

Marco Curricular Nacional

Documento preliminar
en proceso de elaboración
y consulta

TRANSFORMACIÓN
Educativa



ANEP

CONSEJO
DIRECTIVO
CENTRAL

DIRECCIÓN GENERAL
DE EDUCACIÓN
INICIAL Y PRIMARIA

DIRECCIÓN GENERAL
DE EDUCACIÓN
SECUNDARIA

DIRECCIÓN GENERAL
DE EDUCACIÓN
TÉCNICO PROFESIONAL

CONSEJO
DE FORMACIÓN
EN EDUCACIÓN

Marco Curricular Nacional

Documento Preliminar
en proceso de elaboración
y consulta

2022



ANEP

CONSEJO
DIRECTIVO
CENTRAL

DIRECCIÓN GENERAL
DE EDUCACIÓN
INICIAL Y PRIMARIA

DIRECCIÓN GENERAL
DE EDUCACIÓN
SECUNDARIA

DIRECCIÓN GENERAL
DE EDUCACIÓN
TÉCNICO PROFESIONAL

CONSEJO
DE FORMACIÓN
EN EDUCACIÓN



ANEP

**ADMINISTRACIÓN
NACIONAL DE
EDUCACIÓN PÚBLICA**

Consejo Directivo Central

PRESIDENTE / Prof. Dr. Robert Silva García

CONSEJERO / Dr. Juan Gabito Zóboli

CONSEJERA / Prof. Dora Graziano Marotta

CONSEJERO ELECTO / Prof. Julián Mazzoni

CONSEJERA ELECTA / Mag. Daysi Iglesias

Dirección General de Educación Inicial y Primaria

DIRECTORA GENERAL / Mtra. Dra. Graciela Fabeyro Torrens

SUBDIRECTORA / Mtra. Mag. Olga De Las Heras Casaballe

Dirección General de Educación Secundaria

DIRECTORA GENERAL / Prof. Lic. Jenifer Cherro Pintos

SUBDIRECTOR / Prof. Oscar Yáñez Pisano

Dirección General de Educación Técnico Profesional

DIRECTOR GENERAL / Prof. Ing. Agr. Juan Pereyra De León

SUBDIRECTORA / Dra. Laura Otamendi Zakarián

Consejo de Formación en Educación

PRESIDENTE / Prof. Víctor Pizzichillo Hermín

CONSEJERA / Prof. Mtra. Ma. del Carmen dos Santos Farías

CONSEJERA / Lic. Patricia Revello Silveira

CONSEJERA DOCENTE / Prof. Rosana Cortazzo Fynn

CONSEJERA ESTUDIANTIL / Br. Génesis Gallardo

Dirección Ejecutiva de Políticas Educativas (Codicen)

DIRECTORA EJECUTIVA / Dra. Adriana Aristimuño

Directora Sectorial de Planificación Educativa

DIRECTORA / Dra. Adriana Aristimuño

Participaron en la elaboración del documento Marco Curricular

Robert Silva

por la Unidad de Diseño y Desarrollo Curricular

Isabel Varela

Cecilia Rosso

Myriam Souza

Marcelo Mónico

por Equipo de Marco Curricular

Hugo Labate (consultor externo)

Verónica Verges

Verónica Dentone

Mariela Fraga

Amalia Días

Milton Parada

Laura Bianchi

Guadalupe Barreto

Luciana Gómez

Beatriz Macedo

Fabián Teliz

Laura Silva

Carinna Bálsamo

Ariel Cuadro

Ana Laura Palombo

María Helvecia Sánchez

por Equipo Coordinador

Adriana Aristimuño

Laura Bianchi

Ivonne Constantino

Patricia Kuzma

Beatriz Macedo

por Equipo Logístico

Isabel Varela

Elisabeth Fachola

Oscar Yañez

Myriam Souza

Fabián Teliz

Contenido

Introducción.....	11
La transformación curricular integral como parte de la Transformación Educativa en el Uruguay	17
El porqué de un proceso de transformación curricular integral.....	18
Visión curricular.....	20
Propósitos de la transformación curricular integral.....	20
El Marco Curricular Nacional (MCN)	25
Principios del Marco Curricular Nacional.....	29
Principios generales de la educación	29
Principios orientadores del Marco Curricular Nacional	30
La centralidad del estudiante y de su aprendizaje	31
La inclusión	32
La pertinencia	33
La flexibilidad.....	34
La integración.....	35
Visión ética.....	36
Organización curricular hacia el desarrollo de competencias	37
Competencias y aprendizaje.....	37
Modelo de competencias y relación con los documentos curriculares.....	39
Las competencias del Marco Curricular Nacional	40
Dominio Pensamiento y comunicación.....	41
Competencia en comunicación	41
Competencia en pensamiento creativo	42
Competencia en pensamiento crítico.....	42
Competencia en pensamiento científico	43
Competencia en pensamiento computacional.....	43
Competencia metacognitiva.....	44
Dominio relacionamiento y acción	44
Competencia intrapersonal.....	44
Competencia en iniciativa y orientación a la acción.....	45

Competencia en relacionamiento con los otros.....	45
Competencia en ciudadanía local, global y digital.....	45
Perfil de egreso. Los aprendizajes esperados.....	46
Perfil de egreso de la educación obligatoria	46
Perfil de egreso de la educación obligatoria.....	47
Criterios para la organización de los contenidos	52
Alfabetizaciones fundamentales.....	52
Tecnología y ciudadanía digital	52
STEAM	53
Ámbitos y disciplinas.....	53
Aprendizaje, enseñanza y evaluación	55
Orientación al aprendizaje.....	55
Estrategias de enseñanza	55
Finalidad, estrategias y formatos de la evaluación	57
Monitoreo, evaluación y ciclo de revisión curricular	58





Introducción

“La educación popular adquiere [...] como siempre que se la mira con el pensamiento en el porvenir, un interés supremo. Es la escuela, por cuyas manos procuramos que pase la dura arcilla de las muchedumbres, donde está la primera y más generosa manifestación de la equidad social, que consagra para toda la accesibilidad del saber y de los medios más eficaces de superioridad.”

José Enrique Rodó¹

En Uruguay, la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), es el ente autónomo que regula la planificación, gestión y administración del sistema educativo en todo el territorio nacional. Por eso ha desarrollado acciones que aseguran el cumplimiento de los principios rectores de obligatoriedad, gratuidad y laicidad que tienden a la universalidad.

En ese marco, el 31 de agosto de 2020 se presentó ante el Poder Legislativo los ejes orientadores de su accionar, materializados en el Plan de Desarrollo Educativo 2020-2024, los que son transversales a las diferentes dimensiones institucionales y contribuyen a afrontar los desafíos de la situación educativa del país, reconociendo los logros previos, enmarcados en los cambios generales que ha transitado el mundo en los últimos tiempos.

Los desafíos más destacados refieren a:

1. la persistencia de los elevados niveles de extraedad y rezago en el sistema,
2. los niveles de no aprobación,
3. las bajas tasas de egreso,
4. la imperiosa necesidad de mejorar los aprendizajes,
5. la formación y condiciones de trabajo de los docentes,
6. la inequidad en las oportunidades de aprendizaje,
7. la influencia de las condiciones de origen socio cultural de los estudiantes,
8. la escasa autonomía para la toma de decisiones a nivel de la gestión de los centros educativos en territorio, entre otros.

En tal sentido merecen consideración las siguientes apreciaciones:

- En primera infancia un 44,7% de los niños de 2 años y un 22,8% de los de 3 años no asiste al sistema educativo.
- Más del 25% de los estudiantes no logra aprobación de la Educación Media Básica y cercanos al 40% en algunos programas de la Educación Técnica.
- Un 40% de los estudiantes egresa de la educación obligatoria en contraste claro con los logros de los países de la región, marcando un claro rezago en materia de culminación de ciclos educativos lo que se incrementa a medida que aumenta la edad.

¹ Rodó, JE. (1947). Ariel, en Ariel y el Liberalismo y Jacobinismo , Biblioteca Artigas Vol. 44, 1947

- La propuesta curricular vigente es un factor de expulsión de miles de estudiantes en la Educación Media.
- La formación inicial de los profesores que se desempeñan en Educación Media insume un promedio de 6,3 años.
- Los docentes siguen trabajando en condiciones de alta rotación y multiempleo.
- La formación de todos los profesionales de la educación continúa sin tener carácter universitario.
 - La tasa de egreso de estudios terciarios y universitarios no excede el 12 %.
- Los centros educativos no tienen potestades para tomar decisiones importantes en el marco de sus tareas, ni cuentan con herramientas de gestión que les permitan un trabajo integrado y de mayor autonomía.
 - La tasa de desempleo juvenil en Uruguay es una de las más altas de América Latina, entre los 14 y 24 años es casi tres veces mayor a la de adultos de 25 a 64 años.

Del mismo modo, como parte del compromiso que el país ha venido realizando desde la propuesta de Naciones Unidas en su Agenda 2030, mediante los Objetivos de Desarrollo Sostenible, se ha trabajado para describir la situación y proponer alternativas dentro del ODS 4: “*garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos*”². En ese sentido, el Informe voluntario de 2019 señala logros y desafíos en el cumplimiento de dicho objetivo. Entre los logros, se encuentra el 98,6% de la población alfabetizada, el 99% de asistencia de niños a la educación, el incremento de la asistencia en los distintos niveles educativos, las mejoras en la infraestructura de los centros educativos, las políticas territoriales para el acceso a la educación terciaria.

Entre los desafíos, el informe menciona la culminación de la educación obligatoria, la mejora de los niveles de competencia en lectura y matemática en educación media básica, la culminación de ciclos y la profundización de las líneas de trabajo que aportan a la equidad y en la inclusión de tecnologías con sentido educativo de forma sostenible y tendiendo a su universalización³.

Enfrentar esa realidad es un desafío que implica alcanzar un justo equilibrio entre los rasgos identitarios del sistema educativo nacional y las imperiosas innovaciones que demanda la realidad actual.

Estos datos hablan de un sistema que no está resultando acogedor ni está acompañando el trayecto educativo de sus estudiantes. No logra desarrollar los saberes esperados para seguir aprendiendo, para la vida y para el trabajo. Tampoco cumple con uno de sus compromisos originales: ser puente de cultura intergeneracional y ser responsable institucional del desarrollo personal de las nuevas generaciones.

² Objetivos del desarrollo Sostenible: ODS 4

³ Oficina de Planeamiento y Presupuesto (2019). *Objetivos de Desarrollo Sostenible. Informe nacional voluntario – Uruguay 2019*, Presidencia de la República.

La ANEP ha establecido los siguientes ejes orientadores para su accionar explicitados en el **Plan de Desarrollo Educativo de la ANEP 2020 - 2024**, reconociendo las fortalezas y debilidades de propuestas implementadas anteriormente, las necesidades de los escenarios actuales y los aportes de diferentes actores.

1. El derecho a la educación de todos, garantizando aprendizajes de calidad y para toda la vida

Una concepción de la educación como Derecho, que desde José Pedro y Jacobo Varela ha sido la abanderada de las políticas sociales, permitió consolidar un estado de bienestar colaborando en la construcción de la identidad republicana del país.

El avance del conocimiento y las posibilidades generados, renuevan y desafían ese protagonismo de la educación en diversos ámbitos, haciendo necesario un proceso de transformación que respete, asegure, proteja y promueva ese derecho que, desde lo expresado en la Declaración Universal de Derechos Humanos (DDHH) de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) en 1948, ha de tener por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales.

Según el informe INEEEd 2019-2020⁴ se han logrado avances en el acceso a la educación, aspecto que la ANEP debe garantizar. No obstante, ello es una condición necesaria pero no suficiente para la mejora de la calidad de los aprendizajes, es decir, se necesita promover el desarrollo de las potencialidades de cada individuo. Para alcanzarlo se requiere promover aprendizajes que le permitan desenvolverse e insertarse en una sociedad que está en permanente transformación y cambio. En la sociedad actual las tecnologías han modificado los modos de producción y han tenido un impacto en las relaciones sociales; la era digital, el internet de las cosas son parte de la cotidianeidad. La sociedad, global y multicultural entre en tensión con lo local e identitario de cada territorio.⁵ En particular, los cambios en los sistemas de producción y su forma de organización demandan otro tipo de calificaciones y tienen efectos sobre la permanencia de las personas desempeñando la misma profesión o empleo a lo largo de su vida. Desde esta perspectiva el aprendizaje a lo largo de la vida requiere ser visualizado y valorado como parte del trayecto educativo de las personas. En primer lugar, porque son experiencias de aprendizaje concreto y significativo, aunque puedan ser vivenciadas en organizaciones e instancias de formación que están fuera del sistema educativo formal, siendo parte de los sentidos e intereses de cada persona.

⁴ Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2021). *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2019-2020*. Tomo 1.

⁵ Es interesante reflexionar sobre los cambios que se producen por el incremento en el acceso a las TIC, con la posibilidad de crear y producir además de consumir productos culturales, dónde se entremezclan espectadores y productores, aspectos que están siendo parte de las investigaciones sobre los jóvenes y consumo de la cultura como señala Néstor García Canclini (2001).

En segundo lugar y como parte del mandato de transferencia cultural, porque son aprendizajes para orientar y guiar a los niños y jóvenes en el contacto con el mundo del trabajo y las profesiones y acompañarlos en la visualización de sus caminos futuros. En definitiva, una educación para todos requiere ampliar las oportunidades de participación por parte de los jóvenes en las organizaciones de innovación, generación de conocimiento y producción que el Uruguay necesita para continuar propiciando un desarrollo sostenible.⁶

En tal sentido, la educación a lo largo de toda la vida cobra especial relevancia. Esto significa también repensar la relación entre formación general y técnica. En particular, se ressignifica lo expresado por Figari: (1965):

El fin racional de la institución no puede ser el de formar simples operarios, más o menos hábiles, oficiales mecánicos, artesanos en la estrecha acepción que se da a esta palabra [...] Más racional y más digno del Estado sería formar artesanos en la verdadera acepción que debe tener esta palabra, dada su etimología, es decir, obreros-artistas, [...], vale decir, obreros competentes, con criterio propio, capaces de razonar, capaces de intervenir eficazmente en la producción industrial, de mejorarla con formas nuevas y más convenientes o adecuadas, así como de promover nuevas empresas industriales, de mayor o menor entidad.

2. La centralidad del niño y del joven a partir de políticas inclusivas que consideren la diversidad.

La efectiva centralidad del estudiante requiere desarrollar un conjunto de acciones a nivel sistémico que contemplen la administración del sistema, el diseño y desarrollo curricular, la formación y desarrollo profesional de docentes, entre otros aspectos.

Lo anterior implica, desde la concepción de que todos pueden aprender, asegurar una formación de personas libres, responsables e íntegras. Ello será posible a través de una educación efectivamente inclusiva, con centros de puertas abiertas para todos sin distinciones, cultivando el talento de cada uno, haciendo foco en las características propias del aprendiz y su contexto.

También implica atender a los proyectos de vida de los niños y los jóvenes y los sentidos que le dan a la educación en relación con sus expectativas y necesidades y a las experiencias de formación vividas tanto en los Centros Educativos como en el hogar y otras organizaciones sociales de las que participa. *“La experiencia de formación es aquello que “le” pasa al estudiante, aquellos acontecimientos que va viviendo en su tránsito por las instituciones educativas y que le posibilitan construir saberes, sentidos. Acontecimientos educativos que lo alteran, contactan, afectan, despiertan su deseo de saber y a través de los cuales se aproxima al conocimiento.”*⁷

⁶ De acuerdo a los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

⁷ INNEd (2015). Los sentidos de la educación en adolescentes, familias y referentes comunitarios, p. 21.

En definitiva, la centralidad del estudiante debe evidenciarse en la atención y ponderación de las potencialidades cognitivas, emocionales, sociales y físicas en un marco de respeto de derechos y efectivo desarrollo integral.

3. La reducción de la inequidad interna del sistema educativo desde la redistribución equitativa de recursos y el desarrollo de políticas focalizadas

El Uruguay del siglo XXI no puede admitir y resignarse a que niños y jóvenes que proceden de contextos muy desiguales vean restringidas sus posibilidades de futuro por sus condiciones de origen.

