Innovación pedagógica en el marco de la TCI

Diciembre 2023

TRANSFORMACIÓN Educativa
aprender más

ANEP | ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA

ANEP | ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Innovación pedagógica en el marco de la TCI

Unidad de Diseño y Desarrollo Curricular

Aprobado por resolución del Codicen n.º 3598 del Acta n.º 46
de fecha 20 de diciembre de 2023

Diciembre 2023

ANEP | ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Consejo Directivo Central
PRESIDENTA / Dra. Virginia Cáceres Batalla
CONSEJERO / Dr. Juan Gabito Zóboli
CONSEJERA / Prof. Dora Graziano Marotta
CONSEJERA / Mtra. Daysi Iglesias
CONSEJERO / Prof. Julián Mazzoni
SECRETARIA GENERAL / Dra. Camila Senar Borad

Dirección General de Educación Inicial y Primaria
DIRECTORA GENERAL / Mtra. Mag. Olga de las Heras Casaballe
SUBDIRECTOR / Lic. Mtro. Eduardo García Teske
SECRETARIA GENERAL / Dra. Esc. Bettina Recchia González

Dirección General de Educación Secundaria
DIRECTORA GENERAL / Prof. Lic. Jenifer Cherro Pintos
SUBDIRECTORA / Dra. Mag. Maris Montes Sosa
SECRETARIO GENERAL / Dr. Bautista Duhagon Serrat

Dirección General de Educación Técnico Profesional
DIRECTOR GENERAL / Prof. Ing. Agr. Juan Pereyra De León
SUBDIRECTORA / Dra. Laura Otamendi Zakarián
SECRETARIA GENERAL / Prof. Dra. Lila Curbelo Salvo

Consejo de Formación en Educación
PRESIDENTE / Prof. Víctor Pizzichillo Hermín
CONSEJERA / Prof. Mtra. María del Carmen dos Santos Farías
CONSEJERA / Lic. Patricia Revello Silveira
CONSEJERO DOCENTE / Ed. Soc. Diego Silva Balerio
CONSEJERA ESTUDIANTIL / Prof. Yamila Araujo
SECRETARIA GENERAL / Esc. Rosana García Paz

Dirección Ejecutiva de Políticas Educativas (Codicen)
DIRECTORA EJECUTIVA / Dra. Adriana Aristimuño
Dirección Ejecutiva de Gestión Institucional (Codicen)
DIRECTOR EJECUTIVO / Ec. Héctor Bouzón

El uso de un lenguaje que no discrimine ni marque diferencias entre hombres y mujeres es de relevancia para el trabajo del equipo coordinador de este documento. En tal sentido, y con el fin de evitar la sobrecarga gráfica que supondría utilizar en español o/a para marcar la existencia de ambos sexos, se ha optado por emplear el masculino genérico, aclarando que todas las menciones en tal género en este texto representan siempre a hombres y mujeres (Resolución 3628/021, Acta n.° 43, Exp. 2022-25-1-000353, 8 de diciembre de 2021).

Contenido

Propósitos de este documento 9

¿A qué nos referimos cuando hablamos de innovación pedagógica en el marco de la TCI? 10
Enfoque competencial 11

Componentes de la innovación pedagógica 14
Planificación competencial 14
Trabajo interdisciplinario en un enfoque competencial 16
Metodologías activas 16
Evaluación formativa en un enfoque competencial 17
Tecnología digital 19

Referencias bibliográficas 20

En el contexto dinámico en el que se desenvuelven los actuales sistemas educativos, la innovación pedagógica se posiciona como un componente esencial al momento de transformar y enriquecer las experiencias de enseñanza y de aprendizaje. Los avances tecnológicos, los cambios sociales y la necesidad de actualización permanente de la profesión hacen que una pedagogía innovadora sea un elemento clave de la educación contemporánea.

Lo que en este documento se denomina *innovación pedagógica* refiere a un enfoque integral que abarca estrategias pedagógicas creativas, métodos de enseñanza flexibles y la adaptación continua a las necesidades de los estudiantes. Es por ello que establecer lineamientos precisos de lo que se entiende por innovación pedagógica para el sistema educativo uruguayo, en el marco de la Transformación Curricular Integrada (TCI) en curso en la ANEP, se convierte en un aspecto esencial para todos los interesados en el hecho educativo.

Este documento profundiza en el concepto de innovación pedagógica en el marco de la TCI, buscando definir sus componentes. Para ello se consideran las conceptualizaciones de los documentos curriculares que la sustentan,[1] así como se incorporan otras de la propia temática. La identificación y definición de estos componentes sientan las bases teóricas para el desarrollo de indicadores concretos que permitan evaluar, describir y valorar la presencia de la innovación pedagógica en las aulas y en los centros educativos.

