente escolar para mudar o interior da escola, as salas de aula. Porém, promover o envolvimento de familiares na educação dos filhos, permanece como um grande desafio. Os pais precisam se inteirar dos resultados estatísticos das avaliações para ajudarem a construir uma outra realidade para seus filhos.

Os dados recolhidos pelos sistemas de avaliação da educação básica e superior no Brasil devem ser apropriados pelos estudantes, para provocar reflexões sobre a real situação educacional e ter uma noção mais próxima da realidade para a elaboração de políticas e nacionais e locais. A avaliação não pode ser caracterizada apenas como seleção de poucos e exclusão de muitos. O desafio é tornar a avaliação um elemento formativo, o estudante precisa aprender com ela, do mesmo modo que a família, os gestores, também precisam utilizar seus resultados. Avaliar deve ser uma atitude constante que ajude a aprender melhor, que permita melhor acompanhamento do processo de aprendizagem e produção do conhecimento. Outro desafio é tornar realidade estes conceitos avaliativos nas escolas, retirar o temor avaliativo da vida dos estudantes.

Para melhorar a aprendizagem, o currículo precisa ser pensado articulando áreas do conhecimento e buscando formas avaliativas adequadas a esta necessidade de ensinar interdisciplinarmente. A forma de construção das avaliações deve ser compatível com o ensino ofertado e só assim as provas e exames nacionais e internacionais poderão fazer sentido, no lugar mais efetivo da educação, que é a sala de aula, no encontro entre estudante e professor. O controle exercido pela avaliação, o erro que vira estatística, precisa ser reavaliado no Brasil.

EVALUACIÓN Y SU IMPACTO COLOMBIA

Hussein Yesid Vivas Molina y Maribel Ramírez Betancur
Instituciones Educativas "Presbítero Luis Rodolfo Gómez Ramírez" y "La Paz"

Prueba SABER: es la evaluación que se aplica en la Educación Básica y Media.

- El propósito principal de SABER 3°, 5° y 9° es contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación colombiana mediante la realización de evaluaciones aplicadas periódicamente para monitorear el desarrollo de las competencias básicas en los estudiantes de educación básica, como seguimiento de calidad del sistema educativo.
- La prueba SABER 11° evaluación del nivel de la Educación Media a partir del año 2014 se alinea con las evaluaciones de la Educación Básica para proporcionar información a la comunidad educativa en el desarrollo de las competencias básicas que debe desarrollar un estudiante durante el paso por la vida escolar.

http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/articles-347318_Presentacion.pdf

<http://www.mineduacion.gov.co/1621/w3-article-244735.html>

¿Qué desafíos para la mejora de los aprendizajes plantea la evaluación en el aula, las escuelas y el sistema educativo?

Día "E": Ministerio de Educación Nacional decreta el día de la Excelencia Educativa, un día específico anual para la revisión y mejora de las cuatro gestiones para la Excelencia Educativa: Progreso, Desempeño, Eficiencia y Ambiente Escolar.

<http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/w3-article-349475.html>

EVALUACIÓN Y SU IMPACTO PARAGUAY*

Carmen Aurora Liuzzi de Quiñónez

Centro Regional de Educación "Dr. José Gaspar Rodríguez de Francia", Paraguay

Para el diseño de políticas educativas y de intervenciones específicas se recurre a evaluaciones e investigaciones, realizadas por organismos internacionales y del Ministerio de Educación y Cultura, sobre distintos aspectos definidos por el mismo. Los resultados fueron presentados en la Agenda Educativa 2013-2018, como sigue:

Acceso a la educación y cobertura: La educación paraguaya en las últimas décadas ha tenido avances considerables, en estos aspectos, sin embargo, los logros obtenidos no son suficientes, pues persisten problemas de permanencia, eficiencia, equidad y calidad, siendo las poblaciones rurales, en situación de pobreza e indígenas las más afectadas.

Eficiencia interna del sistema educativo: Los indicadores muestran una mejora en los últimos 12 años: disminuyeron la repitencia y la deserción escolar. Consecuentemente, se han incrementado la promoción, la retención y la tasa de egreso escolar.

El rendimiento académico en la educación paraguaya: Los resultados de las evaluaciones realizadas en el 2010 a través del Sistema de Evaluación del Proceso Educativo (SNEPE) a los estudiantes del 3º, 6º y 9º grados de la EEB, muestran bajos niveles de desempeño en las áreas de matemática y lengua. El 18,63% de los alumnos del 3º grado se ubican por debajo del nivel 1 en comunicación y el 18,12% para matemática; luego sólo el 7,59% de los estudiantes alcanza el nivel 4 (aprendizajes esperados por grado) en comunicación, y el 9,26% de los

* Se agradecen las aportaciones en la mesa de trabajo de Dolores Beatriz Lascaño Amarillo, docente del Centro Regional de Educación "General Patricio Escobar".



escolares en matemática. Los resultados en el desempeño de 6° y 9° grados presentan similar tendencia.

La medición del 2006 para el 2° curso de la Educación Media muestra que cerca de 50% culminan este nivel alcanzando el nivel 1, en las áreas de matemática, lengua y literatura castellana y ciencias básicas, según las evaluaciones de SNEPE.

Por su parte, los resultados del Segundo Estudio Regional Comparativo y explicativo (SERCE) sobre los niveles de desempeño de los estudiantes de América Latina y el Caribe, en el marco del Laboratorio de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), revelan un bajo logro académico de los estudiantes en las áreas evaluadas, posicionando a Paraguay entre los países con rendimiento por debajo de la media regional.

En el año 2009, Paraguay participó del estudio Internacional sobre Educación Cívica y Ciudadana (ICCS), los resultados obtenidos sitúan al país a 76 puntos por debajo del promedio internacional y 15 por debajo del regional (MEC, 2010), revelando una escasa preparación cívica y ciudadana de los estudiantes.

Asimismo, en el año 2005, a través de SNEPE se aplicaron pruebas a los estudiantes del 3° curso de Formación Docente en las áreas básicas de formación, los resultados obtenidos dan un promedio de rendimiento que oscila entre el 40% y 60%, lo cual evidencia la precariedad de la formación de los docentes.