En ese marco una educación que apunta a la equidad debe garantizar los recursos y apoyos necesarios para que cada estudiante se desarrolle plenamente de forma competente en los escenarios que se le presenten.

4. El fortalecimiento de la profesión docente a partir de su protagonismo y corresponsabilidad en el logro de aprendizajes de calidad

En concordancia con la perspectiva de una educación centrada en el estudiante, se requiere el desarrollo de procesos de enseñanza que lo habiliten. Esto demanda transformaciones a nivel de la profesión docente.

En ese sentido, el carácter universitario de la formación de los educadores resulta ineludible, así como la generación de nuevas y mayores oportunidades profesionales para el fortalecimiento y mejora de las condiciones de trabajo; esto es, desarrollar acciones que acompañen al educador durante las diferentes etapas de su desempeño profesional: formación de grado, formación permanente y de posgrado.

5. La transformación de la institucionalidad educativa con foco en el desarrollo de los actores locales y regionales.

En el marco de los tradicionales debates acerca de los procesos de descentralización y centralización, la ANEP ha procurado aportar al primero. Continuar en ese camino demanda avanzar en el empoderamiento de las comunidades educativas desde una perspectiva local y regional para que con herramientas y apoyos adecuados se pueda atender y entender las circunstancias que la cotidianeidad presenta en el día a día. Esto se traduce en un fortalecimiento de la gestión de los centros educativos a nivel local, la asignación de recursos y la toma de decisiones en clave territorial.

6. La evaluación como herramienta para la mejora continua, en el marco de sistemas de información que nutran la toma de decisiones y el debate público

La evaluación es un proceso inherente al pensar la enseñanza y el aprendizaje. Por ello es necesario generar sistemas de información que aporten a una toma de decisiones fundamentada no solo a nivel del aula sino también a nivel del centro educativo y del sistema en su conjunto.

La ANEP tiene entonces, el desafío de articular las diferentes informaciones existentes que permitan acompañar la trayectoria que realiza el estudiante durante su formación en el organismo. Ello se enriquecerá mediante la articulación con los sistemas de información externos que permitan asegurar la protección y continuidad de las trayectorias de modo más global.



La transformación curricular integral como parte de la Transformación Educativa en el Uruguay

En el país se han planteado cambios curriculares que variaron de acuerdo con las características propias de los procesos llevados adelante por las distintas administraciones de la educación y los contextos en que se plantearon. Una oferta educativa con una cada vez mayor vocación de universalidad ha planteado modificaciones que la hicieran posible, con diferentes impactos y con escaso éxito a partir de las conclusiones a las que se llegan por diferentes actores que han analizado la realidad nacional.

A pesar de esa búsqueda de actualización curricular para dar respuesta a las necesidades del alumnado y del país, dos problemas principales se observan en ese proceso:

- Por un lado, cada iniciativa de cambio, innovación o mejora curricular planteado en este tiempo se realizó de forma acotada a un plan de estudios, o alguno de los subsistemas en los casos más amplios. No se ha encarado nunca una propuesta curricular comprensiva, que se planteara cambios orgánicos e integrales entendiendo la lógica sistémica del currículo. Es decir, se lo ha hecho sin *“armonizar las estructuras y regulaciones curriculares entre los diferentes niveles y ramas.”*⁸
- Por otro lado, esa falta de visión comprensiva y la necesidad de generar estrategias específicas a situaciones particulares, en una *“búsqueda de diversas alternativas pedagógicas orientadas a atraer, formar y empoderar a estudiantes provenientes de grupos sociales”*⁹, lo que va generando acciones desarticuladas con lo existente.

Así, se han diseñado distintas estrategias para atender la situación de aquellos estudiantes que, por diferentes razones, no han recorrido itinerarios previstos de la educación obligatoria e incluso se han desvinculado del sistema educativo. Se han establecido políticas de enlace, de protección de trayectorias educativas, de revinculación y continuidad para contemplar los itinerarios reales de los estudiantes, siendo objeto de monitoreo en su implementación de manera conjunta entre el nivel central y el local con los distintos actores involucrados. Se diseñaron programas y planes educativos que permitieron la revinculación con el sistema educativo e incluyeron nuevos formatos y roles interpelando a los formatos tradicionales. Se han puesto de manifiesto el valor de los diseños curriculares innovadores, pero al mismo tiempo, se han revelado las dificultades para la continuidad en la educación media superior.

Frente a las necesidades de mejorar lo que el sistema educativo ofrece y logra, y teniendo en cuenta el bajo impacto de las intervenciones curriculares realizadas hasta el momento, lo impostergable será proponer transformaciones orientadas a:

- diseñar propuestas curriculares comprensivas que reduzcan *“la separación histórica de sus estructuras, orientaciones y ethos pedagógicos”*¹⁰

8 Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2017). Estado sobre la situación de la educación en Uruguay 2015-2016, INEEEd, p. 159.

9 Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2017). Estado sobre la situación de la educación en Uruguay 2015-2016, INEEEd, p. 163.

10 Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2014). Estado sobre la situación de la educación en Uruguay 2014, INEEEd, p.168

- proponiendo una mirada longitudinal para responder a lo que deben aprender los niños y jóvenes a lo largo de toda su trayectoria educativa obligatoria, con coherencia sistémica y facilitando el progreso de todos los estudiantes;
- definir estructuras curriculares que resulten pertinentes e inclusivas, balanceando la profundidad académica con la preparación para la vida; y
- redefinir el contrato entre el sistema educativo y la sociedad, especificando claramente cuál es el compromiso que el sistema asume mediante sus acciones educativas, y explicitarlos claramente a través de metas de aprendizaje, objetivos y criterios de evaluación.¹¹

Como forma de responder a estos desafíos se propone una transformación curricular integral asumiendo que esta no es suficiente para alcanzar todas las transformaciones planteadas para el sistema educativo nacional, pero sin embargo sí resulta absolutamente necesaria para hacerlas posibles y que logren el impacto esperado.

El porqué de un proceso de transformación curricular integral

De acuerdo con el punto de partida, considerando el vínculo entre la educación y los cambios sociales, se llevará adelante un proceso integral de transformación curricular que comprenda a toda la educación obligatoria del país.

La pertinencia de la transformación se sustenta en formar personas que puedan “operar en el mundo y para sentirse bien operando en ese mundo: conociéndolo, interpretándolo, transformándolo en una relación fértil y creativa entre sí y con el entorno. Esto implica un cierto conocimiento del mundo, tal como es hoy y cómo será en el futuro. Esto implica también una cierta reflexión respecto de cómo se sienten las personas en este mundo y en este siglo y de cuál es la capacidad que se atribuyen de cambiarlo y de hacerse un lugar en él”.¹²

Para que esta incidencia de la educación sea real, el currículo debe responder a los cambios sociales y culturales, debe acompañar la definición de aprendizajes necesarios en una dinámica que se desarrolla a partir de procesos de cambio permanente. Se requiere actuar para establecer lo que se conserva en el tiempo y lo que se debe cambiar en procura de evitar lo que se conoce como *time lag* curricular¹³: un currículo no adecuado a su tiempo y realidades. El cambio de los contextos, de las necesidades, de las agendas, obliga a volver a mirar los currículos y preguntarse si responden a las nuevas realidades, si con sus orientaciones mantienen su función de concretar las finalidades educativas tan características de nuestro país y que refieren a la inclusión, la justicia social, la equidad y el desarrollo integral de las personas.

En ese sentido, esta transformación curricular se propone insertar cambios con el propósito de mejorar los aprendizajes a efectos de que los mismos estén en relación con las necesidades existentes, las que requieren de personas con actitudes y aptitudes acordes a los tiempos que corren y dispuestos a enfrentar las incertidumbres del futuro.

¹¹ Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2014). Estado sobre la situación de la educación en Uruguay 2014, INEEEd

¹² Braslavsky, C. (2006). *Diez factores para una educación de calidad para todos en el siglo XXI*, REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación 2006, Vol. 4, No. 2e

¹³ Organisation for Economic Co-operation and Development (2020). What students learn matters. Towards a 21st century curriculum

La integralidad de la propuesta tiene dos alcances, por un lado, incluir la transformación curricular dentro de una serie de cambios sistémicos, entre ellos, modificación de la formación docente inicial, cambios en la gestión institucional, diseño de recursos educativos. Por el otro, proponer la integralidad dentro de la propia transformación curricular, ya que solamente desde una propuesta que tenga en cuenta las diversas dimensiones involucradas se podrá impactar en la mejora de aprendizajes referida, y en la efectiva inclusión de todos los estudiantes, considerándolos en su singularidad y multidimensionalidad.

Para ello, es necesario considerar los documentos curriculares anteriores en lo pertinente, generando una serie de nuevos documentos a partir de un entramado sistémico e integral a través de una sucesión de procesos de definición que permitan su elaboración desde sus aspectos más conceptuales hasta la orientación general para la toma de decisiones específicas, incluso respecto del trabajo en el aula.

Esta visión supone establecer líneas lógicas entre los procesos (diseño de los documentos, desarrollo curricular realizado en el centro educativo) y los productos (los propios documentos curriculares, los materiales didácticos, las planificaciones docentes, las situaciones de aprendizaje implementadas, etc.) que necesitarán de una visión sistémica en su implementación en un entramado de retroalimentación y toma de decisiones consecuentes.

Es así que, considerando algunos procesos ya iniciados y plasmados a través de los avances del *Marco curricular para los niños desde el nacimiento a los 6 años* del Ministerio de Educación y Cultura (MEC) de 2014, del *Marco Curricular de Referencia Nacional* de la ANEP de 2017, Perfiles que lo integran y las incipientes *Progresiones de aprendizaje* que lo acompañan, el *Documento Base de Análisis Curricular* de educación primaria de 2016, y las *Expectativas de logro* de educación secundaria de 2016, se plantea un nuevo proceso de profundización de algunas líneas curriculares, así como de generación de otras, en base a la evidencia existente y las importantes necesidades constatadas.

En la elaboración de la propuesta curricular se trabajará con los diferentes subsistemas, y se dialogará con docentes, estudiantes, grupos involucrados y especialistas.

El Marco Curricular Nacional, los Perfiles de egreso y de Tramo, y las Progresiones de aprendizaje relacionadas con las competencias resultarán de fundamental importancia para que las competencias esperadas sean efectivamente lo que se evalúa durante el trayecto del estudiante.

Finalmente, dentro de la propuesta integral, se diseñarán planes y programas, coherentes con el Marco, para los niveles y ámbitos que se definan. Este nivel de concreción curricular se estructura a partir de aquellos aprendizajes (saberes, formas de hacer, actitudes, formas de pensar) que permitan que el estudiante pueda desarrollar las competencias previstas.

Visión curricular

El currículo es el espacio en el que un sistema educativo define qué deben aprender los estudiantes, por qué deben aprender eso y de qué estrategias se dispondrá para que lo logren. Esta visión comprensiva que actualmente se tiene del currículo lo aleja de la mirada tradicional que lo refiere como listado de contenidos a enseñar, o en todo caso, a aprender.

Desde esta visión, el currículo va más allá, y debe responder a:

- ¿Qué aprender? Trata sobre la pertinencia de los aprendizajes, el estatus epistemológico (cuál es el conocimiento que se debe promover) desde el que se establecen los aprendizajes a proponer.
- ¿Por qué y para qué se deben desarrollar esos aprendizajes? Tiene que ver con el fin y sentido de los aprendizajes y cómo conectan e impactan en la vida de los estudiantes y en la comunidad.
- ¿Cómo se aprende? Refiriéndose a los procesos y estrategias que necesitan ser promovidas mediante acciones de enseñanza (orientaciones y guías pedagógicas) para facilitar el logro de los aprendizajes.

Todo esto se aprecia desde una mirada sistémica, centrada en el estudiante como ser en construcción que atraviesa los diferentes niveles educativos desarrollando su trayecto con fluidez, evitando los saltos conceptuales que provienen de la estructura del sistema educativo.¹⁴

Por responder a las necesidades de la sociedad sobre cómo y en qué sentido educar, el currículo debe tener en su esencia la adaptabilidad al cambio de las circunstancias que influyen de manera decisiva en las personas, sin dejar de considerar los fines propios de la educación.

Esta noción, lejos de hacer pensar en una estructura frágil, es la que permite que el currículo pueda concretar algo inherente a su propia esencia, que es tener la flexibilidad que facilita el monitoreo y la evaluación, teniendo una naturaleza en la que el cambio (con periodicidad de mediano plazo) es parte de su propia esencia.

Propósitos de la transformación curricular integral

A partir de lo señalado por el Plan de Desarrollo Educativo 2020-2024, la transformación curricular integral debe responder a lógicas que trasciendan las especificidades de los diferentes niveles educativos encontrando una visión común, partiendo de los siguientes fundamentos:

1. Es una transformación en el que la toma de decisiones surge desde la pertinencia de los aprendizajes para los estudiantes y no desde la lógica disciplinar. Obviamente las disciplinas y sus saberes nucleares estarán presentes, pero el criterio a primar será el del interés y necesidades del estudiante. “El conocimiento es absolutamente esencial, pero debemos repensar aquello que es relevante en cada área de las asignaturas y adaptar el currículo para reflejar las prioridades del aprendizaje tanto en las disciplinas tradicionales como en las modernas”¹⁵. Esto desde una mirada a la vez cultural, del progreso del país y del desarrollo de la persona.¹⁶
2. El interés del estudiante como meta curricular sólo se alcanzará si se comprenden sus diferencias individuales y contextuales como punto de partida de los aprendizajes, y se actúa desde ellas hacia

¹⁴ UNESCO (2017). Herramientas de formación para el desarrollo curricular.

¹⁵ Fadel, Ch., Bialik, M. y Trilling, B. (2015). Educación en cuatro dimensiones, Boston: Centro para el Rediseño Curricularl.

¹⁶ Molina, V. (2006). Currículo, competencias y noción de enseñanza-aprendizaje, en El currículo a debate, revista PRELAC No. 3.

metas comunes. El currículo, como instrumento general, deberá tenerlo en cuenta ofreciendo un modelo con flexibilidad y con orientaciones y apoyos específicos.

3. Esta flexibilidad será una característica que permite avanzar hacia una verdadera educación inclusiva en todo el sistema, desde el supuesto que todos los jóvenes son beneficiarios del mismo y que tienen derecho a educarse/aprender. Todo el currículo tenderá a favorecer el desarrollo inclusivo permitiendo ubicar y acompañar a los estudiantes en el continuo de los aprendizajes (progresiones) y acompañando las acciones docentes sobre cuáles son las metas inmediatas a las que debe llegar cada uno.
4. La propuesta curricular será coherente, sólida y, a la vez, flexible, habilitando importantes espacios para la toma de decisión curricular en los centros y las aulas. Se requieren documentos curriculares amigables, con orientaciones y espacios para la toma de decisiones en los centros educativos. Dado el enfoque sistémico de la transformación curricular, estos espacios de toma de decisión se fundamentan en los espacios de descentralización y autonomía en la toma de decisiones en los centros educativos.
5. El énfasis de los aprendizajes estará en su construcción de forma individual y colectiva, y desde el supuesto que todos los estudiantes pueden aprender. Las orientaciones pedagógicas y didácticas quedarán definidas a partir de la evidencia existente acerca de la forma en que las personas aprenden¹⁷. Existe evidencia suficiente acerca de las formas en que los estudiantes se apropian de los diferentes tipos de aprendizaje, de cuánto impacta aprender con otros, del valor de sentirse desafiado para involucrarse, de los procesos cognitivos implicados en cada momento del aprendizaje, por lo que todo esto deberá estar en la base de las definiciones curriculares.
6. El sentido de los aprendizajes surge de la pertinencia, posibilidad de apropiación y de movilización frente a situaciones complejas, teniendo en cuenta los niveles de desarrollo etarios y personales. Esta búsqueda de sentido de la educación debe llevar a reflexionar sobre su finalidad (el para qué), sobre el capital cultural pertinente (el qué) y sobre la organización y formatos (el cómo) para encontrar nuevas formas.¹⁸
7. Para dar respuesta, habilitar y sostener lo explicitado precedentemente el currículo planteará metas de aprendizaje para los estudiantes en formato de competencias, asumiendo - desde un modelo de construcción del aprendizaje - que las competencias no son solo aplicación de conocimientos, sino que también un conjunto de potencialidades que cada persona va desarrollando para discernir qué conocimientos, habilidades y actitudes es necesario identificar y usar para poder responder a diversidad de situaciones y desafíos. Un currículo orientado a competencias favorece el desarrollo de aprendizajes significativos, pertinentes, y a la vez se enfoca en el desarrollo del conocimiento del propio sujeto sobre la forma en que aprende.