Propósitos de este documento

- Concretar un marco conceptual que permita definir y describir lo que se entiende por innovación pedagógica en el sistema educativo uruguayo en el marco de la TCI.
- Actuar como insumo para generar indicadores que recopilen evidencias sobre innovación pedagógica en el marco de la TCI, vinculadas a la presencia de la planificación competencial, del trabajo interdisciplinario y del empleo de metodologías activas, evaluación formativa y tecnología digital.
- Brindar respaldo y aportar elementos esenciales para los colectivos docentes al momento de pensar, justificar, fortalecer y crear propuestas innovadoras en el aula, en el marco de la TCI.

1 *Marco Curricular Nacional 2022*; *Progresiones de Aprendizaje 2022*; *Plan de Educación Básica Integrada (EBI) 2022* y sus programas; *Plan para la Educación Media Superior 2023* y sus programas.

¿A qué nos referimos cuando hablamos de innovación pedagógica en el marco de la TCI?

En el marco de la TCI, se considera innovación pedagógica al diseño e implementación de estrategias, metodologías y técnicas en un enfoque competencial, con el propósito de generar prácticas de enseñanza que habiliten y promuevan aprendizajes de calidad tanto para estudiantes como para docentes.

La innovación pedagógica implica proactividad para identificar, crear y aplicar mejoras, transformaciones o cambios profundos en la manera en que se diseñan y ofrecen las experiencias de aprendizaje, respondiendo a la centralidad de los estudiantes con el fin de prepararlos para enfrentar los desafíos de un mundo complejo e incierto.

Diversos autores señalan que la sociedad contemporánea caracterizada por la globalización, el multiculturalismo, las tecnologías de la comunicación, la cantidad de información que circula, entre otros factores, plantea nuevas demandas educativas (Cheetham y Chivers, 2005; Illeris, 2009, Valle y Manso, 2013). Por lo tanto, se entiende que una sociedad con esta complejidad requiere y justifica la radical necesidad de transformación de las prácticas educativas y de los currículos de forma tal que respondan a las nuevas realidades, atendiendo a la inclusión, la justicia social, la equidad y el desarrollo integral de las personas (ANEP, 2022a). De acuerdo con Aristimuño (2015), la existencia de modelos curriculares uniformes (para todo el país y para todos los contextos) y carentes de flexibilidad, que no se adecuan a los requerimientos y cambios de la sociedad y a las necesidades de sus estudiantes, constituye uno de los varios factores que favorecen el fracaso escolar, entendido como un fracaso del sistema educativo. Como respuesta a esto, el Marco Curricular Nacional (ANEP, 2022a) propone a la flexibilidad como uno de los principios orientadores de la propuesta curricular en curso, habilitando y promoviendo espacios de innovación.

> 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), para dar respuesta a la diversidad de los estudiantes, de los centros educativos e incluso de las regiones. (ANEP, 2022a, p. 37)

En este marco es que se habla de *innovación* como aquel proceso que transforma una idea o una práctica en otra nueva, por medio de la cual se incorpora o desarrolla algo en un rumbo que antes no se recorría (Gros Salvat y Lara Navarra, 2009). Este proceso impacta directamente en la dinámica de las aulas, en la organización de los centros educativos, en las acciones de las

comunidades educativas y en la cultura profesional docente para cambiar la realidad vigente, modificando concepciones, actitudes y acciones mediante el empleo de nuevos métodos e intervenciones con un fin concreto y establecido.

Los centros educativos, haciendo uso de su autonomía, pueden marcar la diferencia a la hora de facilitar los procesos de cambio. En este sentido, es necesario tener en cuenta que los esfuerzos aislados en las prácticas de aula no son suficientes para sostener una innovación. En un ecosistema que habilita la innovación, el rol de liderazgo del director y su permanencia en el centro educativo, la cultura organizacional del centro, la presencia de un clima ordenado, la personalización, las producciones colegiadas entre docentes, la tendencia a hacerse cargo de los resultados de las evaluaciones educativas y la existencia de un tejido escolar integrado con pautas de trabajo compartido son factores esenciales que han sido identificados en el país (Aristimuño, 2010).

> Esta forma de entender la educación representa una innovación para el sistema educativo porque favorece una personalización del aprendizaje. Esta idea de personalización ocupa en la actualidad un lugar destacado tanto en el discurso y el pensamiento pedagógico como en las propuestas y experiencias de innovación y mejora educativa. (Coll, 2018, p. 1)

La innovación en el marco de la TCI implica la incorporación sistemática y planificada de prácticas educativas que favorezcan el desarrollo de competencias. En particular, los aprendizajes a lograr a través de la innovación deben contar con ciertas características específicas: ser pertinentes, flexibles, integrados y enfocados en logros para ciudadanos del siglo XXI (OCDE, 2020).

