

ANEXO 9



ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDU-
CACIÓN PÚBLICA
CONSEJO DIRECTIVO CENTRAL

Montevideo, 31 de mayo de 2016

ACTA N° 32

RES. 8

EXP. 2016-25-1-003604

VISTO: Que en la exposición de motivos del Mensaje Presupuestal se define a la "territorialidad" como uno de los ejes orientadores de las políticas educativas y en ese sentido se establece que las organizaciones de enseñanza deben concebirse como protagonistas del territorio en el que actúan como verdaderos actores de desarrollo territorial.

RESULTANDO: I) Que la Ley N° 18.437 en su art. 89 dispone que "*La descentralización y coordinación territorial entre todas las instituciones vinculadas a la educación es un elemento central para el logro de metas educativas*";

II) Que desde la promulgación de la misma el Consejo Directivo Central se propuso reglamentar las competencias privativas de la/s Comisión/es en la órbita de la Administración Nacional de Educación Pública (Acta N° 8, Resolución N° 80 de fecha 26 de febrero de 2009 y Acta N° 34, Resolución N° 25 de fecha 20 de mayo de 2010);

III) Que los Consejos de Educación han abordado procesos de descentralización en sus respectivas órbitas, en forma previa a la Ley N° 18.437 el CEIP creó las Inspecciones Generales por Resolución N° 4, Acta N° 27 de fecha 11 de setiembre de 2007, a posteriori el CETP crea los Campus Regionales por Resolución N° 624/13 Acta N° 123 de fecha 3 de abril de 2013 y el CES, las Inspecciones Coordinadoras Regionales en Sesión de Consejo N° 89 de fecha 26 de diciembre de 2013;

IV) Que por Resolución N° 51, del Acta N° 36 de fecha 20 de mayo de 2015 del Consejo Directivo Central se creó

la Dirección Sectorial de Integración Educativa en la órbita del CODICEN, así como las Unidades Coordinadoras Departamentales de Integración Educativa (Resolución 10 del Acta 96 de fecha 9 de diciembre de 2015);

V) Que el CODICEN y los Consejos de Educación y de Formación en Educación desarrollaron reuniones con las Comisiones Descentralizadas en todo el país, instancias en las que se deliberó respecto de cuestiones vinculadas con el quehacer educativo en el departamento, así como en relación con el nuevo rol que estas Comisiones deben asumir en el marco de sus competencias;

VI) Que con fecha 23 de febrero de 2016 este Consejo Directivo Central convocó a los Consejos de Educación y de Formación en Educación, Direcciones Sectoriales del Consejo Directivo Central, Planeamientos Educativos, Inspectores Regionales (CES), Directores de Campus (CETP) y Comisiones Descentralizadas de ANEP a la "Jornada Políticas Educativas y Plan Territorial", donde se llevaron a cabo talleres con las Comisiones Descentralizadas Departamentales de la ANEP con la finalidad de comenzar a definir nuevos formatos de organización, competencias y responsabilidades de las mismas;

CONSIDERANDO: I) Que para cumplir tal cometido el Consejo Directivo Central de la Administración Nacional de Educación Pública se propone potenciar y fortalecer las Comisiones Descentralizadas;

II) Que se entiende necesario dotar a las Comisiones Descentralizadas de la Administración Nacional de Educación Pública de funciones, cometidos y competencias que les permitan profundizar el trabajo en territorio para dar respuesta a los nuevos desafíos;



ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA
CONSEJO DIRECTIVO CENTRAL

ATENCIÓN: A lo expuesto y a lo establecido en el artículo 60 de la Ley N° 18.437 de 12 de diciembre de 2008;

EL CONSEJO DIRECTIVO CENTRAL DE LA ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA, en acuerdo con los Directores Generales de los Consejos de Educación y de Formación en Educación; resuelve:

1) Dejar sin efecto la Resolución N° 25, Acta N° 34 del Consejo Directivo Central de fecha 20 de mayo de 2010.

2) Aprobar el texto del Reglamento de las Comisiones Descentralizadas de la ANEP, que a continuación se transcribe:

ARTÍCULO 1.- Créanse las Comisiones Descentralizadas de la ANEP las cuales funcionarán en cada capital departamental, excepto Canelones y Montevideo donde existirán tres Comisiones Descentralizadas cuyas jurisdicciones coincidirán con las asignadas a las Inspecciones Departamentales del Consejo de Educación Inicial y Primaria (Canelones Este, Oeste y Centro/ Montevideo Este, Oeste y Centro).

ARTÍCULO 2.- Las Comisiones Descentralizadas de la ANEP estarán integradas por los siguientes miembros: por el Consejo Directivo Central: el Coordinador de la Unidad Coordinadora Departamental de Integración Educativa; por el Consejo de Educación Inicial y Primaria: el Inspector General o el Inspector Departamental o quien este delegue; por el Consejo de Educación Secundaria: el Inspector Coordinador Regional o quien este delegue; por el Consejo de Educación Técnico Profesional: el Director del Campus Regional o quien este delegue; por el Consejo de Formación en Educación: el Director del Instituto de Formación Docente o del Centro Regional de Profesores designado por el Consejo de Formación en Educación.

ARTÍCULO 3.- Las Comisiones Descentralizadas de la ANEP de Montevideo y de Canelones estarán integradas: por el Consejo Directivo Central: el Coordinador de la Unidad Coordinadora Departamental de

Integración Educativa; por el Consejo de Educación Inicial y Primaria: el Inspector General o el Inspector Departamental o quien éste delegue; por el Consejo de Educación Secundaria: el Inspector Coordinador Regional o quien este delegue; por el Consejo de Educación Técnico Profesional: el Director del Programa de Gestión Educativa o el Inspector Regional que este delegue; por el Consejo de Formación en Educación: el Director del Instituto de Formación en Educación designado por el Consejo de Formación en Educación.

ARTÍCULO 4.- Las Comisiones Descentralizadas de la ANEP sesionarán en forma ordinaria quincenalmente y en forma extraordinaria a pedido de uno de sus integrantes, las que podrán sesionar con la presencia de por lo menos tres representantes de los diferentes Consejos.

ARTÍCULO 5.-La Presidencia y la Tesorería de la Comisión Descentralizada de la ANEP se ejercerán de forma bienal y rotativa entre los integrantes de Consejos de Educación o de Formación en Educación, debiendo determinarse el orden en que actuarán de común acuerdo. Cada vez que se realice una nueva designación se comunicará la Secretaría General del CODICEN la que llevará el registro correspondiente.

ARTÍCULO 6.- La representación de dicha Comisión y la convocatoria a sus sesiones estarán a cargo del Presidente. Cada vez que se produzca un cambio en las firmas habilitadas se deberá enviar la información del o los sustitutos para realizar los trámites pertinentes ante el BROU y a la Dirección Sectorial Económico – Financiera del CODICEN, la que lo registrará en forma.

ARTÍCULO 7.-El Presidente de la Comisión Descentralizada de la ANEP será el responsable de la coordinación de la educación en el ámbito de la ANEP a nivel departamental, convocando a los distintos actores institucionales a efectos de promover acuerdos que permitan el desarrollo de acciones para atender la realidad de cada territorio.



ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA
CONSEJO DIRECTIVO CENTRAL

ARTÍCULO 8.-Las Comisiones Descentralizadas de la ANEP coordinarán sus acciones con el CODICEN y los Directores Generales de los Consejos en el marco de lo establecido en el artículo 60 de la Ley N° 18.437 de 12 de diciembre de 2008.

ARTÍCULO 9.- Cada Comisión Descentralizada de la ANEP contará con una secretaría que tendrá a su cargo las funciones que le asigne la Comisión. La secretaría coordinará su accionar con la Secretaría General del CODICEN en lo pertinente.

ARTÍCULO 10.- La Comisión Descentralizada de la ANEP podrá, en los casos que entienda necesario, convocar o solicitar asesoramiento del Arquitecto Residente, Abogado Residente y Médico Certificador siendo la asistencia obligatoria. En los casos en que se deban tratar temas vinculados a las competencias de estos profesionales, su asesoramiento y asistencia a las sesiones de la Comisión será preceptivo.

ARTÍCULO 11.- Serán cometidos de las Comisiones Descentralizadas de ANEP:

a) Autorizar la creación y supervisar la instalación y funcionamiento de la Unidades Educativas Territoriales de la ANEP en aquellas localidades o ciudades que cuenten con centros docentes de los diferentes subsistemas, estableciéndose la integración de las mismas de acuerdo con lo previsto en la Resolución 10 del Acta 96 de 9 de diciembre de 2015. Dichas Unidades podrán presentar iniciativas ante la Comisión Descentralizada de la ANEP a nivel departamental referidas a asuntos de su competencia.

b) Favorecer y desarrollar la interacción entre la educación y la comunidad.

b.1 Organizar actos patrióticos y culturales cuando involucren la actuación de centros educativos de más de un subsistema.

b.2 Coordinar el "Día de la Educación" y otras actividades socio-culturales en los centros educativos.

b.3 Coordinar y organizar actividades deportivas, recreativas y campeonatos en general.

c) Planificar las acciones educativas a implementarse y desarrollarse en el ámbito departamental alineadas a las metas educativas establecidas por la ANEP.

c.1 - Coordinar las acciones que optimicen la cobertura de los servicios educativos en el departamento y los acuerdos para la mejor distribución de la matrícula.

c.2 - Difundir las ofertas educativas previo a los períodos de inscripción a los cursos curriculares, manteniendo en todo momento un sistema de información ágil que facilite la continua y permanente consulta.

c.3 - Desarrollar por lo menos tres encuentros anuales entre directores e inspectores de los distintos subsistemas educativos del departamento, informando a los Consejos respectivos, donde se aborden temas de interés común y que propicien una actuación coordinada de la educación en el departamento.

d) Promover y organizar instancias de encuentro de la comunidad educativa departamental para la construcción y gestión colectiva de aprendizajes a los efectos de su mejora continua, así como las adaptaciones, especificidades y necesidades que se requieran desde su contexto, enmarcadas en las metas educativas a nivel nacional.

e) Contribuir a la articulación, coordinación y el trabajo en red y colaborativo interinstitucional en el departamento.

f) Articular y optimizar los recursos educativos del departamento.

f.1 Intercambiar información y recursos didácticos que permitan innovaciones curriculares y metodológicas.

f.2 Autorizar la utilización de edificios, instalaciones o recursos materiales ociosos para otros servicios docentes de apoyo o extensión de la ANEP y la redistribución de material didáctico, mobiliario y útiles



ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA
CONSEJO DIRECTIVO CENTRAL

escolares, lo que se registrará en forma e informará a los respectivos Consejos.

f.3 Coordinar las acciones de las distintas instituciones públicas o privadas a nivel departamental que contribuyan a la solución de los problemas de infraestructura edilicia.

f.4 Analizar y proponer el traslado de funcionarios no docentes entre los distintos Consejos de la ANEP en el departamento, informando a la Dirección Sectorial de Gestión Humana del CODICEN la que coordinará acciones a nivel de todo el Ente, para lo que requerirá unanimidad de presentes en la sesión donde se apruebe.

g) Administrar los recursos financieros que les sean transferidos dando cumplimiento a la reglamentación y normativa vigente al respecto.

g.1 Realizar, en el marco de sus competencias, los procedimientos de contratación que sean necesarios para dar cumplimiento a la ejecución de recursos transferidos.

g.2 Recabar los asesoramientos de carácter administrativo, técnico, jurídicos, contable y financiero de las oficinas competentes del CODICEN y de los Consejos de Educación y Formación en Educación.

h) Elaborar una propuesta de plan de obras anual de acuerdo a las necesidades de reparación, ampliación o construcción de nuevos locales, priorizando las obras a realizar por subsistema educativo, a su vez, dentro de estos por local educativo. La propuesta de plan de obras para el año siguiente, deberá remitirse a la Dirección Sectorial de Infraestructura antes del 30 de noviembre de cada año.


i) Administrar los recursos que se obtengan localmente por donaciones, beneficios y otros medios similares, previa autorización del órgano competente.

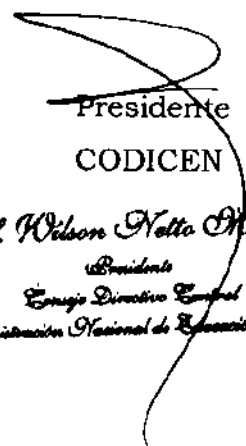
j) Adoptar las medidas de emergencia de salvaguarda del alumnado, que atiendan las recomendaciones específicas de los Comités de Emergencia Departamental, dando cuenta a los correspondientes Consejos.

- k) Proponer al Consejo respectivo, la clausura transitoria de aulas o locales de enseñanza por razones de seguridad, dando cuenta inmediata a la Dirección Sectorial de Infraestructura.
- l) Ante situaciones de emergencia y/o fuerza mayor debidamente acreditadas, proponer ajustes a los horarios y calendarios de clases al Consejo respectivo.
- m) Llevar actas de las reuniones realizadas, administrar y rendir cuenta documentada de las transferencias recibidas de acuerdo a las normas y reglamentos vigentes.
- n) Confeccionar y elevar al Consejo Directivo Central un informe anual sobre la situación educativa de su jurisdicción y un plan de mejora de la educación en su jurisdicción para el año siguiente, el que se analizará en conjunto entre el CODICEN y los Consejos de Educación y de Formación en Educación.

3) Disponer que quienes integren la Comisión Descentralizada de la ANEP en representación del CODICEN, de los Consejos de Educación y Formación en Educación, integren a su vez la Comisión Departamental de Educación creada por el artículo 90 de la Ley de Educación N° 18.437 de 12 de diciembre de 2008.

Librese Circular.


Dra. Micaela DOS SANTOS YANGOTICHIAN
SECRETARIA GENERAL
ANEP - CODICEN


Presidente
CODICEN
Prof. Wilson Natta Manturol
Presidente
Consejo Directivo Central
Administración Nacional de Educación Pública

UNIDADES COORDINADORAS DEPARTAMENTALES DE INTEGRACIÓN EDUCATIVA

I- Justificación

Las Unidades Coordinadoras Departamentales de Integración Educativa (UCDIE) surgen como parte del proceso de descentralización que la Administración Nacional de Educación Pública, (de ahora en adelante ANEP) viene desarrollando, adhieren a una visión sistémica del diseño organizacional y gestión institucional.

Están en el marco de lo planteado en el artículo 89 de la Ley General de Educación 18.437, donde “la descentralización y coordinación territorial entre todas las instituciones vinculadas a la educación es un elemento central para el logro de las metas educativas”.

Con su creación se pretende fortalecer los procesos de desconcentración aportando al desarrollo, implementación y seguimiento de las políticas establecidas por el CODICEN; contribuir a la concreción de un modelo de integración educativa con enclave territorial generando una mayor cohesión en la proyección educativa en el territorio; potenciar la coordinación de la institucionalidad educativa (formal y no formal) con el fin de proyectar la educación en cada uno de los territorios a los que se vincula; coordinar el avance y desarrollo de la Estrategia de Integración de Territorios Socioeducativos (en adelante EITSE), por parte de ANEP en cada departamento estimulando la participación de los actores de la comunidad, la capacidad local de organización y la rendición de cuentas compartida.

La incorporación de estas Unidades, a aquellos espacios organizados en los territorios, a nivel local, departamental o regional tales como Comisiones Departamentales de Educación, Comisiones Departamentales Descentralizadas de la ANEP u otro ámbito de coordinación interinstitucional relacionados con la coordinación e implementación de políticas socio educativas dirigidas fundamentalmente a niños, niñas, adolescentes, jóvenes y sus familias, estará dirigido a fortalecer el establecimiento de acuerdos territoriales para la mejora de las condiciones educativas de su localidad, contribuyendo a la concreción de las metas establecidas.

II- Antecedentes

En años anteriores se ha producido una serie de avances en relación con: el proceso de descentralización de la ANEP; el trabajo intra e interinstitucional con el fin de contribuir al acceso y permanencia de adolescentes y jóvenes en la educación media; la incorporación de dispositivos de acompañamiento y el desarrollo de sistemas de información que recogen los eventos educativos y administrativos fundamentales de cada ciclo.

Son ejemplo de ellos:

- Los procesos de desconcentración iniciados en la ANEP, en el marco del cual se crean las Direcciones de los Campus Regionales de Educación Tecnológica en el CETP-UTU y las Inspecciones Regionales Coordinadoras en el CES, instalando condiciones que permite el fortalecimiento del trabajo regional y departamental, atendiendo la singularidad de cada uno de los territorios y la disponibilidad de los recursos locales.

- La existencia de estructuras departamentales que tienen entre otros de sus cometidos, la coordinación de acciones que optimicen la cobertura de los servicios educativos para la mejor distribución de la matrícula.
- El desarrollo de un conjunto de acciones y programas de ANEP e interinstitucionales con el fin de generar las condiciones que garanticen el acceso, la permanencia y la culminación de los niveles obligatorios de la educación a la población uruguaya (Programa Tránsito entre Ciclos Educativos, Programa Compromiso Educativo, Programa Uruguay Estudia, entre otros).

III- Propósito

Las Unidades de Coordinación Departamental de Integración Educativa tienen como principal propósito contribuir a la generación de una política de integración educativa con un fuerte anclaje territorial, promoviendo el desarrollo de estrategias, acuerdos y acciones que estimulen la participación de los actores de la comunidad, la capacidad local de organización y la rendición de cuentas compartida.

IV- Integración

Cada UCDIE estará integrada por un coordinador/a y un equipo técnico cuyo número de integrantes dependerá de las características del departamento relacionadas con, la densidad de población entre 12 y 17 años, con la red de centros educativos en el departamento (número y distribución), extensión territorial y redes de comunicación disponibles a nivel del departamento.

Se propone que el equipo sea multidisciplinario integrado por perfiles docentes y socio-educativos, con el fin de lograr respuestas más ajustadas a las problemáticas que deben abordar.

V- Cometidos

Los cometidos de la UCDIE están vinculados a los de la Dirección Sectorial de Integración Educativa aportando a la articulación de una red interinstitucional socio educativa, que tanto a nivel departamental como local, avance en el desarrollo de las políticas establecidas por el CODICEN principalmente en aquellas que refieren a los procesos de inclusión fundamentalmente de la población de 12 a 17 años, seguimiento de las trayectorias y ampliación del tiempo escolar, en modalidades variadas haciendo uso de las capacidades y servicios del estado y de la sociedad civil en el territorio.

VI- Dependencia y ámbito de acción:

Las Unidades Departamentales de Integración Educativa dependerán de la Dirección Sectorial de Integración Educativa. Su ámbito de acción podrá ser departamental o relacionado con una región o zona que se determinará con claridad previo a su implementación.

Su coordinador/a formará parte de la Comisión Departamental Descentralizada de la ANEP en lo que concierne a las funciones relacionadas con la implementación, desarrollo y seguimiento de las políticas educativas

La coordinación de la UCDIE se realizará con una carga horaria de 40 horas semanales. Quien la desarrolle deberá residir en el departamento o región al que pertenece la UCDIE y deberá tener disponibilidad para desplazarse dentro del departamento o región para la que aspire, así como para concurrir a las convocatorias realizadas por la DSIE.

VII- Funciones del coordinador/a

En términos generales el desarrollo de sus funciones estará asociado a los cometidos para los que la Dirección Sectorial de Integración Educativa (DSIE) fuera creada. En particular se destacan las siguientes:

1. Contribuir a la generación de una política de integración educativa promoviendo ámbitos de articulación intra-ANEP y de ésta con otras instituciones a nivel departamental y local.
2. Manejar los sistemas de información disponibles, con el fin de implementar un plan de acción acorde a cada territorio, relacionado con la inclusión educativa, el seguimiento de las trayectorias y la ampliación del tiempo escolar.
3. Colaborar en la optimización de la participación de ANEP en los espacios de articulación interinstitucional a nivel local o departamental.
4. Asegurar la conformación del equipo técnico de la UCDIE, siendo responsable de su coordinación y monitoreo, asegurando el desarrollo de acciones fundamentalmente las vinculadas a las políticas educativas de inclusión, seguimiento de trayectorias y ampliación del tiempo escolar.
5. Generar las condiciones que aseguren la intervención del equipo departamental para el fortalecimiento de la coordinación entre equipos de los centros educativos y actores de otras instituciones a nivel local.
6. Coordinar y articular el trabajo entre referentes de los Centros educativos y los de otras instituciones presentes en el territorio (particularmente aquellas referidas a la educación no formal y a la estructura territorial del MIDES, con las que deberá

mantener un vínculo permanente), a fin de acordar estrategias e implementar acciones tendientes a fortalecer la continuidad y ampliación de las trayectorias educativas.

7. Desarrollar acciones junto a los actores que cada institución defina como equipo de seguimiento de las trayectorias educativas, colaborando en la identificación de casos con riesgo de desvinculación y promoviendo el desarrollo de estrategias de acompañamiento (tanto en el proceso intra-anual como en los pasajes inter-ciclo) en base al levantamiento de alertas, priorizando este trabajo en los centros incluidos en los territorios socioeducativos.
8. Trabajar articuladamente con los equipos designados por los centros educativos en la transferencia metodológica relacionada al acompañamiento de trayectorias.
9. Coordinar con el equipo de la DSIE a los efectos de establecer el plan de trabajo y su monitoreo a nivel departamental y local.
10. En el marco de la EITSE, participar en el diseño del proyecto educativo interinstitucional, que en cada territorio se llevará a cabo, promoviendo su concreción y monitoreando su desarrollo.
11. Coordinar y monitorear el trabajo de los equipos territoriales asociados a la EITSE, asegurando la concreción de la planificación (anual - mensual) e implementación y evaluación de las actividades previstas, informando a la DSIE el grado de avance logrado en cada etapa.
12. Como integrante de la Comisión Descentralizada de ANEP:
 - a. participar en la proyección y desarrollo de aquellas acciones que aseguren la inclusión educativa de la población entre 12 y 17 años, la protección de sus trayectorias y la ampliación del tiempo escolar de esta población.
 - b. será co-responsable de la instalación y participación en las Unidades Educativas Territoriales como ámbitos sistemáticos de coordinación que integre a las Inspecciones del CEIP, CES y CETP, Direcciones de los centros educativos, integrantes del equipo técnico de la Unidad Departamental de Integración Educativa y actores locales con el fin de analizar los principales problemas así como posibles soluciones, relacionados con la incorporación de la población en edad de cursar la educación media y el sostenimiento de su trayectoria especialmente de aquella población con mayor riesgo de desvinculación.
 - c. desarrollar estrategias que promuevan y concreten acuerdos territoriales con el fin de mejorar la oferta educativa de las localidades y del departamento, comprometiendo las capacidades allí instaladas

VIII -Funciones del equipo.

Los integrantes de la UCDIE desarrollarán funciones en dos niveles: el departamental y el local, vinculado este último a las Unidades Educativas Territoriales (UET) y a los territorios socioeducativos. Se prevé que el equipo esté integrado por perfiles docentes y socioeducativos. Sus funciones en particular se destacan las siguientes funciones:

1. Participar técnica y administrativamente en la planificación e implementación de las actividades de la UCDIE relacionadas con la inclusión educativa, el seguimiento de las trayectorias y la ampliación del tiempo escolar.
2. Manejar los sistemas de gestión de información y monitoreo disponibles, con el fin de orientar la toma de decisiones, ejecución y seguimiento de acciones en los diferentes territorios en los que desarrolle su función.
3. Participar de las reuniones de las UET cuando les sea solicitado.
4. Contribuir al desarrollo de las acciones acordadas en el marco de la UET, relacionadas con las líneas de política educativa indicadas en el numeral 1.
5. Coordinar y articular el trabajo entre referentes de los Centros Educativos y los de otras instituciones presentes en el territorio (particularmente aquellas referidas a la educación no formal y a la estructura territorial del MIDES, con las que deberá mantener un vínculo permanente), a fin de acordar estrategias e implementar acciones tendientes a fortalecer la continuidad y ampliación de las trayectorias educativas.
6. Desarrollar acciones junto a los actores que cada institución defina como equipo de seguimiento de las trayectorias educativas, colaborando en la identificación de casos con riesgo de desvinculación y promoviendo el desarrollo de estrategias de acompañamiento (tanto en el proceso intra-anual como en los pasajes inter-ciclo) en base al levantamiento de alertas, priorizando este trabajo en los centros incluidos en los territorios socioeducativos.
7. Trabajar articuladamente con los equipos designados por los centros educativos en la transferencia metodológica relacionada al acompañamiento de trayectorias.
8. Contribuir a la implementación y seguimiento de las actividades de la estrategia de integración de territorios socioeducativos.
9. Realizar toda otra función complementaria vinculada a los cometidos de la Dirección Sectorial de Integración Educativa.

IX- Implementación

Cada Departamento tendrá una UCDIE. En el caso de la región metropolitana se podrán definir UCDIEs que compartan más de un departamento. En el caso de Flores y Durazno se propone una sola UCDIE radicada en este último departamento.

Cada UCDIE tendrá como mínimo un equipo integrado por perfiles docentes y socioeducativos. El número de equipos así como el de sus integrantes estará supeditado a lo estipulado en el numeral I.

PROPUESTA PARA UN SISTEMA DE PROTECCIÓN DE TRAYECTORIAS EDUCATIVAS

CODICEN

Dirección Sectorial de Integración Educativa (Coordinación)

Dirección Sectorial de Planificación Educativa; Dirección Sectorial de
Gestión de la Información y la Comunicación

CONSEJO DE EDUCACIÓN INICIAL Y PRIMARIA

CONSEJO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

CONSEJO DE EDUCACIÓN TÉCNICO PROFESIONAL

CONSEJO DE FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

Marzo, 2016

INDICE

I.	Presentación.....	1
II.	Marco Conceptual.....	3
	Trayectorias continuas y completas y la formación de los uruguayos	
	Continuidad, riesgo educativo y protección de trayectorias educativas	
	El acompañamiento educativo	
III.	El Sistema de Protección de Trayectorias Educativas SPTE.....	8
IV.	Los componentes del SPTE.....	10
V.	Las estrategias de Implementación del SPTE.....	13
VI.	Los desafíos al SPTE.....	18
	Referencias bibliográficas.....	19

ANEXOS

1. Plan de implementación 2016- 2017
2. Documento sobre la Identificación temprana del rezago y la prevención de la desvinculación escolar

I. Presentación

La posibilidad de hacer efectivo el derecho a la educación, establecido en la Ley General de Educación N° 18437 y reafirmado por la presente Ley de Presupuesto 2015-2019 de la ANEP, se enfrenta a problemáticas complejas de orden diverso y que se manifiestan en el sistema escolar en fenómenos claramente adversos a la continuidad y completitud y por tanto, a la formación integral de los sujetos. Es en el trayecto de la educación media en el que se concentran estos fenómenos, en particular de desvinculación y de rezago educativo, al tiempo que se identifican casos de interrupción una vez finalizado el nivel primario con la no matriculación en el primer ciclo de la educación media.

Página | 1

Con fecha 2 de diciembre de 2015 el Consejo Directivo Central resuelve la creación de un Sistema de Protección de Trayectorias Educativas (Resolución N° 80 Acta N°95) entendiendo

“Que este sistema hará posible el seguimiento de los eventos educativos de los estudiantes, la detección en forma oportuna de situaciones de vulnerabilidad educativa y la intervención temprana tanto durante un mismo año escolar como en la trayectoria educativa de mediano y largo plazo, sobre todo en aquellos casos con inminente riesgo de abandono escolar.” (Considerando VII)

Este sistema considera la necesidad de proteger y acompañar la educación obligatoria, entendiendo tal acompañamiento como “un proceso sistemático y planificado” a lo largo de toda la vida escolar e incluyendo el “tránsito interciclos”. (Considerando II)

Se establecen en la resolución lineamientos para el diseño e implementación del Sistema: por un lado se valora “la generación de sistemas informáticos de seguimiento, alerta y protección de las trayectorias estudiantiles” (Considerando IV), y por otro, “la conformación de equipos educativos en cada centro de enseñanza, con el objetivo de desarrollar el acompañamiento necesario a aquellos estudiantes que presenten dificultades para lograr la inclusión permanencia y completitud de sus trayectorias.” (Considerando VI). Respecto al sistema informático, se toma como punto de partida el proceso de construcción del Sistema Nacional de Seguimiento de Alumnos (SENDA) en el que la ANEP se encuentra encaminada, a través del sistema Gurí en CEIP, y los correspondientes avances en el mismo sentido que han realizado el CETP y el CES.

Respecto a la conformación de equipos educativos en cada centro, pueden considerarse antecedentes experiencias y propuestas desarrolladas en los diferentes niveles de la ANEP (Plan Tránsito entre Ciclos, Compromiso Educativo, Programa Aulas Comunitarias, Programa Maestros Comunitarios, entre otros)

Las orientaciones de la Ley Presupuestal 2015-2019 quedan plasmadas en esta propuesta, el Sistema contempla varias de éstas: la centralidad del estudiante; la noción de itinerarios escolares y trayectorias educativas; la territorialidad y la inclusión. (Capítulo 2, pp.123-136).

Estas orientaciones han comenzado a desarrollarse en la perspectiva de la etapa inicial del presente año lectivo 2016 con acciones desplegadas a partir de febrero en los centros educativos de Educación Media

En relación con la implementación del SPTe se señala la necesidad de considerar la dimensión evaluativa. En ese sentido se entiende relevante habilitar la reflexión - valoración de los procesos desarrollados y de las acciones institucionales- desde los diferentes espacios de actuación: centrales, regionales y locales (inspecciones regionales y nacionales (CES), campus regionales (CETP), centros educativos etc.)

II. Marco Conceptual

Trayectorias continuas y completas y la formación de los uruguayos

Atendiendo a la Ley General de Educación N° 18.437, la educación es un derecho para todos los uruguayos y a la vez obligatoria de los 4 años hasta los 18 abarcando la educación inicial y la educación media superior. El sistema educativo pretende de este modo una organización que de respaldo a lineamientos de políticas educativas, basadas especialmente en la universalidad y la continuidad. “La Ley de Educación 18.437 otorga un lugar fundamental a los procesos de coordinación en el marco del sistema educativo. Para ello dispone algunas transformaciones institucionales y acrecienta las posibilidades de participación de los diversos actores de la realidad educativa. El proceso de implementación de los cambios que introduce la Ley podría significar una oportunidad única para avanzar en la construcción de un sistema educativo articulado e integrado. (Martinis, 2011: 13)

La obligatoriedad establecida se complementa con el acceso efectivo al ejercicio del derecho a la educación media, lo que depende de varios factores: políticos – institucionales, presupuestales y pedagógicos de modo que quedan involucradas las políticas educativas hacia la gestión (macro y micro), la asignación de recursos y la educación y la enseñanza en cada uno de los subsistemas que integran el sistema ANEP.