Asimismo, en el Informe del Progreso Educativo Paraguay 2013 (PREAL, 2013), se encuentran los siguientes resultados:

Cobertura: Buena cobertura en los dos primeros ciclos de la EEB, pero baja cobertura en el tercer ciclo de la EEB y la educación media. La matrícula aumentó en la mayoría de los niveles del sistema educativo. No obstante, hay una importante cantidad de jóvenes entre 13 y 17 años, que no están matriculados en el nivel educativo que le corresponde a su edad, colocando a Paraguay entre los países con menor tasa neta de escolarización secundaria en la región.

Permanencia: La mayoría de los niños/as ingresan al sistema, pero aún se tiene problemas para retenerlos. En 2010, el promedio de años de estudios de la población paraguaya de 15 años o más, fue de 8,2 años, mayor que el promedio de 7,1 años en 2000, pero menos de los 9 años de estudio obligatorios

y gratuitos según la ley. Solo 3 de cada 10 estudiantes que ingresaron en el primer grado en 1999 completaron los 12 años de la educación formal en 2010.

Rendimiento en pruebas: Estudiantes logran resultados medios y bajos en las pruebas nacionales e internacionales. En las pruebas nacionales más recientes SNEPE (2010), más de la mitad de estudiantes del 3° grado no pudo resolver problemas sencillos de matemática y 4 de cada 10 tuvo dificultad para comprender los elementos más generales del texto y demostrar un conocimiento básico de la gramática. En la prueba regional SERCE (2006), Paraguay fue uno de los cinco países que obtuvo puntajes por debajo del promedio en todas las materias evaluadas.

Equidad: Las desigualdades sociales se reproducen en el sistema educativo y se debería hacer un gran esfuerzo para superarlas. Hay una reducción de las brechas en las tasas de escolarización por zona de residencia y nivel de ingresos. Aún así, se sigue observando desigualdades en el nivel de escolarización de personas adultas jóvenes, según zona de residencia, ingresos e idioma principal. La población indígena enfrenta grandes brechas respecto al promedio nacional.

Profesión docente: Se han dado pasos, pero aún no se ha consolidado la profesionalización de la carrera docente. La poca evidencia disponible sugiere que el sistema no está produciendo la calidad de docentes que Paraguay necesita. Se han dado avances legales para institucionalizar la selección de docentes, pero los salarios tienen poco vínculo con la calidad de su trabajo.

Inversión: El gasto público en la educación como porcentaje del Producto Interno Bruto (PIB) ha disminuido en el periodo. El gasto público en la educación en relación al PIB ha disminuido en el periodo analizado, lo contrario a lo que sucede en otros países de la región. La baja inversión pública en la educación permite cubrir los salarios docentes y administrativos, pero limita las posibilidades de realizar inversiones para mejorar las condiciones de aprendizajes como: capacitación a docentes, inversión en infraestructura y construcción de sistemas de evaluación.

Competencias y estándares: En Paraguay, se inició el proceso para establecer estándares de contenido en la educación media. Se realizaron esfuerzos para lograr una educación basada en competencias, sin embargo en las aulas

predomina el aprendizaje memorístico y hay poca motivación en el descubrimiento de saberes. No existe un sistema de estándares que defina lo que constituye un nivel de desempeño adecuado ni sobre los recursos necesarios para este propósito.

Sistema de evaluación: Paraguay cuenta con un sistema nacional de medición, el SNEPE, pero no tiene los recursos asegurados dentro del presupuesto nacional de gasto, para su realización en forma periódica y sistemática. En el periodo se realizaron 3 pruebas de evaluación del SNEPE en el nivel de EEB, pero no son comparables entre sí, por lo que no se puede medir el progreso en el aprendizaje. Paraguay ha participado en las evaluaciones del Laboratorio de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE). El uso de los resultados es escaso.

Autonomía y rendición de cuentas: Se dieron pasos para descentralizar decisiones educativas, pero la mayoría sigue realizándose a nivel central. Con el fin de descentralizar la gestión educativa, se crearon Consejos Departamentales de Educación, pero con poca incidencia en la política y gestión educativa departamental. Se han implementado mecanismos para involucrar a asociaciones de padres y madres en la transferencia de recursos para las escuelas.

A partir del análisis de las tendencias educativas en Paraguay en la última década (2000-2010) este informe propone unas líneas de acción de tal forma a lograr un mayor progreso en las diferentes áreas e indicadores (PREAL, 2013).

Aumentar el porcentaje de la población que completa los 12 años de estudio: En un mundo cada vez más dependiente del conocimiento, saber que el 29% de los adolescentes entre 15 y 17 años no se encuentran cursando la educación media no es suficiente. Paraguay cuenta con una importante experiencia en educación de personas jóvenes y adultas. A esto se suman iniciativas internacionales que están trabajando y proponiendo acciones en esta línea. Se debe apoyar estos programas y buscar otros que enfrenten los obstáculos económicos y de pertinencia que con demasiada frecuencia impiden que nuestros jóvenes completen sus estudios.

Apoyar a los programas de atención a la primera infancia: La educación comienza antes del primer grado y estas experiencias forman la base para su futuro aprendizaje. En Paraguay la matrícula del preescolar se ha mantenido cerca

del 70% sin lograr avances significativos en la década estudiada. Se deben aumentar y mejorar los programas de atención integral a la primera infancia. En especial promover programas no formales que trabajen con las familias y la comunidad; mejorar la calidad de la educación preescolar atendiendo a los aspectos estructurales (condiciones físicas, estructura del programa, nivel de formación de educadores) y de proceso (rutinas de cuidado, estimulación del lenguaje, participación de padres y madres); tener en cuenta las condiciones para la inclusión de niños y niñas con discapacidad; e implementar programas que incorporen la lengua y la cultura de niños y niñas guaraní hablantes e indígenas.