> Las características del sistema educativo ayudan a la creación de un clima de innovación en el entorno escolar, facilitando a los centros educativos la adaptación a los rápidos cambios que se producen en la sociedad. Por ejemplo, la creación de comunidades profesionales de aprendizaje. (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2019, p. 128)

Por lo tanto, a la hora de innovar es fundamental que los centros educativos conformen comunidades profesionales de aprendizaje que posibiliten la concreción de una transformación cultural profunda y conjunta, que anime a los docentes a probar cosas nuevas y a tomar riesgos en pos de la calidad de los aprendizajes (Aristimuño, 2015).

Enfoque competencial

Un enfoque competencial como el que propone la TCI se refiere a formas de enseñanza y de aprendizaje que se centran en el estudiante y su trayectoria a través del desarrollo de competencias. De esta manera, un modelo curricular basado en competencias busca conectar los aprendizajes entre sí y con la vida real (Valle y Manso, 2013).

Este enfoque es consecuente con la flexibilidad e inclusión propias del aprendizaje entendido como camino progresivo. En la TCI esto se plasma a través de la incorporación de las progresiones de aprendizaje:

> Las progresiones de aprendizaje describen el desarrollo de una competencia en niveles de complejidad creciente, como pasos de un camino hacia los logros expresados en el perfil de egreso. No describen qué enseñar, sino que proporcionan un mapa detallado de cómo los estudiantes se vuelven cada vez más hábiles y competentes en aspectos particulares del desarrollo de cada una de las diez competencias detalladas. (ANEP, 2022b, p. 13)

Este recurso habilita la identificación, en cada estudiante, de los niveles de desarrollo para cada una de las diez competencias generales definidas en el MCN. A su vez, brinda al docente insumos para diseñar los pasos de acompañamiento de modo de lograr trayectorias continuas y completas.

Según el MCN (ANEP, 2022a), la educación orientada hacia el desarrollo de competencias hace posible que los estudiantes:

- pongan a prueba sus posibilidades en situaciones que los desafíen;
- se den cuenta de lo que pueden hacer y de aquello que aún deben desarrollar;
- busquen los conocimientos que podrán utilizar para responder a los desafíos que se les plantean o que se les presentan;
- reflexionen sobre su actuar y reconozcan las acciones que todavía es necesario desarrollar;
- se involucren en su proceso de aprendizaje, reconozcan y valoren sus logros y se sustenten en ellos para seguir avanzando (ANEP, 2022a, p. 42).

Un enfoque competencial implica varias características para considerar:

1. Identificación de competencias clave denominadas en el MCN como competencias generales.
2. Diseño de actividades de enseñanza que promuevan que todos los estudiantes tengan la oportunidad de desarrollar estas competencias generales.
3. Evaluación centrada en recoger evidencias sobre el grado de desarrollo de estas competencias. Esto puede implicar la creación de instrumentos que permitan evaluar el desempeño de los estudiantes en situaciones auténticas y que al mismo tiempo brinden retroalimentaciones.
4. Participación de los estudiantes, los que son alentados a tomar un papel activo en el proceso de su propio aprendizaje.
5. Contextualización del aprendizaje en el aprendizaje en entornos reales, auténticos o en situaciones que atienden al interés superior de los estudiantes, de manera de generar conciencia sobre la utilidad de las competencias en su vida cotidiana.

¿Cuáles son las competencias generales que propone el MCN? Competencia en Comunicación, Pensamiento creativo, Pensamiento crítico, Pensamiento científico, Pensamiento computacional, Metacognitiva, Intrapersonal, Iniciativa y orientación a la acción, Relación con los otros, Ciudadanía local, global y digital. En la figura 1 se presentan las diez competencias agrupadas en los dos dominios definidos en el MCN.

Figura 1. Competencias generales definidas en el MCN

Competencias generales

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

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

Fuente: MCN (ANEP, 2022a, p. 44)

De los principios curriculares definidos en el MCN, claves de este enfoque competencial, se destacan para este documento:

- *La centralidad del estudiante y su aprendizaje*

  Toda educación basada en competencias pone el foco en la centralidad del estudiante y su aprendizaje, su singularidad y su desarrollo integral.

  Un currículo competencial surge de lo que se espera que el estudiante aprenda a través de la definición de criterios de logro que, en diálogo con las progresiones de aprendizaje, permiten recoger evidencias del grado de desarrollo de competencias a través del desempeño de los estudiantes.

  Esta centralidad permite la participación de los estudiantes mediante su intervención en los propios procesos de aprendizaje (toma de decisiones sobre qué aprender, en qué formatos, qué esperan del centro educativo, de sus docentes y de sus aprendizajes).

- *La inclusión*

  Un enfoque competencial propone prácticas inclusivas en ambientes colaborativos de aprendizaje en los que el docente utiliza diversos formatos, recursos, espacios y tiempos, acompañando los procesos y tiempos de cada estudiante.

  Durante estas prácticas, el docente gestiona las progresiones de aprendizaje para todos los estudiantes mediante la generación e implementación de estrategias de inclusión educativa.