En este sentido, las políticas que se diseñan e implementan desde hace varios años se inscriben en esta perspectiva de continuidad y promoción de la universalidad de la educación media, complementadas con otras que implican estrategias de articulación intersubistemas y que intentan superar la fragmentación del sistema educativo.

La universalidad, la obligatoriedad y la continuidad educativa irían de la mano con la idea de que la educación “debe favorecer las bases de la cohesión social en tanto marco de la relación con el otro y de la constitución de un sujeto pedagógico (y político)” y en este sentido, “no supone pensar cada nivel educativo por separado, sino pensar la oferta educativa como un conjunto con continuidad lógica.” (Viscardi, 2012: 275)

Ubicando la mirada en los sujetos de la educación, se presupone, siguiendo a Terigi (2007) una trayectoria teórica dentro del sistema educativo obligatorio y unas trayectorias reales, signadas por diversidad de derroteros. En las condiciones sociales (económicas, territoriales) se ha depositado parte de la responsabilidad por trayectorias “no encuazadas”, que implican distanciarse de la trayectoria teórica, y que se manifestarían en rezago en el aprendizaje (con o sin repetición),

interrupción (desvinculación y re-vinculación tardía) una vez egresado de la educación primaria o una vez iniciado el ciclo de educación media básica o media superior, inasistencia intermitente, entre otras manifestaciones. Atendiendo a lo que sugiere Kaplan (2006) complementando la conceptualización de Terigi, también las subjetividades que construye la escuela juegan un papel importante para determinar itinerarios heterogéneos:

“Aunque la trayectoria social y escolar guarda íntima relación con las posiciones de clase, género y etnia, no depende exclusivamente de ellas ya que se pone en relación con por lo menos tres dimensiones: los condicionamientos materiales, la esfera subjetiva (representaciones, expectativas, sentimientos) y las estrategias, no siempre racionales que con cierto margen de autonomía van armando los agentes en el delineado de sus recorridos.” (Kaplan, 2006: 40).

En este sentido, si se mira desde el sistema educativo, pueden identificarse al menos tres marcas estructurantes de la trayectoria teórica (y de las desviaciones de ésta): la organización del sistema por niveles, la gradualidad del currículo y la anualización de los grados de instrucción:

“Nuestros desarrollos didácticos se apoyan en los ritmos que prevén las trayectorias teóricas, continúan basándose en el supuesto de la biografía lineal estándar. Suponen, por ejemplo, que enseñamos al mismo tiempo los mismos contenidos a sujetos de la misma edad, con dispersiones mínimas. Insisto, no se trata de que no sepamos que en las aulas se agrupan chicas y chicos de distintas edades; se trata de la relativa inflexibilidad de nuestros desarrollos pedagógico-didácticos para dar respuestas eficaces frente a la heterogeneidad...” (Terigi, 2007:5)

De ahí el valor de identificar incidencias críticas de la continuidad escolar: las estrategias didácticas (incluidos los dispositivos de evaluación de aprendizajes y los de disciplina escolar); el cronosistema (la organización del tiempo escolar y el tiempo pedagógico); el código curricular - organización curricular; la relación pedagógica. Sólo considerar una fragmentación del cronosistema, por ejemplo, puede introducir discontinuidades en la cronología de aprendizaje que sigue el sujeto al tiempo que obstáculos, frenos a la socialización y a su formación escolar. De este modo, un itinerario demorado en el tiempo o interrumpido supone distanciarse de la trayectoria teórica, de la trayectoria esperada y por tanto distanciarse no sólo del acceso al derecho a la educación sino también del acceso a aprendizajes significativos en la vida del sujeto y de la sociedad, afectando la integralidad de su formación. Por el contrario, realizar una trayectoria continua, que trasciende el movimiento de egreso de un ciclo y de matriculación en el siguiente, supone una continuidad subjetiva y material escolar, esto es, que la construcción de identidad escolar y la integralidad de la formación no se vean interrumpidas.

En la misma línea, la organización de los procesos de formación en relación con perfiles de egreso, y en tanto éstos son marco genérico de formación, permite establecer referencias comunes para la

orientación y diseño de las experiencias curriculares contextualizadas a nivel local de cada institución.¹

Continuidad, riesgo educativo y protección de trayectorias

La continuidad educativa requiere ser protegida de modo de garantizar fluidez en las trayectorias escolares y su completitud. Proteger supone superar y/o minimizar el riesgo educativo que puede afectar la escolaridad de niños, niñas y adolescentes e implica la producción de respuestas pedagógicas a las situaciones escolares que definen tal riesgo.

En clave de derechos, considerar los riesgos de que los sujetos no realicen trayectorias continuas trascendería a los sujetos y sus condiciones subjetivas y sociales:

“Se trata de pensar el riesgo educativo no en términos de propiedades subjetivas, no como rasgos de los sujetos (individualmente considerados, o como grupos) que los pondrían en riesgo, sino en términos de atributos de la situación pedagógica tal y como está organizada en nuestro sistema escolar. Ello implica caracterizar las poblaciones consideradas en riesgo en términos de la interacción de los sujetos y las condiciones propuestas por el sistema escolar para su escolarización.” (Terigi, 2009)

Considerar las propuestas escolares para definir el riesgo educativo implica mirar las condiciones pedagógicas e institucionales. De este modo, atender el riesgo educativo requiere diversidad de respuestas pedagógicas, complejas e integrales, en las que el proyecto institucional también se pone en juego. Así, aun cuando puedan definirse estrategias y herramientas generales, se entiende que las respuestas pedagógicas no serán únicas o universales, sino fundamentalmente singulares y requerirán la reflexión informada respecto a cada situación. A la vez compromete a todos los actores del centro educativo y muy especialmente a los docentes en tanto responder a estas situaciones involucra la enseñanza y los aprendizajes de tal modo que muchas veces se requiere poner en juego saberes y conocimientos pedagógico- didáctico diferentes a aquellos a los dispuestos habitualmente. Supone también estrategias y dispositivos especiales, no asociadas directamente a la enseñanza y siempre en el marco escolar- educativo como el soporte informático de información, el acompañamiento educativo; la actuación de actores específicos; la modificación de espacios y tiempos escolares.

El acompañamiento educativo

¹ Al respecto en el documento “Aportes iniciales a la discusión sobre fundamentos y perfiles de la Educación Media Básica” (CODICEN Acta No. 54, Resolución No. 32/2013), se expresa:

“La definición del perfil de egreso permite describir los logros educativos en términos de desempeños esperados, resultantes del proceso formativo desarrollado y que sean objeto de certificación. Entendido como contrato social se constituye en una declaración formal del compromiso que la institución educativa asume en la generación de las condiciones que aseguren la formación establecida, habilitando además la posibilidad de construir indicadores de valoración del proceso educativo”. (CODICEN, 2013: 48)

“acompañar es unirse con alguien para ir a donde él va al mismo tiempo que él (...) subyacentemente, acompañar se define como el proceso que dinamiza tres lógicas: relacional, espacial y temporal.” (Ghouali, 2007: 208)

El proceso supone una relación de intersubjetividad en la que dos sujetos se ubican y comunican en dos posiciones diferentes: el acompañante se pone en juego a la vez que acepta que el acompañado esté con él en una relación de alteración mutua (Ardoino, 2000), donde el otro cambia (en el marco de su trayectoria educativa) al mismo tiempo que se intenta cambiarlo. Así definida la relación acompañante – acompañado supone una dimensión ética subyacente y en relación con conocimientos-aprendizaje- desarrollo cognitivo-afectivo-social.

De este modo se reafirma que se acompaña la trayectoria, esto es la experiencia escolar en la Educación Media. El acompañamiento supone una relación de uno a uno: un acompañante y un acompañado que se complementa con el acompañamiento en el marco de grupo y del centro educativo. En la línea conceptual planteada, tiene como punto de partida, considerar que el adolescente se integra a una **nueva fase de aprendizajes** y por tanto de relaciones con el mundo (Charlot, 2010), esto es, a un proceso de aprendizajes que puede ser considerado al menos en **tres dimensiones: social** – con otros sujetos – pares y otros adultos; **emocional** – el adolescente vive otras experiencias respecto a la relación con otros y también respecto al aprendizaje, y en ellas involucra sus emociones (la curiosidad, el interés, la frustración, el placer- satisfacción) **académica**- el relacionamiento con otros y con los conocimientos tiene un marco direccionalizado - el de la educación media – fines, tiempos, organización- reglas nuevas - el adolescente debe aprender el oficio de estudiante (Fenstermacher, 1998) de la educación media al tiempo que contenidos curriculares. A la vez, se considera que el **aprendizaje es indisociable del contexto educativo y de los significados que los sujetos** dan a los demás, a sus acciones y decisiones.

En tanto el adolescente es **sujeto de la educación media**, el acompañamiento a su trayectoria tiene en la base la co-construcción de rutas posibles de modo que el **diálogo** acompañante – acompañado se convierte en premisa de otras estrategias de acompañamiento, que serían de lo contrario muy difíciles de desplegar. Luego, la promoción del involucramiento y **compromiso de los adultos** (referentes del acompañado, de los adultos en el centro educativo y de la comunidad, lleva consigo la reafirmación de la **responsabilización del mundo adulto** por la formación de los adolescentes. Tanto la co-construcción, que supone un adolescente responsable y en ejercicio de sus derechos, como el compromiso de los adultos, irían en la línea

de una cultura de la responsabilidad, o de la subjetividad responsable (Cantarelli, 2005) que operaría sobre lo que evade la subjetividad demandante, es decir, sobre el futuro y el cambio.

III. El Sistema de Protección de Trayectorias Educativas SPTE

La preocupación de la ANEP por sostener procesos sistemáticos y planificados en relación con la continuidad de las trayectorias educativas se concreta a partir de las administraciones anteriores en diferentes cursos de acción. En esa perspectiva se implementan programas y propuestas educativas de inclusión y protección de trayectorias – entre otros se mencionan programas como Tránsito Educativo, Compromiso Educativo, Aulas Comunitarias, coordinaciones CETP/CES con CECAP, áreas Pedagógicas, - que se desarrollan en atención a los siguientes ejes:

Página | 8

- Acciones coordinadas intra e interinstitucionalmente –no sólo a la interna, entre diferentes subsistemas, sino también con otros organismos del Estado (MIDES, MEC, INAU, MTSS, MTOP, MTyD, Gobiernos Departamentales), y de la sociedad civil- .
- Contextualización y adecuación curricular atendiendo a los requerimientos académicos de la población respectiva.
- Atención a las particularidades de las diversas situaciones (socio-educativa, cultural, perfil y requerimientos de aprendizaje, etc.) que presentan los destinatarios.

La experiencia generada a partir de estos espacios permite reconocer buenas prácticas y aprendizajes institucionales que se aspira profundizar en el presente quinquenio. (Presupuesto ANEP, II.3. Trayectorias educativas continuas y completas Pág 186).

Siguiendo las definiciones contenidas en la Ley de Presupuesto, el Sistema de Protección de Trayectorias Educativas (SPTE) tendrá las siguientes líneas de trabajo: inclusión; identificación temprana del rezago y prevención de la desvinculación escolar, interciclos y educación y trabajo.

La **primera de las líneas** refiere a la inclusión educativa abordada desde una doble perspectiva. Por un lado plantea la generación de trayectorias de inclusión educativa, entendiéndose como aquellas que se generan a partir de andamiajes dirigidos a poblaciones en situación de vulnerabilidad educativa. La segunda dimensión de la inclusión corresponde a la identificación y disponibilidad de formatos educativos formales y no formales adaptados a las características de la población que lo requiera teniendo en cuenta los recursos locales y estableciendo recorridos que los proyecten al tránsito de la educación media.

Una **segunda línea** de trabajo de este SPTE está dirigida a contribuir en la generación de estrategias de acompañamiento que permita a los jóvenes transitar trayectorias educativas continuas y

completas. Para ello el SPTE propone disponer de información que permita identificar aquellos estudiantes que corren riesgo de rezagarse o de interrumpir sus trayectorias y un equipo de seguimiento y acompañamiento.

El tránsito Inter-ciclos constituye **la tercera línea** de trabajo. Se entiende que el pasaje de un ciclo a otro es en la trayectoria educativa un momento sensible en el que los estudiantes pueden enfrentarse a situaciones en las que el vínculo institucional se debilita. En este sentido se entiende necesario acompañar en el desafío del tránsito a aquellos estudiantes cursando el último año de cada ciclo educativo.

Por último, pero no menos importante, es trabajar en la **cuarta línea**, de la articulación de la educación con el empleo. Esto es, identificar a aquellos estudiantes que a la vez trabajan (en empleos con permanencia o zafrales), y buscar la generación de estrategias dirigidas a la compatibilización de las trayectorias educativas con las trayectorias laborales. El objetivo a través de esta línea es minimizar la interrupción de las trayectorias educativas. Para ello habrá que coordinar y llegar a acuerdos respecto a flexibilizaciones pertinentes, permitiendo así que los jóvenes culminen sus ciclos educativos.

IV. Los componentes del SPTE

El SPTE que se propone, se conforma con cuatro componentes: información, identificación temprana del rezago y la prevención de la desvinculación, un equipo de seguimiento y acompañamiento y el proyecto institucional- pedagógico de cada centro.

Página | 10

A continuación se presentan estos componentes a la vez que se indica más adelante, las estrategias de implementación que cada uno prevé

Componente 1. La información del estudiante

El sistema educativo público cuenta con diferentes sistemas de información, con distinto grado de madurez, que recogen los eventos educativos y administrativos fundamentales de los estudiantes en cada ciclo educativo. El desarrollo de sistemas de bedelías modernos durante el quinquenio pasado, en CEIP, CES, y CETP, permitió a la ANEP realizar la integración de estos sistemas bajo un esquema de base de datos confederada. De esta manera, se puede realizar el seguimiento de los eventos educativos de sus alumnos, tanto al interior de un año escolar como durante su trayectoria educativa de mediano y largo plazo.

Componente 2. La identificación temprana del rezago y la prevención de la desvinculación

En este sentido se propone un protocolo (Anexo 2) Como cita en el mismo: el cometido de este Protocolo es el de establecer informaciones, acciones, plazos, procedimientos a seguir, roles y campos de responsabilidad de los diferentes actores presentes en los ámbitos educativos de la órbita de ANEP, vinculados a las trayectorias educativas de los adolescentes, con el objetivo de avanzar en mejoras en las posibilidades de acceso de los estudiantes a un nuevo ciclo, así como frente a la constatación de situaciones donde se pueda ver obstaculizada la continuidad por ausentismo.

Componente 3. El equipo de seguimiento y acompañamiento

En cada centro educativo se conformará al menos un equipo que tendrá entre sus cometidos, los siguientes

- Identificar estrategias que contemplen todas las dimensiones de aprendizajes en la Educación Media, que afecten la situación educativa y la situación social- familiar del adolescente: apoyo e involucramiento de redes y programas sociales en el territorio.

- Encontrar caminos diversos y alternativos con el/los adolescentes para identificar la mejor solución, no implica solamente solucionar problemas individuales o grupales sino también aportar al desarrollo de potencialidades de los mismos.
- Identificar - planificar con el/los adolescentes las metas – desafíos que cada uno tiene y para lo que se le apoyará, revisando con él o ellos los caminos para alcanzarlos.

Este equipo de seguimiento y acompañamiento actúa en el marco del SPTE el que supone diversos niveles de acción a la vez que implican la articulación con otros actores. Si se hace una radiografía de los actores que intervienen de manera sistemática, se podría visualizar:

En el centro educativo:

- Los docentes (diversidad de figuras) y también estudiantes (aquellos más avanzados pueden acompañar a sus pares).
- El equipo de seguimiento y acompañamiento: integrado por docentes y otros profesionales definidos por cada uno de los sub-sistemas y rectificadas en cada centro educativo para este SPTE

Propuesta territorial de la ANEP:

- Las Unidades Coordinadoras Departamentales de Integración Educativa (UCDIE) pretenden contribuir a la concreción de un modelo de integración educativa con enclave territorial generando una mayor cohesión en la proyección educativa en el territorio; potenciar la coordinación de la institucionalidad educativa (formal y no formal) con el fin de proyectar la educación en cada uno de los territorios a los que se vincula las comisiones descentralizadas de la ANEP. Se propone La incorporación de estas Unidades, a aquellos espacios organizados en los territorios, a nivel local, departamental o regional tales como Comisiones Departamentales de Educación, Comisiones Departamentales Descentralizadas de la ANEP u otro ámbito de coordinación interinstitucional relacionados con la coordinación e implementación de políticas socio educativas dirigidas fundamentalmente a niños, niñas, adolescentes, jóvenes y sus familias, estará dirigido a fortalecer el establecimiento de acuerdos territoriales para la mejora de las condiciones educativas de su localidad, contribuyendo a la concreción de las metas establecidas².

² Ver documento de Unidades Coordinadoras Departamentales de Integración Educativa.

En el ámbito socio-comunitario:

- Equipos de Programas Sociales, Socio- educativos, Culturales, etc: Cercanías, Uruguay Crece Contigo, Jóvenes En Red, Centros Juveniles, Centro MEC, Centros Culturales, Organizaciones de la Sociedad Civil, Policlínicas del adolescente.

El trabajo de articulación de los diversos actores implica el desarrollo de acciones concomitantes en los distintos niveles, de acuerdo a la demanda que presenta cada situación. Esto podría implicar que una vez detectadas las situaciones que afectan la continuidad educativa, los equipos de estos programas accionen los mecanismos de respuesta en cada nivel. Estos mecanismos suponen el conocimiento previo de la situación a abordar y la capacidad de respuesta de los actores a convocar.

En la dimensión del trabajo pedagógico se observa la necesidad de profundizar los acuerdos con los colectivos docentes que promuevan la singularización de las acciones pedagógicas con cada estudiante, así como la articulación territorial, que oficie de enlace con la familia y la involucren activamente en el acompañamiento.

Componente 4. El marco pedagógico institucional

El marco pedagógico se plasma en cada centro en el proyecto institucional- pedagógico, el que se convierte en un componente y una estrategia de este SPTE. Es este proyecto institucional el que puede identificar y explicitar propuestas particulares en clave inclusiva y atender a la continuidad de las trayectorias y la calidad de los aprendizajes. En esta línea se estima como referencias centrales el contexto de enclave, los actores involucrados en el espacio educativo, la concepción consensuada en torno al aprendizaje, la enseñanza, objetivos y perfiles de formación.

V. Las estrategias de Implementación del SPTE

a. De la identificación temprana del rezago y la prevención de la desvinculación

Relevamiento de inscripciones

Página | 13

Se trata de establecer al menos un contacto telefónico o presencial con cada uno de los y las adolescentes que componen los siguientes grupos:

- Egresados /as de Educación Primaria del año n que no hayan registrado inscripción en Educación Media Básica en diciembre de dicho año.
- Adolescentes matriculados en 1er año de EMB en el año n, con fallo de repetición en diciembre/ n, que no registran re-inscripción a 1er año de EMB en diciembre/
- Egresados /as de Educación Media Básica del año n que no hayan registrado inscripción en Educación Media Superior en diciembre de dicho año.
- Adolescentes matriculados en 1er año de Educación Media Superior en el año n, con fallo de repetición en diciembre/ n, que no registran re-inscripción a 1er año de EMS en diciembre / n

Elaboración de estrategia comunitaria de acompañamiento en vacaciones.

En el marco de las articulaciones territoriales, se propone generar planes de acompañamiento en los momentos de vacaciones, tanto julio como en el verano. En dichos planes se propone la elaboración de una estrategia comunitaria (Centros MEC, Plazas de deporte, actividades culturales, talleres temáticos, entre otros). Dicha estrategia tendrá distintos niveles, por ejemplo:

- 1- Difusión de actividades recreativas, culturales, comunitarias, locales y departamentales.
- 2- Visitas guiadas y coordinada a actividades fuera del centro educativo.
- 3- Coordinación de actividades en conjunto de los centros educativos y otros actores de la comunidad.
- 4- Realización de actividades dentro de los centros educativos.

b. Del acompañamiento

El dispositivo de acompañamiento puede involucrar diversidad de estrategias, en tanto las respuestas pedagógicas atenderán a la singularidad de cada situación y podrán ser complementarias del despliegue de los otros dispositivos considerados en este SPTE.

De esta forma, se entiende que todos los docentes y todos los adultos en los centros, desde diferentes tareas y lugares, en diversos momentos de lo educativo y de lo escolar son quienes tienen a su cargo el acompañamiento de las trayectorias

A la vez, se conformará un equipo de seguimiento y acompañamiento en cada centro con aquellos actores educativos que cuenten con horas destinadas a la Institución (AP, Adscriptos, Equipos de Dirección, docentes de aula, docentes de informática, docentes de laboratorio, encargados de biblioteca, equipos técnicos, referentes de participación, otros).

Este equipo, tendrá tareas específicas, en el marco de las orientaciones de la Dirección y el proyecto institucional. Sus responsabilidades quedarán definidas de esta forma y podrán ser: identificar estudiantes a acompañar y acciones posibles, monitorear- reformular el acompañamiento, trabajar con referentes familiares (contactar, buscar su involucramiento y apoyo, etc) y articulará con referentes en territorio.

Las estrategias del acompañamiento podrán ser desplegadas en momentos especiales acordadas con el estudiante a acompañar. Podrán impulsarse a partir del inicio del año y al menos hasta que se visualicen niveles de autonomía del estudiante a definir por el equipo referente.

Entre las acciones de acompañamiento posibles cabe destacar aquellas que han sido parte de experiencias valiosas en propuestas de inclusión desplegadas anteriormente:

Acuerdos Educativos:

Se trata de una estrategia que vincula al estudiante, al referente familiar y al centro educativo, y a través de la cual todas las partes asumen compromisos y responsabilidades interconectadas. Podrá ser tomado como dispositivo de inicio a partir del cual se construyen el resto de las estrategias de acompañamiento. Brinda la posibilidad de un marco para construir con los estudiantes los mejores caminos que los lleven a potenciar su trayectoria y continuidad educativa. Habilita un seguimiento y una permanente revisión de las metas. En muchos casos brinda la posibilidad de la participación de otros docentes y de técnicos del centro educativo aportando desde sus diferentes roles.

Encuentros presenciales pautados cada 15 días entre el adulto referente y estudiantes acompañados

Espacio de contacto frecuente en el cual el estudiante encuentra la posibilidad de potenciar sus habilidades y de superar sus dificultades presentadas en el Acuerdo Educativo. La posibilidad de sentirse acompañado profundiza el vínculo pedagógico.

Encuentros presenciales espontáneos y a demanda de ambas partes

El propio vínculo educativo es el que genera los espacios según las necesidades de cada uno de los actores que participa directamente en el vínculo, así como de terceros (ej.: otros docentes). Los tiempos y espacios para este acompañamiento serán acordes a las situaciones que sobrevengan en el correr del año, determinando la frecuencia de las mismas.

Espacios de estimulación del aprendizaje

Son espacios en los cuales se trabajarán, técnicas de estudio, espacios de aprendizaje colaborativo, trabajo en grupo, entre otros, se pretende generar varios espacios por centro en los cuales pueden participar estudiantes del mismo nivel o de diferentes, ampliando la colaboración entre ellos. Estos espacios podrán ser dentro de los centros educativos, a contra turno y serían coordinados por docentes que utilizando horas asignadas, para tutorías y/o coordinación. También se podrá desarrollar en instituciones de la comunidad educativa, en las cuales se podrá coordinar con otras propuestas socioeducativas, articuladas y tomadas como ampliación del tiempo pedagógico desde el propio centro.

Espacios de Referencia entre Pares

Son espacios de encuentro entre estudiantes de Educación Media Superior y estudiantes terciarios que participan de forma voluntaria acompañando su trayectoria educativa desde su condición de pares. Son considerados espacios de aprendizaje colaborativo que trascienden lo estrictamente curricular. Esto supone, comprenderlos y habitarlos en el marco de un encuadre general con objetivos educativos amplios pero precisos, donde se configuran espacios singulares a partir del “encuentro” y cuyo desarrollo depende de los actores que participan y de su intersubjetividad. Funcionan como espacios abiertos a todos los estudiantes del Centro Educativo, donde se promueve la participación. Se realizan actividades con los estudiantes a demanda de sus intereses y aspiraciones.

Pueden configurarse bajo diversas modalidades de funcionamiento y contenidos.

Tutorías académicas

Son espacios académicos de acompañamiento curricular en los cuales un docente orienta al estudiante para la superación de las dificultades educativas curriculares.

Página | 16

Campaña "Levantá la Previa"

Se propone generar una iniciativa en la cual desde las distintas propuestas que trabajan en los centros educativos, (Tutorías, Programa Uruguay Estudia, Compromiso Educativo, entre otros) se coordinen con el fin de en el primer semestre del año se puedan realizar los mayores esfuerzos para que los estudiantes de segundo año de EMS en adelante, puedan rendir sus exámenes de previas, generando escenarios propicios, que faciliten la preparación y la mejor coordinación de los equipos docentes, con este fin.

Derivaciones y articulaciones con el territorio

En el marco de la construcción de la comunidad educativa se trabajará para la articulación de las situaciones que ameriten un abordaje específico por otras instituciones (MIDES, MEC, INAU, Secretaría de Deportes, entre otros.). Para ello, el Equipo de acompañamiento coordinará con el equipo territorial de la DSIE, para su derivación y acompañamiento de las situaciones.

c. Del proyecto institucional de centro educativo

El proyecto institucional del centro educativo, se integra al STPE, para cuidar las trayectorias educativas de los estudiantes lo que implica que considerará, entre otros aspectos, los siguientes:

- Flexibilización de los formatos escolares adecuando espacios y tiempos de formación a los requerimientos y necesidades de los participantes (criterios pedagógicos en la organización temporal del currículo, potenciación educativa de los diferentes espacios –entre otros: bibliotecas, laboratorios, aulas, etc.)
- Acuerdos compartidos y asumidos por el colectivo en relación con criterios de funcionamiento institucional, construcción curricular (estrategias didáctico-metodológicas, concepción de evaluación y acreditación, etc.) así como modalidades de relacionamiento con las familias y la comunidad.
- Integración armónica en el Sistema de Protección de Trayectorias Educativas previendo modalidades de funcionamiento y etapas de implementación.

Los desafíos del SPTE

La continuidad de las trayectorias educativas requiere de un enfoque sistémico que ponga en diálogo las complejidades de los sistemas de evaluación (especialmente en el pasaje de grado), los modelos de gestión y los modelos pedagógicos.

Página | 17

Considerando que la participación en la educación media con continuidad y en forma completa depende del conjunto de políticas públicas, se entiende que el SPTE tiene por delante desafíos importantes y decisivos en el orden de la gestión y de las propuestas curriculares. De este modo, pueden identificarse que es prioritario atender los siguientes asuntos:

- La reglamentación de pasaje de grado

Estas reglamentaciones podrán concebir cambios de modo tal que sostengan el derecho a la educación, por ejemplo, en el sistema de inasistencias y el registro de las mismas, la contabilización de llegadas tarde como inasistencias y las inasistencias en actividades fuera del horario de cursado.

- Sistemas de gestión de inscripción y pasaje de ciclo o centro.

El sistema requerirá de rediseños de modo que haga que los trámites que estén bajo su responsabilidad resulten facilitados y no resulten obstáculos a la continuidad educativa. Así por ejemplo, la elección del centro educativo, el pasaje de estudiantes de un sub sistema a otro, los pases, las inscripciones, y todos los trámites.

- Registro de la actividad académica y socio educativa.

Coordinación de los sistemas de registro, generando fichas consolidadas y con indicadores pre-determinados para subsistemas desde los cuales se pueda monitorear y favorecer el seguimiento de la trayectoria en toda su actividad académica, entendida más allá del ciclo o sub sistema en el que se encuentra el estudiante.

- Modelos pedagógicos.

Aparece como desafío mirar las propuestas curriculares por ejemplo en su organización y temporalización, considerando atender entre otros asuntos la realidad de estudiantes que trabajan. A la vez que mirar y repensar modelos pedagógicos que se plasman en tales propuestas y por tanto en las prácticas educativas, que se reflejan en el relacionamiento entre adultos y adolescentes, en las propuestas didácticas de aula (de enseñanza y de evaluación), en las propuestas de espacios extracurriculares, en la gestión y en el relacionamiento del centro con la comunidad local.

VI. Referencias bibliográficas

Ardoino, J. (2000), "D l'accompagnement en tant que paradigme", en *Pratiques de Formation/ Analyses* (Université Paris 8, Formation Permanente), núm. 40, noviembre, pp. 5–19.

Cantarelli, M (2005) *Fragmentación y construcción política: de la demanda a la responsabilidad*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente. Chaco, Argentina

Charlot, B. (2010) *La relación con el saber: elementos para una teoría*.

Fenstermacher, (1989) *Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza*. En Wittrock, M. (1989) *La investigación de la enseñanza. Enfoques, Teorías y Métodos*. Madrid: Paidós/MEC.

Feire, P. (2006) *El grito manso*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.

Ghoulali, H. (2007) "El acompañamiento escolar y educativo en Francia", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Sección Temática Educación Secundaria, vol. XII, núm. 32, enero–marzo, pp. 207–242.

Terigi, F. (2008) "Los desafíos que plantean las trayectorias escolares", en Inés Dussel y otros, *Jóvenes y docentes en el mundo de hoy*, Buenos Aires, Santillana.

