

# Renovación curricular para la educación secundaria

Aportes del seminario/ taller Una educación secundaria para todos: desafíos para el siglo XXI

Montevideo, 3 y 4 de noviembre de 2016



## **Renovación curricular para la educación secundaria**

**Aportes del seminario/taller Una educación secundaria para todos: desafíos para el siglo XXI**  
Montevideo, 3 y 4 de noviembre de 2016

© Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF Uruguay  
Consejo de Educación Secundaria. Dirección de Planeamiento Educativo

Autores:

### **Eje 1: Misión institucional de la educación secundaria hoy**

María Ester Mancebo (Uruguay), con comentarios de Francisco Soares (Brasil).

### **Eje 2: Renovación curricular**

Adriana Aristimuño (Uruguay), con comentarios de Paul Torres (Cuba).

### **Eje 3: Trayectorias educativas en Secundaria: entre el determinismo social de los aprendizajes y la construcción de justicia**

Pablo Cayota (Uruguay), con comentarios de Axel Rivas e Irene Kit (Argentina).

### **Eje 4: Desarrollo profesional docente**

Denise Vaillant (Uruguay), con comentarios de Emilio Tenti Fanfani (Argentina).

Diseño gráfico editorial: Gabriel Bentancor

Primera edición: marzo de 2017

ISBN: 978-92-806-4875-1

### **UNICEF Uruguay**

Bulevar Artigas 1659, piso 12

Montevideo, Uruguay

Tel (598) 2403 0308

e-mail: [montevideo@unicef.org](mailto:montevideo@unicef.org)

### **Consejo de Educación Secundaria**

Rincón 690

Montevideo, Uruguay

Tel. (598) 2916 3523

[www.ces.edu.uy](http://www.ces.edu.uy)

**Nota:** La Convención sobre los Derechos del Niño se aplica a todas las personas menores de 18 años, es decir, niños, niñas y adolescentes mujeres y varones. Por cuestiones de simplificación en la redacción y de comodidad en la lectura, se ha optado por usar en algunos casos los términos generales *los niños* y *los adolescentes*, sin que ello implique discriminación de género.

Para reproducir cualquier parte de esta publicación es necesario solicitar una autorización. Se garantizará el permiso de reproducción gratuito a las organizaciones educativas o sin fines de lucro.

Sírvase dirigirse a: [urgunicef@unicef.org](mailto:urgunicef@unicef.org)



# Renovación curricular para la educación secundaria

Aportes del seminario/ taller Una educación secundaria  
para todos: desafíos para el siglo XXI

Montevideo, 3 y 4 de noviembre de 2016

# Índice de contenidos

<b>Introducción</b>	5
Palabras de Gustavo De Armas, UNICEF	8
Palabras de Celsa Puente, CES	9
<b>EJE 1 Misión institucional de la educación secundaria hoy</b>	11
1. Presentación	12
2. ¿Por qué definir la misión institucional de la educación secundaria?	14
3. Ensayando una formulación de la MI de educación secundaria	20
4. ¿Cómo cumplir con la misión institucional de la educación secundaria? Algunas implicaciones de política educativa	30
• Bibliografía	33
• Anexos	36
<b>EJE 2 Renovación curricular</b>	39
1. El tema	40
2. Marco legal e institucional	42
3. Planes y programas vigentes	43
4. El currículo en acción: el Plan 2006 en las aulas	48
5. El currículo del nivel secundario en perspectiva comparada	55
6. Líneas de política para los desafíos identificados	72
• Bibliografía	76
• Anexo 1. PLANES VIGENTES CES	78
• Anexo 2. OTROS PLANES Y PROGRAMAS	85
• Anexo 3. EXPECTATIVAS DE LOGRO POR ASIGNATURA	89
<b>EJE 3 Trayectorias educativas en Secundaria: entre el determinismo social de los aprendizajes y la construcción de justicia</b>	120
1. La enseñanza secundaria en tiempos de cambio	121
2. Las huellas de la inequidad	126
3. Las respuestas del sistema	132
4. Algunos problemas persistentes y estructurales	136
5. La estrategia del cambio y el cambio sistémico	145
6. Conclusiones	150
• Bibliografía	151
<b>EJE 4 Desarrollo profesional docente</b>	153
1. Introducción	154
2. El rol del docente en enseñanza media y su marco de actuación	155
3. Las limitaciones y los desafíos	158
4. Oferta, modalidades y nuevas figuras	161
5. Algunas propuestas inspiradoras	164
6. Desarrollo profesional y carrera docente	166
7. Desarrollo profesional y evaluación del desempeño docente	169
8. Algunas sugerencias	171
• Bibliografía	173

# Introducción

La educación media está en discusión. Su función institucional está siendo cuestionada. Nuevas exigencias y una nueva sensibilidad social llaman a abrazar el viejo anhelo del maestro Julio Castro de una “educación secundaria para todos”. Actualmente, el viejo modelo selectivo, que se instauró en la época en que se naturalizaba que el liceo no era para todos, se ve cuestionado por el imperativo de una educación inclusiva. Ya no se puede aceptar que solo el 40% de una generación culmine la educación media superior. Eso significaría que la mayoría de los jóvenes uruguayos alcanzará una educación media incompleta como máximo nivel educativo. Además, la modalidad de cursado con exámenes y preiaturas, heredada de la educación universitaria, así como las características de un currículum enciclopédico han hecho que una proporción significativa de estudiantes comience a desafiarse de los estudios desde los inicios del ciclo básico. Asimismo, los estudios muestran que los estudiantes que se desvinculan hacen esfuerzos por reinsertarse y que la desvinculación está fuertemente estratificada por nivel socioeconómico.

El objetivo de universalizar el egreso del ciclo básico ha sido perseguido por las últimas cuatro administraciones, sin éxito. Actualmente, se plantea una meta aún más ambiciosa: que el 75% de los estudiantes culmine la educación media superior. Estos objetivos tensionan a un nivel educativo que en su origen estuvo diseñado con el fin de preparar para la universidad, lo que llevó a favorecer a sectores de mayor capital cultural y, en consecuencia, a excluir a grandes sectores sociales.

El desafío de esta administración es cómo rediseñar una educación secundaria que abarque la diversidad de estudiantes, se centre en sus intereses y favorezca una trayectoria continua y protegida, de manera de acompañar a los alumnos en su crecimiento humano y proporcionarles los saberes necesarios para actuar responsable y éticamente en la vida social. Esto supone revisar la relevancia del currículum para hacerlo más atractivo para los estudiantes, desmontar los viejos mecanismos selectivos e imbuir de una nueva filosofía que permita a cada estudiante transitar por el sistema según sus posibilidades.

En ese marco, el seminario planteó grandes temas a ser debatidos, con el propósito de generar un espacio para compartir la reflexión de un cuerpo de profesionales comprometidos en avanzar en una educación secundaria para todos.

Durante setiembre y octubre de 2016 se trabajó en comisiones sobre los cuatro ejes principales establecidos para el seminario, que se describen a continuación, de forma de elaborar documentos que fueran la base de la discusión posterior. El primer día se realizó un evento cerrado por invitación y el segundo día se llevaron a cabo conferencias y presentación de los documentos elaborados por los grupos de trabajo de las comisiones, en un espacio abierto al público interesado.

Por cada eje se creó un grupo de trabajo, que fue coordinado por un referente nacional con trayectoria en la temática, quien se responsabilizó de producir un documento que recogiera el estado en relación con el tema, los aportes que surgían de la reflexión y del debate a la interna del grupo, así como las líneas de política educativa que emergieron de los principales desafíos planteados.

Para ello, cada grupo se reunió cada diez días en los meses previos. En cada grupo hubo un moderador de la Dirección de Planeamiento Educativo del CES-ANEP, encargado de armar la agenda y encauzar el debate durante las reuniones, poniendo foco en respetar los objetivos acordados para el seminario.

### **EJE 1: Misión institucional de la educación secundaria hoy**

*Paper* elaborado por María Ester Mancebo (Uruguay), con comentarios de Francisco Soares (Brasil).

**RESUMEN:** Cómo debe concebirse la educación para que sea significativa para todos los estudiantes. La necesidad de una revisión de los lineamientos generales de la política educativa para cumplir con lo que establece el marco legal actual en torno a la culminación de ciclos educativos y los esfuerzos por promover una educación inclusiva y de calidad.

### **EJE 2: Renovación curricular**

*Paper* elaborado por Adriana Aristimuño (Uruguay), con comentarios de Paul Torres (Cuba).

**RESUMEN:** Es necesario actualizar el currículum a fin de que sea relevante y pertinente para los estudiantes y los desafíos de nuestro tiempo. Un marco curricular de referencia nacional es central para dar coherencia a toda la trayectoria educativa de los estudiantes de todo el país. ¿Quiénes deberían participar en este proceso, a fin de lograr una educación con sentido para el desarrollo integral de los estudiantes?

### **EJE 3: Trayectorias educativas en Secundaria: entre el determinismo social de los aprendizajes y la construcción de justicia**

*Paper* elaborado por Pablo Cayota (Uruguay), con comentarios de Axel Rivas e Irene Kit (Argentina).

**RESUMEN:** Deberían revisarse las formas de acompañar el aprendizaje con apoyos oportunos, las modalidades de evaluación y los dispositivos de pasaje de grado (como la repetición), con el consecuente cambio en la normativa.

### **EJE 4: Desarrollo profesional docente**

*Paper* elaborado por Denise Vaillant (Uruguay), con comentarios de Emilio Tenti Fanfani (Argentina).

**RESUMEN:** Sería necesario debatir sobre el rol actual del docente, su permanencia y sentido de pertenencia a la institución, la diversidad de tareas (dictado de clases, tutorías, atención a padres, coordinación con otros colegas, planificación del trabajo). Asimismo, debería considerarse la promoción de la carrera horizontal sin abandono de la docencia directa.

Dirección de Planeamiento y Evaluación Educativa  
Consejo de Educación Secundaria

## Palabras de Gustavo De Armas, UNICEF

Para UNICEF es muy importante alentar espacios de diálogo, de discusión, sobre las políticas educativas de la manera más constructiva, abierta y participativa que sea posible. Este es un ámbito de especialistas, es un ámbito de docentes, investigadores académicos, técnicos, personas que desde hace muchos años trabajan en el campo de la educación. Consideramos que además de estos espacios de intercambio técnico son imprescindibles espacios de diálogo político, porque la educación es un tema esencialmente político, es un tema ciudadano, es un tema de la República. Y, por lo tanto, también consideramos que generar ámbitos de participación de otros actores, que no necesariamente son especialistas en educación, es algo relevante y que puede ser muy útil para la elaboración de políticas educativas, para la mejora de los resultados del sistema educativo.

Este taller y el seminario, en general, marcan un punto de inflexión en la cooperación con el Consejo de Educación Secundaria, porque nos introducimos en temas centrales del debate educativo, en la discusión sobre algunas de las dimensiones claves de la educación media en Uruguay y creemos, como UNICEF, que hay que empezar a dar esos debates de manera abierta, transparente, respetuosa, tratando de generar consensos, pero también de iluminar algunos puntos de disenso, que son útiles para mejorar las políticas educativas.

**Gustavo De Armas**

Especialista en Política Social, UNICEF Uruguay



## Palabras de Celsa Puente, CES

Estamos en una etapa de construcción a partir de la recolección de diversas voces, que nos permitan prepararnos e introducirnos en el inexorable camino de reconstrucción de la educación media. Es un momento clave, porque estamos sacudiendo una institución, le estamos diciendo que no puede responder más a aquellos fines fundacionales para los que fue creada, que debe revisarse, para lograr que los liceos como dispositivos educativos estén destinados a todos los jóvenes, y que el derecho a la educación ya no se discute y tiene que hacerse carne en la vida cotidiana de todos los uruguayos.

Estamos atendiendo lo que verdaderamente importa y lo hacemos desde la perspectiva participativa, que es una condición a la que no queremos renunciar. Este es un hito en la historia de Secundaria y tenemos la expectativa de que, en este recorrido, se pueda establecer un cambio significativo a ser vislumbrado en el 2018.

Hemos estado trabajando en un documento de expectativas de logro en el que procuramos la palabra de la Inspección. Los documentos iniciales elaborados han bajado a los centros educativos para que las instituciones puedan expresarse, desarmarlos, armarlos, sugerir y devolver, como aporte para el trabajo que el Consejo Directivo Central (CODICEN) está haciendo con respecto a los perfiles de egreso.

Como no podemos quedarnos solo restringidos a estas voces, tenemos pensado un dispositivo para la recolección de voces de otros integrantes de la sociedad. Abriremos unas mesas de diálogo a las que están convocados empresarios, sindicalistas, forjadores de opinión, comunicadores, tecnólogos, personas que no están en la educación en forma directa, pero que seguramente tienen cosas para decirnos sobre la educación media.

También es importante la palabra de los jóvenes y, en este sentido, contamos con unos documentos que hemos ido acumulando como resultado del trabajo que, junto a UNICEF, llevamos a cabo. Tenemos por delante el diseño de una encuesta que se aplicará en los primeros meses del 2017, para que estudiantes de todo el país puedan

decir qué tendría que ofrecerles la educación media, cómo, por qué, para qué, qué diseño de liceo tendríamos que reorganizar para que realmente podamos darles una respuesta certera a sus necesidades.

Cada uno de ustedes puede oficiar como un multiplicador que nos ayude en esta tarea de revisión de todo lo educativo y, particularmente, del currículum entendido en el sentido amplio. Cada uno de ustedes puede llevarse hoy la tarea de convocar a otro uruguayo que tenga ganas de entrar en esta cruzada que está iniciando el Consejo de Educación Secundaria, con apoyo de otras entidades, fundamentalmente, vuelvo a señalar, el acompañamiento y el trabajo de UNICEF.

La escuela sola no puede, pero la escuela puede mucho. Las autoridades solas no podemos, pero hoy, sentir que no estamos tan solos es realmente un ejercicio de pasión y de fuerza, que emerge y mira hacia el futuro con ojos prometedores de una verdadera transformación. Hay un verbo que quiero usar en imperativo: *hagamos y hagamos juntos*, animémonos a insistir en el reencuentro en estos intercambios y vayamos definiendo caminos en el hacer. Es posible que podamos hacer de otro modo.

**Celsa Puente**

Directora General, Consejo de Educación Secundaria

EJE 1

# Misión institucional de la educación secundaria hoy

## EJE 1

# Misión institucional de la educación secundaria hoy

*María Ester Mancebo\**

## 1. Presentación

**E**ste documento tiene por objetivo contribuir a la reflexión en torno a la misión institucional (MI) de la educación secundaria en Uruguay y aportar a la revisión de las políticas educativas orientadas a la construcción de una educación secundaria inclusiva y de calidad.

El texto es el resultado de un fructífero intercambio desarrollado en uno de los grupos de trabajo preparatorios del Seminario-taller “Una educación secundaria para todos: desafíos de una educación para el siglo XXI” organizado por el Consejo de Educación Secundaria (CES) y UNICEF en noviembre de 2016; el grupo funcionó entre los meses de setiembre y octubre, y contó con la activa participación de Margarita Romero, Adriana Briozzo, Silvia Izquierdo, Javier Lasida y Alex Mazzei. También se enriqueció con los aportes realizados en el referido seminario, en particular los comentarios realizados por Francisco Soares.

Este es un tema particularmente complejo porque tiene fuertes puntos de intersección con los restantes ejes del seminario, a saber: la renovación curricular, la evaluación y el seguimiento de las trayectorias educativas, y el desarrollo

.....

\* María Ester Mancebo forma parte del Departamento de Ciencia Política en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República. Tiene un doctorado en Ciencias Humanas de la Universidad Católica del Uruguay y una maestría en Ciencia Política de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Es profesora de Historia egresada del Instituto de Profesores Artigas. A lo largo de su carrera se ha especializado en políticas públicas y sociales tanto en Uruguay como en el exterior.

profesional docente. Además, como en muchos otros temas educativos, en torno a la MI suele predominar un enfoque normativo, políticamente correcto, que impide visibilizar los obstáculos para el cambio y visualizar algunas posibles líneas de transformación educativa.

Corresponde realizar dos puntualizaciones respecto al alcance de la reflexión presentada en este documento: en primer lugar, dado que el documento nutrirá un seminario del CES, el análisis se focaliza en la situación y los desafíos de la educación secundaria sin perjuicio de que muchos de los elementos planteados puedan también ser válidos para la educación; en segundo lugar, se consideran los dos niveles de educación secundaria, el ciclo básico y el bachillerato (educación media básica y educación media superior, EMB y EMS).

Este documento se estructura en cuatro secciones. A partir de esta introducción se plantea el concepto de MI tal cual es usado en educación y, posteriormente, se propone una posible formulación de la MI de educación secundaria, sobre cuya base se problematizan cada uno de sus componentes y se aporta evidencia nacional e internacional. A continuación, en la sección cuarta, se incluye un capítulo con las implicaciones de política educativa que tendría la adopción de la referida MI.

## 2. ¿Por qué definir la misión institucional de la educación secundaria?

Las palabras “visión” y “misión” no son frecuentes en el discurso pedagógico uruguayo; más aún, se podría decir que están vedadas porque se las asocia con el mundo de las empresas y el marketing. De ahí la importancia de aclarar que en este documento se trabaja con estos términos en la forma en que frecuentemente son utilizados por los sistemas educativos en el mundo.

En educación la visión es el ideal educativo que se quiere alcanzar y orienta la acción de una institución situada en un contexto, constituye la mirada de mediana duración de la escuela o el liceo, su sueño en el mediano y largo plazo. Si la visión define el punto de llegada, la misión establece los medios para alcanzar tal destino; es un punto de referencia, un recordatorio, “refleja acción y proceso, tareas, un viaje hacia un destino, medios para alcanzar un fin”.<sup>1</sup>

Por lo anterior, la misión sintetiza los principales propósitos de la institución, orienta su estructura orgánica de funcionamiento, los criterios de asignación de recursos, las posibilidades de desarrollo de las personas y, por tanto, direcciona la definición de los programas, las acciones y las estrategias educativas.

Cabe preguntarse por qué un sistema educativo o un centro educativo realizan el esfuerzo de definir una visión y/o una misión institucional. Lo hacen porque se espera que la misión institucional genere compromiso de todos los actores educativos, promueva prácticas orientadas a su logro, favorezca el desarrollo de la comunidad educativa. Más específicamente, los postulados de la MI pueden ser utilizados para revisar los programas y las prácticas pedagógicas, tomar decisiones en la gestión cotidiana, establecer metas y prioridades, reconocer y apoyar a quienes trabajan en la escuela.

La MI puede ser definida a nivel macro (un sistema educativo globalmente considerado), meso (una región o jurisdicción administrativa) o micro (una institución educativa), tal como lo muestran los siguientes ejemplos del escenario internacional.

.....  
**1** “Hablemos de educación, hablemos de PEI”.

Disponibile en <<http://portales.mineduc.cl/usuarios/mineduc/doc/201505251438290.orientaciones2dajornada.pdf>>

**Definiciones a nivel de un sistema educativo: el sistema educativo colombiano**

El Ministerio de Educación de Colombia plantea en su página web<sup>2</sup> la visión y misión siguientes:

- **VISIÓN DEL SECTOR:** “Colombia en 2018 logra una transformación de todo el sector educativo, imprimiendo como premisa la calidad educativa, la evaluación permanente, con los recursos suficientes y siendo este reconocido como el líder y protagonista del desarrollo económico y social del país. Los niños desde que nacen tienen las mismas oportunidades de acceso y cobertura con una atención integral de calidad. En los colegios, los niños estudian más horas, en espacios adecuados, con tecnología y materiales hasta grado 11, también se alimentan mejor. Se cumple la meta de mejoramiento del Índice Sintético de Calidad. La profesión docente es atractiva y quienes la ejercen se sienten orgullosos de ser actores clave en la transformación de Colombia. Además cuentan con todas las herramientas para la enseñanza y vinculan las mejores prácticas a su visión diaria permitiendo que la innovación llegue a todos los rincones del país. Padres de familia, docentes, estudiantes y directivos de las instituciones educativas trabajan juntos por la obtención del propósito superior de hacer de Colombia el país más educado de América Latina en el 2025. Los jóvenes que aspiran a ingresar a la educación superior cuentan con las competencias necesarias y un portafolio amplio de opciones de financiación, para ingresar a las universidades colombianas, que han logrado alta calidad y reconocimiento internacional. Ser técnico y tecnólogo es una opción real que genera orgullo”.
- **MISIÓN:** “Lograr una EDUCACIÓN DE CALIDAD, que forme mejores seres humanos, ciudadanos con valores éticos, competentes, respetuosos de lo público, que ejercen los derechos humanos, cumplen con sus deberes y conviven en paz. Una educación que genere oportunidades legítimas de progreso y prosperidad para ellos y para el país. Lograr una educación competitiva, pertinente, que contribuya a cerrar brechas de inequidad y en la que participa toda la sociedad”.

.....  
2 <<http://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-printer-356015.html>>

**Definiciones a nivel de una circunscripción administrativa:  
las escuelas públicas de Princeton, New Jersey, EEUU**

- **MISIÓN:** “Nuestra misión es preparar a todos nuestros estudiantes para una vida de alegría y provecho como ciudadanos eruditos, creativos y compasivos de una sociedad global”.

“Para alcanzar esta misión, luchamos por mantenernos fieles a nuestros valores fundamentales. Nuestras escuelas son ámbitos de asociación (‘partnership’) en los que los educadores trabajan colaborativamente, donde se forjan vínculos con las familias, y donde la cooperación con individuos y organizaciones de la comunidad y del mundo sostienen los máximos niveles de enseñanza y aprendizaje. Nuestras escuelas son lugares de innovación en los cuales se despierta la curiosidad, se promueve la capacidad de asumir riesgos y donde los problemas son visualizados como oportunidades para alcanzar niveles de comprensión más profundos y generar soluciones creativas. Nuestras escuelas son lugares de cuidado donde cada educando es conocido, cada cultura es valorada, y donde la amabilidad y el coraje son moldeados”.<sup>3</sup>

**Definiciones a nivel de un centro educativo: Colegio Jean Piaget, Uruguay**

- “Nuestra institución educativa está atenta a los cambios por los que transita nuestra sociedad y busca en forma permanente, ser fiel a su misión: Formar personas de pensamiento libre, reflexivas, autónomas, con conocimiento de sí mismas y capacitadas para participar activamente en la sociedad. Utilizar metodologías de trabajo que garanticen los aprendizajes. Integrar equipos de profesionales comprometidos con la educación, abiertos al cambio. Estos pilares existen y se sustentan en el contexto de nuestra visión: Ser una institución de referencia en calidad educativa, en la que los valores, el afecto y el respeto a la diversidad permitan que todos sus integrantes desarrollen plenamente sus capacidades, para desempeñarse con eficiencia, seguridad y alegría en un mundo en permanente cambio”.<sup>4</sup>

3 <[http://www.princetonk12.org/district\\_content/About\\_PPS/Mission](http://www.princetonk12.org/district_content/About_PPS/Mission)>

4 <<http://www.jeanpiaget.edu.uy/index.php/colegio-jean-piaget/mision-vision>>



Corresponde preguntarse cuál es el nivel de definición de la visión y MI de la educación secundaria en Uruguay. En tal sentido, se puede afirmar que la Ley General de Educación (LGE, Ley N° 18.437) reúne, fundamentalmente en su parte dogmática, la visión que debe servir de norte a toda la educación uruguaya. Pilares de esa visión son la concepción de la educación como un derecho humano fundamental,<sup>5</sup> la inclusión educativa, la educación a lo largo de la vida, tal como aparecen enunciados en los artículos 1, 8 y 12, respectivamente.

**Artículo 1.** (De la educación como derecho humano fundamental).- *Declárase de interés general la promoción del goce y el efectivo ejercicio del derecho a la educación, como un derecho humano fundamental. El Estado garantizará y promoverá una educación de calidad para todos sus habitantes, a lo largo de toda la vida, facilitando la continuidad educativa.*

**Artículo 8.** (De la diversidad e inclusión educativa).- *El Estado asegurará los derechos de aquellos colectivos minoritarios o en especial situación de vulnerabilidad, con el fin de asegurar la igualdad de oportunidades en el pleno ejercicio del derecho a la educación y su efectiva inclusión social. Para el efectivo cumplimiento del derecho a la educación, las propuestas educativas respetarán las capacidades diferentes y las características individuales de los educandos, de forma de alcanzar el pleno desarrollo de sus potencialidades.*

**Artículo 12.** *La política educativa nacional tendrá como objetivo fundamental, que todos los habitantes del país logren aprendizajes de calidad, a lo largo de toda la vida y en todo el territorio nacional, a través de acciones educativas desarrolladas y promovidas por el Estado, tanto de carácter formal como no formal.*

También puede considerarse parte de la visión delineada en la LGE que todos los habitantes de Uruguay completen una educación obligatoria de 14 años, como se consigna en el artículo 7:

.....  
**5** Respecto al derecho a la educación con particular referencia a la educación media en Uruguay puede consultarse Filardo y Mancebo (2012) y Pérez (2012).

**Artículo 7°.** (De la obligatoriedad).- *Es obligatoria la educación inicial para los niños y niñas de cuatro y cinco años de edad, la educación primaria y la educación media básica y superior. A tales efectos, se asegurará la extensión del tiempo pedagógico y la actividad curricular a los alumnos de educación primaria y media básica.*

Además, la LGE da algunos lineamientos respecto a los objetivos de cada nivel educativo y, en particular de la EMB y la EMS (artículos 26 y 27).

**Artículo 26.** (De la educación media básica).- *La educación media básica abarcará el ciclo inmediato posterior a la educación primaria. Profundizará el desarrollo de las competencias y los conocimientos adquiridos y promoverá el dominio teórico-práctico de diferentes disciplinas que pueden ser, entre otras, artísticas, humanísticas, biológicas, científicas y tecnológicas.*

**Artículo 27.** (De la educación media superior).- *La educación media superior abarcará hasta tres años posteriores a la educación media básica, según las modalidades ofrecidas en el nivel y tendrá un mayor grado de orientación o especialización. Tendrá tres modalidades: la educación general que permitirá la continuidad en la educación terciaria (bachilleratos generales); la tecnológica que permitirá continuar estudios terciarios y la inserción laboral (bachilleratos tecnológicos), y la formación técnica y profesional que estará orientada principalmente a la inserción laboral. La culminación de todas sus modalidades permitirá la continuidad educativa.*

Complementariamente, la página web institucional del CES establece:

*... la educación secundaria es la continuación de la enseñanza primaria y habilita a estudios superiores terciarios. Tiene como fin esencial la cultura integral de sus estudiantes y tiende a la formación de ciudadanos conscientes de sus deberes sociales.<sup>6</sup>*

.....  
6 <[www.ces.edu.uy](http://www.ces.edu.uy)>


A partir de estas fuentes se podría decir que, si bien Uruguay cuenta con una visión educativa hacia la cual avanzar, la MI de la educación secundaria está planteada en términos relativamente laxos, con énfasis en tres aspectos:

- el tránsito entre ciclos educativos, sea de educación primaria a educación media o de esta a la superior;
- la transmisión a los estudiantes de una “cultura integral”, en la cual el conocimiento disciplinario aparece como fundamental;
- la formación de ciudadanía.

Llama la atención que, en el texto de la LGE, las referencias a la preparación para la inserción laboral hayan quedado estrictamente ligadas a la educación técnica en sus diferentes variantes.

### 3. Ensayando una formulación de la MI de educación secundaria

En el ánimo de favorecer la reflexión y el debate, se propone una primerísima versión de una posible enunciación de la MI de educación secundaria.

 **La misión institucional de enseñanza secundaria es brindar igualdad de oportunidades educativas a todos los adolescentes y jóvenes que completaron el ciclo primario, reconociendo sus necesidades de aprendizaje específicas y su diversidad. En los liceos los estudiantes adquirirán conocimientos fundamentales, desarrollarán habilidades socio-emocionales y se formarán para el ejercicio de una ciudadanía democrática y la participación en la vida laboral.**

Esta formulación otorga centralidad a algunos componentes que se analizan a continuación a la luz de la evidencia nacional e internacional disponible.

#### ***Brindar igualdad de oportunidades educativas en contextos de diversidad***

El concepto de “igualdad de oportunidades educativas” requiere distinguir entre la igualdad en el punto de partida y en el punto de llegada (Mancebo, 2010):

- La igualdad de oportunidades en el “punto de partida”, o equidad en el acceso, implica que el sistema educativo asegura el ingreso, la matriculación, en los distintos niveles educativos.
- La igualdad de oportunidades en el “punto de llegada” supone, además, equidad en la completitud de cada ciclo y en las condiciones de aprendizaje de forma tal que los estudiantes, con independencia de su punto de partida, puedan alcanzar resultados semejantes; el sistema garantiza así la adquisición de las destrezas y competencias propias de cada nivel.<sup>7</sup>

.....  
<sup>7</sup> En Mancebo (2010) distinguimos una dimensión adicional de la igualdad de oportunidades en el punto de llegada: el acceso a las oportunidades económicas y sociales asociadas a cada ciclo educativo.

La educación secundaria debe construir y generalizar estrategias pedagógicas que aseguren igualdad de oportunidades educativas en el punto de partida y en el punto de llegada a todos los adolescentes uruguayos. Los esfuerzos realizados hasta la fecha han sido infructíferos, tal como a lo largo del último cuarto de siglo lo han mostrado con contundencia innumerables investigaciones. Para citar solo algunos de los principales jalones del cúmulo de estudios:

- A comienzos de los años 90 dos libros de CEPAL (1992, 1994) revelaron que la EMB y EMS enfrentaban serios problemas de calidad educativa y albergaban importantísimas brechas de equidad en los aprendizajes de los estudiantes. Estas investigaciones mostraron por primera vez la fortísima determinación social de los aprendizajes del sistema educativo uruguayo en general y de la educación media en particular.
- El primer censo de aprendizajes realizado por ANEP en 3ro. de la EMB en 1999 y difundido a través de numerosas publicaciones de los años 2000, confirmó los hallazgos de las referidas investigaciones de carácter muestral realizadas por CEPAL.
- En el año 2004 se conocieron los datos de la primera edición de PISA en Uruguay (ANEP, 2004). De esta forma el país tuvo una fotografía de los resultados alcanzados por adolescentes de 15 años que asistían a educación formal, en pruebas estandarizadas que se aplican en múltiples países. Entró así en la agenda pública el tema de los bajos logros de aprendizaje de los estudiantes uruguayos en comparación con los adolescentes de otros países de la región y del mundo, preocupación que se profundizaría con las ediciones 2006, 2009 y 2012 de PISA.
- En su trabajo sobre las tendencias de la educación media en la región y en el mundo, Aristimuño y De Armas (2012) aportaron varios indicadores de acceso, calidad, equidad, eficiencia, insumos, muchos de los cuales subrayan la situación preocupante de Uruguay y las reiteradas dificultades que el país ha encontrado para mejorar en esta materia.
- El estudio de Rivas (2015) sobre las políticas implementadas en el período 2000-2015 en siete países latinoamericanos<sup>8</sup> analiza el caso uruguayo también en clave comparada y resalta, para la educación media, la gravedad de la repitencia, el

.....  
**8** Argentina, Brasil, Chile, Colombia, México, Perú y Uruguay (2000-2015).

descenso en los resultados en PISA y las importantes brechas de equidad en PISA se mantuvieron a lo largo del período y fueron las segundas más altas de la región. También destaca que la segregación residencial y la fragmentación social operan muy fuertemente en el sistema educativo uruguayo.

- Mancebo, Vaillant, Llambí, González y Piñeiro (2016) analizan los efectos de la “gobernanza” del sistema educativo<sup>9</sup> sobre la calidad y equidad de la educación. En esta investigación comparativa entre Uruguay y Chile, las autoras encontraron que, si bien las variables institucionales inciden sobre los resultados, la “progresión escolar”<sup>10</sup> en la educación media tiene una enorme importancia para explicar las diferencias de rendimiento educativo entre Uruguay y Chile.
- En los últimos años se han elaborado tres estudios de tipo panel realizados en base a una medición de PISA<sup>11</sup> (Boado y Fernández, 2009; Fernández et al, 2013; Cardozo, 2016). En particular, el trabajo de Cardozo recientemente publicado confirmó, una vez más, el gran peso de la desigualdad sobre el rendimiento de los estudiantes uruguayos y la incidencia de la trayectoria escolar previa a los 15 años sobre los desempeños educativos y laborales de los jóvenes posteriores a tal edad. En relación al tema que nos ocupa en esta sección, la igualdad de oportunidades educativas, la investigación arroja que entre los 15 y los 20 años se acentúan las brechas educacionales constatadas en PISA a la edad de 15 años. También prueba que el sistema educativo uruguayo penaliza cualquier apartamiento de la trayectoria teórica, con lo cual hay un riesgo educativo alto asociado al primer evento de interrupción.

Por todo lo anterior, este componente de la MI —brindar igualdad de oportunidades educativas en contextos de diversidad— enfrenta a la institución educativa a un dilema que ha estado presente en los procesos de expansión de la escolaridad media en el mundo: “selección vs. universalización” (Cariola et al., 1994; Gorostiaga, 2012; Aristimuño y de Armas, 2013). Históricamente el liceo forjó una tradición de selección para la universidad, pero tal legado histórico está hoy en flagrante contradicción con el mandato de universalización del nivel medio presente en la LGE.

.....  
**9** La “gobernanza educativa” fue operacionalizada a través de cuatro factores: descentralización, rendición de cuentas, financiamiento e incentivos.

**10** Se entiende por “progresión escolar” el grado en el que el sistema favorece que los estudiantes se acerquen a las trayectorias teóricas, sin mayores desfasajes por repetición y extraedad. El desfasaje es sensiblemente mayor en Uruguay que en Chile.

**11** Estudios de carácter longitudinal denominados “PISA-L”.

La LGE inclina la balanza en forma clara hacia el polo universalista pero la institución liceal continúa siendo selectiva, no ha logrado romper con los mecanismos que generan exclusión educativa.

Esto obliga a pensar quiénes son los adolescentes y jóvenes uruguayos hoy, cuál es el grado de heterogeneidad social y cultural presente en la adolescencia y juventud en el Uruguay actual. El reconocimiento y la aceptación de tal heterogeneidad son fundamentales para elaborar e implementar metodologías de trabajo que garanticen los aprendizajes fundamentales a todos los estudiantes de educación secundaria.

### ***El aprendizaje de conocimientos fundamentales y el desarrollo de habilidades socio-emocionales***

La educación secundaria debe asegurar que, en la vida liceal, todos sus estudiantes aprenden un repertorio de conocimientos fundamentales y adquieren habilidades socioemocionales. Para usar el término creado en Jomtien en 1990<sup>12</sup> y adoptado a partir de entonces por la comunidad internacional, todos los estudiantes de educación secundaria deben satisfacer sus “necesidades básicas de aprendizaje”:

*Cada persona —niño, joven o adulto— deberá estar en condiciones de aprovechar las oportunidades educativas ofrecidas para satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje. Estas necesidades abarcan tanto las herramientas esenciales para el aprendizaje (como la lectura y la escritura, la expresión oral, el cálculo, la solución de problemas) como los contenidos básicos del aprendizaje (conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes) necesarios para que los seres humanos puedan sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de su vida, tomar decisiones fundamentadas y continuar aprendiendo. La amplitud de las necesidades básicas de aprendizaje y la manera de satisfacerlas varían según cada país y cada cultura y cambian inevitablemente con el transcurso del tiempo (Artículo 1, Declaración sobre Educación Para Todos).*

.....  
12 Conferencia Mundial sobre Educación para Todos desarrollada en Jomtien, Tailandia (véase UNESCO, 1990).

Uruguay ha tenido dificultades para definir las “necesidades básicas de aprendizaje” en forma acorde al transcurrir del tiempo, sin mirar nostálgicamente hacia el pasado.<sup>13</sup> En efecto, el análisis diacrónico de los planes de estudio de EMB muestra que, a partir de la redemocratización, Uruguay puso en marcha varias reformas del ciclo básico, a saber: el Plan 1986, el ajuste programático de 1993, el Plan Piloto de 1996 y la llamada “Reformulación 2006”; según el estudio realizado por INEEd (2015 a), este último plan ha supuesto un aumento de las unidades curriculares, un mayor número de requisitos y obligaciones simultáneos para los alumnos y una menor gradualidad en la transición entre primaria y media básica. En términos más generales, este estudio indica que:

*Respecto de las formas de selección, organización y secuencia de contenidos y experiencias, y de la identificación de logros para su evaluación, el análisis de los planes y programas de los ciclos básicos muestra en parte la supervivencia de una concepción clásica del contenido a enseñar, de corte temático-enumerativa, entrada en la disciplina como forma privilegiada de codificación del conocimiento válido. Estos dos rasgos, reforzados por el “asignaturismo” y por una matriz curricular dividida en un alto número de unidades, entran en tensión con los propósitos y funciones fundamentales de cualquier ciclo básico y con los requerimientos de un curriculum más pertinente, que articule teoría y experiencia en el desarrollo de diversas capacidades y que sea capaz de atraer el interés de los adolescentes a la tarea del aprendizaje sistemático (2015 a: 82).*

En cuanto a la educación media superior, por décadas fue hegemónico el Plan 1976 que creó los Bachilleratos Diversificados con tres orientaciones en quinto año y seis opciones en 6º: Humanístico (Derecho y Economía), Biológico (Medicina y Agronomía) y Científico (Arquitectura e Ingeniería). Las denominaciones de estas salidas son elocuentes en cuanto al carácter fuertemente propedéutico de la EMS. La Reformulación 2006 creó la orientación Arte y Expresión (“Bachillerato Artístico”) y consagró la extensión de la jornada escolar.

.....

**13** Cabe aquí recordar las palabras de Chevallard en su obra clásica sobre la transposición didáctica: “La distancia correcta que el saber enseñado debe guardar respecto del saber sabio y también respecto del saber banalizado resulta poco a poco erosionada. El saber enseñado se *gasta*. Se trata de un desgaste que podemos considerar “biológico” y que lo aleja demasiado visiblemente del saber sabio. Desgaste “moral” también, u obsolescencia, que lo acerca peligrosamente al saber banalizado. Con el tiempo, el saber tratado por el sistema de enseñanza envejece; un buen día se percibe que se ha vuelto viejo en relación a la sociedad (en relación con el saber sabio y con el saber banalizado)” (2000: 30).



Según el INEE:

*En el bachillerato diversificado los criterios de jerarquización y selección del conocimiento legítimo presentan una fuerte persistencia en el tiempo. Esto se expresa en la supervivencia inercial de asignaturas muy especializadas, vinculadas con la tradición universitaria y la presencia aún limitada de unidades y contenidos vinculados con el desempeño en la vida práctica, el trabajo y el mercado, el desarrollo personal y social, la actividad corporal y las nuevas tecnologías, consecuencia de la fuerte primacía de la función propedéutica. El currículum del bachillerato diversificado enfatiza fuertemente la función propedéutica y el desarrollo de capacidades para la vida académica (2015a: 83-84).*

Esta evolución revela que, en las últimas décadas, ha habido varias iniciativas de cambio de la oferta educativa de educación secundaria. No obstante, el ajuste ha predominado por sobre la transformación profunda y se han mantenido seis rasgos estructurales, a saber: la tónica propedéutica hacia la educación superior, el enciclopedismo de los planes y programas, el fuerte énfasis en la transmisión de contenidos por sobre el desarrollo de competencias, la homogeneidad básica de la propuesta educativa, la falta de flexibilidad para adecuarse a las necesidades y los intereses de los educandos, y la férrea adhesión al formato escolar clásico (Filardo y Mancebo, 2012).

En el estudio ya referido, Aristimuño y de Armas analizan el cambio curricular en la educación media a escala global y encuentran tres tendencias claras: la coherencia entre los contenidos y las formas de la educación primaria y media básica; la introducción de nuevos instrumentos para la evaluación y la remediación educativa para atender la diversidad del estudiantado y proteger sus trayectorias escolares; el cuestionamiento de las fronteras entre la educación media general —teórica, académica y enciclopédica— y la media vocacional y técnica (2012: 128).

Por lo anterior, este componente de la MI exigirá a Uruguay un esfuerzo en al menos dos dimensiones: primero, decantar cuáles son los conocimientos fundamentales y las habilidades socio-emocionales que los estudiantes aprenderán en su tránsito por la educación secundaria y, luego, consolidar las estrategias pedagógicas que aseguren tales aprendizajes.<sup>14</sup>

.....  
**14** Véase Aguerrondo, 2013.

## ***La formación para una ciudadanía democrática***

Un componente fundamental de la MI de la educación secundaria es la formación para el ejercicio de una ciudadanía democrática, la preparación para la asunción de los derechos y obligaciones inherentes a los ciudadanos en un régimen político democrático. Junto al término “ciudadanía democrática”, hoy circula el de “ciudadanía activa” (Cox, 2005) que hace hincapié en el involucramiento en los asuntos públicos de la comunidad, debatiendo sobre sus problemas y promoviendo alternativas de transformación.

No contamos con estudios curriculares sobre las características de la formación ciudadana en los liceos uruguayos. Como aproximación a la temática, sí disponemos de un análisis centrado en los vínculos entre la cultura escolar —lo que ocurre en la vida cotidiana de los centros educativos— y la cultura política en la educación media (Viscardi y Alonso, 2013). Según esta investigación, las instituciones educativas uruguayas constituyen un escenario con múltiples contradicciones: junto a la percepción de violencia escolar, emergen prácticas de diálogo frente a los conflictos; el recurso al diálogo para abordar los conflictos escolares coexiste, en paridad de condiciones, con el recurso a la asistencia social y la psicología; hay canales de participación bien asentados, junto a otros muy incipientes como los Consejos de Participación.

Para la subregión, Cox (2006) elaboró un estudio comparativo de la educación ciudadana en los currículos de Brasil, Chile y Argentina, y encontró que en los tres países hay un relativo distanciamiento de los jóvenes con la política y la esfera pública, los Derechos Humanos aparecen como criterio moral clave que define las relaciones entre los individuos y el orden político, y han desaparecido las referencias al “estado-nación” como base primordial de la formación ciudadana. En virtud de lo anterior, el autor identifica tres desafíos principales para la formación ciudadana en Argentina, Brasil y Chile: responder en forma efectiva al desencanto juvenil con la política, manejar la tensión entre orden y crítica, y desarrollar competencias políticas.

Según Cox, los tres currículos enfatizan las destrezas para la participación y el diálogo pero ninguno incluye habilidades específicamente “políticas”. Inspirándose en un análisis del caso curricular inglés, Cox ilustra sobre el alcance de las habilidades específicamente políticas que la educación secundaria debería contribuir a desarrollar:

- **Influencia:** orientar la participación a la influencia sobre las estrategias o políticas de un grupo;
- **Abogacía:** ser capaz de presentar y defender un caso;
- **Conciliación:** ser capaz de resolver desacuerdos y conflictos;
- **Liderazgo:** ser capaz de iniciar y coordinar las actividades acordadas con otros;
- **Representación:** ser capaz de hablar o actuar por otros.

En cuanto a la tensión entre orden y crítica, Cox señala que:

*...la experiencia escolar debe efectivamente inculcar y desarrollar un sentido de pertenencia y valoración de la identidad, que es inseparable de una visión compartida de la propia historia, y al mismo tiempo otorgar las herramientas de la crítica y enseñar la distancia reflexiva frente a la misma. Cómo realizar esto sin provocar desarraigo ni ciudadanos incapaces para la crítica y la innovación, es un desafío educativo especialmente agudo en las circunstancias propias de la globalización (2006: 72).*

En suma, se cuenta con escasos insumos nacionales respecto a los rasgos que asume la formación ciudadana en los liceos de Uruguay hoy. Estudios internacionales como el de Cox permiten abrir algunas interrogantes que sería provechoso develar: ¿en qué medida los estudiantes adquieren aunadamente las capacidades de propuesta y crítica?, ¿cómo se promueve el involucramiento con los asuntos de la polis?, ¿hay preocupación por el desarrollo por parte de los estudiantes de la capacidad de liderazgo democrático?, ¿se enseña cómo conciliar intereses diversos, resolver conflictos?

## **La preparación para la participación en la vida laboral**

La preparación para la participación en la vida laboral constituye un componente crítico de la MI de educación secundaria porque se lo visualiza en fuerte tensión con la histórica finalidad propedéutica, de formación para la universidad.

La evidencia comparativa internacional indica que muchos países que avanzaron sustantivamente hacia la universalización de la educación media lo hicieron a través de una expansión significativa de la matrícula de la educación “técnica” o “vocacional” (Aristimuño y de Armas, 2012). En el caso uruguayo la matrícula de la educación técnico-profesional (ETP) impartida por el Consejo de Educación Técnico-Profesional (CETP) ha venido creciendo desde el año 2000 pero representa tan solo un 20% de la matrícula total de la educación media.<sup>15</sup> La educación secundaria sigue siendo pues la modalidad predominante en este ciclo educativo.

Según Lasida, la educación media debería incorporar la formación de “competencias básicas para la empleabilidad”:

*...ello requiere un tronco común de formación, que debe complementarse con componentes de orientación ocupacional y vocacional, de forma de facilitar y promover que cada joven defina objetivos y estrategias educativo-laborales propios, y debe acompañarse con opciones diversas, que dependerán de las poblaciones objetivo y de las articulaciones de cada centro con el mercado de trabajo y que, en algunos casos, podrán incluir capacitación específica para ciertas áreas ocupacionales, pasantías y apoyos a la inserción laboral (2011: 149).*

“Competencias” y “empleabilidad” son dos términos altamente controversiales en la arena educativa uruguaya, particularmente en relación a la educación secundaria. Trascendiendo el debate nominativo, el concepto de competencia remite, como señala Inés Aguerro (2008), a la idea de “aprendizaje significativo”, es decir, a la capacidad (expresada mediante los conocimientos, habilidades y las actitudes) que se requiere para ejecutar una tarea de manera “inteligente”, en un entorno real. Si se adopta esta

15 <[http://educacion.mec.gub.uy/innovaportal/file/927/1/anuario\\_2013.pdf](http://educacion.mec.gub.uy/innovaportal/file/927/1/anuario_2013.pdf)>.

definición, es difícil argumentar que la formación en competencias no debería ser parte de la MI de educación secundaria.

Pensando en la preparación para el mundo laboral, son competencias básicas la lectura básica y habilidades matemáticas, la capacidad de comunicarse efectivamente, oralmente y por escrito, la capacidad de trabajar en grupo, la capacidad para relacionarse bien con otras personas, la capacidad de planificación, la capacidad de aprender a aprender, la resolución de problemas, la familiaridad con las tecnologías de la información y comunicación (TIC).

Este listado preliminar debe ser enriquecido y ajustado en base a dos criterios: su necesaria complementariedad con los conocimientos fundamentales que los estudiantes deben adquirir en el liceo y su especificación para los dos niveles de la educación secundaria, EMB y EMS.

## 4. ¿Cómo cumplir con la misión institucional de la educación secundaria? Algunas implicaciones de política educativa

### *¿Qué líneas de política educativa se han impulsado desde el CES?*

En los últimos años el CES ha impulsado una serie de líneas de política educativa tendientes a enfrentar la problemática de la educación secundaria en sus dos niveles, EMB y EMS (ANEP, 2015). Dado el foco de este documento corresponde destacar tres líneas en particular: la implementación de distintos planes de estudio en los dos niveles de educación secundaria, el impulso a diversos programas de inclusión educativa y la elaboración de los perfiles de egreso.

El CES ha hecho un esfuerzo importante por diversificar su oferta de EMB, de forma tal que hoy coexisten seis planes de estudio: Planes 2006, 1996EE, 2009, 2012, 2013 y Propuesta 2016. Se ha buscado así atender la diversidad de situaciones de la población estudiantil con propuestas que varían fundamentalmente en dos ejes de la organización curricular: el régimen de cursado (anual, presencial) y la presencialidad (presencial, semipresencial).<sup>16</sup> A nivel de la EMS la oferta del CES consta de dos opciones: el Plan 2006 o el Plan 1994 “Martha Averbug”; ambos planes mantienen las salidas clásicas del Bachillerato Diversificado, la diferencia reside en la semipresencialidad y semestralidad que puede adoptar la implementación del Plan 1994.<sup>17-18</sup>

Complementariamente, el CES ha contribuido al nutrido repertorio de programas de inclusión educativa que Uruguay puso en marcha en la última década (INEEd, 2014; Mancebo-Carneiro-Lízbona, 2014). Se trata de una oferta integrada por un total de ocho “propuestas exploratorias pedagógicas”,<sup>19</sup> desplegada a lo largo y ancho del territorio nacional: CECAP (Centro Educativo de Capacitación y Producción), PAC (Programa Aulas Comunitarias), AAPP (Áreas Pedagógicas), ECE (Educación en Áreas de Encierro), PROCES (Programa para la Culminación de Estudios Secundarios), CERESO (Centro de Recursos para Estudiantes Sordos del CES), CER (Centro de Recursos para Estudiantes ciegos y con baja visión), PUE (Programa Uruguay Estudia).

16 Véase Tabla 2 del Anexo 1.

17 Véase Tabla 3 del Anexo 1.

18 El mapa de la oferta del CES se encuentra disponible en [https://www.google.com/maps/d/u/0/viewer?mid=1gK7kjqmWFycZH\\_bMar1oQezf\\_4](https://www.google.com/maps/d/u/0/viewer?mid=1gK7kjqmWFycZH_bMar1oQezf_4).