17 Bransford, J. D., Brown, A. L., Cocking, R. R., y (editors). (2000). *How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School* (J. D. Bransford, A. L. Brown, y R. R. Cocking Eds.). National Research Council. Ansari, D. (2017). Applying the science of learning to education. Two structural requirements. En IBE-UNESCO, Infocus No. 3 Dehaene, S. (2019). *¿Cómo aprendemos?: Los cuatro pilares con los que la educación puede potenciar los talentos de nuestro cerebro*, S XXI Editores. Ruiz Martín, H. (2020). *¿Cómo aprendemos? Una aproximación científica al aprendizaje y a la enseñanza*. Graó.

18 Coll, C. (2010). Enseñar y aprender en el siglo XXI: el sentido de los aprendizajes escolares en Marchesi, A., Tedesco, C. y Coll, C. (Coords.), *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza*, OEI serie Metas educativas 2021.

8. A lo largo del trayecto de la educación formal del estudiante se promoverá:
- la apropiación y desarrollo de **alfabetizaciones fundamentales** desde una propuesta longitudinal sistemática secuencial que parta del desarrollo los procesos previos en el nivel Inicial (desarrollo metalingüístico, sentido numérico p. ej.) hasta la apropiación de dominios superiores en la EMS.
 - la **inclusión** como temática y como forma de abordar la educación en todos sus niveles.
 - la **educación para la salud y el bienestar** como eje central para el desarrollo de estilos de vida saludables tanto personales como comunitarios, promoviendo competencias de reconocimiento y respeto y educando para la equidad.
 - el desarrollo de **ciudadanía**¹⁹ entendida en un doble foco: formar a los niños y jóvenes para la valoración, construcción y participación de y en la democracia con base republicana, y a comprometerse frente a problemas actuales de la sociedad, contribuir a su desarrollo a través de su trabajo o profesión, así como competencias para resolver conflictos²⁰, con unas perspectiva local y global.
 - la apropiación de habilidades en **ciencia y tecnología (STEAHM-Ciencia, Tecnología, Ingeniería, Artes, Humanidades y Matemática por sus siglas en inglés)**, incluyendo la **ciudadanía digital**, como recurso y como habilidad específica. Desde el currículo se pondrá una línea de promoción de Ciencia y Tecnología desde la infancia lo que supone, por un lado, desarrollar el espíritu científico que trasciende el área específica y se incorpora al individuo como forma de actuar teniendo la evidencia como eje en la toma de decisiones, y por otro lado, se promoverán saberes y habilidades que permitan el desarrollo de respuestas nuevas a los problemas reales. La ciencia y la tecnología se desarrollan simultáneamente para estos fines, propiciando ámbitos de interdisciplinarios, por lo que ninguna disciplina transitará el currículo en desmedro de las humanidades. Por el contrario, el desarrollo equilibrado y el énfasis con que se promueva esa interdisciplinaria serán enclaves para desarrollar la capacidad de asociación, de discernimiento, de toma de decisiones y, en definitiva, de acceso a la cultura y los procesos de desarrollo cultural.
 - la consolidación de una **educación para el desarrollo sostenible**²¹ la que como objetivo de la Educación 2030 de UNESCO necesita ser promovida y vivida en las aulas.²²

¹⁹ OREALC/UNESCO (2020). Análisis curricular. Estudio regional comparativo y explicativo (ERCE 2019). Uruguay, UNESCO.

²⁰ Cox, C., Jaramillo, R. y Reimers, F. (2005) *Educación para la ciudadanía y la democracia en las Américas: una agenda para la acción*. BID.

²¹ OREALC/UNESCO (2020). Análisis curricular. Estudio regional comparativo y explicativo (ERCE 2019). Uruguay, UNESCO.

²² Meta 4.7 para la Educación de Calidad para el Desarrollo Sostenible de UNESCO.

Este proceso de transformación curricular integral - que se concretará a través del trabajo conjunto con subsistemas y en diálogo con docentes, estudiantes, grupos involucrados y especialistas - responde a la necesidad de mejorar los aprendizajes que alcanzan nuestros estudiantes y disminuir las diferencias en los logros que aún persisten en el sistema, profundizar la adecuación al siglo XXI y acentuar el foco en el estudiante como actor central del sistema educativo.

La transformación curricular integral debe lograr que una persona que complete la educación obligatoria del país pueda:

- expresarse y comunicarse con conocimiento, autonomía, respeto y empatía con otros en diversidad de entornos, escuchando y buscando la comprensión mutua, en situaciones diversas que se le presenten ya sean estas laborales, académicas, familiares y/o sociales, públicas o privadas.
- conocer, pensar y actuar con conocimiento y responsabilidad, cuidándose y cuidando a otros (seres vivos y ambiente), respondiendo a un interés personal y/o comunitario, ya sea local, nacional o regional, fundando su accionar en conocimientos validados.
- tener iniciativa y concretar proyectos, a través del desarrollo personal, en forma colaborativa y participativa, siendo capaz de lograr el bien común, como resultado del desarrollo de competencias en espacios interdisciplinarios en los que los intercambios y complementos de saberes generan el reconocimiento personal y colectivo. Ese bien común es resultado del aporte de todos, como consecuencia del saber individual que se ofrece y que se conjuga con otros saberes que exceden el específico de una disciplina
- desarrollar el bienestar propio y con los demás incorporándose con autonomía a los diferentes ámbitos de acción (social, laboral, cultural, etc.) aportando a su propio desarrollo y al desarrollo colectivo cooperando desde las coincidencias o diferencias, buscando el bienestar físico y emocional propio y de los demás, teniendo en cuenta las formas de evitar daños personales o materiales a otras personas y al ambiente.



El Marco Curricular Nacional (MCN)

El Marco Curricular Nacional establece las grandes líneas directrices a partir de las cuales se desarrollan los otros componentes y garantiza la equidad de acceso al conocimiento para todos los estudiantes.

Sustenta el sistema curricular del país, a partir del cual se desarrollan los restantes componentes curriculares del sistema educativo nacional:

- las competencias generales del trayecto educativo obligatorio;
- los perfiles de egreso y de tramo;
- las orientaciones generales para las estrategias de enseñanza, en las que se integrará la evaluación como parte de los procesos de enseñanza y de aprendizaje;
- las orientaciones generales para el desarrollo profesional docente;
- las orientaciones para el desarrollo de materiales educativos.²³

Se trata de un documento que no define contenidos, sino que brinda los lineamientos para definirlos, seleccionarlos desde las competencias establecidas y desarrollarlas movilizándolos. Es el documento de estatus superior en el sistema curricular, otorgando las intenciones desde las cuales interpretar los aprendizajes y definirlos en los contextos particulares. Describe el ambiente educativo en el que se desarrollarán los aprendizajes.²⁴

Define los criterios y los entornos en que se produzcan los procesos formales de aprendizaje: estableciendo un perfil de egreso correspondiente al estudiante que transita por la educación formal obligatoria. Enfatiza en los procesos de aprendizaje del alumno y cómo fortalecerlos. Traza caminos posibles para el desarrollo de competencias en el estudiante. Fija criterios de evaluación y mínimos de aprendizajes a los que el sistema se compromete frente a todos los alumnos y a la sociedad.²⁵

Una de las ventajas de contar con un Marco Curricular Nacional es brindar a los sistemas educativos un espacio de mayor flexibilidad que si se contara únicamente con los documentos curriculares tradicionales (por ejemplo, los programas). A través de este, las regiones, las redes, los centros educativos y los docentes pueden interpretar los programas con los parámetros que surgen de los diferentes componentes de éste, pudiendo tener en cuenta las particularidades propias de cada contexto.

Si bien la educación obligatoria del país presenta tres niveles educativos (educación inicial y primaria, educación media básica, educación media superior) administrados, desarrollados y organizados por Direcciones Generales de Educación de la ANEP, la racionalidad de un documento Marco les trasciende constituyéndose en un instrumento de vital importancia para la coordinación y articulación tan necesaria en el sistema educativo.

23 Circular 49/2021 del CODICEN – Resolución 1457/021 de 30 de junio de 2021.

24 Stabback, P. (2007). Lineamientos para la reconstrucción de un marco curricular para la Educación Básica. Presentado en el Taller Regional “¿Qué educación básica para África?” Kigali, Ruanda – 25-28 septiembre 2007 UNESCO-OIE.

25 IBE-UNESCO (2017). Desarrollo y aplicación de Marcos Curriculares, Herramientas de formación para el.

La existencia de un Marco curricular para la educación obligatoria es coherente con una visión integrada del sistema educativo, permite centrarse en el aprendizaje esperado para todos los estudiantes desde una perspectiva de desarrollo de competencias y habilita a que cada centro educativo tome decisiones pertinentes a partir del conocimiento de las necesidades existentes muchas de las cuales le son propias.

Asimismo, al sentar las bases de la educación obligatoria del país, brinda líneas de orientación necesarias para el desarrollo profesional docente, estableciendo así una visión sistémica.

Además de la relevancia del Marco, son necesarios documentos conexos y coordinados con **él**, que al momento que lo acerquen al aula, vinculen las grandes ideas que lo sostienen con las realidades del día a día en los centros educativos.

Uno de los documentos señalados son las **Progresiones de aprendizaje**. Portanto, junto al Marco Curricular Nacional se deben diseñar Progresiones de aprendizaje que respondan a las competencias establecidas. Las progresiones son pautas que describen el desarrollo de una competencia en niveles de complejidad creciente, definiendo aquello que los alumnos deben saber, saber hacer y comprender en determinados momentos de su trayectoria escolar. Sus diferentes niveles de ese continuo se marcan como expectativa a lograr²⁶

Aportan lógica, respaldo conceptual y sistémico a la implementación curricular porque:

Expresan una concepción de aprendizaje

Sosteniendo la creación de una Progresión de aprendizajes, está la idea de que el aprendizaje es incremental, que se va desarrollando en un proceso de complejidad creciente²⁷. Al brindar una visión de un camino de aprendizaje esperado, ya no se trata de lo que cada alumno alcanza o no, sino en qué momento de la progresión se encuentra cada uno. Así, facilitan la comprensión de los ritmos personales en el camino de aprender y favorece la utilización de estrategias más a la medida de cada uno

Responden al enfoque por competencias

Las competencias definidas en un Marco curricular se relacionan con los saberes, habilidades y comprensiones necesarias para resolver situaciones complejas. Las Progresiones son las marcas en ese camino de desarrollo de las competencias, evidenciando los conocimientos, habilidades y entendimientos esperados en diferentes cortes o mojones de ese camino. Definen la ruta para alcanzar la meta que es la competencia.

Favorecen el monitoreo de los aprendizajes y la intervención pedagógica adecuada

Una de las funciones inherentes a la enseñanza es el monitoreo de los aprendizajes logrados por los estudiantes que debe hacer el docente. Es necesario que ese monitoreo se pueda realizar desde algunos parámetros comunes a todos por lo que las Progresiones vienen a servir a ese propósito. Como describen sistemáticamente el acrecentamiento paulatino del aprendizaje²⁸, orientan a todos los docentes en

²⁶ SINEACE (2016). Estándares de aprendizaje como Mapas de progreso: elaboración y desafíos. El caso de Perú, Lima: SINEACE.

²⁷ SINEACE (2016). Estándares de aprendizaje como Mapas de progreso: elaboración y desafíos. El caso de Perú, Lima: SINEACE.

²⁸ Gysling, J. & Meckes, L. (2010). Estándares de aprendizaje en Chile: Mapas de progreso y Niveles de logro SIMCE 2002 a 2010, Serie Documentos, Santiago: PREAL.

la dirección que los aprendizajes deben tomar y favorecen la toma de decisiones pedagógicas informadas para atender las diferentes situaciones vinculadas con las particularidades de cada estudiante.

Brindan información para un sistema nacional de evaluación

Un insumo fundamental a la hora de evaluar los progresos de los estudiantes es contar con competencias bien definidas, y tener metas de aprendizaje en diferentes momentos de la trayectoria escolar. Las Progresiones de aprendizaje cumplen esa función en el día a día del centro educativo, pero también son instrumentos que ayudan a los sistemas que requieren realizar evaluaciones generales o de corte.

Si bien proponen una progresión de los aprendizajes, en general no responden exactamente a los grados establecidos en los diferentes niveles sino a lo esperado en distintos momentos del desarrollo desde la idea de progresión. Describe hacia dónde se desarrolla el aprendizaje durante la trayectoria escolar, y se lo mira con lógica de trayecto, más que de curso, con “énfasis en la progresión y en mejorar la calidad de la educación”²⁹. La relación con el grado escolar es fundamentalmente orientadora al permitir ubicar al estudiante en el continuo de niveles de aprendizaje, hacia dónde se espera que se dirija y cómo hacer para facilitar y optimizar ese avance.³⁰

Por esta característica, favorecen la aceptación y comprensión de la diversidad en el aula ya que en cada grado escolar es posible encontrar estudiantes en diversidad de logros: algunos tendrán aprendizajes comparables con los de estudiantes con menor trayectoria educativa y otros se asimilarían a estudiantes más avanzados. Las Progresiones, haciendo visible la situación, ordenan y habilitan el trabajo docente desde la normalización de la diversidad: el docente puede identificar en qué lugar está cada estudiante, y hacia dónde deberá acompañarlo pedagógicamente sin necesidad de encasillarlo.

A su vez, los **planes y programas** son los documentos curriculares de más específico alcance. Una vez establecido el Marco Curricular Nacional y generados los aprendizajes esperados para los estudiantes para todo el ciclo de educación obligatoria a través de las Progresiones de aprendizaje, se deben diseñar los Planes: documentos que definen las estructuras de los diferentes niveles educativos (disciplinas, horarios, espacios específicos de flexibilidad) y a continuación definir los Programas correspondientes.

Los programas suelen ser los más cercanos y en los que se apoya el docente para definir sus propuestas de aprendizaje, debiendo ser consistentes con lo propuesto en los documentos de mayor jerarquía. En ellos se establecen las metas, los resultados de aprendizajes esperados, los contenidos, las estrategias de enseñanza y de evaluación propuestas³¹. Los programas definen la forma en que los contenidos aportarán al desarrollo de las competencias establecidas en el Marco Curricular Nacional.