_____ (2009) *Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de política educativa*. Proyecto Hemisférico de OEA "Elaboración de Políticas y Estrategias para la Prevención del Fracaso Escolar"

_____ (2009) *El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: hacia una reconceptualización situacional*. *Revista Iberoamericana de Educación* N.º 50 (2009), pp. 23-39

ANEXO 1

Plan de implementación 2016- 2017

Página | 19

Se propone considerar un plan de implementación que implique el trabajo en las líneas y acciones que prevé el SPTE durante el año 2016 y mire hacia el año 2017. De este modo, se podrá prever la sistematización de algunas acciones a la vez que las reformulaciones necesarias al considerar el monitoreo y evaluación de la implementación.

Febrero-Marzo

- Recepción de los listados de estudiantes inscriptos en el centro educativo.
- Análisis de los listados para la identificación de estudiantes a ser acompañados.
- Conformación del equipo de acompañamiento por parte de la Dirección del centro que tomarán la decisión en conjunto con los equipos docentes quienes y con cuantas horas, serán parte del equipo de seguimiento y acompañamiento.
- Designación de los estudiantes que serán acompañados por los referentes adultos (10 estudiantes aproximadamente por cada integrante del equipo de acompañamiento).
- Primer encuentro con familias.
- Comienza el trabajo de Acuerdos Educativos.
- Armado de listado de docentes para la realización de las Tutorías académicas.
- Inicio de la conformación de los Espacios de Referencia entre Pares.

Abril-Mayo

- Firma de Acuerdos Educativos.
- Encuentros presenciales pautados cada 15 días entre el adulto referente y estudiantes acompañados.
- Encuentros presenciales espontáneos y a demanda de ambas partes.
- Funcionamiento de los Espacios de Referencia entre Pares.
- Armado de ternas (Abril) y comienzo campaña "Levantá la Previa" (Mayo).
- Tutorías académicas.
- Derivaciones y articulaciones con el territorio.

Junio

- Participación del equipo de seguimiento y acompañamiento educativa en la reunión de evaluación de profesores.
- Elaboración de un informe sobre la situación de estudiantes acompañados, con el informe realizado por el referente que acompaña como insumo.
- Primera evaluación del período ventana³: se evalúa continuidad del acompañamiento al estudiante.

³El Período Ventana es el momento en el cual se reformulan los Acuerdos Educativos y se incorporan nuevos estudiantes a la estrategia de acompañamiento en caso de que la situación lo requiera.

- Derivaciones y articulaciones con el territorio.
- Elaboración de estrategia comunitaria de acompañamiento en vacaciones de julio. (Centros MEC, Plazas de deporte, actividades culturales, talleres temáticos, entre otros)
- Segundo encuentro con familias (reforzar previo al período de vacaciones de julio).
- Tutorías académicas.
- Implementación de campaña "Levantá la Previa".

Julio

- Participación del Equipo de seguimiento y acompañamiento en la reunión de evaluación de profesores.
- Encuentros presenciales pautados cada 15 días entre el adulto referente y estudiantes acompañados.
- Encuentros presenciales espontáneos y a demanda de ambas partes.
- Funcionamiento de los Espacios de Referencia entre Pares.
- Derivaciones y articulaciones con el territorio.
- Tutorías académicas.
- Implementación de "Levantá la Previa".
- Re- Programación de campaña "Levantá la Previa" para el período de setiembre.

Agosto:

- Encuentros presenciales pautados cada 15 días entre el adulto referente y estudiantes acompañados.
- Encuentros presenciales espontáneos y a demanda de ambas partes. Las entregas de boletines que incluyen los resultados de pruebas parciales, serán insumos para detectar el rendimiento de los estudiantes para el acompañante.
- Funcionamiento de los Espacios de Referencia entre Pares.
- Derivaciones y articulaciones con territorio.
- Comienzo de tutorías para el período de setiembre.
- Implementación de "Levantá la Previa"

Setiembre:

- Participación del Equipo de seguimiento y acompañamiento en la reunión de evaluación de profesores.
- Encuentros presenciales pautados cada 15 días entre el adulto referente y estudiantes acompañados.
- Encuentros presenciales espontáneos y a demanda de ambas partes.
- Funcionamiento de los Espacios de Referencia entre Pares.
- Derivaciones y articulaciones con territorio.

Octubre:

- Encuentros presenciales pautados cada 15 días entre el adulto referente y estudiantes acompañados.
- Encuentros presenciales espontáneos y a demanda de ambas partes.
- Funcionamiento de los Espacios de Referencia entre Pares.

- Derivaciones y articulaciones con territorio.
- Nuevo encuentro con familias. Presentación de estrategias para la finalización de curso.
- Elaboración de estrategias comunitarias de acompañamiento en las vacaciones. (Centros MEC, Plazas de deporte, actividades culturales, cursos de verano, talleres temáticos, entre otros)

Noviembre:

- Encuentros presenciales pautados cada 15 días entre el adulto referente y estudiantes acompañados.
- Encuentros presenciales espontáneos y a demanda de ambas partes.
- Funcionamiento de los Espacios de Referencia entre Pares.
- Derivaciones y articulaciones con territorio.
- Participación del equipo de seguimiento y acompañamiento en la última reunión de evaluación.
- Devoluciones de los estudiantes sobre la práctica del acompañamiento.
- Difusión en Primaria de la oferta educativa de EMB
- Difusión en EMB de la oferta educativa de EMS.
- Elaboración de estrategias comunitarias de acompañamiento en las vacaciones (Centros MEC, Plazas de deporte, actividades culturales, cursos de verano, talleres temáticos, entre otros)

Diciembre:

- Elaboración del informe final del estudiante acompañado por parte del equipo de seguimiento y fortalecimiento de la trayectoria.
- Devoluciones de los estudiantes sobre la práctica del acompañamiento.
- Difusión en Primaria de la oferta educativa de EMB.
- Difusión en EMB de la oferta educativa de EMS.
- Difusión en EMS de la oferta educativa terciaria nacional y territorial.
- Cierre de los espacios de referencia. Cierres locales, difusión de resultados a la comunidad educativa.
- Difusión de estrategias comunitarias de acompañamiento en las vacaciones. (centros MEC, Plazas de deporte, Actividades culturales.

ANEXO 2

Protocolo de Protección de Trayectorias Educativas Parte I

Consideraciones generales:

El presente documento se enmarca en el proceso de diseño e instalación de un Sistema de Protección de Trayectorias Educativas (SPTE) y se presenta como un aporte que, ligado a otros, están orientados a avanzar en la universalización y protección del acceso y culminación de ciclos educativos de los niños/as y adolescentes de nuestro país.

Los fundamentos, cometidos y contexto de elaboración de este **protocolo** se desarrollan en profundidad en el documento marco del Sistema de Protección de Trayectorias Educativas, del cual el presente documento es anexo.

En la elaboración de este **protocolo**, han sido considerados diversos insumos y antecedentes⁴, buscando alcanzar una elaboración de carácter colectivo. Dándole continuidad a desarrollos previos, actualizándolos y complementándolos, buscando generar herramientas que aporten a dar mayores garantías a la ejercicio del derecho a la educación para todas y todos los estudiantes.

Esta primera parte del **protocolo** considera específicamente tres dimensiones:

- i. la prevención de la desvinculación intra-anual por ausentismo
- ii. la continuidad interciclos
- iii. el monitoreo oportuno de la situación académica

Por su naturaleza, el cometido de este **protocolo** es el de establecer informaciones, acciones, plazos, procedimientos a seguir, roles y campos de responsabilidad de los diferentes actores presentes en los ámbitos educativos de la órbita de la ANEP, vinculados a las trayectorias educativas de los adolescentes, con el objetivo de avanzar en mejoras en las posibilidades de acceso de los estudiantes a un nuevo ciclo, así como frente a la constatación de situaciones donde se pueda ver obstaculizada la continuidad por ausentismo.

En tanto instrumento, tiene utilidad en función del uso responsable que de él se haga, así como del modo en que se combine con otras herramientas y estrategias. No se trata de posicionar esta herramienta como

⁴ Protocolo de seguimiento y actuación para garantizar el Derecho a la Educación (Acta 104, Res. 13 CODICEN), Protocolo de Ausentismo CEIP, Resolución de creación del Sistema de Protección de Trayectorias Educativas (Res N° 80, Acta N° 95 CODICEN), documento borrador del grupo de trabajo sobre Alertas tempranas (CETP, CES, CODICEN).

educativa en sí misma, los efectos educativos y de protección de las trayectorias devendrán de las acciones de los actores involucrados. Sin embargo, acceder y dar cuenta de información actualizada y oportuna, es un aspecto de relevancia a fin de mejorar la toma de decisiones y componer acciones conjuntas con miras a la protección de las trayectorias educativas.

El uso del **protocolo** requiere del trabajo colectivo, a los efectos de dar lugar a la difusión, conocimiento del mismo, reconocer su sentido, sus posibilidades y potencialidades. La efectiva implementación del **protocolo** demandará que los diferentes ámbitos involucrados dentro de la ANEP definan actores claves, mecanismos y responsabilidades en los distintos sectores de su estructura interna que faciliten la puesta en marcha y consolidación del adecuado uso de la herramienta.

Estructura, soporte y procesos del protocolo.

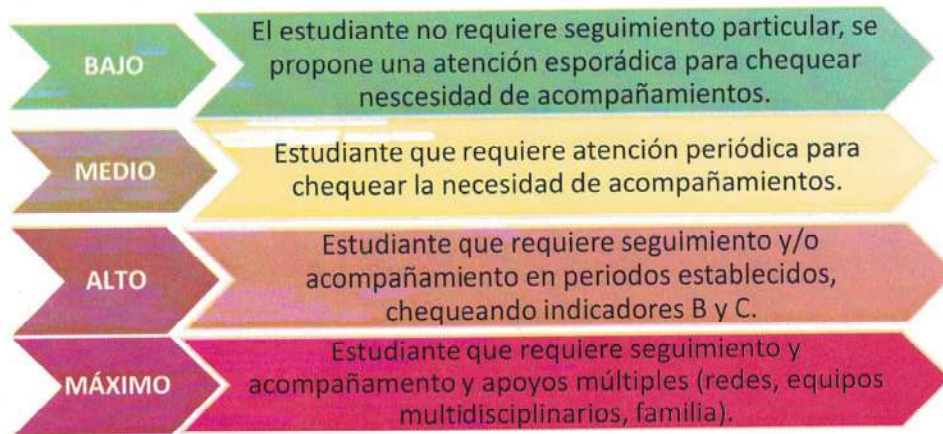
Las sucesivas acciones y etapas que prevé el **protocolo** están directamente ligadas a un sistema de información, al que cada uno de los responsables de acciones tendrá acceso, encargándose tanto de considerar la información que el sistema reporta y dar curso a ciertas acciones previstas, como de registrar información en el sistema.

La información que se obtiene del sistema, incluirá datos identificatorios e información de la trayectoria de cada estudiante, así como un conjunto de **Alertas Tempranas (AT)**. Éstas constituyen un dispositivo que permite detectar rápidamente a los estudiantes con riesgo de desvinculación que y según su magnitud, desencadena diferentes repertorios de acciones tendientes a promover la permanencia y continuidad de cada estudiante en el sistema educativo formal.

Las **AT** están constituidas por indicadores⁵, relacionados con diferentes aspectos y dimensiones del desempeño escolar y la situación socioeconómica de los estudiantes. La combinación de presencia, reiteración y/o magnitud, de esos aspectos configuran escenarios que podrían amenazar o hacer obstáculo a la posibilidad de continuar y completar una trayectoria educativa. A cada uno de estos indicadores le corresponde un umbral crítico, un nivel a partir del cual se considera que la probabilidad de que ocurra la desvinculación escolar es *baja, media, alta o máxima*.

Niveles de intervención:

⁵ Un indicador es algo que se puede observar, medir y calificar, de modo que puede permitir comparaciones en el tiempo y entre distintas variables. Cuando un indicador alcanza un determinado valor puede ser entendido como una señal de que la ocurrencia de un fenómeno es inminente: al sobrepasar los valores que se fijan como umbrales, puede interpretarse como riesgo.



A - Indicadores Socio-económicos

- Vulnerabilidad personal y/o familiar.
- Trabaja o realiza actividades a nivel semi-profesional
- Realiza actividades de cuidado de familiares o hijos
- Embarazo.
- Vulnerabilidad socioeconómica
- Extra-edad
- Participa de una actividad deportiva con exigencia de entrenamiento.

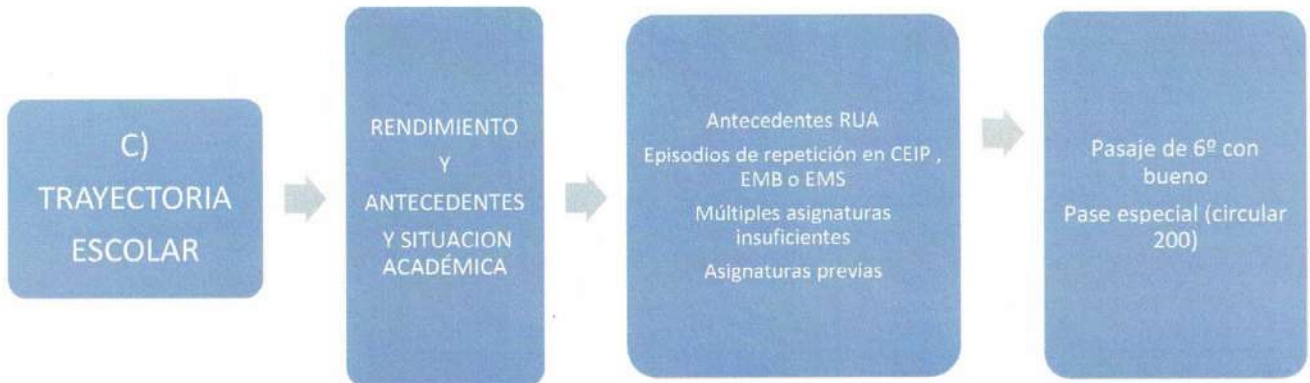
B - Ausentismo

- Medido por las inasistencias.

C - Trayectoria Escolar

- Antecedentes: RUA y/o trayectoria en EMB o EMS
- Cantidad de asignaturas insuficientes.
- Tienen materias previas.

INDICADORES Y VARIABLES SAT:



squemáticamente, los requerimientos y posibilidades del soporte informático de las AT contemplarían:

Registro de información	<ol style="list-style-type: none">1. Registro de estudiantes y sistematización de información de trayectorias educativas y aspectos sociales a través del Registro Único del Alumno (RUA).2. Relevamiento de información a través de la ficha del estudiante al momento de la inscripción en CES o CETP.3. Registro de intervenciones dentro del centro (tutorías, equipo multidisciplinario, registro de asistencia, reuniones sobre calificaciones, etc.).4. Registro de intervenciones de derivación con redes del territorio
Generación de reportes	<ol style="list-style-type: none">1. Reporte de estatus de riesgo de abandono de estudiantes: identifica el estatus en el que se encuentra el estudiante, con base en los tres grupos de indicadores, a través de banderas: amarillas, anaranjadas y rojas, las cuales indican el nivel de riesgo en que se encuentra el estudiante.2. Reporte de Intervenciones: monitoreo y seguimiento de las intervenciones realizadas.

Atendiendo a la información que aportan las AT, así como a la voluntad de ampliar y universalizar estrategias y procedimientos que se entienden necesarios y oportunos en la protección de las trayectorias educativas, se prevén intervenciones con diferentes alcances.

1. Prevención de la desvinculación intra-anual por ausentismo:

Los Consejos contarán con un sistema informático único, administrado por un centralmente, con características similares al implementado a los mismos efectos por el CEIP⁶ (GURI), con las adaptaciones que correspondan.

La secuencia de acciones a partir de la activación de las **AT** no sustituye el trabajo pedagógico permanente y cotidiano que los actores de los centros educativos despliegan intentando evitar que se llegue a situaciones de mayor complejidad para la continuidad educativa.

a) La información de asistencias e inasistencias registrada diariamente, será la base sobre la cual se configuran las correspondientes **AT**.

b) La alerta se activa frente a la ocurrencia aislada o en forma conjunta de alguna de las siguientes situaciones en la trayectoria de cada estudiante:

- tres inasistencias⁷ a la jornada completa, consecutiva e injustificada.
- tres inasistencias a la jornada completa, no consecutiva pero acumulada en la última semana móvil.
- x% de inasistencias parciales⁸ (es decir, la ocurrencia de ocasiones de ausencia a alguna parte de la jornada), registradas durante el turno o en horas de actividad a contraturno.
- x% de inasistencias acumuladas a mensualmente⁹ que de proyectarse a igual ritmo generaría la pérdida del curso.

c) En caso de que se configure una de las situaciones descriptas en el literal b, al guardar la información del pasaje de lista se producirá la apertura de un *caso de ausentismo*.

d) Al validar la información del registro de asistencia de la jornada, el equipo recibirá la notificación de que se ha abierto un *caso de ausentismo*.

e) El Equipo de Dirección será notificado a través de una alerta que se generará al día siguiente. Cuando ingrese al sistema, visualizará la notificación de la activación de *casos de ausentismo*. El

⁶ Proyecto GURI (Gestión Unificada de Registros e Información).

⁷ Se considerarán únicamente las inasistencias no justificadas.

⁸ Si bien este tipo de inasistencia no está contemplado específicamente en la reglamentación vigente (que considera únicamente los valores asistencia o inasistencia a toda la jornada), a los efectos del Protocolo, se entiende pertinente considerar este evento como uno de los posibles en relación a la asistencia.

⁹ En el caso de EMS, el cálculo se realizará por asignatura.

Equipo de Dirección recibirá el reporte de alertas de cada día y trabajará junto con el equipo de acompañamiento y otras figuras del centro educativo que se entienda pertinente.

f) Una vez activado el *caso de ausentismo*, se desarrollarán acciones de protección de la trayectoria, distinguiendo dos situaciones:

Página | 28

- el estudiante asiste al centro educativo y, por consiguiente, es posible tener contacto directo con él: para estos casos, se recomendará seguir las líneas presentadas en el literal b (*Del acompañamiento*) del apartado V. *Estrategias de implementación del SPTE*, del documento marco del SPTE.

- el estudiante no está concurriendo al centro educativo: una vez que se recibe la notificación de apertura del caso, se dará lugar a la siguiente secuencia de acciones, que serán registradas en el sistema de información:

Acción	Cuándo se realiza	Responsable del registro	Responsable de realizarla	Plazo para realizarla
Contacto telefónico con los referentes adultos, involucrando al estudiante	El día inmediato a que se recibe la notificación de apertura	Equipo de seguimiento y acompañamiento ¹⁰ , adscriptos, docentes y educadores.	Equipo de seguimiento y acompañamiento, adscriptos, docentes y educadores.	2 días hábiles
Notificación a la Dirección del centro (y a los integrantes del equipo de seguimiento y acompañamiento, en caso de que no fueran las mismas personas que realizan la acción de primer contacto)	Finalizado el plazo para establecer contacto telefónico, en caso de que el mismo: - no se produzca - habiendo contacto, no se logra acordar que se retome la participación del estudiante.	Equipo de seguimiento y acompañamiento, adscriptos, docentes y educadores.	Equipo de seguimiento y acompañamiento, adscriptos, docentes y educadores.	1 día hábil
Entrevista con el estudiante y los referentes adultos	En el correr de los tres días siguientes a que se intenta o produce la comunicación telefónica	Equipo de seguimiento y acompañamiento, adscriptos, docentes y educadores.	Equipo de seguimiento y acompañamiento, adscriptos, docentes y educadores.	3 días
Notificación a las Inspecciones correspondientes	El día inmediato siguiente del plazo establecido para la acción 3, en caso de que la entrevista con los referentes adultos: - no se produzca	Dirección del centro	Dirección del centro	1 día hábil

¹⁰ Constituido de acuerdo a lo detallado en el documento marco del SPTE.

	- en el encuentro se identifiquen factores o situaciones que pueden poner en riesgo la continuidad de la trayectoria			
Articulación del equipo de trayectorias con los recursos presentes en territorio (MIDES, INAU, ASSE, etc.)	En el correr de los dos días siguientes a la notificación de las acciones realizadas por los integrantes del equipo de seguimiento y acompañamiento en relación a la protección de trayectorias	- Referente designado por Equipo UCDIE - Integrantes del equipo de seguimiento y acompañamiento en relación a la protección de trayectorias	- Referente designado por Equipo UCDIE - Integrantes del equipo de seguimiento y acompañamiento en relación a la protección de trayectorias	3 días hábiles
Notificación a referente de la DSIE	Al día siguiente de recibida la notificación por parte de la Dirección del centro	Coordinador UCDIE	Coordinador UCDIE	1 día hábil

El proceso completo no deberá extenderse más allá de los 15 días hábiles. Transcurrido ese plazo, las Inspecciones correspondientes deberán tomar una resolución al respecto, registrándola en el sistema y dando cierre al caso.

2. Protección de la continuidad inter-ciclos:

Se trata de la implementación de dos tipos de líneas de acción tendientes ambas a la protección de las trayectorias educativas, específicamente en lo que hace a los procesos y mecanismos de elección, asignación y matriculación en los centros educativos ante el cambio de ciclos. La estrategia alcanzará

a dos tramos de tránsito inter-ciclos, el de Primaria a Media Básica y el de Media Básica a Media Superior, procurando:

- dar mayor cobertura y profundidad al trabajo en relación a la toma de decisiones informadas sobre la oferta educativa que da continuidad a la trayectoria de cada estudiante,
- volver más ágil y accesible el procedimiento administrativo de matriculación del estudiante

En relación al acompañamiento en la definición de la oferta educativa para el siguiente año lectivo

i. Pasaje Educación Primaria a EMB:

a) Cada año, en el período de febrero a mayo, se dispondrán jornadas de sensibilización y actualización en relación a la oferta educativa disponible con los docentes u otros actores educativos que cada subsistema designe como referentes para esta temática.

b) Cada año, en el período de mayo a agosto, los referentes designados para el trabajo del proceso de continuidad desarrollarán una propuesta de información, orientación y aproximación en relación a la oferta educativa que da continuidad al ciclo. Esta propuesta contemplará acciones a nivel grupal, individual, familiar y comunitario.

c) La DSIE dispondrá de actores y dispositivos que, en coordinación con CFE, CEIP, CES, y CETP y las Direcciones correspondientes, oficien de recursos para la formación, información y acompañamiento de los referentes designados para este trabajo, durante las distintas etapas del proceso.

d) Durante el mes de agosto, una vez culminado el proceso de trabajo anteriormente descrito, cada centro remitirá un listado con tres opciones formativas indicadas por el estudiante, con expresa conformidad de los referentes adultos, ordenadas en función de sus preferencias (opción 1 / opción 2 / opción 3). En cada una de ellas se indicará centro, propuesta y turno.

e) En el mes de setiembre de cada año, CODICEN¹¹ con los equipos correspondientes de los distintos desconcentrados, procesará la información recibida, contrastándola con la oferta disponible y generando insumos de requerimientos y demandas de interés que aporten a la toma de decisiones en relación a la ampliación y actualización de la oferta disponible para el año inmediato siguiente.

f) El proceso descrito en el ítem anterior, culmina con la asignación el último día hábil del mes de setiembre, de un centro educativo a cada estudiante. La información resultante de este proceso, será comunicada al estudiante y sus referentes adultos, por parte del referente designado por cada

¹¹ Ver Capítulo IV, ítem Coordinación de Reguladora en documento marco SPTE.

subsistema para el trabajo en la temática. En caso de que los interesados tuviesen diferencias con la opción asignada y desearan cambiarla, deberán indicarlo al referente de la temática en el centro, quién enviará esas solicitudes vía electrónica antes del 15 de noviembre. Pasado ese plazo y frente a situaciones debidamente fundadas, se podrá realizar la solicitud de modificaciones a la opción asignada a través de la modalidad que el equipo al que se hace referencia en el literal e.

g) En el mes de diciembre, se procederá a la confirmación de la matriculación en la propuesta educativa del siguiente nivel, de acuerdo a los siguientes pasos:

1. En el correr de dicho mes, los referentes adultos de cada estudiante deberán completar la ficha del estudiante, disponible en formato electrónico¹².

2. Una vez finalizado el curso correspondiente, quedará registrado en el RUA si el estudiante cuenta o no con certificado de suficiencia escolar. En caso de que se cuente con dicho certificado, los requisitos y procedimiento de matriculación quedarán culminado.

ii. Pasaje EMB a EMS:

a) Cada año, en el período de febrero a mayo, se dispondrán jornadas de sensibilización y actualización en relación a la oferta educativa disponible con los docentes u otros actores educativos que cada subsistema designe como referentes para esta temática.

b) Cada año, en el período de mayo a agosto, los referentes designados para el trabajo del proceso de continuidad desarrollarán una propuesta de información, orientación y aproximación en relación a la oferta educativa que da continuidad al ciclo. Esta propuesta contemplará acciones a nivel grupal, individual, familiar y comunitario.

ci) La DSIE dispondrá de actores y dispositivos que, en coordinación con CFE, CEIP, CES y CETP y las Direcciones correspondientes, oficien de recursos para la formación, información y acompañamiento de los referentes designados para este trabajo, durante las distintas etapas del proceso.

di) Durante el mes de agosto, una vez culminado el proceso de trabajo anteriormente descrito, cada centro remitirá un listado con tres opciones formativas indicadas por el estudiante, con expresa conformidad, ordenadas en función de sus preferencias (opción 1 / opción 2). En cada una de ellas se indicará centro, propuesta y turno.

¹² Se propone generar espacios de acompañamiento al procedimiento de llenado de la ficha, disponiendo en ellos los instrumentos informáticos necesarios así como la orientación.

e) En el mes de setiembre de cada año, CODICEN¹³ con los equipos correspondientes de los distintos desconcentrados, procesará la información recibida, contrastándola con la oferta disponible y generando insumos de requerimientos y demandas de interés que aporten a la toma de decisiones en relación a la ampliación y actualización de la oferta disponible para el año inmediato siguiente.

f) El proceso descrito en el ítem anterior, culmina con la asignación el último día hábil del mes de setiembre, de un centro educativo a cada estudiante. La información resultante de este proceso, será comunicada al estudiante y sus referentes adultos, por parte del referente designado por cada subsistema para el trabajo en la temática. En caso de que los interesados tuviesen diferencias con la opción asignada y desearan cambiarla, deberán indicarlo al referente de la temática en el centro, quién enviará esas solicitudes vía electrónica antes del 15 de noviembre. Pasado ese plazo y frente a situaciones debidamente fundadas, se podrá realizar la solicitud de modificaciones a la opción asignada a través de la modalidad que el equipo al que se hace referencia en el literal e.

g) En el mes de diciembre, se procederá a la confirmación de la matriculación en la propuesta educativa del siguiente nivel, de acuerdo a los siguientes pasos:

1. En el correr de dicho mes, los referentes adultos de cada estudiante deberán completar la ficha del estudiante, disponible en formato electrónico¹⁴.
2. Una vez finalizado el curso y para aquellos estudiantes que obtengan un fallo de aprobación, los referentes para esta temática designados por el centro, ingresarán al soporte informático del SPTE la información acerca la actuación educativa de cada estudiante. Esta información será la que completa los requisitos de inscripción.
3. En el caso de los estudiantes que mantienen fallo en suspenso, las acciones indicadas en el ítem 2 serán realizadas una vez que se defina la aprobación del curso.

iii. El monitoreo oportuno de la situación académica

Se trata de reportes de información que faciliten a los equipos de seguimiento y acompañamiento de las trayectorias educativas datos actualizados y precisos en relación a la situación académica de cada estudiante. Específicamente, se contará con dos tipos de reportes:

En relación al cuadro de calificaciones de la propuesta en curso:

¹³ Ver Capítulo IV, ítem Coordinación de Reguladora en documento marco SPTE.

¹⁴ Se propone generar espacios de acompañamiento al procedimiento de llenado de la ficha, disponiendo en ellos los instrumentos informáticos necesarios así como la orientación.

- a) La actuación de los estudiantes en cada asignatura, será información registrada periódicamente.
- b) Los integrantes del equipo de seguimiento y acompañamiento de las trayectorias educativas visualizarán ese reporte en todo momento.
- c) Frente a la ocurrencia en cualquier momento de alguna de las siguientes situaciones se activará una alerta temprana, de la que serán notificados los integrantes del equipo de seguimiento y acompañamiento de las trayectorias educativas.
 - Cantidad de asignaturas insuficientes que generarían un fallo de repetición en caso de que ese fuera el escenario académico al finalizar el curso
 - Acumulación de dos meses consecutivos de insuficiencia en una misma asignatura

En relación a las materias previas, pendientes de cursos anteriores:

- a) Seis semanas antes del inicio de cada período de exámenes, se activará un caso de materias previas. Los integrantes del equipo de seguimiento y acompañamiento de las trayectorias educativas serán notificados de la apertura del caso mediante una notificación, recordando la necesidad de accionar propuestas metodológicas previstas en el documento marco.



ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE
EDUCACIÓN PÚBLICA
CONSEJO DIRECTIVO CENTRAL

Montevideo, 5 de abril de 2016.

Acta N° 17

Resol. N° 14

Exp. 2016-25-1-001925

Dact/dbh

VISTO: Estas actuaciones elevadas por la Dirección Sectorial de Integración Educativa, relacionadas con la propuesta para un Sistema de Protección de las Trayectorias Educativas;

CONSIDERANDO: I) Que en la presente Sesión de Consejo, se dispuso la continuidad del grupo de trabajo técnico a los efectos de diseñar y garantizar la ejecución del Sistema de Protección de Trayectorias Educativas dispuesto por Resolución N°80, Acta N°95 del 2 de diciembre de 2015.

II) Que de fs. 1 a 36 se adjunta la propuesta y en el Anexo II de fs. 24 a 36 luce el Protocolo de Protección de las Trayectorias Educativas;

III) Que se entiende pertinente aprobar en términos generales el Protocolo citado.

ATENCIÓN: A lo expuesto;

EL CONSEJO DIRECTIVO CENTRAL de la ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA, RESUELVE:

Aprobar la propuesta para un Sistema de Protección de las Trayectorias Educativas así como el Protocolo de Protección de las Trayectorias Educativas que luce de fs. 1 a 36, del documento de obrados.