Mejorar el desempeño académico en áreas tradicionales como lenguaje y matemática, así como en otras áreas como el uso de tecnología y educación cívica: Los resultados de las pruebas nacionales e internacionales muestran claramente el déficit de aprendizaje que enfrentan nuestros alumnos. Superar esta situación requerirá mejorar el proceso de enseñanza, los conocimientos de los docentes y la disponibilidad de materiales apropiados y alineados. También demanda la implementación de estrategias para una identificación temprana de estudiantes que están teniendo problemas con ciertos conceptos y acompañarles para que no queden atrás. El uso de las TIC puede aportar en el proceso y ayudar a los alumnos a desarrollar destrezas importantes para el mundo moderno. Para que esto funcione adecuadamente, se debe mejorar la infraestructura y contar con un soporte técnico cercano a las escuelas que permita generar una dinámica que potencie el uso educativo de las computadoras. Fortalecer la formación cívica de estudiantes en todos los niveles ayudaría a promover prácticas democráticas dentro de las escuelas y desarrollar el respeto y la valoración de la diversidad social y cultural, el pluralismo y la inclusión social.

Desarrollar acciones que prioricen a las escuelas rurales, las que se encuentran en zonas de pobreza y a las poblaciones indígenas: Los peores indicadores educativos se dan en zonas rurales y en poblaciones que viven en condiciones de pobreza, por lo que se deben promover programas que atiendan a estos grupos asegurando las condiciones básicas para el aprendizaje y una educación adecuada a su realidad cultural, social y productiva. Por otra parte, que la población indígena cuente con un promedio de 3 años de estudio y un 40% sea analfabeto



es inaceptable en un país pluricultural como el Paraguay. Debemos trabajar urgentemente en el aumento de la cobertura y de la permanencia de los niños y niñas indígenas en la escuela. Fortalecer los programas educativos que respondan a sus matrices culturales y lingüísticas, por medio de la educación bilingüe e intercultural, que promuevan una inserción en la sociedad general.

Consolidar de la carrera docente: Se debe continuar con la formulación del marco institucional e implementar las acciones para la profesionalización de la carrera docente, lo que implica fortalecer los sistemas de selección, implementar un esquema salarial que toma en cuenta la calidad del trabajo docente e instalar un procedimiento de evaluación del desempeño docente. Otra acción recomendable es estimular la inserción de los mejores docentes en escuelas de contextos desfavorables.

Asegurar un presupuesto adecuado para el MEC: Se requiere realizar una revisión y un ajuste presupuestario de tal forma a que el Ministerio de Educación y las diferentes instancias (centrales, locales) cuenten con los recursos en tiempo oportuno no solo para la ejecución de los diferentes planes y programas sino también para la realización sistemática de evaluaciones nacionales e internacionales, que aporten a mejorar la calidad de la enseñanza, la eficiencia y la disminución de las inequidades, especialmente hacia el sector rural e indígena.

Avanzar en institucionalizar un sistema de estándares y monitoreo de los resultados del aprendizaje: Se debería avanzar en el proceso de construcción y utilización de estándares que permitan determinar no solo qué se debe aprender y cuándo, sino que defina además, qué es un desempeño aceptable y los recursos que serían necesarios para que todos los jóvenes lleguen a estos niveles. El sistema nacional de evaluación requiere un apoyo especial para su institucionalización. Actualmente el sistema tiene problemas en su sustentabilidad, ya que las evaluaciones no están previstas en el presupuesto nacional, sino que provienen generalmente de préstamos y no son aplicadas periódicamente, especialmente a nivel de educación media.

Fortalecer las instancias de administración educativa locales, particularmente de los Consejos Departamentales de Educación y las asociaciones de padres y madres: Para facilitar la gestión local, se debe particularmente fortalecer las capacidades

organizativas y presupuestarias de las instancias locales como lo son los Consejos Departamentales de Educación y las Asociaciones de Cooperadoras Escolares (ACE). Los Consejos Departamentales permitirán un mayor control y participación local en la gestión del sistema educativo y aumentar la eficiencia, ya que muchos de los programas y acciones del MEC se definen y ejecutan desde el nivel central. Por otra parte, las ACE constituyen una vía fundamental para involucrar a madres y padres en los procesos educativos e incidir en la gestión de las instituciones escolares. Sostenemos que la educación está llamada a jugar un papel central en la vida del país, al constituir uno de los pilares para que Paraguay puede fortalecer su institucionalidad democrática y construir un proyecto de desarrollo nacional incluyente, que permita mayor cohesión y menores inequidades.

REFERENCIAS

PREAL, Instituto Desarrollo (2013). El desafío es la equidad Informe de Progreso Educativo. Paraguay. Asunción.



EVALUACIÓN Y SU IMPACTO PERÚ

Rosario del Carmen Gildemeister Flores y Giovanna Piscocoya Rojas

Ministerio de Educación del Perú

En el Perú, la instancia técnica del Ministerio de Educación responsable de desarrollar el sistema nacional de evaluación de logros de aprendizaje y de brindar información relevante a las instancias de decisión de política educativa, a la comunidad educativa y a la sociedad en general sobre estos resultados es la *Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes (UMC)*.

La UMC fue la responsable de llevar a cabo cuatro evaluaciones muestrales del rendimiento escolar con diferentes niveles de representatividad: CRECER 1996, CRECER 1998, la Evaluación Nacional 2001 y la Evaluación Nacional 2004. La UMC realizó también siete evaluaciones de carácter censal (ECE 2006, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014 y 2015).

Cada evaluación ha supuesto un aprendizaje que ha permitido enriquecer y mejorar la formulación de los instrumentos de evaluación del rendimiento, así como realizar análisis cada vez más complejos de los factores que se asocian a los resultados de los estudiantes. Entre estos factores se han considerado procesos escolares, procesos de aula, características de los principales actores del sistema (estudiantes, profesores, directores, padres de familia), entre otras variables y dimensiones que de una u otra forma ofrecen información sobre la calidad del sistema educativo.

La UMC también coordina la participación del país en estudios internacionales de evaluación estudiantil. En el año 1997, la UMC llevó a cabo el Primer Estudio Internacional Comparativo de Lenguaje, Matemática y Factores Asociados (PEIC 1_/), en el año 2006 el Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE) y en 2013 el Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE). Estos estudios fueron organizados por el Laboratorio Latinoamericano de

Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), cuya coordinación técnica está a cargo de la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC) de la UNESCO. De igual forma, la UMC coordinó la participación del Perú en los ciclos 2001, 2009 y 2012 del Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA), desarrollado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE).

