


Seção Temática: A Educação Básica na América Latina: política, gestão e formação de professores
Educación Básica en América Latina: política, gestión y formación docente

**Transformación educativa en Uruguay:
análisis de documentos marco para la Educación Básica**


**Transformação educacional no Uruguai:
análise de documentos marco para a Educação Básica**

**Educational transformation in Uruguay:
analysis of key documents for Basic Education**

Mariela Questa-Tortero^{*}

 <https://orcid.org/0000-0002-4321-2340>

Andrea Tejera Techera^{**}

 <https://orcid.org/0000-0003-1308-1375>

Resumen: Este artículo tiene como objetivo sistematizar y analizar los documentos que orientan los procesos de Transformación Educativa en el sistema educativo uruguayo, iniciados en 2020. Para ello, se examina el contenido de nueve documentos oficiales relacionados con la Transformación Curricular Integral, a partir de tres dimensiones teóricas: epistemológica, pedagógica e institucional y la teoría de las transiciones críticas. Los resultados muestran que los documentos plantean una visión curricular basada en el desarrollo de competencias y aprendizajes, que requiere cambios en las metodologías de enseñanza, las estrategias didácticas y la evaluación. Asimismo, se propone una gestión escolar que promueva la autonomía y la participación de las comunidades educativas. Se concluye que la Transformación Educativa es un proceso complejo y dinámico, que implica desafíos y oportunidades para la mejora de la calidad educativa. Se sugieren algunas recomendaciones para atender las transiciones críticas que pueden surgir en la implementación de los cambios.

Palabras clave: Transformación educativa. Currículo. Competencias. Uruguay.

Resumo: Este artigo teve como objetivo sistematizar e analisar os documentos que norteiam os processos de transformação educacional no sistema educacional uruguai, iniciados em 2020. Para tanto, examinou-se o conteúdo de nove documentos oficiais relacionados à Transformação Curricular Integral, com base em três dimensões teóricas: epistemológica, pedagógica e institucional, e a teoria das transições críticas. Os resultados mostram que os documentos propõem uma visão curricular baseada no desenvolvimento de

^{*} Investigadora, tutora y docente en Universidad ORT Uruguay. Doctora en Educación. E-mail: <questa@ort.edu.uy>.

^{**} Coordinadora académica de posgrados en Universidad ORT Uruguay. Doctora en Educación. E-mail: <tejera@ort.edu.uy>.

competências e na aprendizagem, o que requer mudanças nas metodologias de ensino, nas estratégias didáticas e na avaliação. Da mesma forma, propõe-se uma gestão escolar que promova a autonomia e a participação das comunidades educativas. Conclui-se que a Transformação Educacional é um processo complexo e dinâmico, que envolve desafios e oportunidades para a melhoria da qualidade educacional. Algumas recomendações são sugeridas para abordar as transições críticas que podem surgir na implementação das mudanças.

Palavras-chave: Transformação educacional. Currículo. Competências. Uruguai.

Abstract: This article aimed to systematize and analyze the documents that guide the educational transformation processes in the Uruguayan educational system, which began in 2020. To this end, the content of nine official documents related to Comprehensive Curricular Transformation was examined, based on three theoretical dimensions: epistemological, pedagogical and institutional, and the theory of critical transitions. The results show that the documents propose a curricular vision based on the development of skills and learning, which requires changes in teaching methodologies, teaching strategies and assessment. Similarly, it is proposed a school management that promotes the autonomy and participation of educational communities. It is concluded that Educational Transformation is a complex and dynamic process, which involves challenges and opportunities for improving educational quality. Some recommendations are suggested to address critical transitions that may arise in implementing changes.

Keywords: Educational transformation. Curriculum. Skills. Uruguay.

1. Introducción

América Latina es rica tanto en diversidad cultural como en heterogeneidad socioeconómica. Estas características han provocado históricamente problemas estructurales que acentúan desigualdades en la calidad educativa en la región (Tedesco, 2016). Varias iniciativas han impregnado las políticas públicas con diverso éxito y, como consecuencia, la región tiene una tasa de cobertura alta para la educación básica. De hecho, entre 2013 y 2019 algunos países mejoraron levemente los resultados de aprendizajes (Treviño, 2023). Sin embargo, antes de la pandemia los resultados de estas políticas mostraban escaso éxito para atender la brecha de aprendizajes entre los estudiantes en situación de vulnerabilidad y aquellos en mejores condiciones socioeconómicas, con escasa evidencia del logro de calidad educativa (Schleicher, 2019; United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2022).