Comuníquese a las Direcciones Sectoriales de Integración Educativa, de Información para la Gestión y Comunicación, de Planificación Educativa y a los Consejos de Educación Inicial y Primaria, Secundaria y Técnico Profesional. Cumplido, pase a la Dirección Sectorial de Integración Educativa.

Dña. Ma. Beatriz DOS SANTOS YAMGOTCHIAN
SECRETARÍA GENERAL
ANEP - CODICEN

Presidente
CODICEN

Prof. Wilson Natta Marulanda
Presidente
Consejo Directivo Central
Administración Nacional de Educación Pública

ÍNDICE

I. Prólogo.....	2
II. Introducción.....	3
III. Escenarios curriculares.....	4
● El marco curricular de la ANEP	
● Las progresiones de aprendizaje: un insumo para la enseñanza	
● La evaluación formativa en línea	
● Regímenes académicos:	
❖ Los reglamentos de pasaje de grado de la educación media	
❖ La promoción y la repetición	
❖ La validación de saberes y la acreditación de ciclos: AcreditaCB	
IV. Síntesis.....	21
V. Proyección.....	23

I. Prólogo (autoridades)

II. Introducción

A lo largo de este último quinquenio (2015-2019) la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) ha impulsado y sostenido una intensa agenda de trabajo en torno a la cuestión curricular. Esta agenda se ha desarrollado conforme a los lineamientos definidos al inicio de esta gestión, bajo la idea de desarrollar y promover “*políticas de mejoramiento curricular*” orientadas a la “*mejora de los aprendizajes*” en el marco de una “*educación de calidad*” (ANEP, 2015).

Para dar cumplimiento a los principios y fines generales dispuestos por la Ley General de Educación 18.437, la ANEP se ha fijado como objetivo el trabajo sobre lo curricular partiendo de considerar como fundamentales la “*centralidad del estudiante*” en las prácticas educativas y el cuidado de las “*trayectorias escolares*”, con la finalidad de garantizar el derecho a la educación.

De acuerdo con Terigi,

La preocupación por las trayectorias escolares debe ir de la mano de la remoción de las barreras que impiden el cumplimiento de los derechos educativos y de la adopción de medidas positivas a favor de quienes ven vulnerados sus derechos, pero no de la estandarización de recorridos o del desconocimiento de las distintas vías por las cuales es posible que se produzcan aprendizajes socialmente valiosos (Terigi, 2009:21).

Hacer efectivo el derecho a la educación no consiste, entonces, únicamente en viabilizar el acceso ni tener disponible una estructura con propuestas educativas más o menos razonables, diversas, e incluso alineadas. Sobre todo supone asumir la educabilidad de los sujetos, independientemente de sus condiciones de origen, y así asegurar que todos, según sus necesidades y posibilidades, se apropien de conocimientos social, cultural y productivamente relevantes permitiendo los recorridos en el sistema educativo que fortalezcan los aprendizajes. Se trata así de contribuir a la democratización de la educación. Tal como lo señala Rosa María Torres:

Democratizar la educación es, esencialmente, democratizar el aprendizaje. Democratizar el aprendizaje implica no sólo asegurar una educación y una formación/capacitación de buena calidad para todos y todas, sino además asegurar condiciones básicas de vida que permitan a las personas aprovechar las oportunidades de aprendizaje y poner en práctica los conocimientos y competencias adquiridas, es decir, hacer efectivo su derecho a la educación (Torres, 2006:21).

En este sentido, hacer efectivo el derecho a la educación implica reconocer la diversidad en los modos en los que los sujetos aprenden y los ritmos subjetivos en relación al aprendizaje. Las orientaciones de política educativa convocan a revisar las condiciones institucionales que dispone el sistema educativo a los efectos que los estudiantes accedan, recorran y completen los distintos tramos que conforman la educación obligatoria. Entre otros efectos, estas orientaciones repercuten directamente sobre la manera de entender y de pensar “lo curricular”, ya que con ellas se tensionan las dinámicas de funcionamiento que, ancladas en la normatividad escolar, impregnan el accionar de los actores en el seno

de las instituciones. Básicamente estas buscan interpelar las relaciones entre las prácticas de enseñanza, el currículo, los aprendizajes, las modalidades de evaluación y los mecanismos de acreditación de los ciclos educativos, sosteniendo una visión donde prevalece la idea de que los estudiantes efectivamente son sujetos de derecho.

En este marco, el impulso de una política curricular significa avanzar en la expresión real de los principios democráticos que lideran y dan sostén a la educación en nuestro país, los históricos y aquellos definidos a partir de la Ley General de Educación. La democracia en/por/de/para/la educación se reconoce junto a otros principios, el de laicidad, obligatoriedad, gratuidad, participación, autonomía, diversidad, libertad de enseñanza y de cátedra. El camino en torno a este tejido de principios ha implicado en los últimos años, la resignificación de normas, prácticas, relaciones, formas de organización, aun cuando ha supuesto necesarias contradicciones.

La definición de una política curricular supone la asunción de estos principios que se articulan en torno a un proyecto político educativo (De Alba, 1991) junto a un conjunto de decisiones que lo viabilizan en acciones. Se trata de un abanico de acciones y prácticas institucionales que conforman un tejido complejo e interrelacionado aunque muchas veces aparecen disociadas o sin aparente vinculación. Los saberes están en juego plasmando a su vez supuestos epistemológicos que sostienen las diferentes dimensiones y escenarios de lo curricular que trascienden a cada Consejo que integra la ANEP.

Una primera parte de este proceso de definición de una política curricular en clave ANEP se expresa en el documento del Marco Curricular de Referencia Nacional (MCRN). El proceso de trabajo impulsado a partir de la elaboración de ese marco, involucró los escenarios curriculares vinculados a los conocimientos objeto de enseñanza y de aprendizaje: la elaboración de progresiones de aprendizaje en sintonía con la promoción de una perspectiva formativa de la evaluación así como el trabajo en torno a los regímenes académicos de la educación media, aunque centrado en los reglamentos de pasaje de grado y los dispositivos de acreditación de los ciclos educativos.

III. Escenarios curriculares

Por escenarios curriculares se entiende a aquellos lugares en los que la especificidad educativa adquiere expresión: sentidos y saberes propuestos, organizados, normados en dispositivos curriculares, que dan forma a las acciones educativas, la enseñanza, el aprendizaje, la evaluación, la acreditación de la formación. Así, haciendo un recorrido de ida y vuelta, considerando analizar la expresión de principios y ejes orientadores en la enseñanza y en el aprendizaje, el foco de atención de la política ha estado centrado en acordar una propuesta curricular común para toda la ANEP. El conjunto de dispositivos que se presentan a continuación son la traducción de esta voluntad política que ha caracterizado a este Consejo de avanzar hacia la definición de políticas en clave ANEP que buscan trascender una mirada centrada en los Consejos de Educación que atienden a cada nivel en particular. En este sentido las políticas en clave ANEP se expresan en el

campo de lo curricular como escenarios curriculares que favorecen la integración de los diferentes niveles, tanto vertical como horizontalmente.

- **El marco curricular de la ANEP**

En el año 2017 y bajo el título "Marco Curricular de Referencia Nacional (MCRN), una construcción colectiva" se publicó un documento abierto que aspiró a ser enriquecido de manera continua en el diálogo con los lectores, el cruce con las prácticas, las demandas y aspiraciones de los profesionales de la educación, de los estudiantes y de la sociedad en su conjunto.

La forma en que fue elaborado este documento, en las que participaron representantes del Consejo Directivo Central de la ANEP, de los Consejos de Educación y de Formación en Educación, de las Asambleas Técnico Docentes y de las Comisiones Descentralizadas, es una muestra de una política que está abierta al diálogo con los actores¹ y al mismo tiempo señala una dirección de una mayor integración de la política curricular.

Las definiciones del MCRN se traducen en avances en la forma de pensar e interpelar las dinámicas de funcionamiento de nuestro sistema educativo. Su formulación con carácter común y nacional, busca alcanzar mayores niveles de coherencia entre los distintos niveles que estructuran el sistema educativo tanto vertical como horizontalmente entre los diferentes tramos y modalidades de la escolaridad y en relación al sentido que debería asumir la obligatoriedad de la educación, fundado en la idea de democratización de la herencia cultural de la humanidad.

En este sentido, el MCRN oficia de referente comprensivo que propicia la mejora en la calidad de las acciones dirigidas a niños, niñas, adolescentes y jóvenes, brindando igualdad de oportunidades y favoreciendo el desarrollo sistémico y sinérgico de las acciones dentro de la educación formal, y en las propuestas educativas coordinadas entre la educación formal y la no formal. En otras palabras, el MCRN hace referencia a "*un entramado que pondrá en diálogo lo curricular, las prácticas docentes, la organización del trabajo escolar, los modos de enseñar, de aprender y evaluar de cada trayecto, atendiendo también la relación con la comunidad*" (ANEP, 2017:19).

El documento propone tres dimensiones de aprendizaje desde una perspectiva ética: una ética del pensamiento, una ética de la ciudadanía y una ética del bienestar. "*Estas tres dimensiones constituyen los ejes articuladores del diseño y desarrollo curricular durante el transcurso de la educación obligatoria, lo que implica, entre otras cosas, resignificar el espacio escolar en la perspectiva de construcción de saberes socialmente productivos,*

¹ En este contexto, se desarrollaron foros temáticos específicos con el propósito de generar reflexión e intercambio favoreciendo el debate y la construcción de acuerdos. La participación ciudadana a través del portal institucional de la ANEP, fue complementada con reuniones de trabajo con diferentes colectivos docentes. La implementación de dichas acciones tuvo como sustento la convicción de que la participación fortalece el compromiso, lo cual, contribuye a la generación de las transformaciones que resultan necesarias en nuestro sistema educativo. El proceso contó también con aportes de diversos especialistas.

políticamente emancipadores y culturalmente inclusivos (Cullen, 1997)” (p.37). De estas tres éticas se deriva un conjunto de “competencias culturalmente densas” que, alejadas de las visiones tecnocráticas hegemónicas, involucran cinco rasgos centrales en su propia concepción: la relación del saber con el hacer y el actuar; la relación de lo individual con lo grupal; la relación de lo estructural con lo contextual, la relación de lo rutinario con lo nuevo y la respuesta ante lo complejo.

Las éticas y las competencias culturalmente densas contribuyen a la definición de un perfil de egreso de la educación obligatoria. El perfil de egreso, como una de las definiciones políticas más importante de la MCRN, permite la articulación curricular de todo el sistema educativo. Desde arriba hacia abajo, el MCRN define además los perfiles de tramo para cada ciclo educativo (referidos al tercer y al sexto año de primaria y tercer año de educación media básica) y finalmente el perfil de egreso (sexto año de educación media superior), el que se entiende como *“el conjunto de aprendizajes esperables para todos los estudiantes al finalizar la trayectoria educativa obligatoria”* (MCRN, p.46). Estos perfiles se estructuran en rasgos generales y rasgos particulares, a saber: habitar e intervenir en la complejidad del mundo, ejercer de manera plena la ciudadanía, emprender y desplegar proyectos personales y colectivos, pensar y actuar creativamente y comunicar y comunicarse.

En este sentido, el MCRN logra vertebrar el sistema curricular, definiendo los aprendizajes fundamentales para todos los estudiantes. Es importante resaltar que estos aprendizajes *“no constituyen un “techo” sino una oportunidad abierta para la adquisición de nuevos aprendizajes, de forma acumulativa.”* (ANEP, 2017:41). En esta dirección, en el documento se anuncia con cierto énfasis que *“el MCRN ofrece la posibilidad de otorgar continuidad, recursividad y sistematicidad, tanto en los procesos de aprendizaje como en las intervenciones de enseñanza a nivel nacional y a lo largo de la etapa de la educación obligatoria”* (ANEP, 2017:21).

En función de estos supuestos teóricos, el documento introduce una clave de lectura distinta respecto a cómo se ha interpretado comúnmente la relación entre lo que “se enseña” y lo que “se aprende”. Se sostiene la idea de centrar la mirada sobre los aprendizajes de los estudiantes, aunque lejos de depositar la responsabilidad exclusiva de este acontecimiento sobre quienes aprenden, se reivindica que la institución escolar debe actuar desde una lógica garantista del derecho a la educación y, especialmente, del derecho que todo sujeto tiene a aprender. Esto conlleva ineludiblemente a restituir el valor de la enseñanza como acto intencionado, de los educadores y de los saberes que éstos tienen para compartir con sus estudiantes y las comunidades donde todos los días desarrollan su tarea. Se manifiesta que *“una perspectiva educativa centrada en los aprendizajes implica considerar el currículo como un proyecto a construir haciendo referencia a las realidades y situaciones locales de partida, así como a las intencionalidades educativas definidas”* (ANEP, 2017:35).

Es, de hecho, la consideración del currículo en sus dimensiones histórica y social una de las claves en la que se apoya esta revalorización, al tiempo que se asume a los docentes

“sujetos del desarrollo curricular” (De Alba, 1991) y quienes pueden tomar como objeto de reflexión, sus prácticas, su enseñanza y los efectos que producen con la finalidad última de alterar aquello que conduce a refrendar situaciones signadas por desigualdades e injusticias.

Se reconoce así que el MCRN es un elemento fundamental dentro del esquema de la política curricular en tanto intenta conferir racionalidad a las acciones que pueden desplegarse y que efectivamente se despliegan desde esta esfera. No obstante, este marco curricular no agota la política curricular. En efecto, éste, como se indicó antes se asocia a otros documentos, requiere traducirse de modo de materializar su conceptualización, facilitar su asequibilidad y de, además, provocar sinergia, o al menos ensamblaje, con lo existente. Se trata de escenarios de “lo curricular”, que tienen significaciones, temporalidades e implicancias distintas: planes de estudio, reglamentos de evaluación y pasaje de grado que se les asocian, instrumentos de evaluación de aprendizajes, materiales o recursos destinados para la enseñanza², progresiones de aprendizaje.

Puntualizando lo indicado en el MCRN sobre la enseñanza, esta supone a la vez que intencionalidad, la generación de “*experiencias que favorecen aprendizajes en otros*” poniendo en juego conocimientos, contenidos y materiales (MCRN, p. 26). Se trata de una acción educativa que implica posicionamientos epistemológicos no exentos de eticidad y una mirada sobre el aprendizaje pensado desde la construcción de subjetividad del que aprende junto con otros. El aprendizaje desde la perspectiva del MCRN “*supone construcciones personales que habilitan a conocer, comprender y relacionarse con el mundo.*” Planteado de este modo, “*(...) ocurre durante toda la vida: se constituye mediante múltiples procesos recursivos, individuales y relacionados entre sí, asociados a la interacción con el entorno y con otros*” (MCRN, p. 26).

El mismo documento involucra a “*la evaluación como dimensión de los procesos del enseñar y del aprender*”, especificando que “*contribuye y está en función de garantizar el derecho a la educación (...) que permite la atribución del valor y los significados que se establecen por parte de los estudiantes y profesores involucrados en la construcción de conocimiento*” (p.27). Esto supone “*...conceptualizarla en una perspectiva comprensiva y formativa. En tal sentido, acompaña y retroalimenta en continuidad al proceso educativo en todas sus dimensiones*” (p.27). De este modo, se aleja de las tendencias más tradicionales en este campo asociadas a una función de control de los aprendizajes logrados. La perspectiva formativa, no se reduce a la “*confrontación entre una performance y objetivos fijados*” (De Ketele, 1993; 4) ni se conforma con la función de regulación que prima en la evaluación pronóstica y sumativa (inicio y final del proceso), sino que se propone como actividad durante el proceso de aprendizaje para mejorarlo y asumiendo que “*debe garantizar que los medios de la formación correspondan a las características de los alumnos*” (De Ketele, 1993; 6).

² Se hace referencia a recursos de todo tipo y en distintos soportes, a saber: textos escolares, bibliografía, materiales didácticos, herramientas, aplicaciones y/o programas informáticos.

La interrelación entre las actividades de evaluación y enseñanza, con fuertes lazos pedagógicos y didácticos puede formularse a partir de considerar que la primera *“tiene que ver con “juzgar la enseñanza, juzgar el aprendizaje; atribuirles un valor a los actos y las prácticas de los docentes y atribuirles un valor a los actos que dan cuenta de los procesos de aprendizaje de los estudiantes”* Por esto, también incluye a *“las relaciones y las implicancias del enseñar y el aprender”* (Litwin, 1998; 13).

De esta forma, sería casi imposible ignorar la relación que se establece entre los sujetos (los de la enseñanza y los del aprendizaje) y entre estos y el saber (saber a ser enseñado, objeto de conocimiento, objeto de enseñanza, objeto de aprendizaje) y no reflexionar sobre la misma. Es importante subrayar entonces que la perspectiva formativa en la evaluación educativa conlleva desafíos, sobre todo a quienes asumen cotidianamente la tarea de educar. Como indica Camilloni (2004), asumir este enfoque supone volver a pensar las orientaciones didácticas en un sentido que favorezca la construcción de significados por parte de los alumnos, más que la incorporación de saberes dispersos y poco relacionados. Por ende, esto *“exige a los profesores conocimientos, dedicación y, particularmente, una actitud de gran generosidad”*. (Camilloni, 2004:12)

Siendo conscientes de la responsabilidad de la enseñanza sobre los recorridos que implica el aprendizaje, se hacen visibles dos escenarios curriculares abordados por la ANEP, el de las progresiones de aprendizaje y el de la evaluación en línea.

- **Las progresiones de aprendizaje: un insumo para la enseñanza**

Las progresiones de aprendizaje son entendidas como aquellas formulaciones que expresan desarrollos de aprendizajes de los estudiantes a través de los recorridos previstos en la educación obligatoria. Estas definiciones tienen implicancia directa en la toma de decisión curricular y los abordajes didácticos. La lógica que subyace en las formulaciones reivindica la centralidad del sujeto que aprende siempre en relación con un conjunto de saberes que se deriva de los distintos campos disciplinares. Así las progresiones, asociadas explícitamente a tramos educativos amplios, buscan trascender la mirada grado a grado, lo cual favorece que se reconozcan modos y ritmos de aprendizaje diferentes.

Posicionarse desde la perspectiva de los aprendizajes y especialmente cómo estos pueden avanzar durante la escolaridad, abona inexorablemente hacia una revisión de la enseñanza, la que se enriquece a su vez desde una perspectiva colaborativa e institucional. Esto supone la intermediación de los saberes que los docentes tienen en permanente construcción, aquellos de la docencia (Pimenta, 1996), en tanto pueden potenciar reflexiones pedagógicas que otorgan complejidad a la enseñanza.

Es importante destacar el significado que se le intenta conferir a las progresiones de aprendizaje en nuestro medio. Distante de visiones tecnicistas³, que prevalecen a nivel

³ Desde una perspectiva tecnicista, las progresiones han sido consideradas instrumento de contralor de los aprendizajes e insumo central de las evaluaciones estandarizadas.

internacional en el uso de este tipo de documentación curricular y por las que se las identifica con estándares y expectativas de logro, aquí se las concibe desde su carácter formativo, y un insumo clave para pensar la enseñanza. En esta dirección, se puede indicar que las progresiones de aprendizaje expresan el compromiso que el Estado uruguayo asume en cuanto a una distribución justa e igualitaria de los conocimientos de relevancia social y cultural para el ejercicio de la ciudadanía y el pleno desarrollo de los sujetos.

Las progresiones de aprendizaje se formulan sobre la base de concebir una configuración curricular que se compone de dominios agrupados en tres ámbitos, a saber: dominios con énfasis en el desarrollo personal, emocional y social; dominios con énfasis en el desarrollo del pensamiento cultural y sus mediaciones, y dominios con énfasis en el conocimiento del mundo físico, social y de la naturaleza. El término dominio refiere a la organización de los saberes en relación con las dimensiones formativas que conllevan los aprendizajes fundamentales definidos en el documento MCRN. Cada dominio da cuenta de un campo de saber que se conforma sobre la base de modos particulares de construcción y validación del conocimiento y de los saberes involucrados en las experiencias de aprendizaje del estudiante.

A su vez, esta perspectiva implica promover otras formas de trabajo colectivo docente. La construcción de las progresiones provoca trascender los conocimientos disciplinares y reformular la relación, muchas veces compartimentada, que el docente sostiene con estos.

En este sentido, el trabajo bajo la coordinación de la DSPE se centró en este periodo y entre el año 2018 y el 2019, en la formulación de las progresiones de aprendizaje en los dominios lingüístico-discursivo y matemático. Esta tarea fue entendida como proceso y como constructo y, dada la relevancia de ambos, se consideró necesario contar con aportes externos a la ANEP⁴ en los dominios de referencia y de forma de registrar sugerencias respecto a su formulación y a su vinculación con lo propuesto en el MCRN.

Pueden reconocerse tres fases del trabajo realizado, a saber: una fase inicial que implicó consensuar definiciones entre los equipos de trabajo de cada dominio, decidir una arquitectura común en relación a los distintos documentos a elaborar, y, consolidar una modalidad de trabajo que combinara producción interna con instancias de socialización-discusión de lo elaborado. Una segunda fase, en la que el foco se centró en ajustar las producciones de cada equipo teniendo en cuenta las recomendaciones de los grupos de consulta. También, en la presentación de un documento que describe las progresiones de aprendizaje, da cuenta del marco conceptual que las sustenta y de ejemplos que las ilustran. En esta fase, se produce un emergente, la formulación de progresiones de

⁴ Se contó con los aportes de tres consultores, dos en el dominio lingüístico (...) y otro en el dominio matemático (...) También con la colaboración de la Dra. Paula Pogré que ha acompañado el proceso de trabajo en su conjunto, promoviendo discusiones y facilitando una mirada convergente respecto de las progresiones de aprendizaje en fase de elaboración.

aprendizaje en Lengua de Señas Uruguaya (LSU)⁵, como nuevo subdominio dentro del dominio lingüístico-discursivo. Los integrantes del equipo en este dominio, entendieron que este trabajo constituye una oportunidad para dar cumplimiento a lo expresado en la Ley General de Educación N° 18.437 respecto a la educación lingüística.

La tercera y última fase, se promovió una discusión ampliada a partir de los documentos borradores, a los efectos de generar más retroalimentación y de contribuir a su validación y se consultó a equipos de referencia institucional. Los documentos resultantes fueron presentados a los referentes de las direcciones de Planeamiento de los Consejos de Educación y de Formación en Educación y se trabajó en la identificación de vías de implementación de las progresiones propuestas. También se presentaron a los referentes de las Asambleas Técnico-Docente (ATDs) de los diferentes subsistemas, con el objetivo de interpretar conjuntamente las implicancias de estos insumos en el sistema. Para efectivizar la discusión, considerando que los intercambios se realizan directamente con los representantes nacionales y luego éstos los replican a nivel local, se entendió conveniente desplegar una modalidad de encuentro basado en distintas rondas.

En el último año se avanzó en ensayos de implementación de las progresiones de aprendizaje elaboradas. En este sentido, se han tomado como referente conceptual de los instrumentos de *AcreditaCB*, la prueba destinada a la acreditación de la EMB⁶. Asimismo, como insumo base para orientar la reformulación curricular de la Modalidad de 7°, 8° y 9°⁷. Vale indicar que en 2018 se inició un proceso de revisión de esta propuesta curricular, atendiendo las líneas estratégicas 2015-2019 propuestas por la ANEP con respecto a la universalización de la Educación Media Básica, Este proceso viabiliza la convergencia de varias líneas y objetivos, en particular: la universalización de la EMB, el fortalecimiento de la formación de los docentes, la realización de cambios curriculares y la adecuación de formatos escolares en el medio rural. De esta forma, las progresiones de aprendizaje han sido integradas en la revisión de la propuesta curricular junto con el seguimiento de los proyectos elaborados por las escuelas y de modo que apoyen la introducción o fortalecimiento de estrategias que se despliegan, como el trabajo multigrado y por proyectos.

La formación de los docentes ha sido impulsada a partir del curso “Formación para docentes de Educación Media Rural Modalidad 7°, 8° y 9° años”, en dos grandes áreas del conocimiento: Ciencias sociales y Lengua, y Ciencias naturales y Matemática, en una propuesta con tutores y coordinadores de área designados por el CFE. Al tiempo, la DSPE

⁵ Para la elaboración del documento en LSU se convocó al Dr. Leonardo Peluso, coordinador de la Tecnicatura Universitaria en Interpretación en Lengua de Señas Uruguaya (TUILSU) de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE), quien se encargó de formular una propuesta de trabajo ajustada a los avances que se habían realizado en el dominio lingüístico.

⁶ Sobre esta última se profundiza en el apartado siguiente

⁷ Respecto al trabajo en la propuesta de EMB de 7°, 8° y 9°, cabe recordar que la DSPE es la referencia institucional de la misma y por tanto realiza la coordinación y el acompañamiento de las 52 escuelas en las que se desarrolla encargándose también de articular los diferentes subsistemas que participan.

ha promovido la inclusión de las progresiones de aprendizaje en dicha propuesta de formación.

Como se desprende de lo anterior, la propuesta de educación media de 7°, 8° y 9° constituye una experiencia de relevancia social y adicionalmente una oportunidad para considerar e implementar cambios curriculares y de formas escolares que a su vez den insumos para otras posibles reformulaciones.

- **La Evaluación Formativa en Línea**

La fundamentación del Plan de Presupuesto Nacional 2015-2019, señala la importancia de avanzar en la implementación del sistema de evaluación formativa de modo que se habilite la reflexión en torno a los procesos de aprendizaje y de enseñanza.

La *Evaluación Formativa en Línea* basa su carácter formativo en un instrumento que brinda insumos y promueve la reflexión colectiva de los docentes en torno a nuevas estrategias que mejoren los aprendizajes de los alumnos en cada centro educativo. De este modo, supone colaborar con los docentes y se concreta en dispositivos desarrollados para educación primaria y para educación media.

En educación primaria, el documento *Orientaciones de políticas educativas del CEIP*⁸ elaborado para este quinquenio, explícita la importancia de contar con instrumentos de evaluación que promuevan el uso y la reflexión a partir de información relevante para los colectivos docentes. Para ello la articulación entre diferentes actores del sistema ha sido clave para generar convergencia entre los instrumentos de evaluación, los documentos curriculares, la orientación de los supervisores, la formación en servicio y los recursos disponibles.

En 2011 comenzó la aplicación de un ciclo de Evaluaciones Formativas en Línea en Educación Primaria con pruebas de matemática, lectura y ciencias naturales en 3°, 4°, 5° y 6°. Desde ese entonces las pruebas se diseñan y ponen a disposición cada año.

⁸En dicho documento, además de la Evaluaciones en Línea, también se explicitan otras dos propuestas de evaluación: la Evaluación de Lectura, Escritura y Oralidad **-LEO-** para los alumnos de 2do año y las Evaluaciones **Adaptativas -SEA+** para 3ro, 4to, 5to y 6to año. A partir del año 2007 la Inspección Técnica del CEIP y el Departamento de Evaluación de la DICE trabajan en forma conjunta en el diseño, elaboración y aplicación de pruebas de evaluación, a los efectos de recabar información sobre los aprendizajes de los alumnos. En ese primer año de trabajo conjunto, se propusieron pruebas de lectura y escritura en primer grado de Educación Primaria. El desarrollo de esta nueva modalidad de evaluación tuvo como característica el de ser la primera experiencia de evaluación a nivel de sistema con modalidad de aplicación autónoma, construida a partir de la participación y trabajo articulado de diferentes niveles técnicos del sistema educativo. Paralelamente a este proceso el sistema educativo iniciaba una profunda transformación a través de la universalización del uso de computadoras para los alumnos de Primaria de las escuelas públicas con el desarrollo del Plan Ceibal. Ante esta nueva realidad, surge la posibilidad de realizar las actividades de evaluación usando esta herramienta, y logrando, de esta manera, que se potencien y enriquezcan mutuamente la evaluación y el uso de las XO. Como consecuencia de ello, en el año 2009, se incorpora a la evaluación esta tecnología y se elaboran pruebas de matemática, lectura y ciencias para los alumnos de 2° año de Educación Primaria, que se aplican en línea con las Ceibalitas. La segunda evaluación en línea se realizó en noviembre de 2010. En esta oportunidad se aplicó a los alumnos de 6° año una de las formas de prueba liberada de la Evaluación Nacional de Aprendizajes 2009, y además se propusieron pruebas para los alumnos de 2° año.

Como se ha mencionado, la Evaluación Formativa en Línea presenta algunos rasgos que la distinguen de otras evaluaciones: la acción formativa como piedra angular del trabajo, la instalación de referentes conceptuales comunes, la devolución de resultados en tiempo real, la promoción de cambios en la gestión de la información y la focalización en aprendizajes fundamentales.

Otro potencial de esta evaluación es contar con actividades comunes a los diferentes grados evaluados que proponen las pruebas. Los resultados de estas actividades pueden ser analizados transversalmente para captar la diversidad de desempeños entre los distintos niveles. Luego de terminado cada ciclo de evaluaciones se elaboran informes, para cada una de las áreas, que describen las pruebas propuestas, brindan ejemplos de actividades y desarrollan temas relevantes en relación a los conocimientos evaluados.

Estos informes pretenden ser la base para la discusión de las salas docentes que se implementan en las escuelas luego de cada ciclo de evaluación. Si bien no informan sobre resultados globales a nivel nacional, porque su aplicación depende de cada docente y ello implica que los resultados no sean comparables, reportan para cada área de conocimiento evaluada tendencias nacionales de porcentaje de respuesta de cada actividad.

Sin embargo, no alcanza con aplicarlas. Para convertirlas en evaluaciones formativas es necesario avanzar en la interpretación, análisis, reflexión, planificación y devolución. Las pruebas no son formativas *per se*, ni por el tipo de instrumento, ni por el momento del año en que se aplique. Son formativas si después de la aplicación se trabaja con la información que se obtiene. Es por eso que el CEIP destina una sala docente para propiciar ese espacio de reflexión postevaluación en cada centro educativo que no disponga de salas docentes ya previstas. El valor agregado entonces es el análisis de los resultados la interpretación de los errores y los aciertos, pero sobre todo, que estos análisis se realicen de forma colectiva en cada escuela. La importancia radica en poder compartir reflexiones y generar acuerdos a nivel de centro sobre distintos énfasis curriculares y modalidades de trabajo.