LAS EVALUACIONES CENSALES EN EL PERÚ: RESULTADOS Y DESAFÍOS

Desde el año 2006 la UMC ha llevado a cabo evaluaciones censales con el propósito de conocer el nivel de logro de los estudiantes en *Comprensión lectora* y en *Matemática* en 2° grado de primaria.

En el año 2014 la evaluación alcanzó una cobertura de 98.4% de las Instituciones Educativas, con cinco o más estudiantes, y de 90.5% de la población estudiantil.

Otro objetivo fue evaluar a los estudiantes de 4° grado de primaria que desarrollan efectivamente Educación Intercultural Bilingüe (EIB), los que rindieron pruebas de comprensión lectora en sus lenguas maternas: Awajún, Quechua Cusco-Collao, Quechua Chanka, Aimara, Shipibo-Conibo, según corresponda. También dieron una prueba de castellano como segunda lengua.

La Fecha de evaluación fue el 11 y 12 de noviembre de 2014.

La forma en que se reportan los resultados, para el caso de los resultados de segundo grado, los datos provienen de la Muestra de Control de la ECE.

Se obtiene una medida promedio, es decir, el promedio aritmético de los puntajes de los estudiantes (medida Rasch) de un determinado grupo o estrato (nacional, DRE, UGEL, gestión, entre otros). Para efectos de comparación, en el año 2007, la medida fue estandarizada con media aritmética de 500 y desviación estándar de 100.

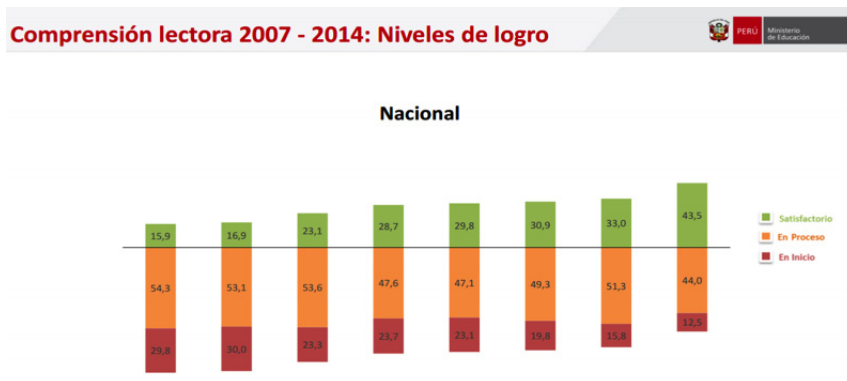
Los resultados se reportan por Niveles de logro que son descripciones de los conocimientos y habilidades que se espera demuestren los estudiantes en las pruebas de la ECE para que su desempeño sea clasificado en una de las tres categorías que se presentan a continuación:

El estudiante logró los aprendizajes esperados para el ciclo y está listo para seguir aprendiendo. El estudiante no logró los aprendizajes esperados para el ciclo, se encuentra en camino de lograrlo, pero todavía tiene dificultades.

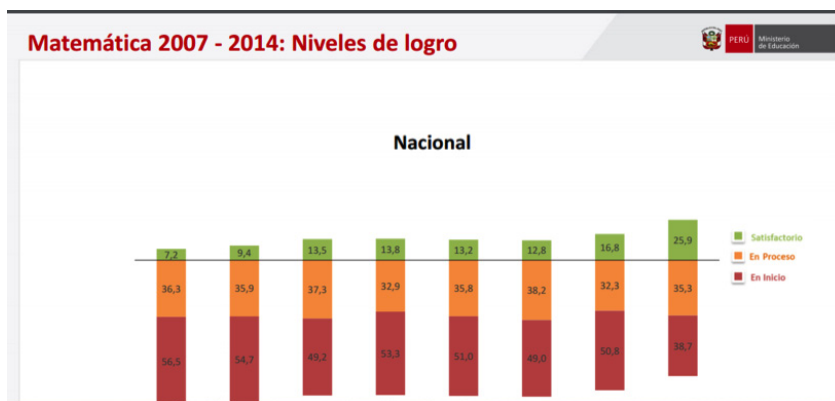
El estudiante no logró los aprendizajes esperados para el ciclo, se encuentra en una fase inicial del desarrollo de sus aprendizajes.

Estos niveles de logro son inclusivos, es decir lograr el Nivel Satisfactorio supone haber logrado el Nivel en Proceso.

Figura 1. Resultados en comprensión lectora



En matemática



Como se observa en las tablas, los resultados han mejorado en los últimos años. Esto se debe a que el Ministerio ha apostado por implementar programas de mejora en estas áreas curriculares. Sin embargo, todavía quedan muchos retos al sistema. Por ejemplo, ajustar el currículo nacional para que lo que se prescribe pueda implementarse y evaluarse. Asimismo, que se incorporen al currículo los estándares de aprendizaje entendidos como las expectativas claras de lo que los estudiantes deben ser capaces de saber y saber hacer.

Para el sistema educativo

- Consideramos que para el currículo, las evaluaciones nacionales nos permiten tener sistemas curriculares más pertinentes y relevantes considerando las demandas actuales. El referente de toda evaluación es el currículo. Lo que ha ocurrido en nuestro país en los últimos años es que el currículo no era preciso en las expectativas formuladas y la UMC tenía que formular los aprendizajes esperados.
- Para la formación inicial y formación en servicio de docentes, las evaluaciones nacionales nos pueden permitir tener criterios claros para la selección de mejores docentes, mecanismos para atraer a buenos docentes, sistemas para inducción de nuevos docentes, sistemas de capacitación concretos y aplicables en aula-acompañamiento, etc.
- En relación a la mejora de la equidad del sistema: más cobertura y calidad de los servicios, pertinencia de los servicios según las características de la población a la que atienden: rural dispersa, bilingüe, etc. sistemas de compensación: dar más a los que más necesitan.

En relación a la gestión y autonomía de las escuelas

- Con relación al rol de director, existe una tensión entre lo que debe resolverse a nivel central y a nivel de escuela. Hay una tensión permanente porque no les damos autonomía a las escuelas y todas las decisiones

están centralizadas, sin embargo, exigimos responsabilidad y rendición de cuentas. Esto solo será posible si hay margen para decidir.