- *La flexibilidad*

  La educación basada en competencias alienta y habilita la experimentación y la incorporación de prácticas innovadoras para promover su desarrollo más allá de la propuesta curricular. Para ello se diseñan iniciativas y espacios flexibles que atienden el perfil de cada estudiante a lo largo de las progresiones de aprendizaje y los orientan y apoyan de forma personalizada, considerando los procesos cognitivos que ponen en juego.

Componentes de la innovación pedagógica

Se consideran cinco componentes:

- Planificación competencial
- Trabajo interdisciplinario en un enfoque competencial
- Metodologías activas
- Evaluación formativa en un enfoque competencial
- Tecnología digital

Planificación competencial

La planificación como medio educativo para el aprendizaje se considera innovadora cuando está centrada en el estudiante, promueve el trabajo en proyectos y la resolución de problemas, entre otras metodologías activas que implican participativamente al estudiantado en la construcción de su conocimiento y el desarrollo de competencias. «El enfoque de competencias permite orientar la enseñanza al desarrollo de habilidades complejas, que posibiliten la adaptación posterior a un entorno variable y a aprender a adquirir nuevos conocimientos» (Bolívar, 2008, p. 4).

Esta planificación se sustenta en las ideas sobre el diseño inverso que plantean Wiggins y McTighe (2005), en el que se comienza por plantear los resultados de aprendizaje a lograr vinculados con las competencias a desarrollar y luego se seleccionan los contenidos que se abordarán. Es una forma inversa de plantear la acción educativa en comparación con la forma tradicional, en la que se daba inicio decidiendo qué temas y contenidos se iban a abordar en la acción educativa.

En este enfoque basado en competencias y centrado en el estudiante, la planificación tiene como referencia los aprendizajes deseados y organiza los componentes necesarios para adquirir las competencias que conforman un perfil previamente establecido (Bolívar, 2008). Dichos componentes resultan claves a la hora de realizar una planificación competencial periódica, y por ello han sido plasmados en una herramienta (figura 2) que utilizan los tres subsistemas involucrados en la TCI y que fue puesta a disposición de los docentes de forma previa a la implementación de los programas.

Los **criterios de logro** son el componente esencial del diseño competencial, es desde donde partimos a la hora de pensar una propuesta de enseñanza. Expresan evidencias observables y medibles de una experiencia de aprendizaje. Identifican o explicitan un cierto nivel de desarrollo de la competencia, el contenido asociado y el contexto en el que se da el aprendizaje.

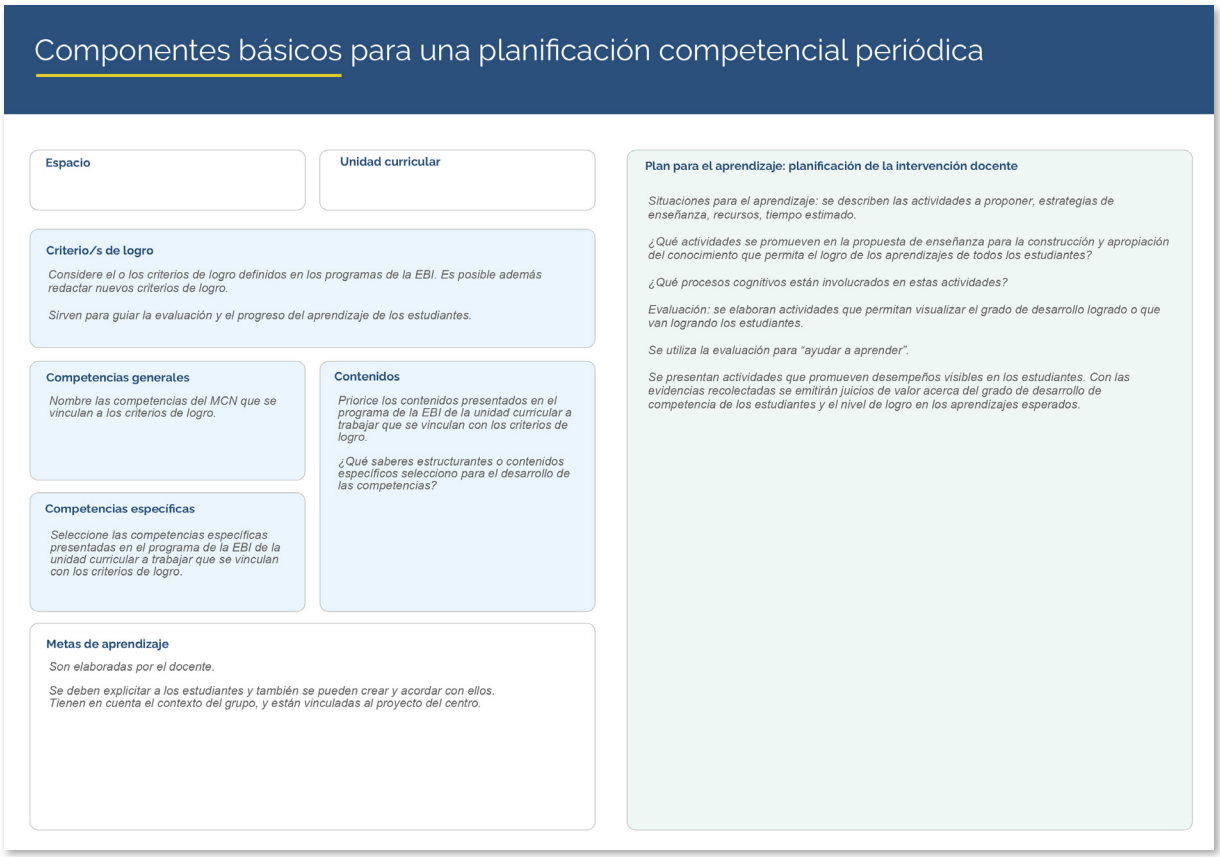
En ellos convergen las **competencias específicas**, los **contenidos** y el contexto. Se vinculan a través de los procesos cognitivos que cada criterio de logro propone activar en los estudiantes. Esos procesos cognitivos presentes en las competencias específicas surgen del perfil del tramo, y este a su vez expresa los objetivos definidos por el sistema educativo para que un estudiante