19 Terminología empleada en ANEP-CES, 2016.

Por último, como integrante de la “Comisión de Perfiles” de la ANEP,<sup>20</sup> el CES se encuentra abocado a la elaboración de los perfiles de egreso, lo cual indudablemente constituye una ventana de oportunidad para definir qué se espera que los estudiantes aprendan en la EMB y EMS, qué conocimientos fundamentales y qué habilidades socio-emocionales serán jerarquizados.<sup>21</sup>

### ***¿Qué líneas de política educativa se podría enfatizar a futuro?***

Si se aspira a trascender la mera declaración de buenas intenciones, toda MI debe ser seguida por acciones de corto, mediano y largo plazo. En este caso, resulta fundamental acompañar la definición de la MI de educación secundaria con políticas educativas en al menos cuatro planos.

En primer lugar, se requiere procesar una renovación curricular integral, realizada pensando en los adolescentes y jóvenes, sus intereses, sus dificultades, sus trayectorias educativas reales. Esta reelaboración del marco curricular seguramente revisará el “asignaturismo” dominante, y podrá incluir mecanismos de flexibilización del currículum, acentuar la continuidad entre los distintos ciclos, generalizar las modalidades de acompañamiento educativo existentes.<sup>22</sup> Es claro que no hay recetas universales ni mágicas, tal como lo demuestran los estudios sobre “transferencias” de políticas educativas (Steiner-Khansi, 2015). Lo que la revisión curricular no puede relegar es su objetivo central: asegurar que todos los estudiantes aprendan y completen la educación media.

En segundo término, se impone una revisión simultánea de las políticas docentes en sus dos grandes dimensiones: el desarrollo profesional y las condiciones de trabajo. Los docentes han sido y son formados para trabajar con la homogeneidad estudiantil, no con la heterogeneidad; el mandato histórico inculcado a los profesores de la educación media es el de la selección, no el de “educación para todos”. Se necesita entonces trabajar en el desarrollo profesional para avanzar hacia nuevos perfiles

.....  
**20** La “Comisión de Perfiles” de ANEP está conformada por representantes del Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP), Consejo de Educación Secundaria (CES), Consejo de Educación Técnico Profesional (CETP), Consejo de Formación en Educación (CFE) y del Consejo Directivo Central (CODICEN).

**21** “La definición de perfiles de egreso de cada nivel educativo es un referente primordial que permite establecer un conjunto de finalidades educativas comunes para todos los estudiantes, de un mismo ciclo o nivel educativo, abarcando una amplia gama de dimensiones formativas, respetando la diversidad curricular, y contribuyendo a asegurar la calidad y la equidad en la educación, entre otros beneficios.” (<[goo.gl/JtEvck](http://goo.gl/JtEvck)>).

**22** Entre ellas, las tutorías.

docentes<sup>23</sup> y, simultáneamente, transformar las condiciones de trabajo para gestar y consolidar prácticas pedagógicas inclusivas.

En tercer lugar, será necesario repensar las políticas de gestión de los liceos para avanzar en el ejercicio de mayores niveles de autonomía, bajo el liderazgo democrático de directores dispuestos a delegar la gestión administrativa en sus colaboradores directos y a asumir plenamente una labor de orientación pedagógica a los docentes de su institución.

Por último, la construcción de la MI de la educación secundaria es una empresa de carácter cultural y, como tal, requiere de políticas de comunicación interna y externa. Al interior de los liceos habrá que trabajar en la construcción de una cultura organizacional en la que el foco de los desvelos sea el estudiante y sus aprendizajes. A nivel externo, a diferencia de lo que ocurre en la educación primaria, hay sectores de la sociedad uruguaya que aún no han asumido plenamente que en Uruguay la obligatoriedad escolar es de 14 años. El reto es entonces convencer a los adolescentes y sus familias del derecho de todos a acceder a la educación secundaria, aprender en sus aulas y completarla.

.....  
**23** Nótese que se habla de “perfiles” en plural, como enseñara Braslavsky (2002).



## Referencias bibliográficas

- AGUERRONDO, I. (2013). "El nuevo paradigma de la educación para el siglo XXI". Programa *Desarrollo escolar y administración educativa*.  
Disponible en <<http://campus-oei.org/administracion/aguerrondo.htm>>.
- AGUERRONDO, I. (2008). "Conocimiento complejo y competencias educativas", IBE *Working papers on curriculum issues*. Ginebra: BIE-UNESCO.
- ANEP-CES (2016). Oferta educativa. Ciclo Básico y Bachillerato. Montevideo: Dirección de Planeamiento y Evaluación Educativa del CES. Mimeo.
- ANEP (2015). *Proyecto de Presupuesto. Período 2015-2019*. Montevideo: ANEP.  
Disponible en <[goo.gl/5OKDyb](http://goo.gl/5OKDyb)>.
- ANEP (2004). *Primer Informe Nacional PISA 2003*. Montevideo: ANEP.
- ARISTIMUÑO, A. y DE ARMAS, G. (2012). *La transformación de la educación media en perspectiva comparada. Tendencias y experiencias innovadoras para el debate en Uruguay*. Colección Innovar en Educación. Montevideo: UNICEF.
- BRASLAVSKY, C. (2002). *Teacher education and the demands of curricular change*. New York: American Association of colleges for teacher education.
- BOADO, M. - FERNÁNDEZ, T. (2010). *Trayectorias académicas y laborales de los jóvenes en Uruguay. El panel PISA 2003-2007*. Montevideo: FCS-Udelar.
- CARDOZO, S. (2016). *Trayectorias educativas en la educación media PISA-L 2009-2014*. Montevideo: INEEEd - Grupo de estudios sobre Transiciones Educación-Trabajo (TET).
- CARIOLA, L. - LABARGA, G. - IRIGOIN, M. - ERAZO, S. (1994). *La educación media en el mundo. Estructura y diseño curricular en diferentes países*. Santiago: MEC.
- CEPAL, Oficina de Montevideo (1994). *Los bachilleres uruguayos*. Montevideo: CEPAL.
- CEPAL, Oficina de Montevideo (1992). *¿Aprenden los estudiantes en el ciclo básico de educación media?* Montevideo: CEPAL.
- COX, C. (2006). "Jóvenes y ciudadanía política en América Latina: desafíos al currículum". *Revista PRELAC* n° 3. Santiago: UNESCO.
- COX, C. - ROBINSON, L. y GAZMURI, R. (2009). Currículos escolares y sus orientaciones sobre historia, sociedad y política: significados para la cohesión social en Latinoamérica. En Schwartzman, S. y Cox, C. *Políticas educativas y cohesión social en América Latina*. Santiago: Uqbar Editores - CIEPLAN.
- CHEVALLARD, I. (2000). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Bs. As: AIQUE.
- FERNÁNDEZ, T. - BOADO, M. - BONAPELCH, S. (2008). "Reporte Técnico del Estudio Longitudinal de los estudiantes evaluados por PISA 2003 en Uruguay", *Informe de Investigación n° 40*. Montevideo: Departamento de Sociología, FCS-Udelar.
- FERNÁNDEZ, T. - ALONSO, C. - BOADO, M. - CARDOZO, S. - MENESE, P. (2013). *Reporte*

- Técnico PISA-L (2003-2012). Metodología de la Segunda Encuesta de seguimiento a los jóvenes evaluados por PISA en 2003.* Montevideo: Departamento de Sociología, FCS-UdelaR.
- FILARDO, V. y MANCEBO, M. E. (2012). *Universalizar la educación media en Uruguay: ausencia, tensiones y desafíos.* Montevideo: Tradinco.
- GOROSTIAGA, J. (2012). "Las políticas para el nivel secundario en Argentina: ¿hacia una educación más igualitaria?", en *Revista Uruguaya de Ciencia Política* vol. 21-01. Montevideo: ICP-FCS.
- INEEd (2015 a). *Continuidad y cambio en el currículum. Los planes de estudio de educación primaria y media en Uruguay.* Montevideo: INEEEd.
- INEEd (2015 b). *Análisis de los procesos de formulación curricular en Uruguay durante el período 2006-2008: subsistemas de educación primaria, secundaria y técnica.* Montevideo: INEEEd.
- INEEd (2014). *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay.* Montevideo: INEEEd.
- LASIDA, J. (2011). Las políticas para apoyar los procesos de transición de los jóvenes a roles adultos. En Filgueira, F. - Mieres, P. (Eds.) *Jóvenes en tránsito.* Montevideo: UNFPA - Rumbos.
- MANCEBO, Ma. E. (2016). La "reinención" de la profesión docente en tiempos de inclusión educativa. En Dussel, I. y Pineau, *Homenaje a Cecilia Braslavsky. Conocimiento, historia y política en la educación.* Buenos Aires: Santillana.
- MANCEBO, Ma. E. - VAILLANT, D. - LLAMBÍ, C. - GONZÁLEZ, G. - PIÑEIRO, L. (2016). "Understanding the effects of educational governance in Chile and Uruguay", en Angelescu, R. - Perry, G. *To govern and to serve.* Palgrave-MacMillan.
- MANCEBO, Ma. E. - CARNEIRO, F. - LIZBONA, A. (2014). "La educación: ¿un 'outsider' de la protección social?: un análisis a partir de las políticas de inclusión educativa en Uruguay (2005-2013)", en *Psicología, conocimiento y sociedad*, vol. 4 n° 2. Disponible en <<http://revista.psico.edu.uy/index.php/revpsicologia>>.
- MANCEBO, Ma. E. (2010). Las políticas de inclusión educativa: una nueva mirada sobre un viejo problema. En Serna, M. (Ed.) *Desarrollo y desigualdad en Uruguay: una relación en debate.* Montevideo: CLACSO-FCS.
- PÉREZ, J. (2012). El derecho a la educación y el peso de las instituciones: tensiones para alcanzar la universalización de la educación media en el Uruguay. Tesis de Maestría en Derechos Humanos y democratización para América Latina y el Caribe, presentada ante la Universidad Nacional de San Martín. Buenos Aires: mimeo.
- RIVAS, A. (2015). *América Latina después de PISA. Lecciones aprendidas de la educación en siete países 2000-2015.* Buenos Aires: CIPPEC.
- STEINER-KHANSI, G. (2015). "La reformulación de políticas como herramienta para comprender

la lógica de los sistemas educativos". En Acosta, F. - Ruiz, G. *Repensando la educación comparada: lecturas desde Iberoamérica*. Buenos Aires: Octaedro.

UNESCO (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos. Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje*. Nueva York: UNESCO. Disponible en [http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_S.PDF).

VISCARDI, N. - ALONSO, N. (2013). *Gramática de la convivencia. Un examen a la cotidianidad y la cultura política en la educación primaria y media en Uruguay*. Montevideo: ANEP.

## Recursos en línea

UNIVERSITY OF THE STATE OF NEW YORK - State Education Department. *Developing a mission statement for a middle-level school. A resource for middle-level educators*. Disponible en [http://www.nysmsa.org/wp-content/uploads/files/mission\\_statement\\_booklet.pdf](http://www.nysmsa.org/wp-content/uploads/files/mission_statement_booklet.pdf).

PORTAL DE ANEP <http://www.anep.edu.uy>.

ANEP: Presentación del Proyecto de Presupuesto de la Administración Nacional de Educación Pública período 2015 - 2019. Disponible en <http://goo.gl/zxYPzQ>.

COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN: Marco estratégico 2015-2025.

Disponible en <http://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-printer-356015.html>.

PRINCETON PUBLIC SCHOOLS: Core Mission Statement and Educational Philosophy.

Disponible en [http://www.princetonk12.org/district\\_content/About\\_PPS/Mission](http://www.princetonk12.org/district_content/About_PPS/Mission).

COLEGIO JEAN PIAGET: Misión. Disponible en

<http://www.jeanpiaget.edu.uy/index.php/colegio-jean-piaget/mision-vision>.

URUGUAY. MINISTERIO DE EDUCACIÓN: Anuario estadístico de educación 2013.

Montevideo, MEC, 2014. Disponible en

[http://educacion.mec.gub.uy/innovaportal/file/927/1/anuario\\_2013.pdf](http://educacion.mec.gub.uy/innovaportal/file/927/1/anuario_2013.pdf).

CONSEJO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA: Oferta educativa del Consejo de Educación Secundaria. Disponible en <http://goo.gl/qxTl1D>.

## Anexo 1

**Tabla 1.** Conceptos y énfasis de la educación ciudadana en los currículos vigentes de Argentina, Brasil y Chile

CONCEPTOS	ARGENTINA Y CHILE	BRASIL
<b>Nación</b>	Referencia explícita a la identidad nacional	Sin referencia explícita a la nación
<b>Instituciones políticas</b>	Énfasis en instituciones y procesos políticos; énfasis en ciudadanía política	Énfasis en las dimensiones sociales y culturales de la ciudadanía
<b>Normas</b>	Relación de aceptación con las normas	Relación de cuestionamiento con las normas
<b>Participación</b>	Énfasis en actitudes de responsabilidad	Énfasis en actitudes críticas
<b>Historia</b>	Énfasis en historia política contemporánea	Énfasis en análisis social y cultural de la sociedad

Fuente: Cox, 2006.

## Anexo 1

Tabla 2. Oferta curricular del CES en EMB

PLAN	POBLACIÓN	ORGANIZACIÓN CURRICULAR
<b>2006</b>	Pueden cursar primer año de Ciclo Básico los jóvenes que acrediten estar en alguna de las siguientes situaciones: <b>(i)</b> haber egresado de sexto año de escuela primaria (oficial o habilitado) o del INAU, o de cursos para Adultos; <b>(ii)</b> haber aprobado el examen de egreso de Educación Primaria; <b>(iii)</b> haber aprobado las pruebas de acreditación por experiencia de Educación Primaria; <b>(iv)</b> haber obtenido reválida de los estudios completos de Educación Primaria.	Es de cursado anual y se organiza en base a asignaturas con una carga horaria de 39 horas semanales.
<b>1996EE</b>	Pueden cursar este plan estudiantes con disposiciones de excepcionalidad como extraedad, el trabajo, u otras circunstancias especiales.	Es presencial, de cursado anual, por asignaturas. Son 9 asignaturas por curso. Carga horaria: 25 horas por semana. Unidad horaria de 40 minutos.
<b>2009</b>	Pueden cursar este Plan en cualquiera de sus modalidades (presencial o libre tutorado): <b>(i)</b> Ciudadanos mayores, que al primero de marzo del año lectivo tengan 21 o más años de edad (modalidad A); <b>(ii)</b> Adolescentes con severo condicionamiento de salud que les impide asistir en forma regular a un centro educativo, o poblaciones pequeñas de adultos mayores de 21 años a atender puntualmente (modalidad B) y, en ambos casos, que el mayor antecedente de escolaridad que posean sea: ciclo primario aprobado o revalidado por cursos equivalentes, o primero y segundo de Ciclo Básico, de cualquier plan, aprobado o revalidado (hasta tres asignaturas pendientes).	Es por sectores y no se cursa por asignaturas. Se imparte en 2 modalidades: <b>(i)</b> Presencial (En la modalidad presencial los cursos modulares son cuatrimestrales, excepto el módulo de Ingreso cuya duración es de un mes. La duración total es de un año y medio. La carga horaria es de 15 horas semanales y la unidad horaria es de 60 minutos). <b>(ii)</b> Libre-tutorado (La duración del ciclo educativo es de 1 año, el cual se recorre en dos semestres (trayecto 1 y 2). En el primer semestre, los estudiantes trabajan con un sector de asignaturas y en el segundo con otro. Los docentes tienen con cada grupo un mínimo de 15 tutorías en cada semestre)
<b>2012</b>	Estudiantes extraedad (EE) de 15 a 20 años, cuyo mayor antecedente escolar sea Ciclo Primario aprobado o los cursos equivalentes o 1º, 2º año aprobado de cualquier plan.	Es presencial, modular, con 3 seminarios-praxis y cada seminario dura un semestre. Duración total un año y medio con 15 horas semanales y unidad horaria de 45 minutos.
<b>2013</b>	Mayores de 15 años de edad y que se encuentren en alguna de las condiciones que se enumeran a continuación: <b>(i)</b> haber egresado de sexto año de escuela primaria (oficial o habilitada) o del INAU. <b>(ii)</b> haber aprobado el examen de egreso de educación primaria. <b>(iii)</b> haber aprobado las pruebas de acreditación por experiencia de educación primaria. <b>(iv)</b> haber obtenido reválida de los estudios completos de educación primaria. Plan 2013.	Es en forma semestral y anual modular, y habilita a culminar el Ciclo Básico en 3 años divididos en 6 módulos. La carga horaria es de 32 a 34 horas semanales y la unidad horaria es de 30 minutos. Se distingue entre <b>(i)</b> Horas pizarrón en las que se desarrollan los contenidos programáticos de la asignatura según programas oficiales. Son obligatorias. <b>(ii)</b> Horas de apoyo en las que se trabaja en forma personalizada atendiendo demandas de estudiantes.
<b>PROPUESTA 2016</b>	Jóvenes que acrediten tener entre 13 y 17 años y que habiendo egresado de Educación Primaria nunca se matricularon en Enseñanza Media Básica o registren experiencias de repetición o desvinculación en 1er año de Ciclo Básico.	Está organizado en un recorrido con cuatro asignaturas de cursado anual y seis asignaturas de cursado semestral en dos trayectos, el trayecto A y el trayecto B.

Fuente: Dirección de Planeamiento y Evaluación Educativa del CES.

## Anexo 1

**Tabla 3.** Oferta curricular del CES en EMS

PLAN	POBLACIÓN	ORGANIZACIÓN CURRICULAR
<b>2006</b>	Están habilitados para incorporarse: egresados del tercer año de C.B. de Educación Media de los planes vigentes o quienes hayan aprobado estudios equivalentes de acuerdo con los planes de estudio derogados. Quienes hayan revalidado estudios equivalentes a los mencionados.	Es en base a asignaturas con una carga horaria entre 34 y 36 horas por semana según el nivel. Segundo año de B.D. presenta un núcleo común de asignaturas y otras asignaturas que se agrupan según la diferentes diversificaciones: Humanística, Científica, Biológica y Arte y Expresión. Tercer año de B.D. es similar con un núcleo común de asignaturas y otras asignaturas agrupadas según diferentes opciones: Social-Economía, Físico-Matemática, Ciencias Biológicas, Arte y Expresión, Social Humanístico, Matemática y Diseño, y Ciencias Agrarias.
<b>Plan 94 "Martha Averbug"</b>	Están habilitados para incorporarse: estudiantes adultos, jóvenes con condicionamiento laboral o de salud o privados de libertad.	Los cursos pueden ser presenciales, en modalidad anual o semestral, correspondientes a 4º, 5º y 6º. Los cursos de 5º y 6º año son en las diversas orientaciones y opciones ofrecidas en cada centro educativo. Los estudiantes podrán cursar por asignatura, en las Modalidades Presencial (en cursos anuales o semestrales) con 33 a 35 horas semanales y unidad horaria de 30 minutos, y Libre-Asistido (en cursos cuatrimestrales).

Fuente: Dirección de Planeamiento y Evaluación Educativa del CES.

EJE 2

# Renovación curricular



## EJE 2

**Renovación curricular<sup>24</sup>***Adriana Aristimuño\****1. El tema**

**T**odo sistema educativo reposa sobre un conjunto de principios que se plasman en su propuesta curricular. El currículo consiste en la concreción de esos principios, ya sea a través de documentos, como también, y fundamentalmente, de múltiples dinámicas que suceden cuando se pone en marcha la propuesta. En atención a ello, en este trabajo se plantea una concepción amplia de currículo. Tal como expresa Salinas Fernández, el currículo es “la forma en que una sociedad, en un momento concreto de su historia, organiza un conjunto de prácticas educativas”, que incluyen no solo el currículo prescripto, sino “prácticas organizativas, actividades de aula, relaciones interpersonales, criterios compartidos de calidad del trabajo, cultura profesional docente, formas de dirección y trabajo colectivo, marcos socioculturales y de participación” en que este cobra vida (1995, p. 83).

Evidentemente, dada la amplitud que implica esta concepción, es necesario priorizar y poner foco en algunos aspectos más que en otros. Por ello el documento se inicia con una somera presentación y análisis de los principales planes y programas en ejecución en la educación secundaria de Uruguay, con el fin de poder extraer lecciones para

.....  
**24** En la elaboración de este documento se contó con el invaluable aporte de un grupo de trabajo integrado por profesionales de la educación secundaria que se desempeñan en diferentes roles: planificación, inspección, Plan Ceibal, que funcionó como un grupo de discusión para todos los temas tratados. Un gran agradecimiento a Amalia Díaz, Magela Figarola, Mariella Marino y Yacir Testa.

\* La doctora Adriana Aristimuño es directora del Departamento de Formación Humanística en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Católica del Uruguay. Tiene un doctorado en Ciencias de la Educación de la Katholieke Universiteit Leuven de Bélgica. Es Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad de la República. Sus áreas de investigación más destacadas son las políticas educativas y la reforma y cambio en la educación media.



la planteada renovación curricular. Luego de ello, se describirán algunas de las más relevantes condiciones de puesta en marcha de los planes y programas, ya que estas constituyen su forma efectiva de ponerse en práctica y como se verá, plantean los límites reales de su implementación. Estas condiciones, tales como las mencionadas por Salinas, también ameritan un análisis ya que pueden constituirse en barreras más o menos permanentes para el desarrollo y logro de los resultados educativos que el sistema se plantea, inclusive más allá de los planes en ejecución.

En síntesis, la concepción curricular en que se basa el documento incluye: el marco social al que sirve el currículo, que incluye su encuadre legal, las propuestas programáticas en sí plasmadas en planes y programas, las condiciones reales de su desarrollo, entre las que destacan las prácticas de enseñanza que ocurren en los centros educativos, y los diferentes resultados educativos que se logran con la propuesta curricular.

En función de esta concepción, luego de un breve planteo sobre el marco legal e institucional de la educación secundaria en Uruguay, el documento se estructura en cuatro secciones:

- una descripción y somero análisis de los planes y programas vigentes,
- una síntesis de las principales condiciones de implementación real del currículo que ocurren en los centros educativos y de los resultados más importantes a los que conduce,
- algunos elementos tomados de la evidencia internacional, en relación al currículo de la enseñanza secundaria y
- un conjunto de líneas de política que emergen en clave de enfrentar los desafíos identificados.

## 2. Marco legal e institucional

En Uruguay, la educación secundaria constituye la modalidad mayoritaria en cuanto a volumen de matrícula de la educación media o de jóvenes, y tiene lugar luego del egreso de los niños de la educación primaria, a los 12 años. A partir de esa edad, y en el marco de la Ley General de Educación N° 18.437 de 2008, todo niño tiene el derecho y la obligación legal de ingresar o bien a la educación secundaria, de corte generalista y propedéutica de estudios terciarios, o bien a la educación técnico-profesional, ambos de nivel medio. Este tramo de educación media tiene una duración de seis años.

En cuanto a lo institucional, la educación secundaria está gobernada por un Consejo de tres miembros del que dependen las decisiones fundamentales de funcionamiento, orientación educativa, fiscalización y certificación de la educación de este nivel y modalidad. Este Consejo de Educación Secundaria (en adelante, "CES") a su vez tiene como órgano jerárquico al Consejo Directivo Central de cinco miembros, que constituye el órgano de conducción general de toda la educación del país, tanto de la pública de gestión estatal en forma directa, como de la de gestión privada.

El tamaño del sistema educativo uruguayo es pequeño en comparación con la mayoría de los del cono sur, y la secundaria no es una excepción. En la siguiente tabla se incluye información con el fin de dar una idea somera sobre su tamaño y características principales.

**Tabla 1.** Información básica sobre la educación secundaria de Uruguay. Año 2016

<b>Cantidad de centros educativos</b>	299
<b>Matrícula de alumnos</b>	<b>Total:</b> 232.628 <b>Ciclo básico:</b> 123.634 <b>Bachillerato:</b> 108.994
<b>Total de docentes</b>	16.436
<b>Porcentaje de docentes con título habilitante</b>	62,5

Fuente: Dirección de Planeamiento y Evaluación Educativa (DPEE) del CES.

### 3. Planes y programas vigentes

En 2016 se encuentran vigentes varios planes y programas en la enseñanza secundaria en Uruguay. El plan predominante tanto para el ciclo básico como para el ciclo superior (o bachillerato) es el llamado Reformulación 2006, pero coexiste con un conjunto de programas que se ofrecen a estudiantes extraedad y se proponen cumplir con el mandato legal de la graduación de todos los alumnos hasta el ciclo de educación media superior.<sup>25</sup>

Estos planes y programas de menor alcance en cuanto a la matrícula estudiantil incluyen: el Plan 1996 extraedad, Plan 2009, Plan 2012, Plan 2013, Propuesta 2016 y el Plan 94 "Plan Martha Averbug". Por razones de extensión del trabajo no se desarrollan aquí, se incluye en el Anexo 2 una descripción de sus principales características y algunos elementos de análisis en el caso de que existan evaluaciones sistemáticas.

Además, en los últimos años se ha creado un conjunto de programas, llamados "de exploración pedagógica", destinados a atender "grupos poblacionales específicos con dificultades de acceso y permanencia en el sistema" (CES, 2016, p. 1). Estos programas<sup>26</sup> atendieron 10.632 alumnos en el año 2015 y 9.084 en 2016.

#### **El Plan 2006**

Como se señalara, se trata del plan predominante que se imparte en todo el país, llamado Reformulación 2006. La educación secundaria se organiza en dos ciclos de tres años cada uno.

El Plan 2006 presenta una única diversidad curricular en el segundo ciclo (en el 5º año) que ofrece cuatro diversificaciones: humanística, biológica, científica y artística.

.....  
**25** Para ver en detalle las asignaturas de toda la oferta, véase el documento que se incluye como Anexo 1, en el cual se presentan todos los planes y programas vigentes actualmente.

**26** Ellos son: Áreas Pedagógicas, CECAP (Centro educativo de capacitación y producción), CER (Centro de recursos para alumnos ciegos y con baja visión), CERESO (Centro de recursos para alumnos sordos), ECE (Educación en contextos de encierro), PAC (Programa Aulas Comunitarias), PROCES (Programa de culminación de estudios secundarios) y PUE (Programa Uruguay estudia). Los de mayor matrícula en 2015 y 2016 fueron PUE, con más de 3000 estudiantes, y ECE.

Al año siguiente, el último de la educación obligatoria por ley, cada estudiante puede elegir entre diversas opciones: de la diversificación humanística de 5° puede seguir hacia social-humanística o social-económica; de la biológica a ciencias agrarias o ciencias biológicas; de la científica a físico-matemático o matemático-diseño, y arte y expresión de 5° se culmina con arte y expresión de 6°.

En términos de matrícula, la mayoritaria en 5° año es la humanística, y en 6° año la social-humanística (de donde emergen los futuros abogados y contadores, entre otros) y la de ciencias biológicas (que lleva a los estudios de medicina y tecnologías médicas). Cada una de estas dos últimas representan el 39% y 35% de la matrícula respectivamente, en una matriz profesional presente en el país desde hace décadas (ANEP, 2015, p. 50).

En el año 2013, ante la inexistencia de un marco curricular nacional o de la educación secundaria, y atendiendo al mandato de la Ley General de Educación, la ANEP elabora un conjunto de elementos orientadores para toda la educación media básica, y por tanto incluye la modalidad generalista (secundaria) y la técnica. Entre ellos se destaca un perfil de egreso que constituye una de las pocas referencias que tiene el sistema educativo de hacia dónde debe orientarse la formación de toda la educación media básica. Este perfil incluye aspectos vinculados a la ciudadanía, los derechos humanos, la convivencia, el cuidado de sí mismo, la colaboración y el respeto a la diversidad, la incorporación de saberes y lenguajes, la movilización de saberes para la resolución de problemas, la relación con el mundo del trabajo y la capacidad de decidir en forma autónoma su trayecto educativo a lo largo de toda la vida.

En línea con dicho trabajo, en 2016 se constituyeron dos comisiones convocadas por la máxima autoridad educativa, que se integraron, cada una de ellas, con representantes de CODICEN, de los cuatro consejos desconcentrados y de las ATD. Su cometido es, para una, elaborar un "Informe conceptual preliminar para un marco curricular de referencia nacional" y, para la otra, un "documento que defina los perfiles de logro para tramos de la educación formal oportunamente establecidos (tercer año de Educación Primaria, sexto de Educación Primaria, tercer año de Educación Media Básica y tercer año de Educación Media Superior)". Ambos están en proceso.

Por otra parte, en paralelo y en sintonía con la concepción de un marco que trasciende cada asignatura y a la vez la orienta, el mismo año se trabajó en la elaboración de expectativas de logro por asignatura y por nivel para el ciclo básico de educación secundaria. Las inspecciones de asignatura produjeron un conjunto de orientaciones

curriculares que fueron remitidas a los liceos para que los docentes en conjunto las analizaran y realizaran aportes.<sup>27</sup> En setiembre de dicho año los directores de liceo debían remitir a las inspecciones el producto del trabajo reflexivo y conjunto de sus equipos docentes.

### **Aspectos relativos a su diseño**

El Plan 2006 rige la educación secundaria en toda su extensión, el Ciclo Básico (1° a 3°) y el Bachillerato (4° a 6°) y es el de más amplia aplicación a nivel de todo el país.

Es un plan que se organiza en asignaturas y no prescribe un marco curricular general a ellas.

Establece que en 1° y 2° se desarrollen 13 asignaturas cada año, que completan 39 horas semanales de formación. En 3° año se llega a 14 asignaturas que totalizan la misma carga horaria. En 4° año la carga horaria baja a 36 horas, en 5° y 6° a 34 horas.

En 5° y 6° la mitad de la carga horaria se imparte en un núcleo común y el resto en un núcleo especializado según la opción.<sup>28</sup>

El plan incluye horas de coordinación que pueden llegar hasta a cuatro semanales, para trabajo no áulico de los docentes. Estas horas se pueden destinar a reuniones de planificación y coordinación propiamente dicha, reuniones para desarrollo de proyectos entre colegas, y otros usos que los docentes estimen pertinentes.

Este plan plantea el desarrollo de adecuaciones curriculares en función de demandas específicas de algunos alumnos, que exigen que los docentes desarrollen estrategias a medida de las necesidades de aquellos, diferenciadas de las que desarrolla para el conjunto del grupo clase.

Incluye un Espacio Curricular Abierto flexible y el Espacio EPI (Estrategias Pedagógicas Inclusoras) que suele destinarse a reforzar la formación en competencias transversales, como matemática y lengua.

.....  
**27** El documento se titula: "Expectativas de logro por asignatura y por nivel del Ciclo Básico del Consejo de Educación Secundaria". Se incluye como Anexo 3.

**28** Para ver en detalle las asignaturas de todo el Plan, véase el Anexo 1, donde se incluye un documento oficial del Consejo de Educación Secundaria sobre éste y otros planes en ejecución actualmente.

Para los liceos con resultados más bajos en rendimiento del país, que se sostienen como deficitarios durante los últimos 10 años consecutivos, el plan pone en marcha tutorías, que consisten en clases de pequeño tamaño, conducidas por docentes que apoyan los procesos de aprendizaje, orientados por el logro de competencias transversales. En 2015 se desarrollaron en 101 liceos de todo el país, un tercio del total.

En cuanto a su diseño, algunos aspectos positivos sobre este plan son: la participación de diferentes actores en su elaboración, con fuerte presencia de los docentes; la inclusión de horas de coordinación; la existencia del espacio curricular abierto; las adecuaciones curriculares; la existencia de tutorías y una mayor flexibilidad para cambios de orientación en los últimos años de Bachillerato.<sup>29</sup>

En cuanto a los aspectos negativos, que no permiten generar condiciones para buenos aprendizajes, el que emerge con mayor claridad es la falta de un perfil de egreso o marco curricular tanto de cada ciclo como de cada año, al que pueda apuntar cada asignatura como horizonte común. Las asignaturas que componen el plan fueron diseñadas antes de la creación del perfil de egreso antes mencionado (ANEP, 2014) o de las orientaciones que las inspecciones de educación secundaria están trabajando con los docentes.

Este aspecto del diseño del plan es crucial pues lleva a que el proceso formativo se conciba desde cada asignatura y no desde una concepción de estudiante integral, que es formado por disciplinas que dialogan entre sí. Esto genera una cantidad de asignaturas, sobre todo para Ciclo Básico, que es cuestionable. Pero quizás lo más importante es que la asignatura cobra una centralidad en la concepción curricular, que desplaza al estudiante como sujeto del proceso de aprendizaje. Los perfiles de egreso que se están elaborando constituyen un esfuerzo sistemático para superar esta dificultad que plantea el diseño del plan. Este punto será retomado más adelante, en ocasión de analizar otras propuestas curriculares que han partido de una concepción integrada del estudiante.

Otro aspecto negativo relativo al diseño del plan se relaciona con la falta de orientaciones precisas para un mejor aprovechamiento del espacio de coordinación docente, orientaciones que se elaboraron durante la puesta en marcha del plan, según la circular del CES N° 2973 del 25 de febrero del año 2010.

.....  
**29** Se deja explícitamente fuera del análisis el tema del Régimen de Evaluación y Pasaje de Grado, porque es motivo de análisis por parte de otro grupo de trabajo, y se presenta en otro documento.

El diseño curricular del plan ha sido objeto de evaluación. En un reciente informe del INEEd (2015**a**) se señala que la cantidad de asignaturas que incluye el plan puede constituirse en un obstáculo para el avance de los estudiantes, ya que aumenta el “número de exigencias de cursado simultáneo” y por tanto compromete sus trayectorias. En definitiva, puede ser un obstáculo importante en el pasaje entre la primaria y el primer tramo de la educación media (p. 88).

### ***Plan 2016 Tiempo Extendido y Tiempo Completo***

El plan vigente también se desarrolla en dos modalidades, lo que obedece a una decisión institucional de atender con otros dispositivos curriculares y de gestión pedagógica a la población actual que manifiesta dificultades para transitar el plan común, tales como deportes, actividades recreativas, vivencia de manifestaciones de la cultura, y actividades que propician el desarrollo de la creatividad.

Los principales componentes que diferencian a los centros que desarrollan la modalidad de Tiempo Completo son una mayor carga horaria, talleres, tutorías, alimentación, trabajo con las familias y diferentes actividades dentro del horario escolar. En estos centros existe un equipo que incluye no solo al director, subdirector, secretario, administrativos y adscriptos sino también un Profesor Orientador Bibliográfico, un Profesor Orientador Pedagógico y un equipo socioeducativo (psicólogo, trabajador social y psicopedagogo), no siempre presentes en todos los liceos. En 2016 esta modalidad del plan se está desarrollando en 5 liceos.

En cuanto a Tiempo Extendido, en 2016 funcionan 12 liceos y su característica es la mayor carga horaria junto a la presencia de talleres optativos, una dotación de horas para aumentar la dedicación de los docentes y la oferta de actividades recreativas y deportivas. En estos liceos trabaja un POP y un coordinador de talleres.

## 4. El currículo en acción: el Plan 2006 en las aulas

### ***Aspectos relativos a su puesta en marcha***

Algunos de los aspectos ya señalados como positivos, cuando se aterriza a un análisis de lo que ocurre en los centros educativos, cobran un cariz negativo. Entre ellos, uno de los más frecuentes, es el funcionamiento de la Coordinación docente en algunos centros; la mala utilización del Espacio Curricular Abierto, o una despareja implementación de las tutorías, según el centro educativo de que se trate.

De todos modos, el aspecto que emerge con mayor claridad en el grupo de discusión es la soledad y aislamiento en que trabaja la mayoría de los docentes que ponen en marcha el plan. La balcanización y la casi inexistencia de espacios de profesionalización docente constituyen la norma. Las condiciones en que trabajan los docentes, haciendo frente a situaciones formativas altamente complejas, con agendas bastante sobrecargadas en horas y lugares de trabajo, impiden que puedan desarrollar estrategias satisfactorias para atender los desafíos profesionales que se les presentan.

Un tema también analizado fue la cantidad de asignaturas y exigencias que se plantea al conjunto de los estudiantes, que ya en primer año del ciclo básico, dan muestras de no poder cursarlo con el aprovechamiento deseable. A la vista de los resultados a los que llegan los estudiantes que cursan este plan (lo que se analiza en la sección 3.3.), este aspecto es muy relevante, y tal como se indicó antes, ha sido señalado por evaluaciones curriculares realizadas recientemente (INEEd, 2015).

Uno de los aspectos discutidos tiene que ver con la dificultad que tiene gran parte del cuerpo docente en trabajar con colegas, aun en centros donde puedan darse mejores condiciones de trabajo. La formación inicial del docente en una asignatura, y su posterior inserción laboral, siempre atado a su asignatura, configuran una forma de hacer las cosas que luego dificulta el trabajo colaborativo. En este sentido, una pregunta muchas veces planteada parece pertinente aquí: "¿en qué contribuye lo que enseño a la formación de los alumnos?". La formación inicial docente en asignaturas, y su posterior forma de trabajo no contribuyen a formularse esta pregunta en un sentido amplio.



Otros aspectos que atentan contra los buenos resultados tienen que ver con el funcionamiento del sistema y trascienden la toma de decisiones al nivel del aula: no se aprovecha el mes de febrero para ofrecer espacios de formación a los docentes; ha cambiado el perfil de las direcciones que son los lugares desde donde se ejerce el liderazgo pedagógico necesario; sin embargo muchos docentes que no aspiran a dicho cargo llegan tan solo por decisión administrativa (en 2016 un 24,1% del conjunto de directores del país llegó al cargo por ser el docente de mayor antigüedad del centro educativo);<sup>30</sup> en muchas inspecciones no se planifica el trabajo del año; existe miedo a enfrentar los problemas y se evitan los conflictos; el multiempleo y la rotación año tras año de gran parte del cuerpo docente y directivo conspiran contra una necesaria personalización en el vínculo educativo, condición necesaria para la construcción de aprendizajes,<sup>31</sup> entre los aspectos más salientes.

A pesar de todo ello, también se generan espacios donde tienen lugar diferentes dinámicas que sobresalen y configuran oportunidades formativas donde los estudiantes están motivados y aprenden. En la mayoría de estos espacios los estudiantes tienen un rol protagónico en el proceso (como en las experiencias de aprendizaje basado en proyectos), o los docentes trabajan en forma colaborativa como la manera usual de trabajo (como en el Plan Ceibal), o en experiencias de interinstitucionalidad como las que propicia el salir del centro educativo (como en la asistencia a muestras artísticas).

Algunos otros ejemplos de estas dinámicas:<sup>32</sup>

- **INGLÉS:** han mejorado los resultados, de acuerdo con información relevada en el Monitor del CES, a partir del aumento de las salidas didácticas fuera del aula y del liceo, una mayor introducción de la tecnología en el aula, el planteo de desafíos y resolución de problemas como estrategias de enseñanza, la introducción de rúbricas en las formas de evaluación y muy especialmente a partir de la introducción de la figura del PAD<sup>33</sup> como articulador entre el nivel de inspección y el nivel de aula.

.....

**30** Con cifras excepcionales en algunos departamentos como Durazno, en que son el 75% de los directores, Colonia el 53,8% o Maldonado, el 45,5%. Fuente: DIIE del CES.

**31** Uno de los pocos estudios que existen sobre el tema de la rotación docente estableció que aproximadamente un 40% del cuerpo docente del nivel secundario rota en forma anual (Filgueira y Lamas, 2005).

**32** Esta lista no exhaustiva se limita a las disciplinas de los integrantes del grupo de discusión señalado en la nota 1, pero seguramente se amplía en la medida en que se consulte a referentes de otras disciplinas.

**33** Profesor articulador departamental, figura puesta en marcha por la Inspección de Inglés.

- **MATEMÁTICA:** el uso de la plataforma PAM que permite avances a diferente ritmo por alumno pero a la vez, trabajo en equipo de estos (aplicado desde 3º de primaria a 3º de la secundaria básica), el uso de la aplicación GeoGebra, con la que el alumno prepara un trabajo que luego defiende, apoyado por el profesor.
- **ARTE:** se emplea una evaluación final que consiste en un producto integrado de las asignaturas específicas (Bachillerato Arte 6º).
- **ESPAÑOL:** una experiencia especial que busca el desarrollo de la competencia lingüística del alumno en la primera semana de clase, con el apoyo de materiales que incluyen gran cantidad de dinámicas de clase que plantean una gradual complejidad y permiten la personalización ya que cada alumno avanza según su ritmo (un cuaderno para el profesor y otro para los alumnos).

Estos ejemplos ponen de manifiesto algo sabido por los profesionales de la educación y refieren a que, con un marco curricular amplio y carente de directivas, es en el nivel de los profesores donde ocurre la creatividad y la búsqueda de estrategias adecuadas de enseñanza. Pero a la vez plantea una limitación, que es la de la calidad, muchas veces muy heterogénea, de las capacidades docentes.

### **Los estudiantes**

Los miles de estudiantes que asisten a la educación secundaria en el país son adolescentes de muy diversas características, no solo por diversa procedencia geográfica o sociocultural, sino por el amplio rango etario que cubren.

Por tanto, toda generalización solo describe en forma parcial la realidad.

A partir de la experiencia docente, y con conciencia de las excepciones que existen, la manera más general en que se puede describir a esta población es como ávidos por aprender y por investigar, con una muy buena disposición en general para el aprendizaje, que gustan de los desafíos, y que asisten en su mayoría a los centros educativos por el interés que les genera la socialización con sus pares. Al mismo tiempo, puede afirmarse que en su mayoría se trata de adolescentes críticos. Esta percepción coincide con la evidencia recogida en algunas investigaciones recientes (Aristimuño, Bentancur y Musselli, 2011).

En 2016 se aplicó una “encuesta de bienvenida” a los alumnos que iniciaron sus cursos en los tres años de ciclo básico de secundaria (DSPE-DIEE-CODICEN, 2016) y si bien su intención inicial fue la de proveer de información de primera mano a los docentes sobre sus estudiantes y grupos, la información agregada permite obtener una primera impresión sobre algunas características de los estudiantes. Se encuestaron 36.373 estudiantes entre marzo y mayo, con diferentes grados de cobertura según departamento.

En general, el máximo nivel educativo de los padres (con quienes habita la mayoría de los encuestados) más frecuente es la educación primaria (23% de las madres y 28% de los padres), seguido por un 19% de las madres y 20% de los padres que culminaron ciclo básico ya fuera la modalidad de secundaria o de UTU. Sin embargo, un dato no menor es el alto porcentaje de padres que cursó pero no completó el ciclo básico: 48% de las madres y 46% de los padres.

En cuanto a las actividades que realizan los adolescentes en su tiempo libre, una amplísima mayoría escucha música (88%) o participa en las redes sociales (73%) hasta llegar a un 29% que lee libros o revistas. Algo más de la mitad responde que juega o hace actividades al aire libre.

La motivación hacia el estudio se midió con un índice que arrojó un resultado de 83,1% para las niñas y 69,6% para los varones, lo cual marca un sesgo de género importante, que en la sección siguiente volverá a aparecer. Al ser consultados por las cosas que más valoran en sus docentes, la respuesta más frecuente fue la de ser claro en las explicaciones, seguida de la preocupación porque el alumno aprenda. En cuanto a la forma de estudiar, la mayoría estudia solo y no en grupo, y en proporciones iguales se reparten las modalidades de memorizar o de hacer resúmenes o mapas conceptuales. Cuando tienen dudas en relación a la tarea domiciliaria, la mayoría (53%) responde que acude a su madre o la figura que cumple con el rol.

En cuanto al horizonte de estudio, al ser consultados sobre hasta qué ciclo piensan estudiar, el sesgo de género aparece otra vez: el 65% de las alumnas piensa hacer estudios terciarios o universitarios, y solo el 42% de los varones. Entre estos, un porcentaje importante no piensa completar la educación media superior.

Otra fuente de información sobre los alumnos la proveen quienes están del otro lado de la realidad, es decir, quienes se han desvinculado de la educación formal. En el anexo 2 se amplía el punto, aquí es pertinente solo considerar qué motivos los hicieron

abandonar el plan 2006 y optar por uno de segunda oportunidad. Para quienes cursan la modalidad 2009, la razón más frecuente para abandonar fue la necesidad laboral, seguida del aburrimiento o el desinterés, sin necesidad económica; para quienes cursan la modalidad 2012 la razón más frecuente para abandonar fue el aburrimiento o el desinterés, seguido de problemas de rendimiento, conducta o inasistencias. Estas respuestas llaman a una reflexión sobre las características de la oferta curricular.

## **Resultados**

Entre las numerosas características de la población estudiantil que ingresa a la educación secundaria puede señalarse, por las consecuencias que genera, su alto porcentaje de extraedad, ya que el 29% de los alumnos que culmina 6° año escolar lo hace con más años que la edad normativa (ANEP, 2015, p. 39).

Varios estudios han marcado los problemas que tiene la educación del país en relación a los resultados del ciclo de educación media (Aristimuño, 2009 y 2016; INEEEd 2014; Cardozo, 2016; Corporación Andina de Fomento, 2016; de Armas y Retamoso, 2010; Fernández y Ríos, 2014; Rivas, 2015, entre otros), pero es la misma ANEP en su exposición de motivos al Parlamento —en ocasión de presentar su presupuesto para la administración en curso— la que los plantea con precisión (ANEP, 2015). En dicha oportunidad, señala los dos principales problemas que impactan en las trayectorias de los estudiantes: la desvinculación y el rezago.

Como consecuencia de estos fenómenos, a los 16 años asiste a la educación formal y obligatoria por ley el 75% de los varones y el 86% de las chicas, cifras que marcan un sesgo de género claramente desfavorable para los varones (ANEP, 2015, p. 60). A los 17 años, el porcentaje de asistencia a la educación formal de todos los estudiantes baja al 70%, con el agregado de que a esa edad solamente trabaja el 15% de los jóvenes (ANEP, 2015, p. 63) lo cual sugiere que la causa de la desvinculación no puede atribuirse más que a algunos casos a la necesidad de salir al mercado de trabajo. A los 20 años, el porcentaje de asistencia a la educación formal en todas sus formas (secundaria, técnica, terciaria) baja a menos del 40% (ANEP, 2015, p. 61).

Particular énfasis debe darse a la dificultad que tiene el sistema educativo, a pesar de todos los programas de revinculación y segunda oportunidad que se han puesto en marcha en los últimos años, para lograr que quienes ya presentan dificultades durante el ciclo básico luego completen su educación obligatoria:

*El conjunto de evidencia presentada (...) muestra que aunque una parte del partido educativo se ha jugado antes, entre los 15 y los 20-21 años, las brechas en términos de logro no solo se mantienen, sino que se acentúan en forma pronunciada (Cardozo, 2016, p. 80).*

Estudios recientes ponen de relieve que el rezago con que ingresan los estudiantes a la educación secundaria en forma importante en 1<sup>er</sup> año —y se origina en episodios de repetición en el ciclo primario— constituye un fenómeno altamente determinante y debería ser considerado como un dato relevante en el diseño curricular del ciclo secundario. El seguimiento de la cohorte de alumnos de 15 años que realizó las pruebas PISA en 2009 lo pone de manifiesto y:

*...demuestra que es virtualmente imposible culminar la educación media, al menos antes de los 20-21 años, cuando se ha verificado cualquier tipo de retraso, incluso mínimo, en el ritmo normativo de progresión por los trayectos escolares. Las estimaciones al respecto son conclusivas: apenas el 6% de los estudiantes que PISA 2009 evaluó con uno o más años de rezago para su edad (...) había logrado acreditar la educación media superior seis años más tarde” (Cardozo, 2016, p. 80).*

En cuanto a la repetición, principal responsable de este rezago, el informe de las autoridades educativas al Parlamento también refleja los problemas recientes. Mientras que en 2005 el ciclo básico de educación secundaria presentaba un 28,5% de repetidores, en 2010 había trepado a 32,1% y en 2011 a 33,1%, para luego descender a 27,9% en 2014 (ANEP, 2015, p. 77). Es bien conocido el hecho de que en ese período de tiempo en algunos liceos de Montevideo el porcentaje de repetidores superaba a los promovidos, lo que muestra que el problema se agravó durante esos 10 años.

Es ilustrativo de la preocupación de las autoridades del sector la siguiente expresión incluida en el informe:

*“Los resultados en el ciclo básico secundario dan cuenta, entre otras cosas, de las dificultades que por su propio diseño institucional enfrenta el sistema educativo uruguayo<sup>34</sup> para articular las trayectorias escolares a través de los diferentes ciclos ” (ANEP, 2015, p. 77).*

Al respecto, un estudio específicamente dirigido a analizar el tránsito entre ciclos y a los programas de apoyo a dicho tránsito, se plantea que estos programas parecen operar sobre el supuesto de que el diseño del sistema es adecuado, cuando en realidad lo que se debería cuestionar es precisamente dicho diseño. Concluye que los programas de apoyo se multiplican y se seguirán multiplicando porque en la base opera una “inadecuación del modelo educativo histórico sobre el cual está construido nuestro sistema”<sup>35</sup> (Ravela, en Fernández y Ríos, 2014, p. 273).