En relación al propio sistema de evaluación de logros de aprendizaje

- Hay un gran desafío con respecto de lo que las evaluaciones nacionales aportan a la política educativa del país. Es importante tener claridad de los objetivos y sus limitaciones (no se debe aumentar objetivos para los que no fueron diseñados). Existe una tendencia en pensar que todo puede ser evaluado desde el sistema y eso no es correcto.
- El rol del docente no se puede reemplazar. Las evaluaciones fueron pensadas y creadas para que aporten con algunos indicadores al monitoreo de cuánto aprenden los estudiantes. Dicho indicador es tan importante como los otros que forman parte del proceso educativo, por ejemplo, saber si todos los estudiantes están asistiendo a algún centro o programa, etc.
- No se debe confundir el indicador con el objetivo. Los objetivos de la educación son y siempre serán principios, intenciones más grandes que aquello que los indicadores pueden cubrir (no porque se evalué matemática y comunicación significa que es lo único que las escuelas pueden lograr).

EVALUACIÓN Y SU IMPACTO PORTUGAL

Sara Cristina Vaz Ribeiro da Silva Moura y Helder Jorge Ferreira
Agrupamiento de Escuelas "Daniel Sampaio"
y Dirección General de Educación, Ministerio de Educación y Ciencia

A avaliação constitui um processo regulador do ensino, orientador do percurso escolar e certificador dos conhecimentos adquiridos e capacidades desenvolvidas pelo aluno. A avaliação tem, assim, por objetivo a melhoria do ensino através da verificação dos conhecimentos adquiridos e das capacidades desenvolvidas nos alunos, bem como da aferição do grau de cumprimento das metas curriculares globalmente fixadas para os níveis de ensino básico e secundário. Esta verificação é feita de acordo com os critérios de avaliação aprovados em conselho pedagógico da escola, sendo operacionalizados pelos professores e alunos, para, em conjunto, melhorar o ensino e suprir as dificuldades de aprendizagem.

Em Portugal, o processo de avaliação da aprendizagem compreende as modalidades de avaliação diagnóstica, de avaliação formativa e de avaliação sumativa.

A avaliação diagnóstica realiza-se no início de cada ano de escolaridade ou sempre que seja considerado oportuno, devendo fundamentar estratégias de diferenciação pedagógica, de superação de eventuais dificuldades dos alunos, de facilitação da sua integração escolar e de apoio à orientação escolar e vocacional.

No que se refere à avaliação formativa, esta assume um carácter contínuo e sistemático, recorre a uma variedade de instrumentos de recolha de informação adequados à diversidade da aprendizagem e às circunstâncias em que ocorrem, permitindo ao professor, ao aluno, ao encarregado de educação e a outras pessoas ou entidades legalmente autorizadas obter informação sobre o desenvolvimento da aprendizagem, com vista ao ajustamento de processos e estratégias.

A avaliação sumativa traduz-se na formulação de um juízo global sobre a aprendizagem realizada pelos alunos, tendo como objetivos a classificação e certificação, e inclui a avaliação sumativa interna e a avaliação sumativa externa. A avaliação sumativa interna realiza-se no final de cada período letivo e é da responsabilidade dos professores e dos órgãos de gestão e administração dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas. No 1º ciclo do ensino básico, expressa-se de forma descritiva em todas as áreas curriculares, com exceção das disciplinas de Português e de Matemática, no 4º ano de escolaridade, a qual se expressa numa escala de 1 a 5. Nos 2º e 3º ciclos, a informação resultante da avaliação sumativa interna expressa-se numa escala de 1 a 5, em todas as disciplinas, correspondendo o nível 3 ao nível mínimo para obtenção de aproveitamento na disciplina. No ensino secundário, a avaliação sumativa interna expressa-se numa escala de 0 a 20, em todas as disciplinas, correspondendo o nível 10 ao nível mínimo para obtenção de aproveitamento na disciplina. A avaliação sumativa interna pode ainda ser efetuada através de provas de equivalência à frequência, com vista a uma certificação de conclusão de ciclo, para alunos autopostos.

A avaliação sumativa externa é da responsabilidade dos serviços ou entidades do Ministério da Educação e Ciência designados para o efeito e compreende a realização de provas finais de ciclo nos 4º, 6º e 9º anos de escolaridade, nas disciplinas de Português e de Matemática, e a realização de exames finais nacionais, no ensino secundário, por parte dos alunos dos cursos científico-humanísticos. Estes alunos realizam, obrigatoriamente, no ano terminal de cada uma das disciplinas, exame na disciplina de Português, na disciplina trienal (12º ano) e nas duas disciplinas bienais da componente da formação específica (11º ano).

A avaliação sumativa dá, assim, origem a uma tomada de decisão sobre a progressão ou retenção do aluno.

No que se refere aos resultados escolares, tem-se verificado desde 2000/2001 uma evolução positiva na taxa de transição/ conclusão em todos os níveis de ensino e ciclo, com maior ênfase no ensino secundário, onde se registou um aumento de 20,4%.

Tendo em consideração que a avaliação deve também contribuir para o conhecimento mais profundo do estado geral do ensino, em Portugal, a monitorização, análise, publicação dos resultados escolares e elaboração de relatórios é efetuada por várias entidades, nomeadamente: Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC); Direção-Geral da Educação (DGE), designadamente pelo Júri Nacional de Exames (JNE); Instituto de Avaliação Educativa I.P. (IAVE, I.P.); Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC) e pelos próprios Agrupamentos de Escolas e Escolas não agrupadas.



AVALIAÇÃO E SEU IMPACTO SAO PAULO, BRASIL

Cláudia Oliveira Fernandes Alves y Monica Alves de Oliveira Alberti
Secretaría Municipal de Educación de Sao Paulo y CEU EMEF Jacana

Finalizando as temáticas, na mesa do quarto dia foi apresentada a pauta para cada País, Avaliação e seu Impacto. Ressaltamos que para a nossa realidade, CURRÍCULO, AULA E FORMAÇÃO está na avaliação. Na perspectiva aqui proposta, a avaliação é compreendida como avaliação para a aprendizagem. Nessa abordagem, é reforçado o conceito de autonomia de estudantes e professores e a avaliação é compreendida como cuidado com o processo de ensino aprendizagem. Liberdade e responsabilidade devem caminhar em conjunto, abrindo espaço para a invenção, a experimentação e a ousadia de educadores e estudantes em busca de novas práticas em relação aos diversos processos que acontecem no ambiente escolar. O momento avaliação é também ocasião de orientação para melhor organizar a tarefa de estudar do aluno. Apresentamos a avaliação em 3 dimensões.