alcance al finalizar cada tramo. Por lo tanto, el criterio de logro especifica lo que los estudiantes habrán de saber y saber hacer mediante el trabajo en cada unidad curricular.

Aunque los criterios de logro explicitan hasta qué nivel se ha desarrollado la competencia, no constituyen una atribución de cada estudiante, sino que responden a la competencia estandarizada. En un marco competencial que persigue determinados pilares que lo sustentan (principios del MCN), es imperioso un cambio de perspectiva: las **metas de aprendizaje** deben elaborarse en contexto. De esta manera, cada docente tiene la autonomía necesaria para elaborarlas atendiendo las características y las singularidades de sus estudiantes. Las metas de aprendizaje son lo que el docente se propone que el estudiante aprenda a través de su propuesta de aula concreta y contextualizada. Las elabora a partir de los procesos cognitivos y contenidos que proponen los criterios de logro. En general, son más fáciles de alcanzar si los estudiantes participan en su elaboración.

Por último, el **plan para el aprendizaje** incorpora las situaciones para el aprendizaje: se describen las actividades que se van a proponer, las estrategias de enseñanza y de evaluación, los recursos, el tiempo estimado y las metodologías a aplicar. En este último punto, los programas presentan ideas y propuestas concretas de metodologías activas coherentes con el enfoque competencial. Quedan incluidas las actividades de evaluación que permitan visualizar el grado de desarrollo alcanzado o que van logrando los estudiantes. Se utiliza la evaluación para ayudar a aprender.

Figura 2. Herramienta de planificación competencial en el marco de la TCI



Fuente: ANEP (2023a)

Trabajo interdisciplinario en un enfoque competencial

El modelo unidisciplinario de enseñanza e investigación es producto de una división arbitraria del conocimiento que produce islas disciplinarias (Morin, 2015). La parcelación de los conocimientos no colabora para que el estudiante aprenda a reflexionar y analizar los problemas desde una visión global y contextualizada, donde siempre son complejos y multivariados. La integración interdisciplinar es un elemento fundamental para un currículo escolar flexible, ya que favorece la formación de personas con perspectivas amplias frente a los problemas y adaptados a la continuidad de las transformaciones del mundo y de la sociedad. Además, el trabajo interdisciplinar llevado a la enseñanza posee un gran poder estructurador que busca y apela a un conocimiento globalizador, centrándose en unidades de enseñanza integradas que traspasan los límites impuestos por las diferentes disciplinas.

De acuerdo con esto, el currículo basado en competencias propuesto en la TCI busca establecer una red interconectada de campos del saber orientados hacia el desarrollo de esas competencias. Esta interconexión se materializa en la creación de espacios curriculares definidos en los planes de estudio y desarrollados en los programas. Los espacios son agrupamientos de unidades curriculares que favorecen el abordaje de sus contenidos de forma interdisciplinar o transversal, dado que presentan *competencias específicas del espacio* al que hacen referencia y posibilitan abordajes interdisciplinares para la solución de situaciones complejas y auténticas.

La interdisciplinariedad implica compartir y colaborar entre diversas áreas del saber, buscando el aporte de distintas perspectivas a un conocimiento común, considerando la complejidad de la realidad en su conjunto (Ander Egg, 1994). En otras palabras, el trabajo interdisciplinario implica la colaboración y la integración de múltiples disciplinas o áreas de conocimiento en los procesos de enseñanza y de aprendizaje en los que participan diversos actores institucionales.