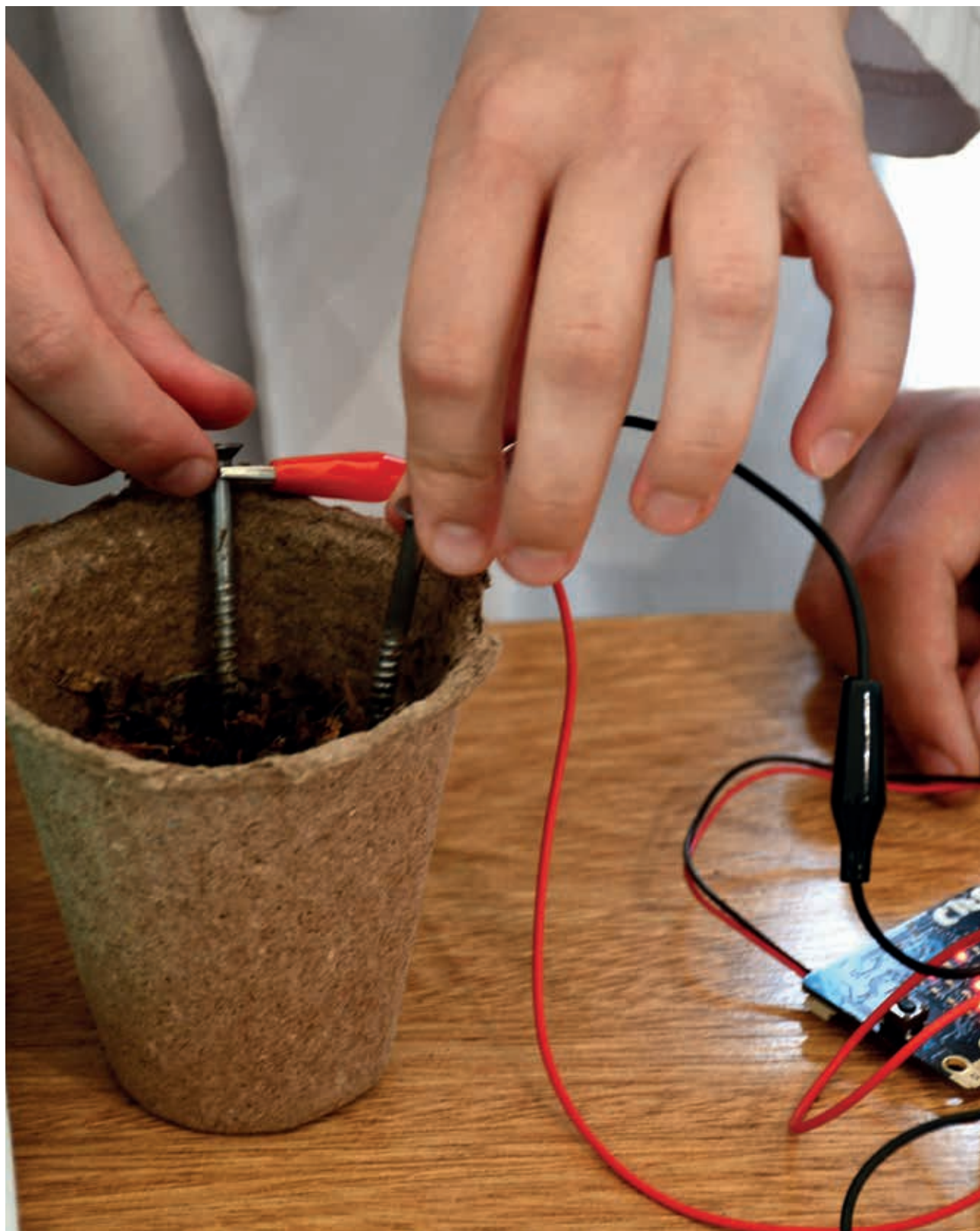
En niveles de mayor concreción se establecen los conocimientos estructurantes de las distintas disciplinas que contribuyen al desarrollo de las competencias. Estos conocimientos se organizan en los distintos niveles educativos, en aproximaciones sucesivas, en grados de profundidad, en espacios y tiempos en un marco de flexibilidad y de los diferentes ritmos de aprendizaje.

²⁹ Latorre, M. (2013). Mapas de progreso del aprendizaje (MPA) y Rutas de aprendizaje (RA) en Perú – 2013, Revista IIPSI, Vol 16 N°1 2013, UNMSM.

³⁰ SINEACE (2016). Estándares de aprendizaje como Mapas de progreso: elaboración y desafíos. El caso de Perú, SINEACE.

³¹ Stabback, P. (2007). Lineamientos para la reconstrucción de un marco curricular para la Educación Básica. Presentado en el Taller Regional “¿Qué educación básica para África?” Kigali, Ruanda – 25-28 septiembre 2007 UNESCO-OIE..

Todos estos componentes deben atender y articular con las grandes definiciones y orientaciones que se establecen en el Marco, por lo que se deberá establecer una línea lógica y cohesiva entre marco, progresiones, planes y programas.



Principios del Marco Curricular Nacional

Principios generales de la educación

La tradición nacional en materia educativa se refuerza e impulsa a partir de la vigencia plena de principios rectores de la educación nacional. Principios que están en la base misma del sistema educativo y consagrados a nivel constitucional y legal.³²

Tal como sostiene **Reyna Reyes** al tratar la Laicidad *“la defensa de la educación laica no entraña oposición a ninguna religión ni a ninguna ideología política, pero sí, una firme oposición a que, en nombre de ellas, se adoctrine al niño quien por ser altamente receptivo por afectividad... no puede oponerse a las creencias que se le inculcan, creencias que persisten con mayor o menor firmeza a través de los años. Se condenan las formas dogmáticas de enseñanza porque en ellas la razón queda sometida al influjo deformante de la afectividad”*³³. A partir de esta premisa, y tal como lo establece la ley de educación en su artículo 17 es necesario asegurar *“...el tratamiento integral y crítico de todos los temas en el ámbito de la educación pública, mediante el libre acceso a las fuentes de la información y conocimiento que posibilite una toma de posición consciente de quien se educa...”*³⁴ garantizando la pluralidad de opiniones y la confrontación racional y democrática de saberes y creencias.

La **gratuidad** de la enseñanza ha sido una tradición en la educación, siendo un factor distintivo a nivel regional y mundial que orienta un accionar nacional en la materia. Tal como sostenía **José Pedro Varela** *“...para que el sentimiento de la igualdad democrática se robustezca en el pueblo, no basta decretarla en las leyes: es necesario hacer que penetre en las costumbres, que viva, como incontestable verdad, en el espíritu de todos: que se oponga a las tendencias naturales de las clases a separarse, a las aspiraciones de la posición y de la fortuna a crearse una forma especial... solo la escuela gratuita puede desempeñar, con éxito, esa función igualitaria, indispensable para la vida regular de las democracias... Gratuita para todos, abierta a todos, recibiendo en sus bancos niños de todas las clases y de todos los cultos...”*³⁵.

También la **obligatoriedad** a partir de la concepción de la educación como *“...un servicio de utilidad pública, que debe ser pagado por la nación y a nuestro modo de ver ello se hace más evidente cuando prevalece el principio de instrucción obligatoria...”*³⁶ ha tenido el país un rol protagónico al momento de caracterizar nuestro sistema educativo. Tanto la obligatoriedad como la gratuidad están estrechamente vinculados con el efectivo cumplimiento del derecho a la educación. La educación obligatoria entonces, debe concebirse como un deber para los niños y los responsables adultos, así como también para el Estado. Los padres no pueden negarse a que sus hijos reciban educación y el Estado debe asegurar las posibilidades correspondientes. Por su parte, la gratuidad es el complemento ineludible ya que resulta fundamental para que se efectivice el derecho a la educación de todos los niños y jóvenes.

32 Administración Nacional de Educación Pública (2020). *Proyecto de presupuesto y Plan de desarrollo Educativo 2020-2024*, ANEP.

33 Reyes, R. (1971). *¿Para qué futuro educamos?*, Biblioteca de Marcha, Colección Premios.

34 Ley de Educación 18.437 de 12 de diciembre de 2008, art. 17.

35 Varela, JP. (1874). *La Educación del Pueblo*, Sociedad de Amigos de la Educación Popular, Tomo I, p. 115.

36 Varela, JP. (1874). *La Educación del Pueblo*, Sociedad de Amigos de la Educación Popular, Tomo I, p. 114

A su vez, la **autonomía** consagrada en los artículos 202 y ss. de la Constitución de la República juega un papel preponderante al momento de establecer una transformación curricular.

La **participación democrática** se desarrolla promoviendo una interacción permanente entre todos los actores de los centros educativos y la sociedad en general.

En tal sentido, la Ley General de Educación continuando con la tradición nacional y recogiendo preceptos constitucionales, consagra - además de los ya referidos - otros principios como la universalidad, la diversidad e inclusión educativa, participación, libertad de enseñanza, igualdad de oportunidades o equidad, autonomía y coordinación.³⁷

El Marco Curricular Nacional es un instrumento para el efectivo cumplimiento de estos principios rectores de la educación del país y a partir de los mismos hacer efectivo el **derecho a la educación** de todos los individuos, con prescindencia de su condición o situación particular, derecho consagrado en la legislación nacional desde 1877 y que ha evolucionado en el tiempo a partir de las distintas circunstancias nacionales e internacionales.

Principios orientadores del Marco Curricular Nacional

Un modelo curricular integral y coherente debe responder a lógicas que trasciendan las especificidades propias de los diferentes niveles educativos encontrando una visión común desde principios que le otorguen sistematicidad y que hagan realidad la centralidad del estudiante como razón de ser del sistema educativo nacional. Por ello, además de los principios rectores de la educación se presenta un conjunto de principios que orientan al Marco Curricular Nacional.



Figura 1 – Principios del Marco Curricular Nacional

³⁷ Ley de Educación 18.437 de 12 de diciembre de 2008.

La centralidad del estudiante y de su aprendizaje

La centralidad del estudiante siempre ha sido plasmada en los documentos educativos, incluso más allá de los propiamente curriculares. Pocas veces se efectiviza en los hechos por lo que establecer dicha circunstancia como el primer principio que debe guiar la construcción de una propuesta curricular se impone. Es necesario que el accionar educativo se enfoque en acompañar y potenciar el desarrollo y los aprendizajes efectivos de los estudiantes lo que supone ver a los estudiantes como personas en desarrollo y como sujetos insertos en un momento y lugar social e histórico. Esto implica que los sistemas educativos deben focalizarse en el desarrollo personal integral de cada uno de los estudiantes colaborando en que logren la mejor versión de sí mismos y a la vez, un puente entre el desarrollo cultural de la humanidad y de las nuevas generaciones.³⁸

Para que la acción educativa sea verdaderamente centrada en el estudiante es imprescindible percibirlo integralmente, conocerlo, comprender sus circunstancias y desde allí actuar sabiendo que es un ser único e irrepetible con una vocación a desarrollar y acompañar. Esto es absolutamente necesario, pero no es suficiente, ya que la acción educativa logra su fin solo si se producen aprendizajes. Es necesario decir, entonces, que proponer una visión curricular centrada en el estudiante no es posible si no se enfoca en el desarrollo de aprendizajes.

Este enfoque supone aunar el interés superior en la persona de cada estudiante, sus necesidades y posibilidades, y a la vez centrarse en el proceso de aprender, comprendiéndolo, entendiendo cómo se produce y cuáles prácticas de enseñanza logran promoverlo en altos niveles³⁹, aceptando que la enseñanza no solo sucede en las aulas y *“se trata de la actuación del profesor. Se trata de que los estudiantes aprendan y los maestros hagan contribuciones para que el aprendizaje suceda. Como maestro puede hacer las cosas de modo de afectar directamente a cuánto y qué tan bien los estudiantes aprendan”*.⁴⁰

El **énfasis en los aprendizajes** se entiende como la forma de concretar el derecho a la educación que implica no solamente poder acceder y permanecer en el sistema educativo, sino que aprender efectivamente reconociendo las diferentes realidades que impactan en cada estudiante y que lógicamente generan diferencias que deben ser atendidas. Se entiende ese aprendizaje desde la percepción de su construcción en forma tanto individual como colectiva y desde la convicción de que todos los estudiantes pueden aprender.

Para esto, las orientaciones pedagógicas y didácticas deberán definirse a partir de la forma en que las personas aprenden.⁴¹ Hoy en día existe suficiente evidencia de investigación acerca de las formas en que los estudiantes desarrollan los diferentes tipos de aprendizaje, de cuánto impacta aprender con otros, del valor de sentirse desafiado para involucrarse, de los procesos cognitivos implicados en cada momento del aprendizaje, del peso de lo emocional al momento de desarrollar aprendizajes, por lo que todo esto deberá estar en la base de las definiciones curriculares.

38 Molina, V. (2006). Currículo, competencias y noción de enseñanza-aprendizaje. Revista PRELAC, (3).

39 McCombs, B. y Whisler, JS. (2000). La clase y la escuela centrada en el aprendiz, Paidós.

40 Weimer, M. (2013). Learner-centered teaching: five key changes to practice, Jossey-Bass, p. 13.

41 Bransford, J. D., Brown, A. L., Cocking, R. R., y (editors). (2000). *How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School* (J. D. Bransford, A. L. Brown, y R. R. Cocking Eds.). National Research Council. Ansari, D. (2017). Applying the science of learning to education. Two structural requirements. En IBE-UNESCO, Infocus No 3 Dehaene, S. (2019). ¿Cómo aprendemos?: Los cuatro pilares con los que la educación puede potenciar los talentos de nuestro cerebro, S XXI Editores Ruiz Martín, H. (2020). *¿Cómo aprendemos? Una aproximación científica al aprendizaje y a la enseñanza*. Graó.

El interés del estudiante (no en el sentido de inclinación o preferencia personal, sino de beneficio superior como persona en desarrollo) como meta curricular solo se alcanza si se comprenden sus diferencias individuales y contextuales como punto de partida de los aprendizajes y se actúa desde ellas hacia metas comunes. El currículo, como instrumento general, deberá tenerlo en cuenta ofreciendo una propuesta con flexibilidad y con orientaciones y apoyos específicos.

Todo esto, comprendiendo que la educación formal no es la única fuente de aprendizajes de los estudiantes. Cada día más las oportunidades de aprender “*en cualquier momento y en cualquier lugar*”, llevan a diluir las diferencias entre el aprendizaje formal e informal. Aprendizaje ubicuo, como propone Burbules,⁴² que apuntalado por las tecnologías se lo encuentra en cualquier lugar, y no está anclado a un espacio ya que es portable, trasciende la inmediatez física de forma drástica, así como la organización disciplinar, es más amigable con la personalización temporal y trasciende fronteras. Centrarse en los aprendizajes debe contemplar esta ubicuidad, facilitando desde lo curricular la integración entre aprendizajes diversos, poniendo al centro educativo y el aula como el lugar de conexión entre ellos y sin desdibujar que es “el lugar de aprendizaje común a todos y esta cualidad es la que le otorga una responsabilidad importante y única en comparación con otros entornos”.⁴³

La inclusión

Un currículo inclusivo “*implica ante todo la apertura, el convencer y convencerse, la voluntad y las competencias para respetar, entender y apoyar la diversidad de características y necesidades de los estudiantes como múltiples fuentes inspiradoras para democratizar y mejorar las oportunidades, los procesos y los resultados de los aprendizajes. Entre otros aspectos fundamentales, implica que los educadores estén convencidos y promuevan activamente prácticas inclusivas en ambientes colaborativos de aprendizaje*”.⁴⁴

Este concepto de inclusión es el que se despliega en la agenda *Education for all* (EFA) de la UNESCO buscando responder a la diversidad, al aumento de la participación y a la reducción de la exclusión desde y por la educación. Es importante considerar que, desde los avances en el conocimiento sobre el aprendizaje, más que el derecho universal a la educación o a ser educado debemos considerar el derecho fundamental a aprender y como consecuencia la educación debe enfocarse en los logros de aprendizaje como derecho de todos. El currículo tenderá a favorecer el desarrollo inclusivo permitiendo ubicar y acompañar a los estudiantes en el continuo de los aprendizajes y orientando a los docentes acerca de cuáles son las metas inmediatas y subsecuentes a las que debe llegar cada uno.

La aceptación del derecho a la educación para todos los estudiantes significa asegurar la prestación de servicios educativos de calidad sin excepciones, sostener el proceso educativo de cada uno dentro del sistema y disponer de recursos y estrategias que permitan que todos aprendan sin que su origen, género, condición social o característica sobre sus capacidades sean una condicionante⁴⁵ lo que ha sido expresamente establecido en el Plan de Desarrollo Educativo 2020 – 2024 de la ANEP.⁴⁶

42 Burbules, N.C. (2009). Meanings of ubiquitous learning, en Cope, Bill y Mary Kalantzis (eds.); *Ubiquitous Learning*. Urbana, IL, University of Illinois Press.

43 Ídem, p. 50.

44 Tedesco, J.C., Opertti, R. y Amadio, M. (2013). Por qué importa hoy el debate curricular, IBE Working Paper on Curriculum Issues, Núm. 10, p. 20. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002213/221328s.pdf>.

45 Blanco, R. (2009). Construyendo las bases de la inclusión y la calidad de la educación en la primera infancia, *Revista de Educación*, Monográfico 347, Universidad Complutense de Madrid.

46 Administración Nacional de Educación Pública (2020). *Plan de desarrollo Educativo 2020-2024*, ANEP.

La inclusión, entonces, como principio curricular implica definirla desde una doble condición: como una forma de actuar educativamente tomando las decisiones pedagógicas necesarias para que todos los estudiantes logren aprendizajes de calidad (con equidad y desde la igualdad de oportunidades) y a la vez, sostenerla como una forma de ser y estar en el mundo (empática, tolerante, abierta y respetuosa de la diversidad) buscando que los estudiantes puedan desarrollarla como forma de vivir con otros sin diferenciarse.