1. Avaliação enquanto valorização do trabalho educativo.
2. Avaliação enquanto um ato de cuidado, de respeito e de atenção.
3. Avaliação que se revela enquanto ACOMPANHAMENTO do aluno, do professor e do currículo, feitos em profunda parceria com os gestores escolares e com a comunidade.

Para conclusão dos trabalhos na Cidade do México visitamos duas escolas: uma na rede particular, que desenvolve seus trabalhos educativos pautados na inovação tecnológica, e uma escola pública com um currículo integrador, garantindo a aprendizagem dos seus alunos com qualidade. Terminamos assim, com uma mesa que possibilitou a elaboração de um plano de trabalho para REDE,

onde através da criação de uma plataforma possamos discutir as propostas e os compromissos, que trará para rede uma grande importância dentro da temática, Currículo e Avaliação de Aprendizagem.

REFERÊNCIA

Sao Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Políticas Pedagógicas Curriculares: contexto, diretrizes e ações. SME/2013.



RECAPITULACIÓN

María Estela Arredondo Ramírez
Universidad Pedagógica Nacional, México

El fructífero intercambio de información y experiencias entre expertos y representantes de los siete países iberoamericanos durante este Primer encuentro de la Red Iberoamericana Currículo y Evaluación de Aprendizajes (CEDA), permitió compartir y valorar los esfuerzos y los medios que utilizan los sistemas educativos nacionales para garantizar el derecho a una educación de calidad, y apreciar aspectos relevantes acerca de lo que cada país realiza en torno al currículum y la evaluación.

Un elemento que resultó común a todos los países es que los sistemas educativos se encuentran o han pasado recientemente por procesos de reforma, debido a la promoción que durante el último cuarto de siglo han hecho los organismos internacionales dedicados a la educación y la cultura, para impulsar a nivel global transformaciones en el campo de la educación. También se reconoció la presión interna de (y sobre) los gobiernos, para promover las reformas educativas nacionales, por razones económicas o políticas, o en razón de los resultados negativos de evaluaciones internacionales o locales.

Con relación a los procesos de cambios curriculares recientes en la educación básica, se expuso que se fundamentan en normas constitucionales o en decretos que garantizan el derecho de una educación de calidad. En algunos países la responsabilidad de aplicar estas directrices es exclusiva del gobierno federal o central; en otros como Brasil, es responsabilidad compartida de los diferentes niveles de gobierno.

Se constató que los currículos nacionales están fundados u orientados por competencias y, en algunos casos, por estándares que establecen un referente sobre lo que los alumnos deben lograr en cada nivel de educación básica y en cada grado, como en el caso de México que en el plan de estudios de la Reforma

Integral de la Educación Básica de 2011 se fijan perfiles de egreso, competencias generales y específicas, estándares y aprendizajes esperados (indicadores), que buscan asegurar la continuidad de los aprendizajes en los niveles subsecuentes.

A pesar de la homogeneización de los currículos, se destacó que hay temas formativos que en algunos países se trabajan en el currículo de manera transversal y en otros son objeto de una asignatura específica. Se señaló que en los países de América persisten problemas diversos en la instrumentación de los currículos, como: incongruencias entre lo planteado por el currículo nacional y la organización curricular por niveles; el desfase entre competencias a desarrollar y habilidades, y las acciones para lograrlo; el desconocimiento de docentes y directivos de cómo instrumentar el currículo por competencias en los ambientes escolares. Se reportó que en Perú se están atendiendo estas problemáticas mediante ajustes curriculares y la elaboración de programas de acompañamiento a docentes, directivos y familias.

Quedó expuesta la exigencia de que el currículo y la evaluación atiendan a la diversidad lingüística y cultural y se consideren las diferencias económicas o de desarrollo que afectan los aprendizajes de las poblaciones menos favorecidas. Al no ser tomadas en cuenta estas diferencias por las evaluaciones estandarizadas, se tiende a subvalorar los aprendizajes logrados por estos grupos. Se reconocieron formas de adecuar el currículum a la diversidad socio-cultural. Por ejemplo Portugal, cuyo currículo nacional se aplica con flexibilidad, respetando la autonomía de las escuelas que pueden incorporar elementos del contexto en los programas curriculares. O Paraguay, Perú, Brasil o México que adaptan su currículo a la pluralidad cultural y lingüística para atender a las poblaciones indígenas.

Otro de los temas tratados fue el de la formación de docentes, considerado como elemento central del proceso educativo y fundamental para el desarrollo de los lineamientos curriculares en el espacio escolar. Resaltó el caso Argentina donde se trabajan los lineamientos para establecer una política nacional de formación docente.

Sobre la evaluación de los aprendizajes que se han generalizado en la región desde los primeros años del siglo, se reconoció que la aplicación de las

evaluaciones internacionales (PISA, TIMSS, ICSS, etc.) orientadas a medir principalmente conocimientos de lengua y matemáticas, colocan a los estudiantes educación básica de la región en los últimos lugares a escala planetaria. Se habló de pruebas locales de aplicación general como SABER en Colombia o ENLACE en México. Se enfatizó que los resultados de las evaluaciones han favorecido en algunos casos el establecimiento de proyectos para atender retos y necesidades, diseñar programas de acompañamiento o de apoyo a los estudiantes. Pero que han sido motivo de conflicto cuando se vinculan con cuestiones de carácter laboral o de recompensas a profesores y escuelas.

Se señaló que se debe reconocer la diversidad y el contexto de los sujetos evaluados, ya que son elementos a tomar en cuenta al interpretar los datos y para tener un conocimiento más cercano de la realidad educativa. Se comentó sobre el caso de Argentina que ha diseñado procesos donde participan docentes, directivos y estudiantes en la evaluación de los programas de formación docente.