Finalmente, la cantidad de **egresos de culminación del ciclo**, luego de la información recién presentada, es predeciblemente baja. El informe de la ANEP referido presenta las cifras agregadas para toda la enseñanza media (secundaria más enseñanza técnica).<sup>36</sup> El porcentaje de egresados del ciclo básico de la educación media en las edades 15-17 —considerando un rango más amplio que la edad normativa de 14 años— en 2014 fue de 54,9%, y en la edad adulta (edades 24-29), el porcentaje no llegaba a 75%. Debe prestarse especial atención a la segmentación de resultados que pone en evidencia el análisis por quintiles de ingreso: en el primer quintil de población, quienes completan el ciclo básico no llegan a la mitad (ANEP, 2015, p. 85).

En la educación media superior la situación no mejora y se acentúa la inequidad: a los 18 años, un año después que la edad prevista para culminar, solo el 28,5% completó la educación obligatoria por ley, mientras que en el quintil 1 solo lo logró el 11,5% (ANEP, 2015, pp. 87-88).

.....  
**34** Las negritas son nuestras.

**35** Las negritas son nuestras.

**36** Aproximadamente el 65% de la matrícula de educación media corresponde a los estudiantes de educación secundaria.

## 5. El currículo del nivel secundario en perspectiva comparada

En esta sección se repasarán de manera somera las principales preguntas que orientan las decisiones curriculares, tales como: ¿qué tiene sentido enseñar, con qué enfoque pedagógico, a qué alumnos, por parte de qué docentes, en qué unidades educativas, y en qué tipo de relación con las familias y la comunidad?

### ***¿Qué tiene sentido enseñar? La relevancia y pertinencia del currículo***

Como se expresó antes, el currículo constituye una propuesta que una sociedad concreta se plantea y pone en marcha para desarrollar su educación en sintonía con un conjunto de principios. No es lo mismo un currículo para una sociedad fragmentada que para una sociedad altamente integrada, un currículo para una sociedad en tiempos de paz que uno para tiempos de guerra, un currículo que se propone educar en la interculturalidad que uno que no se lo propone. Más allá de un acuerdo general a determinados principios universales, el currículo presenta énfasis y es bueno y necesario que lo haga.

En América Latina, Ecuador constituye un caso paradigmático de una nueva propuesta curricular articulada en torno a valores fundamentales. En el marco de los valores que propugna su nueva Constitución, el currículo se articula en torno a la justicia, la innovación y la solidaridad. En función de estos tres valores se organiza toda la educación inicial, primaria, media básica y el bachillerato, a la vez que se plasman en el perfil de salida del bachillerato. Este perfil es la base de todo el edificio curricular que se construye a partir de él y se transcribe a continuación, tal como se presenta en el documento oficial del Ministerio de Educación. El texto se presenta en primera persona del plural, tal y como si fueran los estudiantes quienes lo redactaron “pensando que los estudiantes se apropien de él” (Ministerio de Educación, 2015, p. 8):

*Somos justos porque:*

*J.1. Comprendemos las necesidades y potencialidades de nuestro país y nos involucramos en la construcción de una sociedad democrática, equitativa e inclusiva.*

*J.2. Actuamos con ética, generosidad, integridad, coherencia y honestidad en todos nuestros actos.*

*J.3. Procedemos con respeto y responsabilidad con nosotros y con las demás personas, con la naturaleza y con el mundo de las ideas. Cumplimos nuestras obligaciones y exigimos la observación de nuestros derechos.*

*J.4. Reflejamos y reconocemos nuestras fortalezas y debilidades para ser mejores seres humanos en la concepción de nuestro plan de vida.*

### **Somos innovadores porque:**

*I.1. Tenemos iniciativas creativas, actuamos con pasión, mente abierta y visión de futuro; asumimos liderazgos auténticos, procedemos con proactividad y responsabilidad en la toma de decisiones y estamos preparados para enfrentar los riesgos que el emprendimiento conlleva.*

*I.2. Nos movemos por la curiosidad intelectual, indagamos la realidad nacional y mundial, reflexionamos y aplicamos nuestros conocimientos interdisciplinarios para resolver problemas en forma colaborativa e interdependiente aprovechando todos los recursos e información posibles.*

*I.3. Sabemos comunicarnos de manera clara en nuestra lengua y en otras, utilizamos varios lenguajes como el numérico, el digital, el artístico y el corporal; asumimos con responsabilidad nuestros discursos.*

*I.4. Actuamos de manera organizada, con autonomía e independencia; aplicamos el razonamiento lógico, crítico y complejo, y practicamos la humildad intelectual en un aprendizaje a lo largo de la vida.*

### **Somos solidarios porque:**

*S.1. Asumimos responsabilidad social y tenemos capacidad de interactuar con grupos heterogéneos, procediendo con comprensión, empatía y tolerancia.*



*S.2. Construimos nuestra identidad nacional en busca de un mundo pacífico y valoramos nuestra multiculturalidad y multiétnicidad, respetando las identidades de otras personas y pueblos.*

*S.3. Armonizamos lo físico e intelectual; usamos nuestra inteligencia emocional para ser positivos, flexibles, cordiales y autocríticos.*

*S.4. Nos adaptamos a las exigencias de un trabajo en equipo en el que comprendemos la realidad circundante y respetamos las ideas y aportes de las demás personas.*

En subsiguientes partes del documento se incluyen algunos de los desarrollos curriculares a que ha dado lugar este perfil de egreso que marca el final del proceso educativo.

### **¿Con qué enfoque pedagógico enseñar?**

El enfoque o modelo pedagógico constituye el núcleo de una propuesta curricular. Este incluye por lo menos algunos de los siguientes aspectos: el diseño de ciclos y las transiciones previstas, la determinación de la ubicación de las principales decisiones curriculares (quién decide qué en términos curriculares), el lugar que se destina al estudiante en el proceso formativo, el rol de las asignaturas y las principales prácticas de enseñanza que tendrán lugar cuando el currículo prescripto se ponga en marcha en los centros educativos.

### **La transición entre ciclos**

Lejos de ser un mero aspecto administrativo, la forma en que los ciclos están organizados es un elemento crucial del diseño curricular y ciertamente resulta determinante de lo que ocurrirá con los procesos educativos. Siempre se señala como paradigmática la propuesta comprensiva e integrada de los países escandinavos. En los últimos años se han producido importantes discusiones y modificaciones curriculares que se ocupan de este tema, verificándose importantes variaciones, tal como ocurre en América Latina. Aquí existen formas de organización curricular tan diferentes entre sí como el *ensino fundamental* de Brasil, que plantea nueve años en un largo tramo formativo integrado, o lo que ocurre en Uruguay, donde el ciclo primario

tiene seis años y el siguiente (ya sea en su versión de educación secundaria o técnica) tiene tres, con una débil articulación entre ambos y las negativas consecuencias que se señalaron líneas arriba en términos de trayectorias de los estudiantes. Chile se plantea una primaria larga de ocho años y Argentina, luego de un período en que desarrolló una propuesta de nueve años, ahora ha retornado al diseño de 6 + 3.

De todos modos, como se ha señalado antes (Aristimuño, A. y de Armas, G., 2012) no es solamente la forma institucional lo que importa, sino la forma de articulación que se construye y se verifica en los centros educativos en términos de prácticas de enseñanza y formas de evaluación. El crucial tema de las trayectorias de los alumnos ha sido el disparador de varias iniciativas de reforma recientes en la región y ciertamente es uno de los temas en la agenda en Uruguay.

### ***La toma de decisiones: central / local / escuela***

Tanto la evidencia de investigación como la mera experiencia profesional prueban que los niveles de compromiso y satisfacción serán más elevados cuanto más pueda cada profesional incidir en las decisiones que dan forma a su trabajo. Las decisiones que tienen que ver con el currículo no son una excepción.

A continuación se presenta una tabla en la que se incluyen cuatro tipos de decisiones curriculares relativas a planificación y contenido al nivel de la educación secundaria básica en ocho países y se identifica el tipo de decisión que se toma, utilizando como criterio de clasificación el lugar donde ocurre: en la escuela, en el nivel local o en el nivel central.

**Tabla 2.** Lugar donde se toman las decisiones curriculares sobre qué se enseña en la secundaria básica, en 8 países

PAÍS <sup>37</sup>	CONTENIDO DE LOS CURSOS	DISEÑO DE LOS PROGRAMAS DE ESTUDIO	SELECCIÓN DE LOS PROGRAMAS QUE SE OFRECERÁN	SELECCIÓN DE LAS ASIGNATURAS QUE INTEGRAN LOS PROGRAMAS
<b>España</b>	C	C	C	C
<b>Francia</b>	E-M	C	C	E-M
<b>México</b>	C	C	C	C
<b>Portugal</b>	C	C	C	E-M
<b>Escocia</b>	C	L-M	E-M	E-M
<b>Finlandia</b>	L-M	L-M	L-M	L-M
<b>Países Bajos</b>	E-M	E-M	E-M	E-M
<b>Nueva Zelanda</b>	E	E-M	E	E

Fuente: Elaboración propia adaptada de Kärkkäinen (2012)

Referencias: "C" significa que la decisión se toma a nivel central (federal, estadual, regional o provincial); "E" significa que la decisión se toma al nivel de la escuela individual; "E-M" significa que la decisión se toma en la escuela pero con un fuerte marco central, y "L-M" significa que la decisión se toma a nivel local también con un marco central.

Una primera mirada al cuadro arroja una conclusión bastante evidente: los países de origen latino presentan organizaciones curriculares más centralizadas, en los que las decisiones sobre qué enseñar en cuanto a planes y contenidos se toman a nivel central, con alguna excepción puntual en los casos de Francia y Portugal. En cambio el otro conjunto de países tiene una fuerte impronta de decisiones tomadas a nivel local e inclusive escolar. El país que presenta el mayor grado de autonomía a nivel escolar es Nueva Zelanda, mientras que la mayor parte de las decisiones curriculares en Finlandia se toma a nivel local.

Una segunda mirada revela que Francia, país históricamente paradigmático de la centralización, ha realizado una importante transformación, colocándose en el camino de otorgar mayor autonomía a las escuelas en estas decisiones. México y España, en cambio, presentan grados de centralización importantes.

37. La lista no es alfabética: se han agrupado por similitud histórico-cultural en 2 conjuntos: de raíz latina o del norte europeo (Nueva Zelanda se asimila a una raíz cultural del norte de Europa).

En la tabla que sigue se presenta información sobre cuatro decisiones curriculares que tienen que ver con el cómo se enseña en estos mismos países, con el mismo criterio de clasificación en función del lugar donde se toma la decisión.

**Tabla 3.** Lugar donde se toman las decisiones curriculares sobre cómo enseñar en la secundaria básica, en 8 países

PAÍS	SELECCIÓN DEL TIEMPO DE INSTRUCCIÓN	ELECCIÓN DE LOS LIBROS DE TEXTO	EVALUACIÓN DEL TRABAJO REGULAR DE LOS ALUMNOS	ELECCIÓN DEL MÉTODO DE ENSEÑANZA
<b>España</b>	C	E-M	E-M	E-M
<b>Francia</b>	E	C	C	C
<b>México</b>	C	C	E	E
<b>Portugal</b>	C	E-M	E	E
<b>Escocia</b>	E-M	E	E	E
<b>Finlandia</b>	L-M	L	E	E
<b>Países Bajos</b>	C	E	E	E
<b>Nueva Zelanda</b>	E-M	E	E	E

*Fuente: Igual a la anterior. Las referencias también son las mismas.*

Como puede apreciarse, en este caso predominan las decisiones tomadas al nivel de cada escuela, si bien los cuatro países de raíz latina mantienen su característica centralización para el caso de la determinación del tiempo de instrucción. En las decisiones relativas a los libros de texto, la evaluación cotidiana y los métodos de enseñanza predomina la toma de decisiones al nivel de las escuelas. México es, dentro de toda la tabla, el país con mayores niveles de centralización y Finlandia se diferencia de todo el conjunto por una impronta de toma de decisiones a nivel local, único país que lo hace.

Dónde se toman las principales decisiones curriculares en un sistema educativo es algo de particular relevancia en la configuración de un enfoque pedagógico, y la lectura de las tablas muestra que hay factores históricos y culturales que juegan y pesan en ello. De todos modos, Francia constituye un caso interesante de cambio a partir de una fuerte tradición, lo cual prueba que la transformación es posible, más allá de dichos factores.

***El centro es el alumno, entonces...***

La centralidad del alumno en el proceso formativo constituye un concepto que probablemente ningún educador refute. Sin embargo, las consecuencias que esto implica para la construcción y el desarrollo curriculares no siempre resultan tan evidentes. En esta y las siguientes dos subsecciones se presentan ejemplos de cómo algunas formas de diseñar y ejecutar el currículo inciden directamente en que el alumno sea el centro del proceso o que no lo sea.

El gran principio que guía los casos que siguen es que el currículo debe considerar y adaptarse al alumno y no el alumno adaptarse al currículo. Esto implica la toma de decisiones en los niveles ubicados fuera de las escuelas, pero sobre todo involucra muchas acciones que tienen lugar dentro de ellas.

Uno de los casos paradigmáticos de la consideración del alumno como centro del proceso es la política llevada adelante en la década pasada en la provincia canadiense de Ontario, que se propuso frenar el drenaje de estudiantes que abandonaban las escuelas secundarias. En 2003 la tasa de graduación de la secundaria un año después de la edad normativa era de 68%. Siete años después de la introducción de la estrategia que se sintetiza a continuación, los estudiantes graduados con un año más que la edad normativa eran el 81% (Levin, 2012).<sup>38</sup> Tres supuestos guiaron la estrategia: todas las escuelas secundarias (no solo las de bajos resultados) deben hacer un esfuerzo de mejora porque la raíz del problema está en la relación entre cada alumno y su escuela; el enfoque es sistémico, integrando muchas estrategias a la vez, y la mejora ocurre más por el esfuerzo sostenido en el tiempo que por diseños de política extraordinarios.

Las cuatro principales estrategias seguidas en Ontario fueron (Levin, 2012):

- a. Conocimiento de la condición y el progreso de todo estudiante, sobre todo de las razones de sus problemas, e intervención lo más rápido posible cuando haya signos de dificultades. Esto implica decisiones organizativas y económicas, y acciones concretas en cada escuela. Un sistema de detección temprana y un seguimiento personal son fundamentales, y por lo menos*

.....  
**38** La estrategia de cambio fue liderada por Michael Fullan y Ben Levin. El sistema involucraba algo más de 800 centros escolares de nivel secundario con una importante población de familias inmigrantes de condición social desfavorecida. El total de estudiantes rondaba los 550.000.

*debe existir un adulto encargado del seguimiento de los alumnos en cada escuela. El primer año del ciclo secundario es crítico.<sup>39</sup>*

**b.** *Provisión de un programa formativo que permita a todo estudiante llegar a un buen resultado. Involucramiento de los estudiantes en su diseño y ejecución, y espacios para libre elección curricular por parte de estos. Desarrollo de un extra-curriculo rico y atractivo que complemente el oficial. La oferta de créditos de “reenganche” fue positiva.*

**c.** *Mejora de las estrategias de enseñanza cotidianas, esto exigió reflexión y formación de los docentes y cambios reales y concretos en su forma de enseñar. El foco en las formas de evaluación probó ser una clave para transformar las prácticas, sobre todo cuando los estudiantes participaron en su diseño.*

**d.** *Conexión muy fuerte de las escuelas con su comunidad local y regional. Entre otras medidas, se otorgaron créditos a estudiantes que cursaban en otras instituciones formativas de la comunidad.*

### **El rol de las asignaturas**

Desde su origen, el currículo prescrito de la educación secundaria ha estado organizado colocando a las asignaturas como su columna vertebral, sobre todo en países en los que su origen estuvo ligado a la formación preuniversitaria, más que a una concepción de enseñanza comprensiva para toda la población.

Este origen selectivo y preuniversitario ha tenido una fuerte influencia no solo en la prescripción curricular, sino en numerosas prácticas formativas que todavía se siguen empleando. En diferentes experiencias de renovación curricular recientes, esto ha quedado en evidencia. En Ecuador, al proponerse un currículo orientado por tres grandes valores, como se refirió líneas arriba, se produjo una profunda reflexión

.....  
**39** Una de las estrategias con mejores resultados fue la asignación de un estudiante “padrino” del año superior a cada estudiante de primer año y a todo estudiante nuevo de cualquier grado. Esto no solo mejoró la inserción del recién ingresado, sino que bajó las tasas de bullying en todo el centro.

sobre cómo integrar las asignaturas a dicho marco, con la dificultad de que las nuevas necesidades que la sociedad va planteando genera la tentación de agregar más contenidos. Al respecto, las autoridades reflexionan que el horario escolar “no es una goma elástica, no se puede estirar más”, no es la suma de muchas asignaturas individuales (Ministerio de Educación, 2015, p. 24), sino que es un espacio con límites que exige una integración entre estas.

En otro contexto, en Ontario, se tomó conciencia de que las asignaturas constituían fuertes barreras al cambio en las escuelas secundarias —más que en las primarias— cuando se proponían estrategias a nivel de toda la escuela. Las asignaturas requerían abordajes especializados y segregaban a los docentes según su disciplina de origen (Levin, 2012), impidiendo desarrollos que trascendieran sus límites. Es lógico que los profesores actúen así dada la fuerza de dos factores: es como han sido formados para educar y es como siempre lo han hecho. Estas experiencias ponen en evidencia que el lugar que se le asigne a las asignaturas en la renovación del currículo del nivel secundario es un tema clave.

En Argentina se ha realizado un trabajo de construcción curricular articulado en torno a cinco capacidades generales a ser desarrolladas en la educación secundaria: la comprensión lectora, la producción de textos, la resolución de problemas, el trabajo con otros y el ejercicio del pensamiento crítico (Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación, 2010). Cada una de estas capacidades es desarrollada por las diferentes asignaturas, desde su especificidad (Biología, Química, Inglés, Arte, etc.) y el Ministerio de nivel nacional ha producido una serie de materiales en los que se presentan ejemplos de secuencias didácticas para cada una de las capacidades, desde las diferentes asignaturas. Las secuencias didácticas incluyen varias actividades atractivas para los estudiantes, que les exigen significativos grados de involucramiento y actividad autónoma.

Ecuador, tal como se refirió antes, ha experimentado un importante proceso de renovación curricular en torno a un conjunto de capacidades (incluidas aquí en 4.1.) que son “el núcleo sobre el que se articulan todos los elementos del currículo” (Ministerio de Educación, 2015, p. 10). Las asignaturas durante todo el ciclo formativo hasta su culminación en el bachillerato se articulan en áreas de conocimiento. Esta articulación se ilustra en la tabla siguiente.

**Tabla 4.** Organización curricular de la educación general básica y el bachillerato en Ecuador<sup>40</sup>

ÁREAS DE CONOCIMIENTO	ASIGNATURAS DE LA EGB	ASIGNATURAS DEL BACHILLERATO
Lengua y Literatura	Lengua y Literatura	Lengua y Literatura
Lengua extranjera	Inglés	Inglés
Matemática	Matemática	Matemática
Ciencias Naturales	Ciencias Naturales	Química / Biología / Física
Ciencias Sociales	Estudios Sociales	Historia / Filosofía Educación para la Ciudadanía
Educación Física	Educación Física	Educación Física
Educación Cultural y Artística	Educación Cultural y Artística	Educación Cultural y Artística
Interdisciplinar	-	Emprendimiento y Gestión

Fuente: Ministerio de Educación, 2015, p. 9.

Este nuevo currículo puesto en marcha recientemente coloca a las **destrezas** como el eje sobre el que se vertebra toda la propuesta, y de las que emergen criterios de desempeño para cada área y subnivel. Es así que a partir de los objetivos integradores que se propone la educación en su conjunto, se deriva un conjunto de objetivos generales por asignatura, destrezas, criterios de evaluación para cada destreza e indicadores para cada criterio. La secuencia es como sigue:



**Objetivos (integradores/generales/por asignatura) -> destrezas -> criterios de evaluación -> indicadores**

El documento oficial establece de forma clara y nítida la imbricación de todos estos componentes curriculares, pero establece a la vez la autonomía del centro educativo como criterio general de funcionamiento. Es a través de su Proyecto Educativo

<sup>40</sup> La Educación General Básica incluye los tramos llamados Preparatoria, Elemental, Media y Superior, todos previos al bachillerato.



Institucional y del Proyecto Curricular Institucional que cada centro aterrizará los principios generales a la realidad de cada contexto. El rol del docente en este proceso es el de "... negociar los contenidos en el espacio del aula atendiendo a los intereses y necesidades de sus estudiantes" (Ministerio de Educación, 2015, p. 10).

Otros principios que prescribe el documento son el trabajo en forma inter y multidisciplinar, el trabajo en equipo de los docentes, diferentes formas de refuerzo académico y acción tutorial y la necesidad de diseñar tareas motivadoras para los estudiantes que partan de situaciones-problema reales y adaptadas a diferentes ritmos y estilos de aprendizaje.<sup>41</sup>

### ***Las prácticas de enseñanza que incluyen las formas de evaluación***

Hoy día se repite casi como un mantra que la educación debe estar centrada en el estudiante, pero es necesario preguntarse ¿qué quiere decir esto y qué consecuencias tiene sobre las formas de enseñar que ocurren en las escuelas?

Una buena definición es la que propone el influyente informe del Consejo Nacional de Investigación de la academia norteamericana, basada en múltiples investigaciones (Bransford, Brown & Cocking, 2000):<sup>42</sup> los ambientes educativos centrados en el estudiante son aquellos que prestan una cuidadosa atención a los conocimientos, habilidades, actitudes y creencias que estos traen al entorno educativo (p. 133). De lo contrario, la manera en que ocurre la transferencia de nuevo conocimiento sobre la base del ya existente no tiene posibilidades de ocurrir en forma adecuada, dado que se desconoce en gran medida el sustrato de lo que ya existe en el aprendiz. Esta definición implica numerosas consecuencias sobre las estrategias concretas a ser diseñadas por los docentes, sobre las condiciones de trabajo de estos, así como sobre la organización de los centros educativos.

Debe considerarse que el contexto social de los estudiantes es un aspecto crucial en toda propuesta educativa. Hoy día, el imparable avance de las tecnologías y sus

.....  
**41** Por razones de espacio se han seleccionado algunos aspectos. El documento completo, con detallados desarrollos para cada asignatura, consta de 1320 páginas.

**42** El informe se realizó en base a múltiples investigaciones aportadas por Committee on Developments in the Science of Learning, Committee on Learning Research and Educational Practice, y Commission on Behavioral and Social Sciences and Education.

consecuencias en la manera en que los alumnos aprenden también constituyen un tema insoslayable en el diseño de las estrategias de formación. Es ya inexcusable no conocer la realidad comunitaria, social y familiar de cada estudiante, si se pretende realizar un proceso educativo adecuado.

En virtud de la extensión del trabajo, no es posible desarrollar el tema de las prácticas de enseñanza con la profundidad que merece, aunque sí parece necesario realizar al menos un punteo de aquellos aspectos más relevantes que deberían tenerse en cuenta, sobre todo porque varios de ellos se vinculan con los ejemplos y experiencias ya mencionadas. Las prácticas de enseñanza deberían tener en cuenta entonces los siguientes criterios.

- a. Personalización:** los docentes deben acceder a información sobre cada alumno al que enseñan, su contexto sociofamiliar, su historia escolar, su manera de aprender. La tecnología hoy abre muchas oportunidades para personalizar el proceso formativo.
- b. Espacios de decisión y elección para los alumnos, inclusive en las formas de evaluación:** la investigación prueba en forma contundente que transferir a los alumnos algunos espacios de responsabilidad del proceso formativo los compromete y eleva su motivación.
- c. Interdisciplinariedad:** integración de asignaturas en núcleos significativos de aprendizaje. La enseñanza basada en proyectos y el trabajo en equipo de los estudiantes muestran resultados prometedores.<sup>43</sup>
- d. Asignaturas integradas a habilidades macro:** la experiencia de diseño curricular de Ecuador o la propuesta para las escuelas secundarias de Argentina ponen en evidencia las posibilidades que abre la integración de asignaturas individuales a la consecución de habilidades macro que orientan todo el desarrollo curricular y que necesariamente impactan sobre el tipo de estrategias de enseñanza, más alineadas con dichas habilidades.

.....

**43** La mayor encuesta mundial a docentes (TALIS) muestra que los profesores que participan en más cantidad de actividades de formación y redes de colegas tienen más propensión a usar prácticas de enseñanza activas, tales como la enseñanza basada en proyectos, el trabajo en equipo o la integración de TIC (OECD, 2014).

- e. Integración de aspectos lúdicos, tecnología y elementos de la vida real del estudiante,** que sustituyan los currículos diseñados en otros tiempos en que la enseñanza se basaba en la trasmisión de importantes cantidades de contenidos, sin reflexionar sobre su papel formativo, y en que lo lúdico y la tecnología no tenían el lugar preeminente que hoy tienen en la vida social de las personas, especialmente niños, adolescentes y jóvenes.
- f. Inclusión temprana y preventiva de estrategias diferenciadas para alumnos que den signos de dificultad o rezago.** En todas las experiencias presentadas existen dispositivos diferenciados para identificar y apoyar a estos alumnos en cuanto dan signos de dificultad.

En relación al último punto, Uruguay ha hecho un esfuerzo considerable en propuestas, energía y recursos para atender alumnos con vulnerabilidad social, emocional y/o cognitiva, en la mayor parte de los casos cuando la situación ya estaba clara desde tiempo atrás, ya que se trata de alumnos repetidores o inclusive desvinculados y atendidos en programas de rescate o segunda oportunidad. Una pregunta de diseño curricular que vale la pena plantearse es si las características de estos planes que contemplan varios de los criterios recién listados (como el 2009, el 2012 o 2013) proyectos (como Liceos con Tutorías) o propuestas (como la 2016) no deberían ser parte sustantiva de los planes y programas de alcance general para toda la población y operar en forma más temprana y preventiva. Es una pregunta que también vale la pena plantearse para el ciclo primario, del que egresa un 29% del estudiantado con extraedad.

### **¿A qué alumnos, por parte de qué docentes y en qué unidades educativas?**

Toda la educación se basa en lo que finalmente ocurre entre los alumnos y sus docentes en las aulas, contenidas en unidades educativas que funcionan de una manera que les es propia y las diferencia de otras organizaciones. Todo lo demás está puesto al servicio de esta interacción: los currículos y sus múltiples componentes, los planes y proyectos, los recursos financieros, las estrategias diseñadas, los recursos didácticos, los espacios físicos. Por tanto, cabe formularse esta pregunta sobre los protagonistas y el escenario principal del proceso educativo.

***A los alumnos hoy... ¿los conocen quienes diseñan y desarrollan el currículo?***

Hoy día se discute cuán diferentes son los alumnos contemporáneos de los alumnos de cualquier otro tiempo. Esta pregunta remite a otra más general que puede formularse como: ¿cuán diferentes son las personas y la sociedad contemporáneas, respecto de las precedentes? Son preguntas complejas que llevan a respuestas que requieren reflexión.

El estudiante de hoy en realidad representa un ser humano nuevo, tal como el que emergió luego de las dos más grandes revoluciones en la historia del conocimiento: la escritura y la imprenta. Este es el principal mensaje del filósofo francés Michel Serres (2014): se trata de un ser humano moldeado por los medios de comunicación, urbano, longevo y multicultural, por oposición a sus abuelos en su mayoría campesinos, de corta vida, escaso o nulo contacto con medios de comunicación masivo y que crecieron en culturas en general homogéneas. Estos nuevos seres “no conocen, ni integran, ni sintetizan como nosotros (...) No tienen pues la misma cabeza” (p. 7). Tampoco habitan el mismo espacio ni se comunican de la misma manera. Por lo tanto, conocen de otra manera.

*A estos muchachos los intentamos meter dentro de marcos que datan de una época que ya no reconocen: edificios, cursos de recreación, aulas de clase, pupitres, tableros, anfiteatros, campus, bibliotecas, laboratorios, incluso saberes (p. 9).<sup>44</sup>*

En definitiva, el mensaje central de este filósofo es tanto comprender cómo conocen los estudiantes, como modificar los formatos escolares en que se quiere formarlos, porque el conocimiento en sí mismo ya no puede erigirse más como novedad dado que es accesible fuera de las escuelas y probablemente en presentaciones más atractivas.

Además de estos enfoques, el diseño curricular se sirve hoy de abundantes fuentes que aportan información relevante sobre los principales protagonistas de la educación, principalmente las disciplinas que estudian el comportamiento y la manera en que

.....  
**44** Un mensaje muy similar es el que propone Flavia Terigi, analista curricular de la educación argentina. En la bibliografía anglosajona se plantean estos moldes perimidos como “the grammar of schooling”, o formato escolar muy resistente al cambio, que hoy requiere revisión.

aprenden las personas. Es así que las neurociencias se han convertido hoy día en un conjunto de disciplinas que aportan conocimientos de implicancias importantes para el diseño de los procesos educativos.

En años recientes se ha introducido el estudio de las llamadas habilidades socioemocionales en parte de los estudiantes. El desarrollo de estas habilidades es algo que cobra creciente importancia en la investigación actual, aunque claramente desde hace varias décadas forma parte de la propuesta curricular de numerosas instituciones. Aspectos como la determinación, responsabilidad, tolerancia al riesgo, autocontrol y perseverancia, entre otros, comienzan a evaluarse de manera sistemática en forma comparada para varios países (Corporación Andina de Fomento, 2016) y también en contextos nacionales como Uruguay (INEEd, 2015).

### ***Los docentes: su formación inicial y en servicio, y sus condiciones de trabajo<sup>45</sup>***

¿Qué lugar corresponde a los formadores en este escenario?

De los anteriores desarrollos referidos a estrategias de enseñanza y características de los estudiantes, varios aspectos surgen en relación a las condiciones de trabajo de los docentes: la necesidad de proveerlos de oportunidades de formación en servicio; la oportunidad que deben tener de tomar decisiones curriculares en el desarrollo del currículo; la necesidad de poder personalizar sus prácticas y su vinculación con el tamaño de los grupos de clase; la necesidad de contar con espacios para trabajo con pares; la oportunidad que deberían tener de establecer redes incluso con colegas extra-centro, y un mayor conocimiento que deben tener sobre quiénes son sus alumnos, el mejor uso de las TIC en los procesos de enseñanza y los aportes de las neurociencias, entre los más salientes.

Los docentes, tal como sucede con los estudiantes, constituyen una población heterogénea. Una síntesis de sus características actuales, y basada en evidencia, la provee el informe TALIS recién mencionado, que reporta los hallazgos de una encuesta mundial aplicada a profesores de secundaria básica cuya última aplicación en 2013 recogió información en 34 países a razón de unos 4000 profesores y 200 directores por país.

.....  
**45** El tema de los docentes es tratado en otro documento, aquí se sistematizan solo algunos elementos que emergen de desarrollos anteriores incluidos en este documento.

Según el informe TALIS las tres prácticas que más usan los profesores según ellos mismos informan son: el chequeo de deberes o libros de ejercicios hechos por los alumnos, la presentación de un sumario sobre algo recién aprendido y la referencia a un problema de la vida cotidiana de los alumnos para mostrar la utilidad de los nuevos aprendizajes.

En el otro extremo, las tres prácticas menos usadas son: el trabajo en proyecto por parte de los alumnos; que los alumnos usen las TIC para trabajo en clase o en proyectos, y dar tareas diferentes a los alumnos vulnerables para seguir el ritmo normal del curso. Como puede verse, a pesar de la necesidad que pueda señalarse con sólidos fundamentos sobre formas de trabajo de los profesores (como la enseñanza basada en proyectos, la integración de TIC o la atención diferenciada de alumnos), la práctica cotidiana de los profesores va por otros caminos y emplea otras estrategias. Ciertamente aquí existe un desafío importante.

### **Las unidades educativas, donde todo esto tiene lugar**

De acuerdo con la evidencia presentada en las secciones anteriores, no cualquier forma de funcionamiento garantiza los principios curriculares propuestos, y en Uruguay este es un tema que reviste características críticas.<sup>46</sup> Una renovación curricular que considera al estudiante como centro del proceso formativo, y otorga al profesor el liderazgo de dicho proceso, funciona de acuerdo con algunos criterios que se sintetizan a continuación:

- a. Los profesores permanecen varias horas al día en la institución de forma de poder interactuar con sus pares, así como de conocer a sus alumnos, consolidando la necesaria personalización de su proceso educativo.
- b. Los profesores son acompañados por otros profesionales que con su trabajo permiten conocer mejor a los estudiantes, atender su diversidad y ofrecer en forma oportuna y preventiva los apoyos que son necesarios.

.....

**46** Considérese por ejemplo, la reflexión que hace Ravela al respecto (2014, p. 275): “Además de los problemas curriculares y de enseñanza, **hay un problema más profundo en el sistema educativo uruguayo. Tenemos un modelo de organización y funcionamiento de los centros educativos, en especial en la Educación Media, que resulta insatisfactorio para todos los actores:** para los docentes, para los estudiantes, para los directivos, para los supervisores e incluso para las mismas autoridades. Es bastante difícil encontrar personas trabajando en el sistema educativo estatal que estén satisfechas con el modo en que transcurre el trabajo y la vida cotidiana en los centros de enseñanza”. Las negritas son nuestras.

- c.** Los centros permanecen abiertos más allá del calendario escolar en que funciona el currículo prescripto. En las semanas de receso los adultos desarrollan talleres y actividades de trabajo colaborativo, y se ofrecen actividades a algunos estudiantes.
- d.** Los centros ofrecen cursos extracurriculo en una oferta amplia y variada, en coordinación con instituciones de la comunidad.
- e.** El número de alumnos del centro, así como el de los grupos de clase, es tal que permite un trabajo personalizado y eficiente por parte de los adultos.
- f.** Las condiciones edilicias y de equipamiento son adecuadas a las necesidades educativas.
- g.** Se desarrollan actividades de diferente tipo en que participan activamente las familias de los alumnos, inclusive de servicio para el mantenimiento y funcionamiento del centro.
- h.** Los docentes y la conducción del centro educativo permanecen en él una cantidad de años tal que permita la consolidación de un proyecto que dé frutos.
- i.** Los docentes y otros profesionales que trabajan en el centro educativo trabajan en red con colegas de otras instituciones.

Esta enumeración recoge varias de las condiciones reales que ocurren hoy en miles de centros educativos en el mundo, porque se tomaron decisiones estratégicas y se superaron problemas de diferente índole para lograr que así sea.

## 6. Líneas de política para los desafíos identificados

A partir de la evidencia planteada, es posible identificar algunos desafíos que la situación en Uruguay presenta para una renovación curricular de la educación secundaria. Asimismo, se pueden señalar algunas recomendaciones de política para hacerles frente.

El gran desafío que tiene por delante la educación secundaria y del cual derivan todos los demás, es el de incluir a todos los estudiantes que completan la educación primaria, lograr que sus aprendizajes sean los esperados y culminen el ciclo, en procesos formativos conducidos por un calificado cuerpo profesional con adecuadas condiciones de trabajo y reconocimiento social. Claramente, este desafío permanece como tal desde hace años.

La renovación curricular que la realidad exige deberá partir de un horizonte definido sobre qué se espera que todo estudiante logre al final del proceso, expresado en habilidades o capacidades macro, contenidas en un marco curricular. Necesariamente, este horizonte debe elaborarse en conjunto con el del ciclo inicial y primario, así como la modalidad técnica de la educación media. Se trata de un marco general, dentro del cual cada ciclo desarrolla la especificidad que le corresponde y una de las preguntas sustantivas a responder se refiere al tipo de bachillerato que la educación secundaria superior debe proponer: ¿uno propedéutico u orientado? La evidencia presentada anteriormente y los factores identificados que inciden en los magros resultados sugieren abandonar el enfoque propedéutico como el predominante. Una conexión con el mundo del trabajo se vuelve relevante.

En relación a la renovación curricular en sentido restringido (diseño de planes y programas), y de acuerdo con la evidencia revisada, se deberán tener en cuenta los siguientes aspectos:

- Consideración de un horizonte común, definido en un marco de referencia general y nacional, que exprese el conjunto de saberes, capacidades y responsabilidades que todo estudiante debe desarrollar en su educación obligatoria. La secundaria como parte de otros ciclos y opciones que el estudiante tiene, como la educación técnica.
- Establecimiento de trayectos flexibles que atiendan a la diversidad y a la inclusión y establezcan los saberes fundamentales para cada tramo, en el marco del horizonte común.



- Incorporación de algunos de los componentes de los planes y programas destinados a estudiantes con vulnerabilidades, tales como los módulos, los talleres, la evaluación integrada, la participación de los estudiantes en el diseño de los dispositivos de evaluación, la acreditación de saberes extra aula, las tutorías, y similares. Estos componentes deberían formar parte de la oferta curricular general.
- Diseño de diferentes dispositivos que permitan la detección preventiva y temprana de posibles dificultades para el seguimiento de los planes y programas generales.
- Consideración de las asignaturas como parte de dicho horizonte, no como entidades individuales sino en diálogo con otras disciplinas, de forma de facilitar un planteo integrado del saber, que luego redundará en estrategias de enseñanza interdisciplinarias, en proyecto y similares.
- Búsqueda de un equilibrio e igual valoración de las diferentes áreas del saber (ciencias, lenguas, artes, actividades expresivas, educación física) en sintonía con la formación integral.
- Integración en forma sistemática al diseño curricular de algunos cuerpos recientes de investigación, tales como las neurociencias y la formación de habilidades socioemocionales.

De todos modos, es contundente la evidencia y la experiencia que el país ya ha vivido, que prueban que una renovación curricular entendida solo como cambio de planes y programas no es suficiente.

El currículo tal como es implementado es lo que determina finalmente lo que el currículo puede lograr. En ese sentido, se deben tener en cuenta otros elementos que forman parte del fenómeno educativo, que trascienden el diseño curricular, pero que tienen una fuerte influencia en la puesta en práctica del currículo.

Entre otros, pueden señalarse los siguientes aspectos:

- En relación a los docentes:
  - Contar con profesionales cuya formación inicial y su desarrollo sean congruentes con los principios curriculares que rigen el sistema (flexibilidad, personalización de la

propuesta, interdisciplinariedad). Estos tres principios tienen claras consecuencias sobre la formación y las formas de trabajo de los docentes.

- Crear las condiciones para que los docentes permanezcan en cada liceo un mínimo de años tales que permitan que se pueda consolidar un proyecto educativo.
- Crear las condiciones para que los docentes permanezcan varias horas al día en el centro, en un rol de acompañamiento que debe complementar su rol tradicional de profesor de asignatura, para lo que se los debe formar, así como para desarrollar formas de trabajo colaborativo con colegas.
- Acompañar a los docentes en su tarea formativa con otros profesionales, para atender en forma personalizada y oportuna a cada estudiante y advertir todo indicio de dificultad y así brindar el apoyo necesario para el seguimiento del currículo general.
- Impulsar que los docentes trabajen en red con otros colegas, tanto con los que pertenecen a su mismo liceo como con los de otros centros.
- Brindar oportunidades para que los docentes trabajen de forma tal que sean reconocidos por todos los actores sociales.
- En relación al funcionamiento de los centros educativos:
  - Tomar decisiones relativas a su funcionamiento cotidiano con autonomía.
  - Contar con condiciones edilicias y de equipamiento congruentes con las demandas curriculares.
  - Funcionar más allá del calendario escolar en que funciona el currículo prescripto de manera de aprovechar las semanas de receso (febrero, julio, diciembre) para talleres y actividades de tipo colaborativo entre los docentes y para grupos seleccionados de estudiantes.
  - Contemplar que el tamaño de los centros educativos y de los grupos permita la personalización que demanda el currículo.
  - Ofrecer cursos extracurriculares en forma coordinada con la comunidad.

- Integrar a las familias en roles que podrían incluir trabajo comunitario y de servicio de manera de incrementar la pertenencia y el compromiso de estas con la labor del centro.

Finalmente, existe un nivel de análisis más general, que involucra al gobierno del sistema educativo, que se relaciona con dónde se toman las decisiones, cómo se evalúa a los docentes, cómo llegan las diferentes personas a los cargos directivos, entre otros aspectos, que también impactan en una renovación curricular y que deben ser congruentes con esta para facilitar su desarrollo.

## Referencias bibliográficas

- ANEP (2015). *Proyecto de presupuesto. Período 2015-2019. Tomo I - Exposición de motivos*. Montevideo.
- ARISTIMUÑO, A. (2009). *El abandono de los estudios del nivel medio en Uruguay: un problema complejo y persistente*. Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación 7(4), pp. 181-197.
- ARISTIMUÑO, A. (2013). *Some curricular practices that may be obstructing the way to a better secondary education*. Presentado en <European Conference on Curriculum Studies>, Octubre 2013, Braga, Portugal.
- ARISTIMUÑO, A. (2016). *Evaluaciones sobre el impacto de un programa de combate al fracaso: las tutorías en la secundaria básica de Uruguay*. Revista Internacional de Evaluación y Medición de la Calidad Educativa, 3(1), pp. 27-40
- ARISTIMUÑO, A. y DE ARMAS, G. (2012). *La transformación de la educación media en perspectiva comparada*. Montevideo: UNICEF.
- BRANSFORD, J., BROWN, A. & COCKING, R (EDS). (2000). *How people learn. Brain, mind, experience and school*. Washington: National Academy Press.
- CARDOZO, S. (2016). *Trayectorias educativas en la educación media PISA-L 2009-2014*. Montevideo: INEEEd - Grupo de estudios sobre Transiciones Educación-Trabajo (TET).
- CORPORACIÓN ANDINA DE FOMENTO (2016). *Más habilidades para el trabajo y la vida: los aportes de la familia, la escuela, el entorno y el mundo laboral*. Bogotá: Corporación Andina de Fomento.
- CES (2014). *Expectativas de logro por asignatura y por nivel del Ciclo Básico del Consejo de Educación Secundaria*. Montevideo: Consejo de Educación Secundaria.
- DE ARMAS, G. y RETAMOSO, A. (2010). *La universalización de la educación media en Uruguay*. Montevideo: UNICEF.
- DSPE-DIIE-CODICEN (2016). *Encuesta de bienvenida. Informe final*. Montevideo: ANEP-CODICEN
- FILGUEIRA, C. y LAMAS, C. (2005). *Gestión en los centros de enseñanza secundaria de Montevideo*. Montevideo: ANEP-DIIE.
- INEEd (2104). *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay*. Montevideo: INNEEd
- INEEd (2015a). *Continuidad y cambio en el currículum. Los planes de estudio de educación primaria y media en Uruguay*. Montevideo: INEEEd.
- INEEd (2015b). *Habilidades no-cognitivas y desempeños en matemática entre los estudiantes uruguayos evaluados en PISA 2012*. Montevideo: INEEEd.
- INEEd (2016a). *Plan Básico 2009, la mirada de los actores*. Montevideo: INEEEd.
- INEEd (2016b). *Plan Básico 2012, la mirada de los actores*. Montevideo: INEEEd.

- KÄRKKÄINEN, K. (2012). *Bringing about curriculum Innovations: Implicit Approaches in the OECD Area, OECD Working Papers, N° 82, OECD Publishing*.  
<<http://dx.doi.org/10.1787/5k95qw8xzl8s-en>>.
- KARR, W. y KEMMIS, S. (1986). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2015). *Currículos de los niveles de educación obligatoria*. Quito: Ministerio de Educación.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN. Presidencia de la Nación (2010).  
*El desarrollo de capacidades en la Escuela Secundaria. Cuaderno 1*.  
Buenos Aires: Educación para todos-OEI-Unicef.
- \_\_\_ *La capacidad de comprensión lectora. Cuaderno 2*.  
Buenos Aires: Educación para todos-OEI-Unicef.
- \_\_\_ *La capacidad de comprensión de textos. Cuaderno 3*.  
Buenos Aires: Educación para todos-OEI-Unicef.
- \_\_\_ *La capacidad de resolución de problemas. Cuaderno 4*.  
Buenos Aires: Educación para todos-OEI-Unicef.
- \_\_\_ *La capacidad de trabajar con otros. Cuaderno 5*.  
Buenos Aires: Educación para todos-OEI-Unicef.
- \_\_\_ *La capacidad de ejercer el pensamiento crítico. Cuaderno 6*.  
Buenos Aires: Educación para todos-OEI-Unicef.
- RAVELA, P. (2014). Epílogo. En: T. Fernández y A. Ríos (Ed.), *El tránsito entre ciclos en la educación media y superior del Uruguay* (pp. 270-278). Montevideo: Universidad de la República, Comisión Sectorial de Investigación Científica.
- RIVAS, A. (2015). *América Latina después de PISA: lecciones aprendidas de la educación en siete países 2000-2015*. Bs As: Fundación CIPPEC.
- SALINAS FERNÁNDEZ, D. Desarrollo curricular y dirección de centros. En: Frigerio, G. (comp.) (1995). *De aquí y de allá. Textos sobre la institución educativa y su dirección*. Bs. As: Kapelusz.
- SERRES, M. (2014). *Pulgarcita*. México: Gedisa.
- STENHOUSE, L. (1998). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.

## Anexo 1. Planes vigentes CES

	PROPUESTA EDUCATIVA	CONDICIONES DE INGRESO	ORGANIZACIÓN CURRICULAR	Nº DE CENTROS	MÁS INFO
CICLO BÁSICO	<b>Plan 2006</b>	<p><b>Para 1º año de Ciclo Básico</b> Estarán habilitados para realizar estudios de 1er. Año de Ciclo Básico, aquellos aspirantes que acrediten estar en alguna de las siguientes situaciones que se enumeran a continuación:</p> <p><b>a)</b> Haber egresado de: – Sexto año de escuela primaria (oficial o habilitado) o del INAU. – Cursos para Adultos.</p> <p><b>b)</b> Haber aprobado el examen de egreso de Educación Primaria.</p> <p><b>c)</b> Haber aprobado las pruebas de acreditación por experiencia de Educación Primaria.</p> <p><b>d)</b> Haber obtenido reválida de los estudios completos de Educación primaria.</p> <p><b>Para 2º y 3º de Ciclo Básico</b> Se podrán inscribir en segundo y tercero año aquellos estudiantes que acrediten haber aprobado el curso anterior (hasta 3 asignaturas previas de primero para inscribirse en segundo año, y hasta tres de segundo y una de primero para inscribirse en tercer año).</p>	<p>Se organiza en base a asignaturas con una carga horaria de 39 horas por semana y por nivel educativo.</p> <p><b>Asignaturas de 1º y 2º año:</b> Idioma Español (4), Matemática(4), Inglés(4), Historia(3), Geografía(3), Biología(3), Ciencias Físicas(3), Taller de Informática (4), Educación Visual, Plástica y Dibujo(2), Educación Sonora(2), Espacio Curricular Abierto(2), Espacio de Estrategias pedagógicas Incluseras (2) Educación Física y Recreación(3). <b>Total: 39 horas</b></p> <p><b>Asignaturas para 3º año:</b> Idioma Español (2), Matemática(4), Inglés(4), Historia(3), Geografía(2), Biología(3), Física(3), Química (3), Educación Visual, Plástica y Dibujo(2), Literatura (4), Educación Social y Cívica (3), Taller de Educación Sonora (2), Espacio de Estrategias Incluseras (1) Educación Física y Recreación(3). <b>Total: 39 horas</b></p>	231+25 rurales = <b>256</b>	<a href="http://goo.gl/dzi3oQ">goo.gl/dzi3oQ</a>
	<b>Plan 96 EE</b>	<p>El Plan 1996EE comprende los cursos diurnos o nocturnos de C. B. para estudiantes en los que se apliquen disposiciones de excepcionalidad en razón de atender a circunstancias especiales, tales como extraedad, o el trabajo, u otros, según los disponga la autoridad que limitan o impiden sus asistencia a liceos regidos por las disposiciones generales.</p> <p>La inscripción es por asignatura y el Director de un liceo nocturno o extraedad tiene la facultad de aceptar o negar la tercera inscripción si el estudiante tiene registro de inscripción dos veces con anterioridad en un mismo curso, sin haber aprobado ninguna asignatura. Para inscribirse en un curso el estudiante deberá haber aprobado el curso inmediato anterior en forma total o podrá tener un máximo de hasta tres asignaturas pendientes de aprobación del mismo.</p> <p>No se permite la inscripción simultánea para cursos reglamentados de asignaturas correlativas.</p> <p>Para mantener la inscripción el estudiante deberá asistir a no menos de un 40% de las clases de por lo menos una asignatura o presentar constancia de impedimento grave pero transitorio al 30 de mayo de cada año.</p>	<p>El currículo se organiza por asignaturas y el horario de funcionamiento es de lunes a viernes con cinco clases diarias de 40 minutos, a partir de las 20 horas.</p> <p><b>Las asignaturas para 1º y 2º año son:</b> Idioma Español (4), Matemática (4), Inglés(3), Historia(3), Geografía(3), Dibujo(2), Cs. Físicas(2), Biología (3), Ed Musical(1). <b>Total 25 horas.</b></p> <p><b>Las asignaturas para 3º año son:</b> Literatura (3), Inglés (3), Matemática(3), Biología(3), Química(3), Física(3), Historia(3), Geografía(2), Educación Social (2). <b>Total de horas 25.</b></p> <p><b>Las asignaturas para 1º año de B.D. son:</b> Matemática (3), Física(3), Química(3), Biología(2), Dibujo(2), Literatura(3), Historia(3), Inglés o Francés(3), Filosofía(3). <b>Total de horas:25.</b></p>	40	<a href="http://goo.gl/G88FSG">goo.gl/G88FSG</a>

> continúa en la próx. pag.