En los últimos años la aplicación de las evaluaciones formativas en línea de mitad de ciclo se ha consolidado en las escuelas del país. En cada ciclo se realizan alrededor de 350.000 evaluaciones de Lectura, Matemática y Ciencias Naturales en un mes. Participan alrededor del 80% de los estudiantes a partir de la aplicación autónoma que habilitan los docentes.

Para la educación media, las propuestas del CETP, en sus diferentes modalidades, tienen como principios fundamentales la transversalidad, interdisciplinariedad, contextualización e integralidad. Por su parte, entre las líneas de políticas educativas que el CES propuso para el período 2015-2019 se incluyó la mejora de los aprendizajes, la retención, el fortalecimiento de los itinerarios escolares y de las capacidades pedagógicas de los centros educativos.

El proceso de implementación de Evaluaciones formativas en educación media comenzó en el año 2008 con la aplicación de una prueba en formato papel para la EMB de Educación Secundaria en las áreas de Lengua y Matemática, en varios centros

seleccionados por las inspecciones respectivas. Los objetivos planteados en esa oportunidad fueron: fomentar la cultura de la evaluación entre los actores involucrados en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, favorecer la reflexión colectiva entre pares docentes sobre las prácticas de enseñanza, disponer de información confiable sobre el desempeño de los estudiantes en Matemática y en Escritura (a nivel de los centros, tanto por grupo, como por grado) y proporcionar materiales de trabajo elaborados en base a acuerdos. Esta experiencia se repitió al año siguiente ampliando el número de centros seleccionados. Los resultados fueron analizados colectivamente en cada centro educativo y cada director elevó un informe a las inspecciones de Matemática e Idioma Español.

En 2012, a partir de la conformación de un espacio de intercambio con inspectores del CES y del CETP, se elaboraron pruebas de Matemática que se aplicaron en línea a estudiantes de EMB. Al tratarse de la primera experiencia de evaluación en línea en Educación Media se circunscribió a una muestra de centros que aplicaron la prueba en forma voluntaria en 174 grupos entre liceos y escuelas técnicas, 2149 alumnos del CES, 735 del CETP y 415 de instituciones privadas.

En el año 2013 se creó un Grupo de trabajo conformado por representantes del CEIP, CETP, CES, CFE- IPES, CODICEN (DSPE- DIEE), con la finalidad de desarrollar un Plan de trabajo para 2013-2014, en relación a la implementación de evaluación en línea en los niveles de 3° a 3°. A partir de las instancias de encuentro e intercambio, los representantes de los Consejos de Educación realizaron sus aportes a la reflexión sobre la temática y acordaron realizar un ciclo de evaluaciones formativas en línea en el año 2014. Esta evaluación se aplicó desde tercer año de Educación Primaria hasta tercer año de Educación Media en Matemática, Lectura y Ciencias Naturales.

Durante 2015 no se aplicaron pruebas en línea en la educación media. En el año 2016, al inicio del año lectivo, se ofreció una propuesta de evaluación formativa en línea de carácter diagnóstico, para complementar lo realizado por cada docente y brindar una herramienta común para la discusión entre el colectivo docente del centro. Esta propuesta fue diseñada por los equipos de docentes de DIEE - DSPE CODICEN y los Inspectores del CES y del CETP de las áreas de Lengua, Matemática y Ciencias Naturales. Ese año se aplicaron 2823 pruebas.

En 2017 se acordó poner a disposición de los docentes de educación media una propuesta diagnóstica que estuvo integrada por 30 actividades para cada grado: 10 de Ciencias Naturales, 10 de Lectura y 10 de Matemática. En relación a la cantidad de aplicaciones de la prueba, hubo un aumento muy significativo con respecto al año anterior, ya que se realizaron más de 90.000 pruebas. Si bien el nivel de participación no fue universal, para una propuesta voluntaria, se consideró una experiencia exitosa.

En 2018 y en el marco de dar impulso a la evaluación formativa en educación media, se diseñaron pruebas diagnósticas para primero, segundo y tercero de CES y CETP. Esta experiencia superó la iniciativa del 2017. En lugar de tres pruebas, una por área, o una propuesta concatenada de las tres áreas para cada grado, se propuso una única prueba por grado que hizo foco en: Lectura, Matemática y Ciencias naturales, con actividades

contextualizadas e integradas a partir de un hilo conductor temático: *estilos de vida saludable*. La realizaron aproximadamente 55.000 estudiantes, siendo mayor la participación relativa en el CETP que en el CES.

En el año 2019 se diseñó una única prueba por grado (1°, 2° y 3°) que hizo foco en las tres áreas en las que se han centrado las pruebas anteriores: Lectura, Matemática y Ciencias Naturales, con actividades contextualizadas e integradas a partir de un hilo conductor temático: *educación ambiental*.

En todos los ciclos de evaluación la mayoría de las actividades de las pruebas son de opción múltiple; el alumno selecciona su respuesta entre cuatro opciones posibles de las que solo una es correcta. No obstante, generalmente se han incluido actividades abiertas, que son corregidas por los docentes. Estas pruebas incluyen un conjunto de actividades transversales comunes a los tres grados de la EMB, y algunas comunes a dos grados. Esto permite al equipo docente de cada centro educativo observar la progresión, si la hubiere, de las respuestas de los estudiantes a través de los tres grados.

Al resolver las actividades los estudiantes desarrollan sus conocimientos y, a partir de las respuestas seleccionadas, el docente puede inferir concepciones, modelos implícitos y trabajar a partir de ellos. Esto posibilita que los estudiantes reflexionen sobre sus producciones, las analicen con sus pares, intercambiando puntos de vistas y estrategias de resolución, vinculando los conocimientos abordados en las actividades de prueba con la cotidianeidad y con los contenidos curriculares trabajados en el aula.

Por otra parte, proponer una evaluación integrada que aborde conocimientos no siempre exclusivos de una asignatura en particular y habilidades transversales a todas las áreas disciplinares, fomenta la idea de que los aprendizajes de los alumnos pueden ser trabajados por todos los profesores, más allá de una asignatura en particular.

- **Regímenes académicos**

La definición acerca del currículo (Frigerio, 1995) se asocia generalmente con los documentos de los planes de estudio y la normativa que los acompaña. La trayectoria educativa queda regulada en estos planes de estudio mientras otras disposiciones los complementan con lo que algunos investigadores han comenzado a estudiar como *régimen académico* (Camilloni, 1991; Baquero et al., 2012, Rivas, 2015).

Con esta categoría se consideran una serie de reglas y disposiciones en torno a condiciones de cursada entre las que se cuentan aquellas relativas a la asistencia, la calificación de la evaluación, la promoción de grados, la acreditación de ciclos y en ocasiones otras relativas a la convivencia. En este sentido, Baquero et al (2012) indican que

Entendemos por régimen académico al conjunto de regulaciones sobre la organización de las actividades de los alumnos y sobre las exigencias a las que éstos deben responder. En la tradición de investigación sobre la escuela secundaria, la consideración del régimen académico como asunto que afecta la experiencia escolar de los estudiantes es poco

frecuente, pese a que los regímenes plantean condicionamientos difíciles de modificar que pueden operar dificultando, cuando no obturando, la trayectoria escolar de los alumnos. (Baquero et al., 2012: 5)

La evaluación aparece asociada casi siempre de forma implícita, englobando en ella al resto de los asuntos que conforman dicho régimen. Dicho de otra forma, este conjunto de regulaciones a las que Rivas (2015) refiere como “*reglas de juego para el aprendizaje*”, aparecen casi naturalizadas en vinculación con la evaluación, aunque no son reductibles a ella. Por el contrario, considerando las implicancias de estas reglas de juego en la escolarización, comienza a ser necesario atender a sus lógicas y sus efectos. En este sentido, Rivas (2015) afirma que estos regímenes “*están estrechamente vinculados con la evaluación de los alumnos y evidentemente, con la enseñanza (...) los regímenes académicos tratan acerca de la distribución de los alumnos en el sistema, su integración, lo que se les exige, y lo que se les permite en relación con el estudio y la acreditación de los aprendizajes*” (Rivas, 2015: 101).

Desde la ANEP, la conciencia y preocupación por las implicancias de estas regulaciones relativas a condiciones de cursada (la asistencia, la calificación, la promoción y la acreditación de los ciclos) para las trayectorias educativas impulsó el trabajo en torno a la expresión de estas reglas de juego en la educación media básica.

★ Los reglamentos de pasaje de grado de la educación media

Las regulaciones del tránsito estudiantil en la educación media frecuentemente más explícitas, han sido plasmadas en documentos denominados Reglamentos de evaluación y pasaje de grado, también conocidos como REPAG. Desde el año 2017 ([ver resolución](#)) la DSPE tuvo a su cargo impulsar y coordinar el estudio y análisis de los REPAG a los efectos de lograr un mayor grado de coherencia entre la política de protección de trayectorias educativas y la normativa que regula las formas en que transitan los estudiantes la educación media⁹.

La mirada sobre los REPAG implicó un trabajo comparativo en el que se buscó la identificación de las formas de cursada de los estudiantes, la perspectivas, objetivos y tipos de evaluación; las reglas para la promoción, la figura de la repetición vinculada a estas y la posibilidad de identificar prácticas pedagógicas alternativas a la misma. También se abordó el análisis de los espacios y figuras de acompañamiento y el lugar de la coordinación docente en el proceso decisional del pasaje de grado.

El trabajo de reflexión pedagógica realizado en varios seminarios con docentes, directores e inspectores se propuso abrir un espacio para la discusión sobre el alcance y las limitaciones de los REPAG, para luego, delinear modificaciones que habiliten mayor fluidez de las trayectorias educativas. Este análisis, aunque no atienda otras regulaciones

⁹ Esta comisión produjo dos documentos: “Documento Conceptual para Instalar la Discusión sobre los Regímenes de Pasaje de Grado en el Marco de una Educación para Todos” del 12 de octubre de 2017 y “Revisión de los Reglamentos de evaluación de Educación Media Básica (CES y CETP-UTU)” de setiembre 2019.

no documentadas que hacen parte de la cultura escolar (Viñao, 2002) podrá abrir la posibilidad de interpelación de prácticas que pudieran estar operando en el sentido contrario a los principios orientadores de las políticas educativas.

El análisis de los REPAG permite identificar componentes que remiten a diferentes concepciones de la educación como capas geológicas que responden a distintas épocas, no siempre compatibles entre sí. Se trata de supervivencias de vestigios de reglamentos pasados como el examen, coexistiendo con las más renovadas perspectivas conceptuales sobre la evaluación que pretenden introducir una visión formativa y no excluyente del aprendizaje.

En el plano conceptual en la mayoría de los REPAG se explicita una concepción de la educación como un derecho que habilita trayectorias integrales de los estudiantes. Esta perspectiva aparece principalmente en los programas de segunda oportunidad. De la lectura de los diferentes planes es posible extraer algunos aprendizajes que podrían ser tomados como puntos de partida para repensar los REPAG de las propuestas de primera oportunidad. Entre estos aprendizajes se puede destacar:

- (i) modalidades diversas de *evaluación* de los estudiantes que apuntan a la acreditación por espacio curricular, reconociendo los logros obtenidos por el estudiante más allá de la promoción. También la evaluación por ciclo que permite pensar la evaluación a largo plazo a la vez que trascender la *acreditación* por grado.
- (ii) La reorganización *temporal* del currículum: diferentes formas de organización del currículum estructuradas por semestre o por módulos. Estas propuestas contribuyen a la definición de espacios curriculares articulados que favorecen modalidades de evaluación más integrada.
- (iii) Diversificación del alcance de los *espacios* educativos más allá de la clase: horas de apoyo, tutoría¹⁰.
- (iv) Ampliación de las *modalidades e instrumentos de evaluación*: proyectos, portafolios. Instancias de seguimiento y devolución a los estudiantes. Modalidades de evaluación alternativas a los exámenes.
- (v) Revalorización del *trabajo colectivo docente* en la toma de decisiones con respecto al proceso de evaluación del estudiante, y el pasaje de grado.

Estas dimensiones permiten constatar que los documentos recuperan en distinta medida algunos de los aspectos planteados con relación al cuidado de las trayectorias de los estudiantes. No obstante, también permite visualizar que subsisten otros aspectos que exigen actualizar los regímenes académicos para que sean coherentes con el mandato de una educación para todos. Del trabajo realizado se desprende que los dos planes de estudio que acumulan dos tercios de la matrícula de la EMB, son los que tienen regímenes de

¹⁰ Esta modalidad va acompañada del surgimiento de nuevas figuras de acompañamiento pedagógico y de la re significación de figuras existentes, con el fin de diversificar la mirada sobre el proceso educativo del estudiante y generar estrategias para la continuidad educativa: docente de aula, adscripto, equipo de dirección, tutor, educador, equipo socioeducativo, orientador pedagógico, alfabetizador laboral, co-articulador.

evaluación más rígidos, los que han sido caracterizados como de *repetición automática*. En efecto, el Plan Reformulación 2006 y el Plan 2004 del CBT son los que definen que un estudiante repite cuando no se cumplen ciertas condiciones de desempeño y de asistencia, sin la posibilidad de que el plantel docente sea quien determine qué es mejor para su trayectoria, si recurrir el año o pasar al siguiente.

Se abre así la necesidad de continuar trabajando en esta línea. Desde la ANEP se entiende que contar con disposiciones (REPAG y otros) en clave de una educación para todos implica repensar el pasaje de grado y las perspectivas de la evaluación de tal modo que sea posible introducir elementos de cuidado del proceso educativo. Esto significa, considerar entre varios aspectos, otras formas de decisión en las que el eje sea la construcción colectiva del conocimiento sobre el proceso de cada estudiante.

Se entiende que las acciones que de esta forma se demandan, se vinculan a: la identificación de variedad de instrumentos de evaluación; la consideración de otras temporalidades de cursada; la introducción de otras formas de acreditación de los ciclos y de otras dimensiones de los reglamentos como la asistencia y la calificación.

★ La promoción y la repetición

Al tiempo que se trabaja en torno a estas regulaciones, una de las dimensiones de atención ha sido el de la promoción de los grados escolares. En este sentido, el énfasis ha estado depositado en la discusión y la reflexión sobre el aprendizaje, las estrategias de enseñanza y el recurso de la *repetición* escolar.

En distintos países del mundo existe la tendencia a limitar la aplicación de la repetición ante la no promoción, lo que se refleja en las normativas de los distintos sistemas educativos. En ellas se puede advertir una preocupación compartida por proteger la trayectoria de los estudiantes que no alcanzan en un tiempo determinado los aprendizajes esperados, por promover su desarrollo en forma personalizada, por evitar la desafiliación del sistema educativo (UNICEF, 2012: 4-5 en MEC 2014:17).

Puede afirmarse que existe un consenso bastante generalizado de la necesidad de disminuir su incidencia en aquellos países como Uruguay, en donde si bien se han logrado los objetivos vinculados a cobertura y universalización de acceso a la educación media básica, las tasas de culminación y abandono de este ciclo educativo, aún son altas. Como se advierte desde UNICEF (2012), un aspecto de importancia es el salto que hay entre los porcentajes de repetición en sexto de primaria, en el entorno de 2%, con el primer año de media básica, alrededor del 30%. También la divergencia entre las tendencias en ambos niveles educativos durante los últimos años (descenso sostenido en primaria en todos los grados y aumento con alguna oscilación menor, en media básica), que ha contribuido a aumentar la brecha entre los dos ciclos (UNICEF, 2012: 4-5 en MEC 2014, pág. 20).

Estudios actuales realizados por el Departamento de investigación y evaluación educativa (DIEE), indican que las trayectorias educativas se delinear mediante la adquisición de determinados logros educativos, asociados al acceso, al desarrollo de los aprendizajes, a

la progresión escolar (a la progresión en el tiempo) y, por último, a la acreditación y culminación de ciclos. Estos trabajos constatan que los logros son acumulativos y dependientes, puesto que los de cada etapa son condición necesaria para el acceso a la siguiente. De hecho, el mejor predictor del desempeño de un estudiante, en cualquier nivel del sistema educativo, es su propio desempeño en etapas anteriores. En particular, el rezago escolar y el desarrollo insuficiente de competencias académicas son factores prácticamente determinantes de trayectorias educativas truncas. En relación a la EMS, se ha generado información que resulta concluyente en relación a que las bajas tasas de culminación de este ciclo reflejan problemas asociados a las trayectorias escolares a lo largo de todos los ciclos: dificultades arrastradas de los ciclos anteriores, desde inicial y primaria.

Si bien los datos sobre cómo afecta la repetición escolar a los recorridos de los estudiantes resultan contundentes, desde la DSPE se ha entendido que pensar las trayectorias educativas no se restringe al monitoreo de los niveles de cobertura, la asistencia de los estudiantes, la finalización de ciclo de estudios, o a los niveles de acreditación. Abordar las trayectorias educativas en clave de derechos, implica interpelar los supuestos mediante los cuales se estructura el pasaje de los estudiantes por el sistema educativo. Implica también detenerse en las formas y tiempos de lo escolar, los aprendizajes, los regímenes académicos. Concretamente, el foco ha estado puesto en analizar la repetición en su vinculación con las prácticas de enseñanza y como dispositivo naturalizado de regulación del sistema. En este sentido, la repetición puede ser entendida como una práctica básicamente administrativa cuyo cometido es generar una economía de lo escolar, es decir, ordenar a los estudiantes dentro del dispositivo según la adquisición de ciertos contenidos. Históricamente ha respondido a una lógica meritocrática, según la cual la educación no es pensada como derecho universal, sino sólo de aquellos que pueden dar cuenta del merecimiento de ella.

De aquí que uno de los objetivos centrales del trabajo sobre la repetición se relaciona con visibilizar las creencias, prácticas y discursos que se han sedimentado y que muchas veces parecen constituir la forma prevaleciente de responder a aquellas situaciones que no siguen la trayectoria escolar esperada.

Se ha afirmado la existencia de una cultura de la repetición (Torres: 5 en MEC, 2014) asumiendo la creencia de que aquellos alumnos con dificultades de aprendizaje, un año adicional les brinda la oportunidad para fortalecer el dominio de los contenidos del curso y los prepara para mejorar en los años siguientes. Esta posición ha sido cuestionada en tanto se afirma que la apelación a la repetición se basa en premisas equivocadas, como la de asumir que el estudiante que no aprendió o no aprendió lo suficiente lo hará mejor si toma el mismo camino nuevamente (Torres: en MEC, 2014).

Para dar cumplimiento a esta línea de trabajo se inician en 2018 un conjunto de acciones tendientes a problematizar y repensar la repetición escolar. Se trata de encuentros e instancias de trabajo con diferentes actores del sistema educativo y también con especialistas en la temática.

La primera de estas acciones fue la realización en el mes de noviembre de 2018, de un coloquio nacional denominado “*La repetición escolar y sus clivajes. Aportes para la reflexión pedagógica*”. El principal cometido fue la generación de un espacio de reflexión docente sobre la temática, a partir de la discusión de un documento base. Se apuntó también al fortalecimiento del trabajo interinstitucional con el fin de consolidar y potenciar la política educativa desde su anclaje territorial. Este encuentro contó con la participación de las inspecciones técnicas de los distintos Consejos de Educación, las ATD, el planeamiento educativo del CES y del CETP, estudiantes del CFE, inspecciones departamentales de los distintos desconcentrados y docentes de todo el país. En el mes de febrero del presente año se concluyó el libro *Miradas a la repetición escolar*, realizado en el marco de la investigación Prácticas pedagógicas alternativas a la repetición escolar en primer año en la Jurisdicción Canelones Centro del CEIP¹¹. Durante los meses de abril y mayo se conformaron dos instancias de trabajo con inspectores y directores. Bajo el título “*Una mirada a las biografías escolares*”, se buscó la reflexión acerca del cuidado de las trayectorias de los estudiantes en el marco del análisis respecto a la repetición. También en este mes se presentó el documento sobre las miradas a la repetición que sistematiza el trabajo realizado por la Dirección Sectorial de Planificación Educativa (DSPE).

Asimismo se llevó a cabo un seminario internacional “*Acompañar las trayectorias educativas: repetición y después*” que también tuvo como fin promover la reflexión y el intercambio sobre las tensiones y los desafíos que instala en términos político-pedagógico el cuidado de las trayectorias educativas, especialmente en educación media.

- **La acreditación de ciclos y la validación de saberes**

La acreditación de la educación obligatoria se alcanza generalmente una vez completada la trayectoria escolar en el ciclo correspondiente a educación media superior en sus diferentes modalidades (CES y CETP). Supone reconocer y validar saberes y aprendizajes definidos en cada ciclo de escolaridad. Tradicionalmente se han considerado ciertos modos o vías de acreditar la educación Primaria, la EMB o la EMS, en relación con un régimen de evaluación, calificación y promoción de cada uno de los grados que componen cada ciclo en un sistema graduado y formalizado. Sin embargo, el imperativo del derecho a la educación conjugado con el reconocimiento de que los sujetos realizan diversas experiencias de formación más allá de la trayectoria escolar, provoca considerar la necesidad de validar tal construcción de saberes y trayectorias de formación, realizadas en ámbitos sociales, laborales, culturales y/o educativos no escolares.

De esta forma, y frente a la necesidad de dar respuesta a la población que no ha podido completar la EMB¹², durante el año 2018 comienzan a analizarse mecanismos que

¹¹ Investigación financiada por ANII, ANEP, MEC e INEed del llamado a docentes investigadores de la ANEP (2016) El equipo de trabajo estuvo integrado por las docentes Noelia Campos, Verónica Habiaga, Evangelina Méndez y Tania Presa.

¹² Según el informe Validación de Saberes para la culminación de ciclos educativos obligatorios en Uruguay (DSPE, Diciembre de 2018 Revisión agosto 2019) aproximadamente 42 mil jóvenes de 21 a 23 años, poco más de 80 mil entre 24 y 29 años, y cerca de 890 mil personas de 30 y más años no tienen culminado el ciclo de EMB. Si se realiza una

reconozcan los saberes de diversidad de experiencias no escolares y los transformen en aportes que favorezcan la culminación de ciclos educativos formales.

En nuestro país, la Ley General de Educación N° 18.437 contiene varios artículos que refieren al contexto legal del sistema de reconocimiento, validación y acreditación de saberes. Si se recorre su articulado se pueden encontrar desde los fundamentos más generales vinculados intrínsecamente a los fines de la educación (Art. 2 destaca el derecho a la educación como un bien público y social al que deben tener acceso todas las personas sin discriminación alguna, dando sustento legal a la no exclusión de aquellas que han adquirido conocimientos a partir de instancias no formales e informales). Aspectos ligados a las políticas educativas (el Art. 13 refiere al deber de procurar aprendizajes que permitan el desarrollo integral de las personas, contemplando los distintos contextos, necesidades e intereses, para que todos puedan aprender y desarrollar contenidos propios de la cultura local, nacional, regional y mundial. Al promover el aprendizaje para el desarrollo humano en distintos contextos socioculturales se están incluyendo los espacios formales, no formales e informales, estableciéndose todos como necesarios, complementarios y valiosos). De forma más focalizada, en el Art. 39 del capítulo VI, “Reinserción y continuidad educativas”, se establece que el Estado, más allá de promover la culminación de todos los ciclos en tiempo y forma, podrá validar los conocimientos, habilidades y aptitudes desarrollados fuera de la educación formal que se correspondan con los requisitos establecidos para algún nivel educativo, con la finalidad de habilitar la continuidad educativa.

Desde la ANEP se ha entendido que el reconocimiento de las diversas trayectorias de aprendizaje es una forma de concretar el derecho a la educación de las personas jóvenes y adultas con responsabilidades laborales y/o familiares.

Para poder hacer visibles las habilidades adquiridas en trayectorias de aprendizaje no formal e informal, es importante contar con un sistema de herramientas especializadas que evidencien y valoren competencias que muchas veces están ocultas, debido a que se han desarrollado en lugares diferentes de las instituciones educativas tradicionales, en distintos momentos de la vida y a través de diversas modalidades.

En este quinquenio se ha entendido que concretar el reconocimiento, la validación y la acreditación de saberes requiere de la implementación de un sistema de evaluación de aprendizajes especializado, cuyos dispositivos generen evidencia empírica de los conocimientos que poseen las personas originados en trayectorias de corte no tradicional.

lectura por tramos etarios para todas las personas mayores de 20 años, se observa que en los últimos 10 años el porcentaje de personas que culminan la EMB se ha incrementado. De acuerdo al último dato disponible (año 2017), aproximadamente tres cuartas partes de las personas entre 21 y 29 años han finalizado la EMB, mientras el 55,5% de las personas con 30 y más años ha culminado este ciclo. En términos poblacionales estos guarismos implican, por ejemplo, que aproximadamente 42 mil jóvenes de 21 a 23 años, poco más de 80 mil entre 24 y 29 años, y cerca de 890 mil personas de 30 y más años no tienen culminado el ciclo de EMB. Al igual de lo que sucede en la evolución del egreso de EMB, para la EMS en los últimos 10 años se registra un incremento de la proporción de personas que culminan este nivel. Poco más de 4 de cada 10 jóvenes de 21 a 23 años, y de 24 a 29 años han finalizado la EMS y casi 3 de cada 10 personas de 30 y más años de edad es egresada de este nivel. En términos poblacionales, cerca de 95 mil jóvenes de 21 a 23 años, y 175 mil de 24 a 29 años no han finalizado la EMS. En tanto, casi 1.400.000 personas de 30 y más años no han completado este nivel educativo.

Con este propósito se ha creado una Comisión Coordinadora de las Unidades de Validación de Conocimiento, integrada por referentes de los Consejos de Educación y de la Dirección Sectorial de Educación de Jóvenes y Adultos -CODICEN. Supone la creación de un espacio de trabajo interinstitucional con la participación de los actores de todos los Consejos de educación que están desarrollando experiencias con el objetivo de: (i) Intercambiar sobre los modelos desarrollados –antecedentes – para la validación de saberes, así como la detección de fortalezas y debilidades de dichos procesos. (ii) Acordar concepciones comunes respecto a la noción de validación; (iii) Acordar las instancias del proceso general de evaluación para la validación; (iv) Generar articulaciones con organismos implicados en los procesos de validación, por ejemplo, con la Universidad de la República (UdelaR).

★ *AcreditaCB*

De las acciones que este espacio tiene por delante, la primera es la implementación de una *prueba de acreditación* de la EMB "*AcreditaCB*". Se trata de un instrumento que habilita a aquellas personas mayores de 21 años que no hayan cursado o culminado este ciclo escolar a vincularse al sistema y acreditarlo, lo que implica generar una plataforma de oportunidad a la continuidad educativa y de formación.

La aplicación de esta prueba es *en línea* utilizando la plataforma del Sistema de Evaluación de Aprendizajes (SEA). Esto permite que las condiciones de aplicación puedan ser similares en cada uno de los centros donde los postulantes se inscriben¹³.

Para la construcción de este instrumento se tomó como base el documento del MCRN y el de las Progresiones de Aprendizajes elaborado para las áreas de Matemática y Lengua.

A partir de la consideración de determinados rasgos se definieron tres dimensiones que estructuran la prueba: lectura, escritura y resolución de problemas. Esta última dimensión entendida como habilidades transversales a distintas áreas del conocimiento.

Las temáticas que aborda la prueba en estas tres dimensiones se identifican relacionadas con distintas áreas del conocimiento: ciencias naturales, ciencias sociales, educación ciudadana, tecnología, entre otras. Mientras, la prueba incluye dos tipos de formulación, preguntas cerradas y preguntas que requieren elaboración libre. La corrección de cada una será diferente. Las respuestas a preguntas cerradas tendrán una corrección automática, mientras que las respuestas que requieren elaboración serán corregidas por docentes¹⁴.

IV. Síntesis

El abordaje de lo curricular en términos de política adquiere relevancia en tanto busca reinterpretar las lógicas de funcionamiento escolar que obstaculizan el ejercicio del derecho a la educación y la plena incorporación de los sujetos a la cultura. En este sentido,

¹³Al inscribirse el postulante elige el centro educativo para realizar la prueba. De esta forma es posible prever los soportes tecnológicos y la asistencia docente para la prueba.

¹⁴Esta corrección requerirá la construcción de rúbricas con criterios preestablecidos

se quiere remarcar que estas líneas de acción impulsadas desde la ANEP toman una considerable distancia respecto a la forma que se concibe la “reforma curricular” dado que supone abordar el currículo en su complejidad, pudiendo poner en juego el conjunto de dimensiones que la integran, esto es, la enseñanza, la evaluación, la acreditación y los aprendizajes.

El conjunto de las acciones realizadas que abordan las dimensiones mencionadas, en lo que aquí se han denominado escenarios curriculares, delinean la oportunidad de transitar hacia transformaciones profundas que signifiquen desplegar una educación para todos y al mismo tiempo para cada uno de los estudiantes. Esta forma de conjugar lo universal, “lo común” y lo singular, se estructura sobre el reconocimiento de que para garantizar el derecho a la educación debe trascenderse el supuesto sobre el que se asienta el modelo de aula simultánea que supone que todos los estudiantes aprenden lo mismo en los mismos tiempos.

El camino para la ANEP ha consistido en iniciar un conjunto de procesos que se retroalimentan. Lejos de una perspectiva normativa, se entiende que la forma de “hacer” política educativa supone la capacidad de incluir en los procesos de discusión a los actores que se encuentran en relación a la planificación situacional. En este sentido, contar con un Marco Curricular de Referencia Nacional que supone la definición de perfiles de egreso y por cada tramo de la escolarización, ha permitido avanzar en la especificación de *progresiones* de aprendizaje. Estas *progresiones* pensadas especialmente como el conjunto de dominios que contribuyen a la consecución de los perfiles de tramo, brindan la posibilidad de reconocer los diferentes ritmos de aprendizaje. A su vez, este conjunto de instrumentos, definen un nuevo escenario curricular que tiende a traccionar procesos de cambios hacia la modificación de las prácticas de enseñanza.