El principal objetivo para el abordaje interdisciplinar en las instituciones educativas apunta a abordar temas o problemas complejos y temáticas transversales que no pueden ser comprendidos plenamente desde una sola perspectiva (Perkins, 2015). El trabajo interdisciplinario busca promover una comprensión holística de los temas, fomentar la creatividad y la resolución de problemas y preparar a los estudiantes para enfrentar desafíos del mundo real que a menudo requieren una combinación de habilidades y saberes de diferentes campos.

En el aula, este trabajo interdisciplinario se puede apreciar como un aprendizaje colaborativo para la resolución de problemas de manera conjunta entre estudiantes y docentes.

Metodologías activas

Las metodologías activas son enfoques pedagógicos que se centran en la **participación activa de los estudiantes en el proceso de aprendizaje**. Estas metodologías buscan generar cambios más allá de la tradicional enseñanza basada en la transmisión de conocimientos del docente hacia el estudiante.

Se focalizan en propuestas de *contexto auténtico*, que requieren la activación de procesos cognitivos para el desarrollo de competencias y el abordaje de contenidos programáticos en

situaciones reales. La elección de la metodología adecuada dependerá de las metas de aprendizaje y de las necesidades de los estudiantes en su contexto específico.

Algunos ejemplos y sus características las podemos encontrar en Fuerte (2017):

Aprendizaje basado en proyectos: los estudiantes trabajan en proyectos que requieren investigación, trabajo en equipo y aplicación de conocimientos.

Aprendizaje colaborativo: Se fomenta la interacción y el intercambio de ideas entre estudiantes y equipos.

Aprendizaje experiencial: Los estudiantes aprenden a través de la experiencia propia, directa y reflexiva sobre esas experiencias.

Aprendizaje autodirigido: Se alienta a los estudiantes a asumir un papel proactivo en la planificación y dirección de su trayecto de aprendizaje.

Aprendizaje basado en problemas: Los estudiantes se enfrentan a situaciones que requieren diseñar posibles soluciones creativas desarrollando el pensamiento crítico.

Aprendizaje híbrido: Es una oportunidad de aprendizaje de forma combinada a través del trabajo en línea y en formato presencial en el aula, permitiendo al estudiante tomar decisiones sobre el tiempo, lugar y ritmo de aprendizaje.

Aprendizaje invertido: Se invierte el tiempo de aula en el desarrollo de proyectos mientras que los aspectos teóricos son abordados fuera del aula, por ejemplo, mediante videos u otros recursos.

Aprendizaje servicio: Conecta la acción comunitaria con el aprendizaje, reforzando los conocimientos puntuales de un curso con el desarrollo de competencias relacionadas a la responsabilidad ciudadana.

Gamificación: Implica el diseño de un entorno real o virtual en el que se aprende usando los principios del juego de forma de aprovechar la predisposición natural de los estudiantes y favorecer la motivación y adquisición de conocimientos, valores y desarrollo de competencias.

Aprendizaje entre pares: Implica compartir conocimientos, ideas y experiencias entre estudiantes de forma tal de promover un aprendizaje interdependiente.

Método de casos: Los estudiantes analizan y discuten experiencias y situaciones reales que involucran formular una o varias posibles respuestas de solución fundamentada.

Evaluación formativa en un enfoque competencial

La evaluación formativa es un proceso continuo y sistemático que se lleva a cabo simultáneamente y en paralelo con los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Cumple con el propósito de proporcionar **evidencia para la retroalimentación a los estudiantes** y a los docentes con el fin de revisar constructivamente el aprendizaje y la enseñanza. Al recibir devoluciones regulares y específicas sobre su desempeño, los estudiantes tienen la oportunidad de reflexionar sobre su trabajo y dirigirlo o redireccionarlo hacia las metas de aprendizaje.

La evaluación formativa, además, proporciona a los docentes información valiosa sobre cómo los estudiantes están progresando y les permite diseñar y adaptar sus metodologías y estrategias de enseñanza para que estos alcancen las metas propuestas.

Esta evaluación es coherente con las metodologías activas, ya que involucra a los estudiantes de manera activa en el proceso, promoviendo la autoevaluación y autorreflexión. Por ello también se la denomina como evaluación formadora, orientada a que el estudiante pueda regular de forma consciente sus propios aprendizajes (Díaz Barriga y Hernández Rojas, 2010). Esta evaluación fomenta el trabajo en contextos auténticos y relevantes, lo que permite a los estudiantes aplicar lo que aprenden en situaciones del mundo real.

Un sistema de evaluación en un enfoque competencial se centra en recoger evidencias sobre el grado de desarrollo de competencias a través del abordaje de los contenidos curriculares. Además, los centros educativos pueden utilizar datos de rendimiento, encuestas y retroalimentación de estudiantes y docentes para evaluar la efectividad de las prácticas. Esto representa una oportunidad para que las instituciones educativas utilicen las evidencias de la evaluación para la toma de decisiones asertivas.