La influencia de la COVID-19 agravó estas desigualdades debido a las dificultades para asegurar la continuidad educativa. Una vez superada la emergencia sanitaria los aprendizajes de los estudiantes siguen presentando debilidades, dando como resultado que en la aplicación de las pruebas PISA de 2022, ninguno de los trece países de América Latina participantes superó el promedio de la OECD (Organisation for Economic Co-Operation and Development, 2023). Esto constituye un punto de inflexión que cataliza la necesidad de transiciones para asegurar la equidad educativa (Scheffer, 2009; United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2020.). En este contexto y en línea con organismos internacionales como las Naciones Unidas en el marco de la Cumbre para la Transformación Educativa, se ha generado un consenso sobre la necesidad de transformar la educación para que logre poner en práctica los principios de inclusión, equidad y calidad (Naciones Unidas, 2022).

El consenso surge, además, porque la educación se entiende como un derecho humano fundamental, cuyo ejercicio puede ayudar a reducir la pobreza, la desigualdad y la violencia. Como corolario, garantizar el acceso a la educación de calidad puede preparar a los estudiantes en el desarrollo de competencias en áreas como el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la colaboración dándoles herramientas para enfrentar los desafíos del mundo cambiante. Esto puede contribuir al bienestar económico y al desarrollo social de todos los países y de todas las personas (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2017). Para que los sistemas

educativos se adecúen a estos principios referidos y contribuyan a preparar ciudadanos mejor formados y con mejores oportunidades de adecuación a los cambios y vaivenes contextuales, los países de América Latina han sido urgidos a implementar procesos de cambio (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2022).

En esencia, con estos procesos se busca garantizar que todos los niños, niñas y adolescentes tengan acceso a una educación de calidad, independientemente de su origen socioeconómico, género o condición de vulnerabilidad permanente o circunstancial. También se procuran reducir las brechas de aprendizaje entre los estudiantes de diferentes estratos socioeconómicos y así mejorar los resultados de aprendizaje en todas las áreas del conocimiento. Por ejemplo, en países como Ecuador y Chile se han desarrollado cambios en los sistemas educativos con el fin de adecuar el currículo, la evaluación, la formación docente y la gestión escolar para asegurar la calidad y para mejorar los resultados de aprendizajes de los estudiantes (Aguerrondo; Chiriboga, 2023; Red de Innovación para la Transformación Educativa, 2022). En cualquier caso, es necesario reconocer que estos procesos de transformación educativa son complejos y requieren de un compromiso a largo plazo por parte de los gobiernos, los actores educativos y la sociedad civil.

Reconociendo las dificultades inherentes a los procesos de cambio (Rodríguez-Gómez; Gairín, 2015), organismos regionales aportan una serie de recomendaciones generales que pueden ser tenidas en cuenta por los países para generar procesos de transformación educativa sostenibles y genuinos. Por ejemplo, la CEPAL (Comisión Económica para América Latina, 2023) considera que para transformar la educación en la región es necesario superar dificultades para las transiciones entre la educación y el trabajo, la baja calidad de la educación en la primera infancia, el acceso limitado a la educación secundaria, y el impacto de las desigualdades socioeconómicas en los resultados de aprendizajes de los estudiantes. Además, la CEPAL plantea que la transformación educativa debe ser integral y desarrollar competencias cognitivas y socioemocionales.

Por otra parte, en el marco de la UNESCO las recomendaciones sugieren realizar varias acciones para asegurar la transformación educativa efectiva (Treviño, 2023) entre las que se encuentran:

- Reconocer las diferencias y desigualdades de los contextos de los estudiantes y las escuelas, y diseñar políticas intersectoriales que atiendan integralmente sus necesidades.
- Fortalecer los procesos escolares y de aula que promuevan la inclusión pedagógica y social de los estudiantes, y que se adapten a la diversidad de sus características y trayectorias.
- Asegurar trayectorias educativas positivas para los estudiantes, mediante sistemas de monitoreo, alerta temprana, apoyo focalizado y continuidad de la educación obligatoria y más allá.
- Mejorar los aprendizajes de los estudiantes, mediante políticas universales o focalizadas según el perfil de cada país, que incluyan cambios curriculares, mejoramiento docente, recursos adicionales y sistemas de enseñanza efectivos.
- Fomentar el desarrollo integral de los estudiantes, considerando su bienestar social, emocional y físico, y su formación como ciudadanos y habitantes responsables del planeta.