La pertinencia

La pertinencia curricular existe cuando el aprendizaje cobra sentido para el estudiante. El aprendizaje pertinente se encastra en el doble rol escolar de apoyar el desarrollo y de servir de puente cultural. Esto significa que los contenidos escolares no se limitan a “saberes conceptuales” sino que es necesario entender el contenido escolar desde los ya tradicionales pilares de Delors: el conocer (aprendizaje conceptual, declarativo, intelectual o cognitivo), también el saber hacer (habilidades generales y destrezas específicas), el saber ser (se relaciona con el desarrollo de la personalidad) y el saber convivir (con respeto, empatía y tolerancia).⁴⁷

“La educación [...] opera como un verdadero mecanismo de herencia cultural, al garantizar, al mismo tiempo, la transmisión de los conocimientos históricamente construidos y culturalmente organizados y la posibilidad de utilizar en cada momento histórico el acervo de conocimientos disponibles como punto de partida para acometer nuevos procesos de construcción individual y colectiva de conocimiento.”⁴⁸

Morin identifica al conocimiento pertinente del saber enseñado como uno de los siete saberes para la educación del futuro, en referencia a la “necesidad de promover un conocimiento capaz de abordar los problemas globales y fundamentales para inscribir allí los conocimientos parciales y locales.”⁴⁹ Propone que esta necesidad implica un cambio que el identifica como paradigmático y no programático en tanto requiere una nueva organización del conocimiento, ya que entiende que la educación del futuro está desafiada por “una inadecuación cada vez más amplia, profunda y grave por un lado entre nuestros saberes desunidos, divididos, compartimentados y por el otro, realidades o problemas cada vez más poli disciplinarios, transversales, multidimensionales, transnacionales, globales, planetarios.”⁵⁰

El sentido de los aprendizajes surge de la significación, posibilidad de apropiación y de movilización de estos conocimientos, habilidades y actitudes, frente a situaciones complejas, teniendo en cuenta los niveles de desarrollo etarios y personales y los diversos contextos en que se desarrollan.

Plantear la pertinencia de los aprendizajes tiene mayor alcance que seleccionar contenidos, supone necesariamente identificar y establecer las formas didácticas mediante las cuales se los ofrece.

Esto, en un momento en el que la acumulación de conocimientos resulta inabarcable, debe llevar a plantearse la necesidad de seleccionar e identificar cuáles aprendizajes deberían desarrollar los estudiantes.

⁴⁷ Delors, J., 1996, *La educación encierra un tesoro. Informe para la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*, Madrid, Santillana.

⁴⁸ Coll, C. (2010). Enseñar y aprender en el siglo XXI: el sentido de los aprendizajes escolares en Marchesi, A., Tedesco, C. y Coll, C. (Coords.), *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza*, OEI serie Metas educativas 2021.

⁴⁹ Morin, Edgar. “Los siete saberes necesarios para la educación del futuro”. UNESCO. Paris, 1999.

⁵⁰ Morin, Edgar. “Los siete saberes necesarios para la educación del futuro”. UNESCO. Paris, 1999.

En las áreas disciplinares no todo conocimiento tiene el mismo valor por lo que esa identificación de **aprendizajes fundamentales** tiene que **orientarse desde los aspectos centrales y estructurantes de las áreas disciplinares**, procesadas desde la **significatividad que tengan para el estudiante**, para su vida actual y posterior, como integrante de un grupo social que debe colaborar a mejorar.

“Todo puede enseñarse con sentido”,⁵¹ y es el docente en su rol profesional, su conocimiento pedagógico y disciplinar que puede encontrar los aspectos motivadores de los aprendizajes y las mejores formas de presentarlas.

La flexibilidad

La comunidad educativa en su conjunto debe ser proactiva y creativa para el diseño de espacios de flexibilidad apoyados por una estructura curricular que lo permita según los niveles de concreción (aula, centro, región) a fin de dar respuesta a la diversidad de los estudiantes, de los centros educativos e incluso de las regiones.

La flexibilidad busca diferenciar el aula atendiendo a distintas características asociadas al perfil de los estudiantes (perfil de aprendizaje, de intereses, de características que condicionan aprendizaje, ya sean estas personales o contextuales) y diferenciando la planificación de la enseñanza en relación con los contenidos, procesos o productos.

A su vez, ello debe ser acompañado desde el propio currículo. Este es el instrumento mediante el cual se cumplen con los fines y principios de la educación y adquiere modalidades que pueden ir entre una extrema prescriptividad (regulación o normatividad sobre lo allí propuesto) o una amplia flexibilidad (habilitación de espacios de toma de decisiones más allá de la propuesta curricular).

El Marco Curricular Nacional propone diseñar un currículo que ofrezca un núcleo de aprendizajes fundamentales, que se combinen con espacios de toma de decisión en niveles medios (territorios, centro educativo) y micro (equipos docentes, docentes, estudiantes), equilibrando la prescripción y la flexibilidad, todo lo cual deberá concretarse a nivel de los Planes y Programas.

La integración

La educación con efectiva centralidad en el estudiante exige que lo que se aprende en la educación obligatoria permita actuar en la sociedad en que viven contribuyendo al desarrollo personal y colectivo. Desde el nacimiento, las personas están inmersas en un universo integrado, que poco a poco van develando para interpretarlo y ser capaces de desarrollarse y aportar en él.

Los estudiantes necesitan una comprensión amplia, compleja e integrada de los fenómenos que en una sociedad cambiante se suceden, por lo que *“conforme nuestro mundo colectivo se va haciendo más y más pequeño, los mundos de los que formamos parte individualmente se van haciendo más numerosos y complejos”*.⁵²

⁵¹ Rivas, A. (2014). Revivir las aulas. Un libro para cambiar la educación. Debate.

⁵² Perkins, D. (2016). Educar para un mundo cambiante. ¿Qué necesitan aprender realmente los alumnos para el futuro?, SM, p. 47.

Se hace necesario buscar formas de integración pedagógica relevantes que colaboren en avanzar desde un modelo tradicional de aprendizajes fuertemente estructurados y jerarquizados, a otro en el que el diseño en red, a partir de disciplinas que evidencian y reclaman poner en acción las relaciones existentes entre ellas, propicia la interacción entre docentes y la apertura a oportunidades de cruzamientos propuestos o generados a partir de iniciativas particulares de las propias comunidades educativas.⁵³

Esta orientación debe tomar cuerpo a nivel de los Planes y Programas identificando espacios de integración posibles desde el propio currículum y habilitando a proponer nuevos de forma contextualizada y atendiendo las particularidades que se presenten en cada caso.

La participación

Es necesario que exista un vínculo entre la propuesta educativa y la realidad del propio estudiante, para lo cual es necesario que se generen mecanismos para que sea parte de la misma. La participación habla de involucramiento, de toma de postura, de posibilidades para expresarse e intercambiar. Aunque tradicionalmente se piensa en la participación a partir de instancias diseñadas al efecto estructuradas y convocadas específicamente, las formas actuales hablan de una intervención de los estudiantes en sus propios procesos de aprendizaje, tomando decisiones sobre qué aprender (propiciando espacios flexibles para esta opción), mediante qué formatos e informando al sistema sobre qué esperan del centro educativo, de los docentes y del aprendizaje. Desde la idea de ubicuidad del aprendizaje planteada más arriba, esta participación favorece el flujo entre diversas formas de aprender, facilita la conexión entre lo formal y otros contextos⁵⁴ y permite, desde la propia iniciativa del estudiante, tejer interconexiones enriqueciendo el currículum.

El currículum participativo deja espacios sin completar esperando la decisión del estudiante, la que se produce durante el transcurso de su trayectoria educativa a partir de sus propias visiones, aspiraciones y perspectivas. La identificación de esos espacios es una definición curricular que debe equilibrarse entre la necesidad de aseguramiento de los saberes necesarios e irrenunciables y los espacios de opciones posibles en los distintos niveles de decisión.

A la vez, hay otro foco de participación y es el que corresponde a la comunidad de cada centro educativo. Los docentes, en forma individual o actuando colectivamente, deben contar con posibilidades de intervenir definiendo espacios curriculares, temáticas relacionadas con el contexto, formatos pedagógicos adecuados a los fines planteados, entre otras acciones que permitan conjugar necesidades, visiones y saberes que atiendan las particularidades propias del contexto en donde el proceso de enseñanza y de aprendizaje se lleva adelante.

Visión ética

Los documentos curriculares (Marco, Progresiones, Planes y Programas) y las acciones educativas están necesariamente impregnadas por un marco ético que las sostiene y encuadra, por lo que a partir de

⁵³ Ídem.

⁵⁴ Burbules, N.C. (2009). Meanings of ubiquitous learning, en Cope, Bill y Mary Kalantzis (eds.); *Ubiquitous Learning*. Urbana, IL, University of Illinois Press.

la misma se vinculan los principios orientadores referidos precedentemente. La visión ética acompaña las acciones educativas, da cuenta de una identidad cultural y nacional desde la valoración y respeto de la diversidad de cualquier índole por lo que principios éticos que podemos integrar como la actitud permanente de respeto a los Derechos Humanos, el valor de la democracia, el respeto por las minorías y la protección de las mismas, la construcción de la paz, la toma de responsabilidad por las acciones, la búsqueda de la equidad, deben ser considerados permanentemente por las instituciones educativas dentro y fuera de las aulas.

Estos principios vinculados a la ética se permean a través de las acciones y de los materiales curriculares que trabajan los estudiantes. Es así que los actores a nivel del centro educativo y a nivel de mandos medios como agentes principales de la formación ética de los estudiantes, juegan un rol protagónico. Docentes, funcionarios del centro educativo, directores, inspectores, familias y comunidades locales son quienes tendrán la responsabilidad de trabajar para que el actuar ético de los estudiantes se desarrolle a plenitud.

Un currículo orientado a competencias al poner al estudiante “en situación” requiere que el marco ético esté en la base de su desarrollo. El componente actitudinal del actuar de forma competente integra la dimensión ética de forma estructural en el proceso de desarrollar las competencias, así como al momento de manifestar el desempeño situado.⁵⁵



55 Jonnaert, Ph. (2017). La notion de compétence : uneréflexion toujours inachevée, Éthique publique, Vol. 19, N° 1.

Organización curricular hacia el desarrollo de competencias

Competencias y aprendizaje

Una educación de calidad orientada por los principios curriculares establecidos anteriormente: centralidad en el estudiante y de su aprendizaje, inclusión, participación, pertinencia, flexibilidad, integración de conocimientos y ética requiere de una propuesta curricular que permita atender los requerimientos explicitados en este documento.

En tal sentido, se considera necesario trabajar a partir de un modelo curricular basado en competencias el que constituye una alternativa adecuada por la conexión de los aprendizajes entre sí y con la vida real, a partir del foco en los aprendizajes y desarrollo del estudiante pensándolo como “ser en el mundo”. Se trata de un enfoque consecuente con la flexibilidad e inclusión referidas al establecer el aprendizaje como un camino con dirección progresiva no necesariamente atada a instantes específicos e inmóviles, ya que los niveles de desarrollo de las competencias permiten saber en qué momento se encuentra cada estudiante, identificar la meta de aprendizaje siguiente hacia la que promoverlo, sin definir necesariamente los tiempos en que eso debe darse.

Las competencias por su misma concepción permiten dar coherencia curricular ya que el estudiante, centro del aprendizaje, desarrolla cada una mediante procesos de enseñanza inclusivos, flexibles y participativos. Esos procesos de enseñanza nutridos de contenidos pertinentes, trabajados a través de conocimientos integrados y acompañados por procesos de evaluación en un marco ético, facilitan y potencian el aprendizaje de los mismos. El currículo se propone por lo tanto establecer una red interconectada de disciplinas orientadas hacia el desarrollo de las competencias a través de contenidos disciplinares, seleccionados cuidadosamente mediante criterios especificados con claridad, donde la pertinencia se incorpora en la decisión.

Desde el análisis de las propuestas de organismos internacionales, autores y organizaciones civiles, es posible decir que la concepción actual de las competencias define que éstas requieren *“comprensión profunda -de la realidad global, de aspectos particulares de ésta-, apropiación de los procedimientos y acción efectiva [moralmente situada], en una actualización del ideal aristotélico: entender el mundo (theoria), “hacerse” una vida (poiesis), guiar la acción según principios (praxis), o los 4 pilares de Delors (Saber, Saber hacer, Saber ser, Saber vivir juntos)”*.⁵⁶

Las competencias se desarrollan a lo largo de la vida del sujeto integrando diversos recursos en una relación profunda entre el saber, el saber hacer y el hacerlo.

El Marco Curricular Nacional se ubica desde esta concepción de las competencias, entendiéndolas como un actuar frente a situaciones complejas, integrando variedad de recursos, en una relación profunda entre el saber, el hacer y enfatizando la apropiación del sujeto mediante la reflexión.⁵⁷

⁵⁶ Labate, H. (2021). documento interno, consultoría CODICEN..

⁵⁷ Valle, JM. Y Manso, J., 2013, pág. 23..

Desde esta mirada las competencias:

- tienen carácter holístico e integrado
- son parte del bagaje de respuestas del sujeto, pero no se limitan a él, sino que pasan a integrar la riqueza cultural de cada contexto
- implican un querer hacer, relacionándose directamente con el componente emocional
- llevan a plantearse cuestiones morales sobre la proyección de la acción, mediante la búsqueda de sentido
- tienen carácter reflexivo y de transferibilidad creativa, no mecánica
- se perfeccionan y enriquecen o se restringen a lo largo de la vida⁵⁸

Ser competente significa actuar integrando conocimientos, habilidades y actitudes para responder a situaciones complejas de la vida, acorde a cada situación en un entramado dinámico de esos recursos (ya sean propios o contruidos con otros) seleccionados, combinados y movilizados pertinentemente y desde parámetros éticos.

A los efectos de este Marco Curricular Nacional los **conocimientos** se componen de hechos y cifras, conceptos, ideas y teorías que apoyan la comprensión de un área o temas concretos; las **habilidades** son capacidades y disposiciones que se desarrollan y que son necesarias para resolver y crear; y las **actitudes** describen la mentalidad y la forma de actuar o reaccionar ante las ideas, las personas o las situaciones.⁵⁹

Si bien la competencia se manifiesta mediante este desempeño, lo excede y pasa a configurar una disposición que el sujeto desarrolla e incorpora a través de esquemas de pensamiento. Su desarrollo implica un proceso gradual de construcción propia y con otros, que posibilita tomar decisiones y realizar acciones acordes a las situaciones y a las condiciones personales y del entorno que en cada circunstancia debe afrontar.

Esta concepción de competencia considera al estudiante como centro del aprendizaje y consecuentemente todos los procesos que se diseñen buscarán la coherencia con este principio. Asimismo, es importante recalcar que el contenido de la enseñanza va más allá del conocimiento y del saber hacer. Se espera que la enseñanza logre desarrollar las competencias necesarias para saber actuar con conocimiento⁶⁰; en definitiva, para hacerlo.

En este desarrollo se involucran diferentes mediaciones (pares, adultos referentes, recursos materiales, tecnológicos, etc.), siendo fundamental en la educación formal la mediación docente (intervención, guía, enseñanza) para favorecer un proceso gradual de desempeños y de apropiación personal de ese desarrollo tendiente a la autonomía.

⁵⁸ LGimeno Sacristán, J. (2011). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?*, Morata, 3a edición.

⁵⁹ Recomendación del Consejo de la Unión Europea de 22 de mayo de 2018.

⁶⁰ Le Botaerf, G. (2017). Agir en professionnel compétent avec éthique, *Éthique publique*, Vol. 19, N° 1

La educación orientada hacia las competencias hace posibles que los estudiantes:

- pongan a prueba sus posibilidades en situaciones que los desafíen
- se den cuenta de lo que pueden y de aquello que aún deben desarrollar
- busquen los conocimientos que podrán utilizar para responder a los desafíos que se les plantean
- reflexionen sobre su actuar y reconozcan las acciones que todavía es necesario desarrollar
- se involucren en el proceso, reconozcan y valoren sus logros y se sustenten en ellos para seguir avanzando

Modelo de competencias y relación con los documentos curriculares

El trabajo de definición de las competencias que se proponen para regir la educación obligatoria del país tuvo en consideración diferentes aportes de modelos teóricos y también modelos implementados en diversos países a nivel regional e internacional en una visión comparada, así como del análisis de los documentos curriculares de la educación obligatoria de nuestro país.