## Anexo 1. Planes vigentes CES

	PROPUESTA EDUCATIVA	CONDICIONES DE INGRESO	ORGANIZACIÓN CURRICULAR	Nº DE CENTROS	MÁS INFO
C I C L O  B Á S I C O	<b>Plan 2009</b>	<p>Están <b>habilitados para incorporarse al Plan de Ciclo Básico</b> Plan 2009 en cualquiera de sus modalidades (presencial o libre-tutoreado):</p> <p><b>a)</b> Ciudadanos mayores, que al 1º de marzo del año lectivo de incorporación tengan 21 o más años de edad. (modalidad A)</p> <p><b>b)</b> Adolescentes con severo condicionamiento de salud que les impide asistir en forma regular a un centro educativo, o poblaciones pequeñas de adultos mayores de 21 años a atender puntualmente (modalidad B)</p> <p>y, en ambos casos, que el <b>mayor antecedente de escolaridad</b> que posean sea:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ciclo primario aprobado o revalidado por cursos equivalentes, o</li> <li>• 1º o 2º de Ciclo Básico, de cualquier plan, aprobado o revalidado (hasta tres asignaturas pendientes).</li> </ul> <p>El ingreso al plan se realiza por el módulo de ingreso cualquiera sea el antecedente de escolaridad del estudiante.</p> <p>En cada año lectivo habrá dos oportunidades para incorporarse al Plan 2009: la primera en marzo y la segunda en julio/agosto.</p>	<p>Este plan se organiza por sectores y no se cursa por asignaturas. Se imparte en dos modalidades: presencial y libre-tutoreado. En la modalidad presencial los cursos modulares son cuatrimestrales, excepto el módulo de ingreso cuya duración es de un mes.</p> <p>El ingreso al plan en la modalidad presencial se realiza a partir del <b>módulo de ingreso</b> cualquiera sea el antecedente de escolaridad del estudiante.</p> <p><b>Sectores, asignaturas y carga horaria módulo de ingreso:</b> Sector Lógico Matemático, Matemática (3), Sector Lingüística, Idioma Español (3), Sector Ciencias Sociales, F.C y T (5), Otros Lenguajes, Inglés (2); Informática (2).</p> <p><b>Módulo 1</b> Cuando se incorpora al plan con pase escolar o revalida de estudios correspondientes a enseñanza primaria, o su antecedente en educación media es de repetición de 1º año de CB. Sector Lógico Matemático, Matemática (3). Sector Lingüística, Idioma Español, (3). Sector Artístico, Música, (1). Sector Ciencias Sociales, F. C. y T. (3). Sector Naturalista, Biología, (3). Otros Lenguajes, Inglés (3), Informática, (2).</p> <p><b>Módulo 2</b> Cuando ha aprobado o revalidado el curso de 1º CB de cualquier plan. <b>Sector Lógico Matemática, Matemática, (3). Sector Lingüística, Idioma Español (3). Sector Artístico, Dibujo, (1). Sector Ciencias Sociales, Geografía, (2), F.C. y T. (2). Sector Naturalista, Biología, (3). Otros Lenguajes, Inglés (3).</b></p> <p><b>Cursa Módulo 3</b> Cuando ha aprobado o revalidado el curso de 2º CB de cualquier plan. <b>Sector Lógico Matemática, Matemática, (3).</b> Sector Ciencias Sociales, Geografía (2), F.C. y T. (2), Literatura o Historia (1). <b>Sector Naturalista, Física, (3), Química, (3).</b> Otros Lenguajes, Inglés (3). Las asignaturas Inglés, Informática, Química, Física, Biología, Formación Ciudadana, Idioma Español, y Matemática tienen incluida en su carga horaria 1 hora de tutoría, que se ubicará preferentemente en la primera franja horaria. La carga horaria de las asignaturas y los espacios de tutoría se distribuyen de lunes a viernes en tres franjas horarias diarias con una duración de 60 minutos. El espacio y el trabajo de tutorías se comparten por dos docentes o más, y cada docente deberá cumplir 60 minutos. Además las tutorías son obligatorias.</p>	8	<a href="http://goo.gl/O3d99p">goo.gl/O3d99p</a>

> continúa en la próx. pág.

## Anexo 1. Planes vigentes CES

	PROPUESTA EDUCATIVA	CONDICIONES DE INGRESO	ORGANIZACIÓN CURRICULAR	Nº DE CENTROS	MÁS INFO
<b>CICLO BÁSICO</b>	<b>Plan 2012</b>	Estudiantes extra-edad (EE) (15 a 20 años). Están habilitados para incorporarse al plan los estudiantes entre 15 a 20 años y que al 1º de marzo hayan cumplido 15 años y cuyo mayor antecedente escolar sea ciclo primario aprobado o los cursos equivalentes, o 1º, 2º año aprobado de cualquier plan. Quien ingresa en el plan deberá cursar todo el ciclo.	<p>Se organiza según una estructura modular que se desarrolla en 3 períodos "semestres". El estudiante queda inhabilitado para cursar por asignatura.</p> <p>Cada módulo tendrá una duración de 100 días de clase efectivos por "semestre" El liceo podrá contextualizar los tiempos pedagógicos teniendo en cuenta las particularidades de las diferentes zonas.</p> <p>El director en acuerdo con los profesores podrá establecer inicio y fin de módulos, atendiendo por ejemplo las zafras de trabajo que hacen que muchos jóvenes abandonen el liceo (cosechas, sembrado, turismo, etc.).</p> <p>Todos los docentes 15 hs reloj Ciclo 5. Docente de inglés 10 hs reloj. Coarticulador Seminario/Praxis 12 hs.</p> <p>El currículo se compone de 3 espacios de 45 minutos en S/Praxis (90 minutos), un recreo de 15 minutos y luego, 45 minutos que según el semestre cambian las asignaturas (Matemática, Español, Formación para la Ciudadanía y el Trabajo).</p> <p>La cantidad de grupos por liceo mínimo es 3 o múltiplos de 3. Son tres Seminarios Praxis, el 1 con énfasis en área artística, el 2 con énfasis en área tecnológicas científica y humanística y el 3 con énfasis en deporte recreación y salud.</p> <p>Las asignaturas que conforman el Plan son: Matemática, I. Español, F. C. y T, Biología, Física, Química, Historia, Geografía, Literatura, Dibujo, Música, Educación Física e Inglés (transversal).</p> <p>El laboratorio de informática debe estar disponible para los docentes y los estudiantes.</p> <p>Los profesores de las asignaturas que integran los seminarios praxis tendrán horas obligatoria compartidas con el coarticulador del S/P y con la presencia de más de una asignatura (máximo 10 horas por semana).</p> <p>Los profesores de Matemática y Español tendrán 3 horas aula (2+1 compartida).</p>	8	<a href="http://goo.gl/inT2wo">goo.gl/inT2wo</a>

> continúa en la próx. pág.



## Anexo 1. Planes vigentes CES

	PROPUESTA EDUCATIVA	CONDICIONES DE INGRESO	ORGANIZACIÓN CURRICULAR	Nº DE CENTROS	MÁS INFO
C I C L O  B Á S I C O	<b>Plan 2013</b>	<p><b>1º año de C.B.</b></p> <p>Estarán habilitados para realizar estudios de primer año del Ciclo Básico, aquellos aspirantes mayores de 15 años de edad y que se encuentren en alguna de las condiciones que se enumeran a continuación:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Haber egresado de sexto año de escuela primaria (oficial o habilitada) o del INAU.</li> <li>- Haber aprobado, el examen de egreso de Educación Primaria.</li> <li>- Haber aprobado, las pruebas de acreditación por experiencia de Educación Primaria.</li> <li>- Haber obtenido reválida de los estudios completos de Educación Primaria.</li> </ul> <p><b>2º y 3º año de C.B.</b></p> <p>Estarán habilitados para realizar estudios de segundo y tercer año del Ciclo Básico, aquellos aspirantes que cumplan con las siguientes condiciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Mayores de 16 años de edad para segundo y 17 años para tercero y/o con condicionamiento laboral.</li> <li>- Haber aprobado el curso inmediato anterior.</li> <li>- Podrán inscribirse en tercer año los estudiantes que tengan una asignatura previa de primer año.</li> </ul> <p>En relación al concepto de extra edad consultar lo establecido por el Consejo de Educación Secundaria.</p>	<p>Los cursos presenciales se organizan en forma semestral y anual modular que habilitan a culminar el Ciclo Básico en 3 años divididos en 6 módulos.</p> <p>El año lectivo se divide en dos módulos exonerables, que se implementan de marzo a julio y de julio a noviembre, de acuerdo a la realidad de cada centro educativo y a lo autorizado por el Consejo de Educación Secundaria.</p> <p>Se distingue entre horas pizarrón y horas de apoyo. En las primeras se desarrollan los contenidos programáticos de la asignatura según programas oficiales. Son obligatorias. En las horas de apoyo se trabaja en forma personalizada atendiendo demandas de estudiantes. La asistencia es por derivación y tiene carácter obligatorio.</p> <p>Al comienzo se realizan cursos de introducción por asignatura de una semana para los semestrales y de dos semanas para los anuales modulares.</p> <p><b>Primer año primer semestre:</b> Materias modulares anuales. Matemática (4+1), Idioma Español (4+1), Inglés (3+1), Informática (2, una de esas horas será asignada a apoyo quincenalmente).</p> <p>Materias semestrales. Biología (6+), Dibujo (4 y una de esas horas será de apoyo quincenalmente), Historia (6+1). Las apoyaturas serán dispuestas en la primera y última del turno. Total de horas: 34.</p> <p><b>Primer año segundo semestre</b> Se mantienen las anuales y se cambian las semestrales. C.F (4+1), Geografía (6+1), Música (4y una de estas horas será de apoyo quincenalmente). Total 32 horas. Si se opta por Educación Física se incrementa en 2 horas.</p> <p><b>Segundo año</b> Ídem a primer año.</p> <p><b>Tercer año</b> <i>Anuales:</i> Matemática (3+1), Literatura (3+1), Inglés (3+1).</p> <p><b>Primer semestre:</b> Física (3+1), Geografía (4+1), Química (6+1). Total 31 horas. Si se elige taller de Informática y Educación Física como optativas se incrementa a 35 horas, dos cada una.</p> <p><b>Segundo semestre:</b> Biología (6+1), Historia (6+ 1), Educación Social (4 y una de apoyo quincenal). Total 32 horas.</p> <p>Coordinación 1 hora semanal mensual por asignatura y por nivel.</p>	22	<a href="http://goo.gl/LLuZgZ">goo.gl/LLuZgZ</a>

> continúa en la próx. pág.

## Anexo 1. Planes vigentes CES

	PROPUESTA EDUCATIVA	CONDICIONES DE INGRESO	ORGANIZACIÓN CURRICULAR	N° DE CENTROS	MÁS INFO
<b>CICLO BÁSICO</b>	<b>Propuesta 2016</b>	Están <b>habilitados para incorporarse a 1er año de la propuesta C.B 2016</b> , los jóvenes que acrediten tener entre 13 a 17 años y que habiendo egresado de Educación Primaria nunca se matricularon en Enseñanza Media Básica o registren experiencias de repetición o desvinculación en 1er año de Ciclo Básico. <b>(Artículo 1. Reglamento de Evaluación y Pasaje de Grado)</b>	<p>Esta propuesta se estructura en un recorrido con cuatro asignaturas de cursado anual y seis asignaturas de cursado semestral en dos trayectos, el trayecto A y el trayecto B.</p> <p><b>Las asignaturas de cursado anual son:</b> Razonamiento Lógico-Matemático (5), Comunicación Lingüística (5), Inglés (4) y Educación Física y Recreación (3).</p> <p><b>Las asignaturas del trayecto A son:</b> Biología, Ciencias Físicas y Educación Sonora.</p> <p><b>Las asignaturas del trayecto B son:</b> Historia, Geografía y Educación Visual y Plástica. Cada una de las asignaturas del trayecto A y B corresponden a 4 horas semanales.</p>	8	<a href="http://goo.gl/PqQajL">goo.gl/PqQajL</a>

> continúa en la próx. pág.

## Anexo 1. Planes vigentes CES

	PROPUESTA EDUCATIVA	CONDICIONES DE INGRESO	ORGANIZACIÓN CURRICULAR	MÁS INFO
BACHILLERATO DIVERSIFICADO	<b>Plan 2006</b>	<p><b>Para 1º año de Bachillerato Diversificado</b></p> <p>Estarán habilitados para realizar estudios de 1er año de Bachillerato de Educación Media, tanto en carácter de estudiante libre como reglamentado, aquellos aspirantes que acrediten estar en alguna de las siguientes situaciones:</p> <p>Haber egresado del 3er año de C.B. de Educación Media de los planes vigentes o haber aprobado estudios equivalentes de acuerdo con los planes de estudio derogados.</p> <p>Haber revalidado estudios equivalentes a los mencionados.</p> <p>No podrán inscribirse para cursar estudios correspondientes a 1er año del Bachillerato con carácter reglamentado, ni para rendir exámenes libres, los estudiantes que mantengan más de tres asignaturas previas correspondientes al 3er año de C.B.</p> <p>Tampoco se admitirán inscripciones para el 1er año de Bachillerato estudiantes que mantengan asignaturas no aprobadas de 2º año del C.B. excepto que la misma corresponda a Ciclo Básico de Plan 1996.</p> <p>La inscripción en primer año de Bachillerato es por curso, excepto en la situación del estudiante que por fallo de reunión final, debe recurrar.</p> <p><b>Para 2º y 3º de Bachillerato Diversificado</b></p> <p>Estarán habilitados para realizar estudios de 2º y 3º Año de Bachillerato de Educación Media, tanto en carácter de estudiante libre como reglamentado, aquellos aspirantes que acrediten estar en alguna de las siguientes situaciones:</p> <p>a) haber egresado del curso anterior de segundo ciclo de Educación Media que corresponda.</p> <p>b) Haber revalidado estudios equivalentes a los mencionados.</p> <p>Podrán inscribirse para cursar estudios correspondientes al 2º año del Bachillerato con carácter reglamentado, o para rendir exámenes libres, los estudiantes que mantengan hasta tres asignaturas previas correspondientes al curso anterior.</p> <p>Podrán inscribirse para cursar estudios correspondientes al 3er año del Bachillerato con carácter reglamentado, o para rendir exámenes libres, los estudiantes que mantengan hasta tres asignaturas previas del curso anterior y hasta una del curso que precede a éste</p> <p>A nivel de segundo y tercer año de Bachillerato la inscripción se efectuará por asignatura. El estudiante podrá optar por inscribirse en todas o alguna/s de las asignaturas del curso correspondiente.</p>	<p>Se organiza en base a asignaturas con una carga horaria entre 34 y 36 horas por semana según el nivel.</p> <p><b>1º de B.D.</b> Literatura (4), Matemática (4), Inglés (3), Historia (4), Astronomía (2), Biología (2), Física (3), Química (3), Dibujo (3), Filosofía y Crítica de los Saberes (4), Espacio Extracurricular Optativo (2), Educación Física y Recreación (2). Total: 36 horas</p> <p><b>2º de B.D.</b> <b>Núcleo Común:</b> Literatura (4), Matemática (5), Inglés (3), Educación Ciudadana (3), Filosofía (3). Total 18 hs.</p> <p><b>Diversificación Humanística:</b> Geografía Humana y Economía (4), Historia (6), Sociología (4), Biología (2). Total 16 horas.</p> <p><b>Diversificación Científica</b> Física (4), Química (4), Matemática (5), Comunicación Visual (3). Total 16 horas.</p> <p><b>Diversificación Biológica:</b> Física (4), Química (4), Biología (5), Comunicación Visual (3). Total 16 horas.</p> <p><b>Diversificación Arte y Expresión:</b> Historia del Arte (4), Expresión Musical (3), Arte y Comunicación Visual I(3), Expresión Corporal y Teatro (3), Física (3) Total: 16 horas</p> <p><b>3º de BD</b> <b>Núcleo común:</b> Filosofía (3), Literatura (3), Inglés (2), Estudios económicos y sociales (2). Total 11 horas.</p> <p><b>Opción Social - Economía:</b> Administración y Contabilidad (3), Economía (3), Historia (6), Matemática I (5), Matemática III (5). Total 23 horas.</p> <p><b>Opción Físico Matemática:</b> Matemática I (6), Física (5), Matemática II (6), Química (6). Total 23 horas.</p> <p><b>Opción Ciencias Biológicas:</b> Física I (5), Matemática (6), Química (6), Biología (6). Total 23 horas.</p> <p><b>Opción Arte y Expresión:</b> Historia del Arte (4), Lenguaje comunicación y medios audiovisuales (3), Teatro (4), Práctica y Expresión Musical (4), Expresión corporal y danza (4), Arte y comunicación visual II (4). Total: 23 horas.</p> <p><b>Opción Social Humanístico:</b> Administración y contabilidad (3), Economía (3), Historia (6), Matemática (5), Derecho y Ciencias Políticas (6). Total 23 horas.</p> <p><b>Opción Matemática y Diseño:</b> Matemática (6), Física (3), Historia del Arte (5), Comunicación Visual y Diseño (6), Matemática IV (3). Total 23 horas.</p> <p><b>Opción Ciencias Agrarias</b> Física I (5), Matemática (6), Química (6), Biología (4), Recursos Naturales y Paisaje Agrario (2). Total: 23 horas.</p>	<p><a href="http://goo.gl/3BuZxc">goo.gl/3BuZxc</a></p>

> continúa en la próx. pag.

## Anexo 1. Planes vigentes CES

	PROPUESTA EDUCATIVA	CONDICIONES DE INGRESO	ORGANIZACIÓN CURRICULAR	Nº DE CENTROS	MÁS INFO
B A C H I L L E R A T O  D I V E R S I F I C A D O	<b>Plan 94</b> <b>Plan</b> <b>“Martha</b> <b>Averbug”</b>	Estudiantes adultos, jóvenes con condicionamiento laboral o de salud o privados de libertad. La inscripción se efectuará por asignatura, pudiendo el/la estudiante registrar la misma en dos orientaciones, opciones y/o niveles diferentes que deberán cursarse en el mismo establecimiento. Sólo se podrán registrar inscripciones en asignaturas correlativas cuando, tras considerar el caso, el equipo de Dirección las habilite. No podrán registrar su inscripción: a) Los/las estudiantes que mantengan más de cuatro asignaturas pendientes de aprobación del curso inmediato anterior; b) Los/las estudiantes que mantengan pendiente alguna asignatura del curso anterior al antes referido, salvo casos de excepcionalidad dispuestos por el Consejo de Educación Secundaria. (Artículos 4, 8,9 Reglamento de Evaluación)	Los cursos pueden ser presenciales, en modalidad anual o semestral, correspondientes a 4º, 5º, 6º. Los cursos de 5º y 6º año serán en las diversas orientaciones y opciones ofrecidas en cada centro educativo. Los/las estudiantes podrán cursar, por asignatura, en las modalidades <b>presencial</b> (en cursos anuales o semestrales) y <b>libre-asistido</b> (en cursos cuatrimestrales). <b>PRESENCIAL</b> Quienes se inscriban en los cursos anuales lo harán en la modalidad presencial y tendrán la posibilidad, por asignatura, de pasar a la semipresencial, desde la segunda quincena de agosto y hasta la primera quincena de setiembre. <b>CURSOS ANUALES (a) SEMESTRALES (b)</b> <b>1BD:</b> Matemática 4hsa-9hsb y 1 de apoyo; Física 3hsa-6hsb y 2 de apoyo; Química 3hsa-6hsb; Biología 2hsa-5hsb y 1 de apoyo; Literatura 4hsa-8hsb y 2 de apoyo; Filosofía 3hsa-6hsb y 2 de apoyo; Historia 3hsa-6hsb y 2 de apoyo; Dibujo 2hsa-4hsb; Inglés 3hsa-6hsb y 2 de apoyo. Todas las asignaturas con excepción de Dibujo contarán con 1h adicional de apoyo. En los cursos presenciales de modalidad semestral tendrán dos oportunidades de incorporarse a los cursos, marzo y julio. <b>2BD Opción Humanístico</b> Matemática 3 y 2 de práctico y 1 de apoyo; Literatura 3 y 1 de apoyo; Historia 4 y 2 de apoyo; Filosofía 3 y 1 de apoyo; Ciencias Sociales 4 y 1 de apoyo; Inglés 3 y de apoyo; Italiano 3 y 1 de apoyo. <b>2BD Opción Biológico</b> Matemática 3 y 2 de práctico y 1 de apoyo; Química 3 y 2 de práctico y 2 de apoyo; Física 3 y 2 de práctico y 2 de apoyo; Biología 3 y 2 de práctico y 1 de apoyo; Literatura 2 y 1 de apoyo; Dibujo 3; Filosofía 2 y 1 de apoyo; Inglés 2 y 1 de apoyo. <b>2BD Opción Científico</b> Matemática A 4 y 2 de práctico y 1 de apoyo; Matemática B 4 y 2 de práctico y 1 de apoyo; Física 3 y 2 de práctico y 2 de apoyo; Química 3 y 2 de práctico y 2 de apoyo; Dibujo 4 hs. Filosofía 2 y 1 de apoyo; Inglés 3 y 1 de apoyo. El currículo de cada curso se distribuye de lunes a viernes en 7 horas-clase por día; la hora-clase será de 30 minutos. <b>3BD Opción Derecho</b> Literatura 3 y 1 de apoyo; Historia 4 y 2 de apoyo; Filosofía 4 y 1 de apoyo; 2 y 1 de apoyo; Italiano 2 y 1 de apoyo; Inglés 3 y 1 de apoyo; Derecho 4 y 2 de apoyo; Contabilidad 2 y 1 de apoyo. <b>3BD Opción Economía</b> Matemática A 3 y 2 de práctico y 1 de apoyo; Matemática B 3 y 2 de práctico y 1 de apoyo; Dibujo 3; Historia 2 y 1 de apoyo; Inglés 3 y 1 de apoyo; Filosofía 2 y 1 de apoyo; Literatura 2 y 1 de apoyo; Contabilidad 2 y 1 de apoyo. <b>3BD Opción Medicina</b> Matemática 3 y 2 de práctico y 1 de apoyo; Física 3 y 2 de práctico y 1 de apoyo; Química 4 y 2 de práctico y 1 de apoyo; Biología 3 y 2 de práctico y 1 de apoyo; Filosofía 2 y 1 de apoyo; Inglés 3 y 1 de apoyo; Derecho 2. <b>3BD Opción Ingeniería</b> Matemática A 4 y 2 de práctico y 1 de apoyo; Matemática B 3 y 2 de práctico y 1 de apoyo; Matemática C 3 y 2 de práctico; Física 3 y 2 de práctico y 2 de apoyo; Química 3 y 2 de práctico y 2 de apoyo; Filosofía 2 y 1 de apoyo; Inglés 3 y 1 de apoyo. <b>3BD Opción Arquitectura</b> Matemática 4 y 2 de práctico y 1 de apoyo; Física 3 y 2 de práctico y 1 de apoyo; Dibujo 6; Filosofía 2 y 1 de apoyo; Literatura 2 y 1 de apoyo; Inglés 3 y 1 de apoyo; Historia del Arte 4 y 1 de apoyo. <b>3BD Opción Agronomía</b> Matemática 3 y 2 de práctico y 1 de apoyo; Química 3 y 2 de práctico y 1 de apoyo; Física 3 y 2 de práctico y 1 de apoyo; Botánica 3 y 2 de práctico y 1 de apoyo; Filosofía 2 y 1 de apoyo; Inglés 3 y 1 de apoyo; Geología 2 y 1 de apoyo.	<b>107</b>	<a href="http://goo.gl/bgvmwv">goo.gl/bgvmwv</a>

## **Anexo 2. Otros planes y programas**

### ***Plan 2006 Tiempo Completo y Tiempo Extendido***

Se trata de dos propuestas que han sido reformuladas y se encuentran en evaluación.

### ***Planes para alumnos extraedad que no completaron Ciclo Básico***

#### ***Plan 1996 Extraedad***

Se trata de una propuesta para estudiantes con extraedad o que trabajan y no han completado el CB o 4º año, pueden inscribirse por asignatura. Se lleva a cabo en 40 centros en todo el país en horario nocturno.

El currículo se organiza en asignaturas, siendo su carga horaria menor a la del Plan 2006 predominante: 9 asignaturas organizadas en 25 horas semanales en cada uno de los 4 grados ofrecidos.

No se cuenta con elementos para aportar en cuanto a su puesta en marcha en los centros educativos.

#### ***Plan 2009***

Tanto el Plan 2009 como el 2012 constituyen también propuestas que apuntan a que los alumnos que abandonaron el Ciclo Básico lo puedan completar. En este sentido pueden ser considerados "planes de segunda oportunidad", pues su objetivo es que los estudiantes terminen acreditando dicho ciclo.

La población objetivo del Plan 2009 son jóvenes de menos de 21 años que no hayan culminado el Ciclo Básico. Se puede realizar en un año y medio, y en módulos de 12 semanas cada uno, según la historia escolar anterior. Las clases son de lunes a viernes, tres horas por día.

Su alcance en matrícula es limitado, ya que se desarrolla en ocho centros, pero la novedad de algunos de sus dispositivos provoca una reflexión sobre ellos y sobre la

propuesta curricular en general de este ciclo educativo. Este plan incluye tutorías, una coordinación de relevancia en el funcionamiento del centro educativo y una forma de evaluación en la que cada profesor realiza un informe sobre el proceso de cada alumno, más que una certificación en base a calificaciones puntuales. Se hace énfasis en el trabajo interdisciplinario y por proyectos.

Una encuesta realizada a sus alumnos y profesores revela algunos aspectos interesantes tanto del perfil de su población como de su funcionamiento (INEEd, 2016a). Entre ellos destaca que algo más del 80% eran repetidores del subsistema secundaria y que las razones más frecuentes para haber abandonado eran el trabajo (1<sup>er</sup> lugar), y el aburrimiento y el desinterés (en 3<sup>er</sup> lugar). La mayoría de los estudiantes considera que este plan les brinda aprendizajes útiles y que los adultos del centro educativo se preocupan por ellos.

Tanto este como el Plan 2012 ponen en tela de juicio la pertinencia de la oferta curricular que está en marcha en la educación secundaria, como lo expresa el documento de INEEEd (2016a), ya que se trata de propuestas que intentan dar respuesta al debate sobre “la pertinencia de la estructura asignaturista del currículo que predomina en la oferta tradicional de este ciclo educativo” (p. 9).

Entre los docentes encuestados, todos han cursado formación docente aunque varios no la han completado. La mayoría considera que la exigencia académica del plan es menor a la del ciclo básico tradicional, pero de todos modos, consideran que los alumnos están preparados para ingresar a bachillerato. Este tipo de reflexiones coloca en primer plano la necesidad de contar con perfiles de egreso definidos.

### **Plan 2012**

La población objetivo de este plan de segunda oportunidad son los jóvenes entre 15 y 20 años que no culminaron ciclo básico. También se puede realizar en un año y medio y se organiza en seminarios-praxis de un semestre cada uno.

Se plantean ejes transversales a todo el currículo: artística, tecnológica científica/humanística, deporte, recreación y salud. También hay asignaturas: Español, Matemática, Historia, Geografía, Educación Física, Inglés y Formación para la Ciudadanía y el Trabajo.

Los ejes de cada seminario se acuerdan entre alumnos, docentes y dirección. La figura clave de funcionamiento es el coarticulador, que ingresa al centro luego que son designados los docentes. También se hace énfasis en este plan en el trabajo interdisciplinario y por proyectos.

Al igual que el anterior, se lleva adelante en ocho centros.

En la encuesta aplicada a los alumnos, la mayoría son varones y casi el 90% había repetido algún año anterior, sobre todo 1º de ciclo básico. Entre las razones más frecuentes para haber abandonado: aburrimiento y desinterés (1ª mención); problemas de rendimiento, conducta o inasistencias (2ª). Respecto a estos resultados, el informe de investigación afirma que las preguntas abiertas refuerzan la percepción "respecto al desajuste entre los intereses de los estudiantes y las propuestas que hace el sistema educativo en su oferta tradicional" (INEEd 2016b, p. 24) y también sobre cómo la repetición y las inasistencias están en la base de la explicación del abandono.

También en este caso los alumnos evalúan como útiles los conocimientos que están desarrollando. Entre las razones esgrimidas para ingresar al plan están la forma de cursado, los seminarios y que es más breve que el ciclo básico tradicional. No debe olvidarse que estos estudiantes no están tan distantes en el tiempo de su experiencia de fracaso anterior, lo que da especial valor a un cambio de opinión tan sustantivo.

En la encuesta los docentes fueron consultados sobre qué cambios formularían al plan. En sus respuestas hay gran cantidad de demandas, desde más equipos técnicos (psicólogos, asistentes sociales), mejoras en infraestructura, así como modificaciones a la propuesta pedagógica para incluir más elementos lúdicos, tutorías, seguimiento, modificación de criterios de evaluación, y otros.

### **Propuesta 2016**

Se trata de una propuesta para adolescentes de 13 a 17 años, que asistían al Programa Aulas Comunitarias, con altos niveles de vulnerabilidad social y pedagógica. Son egresados de primaria, pero o bien no se matricularon en la media básica, repitieron en ambos ciclos o se desvincularon del último.

Se plantea un trabajo de proyectos transversales con amplia participación de los actores a nivel de cada centro. Se proponen diferentes estrategias como la enseñanza basada en problemas, la enseñanza por investigación y la enseñanza para la comprensión. La propuesta se estructura en trayectos con 4 asignaturas de cursado anual (razonamiento lógico-matemático), comunicación lingüística, inglés y educación física y recreación, y 6 de cursado semestral en 2 trayectos. Se alterna la docencia individual y compartida. También se incluyen talleres. Los docentes deben elaborar el perfil de egreso de los estudiantes de cada nivel.

En 2016 se está desarrollando por primera vez en 8 centros, de los cuales 2 son de Montevideo.



### **Anexo 3. Expectativas de logro por asignatura y por nivel del Ciclo Básico del CES**

El Consejo de Educación Secundaria, a fin de contar con aportes para la reflexión y análisis curricular, solicitó a la Dirección de Planeamiento y Evaluación Educativa y a la Inspección Docente la elaboración de expectativas de logro por asignatura y nivel, de manera de constituirse en insumo para construir los perfiles de egreso de los estudiantes de Ciclo Básico. En este marco, se acordó considerar a la competencia como la facultad de movilizar los saberes (conocimientos, habilidades, actitudes, valores) y a las expectativas de logro como repertorios de saberes (conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes, valores, etc.) que constituyen los requerimientos básicos para cada competencia en cada nivel. De este modo, se elaboraron las expectativas de logro por nivel y asignatura así como las relacionadas con las competencias transversales de lectura, escritura y pensamiento crítico.

También con el propósito de contar con el aporte de los colectivos docentes —al tiempo de brindarles orientación para las prácticas de enseñanza en el aula al contemplar los aprendizajes esperados— se hace llegar a los liceos este documento a efectos de que los docentes analicen la producción, la comenten, reflexionen sobre ella y presenten sus aportaciones.

Para ello, se solicita a las direcciones de los centros de ciclo básico que instrumenten espacios de coordinación durante los meses de julio y agosto a fin de que los docentes puedan desarrollar esta tarea con sus colegas de asignatura, de nivel y de centro.

A modo de sugerencia, los docentes podrían partir de preguntas eje para la discusión y análisis de estos documentos, tales como:

- ¿Qué esperamos que sepan y sepan hacer los estudiantes que egresan del ciclo básico?
- ¿En qué contribuyen estas expectativas de logro en la planificación del curso de cada asignatura?
- ¿Cómo se podrían integrar las competencias sugeridas a fin de constituir un perfil de egreso de ciclo básico?

La dirección del liceo presentará, en formato electrónico, el documento producido por el colectivo de su institución al inspector de institutos y liceos correspondiente, antes del jueves 1 de setiembre de 2016.

LECTURA			
COMPETENCIA	EXPECTATIVAS DE LOGRO		
	NIVELES		
	1°	2°	3°
<b>Comportamiento lector</b>	<p>Recurre a la lectura en soporte papel y digital.</p> <p>Lee en pantalla cuando su objetivo de lectura es buscar información.</p> <p>Explora textos con independencia del lector experto; los identifica y selecciona de acuerdo con su propósito de lectura.</p> <p>Reconoce índice, páginas, capítulos, epígrafe, referencias en textos de estudio.</p> <p>Sostiene la atención en la lectura de textos extensos que requieren ser leídos en instancias sucesivas (fascículos de una colección, capítulos de una novela, etc.).</p> <p>Utiliza distintas modalidades de lectura de acuerdo con los objetivos que se plantea, pero con ayuda de un lector experto. Por ejemplo, emplea técnicas de lectura rápida para buscar información específica o técnicas de lectura exhaustiva para realizar un esquema.</p>	<p>Perfila sus preferencias lectoras: empieza a tener escritores y géneros literarios favoritos.</p> <p>Determina con suficiente autonomía qué textos leer, cuándo leerlos, el tiempo que le dedica a la lectura y la forma en que lee.</p> <p>Emplea con eficacia distintas fuentes de información con fines específicos: bibliotecas, bibliotecas en línea, enciclopedias, diccionarios en línea, sitios web.</p>	<p>Emplea con eficacia distintas fuentes de información con fines específicos: bibliotecas, bibliotecas en línea, enciclopedias, diccionarios en línea, sitios web.</p> <p>Lee con la finalidad de realizar esquemas, mapas conceptuales, resúmenes del texto después de la lectura.</p> <p>Se interesa por temas que reflejan la búsqueda de su identidad, inquietudes, problemas, responsabilidades, la comprensión de sus emociones el conocimiento del mundo y de los demás.</p> <p>Diversifica sus intereses respecto a la lectura.</p> <p>Sostiene la atención en la lectura de textos extensos que requieren ser leídos en instancias sucesivas (fascículos de una colección, capítulos de una novela, etc.)</p> <p>Identifica las diversas fuentes de información y las voces de autoridad que respaldan las opiniones vertidas, reconociendo la propiedad intelectual que conlleva.</p>
<b>Conocimiento del sistema de escritura</b>	<p>Establece la correspondencia grafema-fonema.</p> <p>Comienza a desarrollar la conciencia ortográfica.</p> <p>Conoce y reflexiona de manera explícita sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>el abecedario;</li> <li>segmentación de palabras;</li> <li>algunos signos de puntuación: el punto (punto y seguido, el punto y aparte y el punto final); las mayúsculas; los paréntesis y las comillas.</li> <li>los signos ortográficos de las oraciones aseverativas, exclamativas e interrogativas.</li> </ul>	<p>Automatiza el proceso de decodificación.</p> <p>Comienza a procesar las reglas ortográficas en lo que lee a medida que avanza en la lectura.</p> <p>Conoce y reflexiona de manera explícita sobre algunos signos de puntuación: coma y raya.</p>	<p>Interpreta los signos en forma fluida y precisa.</p>

> continúa en la próx. pág.

LECTURA			
COMPETENCIA	EXPECTATIVAS DE LOGRO		
	NIVELES		
	1°	2°	3°
<b>Comprensión textual</b>	<p>Lee con el objetivo de obtener una comprensión general de los textos. Comprende globalmente textos breves que le resultan familiares, pero necesita ayuda con textos desconocidos.</p> <p>Amplía su comprensión con la lectura de diccionarios, enciclopedias, mapas y planos, ayudado por el docente.</p> <p>Reconoce algunas características estructurales de los textos. Por ejemplo, en la narración: marco, personajes, conflicto y resolución; en la explicación, el reconocimiento de problema, el desarrollo de la información que resuelve el problema y las estrategias de presentación de esta información tales como la definición, la ejemplificación y la paráfrasis; en la argumentación, la postura y la defensa de esa postura.</p> <p>Elabora inferencias, predicciones, hipótesis y conclusiones a partir de textos de estudio.</p> <p>Explicita su interpretación del texto leído.</p>	<p>Logra la comprensión general del tema los textos que se le presentan y aquellos a los que accede por su propio interés.</p> <p>Establece la coherencia global del texto recurriendo, cuando es necesario, a la relectura.</p> <p>Identifica la información nueva que le proporciona el texto y la vincula con la información obtenida en lecturas previas.</p> <p>Reconoce bloques de información local que conforman el tema global.</p> <p>Explicita su interpretación del texto leído y argumenta para defenderla.</p> <p>Se formula preguntas y busca las respuestas en el texto al leerlo.</p> <p>Establece relaciones de intertextualidad entre las lecturas que realiza.</p> <p>Desarrolla estrategias de comprensión que incluyen búsquedas accesorias de información.</p>	<p>Elabora inferencias, predicciones, hipótesis y conclusiones a partir de textos de estudio.</p> <p>Identifica la información nueva que le proporciona el texto y la vincula con la información obtenida en lecturas previas.</p> <p>Explicita su interpretación del texto leído y argumenta para defenderla.</p> <p>Desarrolla estrategias de comprensión que incluyen búsquedas accesorias de información.</p> <p>Sintetiza la información que lee.</p> <p>Realiza abstracciones y generalizaciones a partir de la lectura del texto.</p> <p>Explicita su opinión sobre el texto leído.</p>
<b>Conocimiento lingüístico</b>	<p>Reconoce a través de la lectura: palabras vinculadas por su significado (campos semánticos); palabras compuestas por dos bases léxicas de significado opuesto (<i>agridulce</i>); relaciones léxicas: sinonimia, antonimia, hiperonimia, hiponimia, etc.; comparaciones; superlativos</p> <p>Conoce su valor semántico, sus diferentes acepciones, su uso figurado, su significado denotativo y su valor connotativo.</p> <p>Reconoce estructuras sintácticas tales como: oraciones con diferentes complementos de lugar, tiempo, modo, etc.; oraciones subordinadas</p> <p>Reconoce el significado de anáforas, catáforas y elisiones.</p> <p>Logra leer a una velocidad similar a la de elocución en el habla normal.</p> <p>Logra desarrollar una lectura expresiva en textos que ha leído con frecuencia.</p>	<p>Identifica léxico desconocido que va incorporando a partir del trabajo con textos menos cercanos a su experiencia.</p> <p>Comienza a incorporar estrategias para expandir su repertorio léxico y comprender el significado de términos que aún no conoce.</p> <p>Reconoce usos metafóricos del lenguaje.</p> <p>Reconoce estructuras sintácticas más complejas tales como: oraciones con mayor cantidad de constituyentes oracionales y subordinaciones; procedimientos anafóricos, catafóricos y elípticos con mayor frecuencia; alternancia entre estructuras sintácticas canónicas y no canónicas.</p> <p>Realiza una lectura fluida de textos con temáticas complejas.</p> <p>Lee de modo diferente distintos géneros discursivos.</p>	<p>Reconoce usos metafóricos del lenguaje.</p> <p>Comienza a adquirir el léxico técnico de las disciplinas curriculares.</p> <p>Utiliza en forma autónoma estrategias para expandir su repertorio léxico y para poder comprender el significado de términos que aún no conoce.</p> <p>Reconoce en la lectura las estructuras sintácticas simples y complejas del español.</p> <p>Realiza una lectura fluida de textos con temáticas complejas.</p> <p>Lee de modo diferente distintos géneros discursivos.</p> <p>Maneja de distintas maneras la intensidad de la voz, los cambios de tono y las pausas de acuerdo con las exigencias de cada texto.</p> <p>Interpreta prosódicamente oraciones aseverativas, exclamativas e interrogativas.</p>

&gt; continúa en la próx. pág.

LECTURA			
COMPETENCIA	EXPECTATIVAS DE LOGRO		
	NIVELES		
	1°	2°	3°
<b>Conocimiento discursivo</b>	<p>Lee cuentos que se caracterizan principalmente por presentar:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• una descripción sucinta de los personajes y lugares, antes de que comience la acción;</li> <li>• verbos en pretérito perfecto e imperfecto, presente y futuro simple;</li> </ul> <p>Reconoce la función de conectores que estructuran la información, hacen avanzar la historia, provocan un cambio en la historia.</p> <p>Lee textos científicos que tratan temas ligados al estudio.</p> <p>Lee fichas bibliográficas, informes y resúmenes sencillos, ligados al conocimiento disciplinar.</p> <p>Lee instrucciones simples, breves, generalmente con funciones recreativas.</p> <p>Reconoce las comparaciones que se establecen en el texto con fines explicativos.</p> <p>Entiende definiciones sencillas que se utilizan en textos explicativos. Establece relaciones entre un mapa conceptual y la información explicativa que vehiculiza.</p> <p>Entiende la función persuasiva que cumple la moraleja en fábulas y cuentos.</p> <p>Reconoce una serie de argumentos en torno a una línea argumental.</p>	<p>Lee textos que se caracterizan por presentar lenguaje figurado; combinar un narrador externo e interno; exponer temas más complejos, en la medida que están más alejados del mundo del lector; tener títulos más generales y abstractos respecto de la historia que se va a narrar; quebrar la linealidad de la historia; presentar a los personajes a través de lo que dicen y hacen, a medida que se avanza en la lectura.</p> <p>Lee instrucciones con objetivos prácticos.</p> <p>Lee informes, artículos y reseñas, usualmente adaptados a una variedad de lengua cercana al ámbito educacional y que tratan temas relacionados con las disciplinas trabajadas en clase.</p> <p>Reconoce las analogías que se establecen en el texto con fines explicativos.</p> <p>Comprende definiciones complejas que aparecen en textos explicativos.</p> <p>Entiende la función explicativa que aparece en mitos y leyendas.</p> <p>Reconoce argumentos a favor y en contra de una tesis en un texto argumentativo.</p>	<p>Lee descripciones extensas ya sea en textos narrativos o técnicos y comprende la función que cumplen en la totalidad del texto.</p> <p>Comprende definiciones complejas que aparecen en textos explicativos.</p> <p>Establece relaciones entre una gráfica y la información explicativa que vehiculiza.</p> <p>Lee textos específicos en las áreas curriculares como manuales de biología, física, química, geografía, etc.</p> <p>Entiende las reformulaciones que se presentan en un texto con fines explicativos.</p> <p>Entiende las reformulaciones que se presentan en un texto con fines explicativos.</p> <p>Interpreta el valor estético de diversas obras literarias: narrativas, líricas y dramáticas.</p> <p>Jerarquiza los argumentos que aparecen y discrimina los pertinentes y no pertinentes al tema.</p>

ESCRITURA			
COMPETENCIA	EXPECTATIVAS DE LOGRO		
	NIVELES		
	1°	2°	3°
<b>Comportamiento escritor</b>	<p>Atiende la caligrafía y la legibilidad. Escribe con relativa fluidez. Identifica los objetivos de la actividad propuesta y ajusta gradualmente su producción escrita a la intención que persigue. Selecciona el texto que va a producir en función del uso social que desempeña. Recupera conocimientos previos útiles a la hora de desarrollar un texto. Elabora borradores de futuras producciones por requerimiento del docente. Asume el rol de autor de manera más consciente, en función de la situación comunicativa, la finalidad perseguida y un posible receptor.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprende a elaborar resúmenes, esquemas, mapas conceptuales.</li> <li>• Comienza a prescindir de la ayuda del docente al planificar textos.</li> <li>• Toma decisiones a la hora de escribir: selecciona el tipo de texto, el contenido y los recursos estilísticos.</li> <li>• Elabora borradores de futuras producciones con prescindencia del docente.</li> <li>• Recurre a diccionarios, textos modélicos, sitios web, etc. como fuentes de información para su escritura.</li> <li>• Recurre a sus pares y pide opinión sobre su escritura.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utiliza la escritura como herramienta para estudiar y organiza la información en resúmenes, esquemas, mapas conceptuales.</li> <li>• Escribe con mayor fluidez.</li> <li>• Escribe de manera creativa.</li> <li>• Planifica el texto que va a escribir con autonomía. Selecciona la clase de texto, el contenido, atiende la caligrafía y legibilidad, y los recursos estilísticos.</li> <li>• Elabora borradores, de manera autónoma, como estrategia para mejorar su producción.</li> <li>• Consulta fuentes de autoridad frente a dudas que se le presentan al escribir en disciplinas específicas: bibliotecas, diccionarios, enciclopedias, sitios web.</li> </ul>
<b>Conocimiento del sistema de escritura</b>	<p>Utiliza el código alfabético al escribir. Está en proceso de adquisición de la ortografía. Conoce y memoriza reglas. Usa letra imprenta mayúscula y gradualmente incorpora la letra cursiva en mayúscula y minúscula, y la imprenta minúscula. Segmenta la cadena gráfica y las palabras, aunque puede aún presentar algunos errores de segmentación. Emplea con adecuación a la norma el punto final, la coma enumerativa, los dos puntos, la raya de diálogo y los signos de interrogación y exclamación.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Avanza en la adquisición de la ortografía.</li> <li>• Conoce y usa marcas convencionales tales como la coma en la aclaración, los puntos suspensivos, los paréntesis y las comillas.</li> <li>• Usa marcas gráficas para organizar el texto: guiones, letras para numerar, viñetas.</li> <li>• Emplea estrategias ante la duda de cómo escribir palabras nuevas: consulta diccionarios.</li> <li>• Recurre a reglas ortográficas y se apoya en la morfología de palabras conocidas para resolver sus dudas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Automatiza el proceso de codificación.</li> <li>• Domina la ortografía de las palabras.</li> <li>• Cuando las palabras son usuales, domina su ortografía, pero cuando escribe palabras de poco uso puede omitir (h), alternar (b por v), confundir los usos (s, c y z).</li> <li>• Conoce el uso y las restricciones de uso de los signos de puntuación (coma, punto, punto y coma, puntos suspensivos, exclamación, interrogación) y auxiliares (paréntesis, comillas). Por ejemplo sabe que entre el sujeto y el predicado no se puede interponer una coma.</li> <li>• Emplea estrategias ante la duda de cómo escribir palabras nuevas: consulta diccionarios, enciclopedias, recurre a reglas ortográficas para resolver dudas.</li> </ul>
<b>Producción textual</b>	<p>Presenta rasgos de oralidad (reiteraciones de pronombres, de conectores orales y de conjunciones). Intenta establecer relaciones de coherencia y cohesión entre sus enunciados a través de la utilización de marcadores textuales y/o de signos de puntuación, y la reiteración de ciertos conectores. Planifica y revisa el texto con la ayuda del docente. Jerarquiza la relevancia de los contenidos a incluir en el texto, con la ayuda del adulto. Utiliza la lectura como estrategia de revisión.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tiene en cuenta el registro a emplear de acuerdo con las características del lector y con la situación comunicativa.</li> <li>• Planifica la producción de sus textos de forma autónoma cuando se trata de géneros que ha frecuentado.</li> <li>• Estructura las partes del texto de acuerdo con el género.</li> <li>• Logra la progresión temática y para ello recurre a conectores y elementos cohesivos: pronombres, repetición, sinónimos, paráfrasis.</li> <li>• Realiza intervenciones locales para mejorar su producción.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estructura las partes del texto de acuerdo con la clase de texto.</li> <li>• Logra desarrollar el tema y para ello utiliza conectores y enlaces tales como pronombres, sinónimos, paráfrasis y signos de puntuación para lograr un texto cohesivo.</li> <li>• Organiza jerárquicamente los temas a lo largo del texto.</li> <li>• Organiza de manera adecuada la información en párrafos.</li> <li>• Revisa el texto en forma autónoma y también a partir de las correcciones de un escritor experto y de sus pares.</li> </ul>

&gt; continúa en la próx. pág.