1.1 La situación de Uruguay

En el caso de Uruguay, la educación básica es gratuita y obligatoria. La cobertura es alta, con una tasa de escolaridad de 99% en la educación primaria y 96,2% en la educación media (Villagrán, 2022). Desde 2007 funciona el Plan Ceibal, una política de inclusión digital que provee de dispositivos, conectividad y recursos tecnológicos a estudiantes y docentes de educación pública en todo el territorio nacional (Plan Ceibal, 2020). Asimismo, se desarrollan diferentes programas para atender la inclusión educativa en contextos de vulnerabilidad (Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2021a) y para asegurar las trayectorias de los estudiantes a lo largo de su escolarización, con el objetivo de disminuir las barreras de permanencia y egreso (Administración Nacional de Educación Pública, 2020). Sin embargo, la calidad de la educación es un tema de preocupación y los resultados en general muestran grandes brechas entre los estudiantes de diferentes niveles socioeconómicos, profundizando la desigualdad y afectando a aquellos que se encuentran en los quintiles más bajos. En el ámbito de la educación media los resultados son alarmantes, dado que 6 de cada 10 estudiantes no logra terminar este ciclo (Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2021b).

Esto reviste mayor desvelo si se considera que durante la pandemia, la emergencia sanitaria tuvo impacto relativo menor en la presencialidad, si se compara al país con otros de la región (Alarcón; Méndez, 2020). Es decir, la enseñanza remota de emergencia fue limitada durante 2020 y 2021 lo que, complementado con la disponibilidad de dispositivos y recursos como plataformas y repositorios, significó una menor incidencia de la pandemia en el seguimiento de las clases (Questa-Tortero *et al.*, 2020; Vaillant; Rodríguez Zidán; Questa-Tortero, 2022).

Esta situación provocó que durante 2022 se comenzara a implementar la Transformación Educativa que presenta varias facetas. Según la Administración Nacional de Educación Pública (2023a, s.p.) “la Transformación Educativa cambia qué aprenden, cómo aprenden y para qué aprenden los estudiantes (...) con el objetivo de que todos aprendan, permanezcan en el sistema educativo y egresen con herramientas para desempeñarse en la vida”. Este cambio tiene como eje principal una nueva concepción pedagógica basada en el aprendizaje por competencias y las progresiones de aprendizajes. La propuesta también implica cambios en los esquemas de formación docente y en la forma de gestión de los centros educativos (Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2023).

Esta nueva política se basa en el Plan de desarrollo educativo 2020-2024 de la Administración Nacional de Educación Pública (2020b) que establece entre sus líneas estratégicas las siguientes:

- Garantizar que todos los estudiantes tengan acceso a una educación de calidad, desde la primera infancia hasta la educación media superior.
- Reducir las desigualdades educativas entre los estudiantes, especialmente en los sectores más vulnerables.
- Actualizar el currículo educativo para que responda a las necesidades del siglo XXI.
- Mejorar la gestión de los centros educativos para que sean más eficientes y eficaces.
- Profesionalizar la carrera docente para que los profesores tengan las competencias necesarias para educar a los estudiantes.
- Transformar la gestión institucional para que sea más eficiente y transparente.

En este marco se generan aristas que, traducidas en pautas para la acción, incluyen: i) planes y programas denominados Transformación Curricular Integral, ii) desarrollo de una política nacional docente, con formación inicial universitaria, promoción del desarrollo profesional y una nueva forma de ascenso en la carrera, iii) autonomía a los centros educativos, mediante nuevos modelos de gestión, iv) reducción de la inequidad, v) revisión de los perfiles de los roles de dirección y supervisión, y vi) mejora continua de la gestión institucional (Administración Nacional de Educación Pública, 2023a). La implementación de esta transformación está en marcha y sus resultados aún no son tangibles, pero los documentos generados pueden analizarse a partir de dimensiones teóricas, que permitan comprender los elementos clave que dan sentido a los cambios y prever si apuntan a resolver las problemáticas educativas detectadas en el país.

1.2 Encuadre teórico

Tomando como base las ideas de Scheffer (2009), la teoría de las transiciones críticas puede utilizarse para analizar aspectos de la Transformación Educativa en Uruguay. Esta teoría, que se ha aplicado a una amplia gama de sistemas naturales y sociales, describe cómo los sistemas complejos pueden experimentar cambios transformadores cuando se encuentran en un estado de inestabilidad o momento crítico. En el contexto educativo, la teoría puede utilizarse para comprender la transformación como un proceso complejo y dinámico con el potencial de brindar oportunidades y presentar riesgos a prever, así como indicar señales de advertencia a atender. En este sentido, y dado el corto tiempo en que se viene implementando este cambio en el Uruguay, se proponen algunas dimensiones conceptuales que pueden servir para analizar la propuesta de transformación curricular y aventurar posibles transiciones críticas en su ejecución, de manera de adelantar correcciones.