LOS DESAFÍOS A ENFRENTAR

En los posicionamientos de los participantes sobre los temas de la Red, se plantearon distintos retos que enfrentan los sistemas educativos nacionales con respecto a la meta propuesta por todos los países de asegurar una educación inclusiva y de calidad. Se enumeran algunos de los retos convergentes que se pudieron identificar:

- La necesidad de resolver problemas ancestrales como el acceso y la calidad de los servicios educativos, así como el mejoramiento de la gestión y la autonomía de las escuelas. Si bien se reconocen los avances en la atención a la cobertura de la educación elemental o básica y su tendencia a aumentar los niveles de obligatoriedad, también se observa que no todos los países han logrado asegurar la atención a la totalidad de la población.
- La exigencia de atender a las nuevas necesidades sociales que demandan la formación de un ciudadano que pueda desempeñarse en un mundo

globalizado, multicultural y donde el empleo de las tecnologías de la información y la comunicación y el aprendizaje de lenguas se han convertido en una exigencia. Se plantea el reto de aprovechar las tecnologías con sentido pedagógico y fortalecer el currículo integrado con temáticas que aborden estas nuevas condiciones de las sociedades, con materiales que apoyen los aprendizajes. Frente a la enorme pluralidad socioeconómica y cultural que caracteriza a las poblaciones de nuestros países se plantea como un desafío de primer orden el brindar programas específicos para atender a la diversidad lingüística y cultural de cada país; esto es, considerar a los pueblos originarios, los afrodescendientes, los campesinos y los migrantes. Además, se ve la necesidad de que el diseño de programas educativos y mecanismos de evaluación reconozcan el trabajo en el contexto situacional de la escuela pública.

- Con relación al currículo se reconoce que en las últimas décadas las reformas educativas se centraron en reformulación del currículo a nivel nacional, fundamentalmente en el cambio de los contenidos y las metodologías de la enseñanza. El currículo nacional proyecta brindar las mismas oportunidades a todos los alumnos para acceder a los contenidos básicos a aprender, orientados en la mayoría de los casos por las llamadas competencias. Así mismo, los lineamientos curriculares y estándares que contiene instauran un referente homogéneo sobre lo que deberían lograr todos los alumnos de educación básica y de cada grado. Según lo expuesto por los representantes de los países de la Red CEDA, las transformaciones en materia de currículo se dan en la descripción de los aprendizajes esperados, la articulación de ciclos y niveles, la reducción de espacios curriculares, la relevancia de conocimientos y prácticas de ámbitos como el arte, la ética y la convivencia, se establecen programas con baja densidad en contenidos sin descuidar la calidad y gradualidad para el desarrollo de competencias y capacidades.
- Pero si como dice Furlan (2012), el currículo es un “elemento esencial en el proceso de formación, por ser un dispositivo cultural, social y político que organiza el conocimiento, las experiencias de aprendizaje, los saberes



y las prácticas de docentes y alumnos en la escuela”, aparece como desafío primero establecer mecanismos que aseguren la articulación entre los ciclos y niveles educativos, de forma que exista coherencia y secuencialidad para generar una formación que tome en cuenta las necesidades de los alumnos y consideren las tendencias pedagógicas adecuadas para el desarrollo de las capacidades. Esta articulación curricular entre ciclos y niveles debe considerar además la necesidad de proponer programas específicos para atender a la diversidad lingüística y cultural de cada país, servirse de las tecnologías digitales con sentido pedagógico y construir espacios curriculares para que los alumnos desarrollen habilidades lingüísticas que les ayuden a desempeñarse en la sociedad actual.

- Sin embargo, todo parece indicar que para establecer un currículo articulado que permita una gestión desde la escuela, así como la adecuación de espacios curriculares, el mejor acompañamiento de los alumnos, una mejor evaluación basada en las dificultades en el aprendizaje y la atención a la diversidad, implica un desafío adicional: garantizar la autonomía de la escuela. Tarea que confronta el tradicional manejo centralizado de los gobiernos de los contenidos educativos.
- La autonomía de la escuela con relación al currículo está relacionado con otro de los desafíos que se vislumbran, referentes a la comprensión y puesta en práctica de lo que significa “operar el currículo” por parte de los profesores para llevar a cabo las rutas de aprendizaje. Para construir un currículo en la cotidianeidad de las instituciones escolares, parece conveniente favorecer la creación de una cultura colaborativa entre los profesores, que trascienda lo operacional y se enfoque en la reflexión sobre los fines y valores de la educación y de la enseñanza. Que también promueva la observación de las prácticas entre los mismos profesores con el fin de establecer un diálogo que favorezca la recuperación de la actividad pedagógica en la escuela (Remedi, 2004).

Con respecto a las instituciones educativas se señalan diversas problemáticas, destacando:

- El insuficiente avance en los aprendizajes de los estudiantes.
- Una gestión escolar desvinculada del desarrollo de competencias en los estudiantes.
- El débil acompañamiento de los padres y madres de familia en el proceso de aprendizaje de sus hijos.
- Condiciones de infraestructura inadecuadas y material educativo poco oportuno para acompañar las reformas curriculares.
- Con relación a las estrategias educativas innovadoras en los posicionamientos de los países, se presentan distintas maneras en que se entienden y abordan los desafíos y las propuestas innovadoras. Principalmente se destacan como desafíos a trabajar: el papel de los docentes y su formación, la atención a la diversidad sociocultural en ambientes de respeto, el uso de las tecnologías de la información y la comunicación en el ambiente escolar, el aprendizaje de lenguas, el desarrollo de una cultura para la formación de ciudadanía y los principios de la sustentabilidad incorporados a los procesos formativos.
- Con relación al papel del docente y su formación, se le reconoce como un factor crucial de los procesos de aprendizaje y se señalan problemas como el inadecuado desempeño pedagógico de algunos docentes para orientar el desarrollo de competencias esperadas en sus estudiantes; lo cual plantea la necesidad de mejorar los procesos de formación profesional. En este sentido, se coincide que en muchos casos el reto es implementar cambios y acciones desde las políticas educativas con relación al currículum oficial y a las evaluaciones de la formación profesional docente. Se marca también la necesidad de implementar programas de acompañamiento adecuados a los profesores, el desarrollo de materiales educativos y una más eficiente gestión escolar.
- Con respecto a las evaluaciones internacionales o internas se reconoce que en los países participantes se aplican evaluaciones nacionales e internacionales, pertenezcan o no a la OCDE. En las pruebas internacionales los países latinoamericanos obtienen generalmente los últimos lugares, lo que en la lógica de estos instrumentos representa un déficit en los