ESCRITURA			
COMPETENCIA	EXPECTATIVAS DE LOGRO		
	NIVELES		
	1°	2°	3°
<b>Conocimiento lingüístico</b>	<p>Aprende en general los campos léxicos vinculados con los contenidos disciplinares escolares (Historia, Geografía, Ciencias Naturales, etc.). Conoce y usa:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• sinónimos y antónimos que pertenecen a campos léxicos que le son familiares;</li> <li>• organizadores temporales,</li> <li>• marcadores de subjetividad</li> <li>• otros conectores.</li> </ul> <p>Estructura correctamente oraciones simples.</p> <p>Mantiene la concordancia entre sujeto y verbo, artículos y nombres, aunque en la producción de textos más extensos descuida estos aspectos.</p> <p>Usa distintos tiempos verbales en un texto, aunque no siempre mantiene la linealidad temporal.</p> <p>Hace un uso reiterado de la conjunción y como elemento cohesivo con el objetivo de lograr coherencia en el texto.</p> <p>Usa modificadores del verbo, como por ejemplo adjetivos, sintagmas encabezados por una preposición, adverbios terminados en <b>-mente</b>.</p> <p>Conoce y usa el discurso directo, aunque lo hace sin marcas lingüísticas.</p> <p>Usa algunos verbos que introducen el estilo directo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utiliza un vocabulario cada vez más específico de acuerdo con el área de conocimiento en la que trabaje.</li> <li>• Utiliza recursos tales como sinonimia, antonimia, hiponimia, hiperonimia, polisemia para incorporar nuevo vocabulario a sus textos.</li> <li>• Amplía el uso de conectores para presentar, contrastar y organizar la información.</li> <li>• Conoce los mecanismos lingüísticos que le permiten elaborar oraciones más complejas.</li> <li>• Usa la repetición y la referencia pronominal como recursos cohesivos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrolla un vocabulario cada vez más específico de acuerdo con el área de conocimiento que estudia.</li> <li>• Amplía su repertorio léxico y se especializa en campos semánticos propios del currículo académico.</li> <li>• Emplea léxico con contenido abstracto de manera cada vez más autónoma.</li> <li>• Usa creativamente el lenguaje a través de metáforas.</li> <li>• Amplía el manejo de diferentes tipos de conectores: organizadores del discurso (en primer lugar, antes que nada, por un lado, por otra parte); conclusivos (en resumen, en conclusión, por último); introductorios del punto de vista (a mi entender, en mi opinión, desde mi punto de vista); reformuladores (es decir, o sea); consecutivos (porque, como consecuencia, por ende).</li> <li>• Alterna el orden canónico de la oración con fines estilísticos o expresivos.</li> </ul>
<b>Conocimiento discursivo</b>	<p>Escribe secuencias narrativas que se caracterizan por presentar una estructura canónica: comienzo-problema-desenlace.</p> <p>Introduce en la narración de la historia episodios aislados.</p> <p>Usa fórmulas de apertura tradicionales para comenzar los textos.</p> <p>Ubica la narración en un marco espacio-temporal en el que los acontecimientos se desarrollan de manera lineal.</p> <p>Ordena temporalmente las acciones a través del uso de los tiempos verbales.</p> <p>Introduce distintos personajes protagónicos y secundarios.</p> <p>Usa la repetición como estrategia para expandir el texto.</p> <p>Incluye pasajes con discurso referido directo.</p> <p>Estructura el texto de acuerdo con sus etapas, con la guía del docente: introducción, desarrollo y conclusión.</p> <p>Recurre a la definición y al ejemplo para explicar, con la guía del docente.</p> <p>Desarrolla estrategias para defender su punto de vista.</p> <p>Utiliza distintos marcadores de subjetividad para presentar su opinión.</p>	<p>Escribe narraciones con episodios adecuadamente secuenciados.</p> <p>Escribe finales que tienden a desarrollarse paulatinamente y se desprenden de la trama de la narración.</p> <p>Introduce personajes antagonistas, es decir, personajes que se oponen al protagonista o que están en conflicto con él.</p> <p>Alterna en el uso de distintos tiempos verbales para ordenar las acciones en una línea temporal.</p> <p>Establece relaciones de comparación, de causa-consecuencia, de pregunta-respuesta, de problema-solución.</p> <p>Desarrolla la secuencia explicativa a partir de la definición, pasando por la descripción hasta llegar a la explicación propiamente dicha.</p> <p>Desarrolla criterios organizadores de su explicación: hace punteos, esquemas e ilustraciones con la finalidad de explicar el fenómeno en cuestión.</p> <p>Utiliza, al explicar, las estructuras gramaticales prototípicas.</p> <p>Presenta argumentos pertinentes al tema, a la situación argumentativa, al objetivo del argumentador, al interlocutor.</p>	<p>Escribe narraciones con episodios adecuadamente secuenciados.</p> <p>Domina la narración en primera persona.</p> <p>Alterna en el uso de distintos tiempos verbales para ordenar las acciones en una línea temporal</p> <p>Describe imágenes fijas y situaciones dinámicas.</p> <p>Escribe descripciones como un recurso suplementario en la narración, explicación y argumentación.</p> <p>Describe procedimientos respetando un orden y los pasos a seguir.</p> <p>Utiliza recursos explicativos: enumera, caracteriza, ejemplifica, define, parafrasea.</p> <p>Establece argumentos a favor y en contra de una posición.</p> <p>Desarrolla diversas estrategias para defender su punto de vista: apela a las normas de funcionamiento establecidas por las instituciones.</p> <p>Utiliza expresiones de certeza o probabilidad que le permiten modalizar su opinión.</p>

## **Pensamiento crítico**

Para la Inspección de Matemática del CES, las expectativas de logro son indicadores que permiten explicitar cuán adecuado es el desempeño de un estudiante con respecto a lo que se espera de él en su curso o ciclo. Se considera que las expectativas de logro evidencian el desarrollo de capacidades que, sustentadas en los contenidos disciplinares, los trascienden.

Entendemos por capacidad a la *acción* que permite al alumno *hacer* en base a aquello que *sabe*. Esta concepción evidencia también nuestra postura con respecto a los tipos de pensamientos; *los diferentes modos de pensar representan las distintas maneras de actuar en las que se pone en funcionamiento un conocimiento.*

Apoyándonos en la consideración que algunos autores hacen sobre la existencia de diferentes tipos de pensamiento, la caracterización elegida para el pensamiento crítico engloba varios aspectos de las restantes formas de pensar.

Importa en este caso detectar y listar aquellas habilidades que dan cuenta del desarrollo de la capacidad de pensar críticamente de los alumnos del Ciclo Básico identificando a su vez las expectativas de logro correspondientes.

### **¿Qué entendemos por pensamiento crítico?**

*La capacidad de ejercer el pensamiento crítico implica la posibilidad de elaborar juicios autónomos referidos a aspectos de la realidad, opiniones de otros y acciones propias o ajenas (Petrosino, 2010, 32).<sup>47</sup>*

Esta concepción implica que el estudiante sea capaz de responsabilizarse de sus propias afirmaciones, *“se trata de un pensamiento argumentativo que produce afirmaciones, las fundamenta y deja posibilidades abiertas a futuras correcciones”* (Petrosino, 2010, 32).

Molina, Morales y Valenzuela destacan entre sus características que es un pensamiento reflexivo y liberador, cuyo desarrollo tiene como propósito *“autorregular*

.....  
**47** Petrosino, J. 2010. Cuaderno 1. El desarrollo de capacidades en la escuela secundaria. Un marco teórico. En Una escuela secundaria obligatoria para todos. OEI-Unicef.

*el pensamiento, emitir juicios, tomar las mejores decisiones para responder a situaciones problemáticas, apreciar y transformar la realidad y crecer en desarrollo personal” (2014, 8).<sup>48</sup>*

Sostenemos que desarrollar en el alumno de ciclo básico el pensamiento crítico no equivale a fomentar una postura contraria a todo, sino contribuir a que los estudiantes basen sus juicios en razones.

PENSAMIENTO CRÍTICO			
COMPETENCIA	EXPECTATIVAS DE LOGRO		
	NIVELES		
	1°	2°	3°
<b>Razonamiento crítico:</b> habilidades de razonamiento verbal y análisis de argumento	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifica ideas.</li> <li>• Valora ideas considerando la confiabilidad de las fuentes de información.</li> <li>• Identifica y explicita supuestos.</li> <li>• Detecta argumentos.</li> <li>• Reconoce la coherencia de una conclusión.</li> <li>• Reconoce analogías.</li> </ul>		
<b>Razonamiento crítico:</b> habilidades de comprobación de hipótesis	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Explica y predice acontecimientos.</li> <li>• Contrasta reflexivamente lo predicho con lo sucedido.</li> <li>• Produce argumentos nuevos por verificación o por contrastación.</li> <li>• Cuestiona supuestos.</li> </ul>		
<b>Razonamiento crítico:</b> habilidades de probabilidad y de incertidumbre	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Analiza diferentes alternativas frente a una situación.</li> <li>• Valora cuantitativamente o cualitativamente posibles resultados de un acontecimiento.</li> <li>• Sopesa ventajas y desventajas en la toma de decisiones.</li> </ul>		
<b>Razonamiento crítico:</b> habilidades de toma de decisiones y solución de problemas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconoce y define una situación problema.</li> <li>• Selecciona información relevante.</li> <li>• Diseña una estrategia de acción.</li> <li>• Sigue un plan en forma flexible y reflexiva.</li> <li>• Contrasta estrategias, soluciones y resultados.</li> <li>• Generaliza estrategias, soluciones y resultados.</li> <li>• Asume responsablemente las decisiones tomadas.</li> </ul>		

48 Molina, Morales y Valenzuela. 2014. Competencia transversal Pensamiento crítico, su caracterización en estudiantes de una secundaria de México. Revista electrónica Educare. <<http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-1.11>>.



Asignatura: <b>EDUCACIÓN VISUAL y PLÁSTICA</b>			
COMPETENCIA	EXPECTATIVAS DE LOGRO		
	NIVELES		
	1°	2°	3°
<p><b>COMPRESIÓN DE MANIFESTACIONES DEL ARTE y LA COMUNICACIÓN VISUAL.</b> Implica conocer, investigar y estudiar diversas manifestaciones del arte y de la comunicación visual.</p> <p>Refiere a: reconocer vínculos denotativo-connotativos en las manifestaciones estudiadas y sus variables en diversos períodos, identificar características técnico-expresivas en objetos de arte estudiados; comprender relaciones naturaleza / hombre / cultura en creaciones artísticas de diversas épocas y contextos sociohistóricos; reconocer el valor del arte en diversos contextos y tiempos.</p>	<p>Identifica, diferencia y describe aspectos denotativos y connotativos presentes en imágenes estudiadas. Reconoce y nombra elementos estudiados de la sintaxis de la imagen (gramática visual y relaciones) en obras que analiza, tanto fijas como móviles. Identifica y explica vinculaciones entre técnica y expresión, en imágenes o en estilos o en artistas estudiados. Reconoce y describe vínculos naturaleza/ hombre; hombre/cultura, cultura/naturaleza en ejemplos de creaciones visuales estudiadas en el curso. Reconoce y explica en creaciones visuales estudiadas, características del lenguaje visual que le dan valor artístico o patrimonial en la cultura y en el tiempo al que pertenecen. Reconoce diferencias y semejanzas de aspectos gráficos y expresivos, entre obras y/o estilos artísticos estudiados.</p>	<p>Establece vinculaciones entre aspectos denotativos y connotativos presentes en imágenes estudiadas y en especial en las imágenes publicitarias. Reconoce y analiza relaciones compositivas entre los elementos de la sintaxis de la imagen tanto en la bi como en la tridimensionalidad. Reconoce y enumera relaciones entre técnica y expresión. Analiza variantes en estilos, culturas o artistas estudiados. Reconoce y explica vínculos naturaleza/hombre/cultura en creaciones visuales trabajadas en el curso. Reconoce incidencias de valores patrimoniales de la cultura universal en la identidad cultural propia y de otros. Identifica variantes socio-temporales. Identifica y explica influencias de aspectos gráficos y expresivos, entre obras y/o estilos artísticos estudiados.</p>	<p>Analiza relaciones entre aspectos denotativos y connotativos presentes en imágenes estudiadas y las vincula con contextos socioculturales. Establece relaciones entre aspectos sintácticos y compositivos de las imágenes reconociendo en ellas influencias, patrones culturales y temporales. Identifica características técnico-expresivas. Reconoce y explica su incidencia en estilos artísticos estudiados. Identifica relaciones naturaleza/hombre/cultura y las vincula con cánones y/o estilos estudiados. Reconoce y valora obras culturales del patrimonio nacional. Analiza vínculos con la identidad cultural del país. Reconoce, analiza y explica características gráfico expresivas de obras y/o estilos artísticos estudiados. Fundamenta sus apreciaciones.</p>
<p><b>ELABORACIÓN DE PROCESOS Y PRODUCCIONES VISUALES.</b> Implica crear, producir y comunicar visualmente.</p> <p>Refiere a: conocer y aplicar la gramática visual; experimentar y manipular técnicas, materiales y recursos (matéricos y virtuales) para construir visualmente; explorar, conocer y desarrollar procedimientos lógicos y heurísticos para la producción de imágenes.</p>	<p>Identifica y aplica elementos de la gramática visual estudiados, en la realización de las propuestas del curso. Explora el uso de elementos del lenguaje visual para sus creaciones en función de los propósitos propuestos. Explora y experimenta posibilidades expresivas de diversos materiales, recursos y técnicas. Aplica procedimientos de observación y representación de imágenes propuestos en el curso. Explora y utiliza procesos lógicos y/o heurísticos en sus búsquedas de creación y resolución, para dar respuesta a las situaciones propuestas. Identifica situaciones imprevistas en sus procesos y explora posibles soluciones con la guía del docente.</p>	<p>Reconoce, vincula y aplica la sintaxis de la imagen según lo estudiado, en producciones visuales bi y tridimensionales en función de las propuestas del curso. Explora y adapta formas de uso de los elementos del lenguaje visual para sus creaciones. Investiga recursos expresivos e identifica aportes a sus intenciones comunicativas y al repertorio de su lenguaje visual. Reconoce y utiliza procedimientos de observación y representación de imágenes ya conocidos. Aplica nuevos procedimientos trabajados en el curso. Explora y utiliza procesos lógicos y/o heurísticos en sus búsquedas de creación y resolución para dar respuesta a las situaciones propuestas. Identifica dificultades y acepta orientaciones. Reconoce situaciones imprevistas, explora y selecciona soluciones.</p>	<p>Aplica la sintaxis de las imágenes según sus intencionalidades expresivas para dar respuestas a las propuestas del curso. Explora, adapta y planifica recorridos de búsquedas expresivo-comunicativas para sus creaciones. Explora, selecciona y aplica recursos expresivos en función de sus necesidades comunicativas. Fundamenta su selección. Reconoce, analiza, investiga y utiliza procedimientos de observación y representación de imágenes conocidos, en situaciones nuevas. Aplica nuevos procedimientos trabajados en el curso. Utiliza procesos lógicos y/o heurísticos en sus búsquedas de creación y resolución para dar respuesta a las situaciones propuestas. Identifica dificultades, explora alternativas y acepta orientaciones. Reconoce imprevistos y explora, valora y selecciona soluciones.</p>

> continúa en la próx. pág.

Asignatura: <b>EDUCACIÓN VISUAL y PLÁSTICA</b>				
COMPETENCIA	EXPECTATIVAS DE LOGRO			
	NIVELES			
	1°	2°	3°	
<p><b>APRECIACIÓN DEL ARTE Y LA COMUNICACIÓN VISUAL Y SUS RELACIONES CON LAS CULTURAS Y EL HOMBRE.</b></p> <p>Implica vincularse con el arte y la comunicación visual enriqueciendo la apreciación sensible y crítica.</p> <p>Refiere a: vivenciar experiencias con obras, con exposiciones, intercambios con artistas y expertos en el campo de la visualidad; tomar contacto sensible con producciones visuales; apreciar críticamente producciones visuales y propias y ajenas; desarrollar el interés por vivenciar activamente la cultura visual del entorno; incursionar en la apreciación estética y ética del hecho visual.</p>	<p>Identifica sus sentimientos y/o sensaciones al vincularse con creaciones y/o creadores del arte y la comunicación visual. Reconoce valores estéticos en la comunicación visual de otras culturas y/o épocas estudiadas. Elabora interpretaciones intuitivas sobre el valor social del arte y la comunicación visual en obras, contextos y/o artistas estudiados. Reconoce sus preferencias estéticas ante diversas expresiones visuales y lo comparte con sus compañeros y docentes. Argumenta intuitivamente. Comunica sus apreciaciones sensibles y estéticas. Las describe incorporando términos y contenidos técnicos básicos estudiados. Reconoce factores que intervienen en la percepción y producción de creaciones propias y ajenas.</p>	<p>Reflexiona sobre sentimientos y/o sensaciones que le provoca el vínculo con creaciones y/o creadores del arte y la comunicación visual. Reconoce y acepta valores estéticos en la comunicación visual de otras culturas y/o épocas estudiadas. Elabora interpretaciones sobre el valor social del arte y la comunicación visual, estableciendo vínculos con intenciones artísticas y/o contextos estudiados. Reconoce sus preferencias estéticas ante diversas expresiones visuales y lo comparte con sus compañeros y docentes. Argumenta incorporando aspectos técnico - expresivos. Comunica sus apreciaciones sensibles y estéticas. Las describe y explica valiéndose de términos y contenidos técnicos estudiados. Reconoce factores que intervienen en la percepción y producción de creaciones propias y ajenas.</p>	<p>Identifica y valora los sentimientos y/o sensaciones de encuentro con el arte y la comunicación visual. Reflexiona sobre su experiencia subjetiva. Reconoce, respeta y explica valores estéticos en la comunicación visual de otras culturas y/o épocas estudiadas. Elabora interpretaciones sobre el valor social del arte y la comunicación visual, estableciendo vínculos con intenciones artísticas y/o contextos estudiados. Reflexiona con el grupo y el docente sobre aspectos éticos y estéticos vinculados. Reconoce sus preferencias estéticas ante diversas expresiones visuales y lo comparte con sus compañeros y docentes. Argumenta incorporando aspectos técnico - expresivos y/o sociales, culturales o éticos. Comunica sus apreciaciones sensibles y estéticas considerando la perspectiva del otro y de los contextos socioculturales. Las describe, las explica y las valora valiéndose de términos y contenidos técnicos estudiados.</p>	
	<p><b>GESTIÓN DE PROCESOS DE APRENDIZAJE PROPIOS DE LA ASIGNATURA.</b></p> <p>Implica desarrollar procedimientos y estrategias de trabajo propios de la asignatura y tomar conciencia de los recorridos de aprendizaje personales. De esta forma se amplía la comprensión del ámbito disciplinar.</p> <p>Refiere a: conocer, desarrollar y planificar modalidades de investigación y trabajo propias de la asignatura; desarrollar procesos de creación; analizar y valorar procesos y productos; analizar y valorar la modalidad de trabajo propio y desarrollar estrategias para la superación; explorar hacia un lenguaje personal estrategias de organización personal del trabajo.</p>	<p>Conoce y aplica estrategias de investigación en el lenguaje visual de manera pautada, en función de los propósitos grupales. Registra las etapas desarrolladas.</p>	<p>Conoce y aplica estrategias de investigación en el lenguaje visual de manera pautada, en función de los propósitos grupales. Registra las etapas desarrolladas. Identifica e incorpora variantes en sus recorridos personales.</p>	<p>Reconoce, planifica y aplica estrategias de investigación en el lenguaje visual. Articula los propósitos propios con los grupales. Regula los recorridos planificados en función de sugerencias del docente y/o de sus compañeros.</p>
		<p>Explora materiales, recursos, procedimientos e ideas de manera guiada para la búsqueda de alternativas a situaciones planteadas. Registra sus búsquedas.</p>	<p>Explora materiales, recursos, procedimientos e ideas de manera guiada para la búsqueda de alternativas a situaciones planteadas. Registra sus búsquedas. Las analiza y las vincula con los propósitos grupales y personales, durante el proceso de trabajo. Selecciona alternativas.</p>	<p>Reconoce, organiza y aplica estrategias para la ideación y creación de alternativas ante una situación planteada. Registra y analiza sus búsquedas. Valora, selecciona y argumenta opciones en función de los propósitos grupales y personales para la tarea.</p>
		<p>Identifica y describe etapas de trabajo desarrolladas. Reconoce vinculaciones entre lo realizado y las metas grupales propuestas.</p>	<p>Identifica y describe etapas de trabajo desarrolladas. Valora lo realizado en función de las metas grupales propuestas.</p>	<p>Identifica y describe las etapas de trabajo desarrolladas. Reflexiona sobre ellas y las vincula con los logros obtenidos. Valora los productos en función de las metas grupales propuestas y del proceso personal.</p>
<p>Reconoce aspectos positivos en sus procesos de trabajo y creación. Identifica elementos que le sirvieron de ayuda. Valora las producciones logradas en función de los propósitos propuestos.</p>		<p>Reconoce logros y dificultades en sus procesos de trabajo y de creación. Identifica y reflexiona sobre elementos que le sirvieron de ayuda. Valora las producciones logradas en función de los propósitos propuestos y de sus expectativas personales en relación a la tarea.</p>	<p>Reflexiona sobre logros y dificultades en sus procesos de trabajo y de creación. Identifica y valora elementos que le sirvieron de ayuda. Valora las producciones logradas en función de los propósitos propuestos y de expectativas personales. Establece metas personales para la mejora en próximas instancias.</p>	

&gt; continúa en la próx. pág.

Asignatura: <b>EDUCACIÓN VISUAL y PLÁSTICA</b>			
COMPETENCIA	EXPECTATIVAS DE LOGRO		
	NIVELES		
	1°	2°	3°
<p><b>GESTIÓN DE PROCESOS DE APRENDIZAJE PROPIOS DE LA ASIGNATURA.</b></p> <p>Implica desarrollar procedimientos y estrategias de trabajo propios de la asignatura y tomar conciencia de los recorridos de aprendizaje personales. De esta forma se amplía la comprensión del ámbito disciplinar.</p> <p>Refiere a:            conocer, desarrollar y planificar modalidades de investigación y trabajo propias de la asignatura;            desarrollar procesos de creación;            analizar y valorar procesos y productos;            analizar y valorar la modalidad de trabajo propio y desarrollar estrategias para la superación;            explorar hacia un lenguaje personal estrategias de organización personal del trabajo.</p>	<p>Reconoce y respeta el trabajo de otros. Acepta sugerencias en sus procesos de trabajo y de creación.</p>	<p>Reconoce, respeta y valora el trabajo de otros. Acepta y valora sugerencias en sus procesos de trabajo y de creación.</p>	<p>Valora el análisis y el intercambio de sugerencias durante los procesos de trabajo, tanto con sus compañeros como con el docente. Argumenta sus apreciaciones.</p>
	<p>Cuida y valora sus materiales. Identifica características de sus tiempos de trabajo. Acepta y aplica orientaciones para mejorar sus estrategias personales de organización para el aprendizaje en la asignatura.</p>	<p>Cuida, organiza y valora sus materiales. Reconoce características de su uso del tiempo de trabajo en clase y acepta orientaciones del docente para organizarlo. Reconoce aspectos a mejorar en sus estrategias personales de organización para el aprendizaje.</p>	<p>Cuida, organiza y valora sus materiales. Planifica su uso del tiempo de trabajo en clase y acepta orientaciones del docente. Reflexiona sobre aspectos a mejorar en sus estrategias personales de organización para el aprendizaje.</p>

Asignatura: <b>EDUCACIÓN FÍSICA</b>			
COMPETENCIA	EXPECTATIVAS DE LOGRO		
	NIVELES		
	1°	2°	3°
<b>INTEGRACIÓN DE LA CORPOREIDAD</b>	Incorpora hábitos racionales y pacíficos en sus manifestaciones expresivas. Conoce y valora la actividad física como agente de mejoramiento de la salud. Conoce su cuerpo, lo siente, valora, desarrolla, cuida y acepta. Logra una seguridad propia y con los demás.	Adquiere hábitos serenos, racionales, pacíficos y conciliadores en sus manifestaciones expresivas. Conoce y valora los efectos beneficiosos, riesgos y contraindicaciones que la práctica de la actividad física tiene para la salud individual y colectiva. Conoce su cuerpo, lo siente, valora, desarrolla, cuida y acepta. Selecciona herramientas para la seguridad propia y la de los demás.	Participa de forma activa y crítica en debates sobre la salud y la actividad física. Vincula a través de proyectos disciplinares e interdisciplinares las actividades físicas, con el fin de mejorar la salud. Conoce su cuerpo, lo siente, valora, desarrolla, cuida y acepta. Utiliza diversos procedimientos para la seguridad propia y la de los demás.
<b>EXPRESIÓN DE PRÁCTICAS CORPORALES, LUDO-MOTRICES Y DEPORTIVAS INCLUSIVAS</b>	Aplica diversas herramientas que le permiten su inserción en las actividades ludo-motrices-deportivas, reconociendo los diferentes fundamentos, los aspectos tácticos y respeto por las reglas planteadas. Coopera en las acciones del juego y el equipo.	Propicia la construcción de herramientas que le permitan tener una mirada asertiva sobre las actividades ludo-motrices-deportivas, reconociendo los diferentes fundamentos, los aspectos tácticos y estratégicos, aplicando adecuadamente el reglamento.	Conoce y comprende el comportamiento ético, deportivo, dentro y fuera del contexto. Valora críticamente su propia actuación, aplica autocontrol. Logra incentivar y ejecutar proyectos que utilicen herramientas que les permitan tener una mirada asertiva sobre las actividades planteadas. Conoce y se compromete con las propuestas.
<b>MOTRICIDAD Y DESARROLLO DE LA ACCIÓN CREATIVA</b>	Adquiere habilidades para la participación en la educación formal, no formal e informal. Adquiere el conocimiento de actividades que puedan implementarse en otras disciplinas. Adquiere habilidades significativas para la vida. Reconoce, vincula, identifica la motricidad apropiándose de una serie de elementos relacionados con el esquema corporal, la imagen, y la conciencia corporal. Utiliza y aplica los recursos expresivos del cuerpo y el movimiento, de forma estética, creativa y autónoma, comunicando sensaciones, ideas y emociones.	Adquiere habilidades para la implementación en la educación formal, no formal e informal. Logra apropiarse y participar de saberes adquiridos en otras disciplinas. Conocer y participar de actividades significativas para la vida. Reconoce, valora, analiza, vincula e identifica la motricidad, apropiándose de una serie de elementos relacionados con el esquema corporal, la imagen, y la conciencia corporal. Utiliza y aplica los recursos expresivos del cuerpo y el movimiento, de forma estética, creativa y autónoma, comunicando sensaciones, ideas y emociones.	Adquiere habilidades para la planificación, organización e implementación en la educación formal, no formal e informal. Desarrolla saberes adquiridos en otras disciplinas. Saber organizar e implementar actividades significativas para la vida. Reconoce, vincula e identifica la motricidad, apropiándose de una serie de elementos relacionados con el esquema corporal, la imagen, y la conciencia corporal. Utiliza y aplica los recursos expresivos del cuerpo y el movimiento, de forma estética, creativa y autónoma, comunicando sensaciones, ideas y emociones. Realiza de forma autónoma, actividades físicas recreativas y deportivas que exigen un nivel de habilidad, destreza, y esfuerzo.
<b>CONOCIMIENTO Y COMPRENSIÓN DE LA MOTRICIDAD Y SUS VÍNCULOS CON LAS COMUNICACIONES, Y LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS</b>	Reconoce y utiliza las tecnologías de la información y comunicación como recurso de apoyo a las actividades físicas.	Reconoce, utiliza y vincula las tecnologías de la información y comunicación como recurso de apoyo a las actividades físicas.	Adapta y aplica el uso de las tecnologías de la información y comunicación, vinculadas al desarrollo de actividades corporales, ludo-motrices y deportivas.

Asignatura: <b>LITERATURA</b>			
COMPETENCIA	EXPECTATIVAS DE LOGRO		
	NIVELES		
	1°	2°	3°
<b>LECTURA</b>			<ul style="list-style-type: none"> <li>• Manifiesta interés y gusto.</li> <li>• Maneja de manera consciente su propio proceso de comprensión.</li> <li>• Abstrae: elabora inferencias, interpretaciones, predicciones, hipótesis y conclusiones a partir de los textos cuyas temáticas conoce.</li> <li>• Explicita y fundamenta su opinión sobre el texto.</li> <li>• Relaciona (en términos generales) el texto con su contexto socio-histórico.</li> <li>• Vincula los textos con su propia peripecia vital, personal.</li> <li>• Se aproxima gozosamente al texto leído.</li> <li>• Descubre y reconoce valores éticos a partir de los textos que lee.</li> </ul>
<b>EXPRESIÓN MEDIANTE LA ORALIDAD Y LA ESCRITURA</b>			<ul style="list-style-type: none"> <li>• Es capaz de producir autónomamente un texto coherente y cohesivo.</li> <li>• Continúa ampliando su léxico, incorporando otras variedades dialectales del español y afirmándose en el uso de la variedad estándar.</li> <li>• Expresa reflexiones, opiniones, sentimientos, manejando la interacción con sus pares.</li> </ul>
<b>APRECIACIÓN DEL HECHO ARTÍSTICO A TRAVÉS DE LOS TEXTOS LITERARIOS</b>			<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifica el texto como producción artística.</li> <li>• Potencia la posibilidad del descubrimiento y goce estético a través del texto literario.</li> </ul>

### ***Inspecciones de Biología, Física y Química*** ***Definición conjunta de competencia científica***

Utiliza y selecciona información relevante para resolver situaciones problemáticas en forma responsable.

Hace uso e incrementa un vocabulario contextualizado a la situación.

Procede con metodología experimental: elabora preguntas investigables, selecciona variables relevantes, propone hipótesis, planifica y realiza actividades experimentales.

Construye y maneja instrumentos de medidas.

Comunica información en forma escrita: marcos teóricos, realiza esquemas, descripciones, registros y procesamiento de datos (tablas, gráficas, etc.) discusiones, conclusiones, informes, póster. Comunica información en forma oral.

Construye e interpreta modelos.

Asignatura: <b>BIOLOGÍA</b>			
COMPETENCIA	EXPECTATIVAS DE LOGRO		
	NIVELES		
	1°	2°	3°
<b>COMUNICACIÓN</b> a través de códigos verbales y no verbales relacionados con el conocimiento científico.	Busca, selecciona, organiza y comunica la información sobre los contenidos específicos de su nivel.  Se introduce en el uso de las tecnologías (elabora videos y otras), y representa con propuestas creativas.	Busca, selecciona, interpreta, organiza y comunica la información sobre los contenidos específicos de su nivel.  Profundiza en las herramientas informáticas (elabora videos y otras) y representa con propuestas creativas.	Busca, jerarquiza, selecciona, organiza, comunica, sintetiza y argumenta la información sobre los contenidos específicos de su nivel.  Utiliza simuladores y otras herramientas informáticas (elabora videos y otras) y representa con propuestas creativas.
	<b>INVESTIGACIÓN Y PRODUCCIÓN DE SABERES</b> a partir de la aplicación de estrategias propias de la actividad científica adecuadamente adaptadas al nivel del estudiante en cada etapa de su formación	Se inicia en las siguientes destrezas procedimentales aplicadas a su contexto: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Elabora preguntas investigables.</li> <li>• Formula hipótesis.</li> <li>• Construye marcos teóricos.</li> <li>• Diseña metodologías.</li> <li>• Describe resultados e interpreta datos a través de textos, tablas de datos y gráficos.</li> <li>• Realiza discusiones confrontando el marco teórico con los resultados experimentales.</li> <li>• Redacta conclusiones argumentando las mismas.</li> <li>• Referencia la bibliografía.</li> </ul>	Se profundiza en las siguientes destrezas procedimentales aplicadas a su contexto: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Elabora preguntas investigables.</li> <li>• Formula hipótesis.</li> <li>• Construye marcos teóricos.</li> <li>• Diseña metodologías.</li> <li>• Describe resultados e interpreta datos a través de textos, tablas de datos y gráficos.</li> <li>• Realiza discusiones confrontando el marco teórico con los resultados experimentales.</li> <li>• Redacta conclusiones argumentando las mismas.</li> <li>• Referencia la bibliografía.</li> </ul>
	Reconoce, utiliza y elabora modelos sencillos para representar estructuras.	Reconoce, utiliza y elabora modelos para la representación de estructuras e interpretación de fenómenos.	Reconoce, utiliza y elabora modelos para la representación de estructuras, explicación e interpretación de los fenómenos.
<b>PARTICIPACIÓN SOCIAL</b> a partir del desarrollo de actividades personales de cooperación, responsabilidad y reconocimiento de la actividad científica	Valora al ser humano como responsable del mantenimiento de la homeostasis de los ecosistemas.	Valora los recursos naturales, propone acciones para su sustento y referentes a la preservación de los ecosistemas.	Desarrolla un estilo de investigación que les permita asumir una actitud crítica con respecto a la calidad de vida, evitando la degradación de los recursos naturales y del ambiente por parte de las personas.

Asignatura: <b>BIOLOGÍA</b>			
COMPETENCIA	EXPECTATIVAS DE LOGRO		
	NIVELES		
	1°	2°	3°
<b>PARTICIPACIÓN SOCIAL</b> a partir del desarrollo de actividades personales de cooperación, responsabilidad y reconocimiento de la actividad científica	Adopta acciones de respeto a la vida. Valora la salud como un patrimonio a preservar.	Adopta hábitos saludables y fundamenta la importancia de los mismos. Propone y concreta acciones de promoción de la salud.	Es sensible y respetuoso con los seres vivos, el cuidado de la salud individual y pública y el mejoramiento del ambiente. Adopta medidas preventivas ante los diferentes agentes patógenos. Valora y cuida los mecanismos naturales de defensa de su organismo.
	Utiliza en forma crítica la información.	Utiliza en forma crítica la información y adopta una posición personal al respecto.	Postura reflexiva, crítica, responsable y constructiva en relación con la información y las investigaciones en las que participa. Confianza en sus posibilidades de proponer y resolver problemas en relación con el mundo natural.
	Integra equipos realizando aportes y respeta los efectuados por los demás.	Reflexiona en forma crítica sobre su rol como integrante de un grupo de trabajo. Integra equipos realizando aportes y respetando los aportes de los demás y valora positivamente esta forma de trabajo tanto desde el punto de vista de formación en valores como para comprender los conceptos.	Reflexiona en forma crítica sobre su rol como integrante de un grupo de trabajo y valora el trabajo colaborativo en la construcción de los saberes. Participa de instancias de trabajo colaborativo donde se fortalezcan valores de solidaridad, compañerismo, colaboración y respeto por las opiniones de los demás.
	Curiosidad intelectual y gusto por conocer. Utilización de un vocabulario preciso que permita la comunicación.	Curiosidad intelectual y gusto por las ciencias. Utilización de un vocabulario riguroso y preciso que permita la comunicación.	Curiosidad intelectual y gusto por las ciencias. Utilización de un vocabulario riguroso y preciso que permita la comunicación. Respeto por los criterios de validez y confiabilidad en la utilización de instrumentos y honestidad en la presentación de resultados.
	Valoración de la Biología en su aporte a la comprensión y transformación del mundo.	Valoración de la Biología en su aporte a la comprensión y transformación del mundo. Postura reflexiva respecto a la divulgación científica.	Valoración de la Biología en su aporte a la comprensión y transformación del mundo. Postura reflexiva y crítica, acción-compromiso, creatividad ante los mensajes de los medios de comunicación social respecto de la divulgación científica.
	Desaprueba conductas que pueden desarrollar adicción.	Desaprueba conductas que pueden desarrollar adicción. Propone y concreta acciones de prevención.	Desaprueba conductas que pueden desarrollar adicción. Propone y concreta acciones de prevención desde una postura reflexiva, crítica, responsable y constructiva.

Asignatura: <b>CIENCIAS FÍSICAS - FÍSICA</b>			
COMPETENCIA	EXPECTATIVAS DE LOGRO		
	NIVELES		
	1º CIENCIAS FÍSICAS	2º CIENCIAS FÍSICAS	3º FÍSICA
<b>COMUNICACIÓN</b> a través de códigos verbales y no verbales relacionados con el conocimiento científico.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Empieza a familiarizarse con el lenguaje científico.</li> <li>• Busca, selecciona y organiza información adecuada para la interpretación de fenómenos en diferentes fuentes.</li> <li>• Se introduce en el uso de herramientas informáticas</li> <li>• Busca, selecciona, organiza y comunica la información sobre los contenidos específicos de su nivel guiados por los docentes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comienza a Introducirse en el uso de símbolos y ecuaciones.</li> <li>• Busca, selecciona y organiza información adecuada para la interpretación de algunas propiedades de los fenómenos estudiados.</li> <li>• Profundiza en el uso de las herramientas informáticas para comunicar información.</li> <li>• Interpreta y comunica con fluidez la información sobre los contenidos específicos con cierto nivel de autonomía.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Establece relaciones entre variables.</li> <li>• Comprende y utiliza ecuaciones sencillas.</li> <li>• Organiza y utiliza diferentes estilos de comunicación sobre los fenómenos estudiados y sus correspondientes propiedades.</li> <li>• Utiliza simuladores para profundizar y afirmar sus conocimientos sobre conceptos específicos de la asignatura.</li> <li>• Jerarquiza, sintetiza y argumenta la información sobre los contenidos específicos de su nivel valorándolos críticamente tanto desde el punto de vista disciplinar como social.</li> </ul>
<b>INVESTIGACIÓN Y PRODUCCIÓN DE SABERES</b> a partir de la aplicación de estrategias propias de la actividad científica adecuadamente adaptadas al nivel del estudiante en cada etapa de su formación.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconoce los fenómenos involucrados en diferentes situaciones.</li> <li>• Construye y comienza a interpretar gráficos sencillos.</li> <li>• Diferencia claramente conceptos sencillos.</li> <li>• Inicia el proceso de las etapas de la metodología experimental.</li> <li>• Selecciona la información relevante de una situación problema. Reconoce variables involucradas.</li> <li>• Reconoce modelos sencillos para la explicación de los fenómenos analizados.</li> <li>• Menciona ejemplos sobre los fenómenos estudiados que indican la apropiación de los conceptos involucrados.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interpreta propiedades, procesos de transferencia y las relaciones existentes entre variables involucradas en los fenómenos estudiados.</li> <li>• Construye e interpreta gráficos. Establece relaciones entre las variables.</li> <li>• Utiliza los conceptos para explicar fenómenos de la vida cotidiana.</li> <li>• Avanza en el proceso de la metodología experimental planteando hipótesis y realizando predicciones.</li> <li>• Predice el comportamiento de un fenómeno sencillo a partir del análisis de las situaciones.</li> <li>• Realiza adecuado uso de las variables involucradas en la situación problema para su resolución. Establece relaciones entre las mismas.</li> <li>• Utiliza y elabora modelos sencillos para la explicación e interpretación de los fenómenos.</li> <li>• Cuestiona y argumenta responsablemente, en forma sencilla en relación a los ejemplos estudiados.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrolla pensamiento crítico y reflexivo sobre fenómenos y su aplicación a diferentes procesos.</li> <li>• Incorpora miradas interdisciplinarias en proyectos que estén vinculados a a temática del currículo establecido.</li> <li>• Interpreta y obtiene información relevante en los diferentes gráficos.</li> <li>• Reconoce, utiliza y elabora modelos sencillos para la interpretación de los conceptos vinculados a la asignatura.</li> <li>• Diseña experimentos modélicos que permitan explicar fenómenos sencillos.</li> <li>• Resume evidencias para encontrar explicaciones y proveer ejemplos que correlacionen los conceptos abordados.</li> <li>• Resuelve problemas sencillos siendo crítico con el resultado obtenido.</li> <li>• Relaciona modelos sencillos para explicar leyes de la naturaleza.</li> <li>• Distingue diferencias y semejanzas entre conceptos.</li> <li>• Realiza preguntas y observaciones precisas ante determinadas situaciones o hechos científicos.</li> </ul>
<b>PARTICIPACIÓN SOCIAL</b> a partir del desarrollo de actividades personales de cooperación, responsabilidad y reconocimiento de la actividad científica	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Integra equipos realizando aportes y respeta los efectuados por los demás.</li> <li>• Asume las tareas con responsabilidad.</li> <li>• Se introduce en cuestionamientos relacionados con conceptos científicos de la vida diaria.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Valora positivamente (se siente cómodo) el trabajo colaborativo tanto desde el punto de vista de formación en valores como para la comprensión los conceptos.</li> <li>• Desarrolla cierto nivel de autonomía en su participación.</li> <li>• Comienza a reconocer la importancia para la vida del conocimiento científico.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participa activamente de instancias de trabajo colaborativo en las que se construye colectivamente el conocimiento, se fortalecen valores de solidaridad, compañerismo, colaboración y respeto por las opiniones de los demás.</li> <li>• Participa con mayor autonomía en sus intervenciones (es capaz de preguntar o preguntarse sobre el porqué de ciertos fenómenos).</li> <li>• Reconoce el valor del conocimiento científico para una convivencia saludable y cuidado del ambiente.</li> </ul>



Asignatura: QUÍMICA			
COMPETENCIA	EXPECTATIVAS DE LOGRO		
	NIVELES		
	1°	2°	3°
<b>COMPETENCIA CIENTÍFICA</b>			<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utiliza y selecciona información relevante para resolver situaciones problemáticas en forma responsable.</li> <li>• Incrementa y hace uso de un vocabulario contextualizado a la situación.</li> <li>• Procede con metodología experimental: selecciona variables relevantes, propone hipótesis, planifica y realiza actividades experimentales.</li> <li>• Construye y maneja instrumentos de medidas.</li> <li>• Comunica información: realiza esquemas, descripciones, registros y procesamiento de datos (tablas, gráficas, etc).</li> <li>• Analiza situaciones simples y aplicaciones.</li> <li>• Interpreta modelos.</li> <li>• Desarrolla propuestas creativas.</li> <li>• Elabora preguntas.</li> </ul>
<b>COMUNICACIÓN</b> a través de códigos verbales y no verbales relacionados con el conocimiento científico.			<ul style="list-style-type: none"> <li>• Incorpora y utiliza vocabulario específico de la Química.</li> <li>• Comunica resultados utilizando diversos recursos: narraciones, informes, tablas de datos, representaciones gráficas, posters, herramientas informáticas, modelos, entre otros.</li> <li>• Utiliza herramientas digitales para la elaboración de contenidos propios de la asignatura.</li> </ul>
<b>INVESTIGACIÓN Y PRODUCCIÓN DE SABERES</b> a partir de la aplicación de estrategias propias de la actividad científica adecuadamente adaptadas al nivel del estudiante.			<ul style="list-style-type: none"> <li>• Busca informaciones, a partir de diversas fuentes, a los efectos de poder resolver situaciones problemáticas.</li> <li>• Plantea preguntas y problemas relacionados a los fenómenos químicos.</li> <li>• Plantea hipótesis y elabora interpretaciones o conclusiones a partir de datos experimentales.</li> <li>• Muestra interés por aprender y profundizar en contenidos propios de la asignatura.</li> <li>• Propone los pasos a seguir para realizar una actividad experimental en base a una determinada pregunta u objetivo.</li> <li>• Lleva a cabo cada una de las etapas de una actividad práctica sencilla empleando correctamente el material de laboratorio y respetando las pautas de seguridad.</li> <li>• Utiliza modelos para explicar o para predecir el comportamiento de los materiales y sustancias y también para explicar fenómenos tanto naturales como artificiales.</li> <li>• Aplica los conceptos, principios y leyes fundamentales para la comprensión de fenómenos de la vida cotidiana.</li> <li>• Utiliza los diferentes niveles de representación (macroscópico, corpuscular y simbólico) para interpretar fenómenos químicos sencillos.</li> </ul>
<b>PARTICIPACIÓN SOCIAL</b> a partir del desarrollo de actividades personales de cooperación, responsabilidad y reconocimiento de la actividad científica.			<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se comporta en la vida cotidiana como consumidor crítico.</li> <li>• Valora críticamente los aportes que la Química realiza en la sociedad actual a través de sus logros, así como también el impacto que muchos productos tienen en el ambiente.</li> <li>• Muestra disposición al planteamiento de interrogantes ante fenómenos que ocurren a su alrededor.</li> <li>• Manifiesta disposición para el trabajo colaborativo respetando los aportes y las opiniones de los otros.</li> </ul>

**COORDINACIÓN de INFORMÁTICA****Definición de competencia científica**

Comprender cómo funciona el mundo que nos rodea.

Entender los fundamentos y conceptos básicos de la Informática, que son independientes de tecnologías concretas.

Usar un vocabulario científico contextualizado.

Formular soluciones efectivas y sistemáticas a distintos problemas. Utilizar y seleccionar información relevante.

Conocer y utilizar las tecnologías existentes. Aplicar técnicas diversas para el procesamiento de la información (procesadores de texto, hoja de cálculo, presentaciones, mapas conceptuales, esquemas, redes semánticas, TIC, recursos multimedia, etc.).

Asignatura: <b>TALLER de INFORMÁTICA</b>			
COMPETENCIA	EXPECTATIVAS DE LOGRO		
	NIVELES		
	1°	2°	3°
<b>COMUNICACIÓN</b> a través de códigos verbales y no verbales relacionados con el conocimiento científico.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Realizar búsqueda en la web, seleccionar y organizar la información.</li> <li>Aplicar técnicas para transmitir información. Presentar datos en forma apropiada. Usar procesadores de texto, presentaciones, mapas conceptuales y recursos multimedia.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Optimizar la búsqueda de información.</li> <li>Verificar la fuente y seleccionar lo relevante.</li> <li>Comunicar información en forma estructurada.</li> <li>Realizar procesamiento de datos en planilla de cálculo (tablas, gráficas y funciones sencillas).</li> <li>Diseñar páginas web y usar otras TIC existentes.</li> </ul>	
<b>INVESTIGACIÓN y PRODUCCIÓN de SABERES</b> a partir de la aplicación de estrategias propias de la actividad científica adecuadamente adaptadas al nivel del estudiante en cada etapa de su formación.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Identificar el hardware y el software.</li> <li>Conocer los distintos componentes de la computadora y entender el funcionamiento a partir de la combinación de manipulaciones de voltaje eléctrico.</li> <li>Entender la forma en que las computadoras intercambian información. Conocer el funcionamiento de Internet y la web.</li> <li>Comprender cómo se almacena la información para que luego se pueda recuperar. Saber que es una base de datos y cómo funciona.</li> <li>Conocer el concepto de algoritmia y su aplicación (Ejemplos: funcionamiento de búsqueda en internet y/o GPS). Formular soluciones para resolver problemas.</li> <li>Conocer los fundamentos teóricos básicos de la programación. Resolver problemas usando Scratch u otro lenguaje de programación adecuado al nivel del estudiante.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Conocer el funcionamiento de las redes de computadoras. Reconocer los dispositivos que participan en una red y su funcionalidad.</li> <li>Entender el funcionamiento de las transmisiones de audio y video, de la mensajería instantánea y los juegos en línea.</li> <li>Diseñar e implementar base de datos sencillas. Reconocer una estructura de datos y manipular los datos almacenados.</li> <li>Formular soluciones efectivas y sistemáticas para resolver problemas.</li> <li>Modelizar y formalizar situaciones problemas. Descomponer en subproblemas.</li> <li>Diseñar e implementar - Desarrollar videojuegos y programas sencillos.</li> </ul>	
<b>PARTICIPACIÓN SOCIAL</b> a partir del desarrollo de actividades personales de cooperación, responsabilidad y reconocimiento de la actividad científica.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Trabajar en equipo realizando aportes y respetando los aportes de los demás.</li> <li>Identificar las redes sociales y la seguridad en su uso.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Realizar trabajos colaborativos y construir colectivamente el conocimiento.</li> <li>Usar responsablemente los medios de comunicación y protegerse en el uso de internet y redes sociales.</li> </ul>	

## **INSPECCIÓN de MATEMÁTICA**

Consideraciones previas: La Inspección de Matemática como parte del sector Ciencias de la Inspección Docente, plantea que esta propuesta relativa a las expectativas de logro en Matemática para alumnos del Ciclo Básico se vincula con las desarrolladas en el documento "Nuevas miradas a los programas oficiales del Ciclo Básico del CES". Destaca asimismo que se enuncian expectativas de logro para cada año liceal sabiendo que las correspondientes a segundo y tercero incluyen las explicitadas para los años anteriores.

### **Aclaraciones de algunas expresiones que integran la tabla:**

#### **DISEÑA EXPERIMENTOS ALEATORIOS SENCILLOS**

Se espera que el estudiante sea capaz de proponer experimentos aleatorios tanto en el modelo clásico, el frecuencial como el subjetivo y dado un suceso poder decidir si es posible, seguro o imposible. Esto complementa lo esperado en primer año donde el estudiante desarrollará la habilidad de distinguir cuando un experimento es aleatorio o no.

Realiza una lectura no textual de una oración simple expresada en notación matemática.

Se reconoce la importancia de que el alumno de ciclo básico sea capaz de ir manejando la simbología matemática, sabiendo que dicha notación se conforma por una serie de símbolos y convenciones sintácticas que permiten representar conceptos, operaciones y diversas entidades matemáticas. Por lo tanto se torna necesario trabajar con ella para cargarla de significados. Es esperable, en este nivel, que los estudiantes puedan leer oraciones sencillas expresadas matemáticamente que den cuenta de relaciones simples. Esta lectura no puede ser textual sino que tiene que dar cuenta de los conceptos involucrados. Por ejemplo se espera que el alumno sea capaz de leer la expresión " $a \in \mathbb{N}$ " como "*a es un número natural*" o "*a pertenece al conjunto de los números naturales*" y no como "*a pertenece a ene*" la que correspondería a una lectura textual.

**PRODUCE ORACIONES SIMPLES EN NOTACIÓN MATEMÁTICA**

Con esta expectativa de logro se pretende evidenciar si el alumno es capaz de invertir lo descrito antes. Sabiendo leer de forma no textual una oración simple expresada en notación matemática, ahora se intenta producir una oración. Es esperable, por ejemplo, que ante un enunciado del tipo "las rectas  $r$  y  $s$  se cortan en el punto  $P$ " el alumno pueda escribir: " $r \cap s = \{P\}$ "

**UTILIZA EN FORMA FLEXIBLE DIFERENTES ESTRATEGIAS EN LA RESOLUCIÓN DE ECUACIONES DE UNA VARIABLE****UTILIZA EN FORMA FLEXIBLE DIFERENTES ESTRATEGIAS EN LA RESOLUCIÓN DE ECUACIONES DE UNA VARIABLE Y DE DOS VARIABLES**

Se espera que los alumnos puedan experimentar con la resolución de ecuaciones, ampliando el sentido de los conceptos de ecuación y de sistema de ecuaciones, resignificando la noción de ecuaciones y sistemas equivalentes. En el caso de ecuaciones de una variable, es deseable que el alumno pueda resolver ecuaciones sencillas que no sean solo polinómicas, apelando a un repertorio de estrategias del que será capaz de elegir la óptima para cada caso.

Reconoce, explicita y utiliza modelizaciones que involucren funciones sencillas en diferentes contextos.