Este nuevo escenario curricular que se define como estructurado en torno a la definición de una didáctica multinivel, también obliga al abordaje de aquellos aspectos de los regímenes académicos vigentes, en los que sobrevive una concepción selectiva pensada para el “triumfo” de unos pocos. Desde la ANEP, se ha entendido que problematizar y trabajar sobre las “reglas del juego” existentes son la llave para introducirse al interior de los mecanismos que promueven la exclusión, muchas veces coexistiendo con fundamentaciones opuestas, que están pautados en reglamentos pero que también los actores materializan en sus prácticas educativas.

Las consecuencias del modelo que se pretende interpelar conjugado a la responsabilidad del Estado respecto a garantizar el derecho a la educación para todos dejan a la vista una deuda pendiente con aquellos que no han podido acreditar la educación escolar obligatoria. En particular la EMB. El abordaje de la política curricular planteado aquí ha significado visualizar caminos alternativos a la acreditación de ciclos por cursos regulares, en concordancia con principios y lineamientos educativos actuales al tiempo que con el impulso de procesos institucionales que le den albergue. Esto queda plasmado en el impulso de una prueba para la acreditación, en la creación de unidades de validación

de saberes en cada Consejo y en la creación de un espacio para la coordinación de todas estas unidades.

V. Proyección

El trabajo que se ha repasado hasta aquí, realizado a instancias de esta Dirección de Planificación Educativa, deja planteado un recorrido en cierto modo inicial en torno a la política curricular. Se propone necesariamente definir líneas proyectivas que den cuenta de los desafíos respecto a la continuidad y consolidación de cambios que actualicen las formas, los marcos, los contenidos y los sentidos de transitar la formación en la ANEP.

Los escenarios curriculares que fueron delineados en esta etapa, estuvieron enmarcados en un proceso de análisis y elaboración conceptual que finalmente no se remite solo a estos. Por el contrario, el proceso permite repensar e interpelar las lógicas del sistema que operan en la búsqueda de coherencia de sentidos. De este modo, surge imperioso atender y cuestionar las silenciosas lógicas de selectividad que operan, en especial en el modelo hegemónico de la educación media, no habilitando su universalización.

De este escenario se plantean desafíos en torno fundamentalmente a algunas dimensiones:

La enseñanza.

Tomando el MCRN y los avances realizados en este sentido, se entiende necesario profundizar en la construcción de nuevas progresiones en otros dominios del conocimiento. Esto podrá concretarse a partir de la definición de nuevos dominios o a partir de disciplinas que se consideren básicas para luego construir dominios de mayor amplitud.

Los regímenes académicos

La problematización de algunos aspectos que hacen a los regímenes académicos como la promoción y los mecanismos o estrategias asociados a esta y la evaluación, como la repetición, conduce a la necesidad de poner en relación estos con otros escenarios actuales, el MCRN y las progresiones. En este sentido, se entiende pertinente atender a la articulación de planes de estudio, programas y reglamentos de pasaje de grado en el entendido que estos documentos requieren sostener coherencia entre sí.

Desde este punto de vista, se considera deseable plantearse la continuidad de trabajo con los REPAG de educación media superior y por otro lado proponer cambios específicos, concretos acerca de lo que surge del estudio de estos reglamentos. Este trabajo se viene realizando en el marco de una consultoría de la Dra. Myriam Southwell en el marco de un convenio de la ANEP con la CAF.

Acreditación y validación de saberes

La acreditación de la educación escolar a nivel de primaria se realiza a instancias de la Dirección de Educación de Jóvenes y Adultos (DSEJA). Luego de la aprobación por parte de Codicen de *AcreditaCB* comienza a hacerse realidad la acreditación de la EMB. El desafío que se presenta es proyectar, procesar desde las estructuras curriculares y los dispositivos institucionales, la acreditación de la EMS. Considerar los supuestos que dan soporte a este desafío permite a su vez aclarar y reafirmar su relevancia: la escolarización en la EMS supone la continuidad en la formación de los adolescentes y jóvenes, es derecho y necesidad en el Uruguay actual. Al tiempo, y con el reconocimiento que la Ley Gral de Educación hace de la educación, ampliando su espectro, se reconocen educativos otros ámbitos no limitados a los ámbitos escolarizados. Luego, también permite ver al adolescente y joven sujeto que aún fuera de la escuela, y en tanto ético y deseante (Paturet, 1996), recupera, construye, para sí saberes que le van dando forma (Ferry, 1997) en otros ámbitos de su vida, culturales, laborales, educativos.

Esto hace que sea una responsabilidad del Estado generar propuestas que habiliten validar tales saberes de modo que redunden en un tránsito, aunque diferente, que complete y acredite la educación escolar y en particular la EMS a quienes no han podido completarla aun superando la edad teórica de cursada de ese nivel.

Este proceso de reconocimiento de trayectorias educativas realizadas fuera de las instituciones escolares permite avanzar en el proceso de acreditación de estos mismos recorridos pero para estudiantes que actualmente se encuentran cursando EMS en modalidades de primera oportunidad. Desde la Coordinación de Unidades de Validación de Saberes será posible introducir cambios que permitan transitar de otros modos la EMS, mediante una lógica de acreditación de dominios de conocimiento que se consideran como parte de la formación obligatoria. El desafío estará en reconocer que más allá del 65% de las materias que resultan comunes a cualquier propuesta de bachillerato, el 35% pueda acreditarse a través de diferentes modalidades y recorridos.

Los trayectos de formación

Avanzar y consolidar el derecho a la educación media en sus dos niveles requiere pensarlas en continuidad y en términos de considerar las etapas que ambas abarcan parte también fundamental de la formación de los sujetos. Sin embargo, es necesario al tiempo contemplar que se trata de etapas diferentes entre sí y respecto a las anteriores. La EMS encuentra a los sujetos que transitan por ella en edades de mayor autonomía que les permite reconocer y articular mejor intereses y decisiones de formación. En este sentido, y considerando que estas decisiones incluyen también las de la continuidad de tal formación hacia niveles terciarios y universitarios. aparece necesario identificar dispositivos curriculares que habiliten la orientación de la construcción de trayectos en la educación media superior, abriendo a la posibilidad de opciones, movimientos horizontales entre orientaciones, reconocimiento de saberes provenientes de otros ámbitos educativos (escolares y no escolares), culturales, deportivos, etc.

Se entiende que estos dispositivos pueden ubicarse en la flexibilización curricular y la navegabilidad. Estos planteos conducen a la elaboración de una propuesta que materialice el reconocimiento de la EMS como derecho garantizado por el Estado, como tramo de formación decisivo para la continuidad y también para la profesionalización. Reconocimiento que es especialmente el de sus sujetos, los estudiantes.

La continuidad educativa

Estas líneas de trabajo en el plano curricular necesitan ser complementadas con otras que redunden en el impulso a la continuidad en la formación. En este sentido, se considera avanzar en la propuesta de validación y acreditación de saberes de la educación media superior al tiempo que se pone foco en el estudio y la definición de articulaciones posibles entre las propuestas curriculares de la EMS y aquellas de la educación terciaria en clave de interpelar el carácter propedéutico y selectivo que históricamente han encarnado. El estímulo a la continuidad también requerirá otros abordajes, el de la generación de dispositivos de estímulo- apoyo, de acompañamiento al ingreso a la formación terciaria y universitaria y al sostén en ella. La articulación de políticas con la Universidad de la República en esta línea ha mostrado avances que requerirán ser profundizados.

Referencias

ANEP-CODICEN (2017), Marco Curricular de Referencia Nacional - MCRN. Una construcción colectiva, Montevideo, Tradinco.

ANEP-CODICEN (2015), Proyecto de Presupuesto. Período 2015-2019. Tomo I - Exposición de Motivos.

LEY N° 18.437, Ley General de Educación, texto aprobado el 12 de diciembre de 2008, Montevideo, IMPO, 2009.

BAQUERO, Ricardo; Terigi, Flavia; Toscano, Ana Gracia; Briscioli, Bárbara; Sburlatti, Santiago (2012) La obligatoriedad de la escuela secundaria: variaciones en los regímenes académicos. Espacios en Blanco. Revista de Educación, vol. 22, junio, 2012, pp. 77-112 Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires Buenos Aires, Argentina

CAMILLONI, Alicia (1991) Alternativas para el régimen académico”, en Revista Iglú N° 1.

_____ (2004): Sobre la evaluación formativa de los aprendizajes. Revista Quehacer Educativo N° 68. FUM TEP. Uruguay.

- DE ALBA, Alicia (1991) Currículum, crisis, mito y perspectivas México, UNAM
- DE KETELE, Jean- Marie (1993) L'évaluation conjugée en paradigmas. Revue Française de Pédagogie N° 103. Traducción Facultad de Filosofía y Letras UBA Residencia de Traducción Ma. José Paiz.
- FERRY, G (1997) Pedagogía de la formación. Facultad de Filosofía y Letras – UBA. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas. Formación de Formadores. Serie Los documentos 6.
- FRIGERIO, A. (1991) Currículum presente, ciencia ausente: normas, teorías y críticas. Miño y Dávila editores.
- LITWIN, Edith (1998) “La evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza”. En Alicia R. W, de Camilloni, Susana Celman, Edith Litwin y Ma. del Carmen Palau de Maté. La evaluación de los aprendizajes en el debate contemporáneo. Buenos Aires. Editorial Paidós Educador.
- PATURET, J.B (1996): Sujeto ético, sujeto de la educación: una aporía Jornada del 1 de diciembre de 1996. Conferencia en la Universidad de Barcelona. Recuperado:<https://es.scribd.com/document/164980554/Sujeto-etico-sujeto-de-la-educacion-una-aporía-J-B-Paturet-1-pdf> Cargado por 212979 Fecha en que fue cargado el Sep 03, 2013
- PIMENTA, S.G. (1996) Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. Revista da Faculdade de Educação, 22(2), 72-89.
- PUIGGRÓS, Adriana (1994) Imaginación y crisis en la educación latinoamericana Bs. As, Rei-Instituto de estudios y acción social- Aique grupo editor.
- RIVAS, Axel (2015) América Latina después de PISA Lecciones aprendidas de la educación en siete países (2000-2015) Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Fundación CIPPEC, 2015. ISBN 978-987-1479-45-0
- TERIGI, Flavia (2009), Las trayectorias escolares: del problema individual al desafío de política educativa, Documento del Proyecto Hemisférico “Elaboración de Políticas y Estrategias para la prevención del Fracaso Escolar”, Organización de los Estados Americanos, Ministerio de Educación de la Nación, Buenos Aires.
- TERIGI, F. (2007), “Los desafíos que plantean las trayectorias escolares”, III Foro Latinoamericano de Educación “Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy”, Fundación Santillana, Buenos Aires, 28, 29 y 30 de mayo de 2007.
- TORRES, Rosa María (2006)

VIÑAO, A (2002) Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios. Madrid Ediciones Morata.

MARCO CURRICULAR DE REFERENCIA NACIONAL

Link:

<https://mcrn.anep.edu.uy/sites/default/files/Documento%20MCRN%20agosto%202017.pdf>

SISTEMA DE EVALUACIÓN DE APRENDIZAJE (SEA)

Link:

http://www.anep.edu.uy/sea/?page_id=6360

Informe Global NPDL 2018

Joanne McEachen
Michael Fullan
Joanne Quinn

DEEP LEARNING SERIES
Publicado el 5 Junio de 2018
Nuevas Pedagogías para el
Desarrollo Profundo: Una Alianza Global



New Pedagogies for
Deep Learning
A GLOBAL PARTNERSHIP

BIENVENIDA &

Agradecimientos

Los puntos de vista en este documento son los puntos de vista de los investigadores y no reflejan necesariamente los de los participantes del Cluster de las NPDL.

Las Nuevas Pedagogías de Aprendizaje Profundo (NPDL) es una iniciativa internacional dirigida por Michael Fullan, Joanne Quinn y Joanne McEachen. Nuestro agradecimiento a Hewlett Foundation por su patrocinio de nuestro amplio trabajo de aprendizaje profundo. Para obtener más información sobre la alianza visite www.npdl.global.

Gracias a los líderes del Grupo NPDL que se relacionan con nosotros y entre nosotros en la búsqueda del aprendizaje profundo: Anna Antonijeivic, Lynn Davie (Australia), Tom D'Amico (Canadá), Vesa Årås, Tomi-Pekka Niukkanen, Paula Vorne (Finlandia), Marlou van Beek, Baukje Bemener (Países Bajos), Greg Carroll, Margot McKeegan (Nueva Zelanda), Pam Estvold, Larry Thomas (Estados Unidos), Claudia Brovotto, Fiorella Gago (Uruguay); y a todos los estudiantes, maestros, personal y comunidades en los Cluster de NPDL en todo el mundo, cuyo trabajo en las escuelas y comunidades en general está contribuyendo al aprendizaje profundo a escala global.

2



© Copyright 2018 New Pedagogies for Deep Learning: A Global Partnership

Cita recomendada: Nuevas Pedagogías de Aprendizaje Profundo (2018). 2018 NPDL Informe Global. Ontario, Canadá: McEachen, J., Fullan, M., & Quinn, J. Obtenido de: <http://npdl.global/wp-content/uploads/2018/05/NPDL-Global-Report-2018.pdf>

Contenido

Este informe comparte nuestro aprendizaje colectivo de la siguiente manera:

Resumen ejecutivo

Otro año de Aprendizaje Profundo

- Series de Aprendizaje Profundo
- NPDL Laboratorios de Aprendizaje Profundo
- Más Formas de Construir Capacidad Colectiva
- Aprendizaje Profundo: Involucrar al Mundo para Cambiar el Mundo

Una nueva mirada para las Nuevas Medidas ³

- Moderación de Ejemplo Global
- Rúbricas de Progresión y Condiciones
- *Partner Tested, Partner Reviewed, World Ready*

Un Viaje Alrededor del Mundo

- Australia
- Canadá
- Finlandia
- Países Bajos
- Nueva Zelanda
- Estados Unidos
- Uruguay

Resumen Final

Resumen Ejecutivo

A medida que NPDL continúa creciendo tanto en números como en relación con la capacidad de los estudiantes, maestros, escuelas y líderes del sistema escolar, padres y otros miembros de sus diversas comunidades globales, el *aprendizaje profundo* continúa teniendo un mayor impacto en la vida de estudiantes tanto en la escuela como más allá. Los apoyos adicionales de desarrollo de capacidades están marcando la diferencia no solo para los participantes recién comprometidos, sino para todos, y con cada nuevo año de participación, los clusters participantes identifican e incorporan nuevas pedagogías y enfoques que desarrollan con éxito las competencias de aprendizaje profundo.

4

Estas pedagogías se comparten ampliamente a través de procesos de moderación local y global, que conectan a profesionales de la educación, estudiantes, padres y cuidadores y miembros de la comunidad en torno a la descripción de experiencias de aprendizaje profundo implementadas, sus resultados y las condiciones y prácticas integradas que llevaron esos resultados a vida. El proceso se ha convertido en una de las oportunidades profesionales más valiosas de aprendizaje y participación para difundir el aprendizaje profundo y sus resultados a lo largo y entre nuestras escuelas y sistemas escolares más amplios.



Como resultado, será uno de los enfoques principales de la alianza mundial avanzar mientras buscamos implementar la moderación de ejemplos en un número más amplio de escuelas, departamentos y regiones individuales. A nivel mundial, ahora estamos en posición de reunir las condiciones de aprendizaje profundo y las rúbricas de competencia en múltiples puntos en el proceso de aprendizaje. Hasta este punto, las progresiones medidas entre múltiples puntos de aprendizaje han demostrado un crecimiento significativo en el desarrollo de las competencias de aprendizaje profundo de los estudiantes y en el desarrollo de las condiciones que las hacen realidad, como resultado directo del compromiso con el marco y las herramientas de NPDL. Además, el éxito de los procesos locales de recolección de datos ha evidenciado la necesidad de adoptar procesos en



cada uno de los clusters de NPDL, apoyándolos para buscar enfoques de medición individuales y luego compartir sus hallazgos a lo largo de la alianza, para que sus éxitos colectivos puedan hacer una diferencia para los estudiantes y otros a nivel mundial.

Después de unos cinco años de implementación en toda la alianza y revisión continua, el conjunto de medidas y otras herramientas de NPDL se encuentran actualmente en proceso de refinamiento, y se compartirán a lo largo de la alianza y públicamente en la revisión final. La revisión formal de las herramientas realizadas en 2017 reveló que 1)

las seis competencias de aprendizaje profundo abarcan aquellas que son importantes para los estudiantes ahora y en el futuro, y 2) las progresiones de aprendizaje que miden el desarrollo de competencias de los estudiantes pueden mejorarse para conocer mejor a los profesores 'necesidades de medición y evaluación. Una vez refinados a la luz de estos y otros hallazgos y compartidos por primera vez más allá de los clusters escolares NPDL, las herramientas de NPDL conectarán un número aún mayor de compañeros de aprendizaje al aprendizaje profundo que necesitan nuestros estudiantes y comunidades.

Seguiremos desarrollando ese aprendizaje en alianza y compartiremos y fomentaremos colectivamente el progreso de las alianzas de aprendizaje que trabajan juntas para progresar en todo el mundo .



SECCIÓN UNO

Otro Año de Aprendizaje Profundo

Desde la publicación del primer Informe Global de las Nuevas Pedagogías de Desarrollo Profundo (NPDL) en noviembre de 2016, el número total de escuelas participantes se ha duplicado, y la alianza ya cuenta con la participación de unas 1.500 escuelas en siete países del mundo: Australia, Canadá y Finlandia, Países Bajos, Nueva Zelanda, Estados Unidos y Uruguay. La expansión ha tomado diferentes formas en cada uno de los "clusters" de países participantes de NPDL, con Uruguay cuadruplicándose en tamaño, y otros clusters más que duplicando, en la medida que escuelas de nuevos distritos o regiones o escuelas adicionales dentro de distritos o regiones ya comprometidos se han unido a la red. En Canadá, por ejemplo, varios distritos han ampliado su participación NPDL del 10% al 100% de sus escuelas; en todos los casos, el crecimiento experimentado refleja la búsqueda de un aprendizaje profundo en todo el sistema en el que las "6Cs" (carácter, ciudadanía, colaboración, comunicación, creatividad y pensamiento crítico) son enfoques de competencia colectiva e integrada en múltiples niveles del sistema escolar.



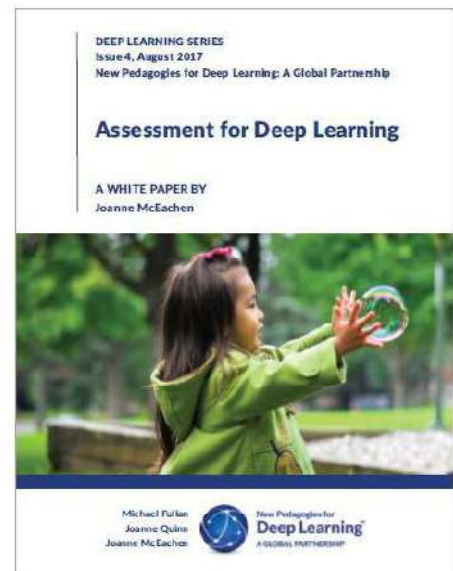
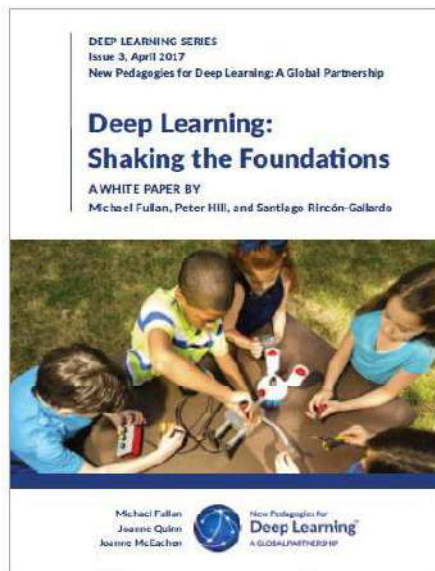
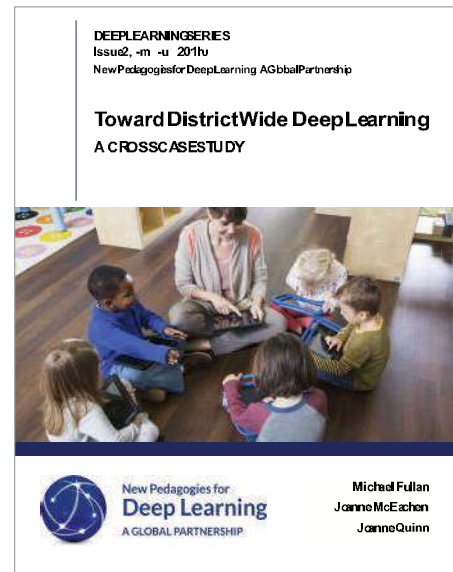
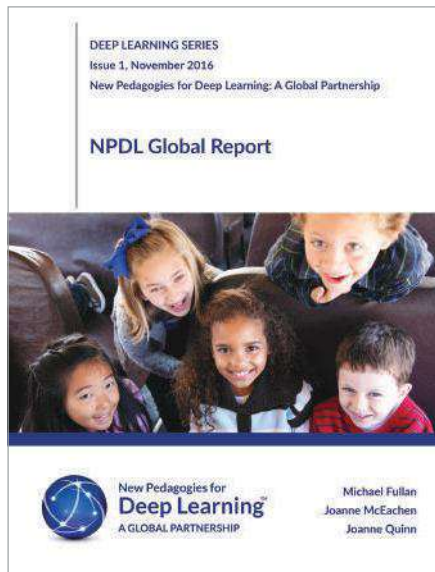
6

Con otro año y nuevos colaboradores ha surgido una gran cantidad de nuevos aprendizajes y oportunidades, incluida una serie continua de publicaciones de NPDL, otro Laboratorio de Aprendizaje Profundo global, nuevas herramientas y oportunidades de investigación, y un libro que muestra dónde estamos ahora y dónde estamos parados en nuestros viajes interconectados con aprendizaje profundo. Lo que sigue es solo una muestra del aprendizaje que surgió y tuvo lugar en el transcurso de otro año emocionante de progreso con el aprendizaje profundo.

1 Nuevas Pedagogías de Aprendizaje Profundo (2016). Informe Global NPDL (1a. edición). Ontario, Canadá: Fullan, M., McEachen, J., & Quinn, J. Obtenido de: <http://npdl.global/wp-content/uploads/2016/12/npdl-global-report-2016.pdf>

Series de Aprendizaje Profundo

Además del Informe Global NPDL 2016, en 2017 se publicaron tres artículos adicionales en la recientemente establecida "Serie de Aprendizaje Profundo", diseñada para compartir ideas y aprender de los grupos de escuelas de NPDL. El número 2, *Toward District Wide Deep Learning*, examina la implementación y crecimiento del aprendizaje profundo en tres distritos escolares canadienses, centrándose en cómo las escuelas regulares en los sistemas escolares regulares pueden cambiar su cultura y la de sus distritos para profundizar para todos sus alumnos.² El siguiente texto *Deep Learning: Shaking the Foundations* tomó una perspectiva a nivel micro y macro del estado del aprendizaje profundo a nivel mundial y sus implicaciones emergentes³. Los hallazgos incluyeron la introducción de ideas publicadas más tarde como "10 Ways to Get to Deep Learning Heaven", que hacen énfasis en lo que es exactamente "profundo" sobre el aprendizaje profundo:



2 Nuevas Pedagogías de Aprendizaje Profundo. (2017). *Toward District Wide Deep Learning: A Cross Case Study (1st ed.)*. Ontario, Canadá: Fullan, M., McEachen, J., & Quinn, J. Obtenido de: http://npdl.global/wp-content/uploads/2017/01/npdl-case_study_1.pdf

3 Fullan, M., Hill, P., & Rincón-Gallardo, S. (2017). *Deep Learning: Shaking the Foundations*. Ontario, Canadá: Fullan, M., Quinn, J., & McEachen, J. Obtenido de: <http://npdl.global/wp-content/uploads/2017/07/DL-shaking-the-foundation.pdf>

10 maneras de llegar al cielo del aprendizaje profundo⁴

- Pasar de ideas simples a complejas
- Aprender que es a la vez personal y colectivo
- Aprender que cambia las relaciones y la pedagogía
- Aprender que se pega
- Aprender que involucra una masa crítica de otros
- Aprendizaje basado en la innovación relativa a problemas clave
- Aprender que ataca la inequidad para obtener la excelencia para todos
- Aprender que involucra al mundo para cambiar el mundo
- Aprender que crea hoy ciudadanos del mañana
- Aprender dónde los jóvenes hacen mejores a las personas mayores

En *Assessment for Deep Learning*, abordamos los crecientes desafíos con respecto a la evaluación y medición del aprendizaje profundo, y compartimos un enfoque más auténtico de su evaluación que "se basa en una amplia gama de indicadores cuantitativos y cualitativos para revelar no solo lo que saben los estudiantes, sino también quiénes son, qué pueden hacer y cómo pueden seguir creciendo"⁵.

Lo que se está volviendo cada vez más claro es que el tiempo para el aprendizaje profundo es ahora. A medida que más y más estudiantes, educadores y líderes del sistema escolar responden al llamado de aprendizaje que está conectado con las vidas de los estudiantes y que nos conecta entre sí, lo que se comparte continuará llevándonos a nuevas profundidades de significado y éxito colectivo. Todo lo que se comparte en esta serie, junto con lo que comparten con sus alumnos y otras personas todos los días genera la oportunidad de marcar la diferencia para sus propios alumnos, escuelas y sistemas escolares, y para otros también.

8



⁴ Como se publica en: Fullan, M., Quinn, J., & McEachen, J. (2017) *Deep Learning: Engage the World Change the World*. Corwin, a SAGE Company.

⁵ McEachen, J. (2017). *Assessment for Deep Learning*. Ontario, Canada: Fullan, M., McEachen, J., & Quinn, J. Obtenido de: <http://npdl.global/wp-content/uploads/2017/09/Assessment-for-Deep-Learning.pdf>

“No importa cómo lo corte, el tiempo ha venido para la acción concertada ... De nuestro trabajo en el aprendizaje profundo en los últimos cinco años, hemos visto un fenómeno de "empezar lento, ir rápido". Lo que puede esperar es una duda inicial, elementos de asombro, pasos vacilantes y focos de éxito. Con buen liderazgo y un grado de paciencia, hemos visto una y otra vez un estallido de desarrollo a medida que los grupos y subgrupos de educadores y estudiantes se sienten más cómodos con la nueva forma y experimentan avances de ideas, significado personal y empresa colectiva ... El aprendizaje profundo brinda todos los motivos para unirse a un movimiento lo cual puede ser gratificante tanto en lo personal como en lo colectivo. Los próximos 3-5 años serán cruciales para mantener el impulso. Nuestro mensaje de fondo es que no es momento de ser un espectador ”.



9

– Michael Fullan, Peter Hill, and Santiago Rincón-Gallardo, Deep Learning: Shaking the Foundations, 2017



NPDL Laboratorios de Aprendizaje Profundo

Del 1 al 3 de mayo de 2017, un grupo de más de 400 educadores, líderes educativos, miembros de la comunidad y estudiantes que representan países de todo el mundo se reunieron en Toronto, Ontario, Canadá, para un *Deep Learning Lab* (DLL) de NPDL con miras a compartir y descubrir maneras de "involucrar al mundo para cambiar el mundo".

A los directores mundiales de NPDL Michael Fullan, Joanne Quinn y Joanne McEachen se les unieron líderes como el diseñador holandés Daan Roosegaarde, Hannah Alper de 13 años, el autor Alan November y Marc Chun de Hewlett Foundation, junto con participantes de NPDL y otros líderes que lideraron y participaron en más de 30 "*Insight Sessions*" en el transcurso del evento de tres días. Aquellos que ya están comprometidos con NPDL compartieron sus historias de implementación, éxitos y desafíos, con temas de presentación que van desde diseñar y evaluar el aprendizaje profundo hasta llevarlo a todo el sistema e integrarlo dentro de un lente culturalmente receptivo.

Un prolífico "aprendiz profundo" por derecho propio, Daan Roosegaarde compartió seis estrategias para cultivar aprendices de por vida, hacedores y diseñadores como él.⁶

Colaborar:

Profundiza y haz crecer nuestra alianza.

Innovar :

Sé vorazmente curioso.
Intenta desafiar el status quo.

Iluminar:

Ilumina lo que estás aprendiendo para que otros puedan ver tu pensamiento.

Celebrar:

Pequeños triunfos conducen a un gran cambio.

Proponer:

Adopta una postura de 'Involucrar al mundo para cambiar el mundo'.

6 Como se presentó en 2017 NPDL Deep Learning Lab y adaptado de: Fullan, M., Quinn, J., & McEachen, J. (2017) *Deep Learning: Engage the World Change the World* Corwin, a SAGE Company. Pg. 14.



Estrategias para Activar Aprendizices Profundos

- Apoyar a los estudiantes a ser "infiltrados" y "modeladores" del futuro.
- Enseñar a los estudiantes a ser *diseñadores de problemas*: cambiar el pensamiento de "lo que es" a "lo que podría ser".
- En lugar de solo pedirles a los estudiantes que *resuelvan*, ayudarlos a *involucrarse*.
- Fomentar la mentalidad de que todos somos *amateurs permanentes* que siempre tenemos espacio para aprender y crecer.
- Creer que los niños *excederán* todas nuestras expectativas.
- Reconocer que la innovación y la creatividad son elementos intrínsecos de nuestra humanidad y *dejarlos que brillen*.

El aprendizaje continuó en abril de 2018 con una DLL en Vancouver, Columbia Británica, Canadá, donde nos unimos nuevamente para ver dónde estamos y hacia dónde vamos, y para compartir nuevas ideas sobre lo que nos está acercando más. Los líderes del pensamiento Jean Clinton, Pasi Sahlberg, Michael Stevenson, Marc Chun y Rod Allen, junto con otros profesores, directores y líderes a lo largo de la alianza facilitaron unas 30 *Insight Sessions* mostrando su aprendizaje y

progreso, compartiendo sobre el poder del aprendizaje profundo, su importancia y la diferencia que está teniendo tanto en contextos locales como a nivel global. En palabras del profesor australiano Scott Millman, él y los otros participantes de DLL han captado, y están buscando propagar, el "error de aprendizaje profundo".