A partir de las competencias que el egresado desarrolle al finalizar su escolarización (perfil, lo que se espera que logre por su pasaje por la educación obligatoria) se organiza la forma de expresar los aprendizajes esperados. Esto puede asumir diferentes formatos competenciales.

Para este Marco Curricular Nacional se acordó definir como metas del desarrollo educativo un conjunto de **competencias generales**, para todos los estudiantes cualquiera sea su trayecto educativo, posibilitando el desarrollo de *“actitudes, marcos mentales y metodológicos comunes a las diferentes disciplinas [...] y a poner en obra en el curso la elaboración de los diferentes saberes y saber-hacer, cuyo dominio otorga autonomía creciente al aprendizaje de los alumnos”*⁶¹ ya que se las entiende esenciales para el desarrollo pleno de la persona y para la integración plena y productiva a la sociedad.

Los modelos de competencias se presentan como formas de organizar lo que se espera que los estudiantes desarrollen a lo largo de su trayecto educativo. Como todo formato organizativo busca presentar un formato manejable, claro y utilizable.

En este todo interconectado, las competencias no quedan atrapadas en un área de conocimiento, por lo que las diferentes disciplinas aportarán al desarrollo de las diferentes competencias.

Definir un modelo de competencias generales, supone que éstas deben desarrollarse a lo largo de todos los niveles y disciplinas concretando las formas de hacerlo a partir de resultados de aprendizaje de acuerdo con las especificidades de conocimientos y contextos de cada disciplina. Junto a esto, las disciplinas deberán desarrollar competencias específicas para completar la definición de lo que se espera que los estudiantes aprendan.

Una vez que se establece un modelo de competencias, se debe definir cuál es el nivel esperado de desarrollo de cada una de ellas al fin de la educación obligatoria. Esto constituye el **Perfil de egreso**, que es a lo que el sistema educativo se compromete a que un estudiante debe alcanzar una vez que finaliza la educación obligatoria. A la vez, se establecen **perfiles de tramo** correspondientes a la culminación de los diferentes ciclos educativos que comprenden la educación obligatoria del país.

61 Bolívar, A. (2010). *Competencias básicas y currículo*, Ed. Síntesis, p.185.

A partir de las competencias y el perfil se pasa a elaborar otro nivel de los documentos curriculares que lo complementan: **las Progresiones de aprendizaje**, las que como se explicitó al principio de este documento, deberán desplegar las competencias estableciendo diferentes mojones en su trayecto de desarrollo, mostrando lo que se espera que el estudiante vaya alcanzando. Las progresiones describen cómo evoluciona cada competencia, permiten identificar en qué lugar del desarrollo se encuentra cada uno de los estudiantes y planificar estrategias a implementar para que continúen avanzando en su camino de progreso.

Finalmente, es necesario pasar a otro nivel de concreción y complementación: el de los **planes de estudio** que se ofrecerán y el de los **programas**. Es a través de estos dos niveles que se establecerá la propuesta de las diferentes disciplinas que permitirá el desarrollo de las competencias. Los Planes de estudio suponen el primer acercamiento de éstas y sus niveles de desarrollo (progresiones) a la estructura educativa que se ofrece al estudiante. En ellos se deben insertar efectivamente las competencias desde lo que cada Plan se propone lograr. Junto a los Programas deberán concretar de manera armónica el desarrollo de las competencias en los estudiantes.

Las competencias, generales en su definición y progresión deberán pasar a especificarse dentro de cada Plan y Programa. Al nivel de Programa, el más concreto, se debe aclarar cómo aportará al desarrollo de todas las competencias, y de cuáles se hará explícitamente responsable de su desarrollo y evaluación. Es en este nivel que los docentes disponen de los contenidos, las estrategias de enseñanza y de evaluación a través de los cuales desarrollar el currículo de forma de promover que los estudiantes progresen en el desenvolvimiento de sus competencias.

Para el progreso en este desenvolvimiento, teniendo en cuenta los conceptos de pertinencia y flexibilidad, entre otros, el desarrollo educativo desde la multi, la inter y la transdisciplinariedad se transformarían en recursos de notorios aportes para que el estudiante sea realmente competente en diferentes dimensiones del saber, del ser y del hacer.

Una visión de la educación con estas características evitaría el *time lag* curricular y ofrecería a las comunidades educativas un currículo adecuado, responsable y adaptable a la vertiginosidad del cambio y del desarrollo del conocimiento en general

Las competencias del Marco Curricular Nacional

El Marco Curricular Nacional establece **diez competencias generales** organizadas en dos dominios, con efectiva centralidad en el estudiante concibiendo a éste como un ser integral. Por un lado, un dominio que refiere a las competencias vinculadas a modos de desarrollar el pensamiento y por otro las vinculadas a modos de desarrollar el relacionamiento y la acción existiendo entre ellas una estrecha y necesaria interacción.

El dominio **pensamiento y comunicación** agrupa las competencias que tienen relación con la comprensión, expresión e interacción mediante distintos lenguajes (Competencia en comunicación) teniendo a la lengua materna como elemento a privilegiar entendiéndola como elemento central del desarrollo de la persona tanto para su necesidad comunicacional, como para la estructuración del pensamiento y construcción de conocimientos. Dentro de la estructuración del pensamiento presenta cuatro modos de ejercicio de la razón, cada uno de ellos parte de una actitud frente al mundo, un ejercicio o una serie de actividades y un posible resultado final. Estos cuatro modos (Pensamiento Creativo, Pensamiento

Crítico, Pensamiento Científico y Pensamiento Computacional) se complementan así mismo con una competencia metacognitiva que es un pensar sobre el propio pensamiento que contribuye a potenciar los aprendizajes.

El dominio **relacionamiento y acción** presenta modos de vincularse activamente consigo mismo, con el entorno social y con el entorno ciudadano (Competencias Intrapersonal, Relacionamiento con otros, Iniciativa y orientación a la acción y Ciudadanía local, global y digital),

Competencias Generales

Dominio Pensamiento y Comunicación					
Competencia en comunicación	Competencia en pensamiento creativo	Competencia en pensamiento crítico	Competencia en pensamiento científico	Competencia en pensamiento computacional	Competencia metacognitiva

Dominio Relacionamiento y Acción			
Competencia intrapersonal	Competencia en iniciativa y orientación a la acción	Competencia en relacionamiento con los otros	Competencia en ciudadanía local, global y digital

Dominio Pensamiento y Comunicación

Competencia en comunicación

Al desarrollar esta competencia la persona actúa con otros interlocutores y a través de textos en múltiples modalidades, formatos y soportes empleando elementos del lenguaje a partir de conocimientos, habilidades y actitudes para entender, elaborar, interpretar, evaluar y reflexionar en diversos eventos comunicativos. Esto es, desarrollar la competencia comunicativa en su más amplia expresión y concepción.

El desarrollo de la competencia comunicativa es más amplio que el desarrollo de la competencia lingüística. Esta es la clave para el desarrollo individual y para el progreso, no solo en el sistema educativo, sino también en la vida desde una perspectiva laboral o propedéutica.

La competencia comunicativa, en la actualidad, va más allá de los soportes e implica el involucramiento con relevantes aspectos propios de la semiótica. La construcción y reconstrucción de significados es cada vez más compleja y está sometida a cambios, sustituciones, eliminaciones y desconocimientos de fenómenos de un pasado inmediato.

Por lo tanto, resulta fundamental ofrecer recursos a los estudiantes, para que la denotación y la connotación sean dimensionadas a efectos del desarrollo de la producción y recepción críticas.

Se relaciona con la lengua materna, segundas lenguas y lenguas extranjeras, así como con múltiples soportes y formatos brindando especial énfasis en la lengua materna, la que se utiliza fundamentalmente para la comunicación oral y escrita, y como elemento mediador frente a la realidad, estructurando y regulando el pensamiento, emociones y acciones.

Competencia en pensamiento creativo

Al desarrollar esta competencia, la persona demuestra interés y curiosidad por aquellos aspectos que no le son conocidos, siendo capaz de involucrarse en los mismos.

Esto le permite actuar proactiva y participativamente, en la generación de ideas para dar respuestas o proponer alternativas innovadoras o alternativas pertinentes. La capacidad de formular planteos novedosos posibilita el impulso de cambios, por los que se favorece la situación individual ante las más diversas situaciones. Por supuesto, los factores estético y cultural, en su más amplia expresión tienen así un basamento relevante para el cambio.

El desarrollo de la ciencia y la tecnología ocupan un lugar tan importante como el desarrollo de la capacidad de apreciar y disfrutar del arte y de las más variadas manifestaciones artísticas, para el desarrollo del conocimiento y la comprensión de otras personas y de otras sociedades.

Lo expuesto implica la integración de ideas, vinculándolas con diversos ámbitos de la cultura y/o campos del saber, desplegando procesos lógicos, heurísticos y empleando los lenguajes específicos requeridos.

Se insiste en la promoción, planificación, gestión y comunicación de proyectos con el fin de alcanzar metas, propias y colectivas, poniendo en juego aspectos relacionados con la creatividad, la innovación y la asunción de riesgos.

Competencia en pensamiento crítico

Al desarrollar esta competencia, la persona formula preguntas, ya sea cuestionando el significado de lo dado o tendiendo a ampliarlo (el significado del mundo, de las opiniones de otros y las propias), lo que permite la expansión de diferentes puntos de vista, para comprender diversidad de perspectivas con una sólida base argumental.

El pensamiento crítico permite que la persona se posicione a favor o en contra de un punto de vista, evitando la falacia como fundamento inválido para la defensa de una perspectiva individual.

Esto jerarquiza la capacidad de articular razones en relación a la estructura argumentativa y al contexto de argumentación, a través del desarrollo de las capacidades de recibir, interpretar y procesar la información recibida.

Es, entonces, fundamental enriquecer el punto de vista, presentándolo de manera elocuente, considerando la argumentación y su impacto emocional, moral y su relevancia social en un marco democrático. Desde este posicionamiento, además de aprender a fundamentar y a comprender las fundamentaciones de otros, es posible corregir los errores propios. Se trata de generar espacios de comprensión que desarrollan el sentir democrático.

Por lo tanto, la competencia en pensamiento crítico permite desarrollar las distintas etapas del proceso de pensamiento entendiéndolas como tres formas de diálogo: 1) diálogo con otros (interacción), 2) diálogo con relación a textos (interpretación) o 3) diálogo consigo mismo (introspección, reflexión)

Competencia en pensamiento científico

Al desarrollar esta competencia, la persona identifica problemas asociados a fenómenos naturales y sociales del mundo, relacionándolos con áreas o conocimientos científicos, matemáticos o técnicos que podrían contribuir a su resolución.

Es una forma de anticipar e interpretar problemas en una variedad de contextos que vivencia el ciudadano y que requieren el empleo de herramientas y procedimientos matemáticos

Cuando se parte de la base de que el individuo está rodeado de tensiones que lo obligan a resolver problemas, la aplicación del conocimiento científico, matemático y técnico se transforma en una columna vertebral para la formación de los estudiantes.

De esta forma, se compromete y reflexiona sobre temas y situaciones relacionados con la ciencia, empleando ideas, conocimientos y modelos científicos y matemáticos y respetando restricciones.

Esta competencia tiende al a desarrollar la capacidad de investigación metódica, formula hipótesis y obtiene evidencias y datos mediante la observación, indagación, análisis, comparación y la experimentación, incluyendo el uso de conceptos, procedimientos, hechos y herramientas para describir, explicar y predecir fenómenos. Asimismo, genera conocimiento científico, matemático y técnico, además de diseñar procedimientos y objetos tecnológicos cuando ello es parte de la solución a los problemas. La sociedad actual exige la presentación de argumentos y hallazgos científicos obtenidos en una variedad de situaciones y, también, interpretar resultados científicos, matemáticos o procedimentales, para la toma decisiones fundamentadas reflexivamente.

Competencia en pensamiento computacional

Al desarrollar esta competencia, la persona identifica qué aspectos del mundo real pueden ser modelados o sistematizados de manera algorítmica y qué problemas pueden solucionarse con el uso de lógica computacional y la tecnología. Comprende y toma en cuenta en la práctica el impacto del uso de algoritmos e inteligencia artificial en la vida cotidiana.

Así es posible elaborar modelos con el fin de analizar, diseñar y evaluar soluciones algorítmicas, utilizando la lógica de la computación y el potencial de las tecnologías de forma creativa en distintas áreas de conocimiento.

Como otras competencias, emplea herramientas, integrándolas a la resolución de problemas y aplica aspectos fundamentales de las ciencias de la computación para, potencialmente, crear tecnología y, también, comprenderla.

Competencia metacognitiva

Al desarrollar esta competencia la persona analiza y reflexiona sobre los procesos internos de pensamiento para adaptarse o adaptarlos de acuerdo con la mejor opción, en cada circunstancia.

Para ello, incorpora y construye estrategias para un aprendizaje permanente; organiza y regula el propio aprendizaje, individualmente y en grupos. Es necesario ser consciente del proceso personal y de sus propias necesidades de aprendizaje, determinando las oportunidades disponibles y siendo capaz de superar obstáculos con el fin de lograr el aprendizaje con éxito.

Con la definición de metas personales, incluyendo su monitoreo, cada uno puede redirigir su acción personal. Puede planificar alternativas a partir de la evaluación su actuación.

A partir de la posibilidad de “pensar sobre el pensamiento” la persona puede mejorar la transferencia del conocimiento, habilidades y actitudes a otros entornos y situaciones, trascendiendo los límites disciplinares y de las propias competencias.

Dominio Relacionamiento y Acción

Competencia intrapersonal

Al desarrollar esta competencia, la persona reflexiona sobre sí para autoconocerse, empleando herramientas científicas y filosóficas de modo crítico.

En la actualidad, ante entornos cada vez más complejos, cobra importancia la identificación y la comprensión de las emociones personales, asociadas a la capacidad de utilizarlas como aditamento par la toma de decisiones y resolución de problemas. Esto permite conservar el optimismo ante condiciones desfavorables. Los errores dejan de ser frustraciones y se transforman en oportunidades de perseverancia y de replanificación.

Por lo tanto, es transcendental la búsqueda de soluciones en uno mismo o en el reconocimiento de la alteridad como factor coadyuvante en la resolución de problemas. Es, entonces, un aporte a la satisfacción personal, por lo que el crecimiento prevalece y se genera una vida saludable desde todos los puntos de vista que definen al ser humano.

Competencia en iniciativa y orientación a la acción

Al desarrollar la competencia, la persona transforma ideas en acciones creativas e innovadoras a partir de proyectos que generan emprendimientos individuales o grupales.

Implica, por lo tanto, la planificación estratégica de proyectos, analizando preliminarmente la factibilidad de su realización y anticipando riesgos. Se entiende, entonces, que promueve la formulación de objetivos, manteniendo la motivación para alcanzarlos.

Se alcanzan cuando se establecen etapas para la concreción, cumpliendo una calendarización y una evaluación permanente para la reformulación. Por eso, el monitoreo y la corrección durante todas las etapas del emprendimiento, procuran la responsabilidad de las acciones propias, valorando su impacto en lo personal y lo social.

Competencia en relacionamiento con los otros

Al desarrollar esta competencia, la persona construye vínculos interpersonales y coopera con otros de forma constructiva para hacer, pensar, ejecutar colaborativamente, comprendiendo la importancia de la integración de los aportes individuales en el intercambio para el arribo a las mejores soluciones.

De esta manera se desarrolla y expresa la empatía, porque se aprecia la otredad, al comprender las realidades, los pensamientos y sentimientos de las demás personas, para interactuar proactivamente teniéndolos en cuenta.

La sociedad actual impone la gestión del disenso y la necesidad de actuar ante los conflictos en los diversos contextos de actuación buscando las mejores formas de negociación. Para lograrlo, hay que equilibrar y comprender las diferencias, las coincidencias y las complementariedades que se producen en entorno de diversa índole -incluyendo el de ámbitos educativos- multi e interdisciplinarios.