Interpreta y utiliza modelizaciones que involucren funciones en diferentes contextos.

Importa que el estudiante pueda resolver problemas en otras ciencias o pertenecientes a contextos cotidianos reconociendo y utilizando funciones sencillas, no solo polinómicas, como parte de un modelo matemático.

**CULTURA MATEMÁTICA**

Reconocer el papel de la Matemática en el mundo y su valor como producción cultural, poder usar la Matemática para tomar decisiones necesarias para la vida como ciudadano responsable, constructivo, reflexivo y comprometido.

**EXPECTATIVAS DE LOGRO GENERALES**

**Lee y escribe textos matemáticos:** utilizar, seleccionar, interpretar y producir información relevante considerando diferentes modos de representación.

**Resuelve problemas en diferentes contextos:** seleccionar información relevante, planificar una estrategia de resolución, poner en juego la estrategia de resolución

monitoreando su eficacia, analizar y justificar las soluciones obtenidas, transferir lo aprendido a nuevos problemas.

**Modeliza:** reconocer, interpretar y producir modelos matemáticos.

**Valora el trabajo en Matemática:** confiar en la capacidad de estudiar y aprender Matemática tanto en el trabajo individual como colectivo, reconocer el valor de la asignatura a lo largo de la historia y en el momento actual.

Asignatura: <b>MATEMÁTICA</b>			
COMPETENCIA	EXPECTATIVAS DE LOGRO		
	NIVELES		
	1°	2°	3°
<p><b>COMUNICACIÓN</b> a través de códigos verbales y no verbales relacionados con el conocimiento matemático.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Reconoce las diferentes representaciones de un mismo número para calcular, ordenar y resolver problemas.</li> <li>Construye una figura geométrica a partir de un programa de construcción o de un enunciado que la determine.</li> <li>Genera, a partir de una representación gráfica de una figura geométrica, un programa que habilite su construcción o un enunciado que la determine.</li> <li>Expresa generalizaciones en lenguaje natural surgidas de actividades de experimentación en contextos geométricos y aritméticos.</li> <li>Distingue un experimento aleatorio de uno determinista. Realiza una lectura no textual de una oración simple expresada en notación matemática.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Reconoce y opera con expresiones algebraicas equivalentes sosteniendo lo hecho, entre otras cosas, en la definición de potencia y las propiedades de las operaciones, en especial la propiedad distributiva de la multiplicación con respecto a la adición.</li> <li>Conjetura propiedades surgidas del trabajo con figuras geométricas y funciones del plano en el plano.</li> <li>Expresa generalizaciones en lenguaje algebraico surgidas de actividades de experimentación en contextos geométricos y aritméticos.</li> <li>Diseña experimentos aleatorios sencillos.</li> <li>Produce, en notación matemática, oraciones simples.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Decide cuál representación numérica se adecua a la solución de una situación problemática.</li> <li>Utiliza las propiedades de las figuras geométricas y de las funciones del plano en el plano para justificar las afirmaciones y razonamientos tanto en forma oral como escrita.</li> <li>Expresa e interpreta afirmaciones y razonamientos en lenguaje algebraico surgidos de actividades de experimentación vinculadas a la variación funcional.</li> <li>Expresa el espacio de resultados y sucesos de experimentos aleatorios.</li> <li>Utiliza espontáneamente la notación matemática para expresar afirmaciones y razonamientos.</li> </ul>
<p><b>INVESTIGACIÓN Y PRODUCCIÓN</b> de saberes a partir de la aplicación de estrategias propias de la actividad matemática adaptadas al nivel del estudiante en cada etapa de su formación.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Usa en forma flexible las diferentes representaciones de un mismo número para calcular, ordenar y resolver problemas.</li> <li>Utiliza estrategias de conteo vinculadas a los principios de adición y multiplicación surgidas de la experimentación y exploración de situaciones problema.</li> <li>Calcula como resultado de estrategias de cálculo mental que incluyan repertorios memorizados con números naturales, enteros y racionales (expresados en forma decimal o como fracción).</li> <li>Reconoce, explícita y utiliza la noción de proporcionalidad directa en diferentes situaciones, representaciones y contextos.</li> <li>Utiliza flexiblemente diferentes recursos (útiles convencionales de geometría, software de geometría dinámica, materiales tangibles, etc.) para representar una figura geométrica.</li> <li>Recolecta y organiza datos estadísticos eligiendo críticamente el formato de presentación y utilizando diferentes recursos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Utiliza en forma flexible diferentes estrategias en la resolución de ecuaciones de una variable.</li> <li>Decide cuál estrategia de conteo es pertinente para resolver una situación dada.</li> <li>Utiliza las propiedades de las operaciones con números para resolver situaciones en contextos algebraicos significando las expresiones involucradas.</li> <li>Reconoce, explícita y utiliza modelizaciones que involucren funciones sencillas en diferentes contextos.</li> <li>Utiliza flexiblemente diferentes recursos (software, applets, planilla de cálculo, materiales tangibles, juegos, etc.) para resolver situaciones en contextos algebraicos.</li> <li>Interpreta la información estadística presentada en diferentes formatos y efectuar inferencias simples vinculadas a las medidas de tendencia central.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Utiliza en forma flexible diferentes estrategias en la resolución de ecuaciones de una variable y de dos variables.</li> <li>Utiliza estrategias de conteo en el cálculo de probabilidades y al procesar información estadística.</li> <li>Utiliza las propiedades de las operaciones con expresiones algebraicas para resolver situaciones en contextos funcionales significando las expresiones involucradas.</li> <li>Interpreta y utiliza modelizaciones que involucren funciones en diferentes contextos.</li> <li>Utiliza flexiblemente diferentes recursos (software, applets, planilla de cálculo, simuladores, materiales tangibles, juegos, etc.) para resolver situaciones que involucren la variación funcional.</li> <li>Procesa e interpreta la información estadística presentada en diferentes formatos y efectúa inferencias vinculadas a las medidas de tendencia central y de dispersión.</li> </ul>

> continúa en la próx. pág.

Asignatura: <b>MATEMÁTICA</b>			
COMPETENCIA	EXPECTATIVAS DE LOGRO		
	NIVELES		
	1°	2°	3°
<b>PARTICIPACIÓN SOCIAL</b> a partir del desarrollo de actividades personales de cooperación, responsabilidad y reconocimiento de la actividad matemática.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Confía en la capacidad de estudiar y aprender con números y figuras geométricas tanto en el trabajo individual como colectivo.</li> <li>• Reconoce el valor de la Matemática a lo largo de la historia y en el momento actual en relación a los contenidos referidos a los números y las figuras geométricas.</li> <li>• Valora la tecnología como potenciadora del pensamiento aritmético y geométrico.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Confía en la capacidad de estudiar y aprender en contextos algebraicos y geométricos tanto en el trabajo individual como colectivo.</li> <li>• Reconoce el valor de la Matemática a lo largo de la historia y en el momento actual referidos a los contenidos algebraicos y geométricos.</li> <li>• Valora la tecnología como potenciadora del pensamiento algebraico y geométrico.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Confía en la capacidad de estudiar y aprender en contextos vinculados al azar y a la variación funcional tanto en el trabajo individual como colectivo.</li> <li>• Reconoce el valor de la Matemática a lo largo de la historia y en el momento actual referidos al azar y a la variación funcional.</li> <li>• Valora la tecnología como potenciadora del pensamiento estocástico y funcional.</li> </ul>

## INSPECCIÓN DE HISTORIA

La Inspección de Historia, en la creencia de que la institución escolar debe proveer las habilidades necesarias para desplegar las potencialidades de las personas para que estas puedan desarrollarse con plenos derechos, gozar de ellos en una sociedad democrática y participativa, aspira a una educación equitativa y abierta, a una enseñanza diferenciada y diferenciadora donde se desarrollen las competencias y capacidades de cada uno de los estudiantes. En la convicción de que la enseñanza debe adaptarse a la diversidad de los estudiantes a los que se pretende educar, para garantizar la igualdad de oportunidades para todos, reconociendo las diferencias iniciales pero tendiendo siempre a la autonomía y la recuperación de la capacidad de decidir, se entiende que los estudiantes deben poseer un cuerpo de herramientas para poder actuar e interactuar con el medio ambiente empleando la tecnología, la información y el lenguaje. Los estudiantes necesitan usar estas herramientas adaptándolas e interactuando con otros grupos heterogéneos y de diverso origen. Todas estas competencias son necesarias para vincularse a un mundo cambiante desde la más estricta autonomía. Las competencias asegurarán una serie de habilidades relacionadas con la investigación, el tratamiento y la comunicación de la información, vinculadas necesariamente al tiempo y sus representaciones así como a los avatares de las coyunturas humanas y sus largas y medias duraciones.

Esta inspección tiene como objetivo principal el trabajo con el cuerpo docente del área para continuar la capacitación como profesionales del aprendizaje con roles definidos y propiciando una mayor calidad de la oferta educativa a los efectos de posibilitar que los estudiantes recuperen su autonomía ciudadana y social.

Asignatura: <b>HISTORIA</b>			
COMPETENCIA	EXPECTATIVAS DE LOGRO		
	NIVELES		
	1°	2°	3°
<b>INTERROGACIÓN DE LAS REALIDADES SOCIALES DESDE UNA PERSPECTIVA HISTÓRICA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Considera algunos elementos de continuidad y de cambio.</li> <li>• Visualiza y respeta creencias, actitudes y valores de las distintas épocas.</li> <li>• Compara situaciones sociales en tiempos diferentes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifica los elementos de continuidad y de cambio.</li> <li>• Vincula distintas creencias, actitudes y valores para explicar el acontecer histórico a través del tiempo.</li> <li>• Demuestra comprensión de la evolución del tiempo histórico y puede establecer algunas relaciones con el hoy.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Problematiza el presente desde la continuidad y el cambio.</li> <li>• Relaciona las distintas manifestaciones culturales del pasado para comprender el presente.</li> <li>• Estudia cómo se relacionan las distintas estructuras para comprender la realidad desde el ayer al hoy.</li> <li>• Selecciona conceptos y los puede utilizar para fundamentar la realidad social.</li> </ul>
<b>INTERPRETACIÓN DE LAS REALIDADES SOCIALES CON AYUDA DEL MÉTODO HISTÓRICO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconoce conceptos y dimensiones de análisis histórico importantes.</li> <li>• Produce un relato organizado en base a una situación histórica</li> <li>• Lee mapas y lee y construye ejes cronológicos.</li> <li>• Transfiere información de textos, gráficas, cuadros y elabora esquemas y mapas conceptuales.</li> <li>• Diferencia datos y hechos de opiniones.</li> <li>• Se aproxima a la delimitación del marco espacio-temporal.</li> <li>• Emplea la información como fuente para resolver problemas históricos, con ayuda.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Jerarquiza y profundiza algunos conceptos y dimensiones con ayuda, y los relaciona con situaciones cotidianas.</li> <li>• Expresa conclusiones de manera oral, escrita o gráfica.</li> <li>• Interpreta y saca conclusiones a partir de la cartografía y la cronología.</li> <li>• Distingue entre fuentes y documentos historiográficos.</li> <li>• Trabaja con documentos sobre algunos aspectos de la realidad histórica.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Jerarquiza y profundiza, relaciona y puede vincular varios conceptos y dimensiones en forma autónoma.</li> <li>• Justifica y/o puede argumentar distintas posiciones históricas</li> <li>• Relaciona cartografía y ejes cronológicos con gráficas, con imágenes, con textos, etc. y con el presente.</li> <li>• Reconoce y selecciona críticamente documentos y fuentes y argumenta en base a distintas posiciones.</li> <li>• Demuestra distancia crítica frente a los documentos.</li> <li>• Establece relaciones con diversos aspectos de la realidad social.</li> <li>• Contextualiza los hechos y periodizaciones utilizando las categorías temporales de corta, mediana y larga duración y las diferentes escalas espaciales (local, nacional, regional e internacional o mundial).</li> <li>• Aplica la información en forma autónoma para resolver problemas.</li> </ul>
<b>CONSTRUCCIÓN DE CONCIENCIA CIUDADANA CON AYUDA DE LA HISTORIA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrolla actitudes y valores para la convivencia democrática.</li> <li>• Reconoce el patrimonio cultural y lo respeta.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifica el papel de los hombres en la construcción ciudadana.</li> <li>• Asume su pertenencia a la comunidad, a nivel local y nación.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconoce valores ciudadanos y democráticos presentes en su vida cotidiana y se siente responsable de sus decisiones y su repercusión en el colectivo.</li> <li>• Argumenta basado en su experiencia su lugar en la sociedad.</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Construye respuestas organizadas analizando e interpretando lecturas, documentos históricos y los vincula con el presente.</li> </ul>

## **INSPECCIÓN DE GEOGRAFÍA**

La Geografía como ciencia tiene como objeto de estudio a los territorios, configuraciones espaciales a distintas escalas, producto de la interrelación de diferentes actores políticos, institucionales, sociales, económicos que operan a partir de diferentes proyectos de desarrollo. Ampliando su concepción entendemos el territorio, como el espacio apropiado con sentimiento o conciencia de apropiación: al interior, por la población que allí habita y al exterior, por otros grupos socialmente organizados y políticamente constituidos. El territorio es un espacio determinado por las estructuras socioeconómicas y políticas específicas de un grupo social que incluyen el modo de ocupación, gestión y ordenamiento del espacio.

La Geografía tiene como propósito el desarrollo de la espacialidad, vinculado al desarrollo de la inteligencia espacial, al decir de Gardner (1999). La capacidad para formarse un modelo mental de un mundo espacial para maniobrar y operar usando este modelo el estudio de los territorios, que son configuraciones espaciales en diferentes escalas, siendo producto de la interrelación de diferentes actores: políticos, sociales, institucionales y económicos que operan a partir de diferentes proyectos.

La educación geográfica implica conocimientos prácticos, teóricos y técnicos que hacen referencia a los territorios, los que se pueden identificar, decodificar e interpretar y, a partir de esto, actuar sobre ellos.

El propósito de la enseñanza geográfica es que los alumnos comprendan desde una perspectiva temporal y en distintas escalas de análisis la organización y transformación del territorio en el que viven, mediante el análisis de los procesos geográficos que en él acontecen.

A. Le Roux (1997:52 a 54) clasifica las finalidades de la Geografía escolar, en tres grupos:

- **Las finalidades científicas, intelectuales y críticas:** en virtud de ellas se enseñan conocimientos considerados válidos científicamente (validados por la Geografía académica), adecuados de modo razonado y metódico para colocarlos al alcance de los alumnos. Si la realidad es concreta y el alumno la tiene delante, basta con observarla y describirla. Pero la realidad suele estar ausente. Es necesario entonces apoyar en los alumnos el desarrollo del espíritu crítico para verificar la



información que aportan diferentes tipos de documentos que representan esa realidad ausente para confrontarlos y aproximarse a “la realidad”.

- **Las finalidades patrimoniales, cívicas y culturales:** este grupo, el más antiguo, reúne aquellas que favorecen compartir una visión del mundo. Funcionan sobre la base de la adhesión, fundan el civismo como identificación de un pueblo con un territorio del que toma posesión a partir del conocimiento.
- **Las finalidades prácticas y profesionales:** son las que sostienen las relaciones “utilitarias” entre la Geografía que se enseña y la vida cotidiana. La Geografía contribuye desde ellas a formar ciudadanos activos, informados, críticos y tolerantes, solidarios con los otros y con sus diferencias. Ayuda también a utilizar mejor la cartografía, a leer mejor los diarios o los mensajes de los programas televisivos y de los informativos. Será un apoyo para conocer mejor lo local, la región, para viajar.

### **Competencias geográficas**

Una competencia es más que el dominio de conocimientos y habilidades. Esta incluye la capacidad para satisfacer demandas complejas, poniendo y movilizándolo recursos psicosociales, por ejemplo la capacidad para comunicarse efectivamente es una competencia que podría extraer del individuo un conocimiento del lenguaje, habilidades prácticas de informática y actitudes hacia aquellos con los que se comunica. Las competencias se aprenden, se construyen en el tiempo, no son algo dado, innato y estable. No existen competencias sin conocimientos; los saberes son esenciales, aquellas no se desarrollan en el vacío. Toda competencia implica una movilización de saberes. El concepto de competencia conlleva saber y saber hacer, teoría y práctica, conocimiento y acción, reflexión y acción; esto representa un cambio en el enfoque del conocimiento: del *saber qué* al *saber cómo*.

Asignatura: <b>GEOGRAFÍA</b>			
COMPETENCIA	EXPECTATIVAS DE LOGRO		
	NIVELES		
	1°	2°	3°
<b>INTERPRETACIÓN DEL TERRITORIO MEDIANTE EL CONOCIMIENTO Y LA COMPRENSIÓN DE LAS RELACIONES ESPACIALES EXISTENTES ENTRE SUS COMPONENTES A DISTINTAS ESCALAS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Incorpora y aplica vocabulario geográfico.</li> <li>• Identifica, valora y comprende, los elementos constitutivos del territorio.</li> <li>• Conoce la dinámica de la litosfera y los impactos de las actividades de las sociedades.</li> <li>• Analiza la distribución de las aguas subterráneas y superficiales.</li> <li>• Conoce climas y biomas-ambientes; analiza el cambio climático y los impactos del mismo.</li> <li>• Conoce la distribución de población, problemáticas, impactos, crecimiento y movilidad (migraciones).</li> <li>• Puede aplicar los principios geográficos: (para primer año si bien se deberían trabajar todos fortalecer: observación y localización; la descripción; comparación, relacionar, identificar la extensión, explicar, inicio a la multiescalaridad y causalidad)</li> <li>- <b>observación-localización</b> (localizar, posición y situación; georeferencias y cartografiar);</li> <li>- <b>descripción</b>: identificar enumerar y enunciar características y cualidades de los fenómenos;</li> <li>- <b>comparación</b>: diferencias y analogías entre los fenómenos geográficos;</li> <li>- <b>relacionar</b>: establecer conexiones entre fenómenos;</li> <li>- <b>extensión</b>: identificar la disposición, agrupamiento y organización de los fenómenos geográficos;</li> <li>- <b>explicación</b></li> <li>- <b>multiescalaridad</b>: cambios y permanencias a diferentes escalas (local regional y global);</li> <li>- <b>causalidad</b>: explicar las lógicas espaciales de los fenómenos y de los territorios.</li> </ul> <p>Aplicar los principios: donde ocurre, porque sucedió que lo provocó y sus impactos, como se desarrolló.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Amplía vocabulario e ir incorporando nuevos conceptos, aplicándolo a América</li> <li>• Explica la diversidad de lugares regiones y territorios teniendo presente las interrelaciones existentes a distintas escalas de análisis.</li> <li>• Comprende las dinámicas naturales: potencialidades, limitantes y riesgos aplicadas a diferentes territorios.</li> <li>• Comprende los procesos de construcción de los territorios americanos a través de sus dinámicas, valorando la diversidad sociocultural y física de los mismos.</li> <li>• Aplica los principios geográficos en el estudio de casos seleccionados; si bien se deben trabajar todos se profundiza en el principio de localización, comparación, relación, la extensión, y explicación.</li> <li>• Analiza las dinámicas naturales, socioeconómicas de los territorios del espacio americano.</li> <li>• Comprende en el proceso de construcción de los territorios, los circuitos de producción, organización económica y los impactos ambientales que se producen.</li> <li>• Analiza la dinámica de la ocupación de los territorios en América y los conflictos emergentes.</li> <li>• Analiza en forma crítica los conflictos territoriales y los desafíos a los que se enfrentan las sociedades americanas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Maneja con solvencia los conceptos adquiridos y los aplica a nuevas situaciones.</li> <li>• Comprende y analiza críticamente las configuraciones espaciales y los impactos en el territorio nacional, manejando adecuadamente el tiempo y espacio.</li> <li>• Analiza las dinámicas que operan en el territorio uruguayo y sus consecuencias.</li> <li>• Reconoce la importancia de los recursos naturales: características, uso y manejo. Vulnerabilidad y riesgos ambientales.</li> <li>• Aplica los principios geográficos desde una mirada crítica y reflexiva. Si bien se deben trabajar todos se profundiza en localización, comparar relacionar, la extensión, y explicar, fundamentar.</li> <li>• Comprende la inserción de Uruguay en la dinámica regional y mundial a través del análisis de los distintos flujos.</li> <li>• Analiza el aprovechamiento de los recursos, la gestión del territorio y los paisajes resultantes a través del involucramiento de los distintos actores de la sociedad.</li> </ul>
<b>EMPLEO, RELACIONAMIENTO Y SÍNTESIS DE LA INFORMACIÓN GEOGRÁFICA COMO INSTRUMENTO DE ORDENACIÓN E INTERPRETACIÓN DEL TERRITORIO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Representa e interpreta información geográfica.</li> <li>• Reconoce los elementos que conforman el mapa y posibilitan la lectura del mismo.</li> <li>• Conoce y maneja los elementos básicos para la representación cartográfica.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Construye y analiza tablas y cuadros como formas de representar información geográfica y lo representa en un mapa, para explicar los diferentes territorios en América.</li> <li>• Compara distintos indicadores y puede explicarlos y analizarlos</li> <li>Identifica, reconoce y aplica de los criterios de análisis geográfico regional.</li> <li>• Utiliza diferentes fuentes de información geográfica.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprende los hechos y procesos que conforman y ocurren en el territorio nacional.</li> <li>• Interrelaciona los conceptos geográficos adquiridos hasta el momento para poder analizar y explicar a partir de diferentes modelos el Uruguay de hoy y su proyección futura.</li> <li>• Utiliza las herramientas conceptuales y metodológicas que le permitan jerarquizar, seleccionar, analizar la información y transferirla a expresiones gráficas, cartográficas, informáticas.</li> <li>• Destaca y valora la diversidad de paisajes del territorio uruguayo.</li> <li>• Sabe seleccionar y jerarquizar la información geográfica obtenida.</li> <li>• Reconoce los impactos y conflictos que surgen en la configuración de los diferentes paisajes del territorio.</li> <li>• Elabora e interpreta gráficos a partir de cuadros estadísticos y tablas y puede llevarlos para realizar un mapa.</li> </ul>

> continúa en la próx. pag.

Asignatura: <b>GEOGRAFÍA</b>			
COMPETENCIA	EXPECTATIVAS DE LOGRO		
	NIVELES		
	1°	2°	3°
<b>MANEJO CARTOGRÁFICO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Expresa cartográficamente la información geográfica.</li> <li>• Tiene un manejo general del planisferio reconociendo océanos y continentes como así también logra un manejo básico de escala, orientación, coordenadas.</li> <li>• Sabe orientarse y localizar, utilizando diferentes componentes tecnológicos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conoce y maneja adecuadamente la cartografía temática básica, expresando información cartográficamente.</li> <li>• Crea mapas mediante el empleo de distintos SIG trabajados en el aula.</li> <li>• Recopila y evalúa la información geográfica obtenida de Internet.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hace uso habitual de la competencia digital manejando los recursos tecnológicos disponibles para resolver problemas reales, a través de una actitud crítica y reflexiva en la valoración de la información disponible.</li> <li>• Crea mapas mediante el empleo de distintos SIG trabajados en el aula.</li> <li>• Analiza fotos aéreas, satelitales, mapas y expresa la información en ellas contenidas pudiendo extraer conclusiones de las situaciones que se dan en los diferentes territorios.</li> </ul>

### **Inspección de Educación Social y Cívica**

Educación Social y Cívica es una asignatura que se incluye al culminar el ciclo básico obligatorio, con contenidos nuevos para el estudiante. Esta debe despertar el interés de los estudiantes por las cuestiones públicas, la responsabilidad del Estado, los derechos y deberes de las personas en el marco normativo vigente en un sistema democrático.

Pretende iniciar el proceso de:

- Información y reflexión para la participación ciudadana consciente y responsable en los distintos ámbitos en que se desempeña el adolescente.
- Comprensión del funcionamiento del gobierno a los efectos de concretar la efectiva futura participación ciudadana. Esta implica una ciudadanía activa y responsable y no meramente ser sujeto de derechos y obligaciones. Tomando las palabras de Hart: *“Se trata del medio para construir la democracia y medir su fortaleza porque se refiere al proceso de compartir decisiones que afectan la vida del individuo y de la comunidad en la que vive”* (en Rocher Hart, *Comprensiones sobre Ciudadanía*, Colombia, 2005). Es entonces crucial no solo para el desarrollo del adolescente sino para el desarrollo humano como un todo, entendiéndolo como el proceso de expansión de las libertades reales que la gente disfruta. En la convivencia social se está comprometido de todas formas, por lo tanto, comprender críticamente las formas de organización social, desarrollar el sentido de solidaridad y de responsabilidad ciudadana.

- Reflexionar sobre los derechos humanos que dan normatividad a la solidaridad social a partir de un sujeto que tenga capacidad de captar la injusticia, las necesidades insatisfechas, la realidad y la problemática social.
- Abordar el tema de los derechos humanos desde la óptica del adolescente, a través de la normativa específica intentando que el mismo se identifique y se sienta protegido en los intereses personales típicos de su edad, frente al mundo adulto.

Asignatura: <b>EDUCACIÓN SOCIAL</b>			
COMPETENCIA	EXPECTATIVAS DE LOGRO		
	NIVELES		
	1°	2°	3°
<b>INTERPRETACIÓN MEDIANTE EL CONOCIMIENTO Y LA REFLEXIÓN DE LAS DIFERENTES FORMAS DE ORGANIZACIÓN SOCIAL, POLÍTICO-JURÍDICA</b>			<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ubica las diferentes formas de organización social, político-jurídica, en el contexto histórico correspondiente.</li> <li>• Comprende y analiza en forma crítica las diferentes formas de organización social, político-jurídica, estableciendo las semejanzas y diferencias entre las mismas.</li> <li>• Identifica y reconoce las diferentes formas de organización social, político-jurídica de las que forma parte.</li> <li>• Se reconoce como sujeto de derecho, actor clave en el proceso de construcción de ciudadanía, y entiende la importancia de la dualidad: Derecho-Responsabilidad.</li> <li>• Reconoce la dimensión social y política de la democracia.</li> <li>• Inicia un proceso de incorporación de vocabulario técnico jurídico a su lenguaje oral y escrito.</li> <li>• Analiza e interpreta los diferentes tipos de normas para la convivencia e interacción social.</li> </ul>
<b>CONSTRUCCIÓN DE CONCIENCIA Y PARTICIPACIÓN CIUDADANA, EN CLAVE DE DERECHOS HUMANOS, EN LOS DISTINTOS ÁMBITOS DE CONVIVENCIA</b>			<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conoce las normas que dan protección y garantía a los distintos tipos de derechos.</li> <li>• Identifica y rechaza las diferentes situaciones en las que se vulneran los derechos fundamentales.</li> <li>• Reconoce los distintos organismos estatales y sociales donde acudir en caso de una presunta vulneración de derechos.</li> <li>• Desarrolla el sentido de solidaridad y responsabilidad ciudadana.</li> <li>• Identifica y expresa ideas de quienes participan en la toma de decisiones en el centro educativo y otros espacios.</li> <li>• Expresa en forma asertiva su opinión y respeta la de los demás.</li> <li>• Comprende que el discurso y la discusión constructiva posibilitan el progreso del grupo.</li> <li>• Conoce, participa y aplica los mecanismos de participación estudiantil en el centro educativo</li> <li>• Conoce el reglamento estudiantil.</li> </ul>
<b>DESARROLLO Y EJERCICIO DE UNA CONVIVENCIA COTIDIANA BASADA EN EL RESPETO, LA PLURALIDAD, LA TOLERANCIA, LA SOLIDARIDAD, Y LA OTREDAD, COMO GARANTE DE UNA SOCIEDAD DEMOCRÁTICA</b>			<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprende a reconocer las condiciones que posibilitan y obstaculizan la convivencia.</li> <li>• Identifica al conflicto como parte de la convivencia y es capaz de asumir una posición proactiva frente al mismo.</li> <li>• Reconoce en el conflicto una oportunidad para aprender y fortalecer las relaciones.</li> <li>• Conoce los mecanismos alternativos para el abordaje de los conflictos.</li> </ul>
<b>DESARROLLO DE APTITUDES Y ACTITUDES NECESARIAS PARA VIVIR JUNTOS</b>			<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tiene conciencia de sí mismo.</li> <li>• Reconoce la relación que se establece entre el pensamiento-sentimiento-acción.</li> <li>• Es consciente de las consecuencias de sus acciones u omisiones.</li> <li>• Comprende la importancia del manejo de la frustración y del aprender a esperar.</li> <li>• Aprende a diferir las respuestas sobre las cuales hay que reflexionar.</li> <li>• Sabe escuchar las voces de otros y plantea preguntas pertinentes.</li> <li>• Asume responsabilidades personales.</li> <li>• Intenta desarrollar una conexión de empatía.</li> <li>• Intenta resolver conflictos, aplicando lo aprendido.</li> </ul>

Asignatura: <b>IDIOMA ESPAÑOL</b>			
COMPETENCIA	EXPECTATIVAS DE LOGRO		
	NIVELES		
	1º	2º	3º
<b>COMPRESIÓN ORAL Y ESCRITA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capta información por medio de la audición.</li> <li>• Escucha para captar la esencia de lo que se dice sin localizar detalles concretos.</li> <li>• Emplea con eficacia distintas fuentes escritas de información (libros o materiales digitales) con fines específicos.</li> <li>• Realiza lectura fluida a la velocidad de una conversación normal</li> <li>• Comprende los textos en sentido global.</li> <li>• Localiza información e ideas principales.</li> <li>• Realiza inferencias, interpretaciones, predicciones e hipótesis a partir de textos cuyas temáticas son conocidas.</li> <li>• Conoce el léxico relacionado con su contexto inmediato.</li> <li>• Reconoce relaciones léxicas de sinonimia, antonimia y homonimia.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capta y jerarquiza información por medio de la audición.</li> <li>• Escucha para obtener información específica: localiza detalles concretos y específicos de acuerdo con necesidades concretas de información.</li> <li>• Decodifica automatizadamente.</li> <li>• Lee con diferencias de entonación atento a la polifonía textual y a segmentos de diversa jerarquía.</li> <li>• Monitorea su propio proceso de comprensión. Se detiene, retrocede o avanza en busca de conceptos clave que requiere para la comprensión de la lectura.</li> <li>• Construye frases que contienen la idea global.</li> <li>• Establece relaciones entre las diferentes partes del texto.</li> <li>• Reconoce el significado del léxico y lo sitúa de acuerdo con su contexto inmediato.</li> <li>• Reconoce el uso literal y metafórico del lenguaje en un texto.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Percibe activa, voluntaria y selectivamente la información por medio de la audición a fin de comprenderla.</li> <li>• Escucha para obtener una comprensión detallada, recuerda cada detalle de lo escuchado y capta posibles implicaciones.</li> <li>• Utiliza diversas técnicas de lectura, barrido, escaneo, lectura exhaustiva.</li> <li>• Lee para aprender, para recrearse y para obtener información.</li> <li>• Reproduce la información que lee y la sintetiza.</li> <li>• Hace abstracciones a partir de expresiones y conceptos concretos del texto.</li> <li>• Relaciona los textos con la época, el contexto y el autor.</li> <li>• Adquiere el léxico técnico de las disciplinas curriculares.</li> <li>• Interpreta el valor estético de los textos.</li> </ul>
<b>PRODUCCIÓN ORAL Y ESCRITA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comunica significados e intenciones por medio de la articulación de sonidos.</li> <li>• Construye cooperativamente una conversación.</li> <li>• Realiza narraciones orales.</li> <li>• Continúa el proceso de adquisición de la ortografía.</li> <li>• Procesa los textos con ciertas dificultades ortográficas.</li> <li>• Utiliza las palabras para construir un texto coherente globalmente.</li> <li>• Codifica y construye significados teniendo presente una meta y un plan.</li> <li>• Realiza esquemas y resúmenes de los textos que lee.</li> <li>• Utiliza los signos de puntuación imprescindibles para la coherencia del mensaje.</li> <li>• Construye narraciones y descripciones escritas en diversidad de formatos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comunica significados e intenciones de manera consciente por medio de la articulación de sonidos.</li> <li>• Construye cooperativamente una conversación mediante la negociación de significados.</li> <li>• Realiza exposiciones orales.</li> <li>• Avanza en la adquisición de la ortografía.</li> <li>• Procesa los textos con algunas dificultades ortográficas.</li> <li>• Utiliza las palabras para construir un texto coherente globalmente y adecuado a la situación comunicativa.</li> <li>• Codifica y construye significados atendiendo a las condiciones de producción.</li> <li>• Maneja correctamente las marcas de enunciación y organiza textos dialógicos con sus correspondientes marcas gráficas.</li> <li>• Utiliza conscientemente los signos de puntuación.</li> <li>• Construye explicaciones y argumentaciones escritas en diversidad de formatos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comunica significados, intenciones y propósitos de manera consciente por medio de la articulación de sonidos.</li> <li>• Construye cooperativamente y conscientemente una conversación mediante la negociación de significados.</li> <li>• Realiza argumentaciones orales.</li> <li>• Domina la ortografía de las palabras.</li> <li>• Procesa los textos sin mayores dificultades ortográficas.</li> <li>• Utiliza las palabras para que signifiquen lo que pretende que signifiquen.</li> <li>• Codifica y construye significados atendiendo a las condiciones de producción y desarrolla conocimientos que no existían antes de su producción.</li> <li>• Utiliza eficazmente los principales procedimientos de escritura: enumeración, definición, ejemplificación, demostración, categorización, comparación, generalización, paráfrasis.</li> <li>• Automatiza el uso consciente de los signos de puntuación.</li> <li>• Construye narraciones, explicaciones, descripciones y argumentaciones escritas en variedad de formatos.</li> </ul>
<b>REFLEXIÓN LINGÜÍSTICA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observa y describe estructuras sintácticas canónicas del español.</li> <li>• Elabora conceptos acerca de la estructura y el funcionamiento del español.</li> <li>• Procesa con cierta dificultad las estructuras del español complejas.</li> <li>• Reconoce elementos anafóricos y elípticos.</li> <li>• Reconoce el orden sujeto-verbo-objeto en las focalizaciones.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observa, describe y sistematiza estructuras sintácticas canónicas del español.</li> <li>• Elabora y sistematiza conceptos acerca de la estructura y el funcionamiento del español.</li> <li>• Procesa sin dificultad las estructuras sintácticas del español que no sean excesivamente largas o complejas.</li> <li>• Maneja todos los elementos prosódicos.</li> <li>• Conoce las clases de palabras y los diversos sintagmas.</li> <li>• Analiza las oraciones simples y maneja las estrategias de comprobación del análisis.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observa, describe y sistematiza estructuras sintácticas canónicas y no canónicas del español.</li> <li>• Elabora y sistematiza conceptos acerca de la estructura y el funcionamiento del español y entiende con qué finalidad se aprenden.</li> <li>• Procesa sin dificultad las estructuras sintácticas del español simples y complejas.</li> <li>• Reconoce las relaciones de subordinación, coordinación e interdependencia sintáctica.</li> <li>• Utiliza para la interpretación de los textos la morfología de las palabras, la coocurrencia y giros de estilo, tanto en los textos literarios como no literarios.</li> </ul>

Asignatura: <b>INGLÉS</b>			
COMPETENCIA	EXPECTATIVAS DE LOGRO		
	NIVELES		
	1°	2°	3°
<b>COMPRENSIÓN AUDITIVA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Reconoce palabras y expresiones muy básicas que se usan habitualmente, relativas a sí mismo, a su familia y a su entorno inmediato cuando se habla despacio y con claridad.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Comprende instrucciones básicas y participa en conversaciones sencillas sobre temas predecibles.</li> <li>Comprende textos simples y extraer información pautada.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Comprende frases y vocabulario habitual sobre temas de interés personal (información personal y familiar muy básica, y sobre los temas abordados en clase).</li> <li>Es capaz de captar la idea principal de avisos y mensajes breves claros y sencillos.</li> </ul>
<b>COMPRENSIÓN DE LA LECTURA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Comprende palabras, nombres conocidos y frases muy sencillas, por ejemplo las que hay en letreros, carteles y catálogos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Extrae información específica de textos variados.</li> <li>Comprende instrucciones y consignas de trabajo y llevarlas a cabo en forma autónoma.</li> <li>Lee y comprende textos sobre temas de interés aplicando estrategias adecuadas (las cuales deberán ser explícitamente enseñadas por el docente).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Comprende palabras y frases sencillas, por ejemplo las que hay en letreros, carteles y catálogos.</li> <li>Encuentra información específica en anuncios publicitarios, prospectos y tablas de horarios.</li> <li>Comprende textos sencillos, por ejemplo menús, distintos test de personalidad, juegos, cartas personales, poemas, críticas de cine (<i>film reviews</i> sencillos), artículos con vocabulario referido a las unidades temáticas del curso.</li> </ul>
<b>PRODUCCIÓN: INTERACCIÓN ORAL</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Participa en una conversación de forma sencilla siempre que la otra persona esté dispuesta a repetir lo que ha dicho o a decirlo con otras palabras y a una velocidad más lenta y lo ayude a formular lo que se intenta decir.</li> <li>Plantea y contesta preguntas sencillas sobre temas de necesidad inmediata o asuntos muy habituales.</li> <li>Plantea y contesta preguntas relativas a datos personales.</li> <li>Participa en una conversación de forma sencilla ( la comunicación puede basarse totalmente en la repetición, reformulación y corrección de frases).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Plantea preguntas sencillas de carácter factual y comprende respuestas expresadas con lenguaje sencillo sobre situaciones cotidianas conocidas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Participa en una conversación de forma sencilla.</li> <li>Plantea y contesta preguntas sencillas para obtener una respuesta determinada (pide ayuda, pregunta por significados, solicita clarificación cuando corresponda).</li> <li>Es capaz de realizar intercambios sociales breves aunque no logra comprender lo suficiente como para mantener la conversación por sí mismo.</li> <li>Plantea y contesta preguntas relativas a datos personales. Recrea conversaciones sencillas las cuales pueden aumentar su calidad a través del ensayo.</li> </ul>
<b>PRODUCCIÓN: EXPRESIÓN ORAL</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Utiliza expresiones y frases sencillas para describir el lugar donde vive y las personas que conoce.</li> <li>Maneja expresiones breves, y preparadas de antemano, utilizando pausas para buscar expresiones, articular palabras menos habituales y corregir la comunicación.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Contesta con respuestas cortas en forma correcta.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Enlaza frases en forma sencilla con el fin de describir experiencias, hechos, ambiciones, gustos, sueños y esperanzas.</li> <li>Explica y justifica brevemente opiniones y proyectos.</li> <li>Utiliza en forma acertada los "chunks" trabajados en clase a través de los diálogos.</li> <li>Maneja en forma adecuada el flujo de expresión que no inhiba la comprensión por parte del docente y sus pares.</li> <li>Es capaz de mantener una línea de pensamiento lógico dentro de la segunda lengua.</li> </ul>

&gt; continúa en la próx. pág.

Asignatura: <b>INGLÉS</b>			
COMPETENCIA	EXPECTATIVAS DE LOGRO		
	NIVELES		
	1°	2°	3°
<b>PRODUCCIÓN: EXPRESIÓN ESCRITA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escribe postales cortas y sencillas. Completa formularios con datos personales, por ejemplo nombre, nacionalidad y dirección en el formulario del registro de un hotel, ingreso a un país, pasaporte, etc.</li> <li>• Dispone de un repertorio básico de palabras y frases sencillas relativas a sus datos personales y a situaciones concretas.</li> <li>• Muestra un control limitado de las estructuras gramaticales del curso y de modelos de oraciones dentro del repertorio trabajado.</li> <li>• Es capaz de enlazar palabras o grupos de palabras con conectores muy básicos y lineales como «y» y «pero».</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realiza descripciones sobre compañeros y/o imágenes.</li> <li>• Escribe e-mails y notas.</li> <li>• Escribe cartas informales en forma sencilla.</li> <li>• Escribe breves textos sobre su país y aspectos relevantes de su cultura.</li> <li>• Narra eventos.</li> <li>• Escribe planes a corto y mediano plazo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Narra una breve historia o relato, la trama de un libro o película y describe en forma muy sencilla sus opiniones al respecto.</li> <li>• Es capaz de escribir textos sencillos y enlazados sobre los contenidos de las unidades temáticas desarrolladas en clase.</li> <li>• Produce una "biografía" con pautas brindadas por el docente.</li> <li>• Dispone de un repertorio básico de palabras, frases y estrategias que permitan la expresión "natural" sobre el educando y su entorno.</li> <li>• Maneja en forma adecuada el repertorio gramatical y léxico del curso con un perfil comunicativo.</li> </ul>

EJE 3

# Trayectorias educativas en Secundaria: entre el determinismo social de los aprendizajes y la construcción de justicia



## EJE 3

# Trayectorias educativas en Secundaria: entre el determinismo social de los aprendizajes y la construcción de justicia

*Pablo Cayota\**

## 1. La enseñanza secundaria en tiempos de cambio

### *El cambio de época y su impacto en las formas de aprender y de enseñar*

Sabido es que, más que una época de cambios, vivimos un cambio de época, como producto de intensas y variadas transformaciones en el campo político, en las formas de organización social emergentes, en las formas de comunicación social y de producción de conocimiento y en la economía. Hay autores que sostienen que vivimos una época de transición que marca el paso del Estado docente a la sociedad educadora (Álvarez Gallego, 2001).

No tenemos dudas de que estas transformaciones están impactando en las formas de aprender y de enseñar. La profesión docente y la institución escolar están interpeladas de tal manera que deben recrear su identidad para seguir siendo significativas en el mundo que emerge.

.....

\* Es directivo del Colegio Santa Elena y del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd). Ha ejercido la docencia en la enseñanza pública y privada. Creador y gestor de proyectos educativos. Director de secundaria en el Instituto de Educación Santa Elena desde 1997 a 2004. Fue director general del Claeh por tres períodos consecutivos y vicerrector de desarrollo del Claeh por tres años.

*No pueden interrelacionarse la implementación, el cambio y la capacidad sin llegar a darse cuenta de que la profesión de enseñar debe ser muy distinta al pasado, y que las escuelas, tal y como las conocemos, deben transformarse tanto que apenas lleguemos a reconocerlas (Fullan, 2002).*

### **La transformación del paradigma de la enseñanza secundaria Del modelo de selección al de una educación para todos**

El *modelo de aula desdoblado* que describe Axel Rivas para Argentina (Veleda, Rivas y Mezzadra, 2011), aplicable a Uruguay, donde la escuela primaria debía ser universal y la enseñanza secundaria seleccionar para formaciones posteriores, ha sido sustituido como paradigma desde que nuestra legislación prevé (arts. 6, 7, 8, 18 de la ley 18437, de 2008) la educación como un derecho y la transforma en obligatoria hasta sexto de bachillerato.

Entre esos períodos también podemos identificar en nuestro país similitudes, aunque fueran parciales, con lo que Rivas señala como *modelo expansivo sistémico* (democratización del acceso con beneficios para los sectores excluidos del sistema educativo) y el *modelo compensatorio dual* (con formatos, materiales y modalidades distributivas).

Aunque la ley haya enunciado un nuevo paradigma normativo, ello no es condición suficiente para cambiar la identidad del sistema. En efecto, aún conviven en nuestro sistema educativo bolsones de creencias, culturas, prácticas y dispositivos curriculares y de evaluación donde estos modelos persisten y se contradicen.

Este nuevo paradigma implica garantizar el acceso, el tránsito y el egreso de enseñanza secundaria, incorporando los aprendizajes previstos, para todos los jóvenes.

Sostener que la educación es un derecho trae consecuencias insoslayables para todos los actores involucrados: el Estado, la sociedad, las familias, los docentes y los alumnos. El goce efectivo de este derecho no puede depender solo de los talentos, las condiciones personales y familiares o el lugar de origen.

La homogeneidad como propuesta educativa y como práctica docente no deja de ser una creencia superada por la realidad en la construcción de igualdad. No hay peor

injusticia que tratar como iguales a los que son diferentes. Garantizar perfiles de egreso y niveles de logro para niños y jóvenes con puntos de partida muy diferentes obliga a la construcción de trayectorias diversas. Hay aprendizajes que todos los jóvenes deben incorporar porque son esenciales para ser ciudadanos alfabetizados en el siglo XXI. Pero se trata, además, de que cada alumno sea capaz de desarrollar el máximo de sus potencialidades en función de sus características e inteligencias (Gardner, 2011).

Este nuevo paradigma se sustenta en la convicción de que todos los niños y jóvenes pueden aprender, aunque lo hagan en tiempos, trayectorias y acentos diversos. Es introducir el concepto de que la diversidad no es un problema sino una gran oportunidad para la enseñanza. Es poner el foco en el aprendizaje de los alumnos a la vez que se recrea la profesión de enseñar y de educar.

Significa tener la convicción de que el sistema educativo y la profesión docente no cumplen un rol meramente reproductor de la realidad social, sino que tienen la potencialidad de incidir y transformar (Veleda, Rivas y Mezzadra, 2011).

Descreer de la posibilidad de revertir los puntos de partida con intervenciones oportunas contradice la esencia misma del acto de educar. ¿Qué otra cosa es el acto de educar, si no transformar?

Es obvio que “la escuela sola no puede”, al decir de Julio Castro. Pero en articulación con otras políticas, la institución educativa tiene un rol específico e insoslayable en este *poder*. Al sostener esta convicción, Julio Castro también estaba afirmando todo lo que sí puede y debe hacer la escuela. Sin omnipotencia pero también sin impotencia.

Hoy estamos interpelados como sociedad y como integrantes del sistema educativo por la imposibilidad de cumplir en la enseñanza media con el derecho a una educación de calidad para todos los jóvenes. Es una interpelación a los actores políticos, a las autoridades, a las organizaciones sociales, culturales, a las familias. Pero también a los docentes. La construcción de justicia también se juega en las aulas.

*El docente tiene que definirse por su propia identidad pedagógica y no puede ser una identidad de derrota (Rivas, 2015a).*

Educar en la diversidad pero también en la adversidad. Los docentes no son culpables de los resultados injustos del sistema educativo aunque haya tendencias a exponerlos

públicamente como tales, actitud que provoca enormes daños en la búsqueda de soluciones. Pero eso no quiere decir que no deban sentirse responsables de que los niños y jóvenes aprendan. Responsables, no culpables. Muchos discursos, que *desresponsabilizan* a los docentes de estos procesos, intentando protegerlos contribuyen a desvalorizar la profesión en términos de consideración social.

Cuando una camada de docentes en plena dictadura colaboró, trabajando en condiciones extremas, para que las nuevas generaciones no fueran *inculturadas* por la ideología del régimen, lo hizo en silencios cómplices, desde la adversidad y con esperanza. "Se puede educar en los resquicios que deja el régimen", nos decía la gran pedagoga uruguaya Reina Reyes. Y aparecieron miles y miles de *resquicios* en los contenidos y en las formas. La escuela sola no pudo, pero pudo mucho.

Hoy el país puede contar con una generación de docentes que libre esta batalla por la justicia educativa, desde cada centro, desde cada aula, desde cada *resquicio*. La diferencia es que hoy podemos transformar los resquicios en acciones colectivas, a través de políticas y dispositivos.

Como dice Axel Rivas, se hace justicia personalizando la pedagogía y se hace justicia desde cada escuela, desde cada centro educativo.

Si la profesión docente no es capaz de demostrar que puede incidir en cambiar la realidad, en primer lugar, no valdría la pena dedicarse a ella. Y en segundo lugar, difícilmente podría revertirse la desvalorización social que padece en estos tiempos. Es pues una cuestión de justicia, pero también de dignidad profesional. Los docentes deben creer en sí mismos para que los demás creen.

Hay que *relibidinizar* la profesión, al decir de Graciela Frigerio.

Según el Informe McKinsey hay tres principios claves detrás de los sistemas educativos con muy buenos desempeños:

1. la calidad de un sistema educativo no puede ser superior a la calidad de sus docentes;
2. el único camino para mejorar los aprendizajes es mejorar la enseñanza;

**3.** un buen desempeño como país requiere que todos los estudiantes aprendan.

Entonces, la pregunta es: ¿qué debe hacerse desde cada lugar del sistema educativo para que las interacciones que se producen entre docentes y alumnos sean significativas, impacten, mejoren, transformen?

Cada uno de nosotros tiene algo que hacer para que efectivamente ocurra el cambio de paradigma de la enseñanza secundaria en Uruguay y para que podamos pasar de la selección de una élite a la promoción de un derecho para todos.

## 2. Las huellas de la inequidad

Los debates que ha dado nuestra sociedad sobre la educación en los últimos treinta años han terminado generalmente en bloqueos. Vaz Ferreira sin dudas se espantaría por el uso reiterado de falacias de falsa oposición que rápidamente se instalan en las discusiones sobre la educación.

Ante esto decimos que no toda la educación es un desastre, pero también decimos que las deficiencias no son menores. Se ha trabajado mucho, se ha invertido en infraestructura, en mejora del salario docente, se ha expandido la educación inicial, ha aumentado el ingreso de estudiantes a la educación terciaria y el grado de permanencia en la enseñanza media, entre otros avances. Son logros importantes en términos históricos; sin embargo, la gravedad de los problemas que persisten, interpelan la conciencia ciudadana de los uruguayos y por eso los cambios *no admiten la menor demora*.