aprendizajes esperados de los estudiantes. Pero además se reconoce que estas evaluaciones no están diseñadas para comprender la realidad educativa en situación de pobreza, principalmente de poblaciones rurales e indígenas. La lógica imperante de la evaluación estandarizada, plantea que el primer desafío es superarla, no sólo porque recorta los aspectos y contenidos a evaluar, sino porque penetra en la práctica docente y la sesga en detrimento de otros aprendizajes que pueden tener los estudiantes; sobre todo al desvirtuar su función de mejora de los aprendizajes y vincular los resultados con una valoración punitiva del desempeño de los profesores. De igual manera, al imponerse sin mediar la reflexión sobre sus procedimientos y sus propósitos, trastoca el sentido de la educación que queremos como sociedades y la clase de ciudadanos que deseamos formar.

- El gran desafío planteado es pensar la evaluación como dispositivo para promover en cada país el derecho garantizado a una educación de calidad, con equidad y permanencia para todos, y que se sostenga en una gestión escolar participativa y en la libertad de administrar el currículo en la escuela y en el aula con el fin de asegurar los aprendizajes esperados.

PROPUESTAS

El encuentro en la ciudad de México de esta Red propició entre los participantes un intenso intercambio de experiencias y motivó la reflexión sobre la importancia que tiene este tipo de trabajo para contribuir a afrontar problemáticas y retos comunes de nuestros países que aseguren una educación inclusiva y de calidad para los niños y los jóvenes. En razón de esta experiencia y del mismo objetivo del Proyecto de Redes de Movilidad Docente de los Ministerios y Secretarías de Educación Iberoamericanos y la OEI que nos convocó: “impulsar la creación o fortalecimiento de redes de innovación y de intercambio de experiencias entre instituciones educativas identificadas por los países, que responda a sus prioridades y que promueva la investigación educativa”, los participantes de Argentina, Brasil, Colombia, Paraguay, Perú, Portugal y México que concurrimos

a este primer encuentro resolvimos formalizar nuestra experiencia y seguir trabajando conjuntamente en la Red Iberoamericana Currículo y Evaluación de Aprendizajes (CEDA).

La Red CEDA, retoman las propuestas del Proyecto de Redes Iberoamericanas de formación docente y la experiencia de trabajo e intercambio que tuvimos en nuestro primer encuentro, para quedar formulados de la siguiente manera:

- Generar propuestas orientadas a la mejora curricular, la formación de formadores y la evaluación de aprendizajes en Iberoamérica, a través de la identificación de problemáticas, el intercambio de experiencias y puntos de vista.
- Profundizar el conocimiento de los diseños curriculares y materiales educativos de los diferentes países de la Red, así como su oferta educativa y formativa.
- Establecer proyectos de cooperación destinados a la promoción de la investigación educativa, centrados en la innovación del desarrollo curricular y los procesos de evaluación de aprendizajes.
- Promover la participación en foros de intercambio, la difusión de eventos y de actividades sobre estas temáticas.
- Difundir las publicaciones conjuntas resultado de las actividades organizadas por la Red y las investigaciones desarrolladas en este marco.

Las tareas propuestas por la Red sin duda implican un desafío no sólo de comunicación, sino también de compromiso para el trabajo colaborativo de todos los miembros. Como equipo tenemos la confianza de que se mantenga el interés por consolidar este espacio iberoamericano de concurrencia de profesionales, investigadores y docentes. Asimismo, que el intercambio permanente de los resultados de nuestras investigaciones y de nuestras experiencias y puntos de vista, nos permita contribuir a generar propuestas orientadas a mejorar los currículos y la evaluación de aprendizajes de la región iberoamericana.

Secretaría de Educación Pública

Aurelio Nuño Mayer *Secretario de Educación Pública*
Salvador Jara Guerrero *Subsecretario de Educación Superior*

Universidad Pedagógica Nacional

Tenoch Esaú Cedillo Ávalos *Rector*
Mónica Angélica Calvo López *Secretaria Académica*
Romel Cervantes Angeles *Secretario Administrativo*
Alejandra Javier Jacuinde *Directora de Planeación*
Martha Isela García Peregrina *Directora de Servicios Jurídicos*
Fernando Velázquez Merlo *Director de Biblioteca y Apoyo Académico*
Xóchitl Leticia Moreno Fernández *Directora de Unidades UPN*
Alejandro Gallardo Cano *Director de Difusión Cultural y Extensión Universitaria*

Coordinadores de Área Académica

Lucila Parga Romero *Política Educativa, Procesos Institucionales y Gestión*
Jorge Tirzo Gómez *Diversidad e Interculturalidad*
Pedro Bollás García *Aprendizaje y Enseñanza en Ciencias, Humanidades y Artes*
Carlos Ramírez Sámano *Tecnologías de Información y Modelos Alternativos*
Iván Rodolfo Escalante Herrera *Teoría Pedagógica y Formación Docente*

Comité Editorial UPN

Tenoch Esaú Cedillo Ávalos *Presidente*
Mónica Angélica Calvo López *Secretaria Ejecutiva*
Alejandro Gallardo Cano *Coordinador Técnico*

Vocales académicos internos
Carlos Lagunas Villagómez
María Guadalupe Díaz Tepepa
Ana Lidia Magdalena Domínguez Ruiz
Verónica Hoyos Aguilar
María del Rosario Soto Lescale
Martín Antonio Medina Arteaga

Griselda Mayela Crisóstomo Alcántara *Subdirectora de Fomento Editorial*
Angélica Fabiola Franco González *Formación de interiores*
Jesica Coronado Zarco *Diseño de portada*

Esta primera edición de *¿Qué aprender? ¿Cómo evaluar? Dilemas iberoamericanos*, estuvo a cargo de la Subdirección de Fomento Editorial de la Dirección de Difusión y Extensión Universitaria de la Universidad Pedagógica Nacional y se terminó de editar el 4 de mayo de 2017.