Si bien el impacto de estas oportunidades globales de aprendizaje colaborativo se siente profundamente en el aprendizaje experimentado y compartido durante los eventos de varios días, lo que es más importante es el aprendizaje experimentado por los estudiantes en los países participantes y los sistemas escolares a nivel mundial, a quienes educadores y líderes escolares regresar con una capacidad aún mayor para llevar el aprendizaje profundo a la vida.

"¡Una introducción inspiradora para nosotros en el mundo de NPDL!"

"Su conferencia fue el aprendizaje profesional más poderoso que he tenido en mis años como maestro y administrador, y sirvió como catalizador para motivar a los maestros en mi escuela".

11



Más Formas de Construir Capacidad Colectiva

El enfoque de la construcción de capacidades de NPD L está diseñado para proporcionar y modelar un aprendizaje profesional diferenciado, oportuno, transparente y receptivo que respalde escuelas individuales y sistemas escolares para crecer y al mismo tiempo llevar la red global más profundamente en el proceso.

Para integrar, crecer y sostener el aprendizaje profundo, cada entidad individual y la alianza en su conjunto trabajan para fomentar condiciones como la propiedad compartida, el entusiasmo, la colaboración, el pensamiento innovador y la construcción de conocimiento, y para desarrollar culturas marcadas por la celebración, el orgullo, y respeto mutuo en respuesta a las necesidades de implementación identificadas de toda la alianza, NPD L diseñó seis "módulos" de creación de capacidad transformadora para apoyar la implementación del aprendizaje profundo en contextos variables (Definir Aprendizaje Profundo, Construir Precisión en las Nuevas Pedagogías; Usar Progresiones de Aprendizaje; Diseñar Aprendizaje Profundo; Evaluar las condiciones para el Aprendizaje Profundo; y Crear Capacidad para el Aprendizaje Profundo), y ofrece los siguientes apoyos adicionales para todos los miembros de NPD L que buscan profundizar su propio aprendizaje y el de sus alumnos.

Leadables

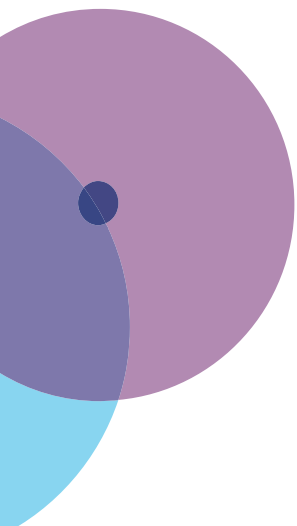
Artículos animados para generar conversaciones reflexivas que se relacionen con el aprendizaje profundo en cada uno de nuestros contextos individuales.

Seminarios Web

Las sesiones colaborativas virtuales facilitadas por miembros del equipo global de NPD L nos conectan con temas de interés valiosos en el tiempo entre los Laboratorios de Aprendizaje Profundo. Los temas del seminario web han incluido conversaciones de aprendizaje, evaluación, alianzas de aprendizaje y comentarios, y cómo optimizar ejemplos de aprendizaje.

Reportajes

Estas historias, extraídas de ejemplos de aprendizaje profundo compartidos por docentes a lo largo de la alianza NPD L, describen una amplia gama de experiencias de aprendizaje y su impacto en los resultados de los estudiantes.



Consulta Colaborativa Virtual

Los miembros de NPDL tienen la oportunidad de invitar y conectarse con sus colegas sobre los objetivos de aprendizaje identificados, utilizando las medidas de NPDL como un marco común para el pensamiento compartido.

Deep Dive: Condiciones de Escuela

Las escuelas que buscan ampliar su aprendizaje y mantener la energía generada por el aprendizaje profundo tienen la oportunidad de participar todo el día de una experiencia de aprendizaje colaborativo in-situ diseñada para celebrar los logros de la escuela e identificar próximos pasos con la rúbrica de condiciones escolares de NPDL.

Vías de Distinción

Para reconocer a los maestros, las escuelas y los distritos que ejemplifican el aprendizaje profundo y lo que se necesita para marcar la diferencia para sus alumnos, NPDL diseñó tres "vías de distinción" correspondientes a los docentes, las escuelas y los distritos, respectivamente. Para cada uno, el camino comienza con el aprendizaje y continúa con su intercambio.

Moderación de Ejemplos

Explorado en mayor detalle más adelante en este informe, la moderación de ejemplos de aprendizaje profundo apoya a cualquier escuela, distrito o grupo de maestros y otros profesionales de la educación para medir la efectividad de las prácticas pedagógicas integradas en experiencias de aprendizaje profundo ya implementadas. Es una poderosa oportunidad de aprendizaje profesional donde sea que estemos, y es una gran manera de difundir la práctica y el aprendizaje a través de nuestras escuelas y más allá.

Redes Sociales

Se encuentran disponibles boletines informativos, blogs, podcasts y más para quienes deseen mantenerse conectados y actualizados sobre el emocionante aprendizaje global a medida que se produce.

@NewPedagogies
#NPDL

Miembros de NPDL: para módulos, recursos, y más en cada una de las oportunidades anteriores, visite la página de inicio del Soporte de Creación de Capacidad en *Deep Learning Hub*.

Aprendizaje Profundo: Involucrar al Mundo para Cambiar el Mundo

"Este libro ofrece un poderoso conjunto de ideas para permitir un aprendizaje más profundo a gran escala. Proporciona ejemplos en cada nivel del sistema, desde el alumno y el docente hasta el aula, la escuela y el estado, lo que sugiere cómo el aprendizaje puede rediseñarse radicalmente para cambiar la escolarización tal como la conocemos".

Linda Darling-Hammond, President, Learning Policy Institute, and Charles E. Ducommun Professor Emeritus, Stanford University

14

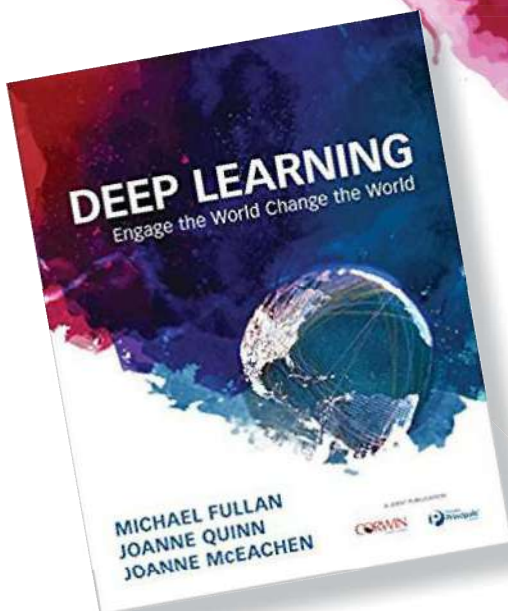
Cuatro años después del inicio de la alianza, este libro comparte la historia del aprendizaje profundo a través de la alianza global de NPDL. Ha sido un viaje increíble, y el cual aún está en sus etapas iniciales. Pero para aquellos que ya no están en sus etapas iniciales de implementación de aprendizaje profundo (una gran cantidad de escuelas en sistemas en todo el mundo), el aprendizaje que emerge de su trabajo colectivo con aprendizaje profundo es más que suficiente para allanar el camino para las masas de pensadores profundos y aprendices por venir. Para aquellos de nosotros que ya trabajamos dentro del marco de NPDL y con su variedad de medidas y herramientas, es una oportunidad para reflexionar sobre el trabajo que usted y otros ya están haciendo y que aún pueden hacer. Para aquellos de nosotros que todavía no estamos comprometidos con el aprendizaje profundo en la práctica, es una oportunidad para llevar su práctica a nuevas profundidades. Y para todos nosotros, leyendo y participando en los nuestros y los de los demás el aprendizaje es una oportunidad notable para relacionarse entre sí de formas que mejoran el mundo.



**“Nuestra mejor
esperanza colectiva
es que los
estudiantes
profundos hereden
el mundo”.**

*– Michael Fullan, Joanne Quinn,
and Joanne McEachen, Deep
Learning: Engage the World
Change the World, 2017*

15



Lo que la gente dice:

Este libro nos lleva a un viaje emocionante explorando por qué y cómo profundizar el aprendizaje, y al hacerlo permite a la profesión docente redescubrir la alegría de la enseñanza.

Lynn Davie, Director, Learning and Teaching Branch,
Department of Education and Training, Victoria, Australia

Comprar o Descargar un Capítulo Gratis aquí:
<http://npdl.global/deep-learning-book/>

SECCIÓN DOS

Una Nueva Mirada para las Nuevas Medidas

Las nuevas medidas de NPDL de aprendizaje de estudiantes, sistemas y profesionales continúan conectando a los miembros de la alianza en torno a un lenguaje compartido para desarrollar y medir las competencias, las condiciones y las prácticas de aprendizaje profundo que las hacen realidad. El 2017 vio la expansión del proceso de moderación de ejemplos de NPDL: una oportunidad de creación de capacidad colaborativa diseñada para conectar educadores y líderes del sistema escolar en torno a la medición de la práctica pedagógica, tanto a nivel global como local, lo que resulta en el intercambio de nuevas pedagogías y enfoques que mejor apoyan el desarrollo de las 6Cs por parte de los estudiantes. El énfasis de la recopilación de datos de la alianza en esta etapa ha cambiado desde los

16



niveles de desarrollo básicos (como se informa en el Informe Global de 2016) al crecimiento medido en períodos de calificación durante y, en algunos casos, entre años académicos. Examinaremos estudios de casos de *clusters* que han capturado su progresión y la de sus alumnos a escala, y exploraremos nuestro viaje continuo de medición de aprendizaje profundo. Comenzando con el proceso de moderación, echemos un vistazo a cómo la medición del aprendizaje profundo nos ayuda a darle vida.

Moderación de Ejemplo Global

Tanto en abril como en octubre de 2017, más de 30 participantes de NPDL representando cada uno de los *clusters* de escuelas de la alianza conectados en línea en la moderación virtual de "ejemplos" de aprendizaje profundo presentados, un término que se refiere a cualquier descripción escrita, visual u otra de una experiencia de aprendizaje implementado, sus resultados y las prácticas explícitas aprovechadas para desarrollarlas (para obtener más antecedentes sobre ejemplos y moderación, consulte el Informe global NPDL 2016, páginas 20, 45-46).

Los cerca de 30 ejemplos moderados durante cada proceso de moderación respectiva fueron diseñados y presentados por los docentes de NPDL, y muchos de ellos fueron seleccionados a través de procesos individuales de moderación escolar o de clúster para la moderación a nivel global. Tal como fueron medidos por moderadores, los cuatro elementos del diseño de aprendizaje profundo - alianzas de aprendizaje, ambientes de aprendizaje, prácticas pedagógicas y apalancamiento digital - todavía están emergiendo ampliamente en el aprendizaje experimentado en las escuelas y se describen en ejemplos compartidos. Las siguientes exploraciones de cada uno de estos pilares interrelacionados de nuestro modelo de aprendizaje iluminan dónde estamos ahora como alianza, como se evidencia en los ejemplos presentados, y dónde enfocar nuestra atención para obtener resultados más profundos en las experiencias por venir.



Alianzas de Aprendizaje

Los alumnos y los profesores no solo se asocian entre sí, sino que buscan maneras de asociarse con otros de forma exitosa y creativa entre clases, escuelas e incluso países, y con los padres y otros miembros de la comunidad fuera de los muros del aula. Los estudiantes se involucran cada vez más en la determinación, el diseño y la evaluación de su aprendizaje. Aumentar la equidad en las alianzas de aprendizaje es profundizar el aprendizaje no solo para los estudiantes, sino también para los maestros, los padres, miembros de la comunidad y todos los demás con quienes se comparte el aprendizaje de los estudiantes.

Enfoque futuro: la alianza ubicua es el objetivo: siempre que haya instancias en las que nuestros alumnos no participen como socios activos en su aprendizaje, es importante buscar formas de involucrarlos a todos a lo largo del ciclo de investigación en colaboración. Además, cuando los estudiantes impulsan su aprendizaje, impulsan las alianzas de aprendizaje: ¿dónde hay oportunidades para ayudar a los alumnos a avanzar en su aprendizaje mediante la búsqueda de colaboradores relevantes en sus clases, escuelas, comunidades y más?



Ambientes de Aprendizaje

Las experiencias compartidas demuestran culturas de aprendizaje en las que tanto los estudiantes como sus compañeros de aprendizaje reciben apoyo para probar cosas nuevas, cometer errores y aprender de ellos para desarrollar los resultados deseados. Todos, desde estudiantes y maestros hasta líderes escolares y miembros de la comunidad, se espera que aprendan y reciben apoyo para que eso suceda. La expansión intencional de ambientes de aprendizaje en espacios físicos y virtuales potentes está conectando a los alumnos en entornos interactivos más adecuados para el aprendizaje previsto. Las 6Cs están siendo fomentadas en experiencias de aprendizaje que responden a las necesidades identificadas de los estudiantes y se ven impulsadas por sus intereses.

18

Enfoque futuro: Moverse dentro y fuera de ambientes de aprendizaje diversos y variados no tiene por qué disociar el aprendizaje. Para experiencias fluidas, enfóquese en el aprendizaje primero y los "espacios" en segundo lugar: una vez que conocemos los resultados que los estudiantes deben desarrollar, se trata de determinar qué ambientes harán que esos resultados cobren vida, cuándo y de qué manera.

Prácticas Pedagógicas

Los socios de aprendizaje están trabajando intencionalmente dentro del proceso de investigación colaborativa para evaluar, diseñar, implementar, medir, reflexionar y cambiar el aprendizaje de forma que identifiquen y respondan a las necesidades, a menudo muy variadas, de los estudiantes. Los docentes están efectivamente andamiando el aprendizaje de acuerdo con niveles medidos de desarrollo, y los estudiantes están asumiendo roles activos durante todo el ciclo de indagación a través de procesos de co-diseño e implementación, la evaluación de su propio aprendizaje y el de otros, e incluso la medición de su desarrollo de competencias usando versiones "amigables para los estudiantes" de las progresiones de aprendizaje profundo.

Enfoque futuro: si bien los criterios de éxito compartidos y, a menudo, creados conjuntamente son un énfasis en la mayoría de las experiencias compartidas, hay más oportunidades para conectar más explícitamente a los estudiantes no solo con su aprendizaje, sino también con sus resultados de aprendizaje. ¿Cómo puede un compromiso más profundo y más explícito con las 6Cs junto con los conocimientos previstos u otros enfoques curriculares apoyar mejor a los estudiantes para desarrollar y aprovechar uno en el desarrollo directo del otro?



Apalancamiento Digital

Los estudiantes y sus socios de aprendizaje aprovechan las tecnologías digitales para recopilar información, comunicarse y conectarse con otros, crear nuevas herramientas y aprendizaje, y de otro modo habilitar o mejorar su desarrollo de las 6Cs. Los estudiantes están diseñando formas de generar comentarios de aprendizaje oportunos y precisos para informar las instrucciones futuras para el aprendizaje y utilizar herramientas digitales como palanca para aprender en cualquier momento, en cualquier lugar y con cualquier persona. El enfoque global está pasando de las herramientas digitales a identificar y aprovechar la tecnología adecuada en el desarrollo directo de las competencias de aprendizaje profundo y otros resultados de aprendizaje previstos.

Enfoque futuro: uno de los enfoques más poderosos para profundizar el aprendizaje de los estudiantes es apoyarlos para compartirlo con los demás, y las tecnologías digitales ofrecen enormes oportunidades para hacer que el intercambio sea una realidad. Ya sea que conecte estudiantes y otros a nivel local o en una escala global, ¿cómo pueden las herramientas digitales ayudar a sus alumnos a compartir lo que han aprendido y están aprendiendo con otros, de forma que continúen el aprendizaje y lo profundicen como resultado?

Dado su valor para descubrir y difundir las pedagogías comprobadas que desarrollan competencias de aprendizaje profundo, la moderación del ejemplo ha surgido como una de las experiencias de aprendizaje profesional más importantes para profundizar la práctica y, a su vez, los resultados de los estudiantes. Por esta razón, uno de nuestros principales "enfoques futuros" colectivos es incorporar procesos de moderación dentro de un mayor número de escuelas, distritos y sistemas a lo largo de NPDL, de modo que el valor de la moderación a escala global se sienta en un mayor número de escuelas individuales y clases también.

¿Cómo puede la moderación afianzarse y hacer una diferencia en su propio contexto individual? Consulte el *Deep Learning Hub* para obtener los recursos que necesitará y sus ejemplos publicados para ver de cerca las evaluaciones y prácticas exitosas de aprendizaje profundo.



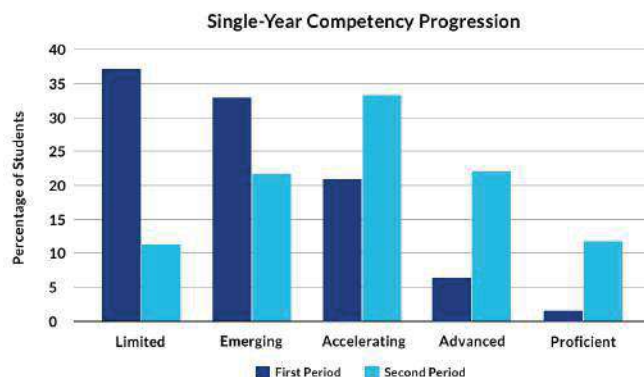
Rúbricas de Progresión y Condiciones de Aprendizaje Profundo

En todo NPDL, los maestros usan *progresiones de aprendizaje profundo* para medir el desarrollo individual de las 6Cs en los estudiantes, y los directores, y otros líderes escolares usan la rúbrica de *condiciones escolares* para medir el desarrollo de las condiciones que fomentan el aprendizaje profundo de sus escuelas. En el Informe Global 2016 de NPDL, compartimos los niveles iniciales de desarrollo de estudiantes y escuelas en relación con las 6C y las condiciones escolares, respectivamente, que reflejaron una progresión global *limitada* o *emergente* (en una escala limitada, emergente, en desarrollo, acelerada y competente).

Las prácticas pedagógicas tradicionales no desarrollaban eficazmente las competencias de aprendizaje profundo, y las escuelas que recién comenzaban sus trayectos con aprendizaje profundo, naturalmente, aún no habían establecido ampliamente las condiciones que respaldan su crecimiento. También compartimos el viaje de un grupo de escuelas de NPDL, en el que se presentaron rúbricas de progreso para más de 150 estudiantes en varios puntos en el año académico para medir su progresión. De estos estudiantes, el 73% *experimentó una progresión medida en su desarrollo de las competencias enfocadas*.⁷

Tomando el *cluster* NPDL uruguayo como un ejemplo, el mismo ha puesto un énfasis similar en la medición de la progresión en múltiples puntos en el proceso de aprendizaje. En los datos de rúbricas de

progreso compartidos por el clúster y presentados por alrededor de 450 profesores, se recopilaron más de 30,000 rúbricas combinadas para casi 10,000 estudiantes en todo el cluster de Uruguay. El siguiente gráfico muestra el crecimiento de los estudiantes entre los períodos de rúbrica medido a través de las progresiones de aprendizaje profundo.



Las rúbricas en los niveles *limitados* y *emergentes* disminuyeron en un 26% y 11%, respectivamente, y las rúbricas en *desarrollo*, *aceleradas* y niveles *competentes* aumentaron en un promedio de más del 12%. Como se demuestra aquí y en otros instancias en las que la progresión de aprendizaje profundo de los estudiantes se ha rastreado y registrado en varios puntos de su proceso de aprendizaje, el trabajo con nuevas pedagogías y medidas de aprendizaje profundo están cambiando los resultados para los estudiantes.

Utilizado junto con las progresiones de aprendizaje, una de las medidas que lo hace posible es la rúbrica de condiciones de la escuela. La rúbrica tiene seis dimensiones:

visión y metas, liderar cambios profundos, crear una cultura de aprendizaje, desarrollar capacidades, nuevas medidas y evaluaciones, y el apalancamiento digital - que abarca las condiciones subyacentes al desarrollo de las 6Cs.

Desde 2014, las escuelas participantes del cluster NPDL australiano han medido su progreso en cada dimensión.



7 Nuevas Pedagogías de Aprendizaje Profundo (2016). NPDL Informe Global (1ra ed.). Ontario, Canada: Fullan, M., McEachen, J., & Quinn, J. Obtenido de: <http://npdl.global/wp-content/uploads/2016/12/npdl-global-report-2016.pdf>. Pg. 17.

Como lo demuestran los gráficos en la página siguiente, en una escala de *limitada*, *emergentes*, *acelerados* y *avanzados*, la mayoría de las escuelas se calificaron en niveles *limitados* o *emergentes* en todas las dimensiones en 2014. En 2017, la mayoría de las escuelas se calificaron a sí mismas en el nivel *acelerado* en todas las dimensiones, excluidas las nuevas medidas y la evaluación. El crecimiento en cada dimensión para el clúster como un todo es esclarecedor: el aprendizaje profundo requiere tiempo, pero con un enfoque en las competencias y las condiciones que son importantes para los

alumnos, las escuelas fomentan con éxito ambos.



En la dimensión de apalancamiento digital de la cantidad de escuelas que se calificaron a sí mismas en el nivel *limitado* cayó de más del 80% a menos del 10% entre 2014 y 2017. Mientras que el grupo experimentó un cambio

similar en el nivel *limitado* para las nuevas medidas y la dimensión de evaluación, sigue siendo la dimensión más desafiante no solo en Australia, sino en cada grupo a lo largo de la alianza. Las medidas de aprendizaje profundo son exigentes: requieren de una gama más amplia y diversa de pruebas que las que solemos estar acostumbrados a recopilar en nuestros sistemas escolares para determinar los niveles de rendimiento, porque lo que estamos midiendo es más profundo que lo que tradicionalmente se mide⁸. Tiene sentido que se necesite tiempo para desarrollar la capacidad de medición, y tiene sentido que las escuelas y las personas lo estén construyendo a lo largo del tiempo y con un compromiso implacable de mejora. Para continuar apoyando ese proceso de mejora, y como resultado del aprendizaje surgido de más de cuatro años de trabajo con las nuevas medidas de aprendizaje profundo global, nuestras medidas se han perfeccionado, nuestro enfoque de recopilación de datos ha cambiado y las medidas están listas para compartir en todo el mundo.

"el aprendizaje profundo requiere tiempo, pero con un enfoque en las competencias y las condiciones que son importantes para los alumnos, las escuelas fomentan con éxito ambos".



8 Ver: Davidson, E. Jane and McEachen, Joanne. Making the Important Measurable, Not the Measurable Important: How Authentic Mixed Method Assessment Helps Unlock Student Potential – and Tracks What Really Matters. Seattle, WA: Learner First, 2015. Print.

Partner Tested, Partner Reviewed, World Ready



En sus inicios, la alianza NPDL se comprometió a desarrollar nuevas medidas de aprendizaje profundo, implementarlas y probarlas en países de todo el mundo, repasándolas colectivamente para mayor claridad e impacto, refinándolas según sea necesario y luego difundiéndolas no solo a través de los *clusters* participantes sino también para uso general. En 2017, cada equipo de liderazgo del *cluster* recibió una plantilla de revisión de *Suite de Herramientas* con la que capturar y compartir la retroalimentación recopilada a lo largo de sus *clusters* en el transcurso de su participación. La "*Suite de Herramientas*" consta de las siguientes medidas y otras herramientas:



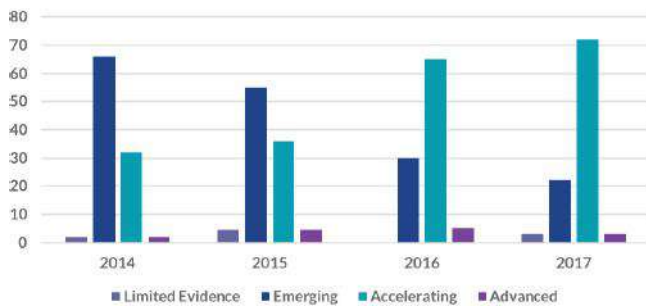
- Las *Progresiones de Aprendizaje Profundo* miden el progreso de los estudiantes en el desarrollo de las 6Cs.
- Las *Rúbricas de Condiciones de Aprendizaje Profundo* miden las condiciones de la escuela, el *cluster* y el sistema requeridas para llevar el aprendizaje profundo a la vida.
- El *Diseño del Protocolo de las Nuevas Pedagogías Aprendizaje Profundo* apoya a los docentes y otros socios de aprendizaje en el proceso de diseño de experiencias de aprendizaje profundo.
- La *Rúbrica del Diseño de Aprendizaje de las Nuevas Pedagogías* mide la efectividad del diseño de la experiencia de aprendizaje profundo.
- La *Autoevaluación del Maestro* apoya a los maestros para evaluar su capacidad de diseñar experiencias de aprendizaje profundo que profundizan el aprendizaje para cada alumno.



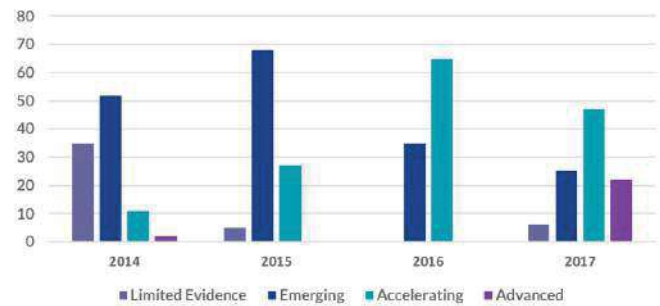


Rúbricas de Crecimiento de las Condiciones de los Clusters Australianos

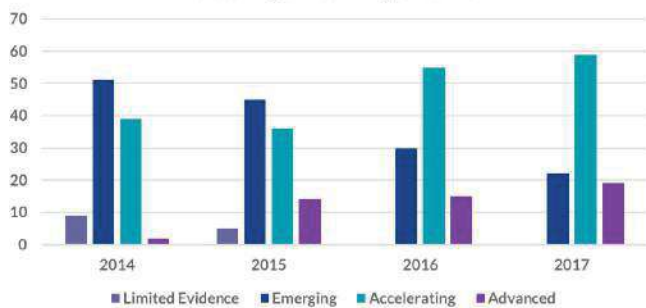
Construcción de Capacidad



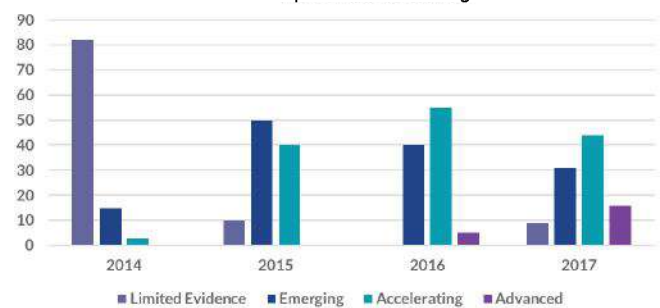
Liderazgo de Cambio Profundo



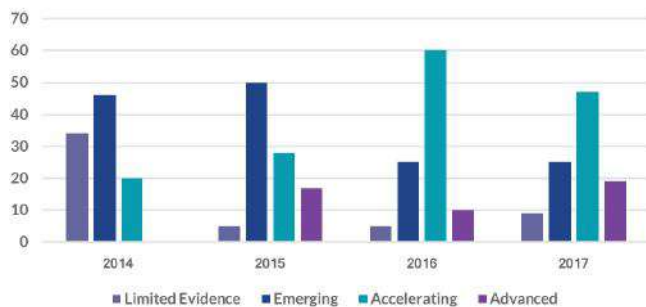
Construcción de una Cultura de Aprendizaje



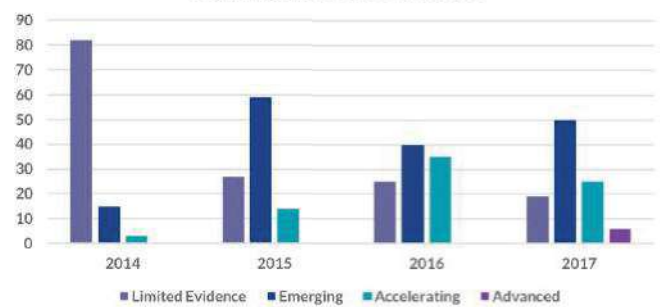
Apalancamiento Digital



Visión y Objetivos



Nuevas Medidas & Evaluación



Los comentarios recogidos identificaron y evidenciaron hallazgos clave y áreas de necesidad en todo el conjunto de herramientas, y muy especialmente en relación con las progresiones de aprendizaje. Los siguientes hallazgos clave reflejan las revisiones formales presentadas por los equipos de liderazgo del clúster en 2017, junto con la evidencia adicional reunida a lo largo de la existencia de la alianza:

1. Las 6Cs son las competencias esenciales para los estudiantes tanto en la escuela como fuera de ella: abarcan lo que es importante que los estudiantes puedan hacer para tener éxito ahora y durante toda su vida.

2. Si bien las progresiones de aprendizaje capturan cada una de las 6Cs en el detalle requerido para su evaluación y medición, sus dimensiones se pueden sintetizar o racionalizar aún más sin infringir ni su intención ni la interconexión necesaria dentro y entre las competencias.

24



Estos y otros hallazgos clave continúan informando la revisión en curso de las herramientas de NPDL. Una vez finalizadas las herramientas revisadas, se compartirán en los clusters y escuelas de NPDL.

¿Qué sigue para las NPDL? *Más y más profundidad.* El modelo de alianza y nuestro trabajo colectivo ya nos han llevado un largo camino, y ese viaje continúa.