En Uruguay, solo el 40% de los alumnos que iniciaron secundaria la culminan. Solo el 11% de los que egresan pertenecen a los sectores más pobres, mientras el 70% son de los sectores más ricos. En otras palabras, hay casi siete veces más egresados en el quintil mayor de ingresos que en el de menores ingresos.

Según la encuesta de hogares del INE de 2015, en el último año teórico para el ciclo obligatorio (17 años de edad) el 95% de los adolescentes pertenecientes a los hogares de mayores ingresos se encontraban escolarizados, mientras que en los hogares de menores ingresos solo lo estaban el 58%. Es decir, una diferencia de 37 puntos porcentuales. A los 18 años, esa diferencia trepaba a los 50 puntos porcentuales (INEEd, con datos de la Encuesta de Hogares).

En 2015, el 30% de los adolescentes de 18 años no había finalizado la educación media básica. Y solo uno de cada cinco jóvenes había finalizado la educación media a los 18 años de edad. Para la generación de jóvenes que hoy tienen entre 21 y 23 años de edad, por cada 1000 individuos solo 387 lograron completar todo el ciclo (ibídem).

A los siete años de edad, la cobertura oportuna (cumplimiento de la trayectoria teórica) de nuestro sistema educativo asciende al 94% de los niños. A los 17 años, este índice desciende al 32% de los adolescentes.

Si hacemos la comparación entre el quintil 1 (20% de la población con menores ingresos) y el quintil 5 (20% de la población con mayores ingresos), observamos que a los siete años de edad la diferencia de cobertura oportuna es de 8 puntos porcentuales a favor del quintil 5.

A los 17 años de edad, esa brecha alcanza los 47 puntos porcentuales. *Recordemos que en el quintil 1 se encuentra el 45% de los niños y adolescentes (ibídem).*

Casi un 30% de los niños culmina el ciclo escolar con algún nivel de rezago. A los 14 años de edad, abandona el 8% de los adolescentes en edad de cursar. A los 18 años de edad, la no asistencia sin haber culminado el ciclo obligatorio alcanza al 56% de los jóvenes (ibídem).

Las pruebas estandarizadas internacionales (TERCE, PISA) también revelan serios problemas de equidad y evolución en los resultados de aprendizaje. Mientras que la mayoría de los países de la región mejoran sus desempeños y reducen las brechas de aprendizaje entre los diferentes quintiles, Uruguay mantiene relativamente estable la distancia entre los puntajes más bajos y los más altos obtenidos entre 2003 y 2015, y consolida un grado importante de inequidad de logros.

Las pruebas PISA entre 2003 y 2012 demuestran una evolución regresiva en los alumnos que no alcanzan el nivel 2, que es el umbral mínimo de competencias necesarias para moverse en el mundo y continuar en el sistema educativo con posibilidades.

En Matemática, en 2003 se encontraba por debajo del umbral el 48,1% de los alumnos; en 2012, el 55,7%. En Lectura, por debajo del umbral se encontraba el 40% de los alumnos, y en 2012, el 47,7%. En Ciencias, el 42,1% se encontraba por debajo del umbral, y en 2012, el 46,9% (INEEd, 2014).

En este marco, la repetición ha desempeñado un papel importante en el ordenamiento de las trayectorias escolares. Si bien es oportuno evitar la falsa oposición *repetición sí-repetición no*, pues se trata de lograr mejores estrategias para el aprendizaje con equidad, no puede negarse que como estrategia pedagógica general ha fracasado. Más aún, ha sido funcional a un modelo de exclusión.

La repetición también está sesgada por nivel socioeconómico. Repiten más los que tienen menos y repiten menos los que tienen más. Por los volúmenes y los sesgos

que tiene hoy, no debe considerarse a la repetición como un problema pedagógico, sino como un instrumento que solo contribuye a generar más injusticia. Nadie en el sistema educativo uruguayo desea ser cómplice de estas inequidades. Adoptar una resolución individual en un caso concreto puede no generar este impacto. Pero las cifras globales actuales son reveladoras de problemáticas más profundas del sistema que nos obligan a revisar profundamente las estrategias. Esta es la única manera de evitar ser dominados por la llamada *paradoja de Bossuet*, evocada por Rosanvallon (*La société des égaux*, París: Seuil, 2011) y citada por Tedesco, Operti y Amadio (2013), por la cual los seres humanos deploran en general lo que aceptan en particular. Todos rechazamos globalmente una sociedad que provoca inéditos niveles de desigualdad, pero terminamos aceptando los mecanismos que la producen.

El 30% de los adolescentes que ingresan a primero de liceo lo hacen con un rezago escolar de al menos un año: ya repitieron al menos una vez antes de entrar al liceo. La repetición en sexto año escolar no supera el 1,1% de cada generación. Sin embargo, repite el 28,1% de los estudiantes de primero de liceo. Este puente roto en las trayectorias de los alumnos, por donde empiezan a *caerse* del proceso, es responsabilidad del propio sistema e impacta también en los resultados posteriores. Así se instala el “dilema de los docentes de hacerlos repetir o pasarlos sin haber logrado aprendizajes”, al decir de Axel Rivas.

*La repetición temprana no produce avances académicos duraderos. Adicionalmente, la repetición es un poderoso predictor del desinterés de los chicos respecto a la escuela, uno de los más poderosos de la deserción posterior. Mann (1987) ha estimado que la repetición de un grado aumenta la probabilidad de desertar aproximadamente en 50% y la repetición de dos grados aumenta esa probabilidad en 90% (Martínez Rizo [2010, pp. 19-20], citado en Aristimuño y De Armas [2012]).*

*Los resultados de las pruebas PISA 2009 muestran, a su vez, que en los países que presentan elevadas tasas de repetición se dan bajos desempeños de los alumnos; el 15% de la varianza de rendimiento entre los países de la OCDE es explicado por las diferencias en las tasas de repetición. Además esto implica que el entorno socioeconómico de los alumnos se asocia más fuertemente con el desempeño en los países que aplican la repetición (ANEP [2011], citado por Méndez (2015).*



*Por otra parte, en el Informe Unesco (1996) se sostiene la importancia de la discusión, que no se trata simplemente de pasar de la repetición de grado a la promoción automática (ibídem).*

El trabajo de Santiago Cardozo Politi publicado en 2016, con un estudio de panel de la generación que en 2009 participó de las pruebas PISA, aporta elementos trascendentes para el estudio de las trayectorias educativas en nuestro país:

*Una trayectoria de rezago hasta los 15 años prácticamente obtura las chances de progresar y culminar la educación media. La situación contraria, en cambio, no es cierta. Es condición necesaria pero no suficiente para la culminación de la educación secundaria superior (INEEd [2016], citando a Cardozo Politi [2016]).*

Las variables socioculturales son el eje explicativo de los resultados (ibídem). Y se vuelven a confirmar las importantes brechas de género favorables a las mujeres en la progresión y el logro educativo. Nos preguntamos: ¿por qué los varones abandonan más el sistema y culminan menos los estudios?

Hay una menor acreditación en Montevideo y su área metropolitana que en el resto del país. El desempeño insuficiente de las competencias lectoras a los 15 años condena a los jóvenes a no completar la enseñanza secundaria superior. Los institutos privados no logran mejores aprendizajes pero sí consiguen, en cambio, proteger mejor las trayectorias escolares de sus alumnos. El estudio demuestra menores niveles de integración social y académica y una valoración algo más negativa sobre la educación media y su utilidad entre los alumnos de los liceos públicos, tanto en comparación con las escuelas técnicas como, todavía más claramente, en relación con los centros privados (ibídem).

Todo ello abre interrogantes sobre las prácticas institucionales. No solo hay que cambiar las formas de enseñar, sino también las *formas de estar* de los jóvenes en las instituciones.

A partir de este trabajo de Cardozo nadie puede negar que la repetición en Uruguay, lejos de contribuir a mejorar los aprendizajes de los alumnos y por ende sus

desempeños posteriores, se transforma en una *profecía autocumplida* del fracaso. Por supuesto que la promoción automática tampoco es la solución. Entre ambas posibilidades es necesario construir alternativas que colaboren a mejorar la calidad de los aprendizajes y las trayectorias escolares.

Aun para quienes creen que poco puede hacer el sistema educativo para revertir las condicionantes socioculturales de origen de los alumnos, es un indicador preocupante que, en un escenario de mejora de los indicadores sociales en los últimos diez años en nuestro país, las trayectorias educativas hayan empeorado en términos de equidad.

En efecto, la situación es grave si la comparamos con la mejora de los ingresos de los hogares y la distribución del ingreso. La tasa de pobreza en Uruguay se redujo un 14,9% entre 2010 y 2014, y es en este sentido el mejor índice de toda América Latina. El índice Gini de 0,382 ubica a nuestro país como el más igualitario en términos de distribución del ingreso en el continente.

La mayoría de los países de la región que también mejoraron indicadores sociales aunque en menor proporción que Uruguay, avanzaron más que nuestro país en términos de equidad educativa, tanto en porcentajes de culminación del ciclo secundario como en términos de evolución de la calidad y distribución social de los aprendizajes (Rivas, 2015b).

En términos de comparación con otros países desde el punto de vista de los indicadores socioeconómicos, el Uruguay presenta déficits sorprendentes. De acuerdo al SITEAL (2011), en jóvenes de 20 y 22 años el egreso en la educación media superior era el siguiente: Uruguay 35%, Argentina 64%, Chile 80%.

En nuestro país las trayectorias educativas recorridas profundizaron la desigualdad tanto en egreso como en aprendizajes, a diferencia de la mayoría de los países de la región (ibídem).

Todos los datos son confluyentes y concluyentes en demostrar que en los problemas de injusticia que se producen en la culminación oportuna de la enseñanza media y en la distribución de los aprendizajes, el sistema educativo tiene una responsabilidad importante. No estamos solo ante problemas sociales que impactan en el sistema educativo, sino también ante problemas del sistema educativo que impactan en desigualdades sociales. Estos datos son reveladores

de los serios problemas que tiene el sistema educativo para dar cumplimiento al mandato legal y a los nuevos paradigmas de la enseñanza secundaria.

No hemos logrado revertir el determinismo social de los aprendizajes, condición necesaria e imprescindible para que nuestra educación deje de ser funcional a la reproducción de la desigualdad y, por el contrario, contribuya desde su especificidad a la construcción de justicia.

### 3. Las respuestas del sistema

#### **En Primaria**

Para enfrentar los obstáculos cognitivos y afectivos que implican el pasaje de Primaria a Secundaria, sobre todo en los sectores de mayor vulnerabilidad social, se desarrolló el Plan Tránsito Educativo. En este, la figura del *maestro comunitario* cumple un doble rol: el de trabajador social y el de alfabetizador. La mirada de esta figura en el contexto de los niños permitió observar situaciones que escapan a los indicadores. El plan se aplicó en 1350 escuelas elegidas en función del contexto sociocultural, el número de inasistencias de los alumnos y el rezago de sus trayectorias. Si bien ha sido una experiencia exitosa, la ampliación del plan ha implicado cierta pérdida de calidad de la intervención.

En Primaria se está llevando adelante una estrategia de evaluar para intervenir y hacerlo de la manera más temprana y oportuna posible. Si no se protege la trayectoria de los niños en los primeros años, estos pueden llegar con dos años de rezago a tercero de escuela. Esta situación ya genera desde tercero situaciones indeseables pues el niño está *aplastado*, dañado en su autoestima o se convirtió en un *líder negativo* como mecanismo de autoafirmación. Por ello, este año 2016 se comienza a realizar en Montevideo y en Maldonado una evaluación de los niños de educación inicial para detectar problemas de motricidad fina y aspectos generales de desarrollo cognitivo y comunicación.

Junto con esto se está trabajando con un diseño curricular más acotado, definiendo perfiles de egreso para tercero y sexto años. De esta forma la trayectoria escolar tiene una continuidad más sostenida, pues se realizan diagnósticos en el inicio y evaluaciones de proceso en tercero y sexto. Entre primero y tercero se espera que los niños aprendan a leer, escribir y el concepto de número. A partir de 2017, al finalizar segundo año, se aplicaría en octubre una evaluación a todos los niños. En cuarto, quinto y sexto años se espera que los niños aprendan a leer en contexto (Historia, Geografía, entre otras disciplinas) y la relación entre los campos numéricos.

Primero, segundo y tercero escolar están acompañados con una propuesta editorial, cuadernos de lectura y escritura, incluyendo una metodología de juego, que tienen por objetivo apoyar al docente en su trabajo de aula. Los cuadernos de Matemática

se usarán también con los niños de cinco años. Con estos apoyos se espera que mejore la frecuentación y secuenciación de la lectura y escritura, de manera que los niños las trabajen al menos cada día por medio. Esta estrategia responde también a las dificultades detectadas en la formación de los nuevos maestros y maestras en didáctica de la lectura y la escritura. Se vincula además seguimiento y evaluación. Para evitar la repetición en primer año —que hoy alcanza a un promedio de 12,5% de los alumnos en todo el país—, es necesario detectar tempranamente los riesgos. Por ello, a los alumnos que en abril ya tienen diez faltas y a los que en mayo presentan dificultades en Matemática y/o Lengua, se los acompaña con intervenciones tempranas y oportunas. Hoy son unos 4500 niños.

También es necesario afinar aún más las articulaciones con el Ministerio de Desarrollo Social (MIDES) y la Administración de los Servicios de Salud del Estado (ASSE) por la contribución que sus diagnósticos e intervenciones pueden realizar para garantizar trayectorias protegidas. Finalmente, un asunto a considerar es el tema de la edad con la que ingresan los niños a primer año, pues en muchos casos se ha detectado cierta inmadurez, producto de la fecha límite de nacimiento que se fija para ingresar en el año lectivo.

### **En Secundaria**

Desde el punto de vista curricular, en Secundaria ha habido intentos de cambio y flexibilización del currículo. Es el caso de los Programas de Exploración Pedagógica (PEP) y del Plan 94 para Bachillerato Diversificado “Marta Averbug” que incorporó novedades como la semestralización, el formato libre asistido, semipresencial, etcétera. También de los planes 2009 y 2012, que permitieron diversificar las trayectorias. La propuesta 2016 dispone el trabajo en duplas introduciendo el trabajo colaborativo e interdisciplinario entre docentes y por proyectos, lo que implica innovaciones curriculares importantes. También se han creado otras opciones de flexibilización del currículum, tales como la introducción de algunos dispositivos de acompañamiento como el Espacio Pedagógico Inclusor (EPI). Las tutorías, los apoyos y las coordinaciones de docentes también han sido estrategias para dar respuestas a los desafíos que presenta la enseñanza secundaria actual.

En la actualidad se dictan 583.498 horas de clase, principalmente en el plan 2006, así como se cuenta con 117.585 horas de coordinación, tutorías y apoyo (datos de Planeamiento Educativo de Secundaria, 2016). Existe una hora disponible de

dispositivos complementarios casi cada cinco horas de clase. En el dispositivo de tutorías se invierten además \$ 13.820.000 al año por concepto de alimentación, vestimenta y útiles para los alumnos. Según la Oficina Nacional del Servicio Civil, los vínculos laborales de ANEP pasaron de 53.711 a 86.831 entre 2005 y 2015. Estos 33.120 vínculos más en el período implican una mejora en la ratio docente-alumno y una mayor capacidad de atención desde el sistema. Se han generado posibilidades robustas desde el punto de vista del tiempo y la inversión para poder desarrollar estrategias de acompañamiento y trabajo colectivo de los docentes.

También en los últimos años se ha venido procesando un cambio de paradigma en relación con la inclusión educativa. La *adecuación curricular* sustituyó a la *tolerancia* y en ese pasaje se focalizó en cómo se enseña y en cómo se evalúa, poniendo el énfasis en el trabajo de los equipos educativos desde el intercambio. Ha sido una manera de socializar las mejores prácticas de los docentes en relación con la diversidad con la que trabajan en las aulas, en trabajo colectivo o individual con los alumnos. La adecuación curricular promueve el diálogo interdisciplinar. El trabajo con la dificultad en el aprendizaje mejora la enseñanza para todos, pues genera nuevos caminos didácticos. La intención es que se transite desde una concepción de intervención de equipos multidisciplinares para la realización de diagnósticos a otra de equipos educativos cuya meta es mejorar el proceso educativo. El mayor desafío es *actualizar* profesores para trabajar desde este nuevo paradigma, pues deben crearse niveles, grillas y dispositivos especiales, en combinación con los dispositivos flexibles existentes (régimen de nocturnidad, bibliotecas, etc.).

De 58 liceos encuestados hasta el momento, se han detectado 999 adecuaciones curriculares significativas llevadas adelante, lo que sin dudas es auspicioso. Son aún incipientes las experiencias de acompañantes para los estudiantes que presentan dificultades motrices o trastornos psiquiátricos. Desde el sistema es una figura que en enseñanza secundaria no está aún definida. En Secundaria al día de hoy se registran 12 liceos con alumnos con síndrome de Down.

En Primaria se dispone de la Red Mandela, que incluye 18 escuelas que trabajan con dispositivos especiales de inclusión, donde se identificaron 65 niños con dificultades especiales.

Otro dispositivo importante para enfrentar la problemática de la desvinculación ha sido la implementación del RUA (Registro Único del Alumno), que permite identificar las trayectorias de los niños y jóvenes y recoger acumulaciones de intervenciones

anteriores realizadas en cada tramo. En la misma línea, la Dirección Sectorial de Integración del Consejo Directivo Central (CODICEN-ANEP) trabaja en articulación con otros actores en el territorio en la búsqueda de los jóvenes que se han desvinculado y en la protección de las trayectorias más vulnerables.

También ha comenzado la discusión curricular sobre los perfiles de egreso, en un intento por definirlos en todos los subsistemas. Esta discusión es muy incipiente y presenta algunos problemas que se describirán más adelante.

Es mucho lo que se ha hecho y se sigue haciendo. En la enseñanza secundaria las mejoras recientes en los índices de repetición y permanencia no permiten, sin embargo, el entusiasmo, pues, al ritmo actual de mejora de los indicadores, la universalización de la enseñanza media obligatoria recién se alcanzaría dentro de varias décadas.

#### 4. Algunos problemas persistentes y estructurales

Las evidencias de las problemáticas que se han presentado permiten señalar que los déficits de calidad y equidad de las trayectorias de nuestros alumnos en enseñanza secundaria responden a una situación estructural del propio sistema (sin que ello signifique desconocer los factores exógenos que también están condicionando las *performances*):

- Una propuesta curricular obsoleta para el nuevo paradigma.
- Un sistema de evaluación contenidista.
- Culturas docentes y modelo de ejercicio profesional agotado.
- Problemas en los roles de dirección e inspección.
- Debilidad de los centros educativos como comunidades de aprendizaje.

##### ***Una propuesta curricular obsoleta para el nuevo paradigma***

Los planes y programas vigentes fueron construidos desde la especificidad de los subsistemas sin establecer una mirada holística sobre la trayectoria de aprendizaje de los alumnos más allá de los ciclos. Evidencian fracturas epistemológicas en el pasaje de ciclos, ausencia de coordinación suficiente en los contenidos y metodologías entre asignaturas, y problemas de segmentación (no de diferenciación incluyente) en la oferta de la enseñanza media.

Coincidimos con Palamidessi y Feldman en que el currículo de la enseñanza media se encuentra en un proceso transicional:

*Se trata de un proceso de cambio curricular lento, no lineal y aún incompleto hacia una mayor comprehensividad; esto es, hacia una postergación de la elección de carreras, una predominancia de los componentes generales de formación y una simplificación de las especializaciones en dirección a*



*salidas más polivalentes. Este camino supone —asimismo— avanzar hacia el fortalecimiento de una educación más “amigable” con la vida de los adolescentes y jóvenes, más abierta a la contemporaneidad, al ejercicio de la ciudadanía, las tecnologías, las dinámicas y requerimientos del mundo productivo, las actividades corporales y las prácticas artísticas/reconstructivas. En las últimas dos o tres décadas, este movimiento de larga duración —aún incompleto— coincidió con la búsqueda de diversas alternativas pedagógicas orientadas a atraer, formar y empoderar a estudiantes provenientes de grupos sociales hasta entonces excluidos de la educación secundaria. Este proceso avanzó mediante una dinámica poco coordinada y, quizás, careciendo de una visión sistemática y de largo plazo del proceso de escolarización y de las estructuras curriculares e institucionales más adecuadas para avanzar en el proceso de la universalización de la educación básica (Palamidessi y Feldman, 2014).*

La estructura curricular actual responde a un modelo asignaturista con una fuerte concepción de la identidad de secundaria vinculada a su condición de tránsito preuniversitario. Las razones de la implementación del plan 2006 no están originadas en un diagnóstico de las necesidades de formación para el siglo XXI y del objetivo de la universalización de la enseñanza media, sino en cuestiones políticas y coyunturales. Proviene de una concepción asignaturista lineal, vinculada a la acumulación de saberes disciplinares. Los programas de las asignaturas ni siquiera están suficientemente articulados entre sí como para promover instancias de coordinación adecuadas en los centros educativos. Está muy extendida una matriz contenidista del aprendizaje. Aun en la discusión actual sobre perfiles de egreso emerge esta concepción, pues se tiende a identificar que los mínimos son contenidos. A punto de instalarse una nueva falsa oposición en nuestras discusiones educativas, conviene señalar que competencias y contenidos no son opuestos o excluyentes. No se pueden trabajar las competencias si no se lo hace desde los contenidos. Como no se puede aprender a aprender no aprendiendo nada, así también trabajar por competencias implica poner en movimiento los conocimientos para utilizarlos con sentido. Lo que se gestiona es la relación pedagógica con el saber; el contenido es la excusa para instalar una relación con el saber, como plantea Frigerio. Son muy incipientes, y aún ocupan los márgenes del subsistema, los intentos de cambio integral de dicho plan, aunque aparezcan diseños novedosos y en línea con el nuevo paradigma.

### ***Un sistema de evaluación contenidista***

Predomina hoy en el sistema de evaluación la cultura de la *check list* de contenidos. Muchas veces la evaluación parte de la sospecha y no de una propuesta de aprendizaje. No se acompaña una trayectoria global del estudiante; por el contrario, las propuestas segmentan esa trayectoria. La evaluación se concibe próxima al control de lo acumulado. La consideración fragmentada del aprendizaje por asignaturas conduce a situaciones de evaluación incongruentes en las que el estudiante con cuatro asignaturas insuficientes deba repetir el curso incluso si en todas las demás es ampliamente suficiente. El REPAG del plan 2006 está inspirado en una concepción actualizada de evaluación. Sin embargo, concepciones consolidadas y sedimentadas en el tiempo conducen a interpretaciones que no conciben con el reglamento. Un ejemplo lo constituye la evaluación diagnóstica, que establece que no debe ser calificada. Sin embargo, en ocasiones encontramos casos en que los diagnósticos son calificados numéricamente. El problema no está solo en las normativas de evaluación, sino también en la cultura de las comunidades educativas.

No parece estar claro en muchos docentes el concepto de *suficiente* o *insuficiente* a la hora de evaluar a los estudiantes. No logran definir con precisión el límite entre un nivel de suficiencia y otro de insuficiencia. No está suficientemente incorporado el concepto de evaluación de proceso y se prioriza la evaluación sumativa. Las pruebas o los escritos son los hitos fundamentales de la calificación y, muchas veces, todo lo demás no cuenta. Como expresa Pedro Ravella, los programas actuales en su mayoría no explicitan qué es lo que se espera lograr con un 5 o un 6. Hay un hueco entre el programa de la asignatura y el reglamento de evaluación por la falta de explicitación de lo que se espera del alumno (aportes de Pedro Ravella en el taller del seminario).

La invitación a los alumnos debe ser para producir y no para ser sospechados de un fracaso. Se debe partir de la convicción de que todos pueden aprender. ¿Cuánto invita a los estudiantes lo que proponemos un día como para que provoque en ellos ganas de volver al día siguiente? La matriz curricular debe acompañar esta concepción. Sin embargo, muchos docentes sienten contradicciones que provienen del propio sistema, y es ahí donde gana la tradición. Se abroquelan en la seguridad de lo que se hizo siempre. Entre otras cosas, la repetición se aplica por la falta de una visión de trayectoria elaborada colectivamente que permita instalar la idea de que lo que no se logró ahora, puede suceder después.

### **Culturas docentes y modelo de ejercicio profesional agotado**

*Los docentes uruguayos no están satisfechos con el lugar profesional que ocupan actualmente. Los salarios siguen siendo bajos en términos comparativos, a pesar del enorme esfuerzo realizado en los últimos años. No obtienen el reconocimiento social de la profesión que desean. Son aún insuficientes los esfuerzos por encontrar respuestas colectivas y colaborativas en los centros donde trabajan. En general, los alumnos no aprenden lo que esperan, tampoco lo que los docentes se proponen, ni aquello a lo que la sociedad aspira.*

*Es que de alguna manera están cercados en un círculo vicioso. Los cambios de paradigmas educativos que resultan del cambio de época, las transformaciones en las formas de aprender de los niños y los jóvenes, la pérdida del reconocimiento social hacia la profesión, los nuevos escenarios de aula producto de la complejidad social creciente, la falta de tiempo, espacio y apoyo para crear, imaginar y reelaborar las propias prácticas empujan a los docentes muchas veces a refugiarse en la reiteración de lo conocido en el hacer. Y esta aparente "zona de confort" en la que se instalan no es más que el empobrecimiento de las interacciones imprescindibles con las nuevas generaciones; es el momento en que solo importa "dar mi clase", obviando que lo central en la educación es que los alumnos aprendan; es el inicio del proceso para que niños, jóvenes y docentes queden atrapados por el desencanto (Cayota, 2016).*

En muchos docentes hay nudos conceptuales muy extendidos, en formas de creencias, que se transforman en escollos para la transformación. Algunos ejemplos de ello:

*No me prepararon para esto.*

*No son estos los alumnos que quisiera tener.*

*Si no sabe este tema, no puede pasar de año.*

*Algunos niños y adolescentes no pueden aprender.*

*Estos alumnos no se adaptan a la estructura escolar, no pueden estar aquí.*

*Deben resolverlo los especialistas.*

*La repetición es un instrumento para no bajar el nivel.*

*Si la familia no se ocupa, no se puede hacer nada.*

*Si no tienen interés, que se vayan.*

*A mitad de año ya se sabe si un alumno va a repetir.*

Para que un buen docente pueda enseñar, debe poner en juego recursos afectivos. Estamos viviendo un momento difícil donde muchos docentes están canalizando su malestar en los alumnos, lo que revela que ellos también están desatendidos. De esta manera se está catalizando el malestar docente transformándolo en demandas permanentes, siempre hacia *los otros*. Estas actitudes ubican al docente en un lugar poco profesional y cargado de sentimientos de indefensión.

Las subjetividades profesionales y el malestar docente terminan siendo catalizadores de un poder instituyente de lo regresivo. Se restituye el *statu quo* y este se impone siempre ante los nuevos dispositivos.

Mientras que en formación docente de Magisterio las practicantes desde el inicio se sienten parte de una escuela, en la de Secundaria los jóvenes se reconocen en primer lugar como pertenecientes a una asignatura. Esto ha definido un perfil profesional del docente de Secundaria que genera miradas diferentes a la del maestro.

El escalafón docente no genera ningún incentivo para la superación. Las opciones para mejorar en la carrera desembocan siempre fuera del aula. Solo se avanza por antigüedad.

Se percibe un cierto agotamiento del modelo de ejercicio profesional docente para enfrentar los cambios que son necesarios. El profesor que tiene asignadas horas solo para dar clase de su asignatura no puede responder adecuadamente a los requerimientos de un nuevo paradigma de la enseñanza media. Es necesario disponer de una presencia en los centros que, además de dar clase, permita atender personalmente a los alumnos y a las familias, y disponer de tiempo y oportunidad para el encuentro con los demás colegas y así trabajar de forma

colectiva e interdisciplinaria, además de formarse de manera situada. El docente ha de ser *de un centro* y no solo de una asignatura. Los espacios de coordinación, que originalmente pudieron enfocarse en esta dirección, se han debilitado; en muchos casos, por falta de propuesta y liderazgo pedagógico en los centros. Hoy no son, en la mayoría de los casos, espacios de desarrollo profesional y construcción de comunidades de aprendizaje. La potencialidad que demuestran en los lugares donde se trabaja con estas perspectivas confirma que estos espacios son esenciales para producir cambios, cuando están cargados de sentido.

### ***Problemas en los roles de dirección e inspección***

Los inspectores podrían ser los animadores naturales del cambio. Sin embargo, atienden zonas geográficas extensas y muchas veces muy complejas, por lo que no disponen de un espacio de frecuentación y de continuidad en el tiempo que les permita estar disponibles para esta tarea.

Hoy existen dos inspectores por asignatura en todo el país. Hay alrededor de 300 liceos y además deben inspeccionar a los docentes. Los inspectores regionales y los de institutos y liceos tampoco están logrando el objetivo de trabajar con los docentes desde lo cotidiano. Tenemos un diseño de gestión como el de Francia, pero no contamos con el ejército de inspectores como el que cuenta el país gallo. La Inspección no se visualiza a sí misma como parte del problema.

La inspección no genera cercanías suficientes. Hay que estar en el territorio para hacerlo. Las mejores señales de cambio deberían provenir de los mandos medios, pero estas jerarquías intermedias no tienen la coherencia ni la cohesión ni el abordaje conjunto de estrategias necesario para lograr un mayor impacto en sus acciones.

La institución *inspección* parece estar en crisis. Los docentes no la consideran como un ámbito de orientación, sino como un mecanismo de control. La mayoría de los docentes no tuvo visita en los últimos años (INEEd.a, 2015).

Su estructura reproduce el perfil asignaturista del currículum pero sin haber logrado una adecuada coordinación de los programas para facilitar los trabajos interdisciplinarios y de coordinación en los liceos. La inspección parece estar en una situación transicional, es decir, no tiene los suficientes recursos como para cumplir el modelo que inspira su diseño, pero aún no ha transformado suficientemente su rol

como para promover otras modalidades de intervención. Parece complejo sostener en un mismo cargo las funciones de supervisión y calificación con las de orientación. Difícilmente un docente tenga la sensación de bajo riesgo que se necesita en un espacio de orientación, compartiéndolo con quien finalmente lo va a evaluar y calificar. Esta institución necesita ser refundada para que sea dinamizadora de un proceso de transformación.

Otra figura que debería ser animadora curricular es la dirección de centro. Pero se le presentan dificultades para asumir un rol de liderazgo pedagógico, esto es, la de favorecer que los colectivos docentes generen respuestas genuinas, contextualizadas, con teorías de consenso luego de debates profundos, fundamentando y sosteniendo la micropolítica institucional del centro. La dirección de centro debe promover el hacerse responsable de lo que sucede. La oportunidad del cambio de la cultura institucional está en la movilización de la microcultura del centro, favoreciendo así el cambio cultural general.

En general, las direcciones de los centros están abrumadas por demasiadas tareas de todo tipo, por lo que se les hace difícil concentrarse en los asuntos pedagógicos. No reciben una remuneración acorde a las responsabilidades que asumen y no han sido priorizadas en la escala salarial del sistema. No siempre los perfiles exigidos en los concursos para acceder a estos cargos han sido los adecuados y, por ello, a veces han emigrado del aula excelentes docentes para transformarse en malos o mediocres directores.

Los centros educativos se terminan pareciendo a los directores que tienen. Muchas veces el diferencial entre un centro y otro está dado por esta figura. Sobre todo, si ha sido capaz de generar un liderazgo distribuido en su colectivo.

Se percibe un deterioro en los equipos directivos de las instituciones. En muchas de estas no se están haciendo cargo de lo que allí sucede. A veces el director no interviene adecuadamente en las situaciones técnico-pedagógicas para evitar que el docente se sienta presionado. Otras veces no visualiza qué estrategias utilizar y no hace nada para acompañar al docente desde lo técnico profesional.

Ser director de un liceo hoy es una tarea de enorme complejidad. Ha de tener perfil, formación y características personales que le permitan liderar un colectivo de docentes diverso, e incluir en ello las herramientas emocionales necesarias para articular actores muchas veces desencontrados: alumnos, familias, docentes.

Jerarquizar la función de la dirección de centro, proporcionarle los andamiajes necesarios para darle especificidad a su tarea, promover intercambios horizontales y contar con apoyos oportunos pueden ser caminos que fortalezcan este rol; con ello se estará colaborando para que el centro educativo se transforme en una verdadera unidad de cambio.

### ***Debilidad de los centros educativos como comunidades de aprendizaje***

Los liceos no deberían ser solo un espacio habitado por salones donde se da clase. Es un lugar donde los adolescentes aprenden, crecen y empiezan a plantearse un proyecto de vida. Es también el ambiente donde los educadores ejercen su profesión y es un punto de referencia para las familias y la comunidad. El conjunto de interacciones que allí se producen constituyen en definitiva el sentido mismo de la educación. Es imprescindible que sean espacios cargados de sentido para todos sus integrantes. El sistema educativo uruguayo proviene de una tradición muy centralista en términos organizacionales, por lo que el lugar de los centros en los dispositivos institucionales ha quedado bastante relegado.

Se vienen desplegando en la actualidad una serie de medidas y líneas de acción que buscan reubicar a los centros y jerarquizarlos en su relación con el conjunto del sistema. Resituar los centros en la estructura del sistema y darles mayor autonomía implica crear y fortalecer verdaderas comunidades profesionales que sean capaces de aprender de sus propias prácticas. Esto es imprescindible, pues a mayor autonomía, mayor responsabilidad de los actores responsables.

Para que los centros sean vigorosos motores y unidades del cambio educativo necesitan de directores con capacidad y posibilidades de ejercer el liderazgo pedagógico y de manejar con solvencia habilidades socioemocionales para la construcción de colectivos articulados tras un proyecto común. Es necesario definir nuevos perfiles para el cargo de dirección de centro, jerarquizarlo desde el punto de vista salarial y contar con personal de apoyo al que pueda derivar aspectos administrativos y de gestión de la infraestructura locativa.

Se necesitan inspectores o cuerpos técnicos intermedios que orienten y apoyen las acciones pedagógicas y educativas. Para ello, la inspección debe refundarse, superar la actual estructura, en la que no cuenta con los recursos humanos

suficientes para aplicar el modelo que la inspira, o definitivamente cambiar el modelo diversificando la función de orientación de la de calificación.

Como fue dicho, también debe modificarse el modelo de ejercicio profesional docente, concentrar a los docentes en los centros, para darles estabilidad y permanencia pero, sobre todo, posibilidades reales de tiempos para el cumplimiento de su función como educadores integrales.

No basta con adjudicar más horas. Los malos ejemplos de perversión del sentido de la coordinación, en muchos lugares, reafirma la necesidad de dar significado y liderar adecuadamente estos espacios, no de eliminarlos.

Cuando estas condiciones se dan, son herramientas muy potentes de transformación.

Es necesario superar ciertas creencias instaladas de que los centros no pueden hacer nada por el centralismo imperante. Las posibilidades reales y normativas de ejercer espacios de iniciativas y dispositivos propios es mucho mayor de lo que la mayoría de los directores, docentes y aun inspectores creen. Pero producir procesos de cambio implica estrategias *desde arriba* y *desde abajo*, que se realicen simultáneamente y de forma dialéctica.



## 5. La estrategia del cambio y el cambio sistémico

Los problemas de repetición, desafiliación y culminación oportuna que padece nuestra enseñanza media no se resolverán de manera sostenida, con medidas aisladas o desarticuladas. La complejidad que implican estos fenómenos obliga a aceptar que las soluciones no son sencillas ni inmediatas. A su vez, es imprescindible que todos los actores involucrados asumamos que somos parte del problema y, por tanto, de la solución. En particular, debemos asumir que el sistema educativo del que formamos parte está contribuyendo, con sus acciones y sus omisiones, a que se produzcan estos resultados.

Y, por sobre todas las cosas, debemos convencernos de que no solo es posible transformar la realidad, sino que ello es un imperativo ético insoslayable para las actuales generaciones de educadores. Miles de docentes en todo el país nos lo demuestran con la infinidad de experiencias novedosas que llevan adelante en respuesta a estos desafíos. Aun en condiciones de adversidad se están encontrando caminos, todavía muy localizados pero con un enorme valor transformador.

Hay muchas iniciativas en curso impulsadas desde la administración. Para generar impactos contundentes en la realidad en su conjunto, estos indicios positivos solo pueden potenciarse desde una perspectiva sistémica del cambio.

Un cambio sistémico necesita de un proceso de participación, de la definición de un rumbo claro y firme en la transformación simultánea y dialéctica de los ejes mencionados en este trabajo. En estos procesos, la coherencia y la sostenibilidad de las estrategias son tan importantes como las innovaciones potentes que se impulsan. En educación el maridaje entre innovación y constancia resulta clave.

Al final del día, todas las transformaciones y dispositivos que se generen en el sistema deben impactar en las interacciones que se producen en el aula o fuera de ella, entre los docentes y los alumnos. Porque es lo único que verdaderamente transforma la educación.

Por ello, el cambio es un proceso complejo, pues se trata de transformar y recrear las prácticas docentes, y ello implica modificar culturas y sistemas de creencias impactados por paradigmas muchas veces opuestos.

Nadie cambia si no siente necesidad de hacerlo y si no se le ofrecen las mínimas garantías de escenarios de bajo riesgo en ese proceso.

En las últimas décadas se ha discutido mucho sobre qué hacer. Lo sorprendente es que las diferencias en este campo parecen mucho menores que el volumen de los conflictos y bloqueos que se ha generado. Sucede que en educación el qué y el cómo tienen la misma trascendencia y, a pesar de ello, la definición de una estrategia de cambio sistémica ha sido poco discutida y mucho menos acordada entre los actores educativos, políticos y sociales. La construcción del cambio no es una cuestión que implique solo a los expertos. Es sobre todo un asunto que involucra a las comunidades, y esto incluye a los docentes, a los alumnos y también a las familias, que han sido el gran actor ausente hasta ahora y quizás sea tiempo de que tomen la palabra.

Es necesario combinar el corto y el largo plazo con acciones persistentes y coherentes. Hay que tejer la trama.

### **Cambios curriculares**

Es auspicioso el trabajo con base en expectativas de logro y perfiles de egreso, porque implica empezar a combinar más adecuadamente contenidos y competencias y obliga a establecer un marco curricular desde educación inicial a bachillerato, que facilita de esa manera la diversificación de trayectorias y ayuda a diferenciar sin segmentar.

La sucesión de planes creados en estos años, desde el 2009 al 2016, revela que no han faltado propuestas de transformación curricular para responder a los problemas de la enseñanza media. El plan 2016 recoge en su concepción elementos muy significativos a tener en cuenta: la generación de espacios de trabajo interdisciplinarios con duplas de profesores en el aula, que acotan de esta manera la dispersión de asignaturas y promueven el trabajo en proyectos; la semestralización de asignaturas, que reduce el *quantum* simultáneo de asuntos a los alumnos y los ayuda a enfocar el esfuerzo.

Se trata entonces de generalizar y profundizar los criterios aportados por el plan 2016.

### ***Personalización de los apoyos***

Debe afirmarse el rol de las tutorías como un espacio de apoyo y acompañamiento. Es imprescindible generalizar y diversificar dispositivos de personalización de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Hacerse cargo de la diversidad implica que, junto a los trabajos grupales, son necesarios otros andamiajes que acompañen y protejan las trayectorias. En el trabajo en comisión se ha discutido más de una modalidad: el modelo actual de tutoría o un modelo de tiempo personalizado a cargo de cada profesor. Ni en la tutoría ni en un modelo de tiempo personalizado debe repetirse la dinámica del aula, sino que deben fortalecerse la autoestima y las estrategias de aprendizaje de manera personalizada.

### ***Gestionar y no administrar los centros educativos*** ***El papel de los cuerpos intermedios***

Se debe acompañar de una manera diferente a los colectivos docentes, desde el liderazgo pedagógico del director, desde nuevas formas de orientación y evaluación de fuera del centro y promoviendo la formación situada y en respuesta a necesidades específicas de los colectivos. En la Comisión se plantearon dos modelos diferentes sobre estos nuevos dispositivos de orientación. Por un lado, la necesidad de crear figuras intermedias por asignaturas y, por otro, el acento en un acompañamiento pedagógico y organizacional más integral. Como estrategia de emergencia también se propuso, sin que se llegara a consenso, que, independientemente de la división de asignaturas, se armaran duplas de inspectores que acompañaran integralmente a las instituciones, lo que provocaría un impacto de presencia y de continuidad, pues cada dupla atendería de esa forma solo ocho centros.

Según las investigaciones de Fullan, los centros que funcionan mejor son aquellos en donde los equipos son más fuertes y coherentes, y no donde hay docentes excepcionales pero aislados.

Hay que resignificar los tiempos colectivos dentro de los centros, transformando la coordinación en un verdadero espacio de desarrollo profesional. Motivar la visita entre docentes como parte de una práctica habitual.

Es necesario construir desde cada centro nuevos pactos con las familias y responsables de los jóvenes. Es un proceso sin duda complejo, pero imprescindible.

Es necesario pasar del lugar de la *queja* al de la *construcción de nuevas reglas de juego*. Y es el centro el que debe hacer las propuestas y tener la iniciativa, lo que implica también cambiar la mirada instalada.

### **La evaluación como parte del aprendizaje**

La evaluación no es un corte en el proceso de enseñanza, sino que debe ser una instancia más de aprendizaje. Es imprescindible superar la concepción contenidista de la evaluación para hacerla más integral y de proceso. ¿Por qué en enseñanza media se deja de lado el concepto de *progresión del desarrollo* tan asumido en la educación inicial, y a los 12 años se actúa como si el adolescente no estuviera en proceso? Hay que habilitar espacios y tiempos múltiples, que reconozcan las trayectorias diversas, para facilitar que el joven siga aprendiendo.

Es necesario clarificar las intenciones educativas a los estudiantes para que estos sepan a qué atenerse. Para evaluar hay que pensar en términos de aprendizaje y no de enseñanza. Y clarificar que en el proceso de evaluación hay dos cuestiones que deben ser diferenciadas: la certificación y la evaluación como parte del proceso de aprendizaje. En el aula está muy extendida la práctica de mezclarlas y por ello se le pone nota a casi cualquier actividad. La calificación impide la evaluación formativa, tanto cuando la lleva adelante el docente con el alumno, como cuando el inspector la hace con el docente (aportes de Pedro Ravella en el taller del seminario).

El sistema educativo también debe acreditar. Para el docente es una manera de dar cuenta de lo trabajado. Por ello se entiende pertinente realizar una acreditación en tercero y sexto de liceo, al igual que lo propuesto en Primaria. Ello no significa, en modo alguno, dejar de realizar evaluaciones permanentes como parte del proceso. Al respecto, sugerimos consultar modelos internacionales expuestos en AUCI-MEC-PNUD-Unesco (2010).

Por ello, no se trata solo de evitar la repetición, que ha demostrado poca o ninguna eficacia para mejorar los aprendizajes. Se trata de evaluar para intervenir de manera temprana y oportuna. Lo único trascendente es cómo se mejoran los aprendizajes. Si cambian las formas de enseñar, también deben cambiar las formas de evaluar.

### **Recrear la profesión docente**

Ante el nuevo paradigma y el cambio de época, es necesario recrear la profesión para responder a las nuevas formas de aprender y de enseñar. La formación docente inicial, la carrera docente, la formación permanente y situada y un nuevo modelo de ejercicio profesional son aspectos esenciales a tomar en consideración. Recrear el sentido y recuperar el disfrute de dar clase. Con el tiempo, estas estrategias permitirán que la profesión ocupe progresivamente un nuevo lugar en la consideración social, que impactará positivamente en la dignidad profesional y en un mejor reclutamiento de candidatos a docentes.

Más que *decir* qué es lo que hay que hacer, es necesario *mostrar* e *intercambiar* modelos de intervención. No para su reproducción mecánica, sino para desencadenar nuevas creaciones que respondan a las circunstancias contextualizadas.

Ayudemos a liberar las cadenas a la creatividad que tienen los colectivos docentes, aun a riesgo de que se equivoquen. Es tiempo de superar enojos, pues una mirada de esperanza y confianza también construye. Esta confianza debe ser acompañada por un marcado énfasis en profundizar la formación integral de los docentes y en implementar las acciones que conduzcan al fortalecimiento del reconocimiento social de la profesión.

## 6. Conclusiones

*Imaginen que lo imposible no lo es.  
Cuando sopla el viento no pongas paredes, pon molinos.*  
Prof. Ronald Harden, especialista en educación médica.

Hay orientaciones generales, planes y dispositivos novedosos y pertinentes. Hay numerosas iniciativas verdaderamente innovadoras que se han transformado en planes. Pero no terminan de impactar en el aula, porque no modifican el sistema de creencias docentes.

Solo un cambio sistémico que impacte en el currículum, en la evaluación, en el papel de los centros educativos, en el rol de directores e inspectores y en el modo de ejercicio profesional de los profesores será capaz de producir una transformación cultural que gestará nuevas prácticas docentes. Hay que partir de la confianza en la capacidad de los docentes y de los colectivos para aprender y para cambiar.

Hay que asumir que todos los actores institucionales precisan de esta transformación y han de ser parte de ella. Es necesario definir una estrategia de cambio apoyada en un rumbo claro, con un liderazgo firme y coherente, que sea capaz de promover el cambio *desde arriba y desde abajo*, en un proceso sostenible en el tiempo.

Cuando parecen soplar vientos adversos a la educación y la profesión docente, es tiempo de poner molinos.

Este documento fue redactado con aportes realizados en la comisión del eje 3 de este seminario, integrada por: Irupé Buzzetti, Alicia Hermida, Mirta Frondoy, Beatriz Amestoy, Gabriela Garibaldi, Miguel Álvarez y Pablo Cayota. La responsabilidad de las opiniones aquí vertidas corresponden al autor, Pablo Cayota.

## Referencias bibliográficas

- ÁLVAREZ GALLEGRO, Alejandro (2001). "Del Estado docente a la sociedad educadora: ¿un cambio de época?", *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 26, mayo, OEI.
- AUCI-MEC-PNUD-Unesco (2010). *Fines de la educación primaria y media básica, perfiles de egreso y sistemas de evaluación*. Montevideo: AUCI-MEC-PNUD-Unesco.
- BAQUERO, Ricardo (2001). "La educabilidad bajo sospecha", *Cuadernos de Pedagogía*. Rosario, Argentina.
- BARBER, Michael, y MOURSHED, Mona (2007). *¿Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para mejorar sus objetivos?* (traducción del *Informe McKinsey 2007*). Santiago de Chile: PREAL.
- BOURDIEU, P. y PASSERON, J. C. (1979). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.
- CARDOZO POLITI, Santiago (2016). *Trayectorias educativas en educación media. PISA -L 2009-2014*. Montevideo: INEE-Departamento de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales, Udelar.
- CAYOTA, Pablo (2016). *Experiencias de centros estatales y privados*. Montevideo: Santa Elena.
- CIPECC (2015). *América Latina después de Pisa: lecciones aprendidas de la educación en siete países (2000,2015)*. Buenos Aires: CIPPEC.
- FULLAN, Michael (2002). "El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje", *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, vol. 6, nº 1-2.
- GARDNER, Howard (2011). *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- INEEd (2014). *Informe sobre el estado de la educación*. Montevideo: INEE.
- (2015a). *Encuesta Nacional Docente 2015*. Montevideo: INEE.
- (2015b). *Evaluación y tránsito educativo*. Montevideo: INEE.
- (2015c). *Análisis de los procesos de formulación curricular en Uruguay durante el período 2006-2008*. Montevideo: INEE.
- (2016). "Una brecha anunciada: trayectorias en educación media", *Apuntes sobre educación, nº 2*. Montevideo: INEE.
- MANCERO, María Ester (2010). *La inclusión educativa: un paradigma en construcción*. Montevideo: Udelar.
- MARTÍNEZ RIZO, Felipe y MARTÍN, Elena (coords.) (2009). *Avances y desafíos en la evaluación educativa*. OEI y Fundación Santillana.
- MÉNDEZ, Nadia (2015). *Investigación comparada internacional de experiencias alternativas a la repetición escolar*, INEE.
- MOURSHED, Mona; CHIJKOKE, Chinezi, y BARBER, Michael (2012). *¿Cómo continúan mejorando los mejores sistemas educativos del mundo?* (traducción del *Informe McKinsey 2007*). Santiago de Chile: PREAL.

- PALAMIDESSI, Mariano; FELDMAN, Daniel (2015). *Continuidad y cambio en el currículum. Los planes de estudio de educación primaria y media en Uruguay*. Montevideo: INEEEd.
- PALAMIDESSI, Mariano; FELDMAN, Daniel; ARMENDÁRIZ, Celina; DEL RÍO, Ana Belén; COSTANZO, Magdalena, y GILD, Mariana (2014). *Transformaciones curriculares en Uruguay: análisis prospectivo de los planes de estudio de educación primaria y media*. Montevideo: INEEEd.
- “Repensar la educación” (2015). Entrevista a Pedro Ravela, *Revista Obsur*, n° 40, marzo.
- RIVAS, Axel (2015a). “Inclusión y justicia educativa”, entrevista, *Educación en Córdoba*, n° 31, junio.
- (2015b). *América Latina después de PISA. Lecciones aprendidas de la educación en siete países (2000-2015)*. Buenos Aires: CIPPEC.
- SITEAL (2011). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo*. Buenos Aires: IIPE-Unesco-OEI.
- TEDESCO, Juan Carlos; OPERTTI, Renato, y AMADIO, Massimo (2013). *Por qué importa hoy el debate curricular*. Ginebra: Unesco.
- UNICEF (2016). *Estado Mundial de la Infancia*.
- VELEDA, Cecilia; RIVAS, Axel, y MEZZADRA, Florencia (2011). *La construcción de la justicia educativa. Criterios de redistribución y reconocimiento para la educación argentina*. Buenos Aires: CIPPEC-UNICEF-Embajada de Finlandia.