El sistema educativo de Uruguay cuenta con múltiples fuentes de evidencia provenientes de la evaluación, tanto de eventos nacionales como internacionales. En particular, cuenta con una propuesta con formato de evaluación externa al aula, pero formativa en el uso de los resultados, que es la Evaluación Formativa en Línea (ANEP, 2023b). Esta propuesta parte de un referente nacional común al que responden actividades de evaluación de contexto auténtico, que brinda a cada docente los resultados de rendimiento en tiempo real. Se acompaña con marcos de evaluación y análisis de respuesta a priori, con base en hipótesis de razonamientos posibles, que permiten al docente la reflexión fundada sobre las respuestas que brindan sus estudiantes. Habilita así la devolución a los estudiantes, la reflexión del docente sobre sus prácticas de aula y el análisis de resultados a nivel de grado y de centro, para informar la toma de decisiones colectiva.

También en la plataforma SEA (ANEP, 2023b) se encuentran la progresiones de aprendizaje que materializan la evaluación por competencias en formato digital y operativo que realiza cada docente con su grupo. Ellas orientan el conjunto de las acciones educativas y proveen de un marco de referencia compartido, uniendo currículo y evaluación. En este sentido, orientan las decisiones pedagógicas de los colectivos docentes para la construcción de estrategias de aprendizaje y evaluación formativa. Asimismo, las progresiones de aprendizaje facilitan la comprensión y la explicitación de los ritmos personales en el camino de aprender. Por eso favorecen el monitoreo de los aprendizajes y la detección temprana de situaciones que requieran intervenciones oportunas y conscientes. Estas intervenciones por parte del docente se sustentan mediante el diseño y la aplicación de estrategias a medida para cada estudiante, otorgando un sentido pedagógico entre el currículo y la evaluación. En ese sentido, las progresiones son una herramienta para llevar adelante el monitoreo y la evaluación de los aprendizajes logrados por los estudiantes.

Tecnología digital

Los avances tecnológicos más significativos, especialmente aquellos vinculados a la tecnología digital, han generado una transformación sin precedentes a escala global. Ha surgido una industria de la tecnología educativa que se ha enfocado en el desarrollo y la distribución de recursos educativos, sistemas de gestión del aprendizaje, aplicaciones de lenguaje, tecnologías de realidad aumentada y virtual, tutorías personalizadas y herramientas de evaluación. Más recientemente, los avances en los métodos de inteligencia artificial han aumentado la capacidad de las herramientas de tecnología educativa (Unesco, 2023).

Es necesario reconocer que el impacto de las nuevas tecnologías no se produce solo en la escuela, sino también en los diversos ambientes donde el aprendizaje tiene lugar. A esto se refiere el «aprendizaje ubicuo» (Burbules, 2014). La noción de aprendizaje ubicuo implica que el proceso de adquirir conocimientos se convierta en una posibilidad en cualquier momento y en cualquier lugar, lo que lleva a una mayor integración de los procesos de aprendizaje en la corriente de las actividades cotidianas y las relaciones interpersonales. Por ello se entiende que en educación, para que haya innovación al servicio de las comunidades educativas y que sea equitativo, es necesario moverse hacia lo desconocido, hacia el aprendizaje de las tecnologías.

> Aprendizaje ubicuo, como propone Burbules, y 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. (ANEP, 2022a, p. 34)

La TCI no es ajena a esta realidad y por ello ha incorporado a la tecnología digital en el currículo de forma transversal y explícita en los programas desde los primeros años de la educación formal y hasta el final de la trayectoria educativa de los estudiantes. Es necesario no perder de vista que los estudiantes en el sistema educativo uruguayo utilizan plataformas, dispositivos tecnológicos y contenidos digitales a partir del surgimiento de Ceibal. El uso de plataformas se ha incrementado radicalmente luego de la pandemia (INEEd, 2022). La presencia de dispositivos y recursos tecnológicos en los centros educativos con un uso pedagógico e innovador se evidencia en las experiencias que realizan y comparten los colectivos docentes, por ejemplo, en los premios NODO (Ceibal, 2023a). También el uso de narrativas transmedia en las aulas uruguayas se ha visto redimensionado con la propuesta de Desafío Profundo (Ceibal, 2023b).

¿Qué tanto más podemos innovar con las tecnologías digitales? ¿Cómo reinventar el aula? ¿Cómo diseñar los espacios? ¿Qué otro tipo de contenidos multimedia o transmedia podemos usar y crear con tecnología digital? Todas estas son preguntas pertinentes que se abren desde la tecnología digital para innovar la pedagogía.

En este sentido, las propuestas para desarrollar competencias incorporan la tecnología tanto por su potencialidad para el aprendizaje como por su valor como objeto de estudio. Esto promueve el uso creativo y responsable por parte de los estudiantes, así como la generación de contenido. Este aspecto no solo involucra a los estudiantes, sino también a los docentes que se han capacitado en el uso de herramientas tecnológicas y recursos innovadores para apoyar el diseño competencial y la alfabetización digital.