Competencia en ciudadanía local, global y digital

Al desarrollar esta competencia, la persona se integra a la vida pública conociendo y respetando sus derechos, deberes y obligaciones (en espacios de participación, en los ámbitos de la vida familiar, estudiantil, comunitaria, laboral, etc.).

La identidad personal y ciudadana se desarrolla a diferentes escalas. La educación debe propender a reconocerlas para el desarrollo en estos niveles.

La democracia es un espacio de desarrollo y de cumplimiento de los derechos humanos. La participación individual y colectiva son un mojón ineludible, para la convivencia y el respeto de los Derechos Humanos.

El respeto a la diversidad, la valoración del acervo cultural y natural a nivel global y local sustentan esta competencia, promoviendo acciones responsables.

Permite actuar con conciencia para el cuidado de la naturaleza, el uso responsable de los recursos naturales, el consumo racional de bienes, para la protección y promoción de la salud personal, individual y colectiva, previniendo y mitigando los problemas ambientales.

Además, incorpora la comprensión y utilización de conceptos financieros, como el sentido del dinero, el valor del ahorro, nociones básicas de micro y macro-economía y su impacto en la vida diaria, así como el desarrollo de habilidades para la toma de decisión en este ámbito.

En definitiva, tiende a promover y visualizar formatos digitales de manera ética, para analizar y/o cuestionar la información y los contenidos. Desde este posicionamiento, es posible transitar por los procesos digitales, personal o colectivamente, con responsabilidad, conociendo beneficios y riesgos asociados.

Perfil de egreso. Los aprendizajes esperados

Perfil de egreso de la educación obligatoria

Una vez adoptadas las competencias generales del Marco Curricular Nacional se debe explicitar el grado de desarrollo de estas que permitirán al estudiante desempeñarse adecuadamente tanto de forma individual como participando en un colectivo, en aquellos contextos (de estudio, de trabajo, de ocio) en que se encuentre.

El Perfil de egreso es la descripción del grado de desarrollo de las competencias que se espera logren los estudiantes al fin de la educación obligatoria y es la forma de concretar la aspiración de aquello que el sistema educativo se compromete a que todos los estudiantes puedan lograr al culminar el ciclo educativo obligatorio. Ello significa que hay ciertos aprendizajes que se plantean como fundamentales y que el sistema educativo debe asegurar, a partir de las competencias definidas. Es un compromiso que el sistema adquiere con la sociedad.

El perfil de egreso determina un peldaño final dentro de un sentido de avance. Es así que, a partir de él, visto como meta final, se orientará el desarrollo de las Progresiones de aprendizaje, dando coherencia a los procesos de aprendizaje. La enseñanza centrada en el estudiante tiene que promover el desarrollo progresivo de las competencias.

El Perfil y las Progresiones tienen un rol orientador del progreso del estudiante por lo que se componen de indicadores que muestran el avance en el desarrollo de las competencias. A la vez, se fijarán perfiles intermedios (de tramo) como mojones indicadores de los resultados, que se ubican como referenciales antes de egreso del sistema educativo.

El perfil de egreso y las progresiones son componentes curriculares que orientan el trabajo docente para una planificación inversa⁶² en la que el punto desde el que estructurar las propuestas es el de las metas de aprendizaje establecidas. Desde ellas, se pueden definir y diseñar las acciones de enseñanza necesarias y las evaluaciones pertinentes que acompañen los procesos de aprendizaje y que retroalimenten los procesos de enseñanza.

Es importante destacar que el perfil de egreso y los perfiles de tramo son instrumentos relacionados con las competencias a desarrollar, en la que los contenidos se convierten en medios para su desarrollo. En el nivel de los Programas, mediante la selección y organización de contenidos se concretará su desarrollo. Es así como la selección de contenidos imprescindibles y jerarquizados se hace necesaria y deberá explicitarse en este nivel.

Se presenta primero el perfil de egreso de la educación obligatoria expresado mediante rasgos humanos generales relacionándolos a las competencias que el sistema educativo garantizará para todos los egresados. Este perfil será contextualizado a situaciones acordes y coherentes según los trayectos de salida que se establecen en este marco en el nivel de las progresiones y de los programas.

62 *Backward design*, modelo de planificación válido para todo nivel de concreción curricular (macro, meso o micro) que organiza la enseñanza a partir de la definición de las metas de aprendizaje, define luego los formatos de evaluación que permitirán que se evidencie el aprendizaje alcanzado, y por último el camino de enseñanza que hará posible que los estudiantes arriben a esas metas.

Perfil de egreso de la educación obligatoria

Al finalizar la educación obligatoria se espera que el estudiante manifieste los siguientes desempeños en cada una de las competencias. Responden a la descripción de las competencias generales, y deberán demostrarse en las disciplinas por medio de resultados de aprendizaje específicos en cada una de ellas.



Perfil de egreso de la educación obligatoria

	Competencia	Desempeño
Dominio Pensamiento y Comunicación	Competencia en comunicación	El egresado relaciona los diferentes componentes del lenguaje para comunicarse en forma fluida y efectiva en la lengua materna, ante diferentes audiencias y contextos.
		Puede utilizarlo con solvencia para seguir aprendiendo y construir conocimiento en las diferentes áreas del mismo.
		Planifica sus acciones comunicativas para adecuarse a sus metas.
		Se ha iniciado en la comprensión y producción de otra lengua.
		Emplea y desarrolla habilidades y estrategias de comprensión y expresión de textos orales, escritos y alternativos que permiten comunicar y extraer información, realizar inferencias identificando la postura del emisor.
		Regula el proceso comunicativo de acuerdo a las demandas de audiencia y contexto y se vale de diferentes modalidades para realizarlo (lingüístico, paralingüístico, digital, etc.).
	Competencia en pensamiento creativo	El egresado interactúa con el entorno y se interesa por aspectos o situaciones incongruentes, inusuales o problemáticas. Las presenta y propone como temáticas de indagación en los campos del conocimiento, de las artes o la cultura.
		Conjuga diversas perspectivas de análisis y desarrolla procesos de pensamiento lógico y heurístico en diversidad de modalidades.
		Formula alternativas y elabora respuestas propias y responsables a las temáticas planteadas.
		Selecciona modos y procedimientos de indagación y comunicación de los lenguajes expresivos, explora y profundiza en la comprensión del hecho estético.
		Se involucra en procesos de creación en diferentes áreas del conocimiento y del arte, formatos expresivos y comunicativos.
		Investiga en el ámbito de las artes, las ciencias y las tecnologías.
	Competencia en pensamiento crítico	El egresado desarrolla procesos de abstracción, análisis, síntesis y de razonamiento argumentativo complejo, con la finalidad de aprender e interpretar críticamente la realidad.
		Elabora sus opiniones en base a sus conocimientos, los diferentes puntos de vista y la consideración respetuosa, responsable y comprensiva de su entorno sociocultural.
		Argumenta aportando las bases desde las que opina, e interpreta los argumentos de otros, aceptando los intercambios como de enriquecimiento mutuo.
		Fundamenta su opinión o postura frente a las diversas situaciones que enfrenta.
	Competencia en pensamiento científico	Forma opinión en diálogo con otros, con textos que interpreta y en diálogo consigo mismo.
		El egresado identifica situaciones complejas y fenómenos que se pueden formular como problemas científicos.
		Identifica modelos en la producción matemática, científica y tecnológica para aplicar la resolución de problemas que redunden en la mejora sostenible de la vida y del ambiente.
		Investiga metódicamente a partir de hipótesis, diseñando o siguiendo procedimientos de investigación, contrastación de hipótesis e interpretación de resultados.
		Incorpora metodologías de investigación específicas.
Valora el conocimiento científico y matemático como construcciones humanas atravesadas por dimensiones históricas, sociales, políticas y económicas.		
Se acerca al conocimiento metódicamente a partir de hipótesis, diseñando o siguiendo procedimientos de investigación, contrastación de hipótesis e interpretación de resultados.		
Competencia en pensamiento computacional	Cuestiona y analiza críticamente situaciones y fenómenos diversos construyendo argumentos basados en la indagación sistemática.	
	El egresado identifica, plantea y resuelve problemas que incluyen analizar, diseñar y evaluar soluciones algorítmicas.	
	Promueve, planifica, crea y/o modifica soluciones algorítmicas y/o tecnológicas aplicadas utilizando herramientas de programación o nuevas tecnologías y estrategias de pensamiento computacional.	
Competencia metacognitiva	Describe, explica, utiliza y reflexiona sobre los impactos de los algoritmos y las computadoras, redes de datos, Internet y dispositivos de hardware en la vida cotidiana (personal, educativa, laboral)	
	El egresado desarrolla en forma autónoma su actividad cognitiva regulando su proceso de aprendizaje en función del conocimiento de sí mismo, las demandas de las acciones y los recursos propios, con la finalidad de obtener resultados que le posibiliten la mejora continua del proceso de aprendizaje.	
	Planifica, identifica y justifica las elecciones realizadas al resolver situaciones problemas, así como al definir estrategias alternativas cuando sean necesarias.	
	Muestra tener capacidades para la investigación y maneja distintos tipos de pensamiento.	

Perfil de egreso de la educación obligatoria

	Competencia	Desempeño
Dominio Relacionamiento y Acción	Competencia intrapersonal	El egresado reflexiona sobre sus afectos, pensamientos y acciones para conocerse, comprenderse a sí mismo y construir su identidad en relación con los otros y su entorno.
		Tiene en cuenta los aspectos corporales y de salud como referencia primaria del estar y ser en el mundo y como modo vinculante en lo social y cultural.
		Aprende a valorarse y cuidarse, actuando con autonomía y responsabilidad; pudiendo construir un proyecto de vida, respetando los derechos de los demás y sin discriminación alguna.
		Muestra seguridad en sí mismo, determinación, adaptabilidad y flexibilidad para presentar ideas desde variados puntos de vista.
	Competencia de iniciativa y orientación a la acción	El egresado propone, diseña, desarrolla y forma parte de proyectos que aporten cambios sostenibles en procesos de desarrollo personal o colectivo.
		Toma decisiones justificadas y autónomas atendiendo a la evaluación de situaciones, sus oportunidades, sus riesgos y los recursos disponibles, en base al establecimiento de metas y posibles acciones.
		Valora y desarrolla capacidades de planificación, organización y coordinación que le permiten interactuar e influir en el entorno que lo rodea como ciudadano parte de la sociedad.
	Competencia de relación con los otros	El egresado demuestra su afectividad y construye sentimientos comunes que favorecen la convivencia.
		Muestra respeto, solidaridad y empatía hacia los demás en diversos ámbitos grupales.
		Maneja sus emociones y resuelve conflictos de manera pacífica y razonable.
		Es tolerante ante los desafíos de los procesos de trabajo, se desempeña en la ambigüedad propia de la creación y opera de manera flexible en la interacción con las ideas, con los demás y consigo mismo.
	Competencia de ciudadanía local, global y digital	El egresado conoce, comprende y respeta las características culturales locales, nacionales y regionales, valorando lo común y lo diverso de forma reflexiva y crítica.
		Participa y se involucra con la construcción de una sociedad más justa. Interviene en forma proactiva en la dinámica de los procesos sociales.
		Respeta el ambiente natural y el patrimonio tangible e intangible, tomando decisiones vinculadas a su cuidado, con conciencia ecológica y planetaria.
		Actúa en contextos tecnológicos en forma responsable e informada, tomando decisiones como usuario y creador.
		Utiliza responsablemente las redes y los medios digitales.
		Identifica, encuentra, evalúa y usa información digital en forma efectiva, segura y responsable.



Criterios para la organización de los contenidos

El Marco Curricular Nacional establece criterios para la organización de los contenidos curriculares de tal forma que sean coherentes con sus principios y organización. No refieren a disciplinas en particular, sino a orientaciones transversales a todas las áreas.

Alfabetizaciones fundamentales

Las alfabetizaciones fundamentales tienen que ver con aquellos contenidos que le permitirán al estudiante desarrollar las competencias en situaciones de la vida cotidiana (familiar, laboral y /o de estudio) que enfrentará toda persona al culminar la educación obligatoria. Se refieren a manejo de la lengua (materna y extranjera), matemática, ciencias, tecnología, lenguaje de programación y de la comunicación, cultural, ciudadanía, ambiental y financiera, bienestar (salud, recreación y deportes). No responden necesariamente a una disciplina o curso particular, sino que los atraviesan. Lo que es necesario definir de forma interdisciplinar es el conjunto de estos saberes y saber-hacer, y plantearlos como centrales e imprescindibles para que los estudiantes puedan desempeñarse satisfactoriamente en el mundo actual. Requieren un abordaje longitudinal cuidado y sistemático de forma que acompañen todo el trayecto educativo obligatorio.⁶³

Los criterios deberán estar en la base de las orientaciones programáticas y de los desarrollos curriculares que se realicen a nivel de centro y de aula, así como a través de las integraciones que se propongan entre disciplinas.

Tecnología y ciudadanía digital

Vivimos en un mundo modelado por la tecnología. En el concepto de tecnología está implícito el de ciencia y el de técnica; estas tres palabras clave ciencia, técnica y tecnología están vinculadas a actividades específicas del hombre, e indisolublemente ligadas al desarrollo de la civilización.

Dada la importancia que ha tomado la tecnología en todos los ámbitos de la vida se considera que deberá introducirse en diversos aspectos del contexto escolar, siempre de forma gradual desde educación inicial hasta fin de media superior y en relación transversal con y entre las disciplinas.

El sistema educativo debe tomar en cuenta las necesidades de los estudiantes, favoreciendo la incorporación de la educación tecnológica no solo desde la perspectiva de su uso para la vida diaria, sino desde una perspectiva social comprometida y aspirando a una ciudadanía digital responsable coherente con los objetivos de la ciudadanía local y global. Asimismo, debido a la amplia penetración social que tienen las tecnologías y por constituirse en herramientas importantes de interacción social e inserción laboral, se deberá tener en cuenta la necesidad de desarrollar en todos los estudiantes conocimientos específicos propios de la tecnología adecuados a su nivel de desarrollo (tecnificación, programación, robótica, etc.).

⁶³ Administración Nacional de Educación Pública (2020). *Plan de Desarrollo Educativo 2020-2024*, ANEP.

STEAHM

(Science, Technology, Engineering, Arts, Humanities, Math)

La orientación de la educación en la línea STEAHM busca acercar la comprensión de un mundo en que la especialización total ya no es posible ni deseable. Esta tendencia busca encontrar las conexiones entre los diferentes campos del conocimiento (tradicionales y moderno). Dado el volumen de la información y la accesibilidad a los diferentes ámbitos del saber, la posibilidad de una mejor educación está fuertemente relacionada con la necesidad de generar el diálogo entre las disciplinas. Es así como no sólo se valorarán el conocimiento de los campos de la ciencia, la matemática, la tecnología y la ingeniería, sino también el entrecruzamiento necesario entre estos campos con las disciplinas que la “humanizan”, como los son las artísticas y las humanidades. El valor está en que todos puedan desarrollar la capacidad de conectar entre las disciplinas hacia la búsqueda de la sostenibilidad global. Las redes y la conectividad a nivel de seres y los grupos humanos entre sí será lo que haga viable y sostenible el planeta y los seres vivos que lo habitan.

Ámbitos y disciplinas

En un currículo orientado al desarrollo de competencias los contenidos son centrales, ya que son los saberes a movilizar para el desarrollo de estas. Si siempre la selección de contenidos es uno de los nudos de cualquier diseño curricular, en el caso de hacerlo pensando en las competencias, el criterio para seleccionarlos trasciende las disciplinas.⁶⁴

Los contenidos son fundamentales, son parte del bagaje cultural que la institución educativa debe aportar a las nuevas generaciones. Su selección debe incorporar el criterio de cuáles son necesarios adquirir para el desarrollo personal y social (lo básico imprescindible) y cuáles se deben movilizar para desarrollar una forma de actuar competente. Esto es lo que el currículo debe asegurar, lo que no obsta que, asegurado el dominio de esto se promueva la mayor amplitud en el desarrollo de todos los aprendizajes posibles, no limitándose a los propuestos como necesarios⁶⁵. Que las nuevas generaciones se apropien del bagaje cultural para manejarse en el mundo y poder mejorarlo debe ser claramente sopesado buscando el equilibrio entre evitar el enciclopedismo carente de pertinencia y cuidar no vaciarlo ni marcarle límite descontextualizado.