EJE 4

# Desarrollo profesional docente



## EJE 4

# Desarrollo profesional docente

*Denise Vaillant\**

## 1. Introducción

**E**l presente informe busca aportar evidencias y reflexiones para un debate informado en torno a la temática del desarrollo profesional docente y la educación secundaria en el Uruguay. El documento es el resultado de un fructífero intercambio desarrollado en uno de los grupos de trabajo preparatorios del seminario-taller “Una educación secundaria para todos: desafíos de una educación para el siglo XXI” organizado por el Consejo de Educación Secundaria (CES) y UNICEF en noviembre de 2016. El grupo funcionó entre los meses de setiembre y octubre, y contó con la activa participación de Isabel Achard, Lidia Baracchini, Anna Cossio y María Dibarboure. También recoge los comentarios realizados al documento por Emilio Tenti, quien fuera invitado como conferencista al seminario-taller.

La primera parte del trabajo trata sobre el rol del docente en enseñanza media y su marco de actuación; las limitaciones y los desafíos; la oferta, modalidades y nuevas figuras y, finalmente, algunas propuestas que podrían ser inspiradoras para repensar el desarrollo profesional docente en nuestro país. La segunda parte refiere al desarrollo profesional docente y su vínculo con la carrera y la evaluación del desempeño; por último se presentan algunas sugerencias para las políticas educativas.

.....

\*Doctora en Educación de la Universidad de Québec à Montréal, Canadá y Maestría en Planeamiento y Gestión Educativa de la Universidad de Ginebra, Suiza. Ocupó varios cargos de responsabilidad en la Administración Nacional de Educación Pública en Uruguay. Es profesora universitaria, asesora de varios organismos internacionales y autora de más de ciento cincuenta artículos y libros referidos a la temática de profesión docente, reforma e innovación educativas. Pertenece a numerosas asociaciones científicas y profesionales e integra el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) de Uruguay (ANII). Actualmente es la Secretaria Académica y la Directora del Programa de Doctorado del Instituto de Educación de la Universidad ORT-Uruguay. Es también la Presidente del Comité Científico del Observatorio Internacional de la Profesión Docente con sede en la Universidad de Barcelona.

## 2. El rol del docente en enseñanza media y su marco de actuación

El informe de seguimiento de la Educación para Todos (UNESCO, 2012) contiene una mala noticia: a pesar de la contundente evidencia de que la principal causa del déficit de competencias de los jóvenes es la desigualdad de acceso y de resultados en educación media, los sistemas educativos parecen estar diseñados más para excluir que para incluir (Vaillant, 2016).

Los centros de educación media en América Latina tienen, a pesar de la heterogeneidad de situaciones, una forma organizativa similar: una estructura graduada, con años de escolaridad uniformes, un currículum organizado por asignaturas disciplinarias, la formación y designación de los profesores asociada a una especialidad, una organización horaria muy fragmentada y un currículum enciclopédico que dificulta la interacción interdisciplinaria sostenida. En algunos países de la región, los profesores suelen dar clases distribuidos en varios establecimientos, lo que provoca una relación débil con la institución escolar y un bajo compromiso y conocimiento de los grupos de estudiantes a su cargo (Dussel, 2008). Aunque la educación media tiene un papel estratégico en la sociedad, aún queda mucho por hacer en materia de cobertura y de calidad educativa. Es en ese complejo escenario, que se inscribe el desarrollo profesional de los profesores de educación media.

La formación inicial y continua constituye un componente esencial de las políticas docentes y juega un papel clave en la mejora educativa, tal como lo indica la evidencia a nivel regional e internacional de los últimos años (Vaillant y Marcelo, 2015; OCDE, 2012 y 2009; Mourshed, Chijioke y Barber, 2010).

Diversos informes académicos indican que buena parte de los problemas de la educación media se asocian con la necesidad de mejorar el desempeño del docente y los programas de desarrollo profesional (Alliaud, 2014). Se trata de una exigencia fundamental para seguir el ritmo de un mundo en constante transformación. Para lograrlo, son esenciales dos elementos (UNESCO, 2013 y 2014; Bruns y Luque, 2014):

- a nivel estructural del sistema educativo: generar un conjunto de transformaciones que garanticen condiciones de desempeño adecuadas para los maestros y profesores y;

- a nivel de los docentes: asegurar la adquisición de crecientes capacidades, saberes y competencias para que todos los estudiantes obtengan mejores logros educativos, especialmente aquellos que han tenido menos oportunidades.

Para que el desarrollo profesional pueda “aterrizar” en un adecuado desempeño del docente, este debería traducirse en un marco de actuación que represente acuerdos sobre qué cosas deben saber y ser capaces de hacer los profesores de educación media a nivel general y en cada disciplina (UNESCO, 2013 y 2014), y qué condiciones facilitan su actuación, tal como analizaremos en los apartados que siguen.

### ***Anotaciones para Uruguay***

A nivel regional, existen en varios países marcos referenciales para la formación docente acerca de lo que el docente debe saber y ser capaz de hacer (UNESCO, 2012). Entre los numerosos ejemplos, pueden citarse los casos de Chile, Colombia, Ecuador y Perú. En Uruguay, el Consejo de Formación en Educación (CFE) se encuentra en proceso de elaboración de una nueva propuesta curricular para ser aprobada en el año 2017 y cursada a partir de 2018. La mencionada propuesta llama a reflexionar sobre el nuevo perfil de los profesionales de la educación a partir de competencias y habilidades que les permitan asegurar a todos una educación de calidad (CFE, 2015: 4).

En los mencionados documentos del CFE, se sugiere la construcción de un perfil, que cuente con características comunes a todo educador y, al mismo tiempo, específicas de cada carrera, lo que Braslavsky señala como “competencia especificadora”, la cual se agrega a otras necesarias competencias que un profesor debería tener y que refieren al ámbito pedagógico-didáctico, al institucional, al productivo y al interactivo.

El documento aprobado por el CFE en abril de 2015, “Orientaciones y objetivos para el período 2015-2020”, señala una serie rasgos que debe poseer un profesional de la educación, tales como saber integrarse críticamente a las dinámicas sociales actuales; poseer una cultura general y científica y una formación académica de calidad; promover el trabajo en equipo y crear ambientes de aprendizaje que promuevan la autonomía de los estudiantes y el trabajo colaborativo.

Una de las características mencionadas en el citado documento refiere a la capacidad del docente de organizar su formación continua a lo largo del ejercicio de su profesión y la continuación de su formación académica o profesionalizante a través de posgrados.

### 3. Las limitaciones y los desafíos

Buena parte de los países latinoamericanos cuentan con una legislación específica respecto al desarrollo profesional docente, la cual reconoce la necesidad y el derecho de los maestros y profesores a recibir formación continua, que tiende a ser financiada, regulada y organizada centralmente, desde los ministerios o secretarías de educación, en general, en colaboración con las universidades (Gatti y Davis, 2016).

A menudo, las instituciones que ofrecen formación inicial también organizan actividades de desarrollo profesional docente. En algunos países existen universidades pedagógicas, como en Colombia, México o Ecuador, que se ocupan de la formación continua. Las organizaciones sindicales también actúan desarrollando actividades formativas, como en Argentina o en México. Algunas fundaciones de gestión privada como “Volvamos a la gente” o “Fe y Alegría”, en la región, también ofrecen espacios de desarrollo profesional docente (UNESCO, 2013).

En lo que respecta a las modalidades adoptadas, el desarrollo profesional docente ha presentado limitaciones considerables en América Latina, a juzgar por numerosos estudios e informes de investigación (Vaillant y Marcelo, 2015; Ortega, 2013; Terigi, 2009; Ávalos, 2007; Tenti, 2007). Los cursos de perfeccionamiento masivos y basados en la formación individual de cada docente han tenido escasos efectos y han producido cambios superficiales de las prácticas educativas tradicionales, las cuales, en términos generales, siguen obedeciendo a viejos modelos (Calvo, 2013).

Entre las mencionadas limitaciones, cabe mencionar la discontinuidad de los programas, la pequeña escala de las intervenciones, los procesos frecuentemente alejados de las necesidades de los docentes y los contextos en los que trabajan, las debilidades de los formadores, la falta de evaluaciones sistemáticas de sus resultados y la insuficiencia de recursos (Ortega, 2013).

La baja incidencia en el aula y en el centro educativo es una de las principales críticas formuladas a las políticas de desarrollo profesional docente implementadas en América Latina durante los años noventa y dos mil. Diversos estudios (Terigi, 2009; Tenti, 2007) evidencian una opinión adversa de los propios docentes sobre los cursos, talleres y programas de formación continua. A pesar de los esfuerzos, la formación recibida no ha logrado incidir en las prácticas y mejorar los logros de

los estudiantes. Pocas propuestas han podido mostrar resultados y han tenido incidencia en la mejora de contenidos y procesos (Marcelo García y Vaillant, 2009).

Un segundo problema es que, generalmente, las iniciativas de desarrollo profesional docente no han tenido apoyo suficiente y sistemático. El tercer nodo problemático refiere a la ausencia de un programa coherente y bien coordinado. Las actividades propiamente de formación continua conviven con múltiples iniciativas promovidas desde diversas instancias administrativas y de gestión con la consecuente dispersión y falta de pertinencia para los objetivos relacionados con la profesionalización (Ortega, 2013). Lo más frecuente es que los cursos de formación lleguen solo a los docentes por iniciativa personal, sin responder a necesidades del sistema o de colectivos o a demandas de directivos motivados en transformar sus instituciones, lo que podría augurar cierto seguimiento a la formación recibida y una distribución y cobertura con mayor incidencia.

### ***Anotaciones para Uruguay***

Existe hoy en Uruguay suficiente acumulación empírica en relación al vínculo entre la mejora de la educación media y el desempeño del docente, tal el testimonio de diversos estudios realizados por instituciones académicas e investigadores (INEEd, 2014; Mancebo, 2012).

Aunque la titulación aumentó en los últimos años, un tercio de los profesores aún carece de título docente y, a diferencia de primaria, la mayor parte trabaja en más de un centro. El multiempleo y la organización del trabajo en horas de clase, con multiplicidad de grupos, dificultan el desarrollo de proyectos de centro compartidos y el trabajo cercano y frecuente con directores y colegas. Si a esto se le suma que reciben pocas visitas de inspectores a lo largo de su carrera funcional, se verifica que el trabajo de los profesores constituye una tarea que se desarrolla con mayor soledad y fragmentación que en primaria (INEEd, 2015).

Uno de los desafíos mayores de la política hoy para el desarrollo profesional docente en el país es poner en marcha programas y actividades para mejorar el desempeño en el aula de los docentes de educación media, contemplando especialmente su heterogeneidad (formación, contexto, roles, etapas de carrera) y sus condiciones de trabajo (horarios, ciclos, turnos, centros).

En los últimos años, tanto el Consejo de Formación Docente como los demás desconcentrados han llevado adelante actividades de desarrollo profesional docente. En el caso del CFE, los 14 departamentos académicos creados por el Plan 2008 tienen entre sus cometidos el desarrollo de actividades de formación continua. Algunos departamentos como los de Matemática y Física han impulsado diplomas de especialización vinculados con las respectivas disciplinas y su enseñanza. El Departamento de Idioma Español tiene programada una Maestría en Alfabetización Inicial, mientras que el Departamento de Geografía impulsa una Especialización y Maestría en su campo. Algunas ofertas son transversales, como la Especialización en Dificultades de Aprendizaje. En la mayoría de los casos, la formación se desarrolla en convenio con la UDELAR o con otras instituciones educativas.

Muchas actividades de formación permanente promovidas desde el CFE e implementadas en el Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores (IPES) involucran al CES (Memoria Anual, 2015), tales como cursos de actualización, conferencias, cursos presenciales y virtuales. Entre los diplomas desarrollados en acuerdo ANEP-UDELAR, a los que han asistido docentes del CES, cabe destacar el Diploma en Gestión de Instituciones Educativas, el Diploma en Didáctica de la Educación Primaria, el Diploma en Educación y Desarrollo y el Diploma en Didáctica para la Enseñanza Media en Historia, Geografía, Sociología, Biología, Física y Química. Al mismo tiempo, desde el CES se han desarrollado instancias de formación en el marco del trabajo de las inspecciones docentes y de las coordinaciones de los diversos proyectos.

Asimismo, existen actividades de formación y actualización autogestionadas por docentes a través de las asociaciones de profesores nucleados por disciplinas que organizan jornadas, congresos y seminarios.



## 4. Oferta, modalidades y nuevas figuras

Las políticas de desarrollo profesional docente transitan en los últimos años, y en opinión de diferentes académicos e investigadores (UNESCO, 2013), de un enfoque tradicional basado en el individuo, hacia el aprendizaje colaborativo que considera al centro educativo y a la comunidad de profesores como un espacio más efectivo de desarrollo profesional.

La premisa que comparten varios autores y analistas de los sistemas educativos (Calvo, 2013; Vezub, 2013) es que los saberes de los docentes se desarrollan en el marco de experiencias apoyadas en comunidades de aprendizaje, que operan en contextos escolares específicos que condicionan las prácticas profesionales. Desde esta perspectiva, se ha señalado la relevancia de la institución educativa como “una unidad en la que se interrelacionan sujetos, procesos y trayectorias de tal suerte que cualquier cambio afecta a la organización, concebida como una posibilidad de aprendizaje” (Calvo, 2013: 115).

El aprendizaje colaborativo es la estrategia fundamental de los enfoques actuales de desarrollo profesional docente. Su esencia es que los docentes estudien, compartan experiencias, analicen e investiguen juntos acerca de sus prácticas pedagógicas en un contexto institucional y social determinado. Calvo (2013: 128) afirma que las prácticas colaborativas en la institución educativa “tienen que ver con lo que hacen los docentes y directivos cuando trabajan juntos para desarrollar prácticas efectivas de aprendizaje, analizan lo que acontece realmente en las aulas y velan porque no solo su actuación individual, sino la de todo el colectivo, se realice bien”.

Algunas experiencias de aprendizaje profesional colaborativo fueron reportadas y analizadas por Vaillant (2013: 18), quien identifica ejemplos de políticas docentes efectivas como los círculos de aprendizaje, las redes de docentes, las expediciones pedagógicas y los grupos profesionales de trabajo en Chile, Colombia, Perú, El Salvador y México.

### ***Anotaciones para Uruguay***

El documento sobre desarrollo profesional docente, aprobado por las autoridades educativas (CFE, 2015), enumera los aspectos esenciales de la política de formación permanente a implementar. Entre otros rasgos y características, se destacan: la elaboración de propuestas de formación de calidad (buscando la coherencia entre el contenido de lo que se plantea y el modo en cómo se implementan), posibilitar ingresos abiertos y formatos variados, evitar las ofertas coyunturales, sistematizando la oferta académica y establecer formas de evaluación de las propuestas de posgrado y formación permanente.

Además, con relación al desarrollo profesional docente, se señala que se “apoyarán las ofertas que desarrollen los distintos Consejos reconociendo los créditos generados en esas actividades para la continuación en otros niveles superiores de desarrollo profesional” (CFE, 2015: 4). En la publicación de referencia se recomiendan algunas políticas de mediano y largo plazo, como la desconcentración en la prestación de servicios educativos, concebir sistémicamente y en red al conjunto de instituciones formadoras; multiplicar las oportunidades formativas; promover la oferta en modalidades alternativas a la presencialidad, la regulación de la oferta y la proyección e inclusión en un plan que incluya definición presupuestal.

La Comisión de Posgrado y Formación Permanente, integrada por representantes de los distintos subsistemas, ATD y coordinadores académicos tiene entre sus cometidos el intercambio e implementación en relación a propuestas de formación para los distintos niveles. Es a partir de esos lineamientos que el IPES implementa cursos, talleres y seminarios. Lo anterior requiere de un desarrollo institucional e interinstitucional importante y ello configura un problema en un país que, como Uruguay, ha tenido su mayor desarrollo institucional ligado solo a la formación docente inicial (CFE, 2015).

En relación a la oferta, Achard (2014) sostiene que se llevan adelante en Uruguay dos políticas de desarrollo profesional docente que no presentan una clara articulación entre ellas: la política de posgrado y la formación permanente. La política de posgrado es llevada adelante por el CFE en acuerdo entre la ANEP y la UdelaR. La política de formación permanente es diseñada por el CFE e implementada por el IPES y por el Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP), el Consejo de Educación Secundaria (CES) y el Consejo de Educación Técnico Profesional - UTU.

Son escasas las actividades de desarrollo profesional docente evaluadas que den cuenta de la incidencia de la formación en el aula. Entre los casos identificados figura la formación implementada a partir del programa de aulas comunitarias del CES y ProMejora. Ambos cuentan con evidencia empírica que explicita diseños flexibles en la oferta de formación. También se destaca en ellos la figura del formador, quien se traslada a los centros educativos para apoyar a los profesores en su tarea en la colaboración y trabajo en equipo.

## 5. Algunas propuestas inspiradoras

Las características de los programas de desarrollo profesional que ofrecen a los docentes la oportunidad de aprender han sido identificadas en la literatura (Ortega, 2013; Vélaz de Medrano y Vaillant, 2009; Mourshed, Chijioke y Barber, 2010). Hay una amplia coincidencia en que programas y acciones requieren coherencia, articulación con otras dimensiones de las políticas dirigidas a los docentes, sustentabilidad y evaluación continua. En todos los casos relevados, se observa el impulso a procesos de formación centrados en la escuela, en los que los colectivos docentes asumen un papel protagónico y en los que el principal referente es la práctica como fuente de reflexión, análisis y aprendizaje.

Entre las iniciativas que se destacan en materia de desarrollo profesional docente, pueden citarse algunas que se presentan en la tabla 1.

**Tabla 1.** Desarrollo profesional docente y propuestas inspiradoras

INICIATIVAS	OBJETIVOS Y ESTRATEGIAS
<b>Microcentros Rurales en Chile</b> <sup>49</sup>	Promover la colaboración para el aprendizaje docente. Los temas y problemas identificados y analizados implican a los pares y también suponen una continua interacción con grupos técnicos del Ministerio de Educación o de entidades especializadas seleccionadas por los propios docentes. La revisión crítica de la experiencia subraya como factores determinantes del éxito el apoyo gubernamental, la calidad de la visión pedagógica que está en la base de los diseños y el alto nivel de diseñadores y conductores en el terreno.
<b>Red Maestros</b> <sup>50</sup> <b>de Colombia</b>	Impulsar el desarrollo profesional entre pares. La red constituye un espacio virtual incluyente, creado para generar interacción entre los maestros, directivos docentes y el Ministerio de Educación Nacional. Por medio de tal red se espera que los profesores conquisten nuevas habilidades, competencias y conocimiento, situación que también vale para los maestros de maestros.
<b>Programas de inserción en la docencia</b> <sup>51</sup>	Preparar para la docencia a profesores que se inician en sus cargos. Por ejemplo, en Chile, las experiencias de aprendizaje profesional colaborativo en los programas de inserción han privilegiado el trabajo con mentores en la perspectiva del modelo colaborativo reflexivo. Los países caribeños de habla inglesa tienen programas formales de inducción para los profesores que se inician en sus cargos. El de Belice tiene un diseño particularmente destacable: incluye orientación, observación de la clase, apoyo con tutorías, proyectos de acción e investigación y evaluaciones durante el primer año del profesor.
<b>Programas de desarrollo de capital humano avanzado</b> <sup>52</sup>	Promover la preparación de recursos humanos altamente calificados para impartir programas de formación docente. Entre varios ejemplos, se destaca el Programa de Doctorado Latinoamericano en Educación: Políticas Públicas y Profesión Docente bajo la responsabilidad académica de universidades de reconocido prestigio con el aval de la UNESCO. Se trata de una iniciativa animada por la intención de ampliar el intercambio académico entre los distintos países de América Latina a través del trabajo conjunto de formación de investigadores en el campo de la educación.

49 Ver <[http://www.convivenciaescolar.cl/index1\\_int.php?id\\_portal=50&id\\_seccion=4078&id\\_contenido=18587](http://www.convivenciaescolar.cl/index1_int.php?id_portal=50&id_seccion=4078&id_contenido=18587)>.

50 Ver <<http://maestros.colombiaaprende.edu.co/>>.

51 Más información en: <[goo.gl/HTkoHX](http://goo.gl/HTkoHX)>.

52 Ver <[goo.gl/3ZJsan](http://goo.gl/3ZJsan)>.

### ***Anotaciones para el Uruguay***

Entre las iniciativas que podrían ser inspiradoras en el Uruguay, se identifica el programa “Tu Clase, Uruguay”,<sup>53</sup> impulsado por el CFE, en acuerdo con el Plan Ceibal. Desde su implementación en 2015, presentó diferentes cursos virtuales con el objetivo de “permitir y facilitar los procesos de aprendizaje de docentes de Educación Media Básica, distribuir contenidos y habilitar comunidades de aprendizaje entre pares, generando espacios de discusión y colaboración”. El dispositivo de perfeccionamiento en la edición 2015 convocó a 16 tutores que acompañaron el desarrollo profesional de 400 docentes de educación media de todo el país. El programa se diseñó sobre la base de cursos en línea en formato de videos, la participación de docentes tutores que propician la discusión y reflexión pedagógica y la participación de cada docente en comunidades de aprendizaje virtual.

“Diseñando el cambio”<sup>54</sup> constituye una propuesta del Plan Ceibal, con alto contenido innovador. Está dirigida a docentes y estudiantes de educación media a los cuales se invita a diseñar proyectos vinculados a las tecnologías digitales como herramientas de cambio con foco en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.<sup>55</sup> En la misma línea, se inscribe la Red Global de Aprendizajes que promueve el diseño e implementación de experiencias que promuevan aprendizajes en profundidad o la mejora en las condiciones del centro para conseguirlos.<sup>56</sup>

Otras iniciativas inspiradoras dentro del quinquenio refieren a nuevas modalidades de desarrollo profesional que fortalecen el trabajo colaborativo y reflexivo en los centros educativos que el CES pondrá en marcha para el apoyo a los docentes mediante acompañamiento de pares, sistema de pasantías, redes de centros para el aprendizaje profesional y creación de grupos de asesores pedagógicos, conformados de manera interdisciplinaria.

.....  
53 Ver <[blogs.ceibal.edu.uy/formacion/7697-2/](http://blogs.ceibal.edu.uy/formacion/7697-2/)>.

54 Ver <<http://blogs.ceibal.edu.uy/formacion/disenando-el-cambio-2016/>>

55 Ver <<http://blogs.ceibal.edu.uy/formacion/que-es-dec/>>.

56 Ver <<http://redglobal.edu.uy/language/es/inicio/>>.

## 6. Desarrollo profesional y carrera docente

El perfil y la estructura de las carreras docentes en América Latina han sido objeto de estudio por parte de diferentes especialistas, académicos e investigadores de organismos internacionales. En tal sentido, se puede mencionar un estudio reciente de Cuenca (2015: 39), quien analiza 18 carreras docentes del continente. En este trabajo se clasifica a las carreras docentes en dos tipos: las tradicionales (promoción laboral vertical, estabilidad laboral y privilegio de la antigüedad) y las carreras meritocráticas (énfasis en la promoción horizontal y la estabilidad asociada al desempeño).

Si bien la regulación sobre las carreras docentes es altamente heterogénea, Cuenca (2015) concluye que la región está transitando del modelo tradicional de carrera docente hacia un modelo basado en el desarrollo profesional. Ilustra este fenómeno los casos de Guatemala y República Dominicana, donde gobierno y sindicato docente elaboraron una propuesta conjunta en el año 2011. Es vital, para Cuenca, "tener en cuenta el vínculo de las carreras con los planes de formación y, mejor aún, su enmarcamiento en políticas integrales docentes (p. 42) elaborando "planes integrados de estímulos e incentivos al desempeño docente" (p. 43).

En el mismo sentido, Vaillant (2016, 2013) afirma que, para lograr sostenibilidad en el tiempo, el desarrollo profesional docente debe articularse con la carrera docente. Se trata de políticas de "alto voltaje" que es necesario sustentar en acuerdos sobre criterios profesionales compartidos entre autoridades, docentes y organizaciones docentes.

### ***Anotaciones para el Uruguay***

En Uruguay el Estado es el principal empleador de los docentes ya que el 85% de la matrícula de educación primaria y media se ubica en la órbita pública. El trabajo de los docentes del sector público está regulado por criterios homogéneos en todo el territorio nacional y la provisión de vacantes se realiza a nivel de cada departamento. Los centros educativos no tienen intervención en la selección de los docentes, salvo para cubrir suplencias luego de comenzado el año lectivo (INEEd, 2016).

La estructura funcional actual de la docencia en ANEP se basa en el sistema de recompensas y reconocimiento en base a la antigüedad. El sistema escalafonario

de la carrera comprende siete grados (Ordenanza 45, EFD, ANEP, 1993) y tres categorías de docentes: efectivo, interino o suplente (art. 5). El docente debe permanecer un mínimo de 4 años para poder pasar a otro grado. La pirámide salarial no registra diferencias sustantivas entre grados, lo que también resta estímulo a la carrera docente. El sistema de ascensos para los docentes efectivos es de "escalafón abierto", es decir, no se requiere de una vacante.

El factor antigüedad marca pues fuertemente el ordenamiento de los docentes a la hora de asignarlos a los centros educativos. A partir de dicho ordenamiento, la asignación de docentes en los centros públicos se realiza en forma centralizada y depende de la elección que realizan y de un sistema de vacantes que obedece a la dinámica del sistema. Los efectivos eligen antes que los interinos y los suplentes, los de mayor grado antes que los de menor grado y, dentro de cada grado, los que tienen más puntaje eligen antes que quienes tienen menor puntaje (INEEd, 2016).

Más allá de los incrementos salariales basados en la antigüedad, existen otros incentivos o compensaciones salariales, que son básicamente primas por presentismo, por titulación. También existen pagos diferenciales asociados al ciclo educativo, específicamente un diferencial por desempeñarse en el segundo ciclo de enseñanza media (INEEd, 2015).

En relación al desarrollo profesional y su consideración en la carrera docente, el artículo 38 del Estatuto del Funcionario Docente orienta el sistema de ascensos escalafonarios para los docentes e indica cuáles son los criterios para el cambio en el escalafón. A todos los docentes efectivos año a año se les asigna puntaje de "antigüedad calificada" en el grado correspondiente. Se asocia la carrera docente con el ascenso en el escalafón, sin que este signifique ningún cambio en el desempeño profesional, lo que constituye "una meseta que se extiende en el tiempo" (Achard, 2014: 318) y fomenta prácticas rutinarias, sin estimular la formación permanente.

El Estatuto del Funcionario Docente (art. 42) refiere a los aspectos relacionados con la "aptitud docente" y específicamente el inciso (c) alude a los cursos de capacitación y perfeccionamiento docente que hayan aprobado en el año, así como trabajos de investigación y otras actividades relacionadas con la docencia, debidamente acreditadas. A pesar de esta consideración normativa, en los hechos, no hay mucho margen para su consideración, pues si un docente efectivo tiene el puntaje máximo en el informe de inspección (100 puntos) y también el

máximo en el informe de dirección ya logra el puntaje máximo de aptitud docente, sin poder añadir nada en relación a su formación complementaria. En aquellos casos en los que no se logra solo con esos informes el puntaje máximo del ítem, no existe un acuerdo normativo que indique qué puntaje se asignará a los cursos, capacitaciones, posgrados, investigaciones, etc. Desde larga data se han conformado comisiones para la revisión del Estatuto Docente sin lograr acuerdos ni reformas.



## 7. Desarrollo profesional y evaluación del desempeño docente

Concebir el sistema de formación docente implica pensar también en la evaluación del desempeño para asegurar la mejora continua y educación de calidad para todos. Desarticular la formación, aislándola del desempeño, debilita su incidencia y las decisiones estratégicas a la hora de planificar nuevas ofertas y apoyos a la labor educativa.

Aunque este tema no ha sido prioritario en muchos países de América Latina, ello no significa que no exista una práctica ni una normativa al respecto. Tanto los supervisores y los directores de centros docentes como los estudiantes y sus familias, muchas veces con mecanismos no formales o tradicionales, evalúan el comportamiento de los docentes (Lozano, 2011). Sin embargo, los criterios y las perspectivas de evaluación difieren mucho unos de otros.

La evaluación docente es un tema que provoca discusiones entre autoridades educativas y gremios de profesores, puesto que su implementación está mediada por negociaciones que no siempre atienden a criterios técnicos de buen desempeño. Las iniciativas son impulsadas por las autoridades y no necesariamente son fácilmente aceptadas por los docentes. La discusión incluye el objeto de evaluación, los actores que evalúan, los instrumentos y los procedimientos, la relación entre los resultados y los incentivos (Gatti y Davies, 2016) y las consecuencias que generarían las evaluaciones negativas.

En América Latina, siguen siendo muy escasas las experiencias en materia de evaluación docente. Chile y Colombia aparecen abundantemente citadas en la bibliografía, a las que se agrega recientemente Perú. Por otra parte, aparece Cuba, pues cuenta con un sistema de evaluación docente a cargo de una comisión integrada por el director, por docentes con amplia experiencia y por miembros del sindicato. El sistema de evaluación ofrece estímulos a manera de bonificación y/o de aumento salarial. Los docentes con mejores calificaciones tienen la oportunidad de capacitarse en cursos, licenciaturas, doctorados y maestrías, tanto en el ámbito nacional como internacional. Aquellos docentes que no logran los resultados esperados en la evaluación final tienen la opción de recalificarse, en las universidades pedagógicas, manteniendo su salario mientras se actualizan y debiendo demostrar su superación al reinsertarse (Carnoy, 2014).

La gran constatación es que no existe unanimidad a la hora de establecer mecanismos de evaluación del desempeño docente. Una de las razones que justifican tal diversidad se relaciona con las normas que regulan la profesión. Otra de las constataciones que hemos podido hacer a través de la revisión de la literatura, es que —al igual que para la definición de incentivos—, se trata de un tema cargado de ideología que genera grandes controversias y polémicas.

### ***Anotaciones para el Uruguay***

Los instrumentos formales de evaluación docente empleados en el Uruguay son básicamente dos: el concurso y las visitas de Dirección e Inspección. El concurso cumple dos funciones. La primera es certificar la capacidad del individuo para desempeñar una función: cuando existe un puntaje eliminatorio, teóricamente este indica cuál es el “punto de corte” o límite entre “aptos” y “no aptos”. La segunda es ordenar a los postulantes según su capacidad, de modo que los “mejores” tengan prioridad para optar por los cargos disponibles (Ravela, 2008).

Las visitas de Dirección e Inspección cumplen varias funciones en forma simultánea. Constituyen un mecanismo de orientación y apoyo para la mejora del desempeño del docente y son los instrumentos de calificación de la calidad del desempeño de los docentes, expresados en puntajes (de Inspección y de Dirección) que tienen consecuencias directas e importantes para la carrera profesional, en tanto determinan ordenamientos en las listas de elección de cargos.

Estos dos instrumentos, junto con la antigüedad, son los pilares principales (aunque no únicos) que estructuran el sistema de carrera docente en el Uruguay (Ravela, 2008).

## 8. Algunas sugerencias

Es posible suponer que en algunos casos lo existente es mejorable a corto y mediano plazo a través de políticas educativas adecuadas que se mantengan en el tiempo y que permitan aumentar el atractivo a la profesión y garantizar que los docentes permanezcan en ella. En otros casos se requieren transformaciones estructurales a más largo plazo.

Del análisis realizado, surge una serie de recomendaciones que se presentan en la tabla 2 que sigue. El objetivo es que el desarrollo profesional de los docentes de educación media incida efectivamente en la equidad y el logro de aprendizajes para todos los estudiantes.

**Tabla 2. Recomendaciones Eje 4 - Desarrollo profesional docente**

LÍNEAS DE POLÍTICA	¿CÓMO HACERLO? MEDIOS CONCRETOS
Se busca desarrollar y consolidar un verdadero <b>sistema de desarrollo profesional docente</b> para el que se sugieren propuestas articuladas referidas al ámbito de: a) las políticas educativas; b) los contenidos y las modalidades y c) la carrera y la evaluación del desempeño docente.	
POLÍTICAS EDUCATIVAS	
Impulsar planes de desarrollo profesional a nivel nacional y departamental.	Preparar para la docencia a profesores que se inician en sus cargos. Por ejemplo, en Chile, las experiencias de aprendizaje profesional colaborativo en los programas de inserción han privilegiado el trabajo con mentores en la perspectiva del modelo colaborativo reflexivo. Los países caribeños de habla inglesa tienen programas formales de inducción para los profesores que se inician en sus cargos. El de Belice tiene un diseño particularmente destacable: incluye orientación, observación de la clase, apoyo con tutorías, proyectos de acción e investigación y evaluaciones durante el primer año del profesor.
Definir lo que los docentes deben saber y ser capaces de hacer en el ejercicio de su profesión.	Marco descriptivo de capacidades y competencias profesionales genéricas y específicas que incluya las responsabilidades de los docentes respecto a la formación integral y los logros de aprendizaje de sus alumnos, así como de su propio desarrollo profesional.
Fortalecer la formación de los formadores de docentes.	Instancias de intercambio, formación como especialización y talleres de reflexión entre formadores.
Fomentar el repertorio de experiencias culturales del docente.	Estímulos y condiciones que faciliten y potencien la participación del docente en actividades culturales diversas. Ejemplos: tarjeta docente para descuentos en espectáculos y libros; difusión y respaldo para participar en eventos, congresos, jornadas culturales.
CONTENIDOS Y MODALIDADES	
Generar condiciones que permitan superar el trabajo aislado del profesor en el aula a través de acciones colaborativas.	Estrategias para potenciar el aprovechamiento de las reuniones de coordinación en cada centro. Instancias de aprendizaje continuo en el centro educativo en el cual los docentes se desempeñan.
Fomentar el desarrollo de comunidades de aprendizaje.	Desarrollo de modalidades sustentadas en el aprendizaje situado y en la solución de problemas que el docente enfrenta en su trabajo cotidiano.
Promover la reflexión en equipos de docentes en torno a una temática común.	Creación de redes para intercambio de centros con similares contextos y características y de docentes de asignaturas afines o de un mismo ciclo educativo.

> continúa en la próx. pág.

LÍNEAS DE POLÍTICA	¿CÓMO HACERLO? MEDIOS CONCRETOS
Se busca desarrollar y consolidar un verdadero <b>sistema de desarrollo profesional docente</b> para el que se sugieren propuestas articuladas referidas al ámbito de: a) las políticas educativas; b) los contenidos y las modalidades y c) la carrera y la evaluación del desempeño docente.	
CONTENIDOS Y MODALIDADES	
Facilitar la implementación de proyectos colaborativos.	Realización de convocatorias para proyectos de mejora educativa que impliquen la colaboración de docentes de varios centros educativos y de docentes de un mismo centro.
Impulsar la utilización de tecnologías en las actividades de desarrollo profesional.	Constitución de redes profesionales que potencien el uso pedagógico de las TIC en la enseñanza. Facilitar instancias virtuales de formación para docentes.
Promover esquemas de tutoría a los docentes que lo requieran.	Programas de orientación para docentes tutores, bajo la responsabilidad del equipo directivo e institucional y/ o de equipos docentes que por su <i>expertise</i> puedan asesorar a sus pares.
DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE, CARRERA Y EVALUACIÓN	
Ligar las políticas de desarrollo profesional con la carrera docente, posibilitando especialidades.	Reconocimiento de recorridos diversos para el desempeño de roles específicos tales como tutores, asesores pedagógicos, o para el trabajo con poblaciones específicas como estudiantes del medio rural, adultos, contexto crítico, ciclo básico, bachillerato...
Incorporar en la calificación anual del docente las actividades de desarrollo profesional realizadas.	Reconocimiento en las calificaciones del docente de actividades tales como: la gestión de proyectos innovadores para sus centros educativos; la asunción de roles de tutorías o mentorías de apoyo a docentes y los cursos de postgrado o postítulos.
Pensar modelos alternativos de evaluación que acompañen una carrera docente con diversidad de estadios y niveles.	Revisión del Estatuto docente acorde a la realidad de cada desconcentrado.
Impulsar una nueva modalidad de evaluación de desempeño docente.	Implementación de diversos dispositivos de evaluación, tales como la autoevaluación, la evaluación por pares, el portafolio...a partir de un enfoque formativo-orientador que permita mejorar el desempeño.

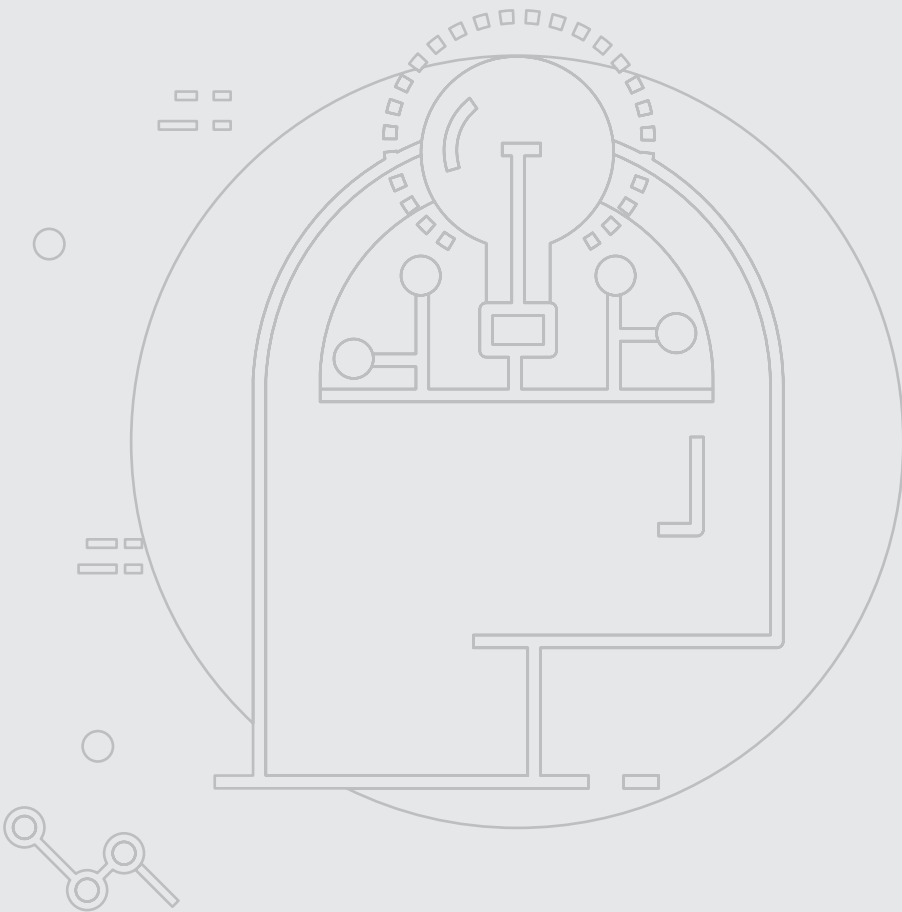
Tal como se ha buscado evidenciar en este informe, transformar las políticas de formación docente es un proceso complejo y de largo plazo que requiere voluntad gubernamental, capacidad técnica, continuidad de las políticas y amplio apoyo social. Como se ha señalado, para tener éxito, los programas y acciones de formación requieren coherencia y articulación con otras dimensiones de las políticas dirigidas a los docentes.

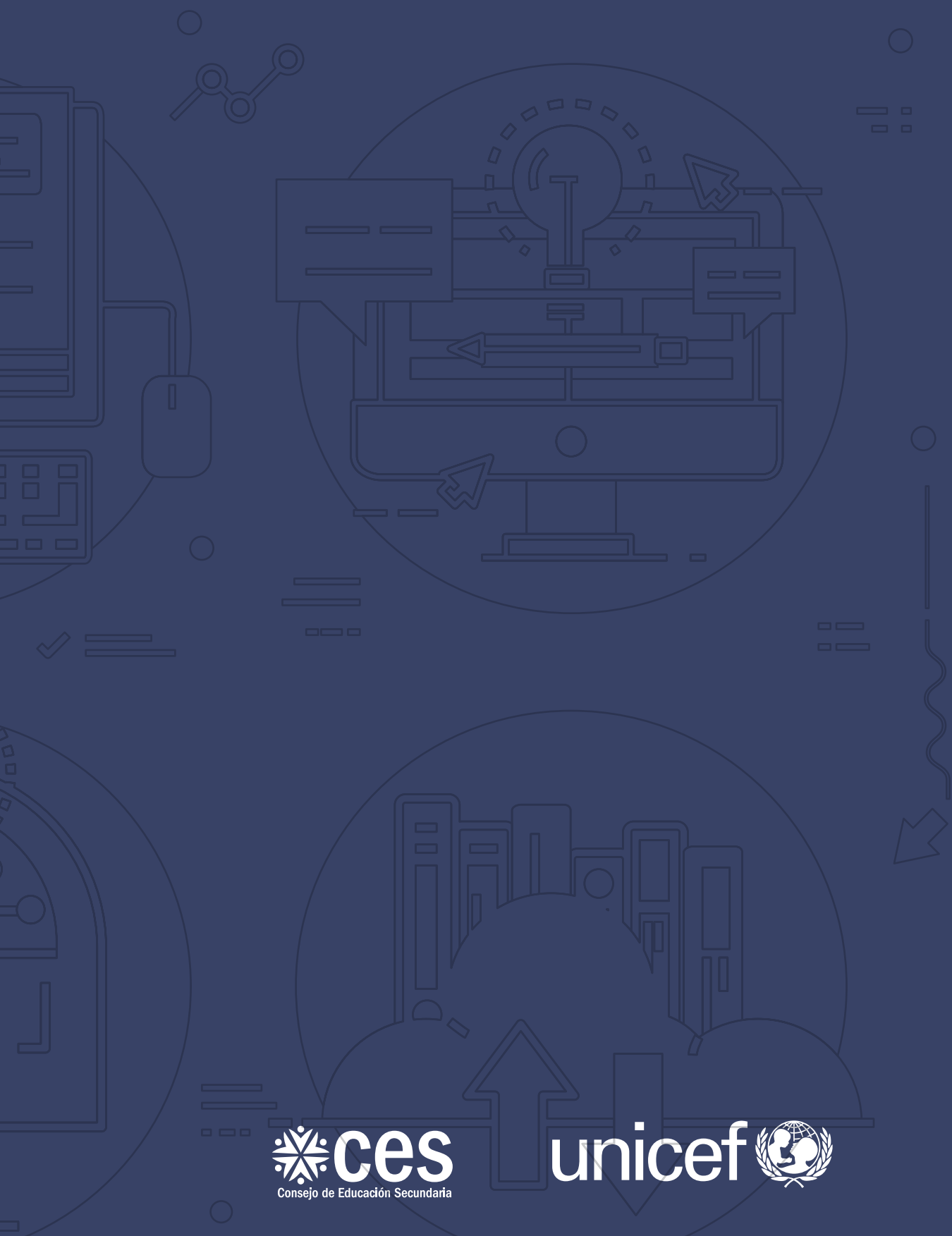
El fortalecimiento de la profesión docente debería ser uno de los ejes dominantes de la política educativa. Y para lograr incidir en la equidad del sistema y en una educación de calidad para todos, debería considerarse la amplia red de factores que contribuyen a aumentar el atractivo a la profesión y a garantizar que los docentes permanezcan en ella.

## Referencias bibliográficas

- ACHARD, I. (2014). "El trabajo de maestros y profesores en el sistema educativo en Uruguay". En: Perazza, R. (coord.), *Estudio sobre normativa de los sistemas de formación docente del MERCOSUR*. PASEM/OEI Buenos Aires: Ed. Teseo.
- ALLIAUD, A. (coord.) (2014). *Los sistemas de formación docente en el MERCOSUR. Planes de estudio y propuestas de formación continua*. PASEM/OEI Buenos Aires.
- ÁVALOS, B. (2007). "El desarrollo profesional continuo de los docentes: lo que nos dice la experiencia internacional y de la región latinoamericana". En: *Revista Pensamiento Educativo*, VI, 41. Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- BRUNS, B. y LUQUE, J. (2014). *Profesores excelentes. Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe*. Washington D.C.: Banco Mundial.
- CALVO, G. (2014). "Desarrollo profesional docente: el aprendizaje profesional colaborativo". En UNESCO-OREALC. *Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual*, Santiago de Chile: CEPPE y UNESCO.
- CONSEJO de FORMACIÓN en EDUCACIÓN (2015). Acta N° 18 Res. 47. Montevideo: ANEP. Disponible en: <[goo.gl/zSo1RS](http://goo.gl/zSo1RS)>.
- CONSEJO de FORMACIÓN en EDUCACIÓN (2015). Orientaciones y objetivos del Consejo de Formación en Educación 2015-2020. Disponible en: <[goo.gl/eA0TbE](http://goo.gl/eA0TbE)>.
- CONSEJO de FORMACIÓN en EDUCACIÓN (2015). Propuesta curricular 2017. Eje 1 - Identidad y perfiles de egreso. Disponible en: <[goo.gl/TQ5wpr](http://goo.gl/TQ5wpr)>.
- CUENCA, R. (2015). *Las carreras docentes en América Latina: la acción meritocrática para el desarrollo profesional*. Santiago de Chile: UNESCO-OREALC.
- DUSSEL, I. (2008). "La escuela media y la producción de la desigualdad: continuidades y rupturas", en: Tiramonti, G. y Montes, N. (comp.). *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. Buenos Aires: Manantial, pp. 39-52.
- GATTI, B. y DAVIES, C. (2016). *El papel de las instituciones de educación superior en la formación de profesores en América Latina*. Documento de trabajo, no publicado.
- INEEd (2015), *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay*. Montevideo: INEEEd.
- LOZANO, P. (2011). *Addressing the EFA Teacher Gap in Latin America and the Caribbean: What Makes Effective Policies and Practices. Chile Country Report*. Santiago: UNESCO/OREALC.
- MANCEBO, M. y MÉNDEZ, N. (2012). "La exclusión educativa en los países del Cono Sur. Aproximación conceptual y dimensionamiento". En: *Revista de Ciencias Sociales*, vol. 25, n° 30. Montevideo: FCS.
- MEC (2014). *Panorama de la Educación en el Uruguay*. Montevideo: MEC.

- MOURSHED, M., CHIJOKE, Ch. y BARBER, M. (2010). *Cómo se convierte un sistema educativo de bajo desempeño en uno bueno. Resumen ejecutivo*. McKinsey & Company. Disponible en: <[goo.gl/FKyNkG](http://goo.gl/FKyNkG)>.
- OCDE (2012). *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from Around the World*. París: OCDE.
- OCDE (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*. París: OCDE.
- ORTEGA, S. (2013). "Formación Continua Docente". En: UNESCO-OREALC. *Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: CEPPE y UNESCO
- RAVELA, P. (2008). "Evaluación y profesión docente en Uruguay. Problemas y propuestas". *Punto.edu*, año 4, n° 14, Montevideo, setiembre de 2008. Centro de Investigación y Promoción Educativa y Social (CIPES).
- TENTI, E. (2007). *La condición docente: análisis comparado de Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- TERIGI F. (2009). "Carrera docente y políticas de desarrollo profesional". En C. Vélaz de Medrano y D. Vaillant (coords.) *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. Madrid: OEI y Fundación Santillana.
- UNESCO-OREALC (2013). *Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual*, Santiago de Chile: CEPPE y UNESCO.
- UNESCO-OREALC (2014). *Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: CEPPE y UNESCO.
- UNESCO (2006). *Evaluación de desempeño y carrera profesional docente: un estudio comparado de 50 países de América y Europa*. Santiago de Chile: OREALC-UNESCO.
- VAILLANT, D. (2016). "El fortalecimiento del desarrollo profesional docente: una mirada desde Latinoamérica". *Journal of Supranational Policies of Education*, n° 5, pp. 5-21. Disponible en: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5691055>>.
- VAILLANT, D. (2013). "Formación inicial del profesorado en América Latina: dilemas centrales y perspectivas". *Revista Española de Educación Comparada*, Madrid, v. 22, p. 185-206. Disponible en: <[goo.gl/d08MZF](http://goo.gl/d08MZF)>.
- VAILLANT, D. y MARCELO, Carlos (2015). *El A, B, C, D de la formación docente*. Madrid: Narcea.
- VÉLAZ DE MEDRANO, C. y VAILLANT, D. (coords.) (2009). *Aprendizaje y desarrollo profesional*. OEI-Fundación Santillana.
- VEZUB, L. (2013). "Hacia una pedagogía del desarrollo profesional docente. Modelos de formación continua y necesidades formativas de los profesores". *Revista Páginas de Educación*, vol. 6, n° 1, pp. 97-124. Montevideo: Universidad Católica del Uruguay. Disponible en: <[goo.gl/yg1Nov](http://goo.gl/yg1Nov)>.





 **ces**  
Consejo de Educación Secundaria

**unicef** 