Referencias bibliográficas

Administración Nacional de Educación Pública [ANEP]. (2022a). *Marco Curricular Nacional 2022*. ANEP. https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/publicaciones/Marco-Curricular-Nacional-2022/MCN%202 %20Agosto%202022 %20v13.pdf

Administración Nacional de Educación Pública [ANEP]. (2022b). *Progresiones de Aprendizaje.* ANEP. https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/publicaciones/progresiones/Progresiones%20de%20Aprendizaje%202022.pdf

Administración Nacional de Educación Pública[ANEP]. (2023a). *Componentes básicos para una planificación competencial periódica.* https://portafoliodocente.anep.edu.uy/noticias/sites/default/files/images/documentos/plantilla_planificacion.pdf

Administración Nacional de Educación Pública [ANEP]. (2023b). Sistema de Evaluación de Aprendizajes. ANEP. https://sea.anep.edu.uy/

Ander Egg, E. (1994). *Interdisciplinariedad en educación.* Magisterio del Río de la Plata.

Aristimuño, A. (2010). 25 años de reformas en la educación básica y media de Uruguay: análisis de los factores que inciden en la implementación de proyectos innovadores en los centros educativos. *Revista Iberoamericana De Educación, 54*(4), 1-11. https://doi.org/10.35362/rie5441664

Aristimuño, A. (2015). El fracaso escolar, ¿fracaso de quién? La modificación del concepto de fracaso. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 9*(1), 111-126. http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol9-num1/art6.pdf

Bolívar, A. (2008). El discurso de las competencias en España: educación básica y educación superior. *Revista de Docencia Universitaria, 6*(2). https://revistas.um.es/redu/article/view/35241/33761

Burbules, N. (2014). El aprendizaje ubicuo: nuevos contextos, nuevos procesos. *Entramados: Educación y Sociedad, 1*(1), 131-134. https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/view/1084/1127

Conectividad Educativa de Informática Básica para el Aprendizaje en Línea [Ceibal]. (2023a). NODO. ANEP - MEC - Ceibal. https://ceibal.edu.uy/institucional/nodo/

Conectividad Educativa de Informática Básica para el Aprendizaje en Línea [Ceibal] (2023b). *Desafío Profundo*. ANEP - UTEC - MEC - SND - Ceibal. https://desafioprofundo.org/

Coll, C. (2018). La personalización del aprendizaje escolar, una exigencia de la nueva ecología del aprendizaje. *Dossier Graó,* (3), 14-18.

Cheetham, G. y Chivers, G. (2005). *Professions, Competence and Informal Learning.* Edwars Elgar.

Díaz Barriga, F. y Hernández Rojas, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista.* McGraw Hill.

Fuerte, K. (2017). *Glosario de Innovación Educativa.* Instituto por el Futuro de la Educación. https://observatorio.tec.mx/edu-news/2017-9-25-glosario-de-innovacin-educativa/

Gros Salvat, B. y Lara Navarra, P. (2009). Estrategias de innovación en la educación superior: el caso de la Universitat Oberta de Catalunya. *Revista Iberoamericana de Educación 49*, 223-245. https://doi.org/10.35362/rie490681

Illeris, K. (2009*). International Perspectives on Competence Development.* Routledge.

Instituto Nacional de Evaluación Educativa [INEEd]. (2022). *Pandemia y uso de plataformas de Ceibal: un antes y un después*. https://www.ineed.edu.uy/images/boletines/2022/Pandemia-y-uso-de-plataformas-de-Ceibal.pdf

Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2019). *TALIS 2018. Estudio internacional de la enseñanza y el aprendizaje. Informe español.* https://iaqse.caib.es/documentos/avaluacions/altres/talis_2018/informe_talis_2018.pdf

Morin, E. (2015). *Manifesto para mudar a educação. Ensinar a viver.* Sulina.

Perkins, D. (2015). *Educar para un mundo cambiante. ¿Qué necesitan aprender realmente los estudiantes para el futuro?* SM.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco]. (2023). *Global Education Monitoring Report 2023: Technology in education, a tool on whose terms?* Unesco. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385723

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE]. (2020). Aprovechar al máximo la tecnología para el aprendizaje y la formación en América Latina. https://www.oecd.org/skills/centre-for-skills/Aprovechar_al_m%C3%A1ximo_la_tecnolog%C3%ADa_para_el_aprendizaje_y_la_formaci%C3%B3n_en_Am%C3%A9rica_Latina.pdf

Valle, J. y Manso, J. (2013). Competencias clave como tendencia de la política educativa supranacional de la Unión Europea. *Revista de Educación,* (Extraordinario 2013), 12-33. https://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2013/extraordinario2013/re2013-03.html

Wiggins, G. y McTighe, J. (2005). *Understanding by Design*. 2.ª ed. ASCD.

TRANSFORMACIÓN
Educativa
aprender más