Los contenidos imprescindibles (necesarios para movilizar en las competencias) se organizarán en disciplinas (o cualquier otro formato: seminarios y/o talleres, de temas, etc.), pero para que el desarrollo de las competencias pueda ser real se necesita que la integración de conocimientos, habilidades y actitudes de diversa índole pueda realizarse. Organizativamente, desde la estructura curricular se torna imprescindible establecer puentes y coordinaciones entre estas áreas. Será tarea posterior, previa a la elaboración de los programas de disciplinas, que se deban establecer los **posibles ámbitos, y qué tipo de disciplinas** los integrarán.

⁶⁴ Coll, C. y Martín, E. (2021). La LOMLOE, una oportunidad para la modernización curricular, *Avances en supervisión educativa*, DOI <https://doi.org/10.23824/ase.v0i35.731>.

⁶⁵ Coll, C. y Martín, E. (2021). La LOMLOE, una oportunidad para la modernización curricular, *Avances en supervisión educativa*, DOI <https://doi.org/10.23824/ase.v0i35.731>.

Esta integración y coordinación puede suponer diferentes niveles complementarios:

- desde el propio diseño y estructura curricular definiendo ámbitos de conocimiento que se integran por varias disciplinas. Habrá ámbitos y disciplinas que se desarrollen a lo largo de todo el trayecto educativo del estudiante, así como otros que se ubicarán en algunos momentos específicos del trayecto (es fácil identificar ámbitos que deban limitarse a la educación inicial o a la de jóvenes o media superior).
- desde el desarrollo curricular definido en el centro educativo, a partir del trabajo en ámbitos, en proyectos o problemas interdisciplinarios, etc.
- desde la iniciativa del docente o grupo de docentes que establecen el trabajo inter o transdisciplinario

Otro punto para considerar a la hora de definir la estructura curricular del sistema es la de tener en cuenta y facilitar la **navegabilidad** entre las diferentes trayectorias y la continuidad educativa que promueve siempre el avance de los estudiantes en relación con el desarrollo de sus competencias.

Asimismo, por tratarse de un currículo centrado en el estudiante, será necesario establecer disciplinas que todos los estudiantes deberán cursar obligatoriamente y que podrán cursar de **forma opcional** según los niveles, formato y modalidad.

Ámbitos y disciplinas, navegabilidad, optatividad: son definiciones de estructura curricular que deberán acompañar a los documentos curriculares de forma de hacerlos posibles.

Un aspecto central a la hora del **diseño de los programas** deberá ser la explicitación de cómo se asegurará que a lo largo de ese trayecto los estudiantes irán desarrollando las competencias definidas.

Si bien en todos los ámbitos y sus disciplinas se deberá velar por el desarrollo de todas las competencias como meta de aprendizaje general, como forma de que se vuelvan realidad y no pasen a ser una mera declaración de intenciones, se deben definir los énfasis correspondientes en cada disciplina. Esto es, qué competencias evaluará, de cuáles reportará desarrollo.

Como ejemplo para comprender cómo las disciplinas deben responder a un modelo curricular para el desarrollo de las competencias, se presenta la figura 3 que muestra en un modelo simple de tres niveles educativos, tres competencias y tres disciplinas, estableciendo las relaciones correspondientes. Se observa cómo las competencias son asumidas por algunas de éstas (las marcadas con un punto) para responsabilizarse de su desarrollo y dar cuenta de ello, aun cuando son meta de aprendizaje para todas y todas deben aportar. La relación entre disciplinas y competencias supone que estas se especifiquen contextualmente en relación a los contenidos disciplinares y estableciendo resultados de aprendizaje pertinentes referidos a esas competencias.

Así, las disciplinas deberán aportar experiencias que permitan el desarrollo de las competencias generales mediante resultados de aprendizaje contextualizados, relacionados a los contenidos de cada una definidas como competencias específicas, con las metas de aprendizaje propias de cada temática, en un campo de aplicación propio. En el caso de las competencias específicas será importante definir las adecuadamente, vigilando que no deslicen hacia apropiación de contenidos, sino que se

mantengan en la lógica competencial de ser metas de aprendizaje que supongan actuar con saber, identificando y movilizándolo los contenidos necesarios para resolver las diferentes situaciones propias de la disciplina.

Aprendizaje, enseñanza y evaluación

Aquí se plantea un marco de orientaciones para diferentes aspectos de la implementación, así como del monitoreo y evaluación de la propuesta.

Buscan dar coherencia a los principios en que se sustenta la transformación: centro en el estudiante y su aprendizaje, inclusión, participación, pertinencia, y flexibilidad, todos dentro de un marco ético.

Orientación al aprendizaje

El derecho a la educación de los estudiantes se concreta con los logros de aprendizaje por parte de los estudiantes, a partir de los principios de este Marco Curricular Nacional. Pero no se trata de enfocarse en cualquier tipo de aprendizajes, sino en aquellos que tengan sentido, aquellos que lo desafíen e involucren, de los que pueda comprender su desarrollo y los procesos que atraviesa para lograrlos. Aprendizajes que se plantean como meta, como horizonte, pero cuyos caminos para alcanzarlos son variados, no unívocos ni predeterminados.

Desde esta concepción, debería plantearse el aprendizaje estratégico que favorece al desarrollo de competencias en la forma requerida para su vida cotidiana en los diversos espacios en que se desempeña, ya sea individual o colectivamente, en forma íntima, privada o pública. Identificar, reconocer y potenciar las estrategias que son eficaces en cada tipo o momento del aprendizaje es una de las metas cuando la propuesta es enfocarse en los estudiantes, sus aprendizajes y su autonomía para continuar aprendiendo toda la vida.

Estrategias de enseñanza

Para alcanzar la meta de aprendizaje pertinente, significativo en todos los estudiantes, los formatos de enseñanza que se elijan son cruciales. La posibilidad de que se produzcan esos aprendizajes depende de *“la presencia de una acción educativa intencional, sistemática, planificada y especializada, orientada a promoverlo y favorecerlo”*⁶⁶.

Tener como foco y meta el logro de aprendizajes, supone necesariamente enfocarse en las experiencias que se le propondrán al estudiante para que esos aprendizajes puedan suceder. En la educación formal, institucionalizada, el aprendizaje que debemos planificar y sobre el que debemos responsabilizarnos es del aprendizaje intencional (requiere del esfuerzo del aprendiz y de la existencia de un agente educativo)⁶⁷ que exige una acción docente profesional, sistemática y adecuada.

⁶⁶ Coll, C. (2010). Enseñar y aprender en el siglo XXI: el sentido de los aprendizajes escolares en Marchesi, A., Tedesco, C. y Coll, C. (Coords.), *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza*, OEI serie Metas educativas 2021, p. 36

⁶⁷ Coll, C. (2010). Enseñar y aprender en el siglo XXI: el sentido de los aprendizajes escolares en Marchesi, A., Tedesco, C. y Coll, C. (Coords.), *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza*, OEI serie Metas educativas 2021

Los principios curriculares que guían este documento (centrado en el estudiante y su aprendizaje, inclusión, participación, pertinencia, flexibilidad e integración) no quedan definidos y defendidos únicamente por la propia propuesta curricular, sino que se viabilizan necesariamente a través de las experiencias de aprendizaje, que componen el currículo experimentado por el estudiante, el que lo impacta. Las decisiones pedagógicas de los docentes, las guías y acompañamientos que brinden a sus estudiantes son el lugar en el que los aprendizajes se despliegan realmente.

Esto enfoca en el docente como actor fundamental. Lo que el docente hace es central, siempre acompañando al estudiante hacia la meta de aprendizaje propuesta, brindando oportunidades de desarrollar estrategias para alcanzar aprendizajes significativos, en profundidad y que puedan ser utilizados en diversas situaciones⁶⁸, un lugar privilegiado de vigilancia, de recoger evidencia y de tomar decisiones sobre cómo redirigir el proceso de para los logros previstos.

No toda experiencia de aprendizaje produce el mismo efecto, aunque tampoco existe una propuesta que genere los aprendizajes esperados en todos los casos, temas, momentos y estudiantes. Es el docente, en su profesionalidad, quien deberá definir el tipo de propuesta para cada momento. Esto no obsta que existan orientaciones generales que se adecuan y favorecen que los estudiantes aprendan.

Existen muchas evidencias de cómo deben ser las experiencias de aprendizaje para que favorezcan su construcción en cada estudiante. Las que tengan definidas explícitamente su meta, lo que se espera que se pueda aprender, favorecen el involucramiento y el desarrollo de la autonomía del aprendiz⁶⁹.

Las propuestas que involucren y desafíen al estudiante, que se relacionen con su vida, tendrán más sentido que las que no lo hagan. Las que integren contenidos de diferentes áreas o disciplinas, las que se enfoquen en resolver una situación problema, o las que empujen a la transferencia a nuevas situaciones presentarán más posibilidades de alcanzar logros de aprendizaje. El enfoque por situaciones (situaciones didácticas, problemas o proyectos) favorecerá la movilización, corazón de las competencias. La actividad del estudiante, promovida por el interés de la propia tarea, de la temática, del desafío, permitirá que el desarrollo competencias se vaya integrando a la persona.

Esto no significa que todas las experiencias de aprendizaje que se le ofrezcan al estudiante deban ser basadas en problemas, o interdisciplinarias, ni tener impacto en la vida inmediata del estudiante, ya que determinados conocimientos, habilidades y actitudes, sobre todo los más relacionados a las bases de conocimientos centrales (por ejemplo, sentido del número o conciencia fonémica/principio alfabético), muy apoyados en procesos cognitivos, requieren enseñanzas directas. Lo mismo sucede con algunos aprendizajes motrices. Esto no significa que la enseñanza de las mismas carezca de sentido para el estudiante ya que el mismo surgirá por las actividades propuestas y por el propio proceso de logro.

⁶⁸ Hattie, J. (2012). *Visible learnings for teachers: maximizing impact on learning*, Routledge

⁶⁹ Hattie, J. (2012). *Visible learnings for teachers: maximizing impact on learning*, Routledge

Finalidad, estrategias y formatos de la evaluación

Si es función del currículo plantear las metas de aprendizaje que los estudiantes deben alcanzar, si esas metas son el compromiso que asume el sistema educativo con la sociedad, es necesario que se pueda conocer si se lo ha alcanzado, en qué grado y, en caso de no haberse logrado, poder decidir qué hacer para que se alcancen. Este es el rol que cumple la evaluación, respondiendo a diferentes fines, ya sea que se realice a nivel del estudiante particular, de grupos o de cohortes, o ya que se lo utilice para dar cuenta de lo alcanzado, para monitorear los procesos que se están desarrollando o para identificar un momento en la progresión esperada y orientar al estudiante hacia el logro con información certera.

La evaluación es una herramienta en el camino del desarrollo de aprendizajes, nunca el fin del mismo: no se aprende para la evaluación, sino que se evalúa para seguir aprendiendo, mediante sus efectos retroactivos de reorientación del proceso, ajuste de expectativas de parte del estudiante y del docente⁷⁰.

En este sentido la evaluación no debe entenderse como un momento aparte del enseñar y del aprender: en la evaluación se continúa enseñando para que el estudiante continúe aprendiendo. Se evalúa para conocer los logros de los estudiantes, se evalúa para diseñar los pasos siguientes en el proceso de aprender, y se evalúa para que el estudiante continúe aprendiendo mientras es evaluado.

Dentro de esta concepción de evaluación formativa, y en un currículo orientado hacia el desarrollo progresivo de competencias, la información obtenida por la evaluación debe estar relacionada con ese desarrollo competencial respondiendo a las metas establecidas en el Perfil de egreso y en las Progresiones de aprendizaje. A partir de los criterios e indicadores allí desarrollados, cada docente o equipo de docentes valorará el progreso de los estudiantes, tomando las decisiones didácticas consecuentes.

Al hablar de evaluación como parte del proceso de aprendizaje se acepta que exista coherencia entre lo que se espera que los estudiantes aprendan, mediante cuál situación se podrá evidenciar y qué experiencias de aprendizaje se dispone para que suceda. Esta forma de diseñar desde las metas (diseño inverso)⁷¹, permite esa coherencia en todo el proceso, favoreciendo también la selección cuidada de resultados y contenidos sobre los que promover aprendizaje profundo.

Es necesario aclarar que la evaluación en un enfoque hacia el desarrollo de competencias resulta compleja por la propia naturaleza del objeto a evaluar. Las competencias presentan un continuo de desarrollo (con algunos hitos que definirán las Progresiones) que se evidencia a través de desempeños frente a situaciones, en los que se ponen en juego diversidad de recursos. La evaluación de ese desempeño deberá coincidir con esta concepción y ser: contextualizadas, multidimensionales, dinámicas, integradas, acompañadas e informadas⁷². Son evaluaciones complejas, que deben suponer un proceso de construcción del estudiante mientras la realiza, que deben estar claramente comunica-

70 Monereo, C., Castelló, M. y Gómez, I. (2009). La evaluación como herramienta de cambio educativo: evaluar las evaluaciones, en Monereo, C. (coord.) *Pisa como excusa. Repensar la evaluación para cambiar la enseñanza*. Graó.

71 Wiggins, G. y McTighe, J. (2005). *Understanding by design*. ASCD

72 Monereo, C., Castelló, M. y Gómez, I. (2009). La evaluación como herramienta de cambio educativo: evaluar las evaluaciones, en Monereo, C. (coord.) *Pisa como excusa. Repensar la evaluación para cambiar la enseñanza*. Graó.

das en cuanto a procesos y expectativas y que implican el acompañamiento del docente, durante su realización y como devolución final. Los Programas de deberán orientar en este sentido, desde esta perspectiva y en relación a la integración que implican y las especificidades de las áreas.

Por otra parte, y en relación con las evaluaciones que se deben realizar como forma de rendir cuentas ante la sociedad se trabajará con la Dirección de Investigación, Evaluación y Estadística (DIEE) de ANEP y con el Instituto de Evaluación Educativa (INEEd) generando instrumentos para evaluar los aprendizajes esperados.

Monitoreo y Evaluación del Diseño Curricular

Los procesos de diseño e implementación curricular son inseparables de los de su monitoreo y evaluación. Es de un sano ejercicio de diseño elaborarlos conjuntamente. A partir de la propuesta del presente documento, y junto al desarrollo de las Progresiones de aprendizaje y de los Programas, se trabajará en el diseño de instrumentos y procesos que lo posibiliten y que sean coherentes con la propuesta.

Monitoreo, evaluación y ciclo de revisión curricular

Como se planteaba al inicio de este documento el currículo tiene que responder a los tiempos y contextos en los que interviene de forma de evitar que se vuelva obsoleto o no operativo hacia la realidad educativa (*time lag curricular*). Por esta razón, y de acuerdo a las prácticas curriculares aceptadas que entienden que el cambio y revisión es el estado de los currículos, se debe proponer un ciclo de revisión que plantee la secuencia temporal en la que se revisará el currículo, tanto en diseño como en implementación.

Se propone establecer un ciclo de 10 años, de forma que con esa cadencia se analice y valore el currículo completo (desde las definiciones de este Marco hasta los programas) y se identifique la necesidad de adecuaciones o cambios.

Se deberá diseñar un protocolo de revisión, que será puesto en práctica desde la Unidad de Diseño y Desarrollo Curricular del CODICEN, juntamente con representantes de los subsistemas educativos de la ANEP.

Asimismo, se debe disponer de una agenda de trabajo con los organismos encargados de la evaluación educativa (INEEd y DIEE) a fin de diseñar los instrumentos de evaluación del currículo y de los aprendizajes de los estudiantes, así como el cronograma de este proceso a partir de procesos coordinados y articulados. ●

Marco Curricular Nacional

Documento preliminar
en proceso de elaboración
y consulta



TRANSFORMACIÓN
Educativa



ANEP

CONSEJO
DIRECTIVO
CENTRAL

DIRECCIÓN GENERAL
DE EDUCACIÓN
INICIAL Y PRIMARIA

DIRECCIÓN GENERAL
DE EDUCACIÓN
SECUNDARIA

DIRECCIÓN GENERAL
DE EDUCACIÓN
TÉCNICO PROFESIONAL

CONSEJO
DE FORMACIÓN
EN EDUCACIÓN