Los clústeres identifican nuevas medidas individuales de investigación y desarrollo con un compromiso continuo de compartir su aprendizaje a través de la alianza global, y el éxito de los procesos de recopilación de datos localizados (como se evidenció en los estudios de caso de las rúbricas de progresión y condiciones anteriores) ha inspirado un cambio de recopilación centralizada de datos en el *Deep Learning Hub* y hacia sistemas de recopilación de datos en cada *cluster* individual. Recopilar datos localmente y luego compartirlos a nivel global de NPDL permitirá enfocar el aprendizaje y la recopilación de datos de forma coherente con diferentes énfasis y consideraciones de privacidad únicas para cada contexto individual, al tiempo que permite que lo que se enfoca en esos contextos individuales marque la diferencia para los estudiantes a nivel mundial. Además, a medida que pasamos a la siguiente fase de nuestro trabajo, nos estamos conectando con países y agencias que también están desarrollando nuevas medidas de las 6Cs como resultados del aprendizaje profundo. La hipótesis es que los estudiantes graduados que son competentes en las 6Cs tienen más probabilidades de florecer en el mundo global cada vez más complejo e impredecible. La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OECD), por ejemplo, ha establecido un grupo de trabajo plurianual para desarrollar tales medidas, y nosotros y varios de los países con los que trabajamos estamos participando en estos desarrollos.

Las NPDL son más que un conjunto de herramientas: son una *alianza*, y esa alianza continuará siempre y cuando haya educadores y otros líderes dispuestos a colaborar para dar vida al aprendizaje profundo.

La siguiente sección hace honor a los estudiantes, maestros, líderes del sistema escolar, padres y otros miembros de la comunidad en siete grupos alrededor del mundo que ya están haciendo exactamente eso.



SECCION TRES

Un Viaje Alrededor del Mundo

La profundidad del aprendizaje que surge de todos a través de nuestra alianza refleja una comprensión y una capacidad siempre en crecimiento con el marco, las medidas y los procesos de NPDL. Las experiencias de aprendizaje resaltadas aquí de cada país participante representan una fracción del aprendizaje profundo que tiene lugar en los *clusters* de escuelas de NPDL, pero su mensaje colectivo es poderoso: sistemas escolares muy variados con una gama diversa de alumnos y requisitos del sistema utilizan las mismas medidas y enfoques pedagógicos para desarrollar las competencias de aprendizaje profundo de los estudiantes. Echemos un vistazo a lo que se parece el aprendizaje profundo en acción alrededor del mundo.

Australia

En Rangeview Primary School en Melbourne, Australia, el interés de los estudiantes por las "historias espeluznantes" que habían estado leyendo motivó su decisión de crear la suya propia.⁹

En lugar de sumergirse directamente en la escritura, optaron por utilizar su conocimiento de Minecraft, un videojuego que permite la construcción en un mundo en 3D, para crear el entorno y darles vida a sus historias. Las creaciones de Minecraft de los estudiantes se utilizaron para crear tableros de historias, que luego enmarcaron la escritura de guiones y la posterior grabación de video de sus historias sobre la configuración de Minecraft. El orgullo y la emoción de los alumnos los llevaron a publicar sus videos en YouTube para llegar a

una "audiencia global auténtica", y los compartieron a través de códigos QR en carteles publicitarios. La autoevaluación de Peerand fue un componente integral de la experiencia en cada paso del camino, y los estudiantes buscaron regularmente y proporcionaron apoyo y retroalimentación para profundizar sus resultados creativos.

Observe el "tirón" y el aprendizaje profundo que habilitó. En lugar de comenzar desde una posición de trabajo en Minecraft, los estudiantes identificaron los objetivos de aprendizaje primero y luego buscaron tecnología para ayudarlos a alcanzarlos. Es natural buscar sumergirse directamente en el enfoque de evaluación principal de una experiencia determinada, en este caso, el guión de la historia espeluznante. Pero simplemente al agregar una evaluación a la mezcla (la creación de mundos espeluznantes en Minecraft) se profundizó directamente el rendimiento de los estudiantes a través del desarrollo directo de las competencias de aprendizaje profundo. En esta experiencia, las tecnologías digitales permitieron competencias como la creatividad, la comunicación y la colaboración, lo que a su vez fortaleció el lenguaje figurado, el vocabulario y los resultados generales de la escritura de los alumnos. Entendido a través del lente de la práctica, el entorno de aprendizaje digital permitió alianzas entre estudiantes, una evaluación de gran alcance y la medición de las competencias de aprendizaje profundo.

27

"De esta pieza de escritura narrativa, descubrí que los estudiantes que eran escritores reacios querían escribir y eran positivos acerca de su experiencia de escritura. Noté que los estudiantes practican la lectura en voz alta y se leen entre sí, que desean comentarios para mejorar su trabajo."

Con Minecraft, los "expertos" estaban felices de dar consejos, entrar en los mundos de los demás para ayudar a construir algo y ayudar a crear efectos especiales.



⁹ Este caso proviene de una experiencia de aprendizaje compartida por Nicole Barnes, maestra de Rangeview Primary School en Australia.

La conversación motivó a [los alumnos] a mejorar su espeluznante casa, lo que a su vez permitió a los estudiantes escribir una historia espeluznante en la que no habían pensado antes. Se compartieron muchas ideas sobre cómo crear efectos de sonido y [sobre] el uso de onomatopeya.

*“Esta no fue solo una experiencia de aprendizaje para mis alumnos, sino también para mí como maestra. Su comprensión fue mucho mejor que la mía, y su imaginación tomó el control con las posibilidades que entendieron”.
(Nicole Barnes, Maestra)*

" Fue más fácil escribir la historia después de construir la casa espeluznante. Usé la imaginación para crear y construir algo que normalmente no haría, pero en Minecraft es posible. Disfruté enseñando a otros acerca de Minecraft. "(Estudiante)

28 *“ Me gustó cómo pudimos aprender entre nosotros en Minecraft. Si necesitaba ayuda o si necesitaba ayudar a otros, entramos en los mundos de los demás y ayudamos de esa manera. Fue genial. Pensé que sabía mucho sobre Minecraft, pero trabajando con otros aprendí mucho más. Me gusta escribir, pero saber que mi historia se publicará en YouTube me hizo querer escribir mejor ”.
(Estudiante)*



Canadá

Como lo demostraron los compañeros de aprendizaje en la escuela pública Stirling en Ontario, Canadá, el trabajo con aprendizaje profundo no facilita estrictamente las conexiones *humanas*.¹⁰

La clase de segundo grado del maestro Terri Kirkey tiene dos pilares principales: 1) fomentar una cultura de investigación y 2) celebrar a los que difunden la diferencia. El ambiente de aprendizaje es tal que los estudiantes son apoyados para "maravillarse" y explorar sus intereses, e incluso para ser "expertos" en áreas de las que ya saben mucho. Los estudiantes hablan sobre lo que significa marcar la diferencia en la vida de otras personas y en el mundo, observan a las personas en sus comunidades locales y globales que están haciendo justamente eso, y exploran formas en que pueden hacer una diferencia con su propio aprendizaje.

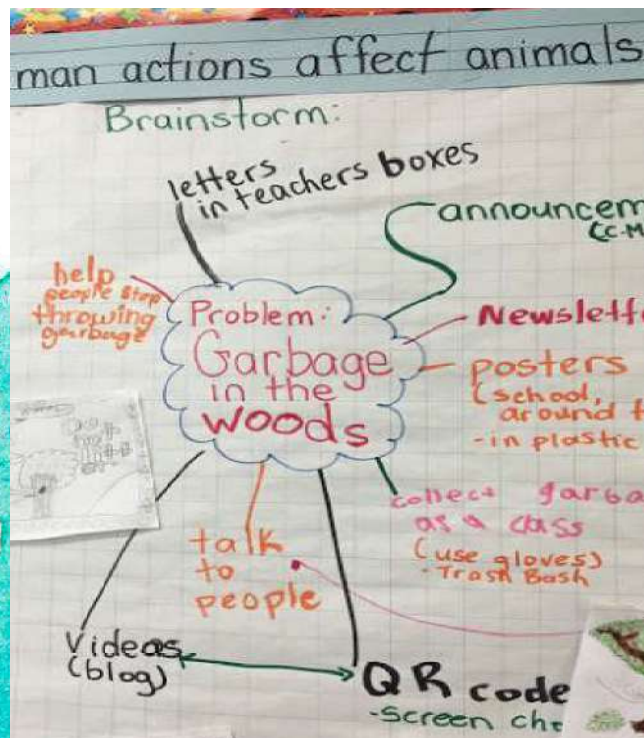
Formando enlaces curriculares en Ciencias, Lectura, Escritura, Comunicación oral y Medios, y con énfasis en la competencia ciudadana (particularmente mostrando un

10 Este caso proviene de una experiencia de aprendizaje compartida por Terri Kirkey, maestra en Stirling Public School en Hastingsand Prince Edward District School Board en Canadá.

genuino interés en la sostenibilidad humana y ambiental), los estudiantes se propusieron desarrollar su sentido de conciencia sobre el entorno natural y el mundo a su alrededor, desarrollar su sentido de la responsabilidad como administradores de la tierra, contribuyendo a las discusiones colaborativas y trabajando colectivamente para encontrar soluciones a los problemas ambientales, y se vuelven más ingeniosos al responder sus preguntas y dudas. ¿Las grandes ideas?

1. La vida humana y animal están interconectadas.
2. Nuestras acciones y elecciones humanas afectan el mundo que nos rodea, incluidos los animales que viven en él.
3. Somos responsables de hacer la diferencia.

A lo largo de la investigación continua de un año de duración, los estudiantes se involucraron intencionalmente con el ciclo de investigación y establecieron conexiones entre los estados de la materia y los sistemas de aire y agua. Se aventuraron en su "Bosque de Aprendizaje" durante todo el proceso de investigación para aprender más sobre los animales en su propio patio trasero, y decidieron que era su responsabilidad protegerlos y tener más conocimiento sobre quién vive en su bosque. Celebraron que el aprendizaje puede suceder en cualquier lugar en cualquier momento, y trataron de pensar en el entorno de aprendizaje como el "tercer maestro".





Basándose en evaluaciones interconectadas durante todo el año, las curiosidades y preguntas de los estudiantes guiaron la dirección del aprendizaje y documentaron que aprendieron en su "Muro de viaje de aprendizaje". Los estudiantes comunicaron su aprendizaje a padres y otros semanalmente a través de su blog de clase, involucrándolos directamente en su consulta durante todo el año, y utilizaron una evaluación final como una oportunidad para compartir todo lo que habían aprendido sobre por qué es importante cuidar nuestra agua.

30

"A medida que nos acercamos al nuevo aprendizaje, a menudo nos preguntamos: '¿Y qué?' ¿Por qué estamos aprendiendo esto? ¿Podemos conectar este nuevo aprendizaje a nuestras experiencias de aprendizaje pasadas, y cómo puede moldear nuestro aprendizaje para el futuro? Celebramos las conexiones entre lo que ya sabíamos y lo que aprendimos, y comenzamos a reconocer que estas conexiones nos ayudan a profundizar el aprendizaje ". (Terri Kirkey, Maestra)

"¡Por supuesto que [visitamos el bosque]! Los visitamos para aprender más sobre nuestros animales y cuidarlos ... ¡como nuestro castor! "(Estudiante)

"La participación y la emoción de mi hijo para el aprendizaje basado en la investigación al aire libre ... ha generado un gran diálogo en casa. [Mi hijo] ha expresado que aprender en el bosque es realmente interesante y emocionante. Él declaró que le encanta pasar tiempo con la naturaleza y descubrir cosas nuevas. Su parte favorita es experimentar con cosas y probar cosas nuevas con la naturaleza. [Él] siente que puede pensar de manera diferente en el bosque y que ha aprendido mucho sobre cosas que antes no tenía mucho conocimiento ". (Padre)

Finlandia

En Oulujoki School en Oulu, Finlandia, el énfasis de la ciudad en el bienestar llevó a los socios de aprendizaje a desarrollar una experiencia escolar que conectaba el bienestar, los objetivos del programa curricular y las competencias de aprendizaje profundo con las vidas de todos los estudiantes.¹¹

La pregunta de conducción al comienzo de la experiencia de aprendizaje fue "¿Qué significa la palabra 'bienestar' para ti?"

“¿Qué significa la palabra bienestar para ti?”

La pregunta fue presentada al consejo de padres y también al consejo estudiantil, este último compuesto por dos miembros de cada una de las clases de la escuela. Los miembros del consejo estudiantil volvieron a sus clases con la misma pregunta y reunieron las ideas de los estudiantes, y todos los pensamientos de los socios se sintetizaron para descubrir las siguientes dimensiones clave del bienestar:

1. Descanso y sueño
2. Ejercicio
3. Salud
4. Cultura
5. Seguridad

Para aprender y desarrollarse en cada una de estas áreas, los estudiantes y sus padres y maestros intercambiaron ideas sobre qué socios de la comunidad podrían apoyar mejor su aprendizaje. Después de llegar a una variedad de posibles socios de la comunidad, se decidieron, desarrollaron y ofrecieron colectivamente más de

200 talleres a los estudiantes, que asistieron a talleres basados en sus propios intereses y necesidades. Después de la experiencia, el aprendizaje continuó con los alumnos diseñando y organizando sus propios talleres para otros estudiantes, compartiendo sus propios talentos y dones en el desarrollo directo de los demás.

Los Alumnos llevaron un “diario de bienestar” durante la experiencia...

Los estudiantes mantuvieron un "diario de bienestar" a lo largo de la experiencia, en el que registraron o describieron sus horas de sueño, ejercicio y tiempo social. Al final de la experiencia, los estudiantes analizaron sus diarios y determinaron un "plan de entrenadores personales" dirigido a cómo mejorar su bienestar. Al conectar el plan de estudios con un objetivo comunitario, las competencias de aprendizaje profundo y las vidas e intereses de cada alumno individual, los estudiantes se desarrollan como aprendices y miembros de la comunidad y de maneras importantes tanto dentro como fuera de la escuela.



¹¹ Este caso proviene de una experiencia de aprendizaje compartida por los maestros de la Escuela Oulujoki en Finlandia.



32

*“Nuestro nuevo plan de estudios nacional enfatiza las habilidades de aprendizaje profundo ... Hemos [recién] comenzado con el nuevo plan de estudios, por lo que [el] proceso está todavía en sus primeras etapas, pero hemos comenzado a hablar de estas competencias con los estudiantes y padres ... Esta actividad de aprendizaje fue uno de los primeros pasos hacia la nueva cultura de aprendizaje en nuestra escuela ”.
(Maestros)*

Países Bajos

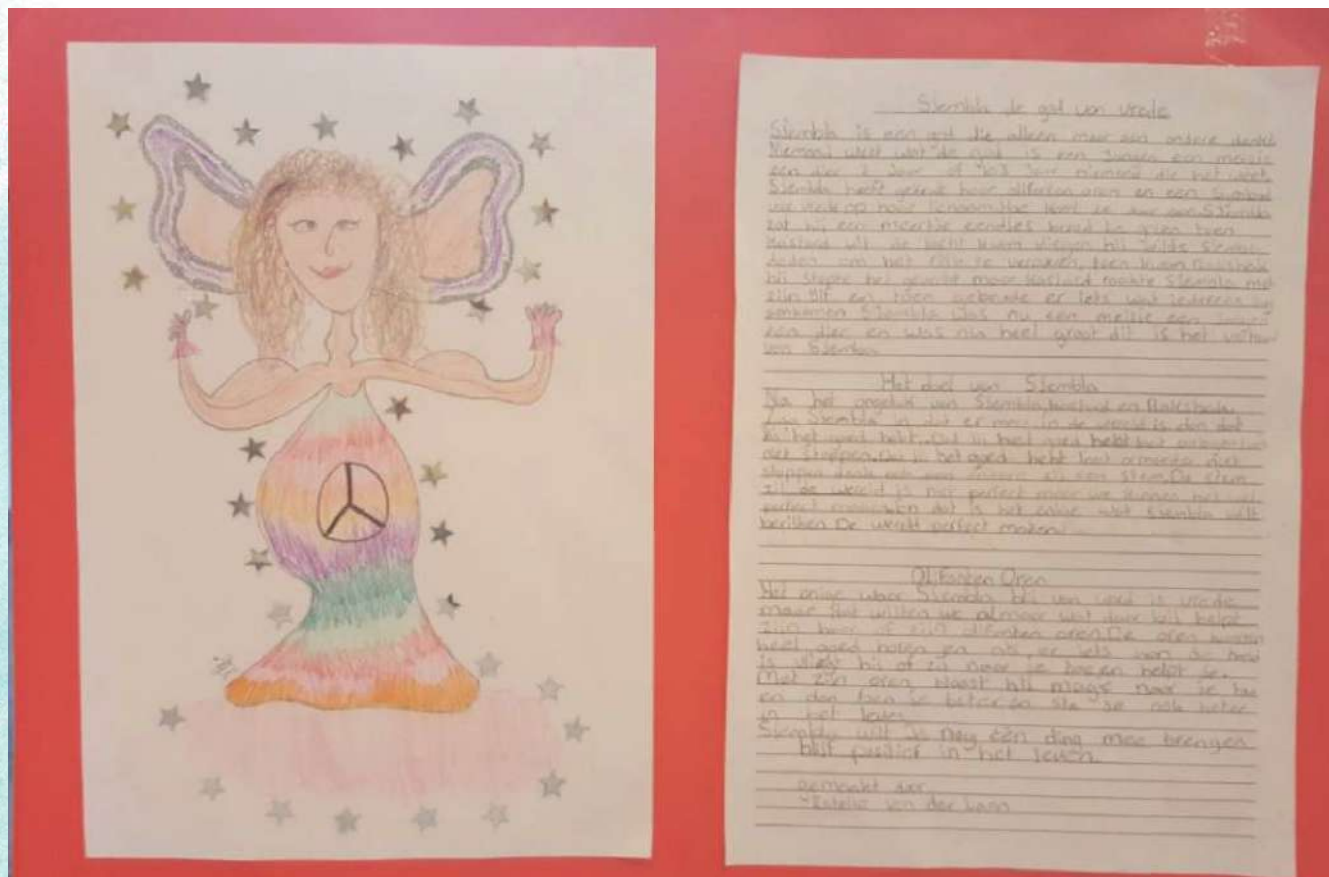
En OBS de Harpoen, los estudiantes de kínder a sexto grado se propusieron aprender sobre las principales religiones del mundo y compartir su aprendizaje con los demás.¹²

Con base en los datos iniciales de preevaluación, se determinó que había una diferencia significativa en los niveles de conocimiento de los estudiantes en relación con las religiones y las culturas que diferían de los propios. Trabajando en colaboración como equipo de diseño, los docentes desarrollaron una unidad centrada en el

...desarrollando el entendimiento de los estudiantes de la religión...

desarrollo de la comprensión de los estudiantes de la religión a través de una gama de evaluaciones intercurriculares y mediante el desarrollo de las dimensiones clave de la competencia de la ciudadanía también.

Después de iniciar la investigación con una lluvia de ideas basada en los temas clave de la experiencia de aprendizaje, las clases en toda la escuela determinaron las religiones de interés. La evaluación final en la que decidieron trabajar fue un periódico de toda la escuela que destaca el aprendizaje de cada clase para que todos puedan leer y aprender, llamado "Just Believe It (JBI)".



12 Este caso proviene de una experiencia de aprendizaje compartida por los socios de aprendizaje de OBS de Harpoen de los Países Bajos.



34

La evaluación individual durante toda la experiencia incluyó la identificación de preguntas de investigación relevantes, informes escritos, una visita a una mezquita comunitaria, entrevistas y visitas de líderes religiosos en la comunidad y "expertos" de las propias familias de los estudiantes, y mapas mentales para ayudar a los estudiantes a conectarse y representar visualmente su aprendizaje. Además de aprender acerca de las religiones mismas, los estudiantes se involucraron en valiosos aprendizajes colaborativos en torno al periodismo y la producción de periódicos, a través de los cuales los estudiantes determinaron qué incluir en su periódico y artículos co-investigados y desarrollados para su inclusión en el JBI.

Aprendizaje cross-curricular, colaborativo y personalmente relevante, un enfoque auténtico de evaluación que incorpora una amplia gama de datos de evaluación para determinar los niveles de progreso y rendimiento, y la creación de un periódico escolar para compartir y mostrar el aprendizaje; todos representan enfoques poderosos para profundizar el aprendizaje, y lo más importante, el valor de compartir nuestro aprendizaje con los demás.

Nueva Zelanda

En Christchurch, Nueva Zelanda, siete escuelas que trabajan con el marco de NPDL codisearon un proyecto que se conectaría con estudiantes de todos los grupos de edad y apoyaría su tema emergente de estudiantes como "creadores de cambios".¹³

Centrándose en la competencia de ciudadanía NPDL y alineada con las competencias del plan de estudios de Nueva Zelanda, los colaboradores diseñaron una experiencia de aprendizaje en torno a la historia de Parihaka y la resistencia pacífica del pueblo Maorí a lo largo de la historia de Nueva Zelanda. Las grandes ideas de la experiencia fueron que el cambio puede lograrse por medios pacíficos, las personas actúan individual y colectivamente en respuesta a los desafíos de la comunidad, esas acciones tienen consecuencias para las historias de las comunidades y estados presentes y futuros, y los estudiantes son ciudadanos del mundo lo que puede hacer una diferencia significativa y buscar la justicia social. La pregunta de conducción: *"¿Qué es algo que te gustaría ver modificado para tener un impacto positivo en tu mundo o en el de los demás, ahora y en el futuro?"*



estudiantes colaboraron entre sí y con su comunidad a través de su investigación sobre la resistencia pacífica de los maoríes y su importancia, presentaron discursos mostrando su aprendizaje y sus roles emergentes como creadores de cambios, y celebraron y compartieron su aprendizaje en un día de celebración en toda la comunidad. Cada escuela diseñó sus propios proyectos derivados y otras evaluaciones a lo largo del camino, todas construidas alrededor del impacto que los estudiantes pueden tener en sus escuelas, las vidas de los demás y sus comunidades más amplias. Los niveles de desarrollo de los estudiantes en dos dimensiones de la competencia ciudadana se midieron antes y después de la experiencia, y los estudiantes

“¿Qué cambio te gustaría ver para tener un impacto positivo en tu mundo o en el de los otros, ahora y en el futuro?” 35

Para iniciar su viaje de aprendizaje, los estudiantes colaboraron con la comunidad Maorí local en el sitio de Parihaka para compartir sus intenciones de aprendizaje y las razones de su enfoque en Parihaka, y la comunidad les proporcionó información básica importante y algunos de los recursos que necesitaban para iniciar su aprendizaje. Los

demonstraron un crecimiento significativo a lo largo de la progresión para cada dimensión y la competencia en general. Trabajando juntos para resolver los desafíos de relevancia personal y cultural, los alumnos desarrollaron conocimientos y competencias curriculares clave mientras se desarrollan como ciudadanos capaces de marcar una diferencia real tanto ahora como en el futuro.

13 Este caso proviene de una experiencia de aprendizaje compartida por: Addington Primary School, Cashmere Primary School, Christchurch South Intermediate, Sacred Heart Primary School, Thornington Primary School, West Spreydon Primary School, y Somerfield Primary School en Christchurch, Nueva Zelanda.



36

"Cuando tomas la historia de Parihaka de regreso a tu escuela habla sobre ... que nuestros hijos son absolutamente importantes para nuestras comunidades, que todos los niños necesitan ser escuchados, respetados, que tengan voz en la forma en que suceden las cosas en sus vidas ". (Socio Comunitario maorí)

"Trabajar juntos en colaboración de esta manera ha significado que nuestro objetivo de clúster de igualdad de oportunidades para todos nuestros estudiantes sin importar a qué escuela asisten realmente se ha cumplido. Todos nuestros estudiantes se han beneficiado de nosotros trabajando juntos y tenemos conocimiento de que pueden seguir adelante con ellos en el futuro ". (Profesor)

Estados Unidos

En la clase de cuarto grado de Wendy Atkinson en la escuela primaria Lucille Umbarger, un nuevo enfoque en la investigación colaborativa expuso una oportunidad para identificar o diseñar nuevos materiales para ayudar a los estudiantes a aprender más profundamente a través del lente de la consulta.¹⁴

Al enfocarse en las formas de energía, en lugar de usar un libro de texto ya existente, los estudiantes y sus compañeros de aprendizaje decidieron crear el suyo propio. Después de identificar y explorar estudios de casos relacionados con diversas formas de energía, los estudiantes determinaron la forma de energía que más les apasionaba y formaron

“los estudiantes determinaron la forma de energía que más les apasionaba”



grupos en función de sus intereses compartidos.

Además de las exploraciones grupales de energía eólica, geotérmica, solar, eléctrica y otras, una visita al Museo SPARK local "despertó" el interés de un grupo en la bobina de Tesla. Ellos determinaron que su contribución al libro de texto sería un capítulo dedicado a su visita al Museo y para detallar para qué se diseñó originalmente la bobina, los propósitos a los que sirve ahora y por qué no estuvo a la altura de la visión original de Nikola Tesla. Otros grupos adoptaron un enfoque similar basado en la investigación para la redacción de sus capítulos, centrándose en los puntos clave de información sobre su energía elegida, sus usos y beneficios para los humanos, y su costo y sostenibilidad.

¿El resultado final? Un libro de texto digital publicado donado a la biblioteca de la escuela y para su uso por las futuras clases de cuarto grado en los próximos años. De esta forma, el aprendizaje de los estudiantes no solo se

aprovecha en el apoyo mutuo del aprendizaje, sino en el apoyo del aprendizaje profundo centrado en el alumno y diseñado para el estudiante lo cual es altamente sostenible en sí mismo.

14 Este caso proviene de una experiencia de aprendizaje compartida por Wendy Atkinson, una docente en Lucille Umbarger Elementary School en Washington State, Estados Unidos.

Uruguay

Un grupo de socios de aprendizaje en una escuela en el cluster de NPDL en Uruguay aprovechó el valor de las tecnologías robóticas para abordar un desafío de importancia global.¹⁵

A la luz de la declaración de la Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación (FAO) del "Año Internacional de los Legumbres", los alumnos se propusieron estudiar y abordar los problemas relacionados con el acceso y la producción sostenibles de alimentos. La investigación identificó problemas en las áreas de la vida familiar moderna, en las cuales la cantidad de tiempo que pasan en los hogares dificulta el cuidado de las plantas y el espacio, dados los efectos de la migración rural y la urbanización que limitan la posibilidad de cultivar nuestros propios alimentos. Surgió una pregunta de conducción: "¿Cómo se pueden plantar legumbres y cultivarlas sin cuidado?"

"Cómo se pueden plantar legumbres y cultivarlas sin cuidado?"

Y también la respuesta: "Programarlos. Aunque las plantas no se pueden programar, se puede programar una computadora, lo que nos lleva a la búsqueda de una interfaz entre la máquina y las plantas".

Enmarcada dentro de las áreas del plan de estudios de geografía, ciencia y tecnologías digitales, la experiencia de aprendizaje se diseñó para desarrollar la perseverancia y la capacidad de recuperación de los alumnos, la creatividad en la búsqueda y el desarrollo de ideas y soluciones novedosas, y la capacidad de colaboración mediante el compromiso con las tecnologías digitales. Los estudiantes diseñaron un invernadero pequeño completo con un sistema de riego por goteo, y que permitió más horas de luz artificial. En alianza con un padre del alumno que trabaja en el campo de la ingeniería de sistemas, los alumnos definieron las variables que pueden manipularse para mejorar el crecimiento de la

planta y exploraron las posibilidades de diseñar un dispositivo que los controle. Identificaron un kit de robótica ya en producción que proporcionaría la capacidad de programación que requerían, y luego se encontraron con otro desafío: no tenían uno. Los estudiantes se acercaron a un Centro de Ingeniería Civil y de Sistemas cercano para obtener apoyo, comenzando una alianza continua entre los estudiantes y los ingenieros del Centro. El Centro expresó que su tecnología no solo estaba a su disposición para resolver este desafío específico, sino que los estudiantes siempre serían invitados a proponer y participar en nuevos proyectos en el campo de la robótica.

*"Avanzamos en el trabajo colaborativo dentro de [nuestro] grupo y ... con personas fuera de nuestro centro educativo, conciencia [aumentada] de los jóvenes sobre ingeniería robótica y ciudadanos [desarrollados] que contribuyen a la sociedad en diferentes campos del área tecnológica".
(Alejandra Do Santos, Maestra)*

¿Cómo podrían ser las experiencias similares en sus propios contextos individuales, y cómo puede ayudar a sus alumnos a utilizar su aprendizaje para hacer una diferencia en las vidas de otros y en el mundo?



15 Este caso proviene de una experiencia de aprendizaje compartida por Alejandra Do Santos, una maestra en el cluster de Uruguay.

Resumen Final



No hay mejor momento que ahora para llevar el aprendizaje profundo a la vida.

Si bien hay mucho trabajo ad hoc sobre el aprendizaje profundo que involucra a las escuelas individuales, muy pocas estrategias integradas desde el principio van a escala con distritos enteros, municipalidades, estados y provincias. El trabajo de socios de aprendizaje pioneros en los conglomerados de NPDL en Australia, Canadá, Finlandia, Países Bajos, Nueva Zelanda, Estados Unidos y Uruguay y en

profundo, y ese enfoque será importante siempre y cuando las 6Cs sean competencias que importen sin importar en qué parte del mundo nos encontremos. Para aquellos de ustedes que trabajan para desarrollar estas competencias en su propio contexto individual, su trabajo está informando la dirección de la educación a nivel mundial y conduce al diseño de medidas de aprendizaje profundo y otras herramientas que están listas para ser compartidas con el mundo.

Los resultados de nuestro trabajo colectivo continúan hablando de la viabilidad de un enfoque de alianza global para la medición y el desarrollo de las competencias de aprendizaje profundo que importan sin importar en qué parte del mundo nos encontremos.

otros lugares ha demostrado lo que se necesita para hacer del aprendizaje profundo una realidad como un esfuerzo de sistema. La imagen que está surgiendo entra en un enfoque cada vez mayor con cada nuevo año de trabajo conjunto. Los resultados de nuestro trabajo colectivo continúan hablando de la viabilidad de un enfoque de alianza global para la medición y el desarrollo de competencias de aprendizaje

Continúen trabajando con y para sus alumnos y compartan su aprendizaje en cada paso del camino, y celebren la capacidad del aprendizaje profundo colectivo a medida que continúan marcando la diferencia en las vidas de los estudiantes y el mundo.

39

Contáctenos

Contáctenos o vea nuestros boletines informativos, blogs, podcasts y tweets para encontrar el apoyo que lo rodea.



@NewPedagogies; #NPDL



Email
info@npdl.global