Dimensión epistemológica: refiere a los fundamentos teóricos que sustentan la transformación educativa. Incluye aspectos como la concepción de conocimiento, el aprendizaje y la enseñanza, así como los objetivos de la educación (Díaz-Barriga, 1993; Ramírez-Díaz, 2020).

Dimensión pedagógica: refiere a los procesos de enseñanza y de aprendizaje que se llevan a cabo en el aula. Incluye aspectos como el currículo, las metodologías, las estrategias didácticas y la evaluación (Fernández March, 2006; Gutiérrez *et al.*, 2023; Martínez; Vázquez; Garza, 2023; Núñez *et al.*, 2020).

Dimensión institucional: refiere a la organización y funcionamiento de las instituciones educativas. Incluye aspectos como la gestión escolar, la formación docente y la participación de la comunidad educativa (Pacco; Dávila, 2022).

Estas dimensiones son interdependientes y se deben considerar de manera integral para comprender y evaluar aspectos de la transformación educativa. A partir de estos desarrollos surgen algunas preguntas que guían la investigación.

¿Cuáles son los documentos que sirven de guía para implementar la Transformación Curricular Integral en Uruguay?

¿Cómo estos documentos abordan las dimensiones que pueden constituir transiciones críticas para un proceso de transformación educativa?

¿Qué aportes pueden realizarse al proceso de transformación educativa en Uruguay a partir de este análisis?

2. Método

Para dar respuesta a las preguntas de investigación y alcanzar el objetivo de este estudio que se enfoca en el análisis documental a partir de la perspectiva la transformación crítica, se realizó una búsqueda de los documentos emanados de la Administración Nacional de Educación Pública, referidos a la Transformación Curricular Integral que ofician de marco para los cambios en marcha. La búsqueda se hizo en el sitio web oficial de la Administración, en el espacio dedicado a esta temática (Administración Nacional de Educación Pública, 2023b). Allí se encontraron publicados un total de diecisiete documentos relacionados con el tema a diciembre de 2023 (ver cuadro 1).

Cuadro 1 - Documentos oficiales relacionados con la Transformación Curricular Integral en Uruguay

Título del documento	Descripción	Codificación
Marco Curricular Nacional	Contiene los principios, competencias y perfil de egreso del sistema educativo.	D1
Progresiones de Aprendizaje	Presenta una propuesta de las progresiones de aprendizaje a partir de las competencias generales.	D2
Plan de estudios de Educación Básica Integrada (EBI)	Integra y articula la trayectoria del estudiante desde la educación inicial hasta la media básica.	D3
Plan para la Educación Media Superior	Refiere a la articulación de la trayectoria educativa del estudiante en dos modalidades: Educación Secundaria y Educación Técnico-tecnológica.	D4
Perfiles de tramo	Describen los aprendizajes esperados de los estudiantes en cada tramo de la EBI.	D5
Reglamento de Evaluación de Estudiantes correspondiente al Plan de EBI	Establece los criterios y procedimientos para evaluar el desempeño y los niveles de logro de los estudiantes en la EBI.	D6
Reglamento de Evaluación del Estudiante de primer grado de Educación Media Superior (versión preliminar)	Establece los criterios y procedimientos para evaluar el desempeño y los niveles de logro de los estudiantes en la EMS.	N/A
Programas de la EBI	Orientan a los docentes para el diseño y desarrollo de las unidades curriculares de la EBI.	N/A
Programas de primer grado de Educación Media Superior 2023 (documentos preliminares y en construcción)	Orientan el abordaje de las unidades curriculares que integran la propuesta del Plan para la Educación Media Superior.	N/A
Guía para la implementación y seguimiento de la Transformación Curricular Integral	Propone una serie de fases y herramientas para facilitar el proceso de adaptación a la transformación desde el trabajo de los equipos directivos.	D7
Hoja de ruta 2023: línea de trabajo de diseño curricular de la ANEP	Describe las principales líneas de trabajo y el cronograma para el diseño curricular de la ANEP.	N/A
Hoja de ruta 2023: Implementación de la Transformación Curricular Integral	Presenta el trabajo de la Unidad de Diseño y Desarrollo Curricular para la implementación de la Transformación Curricular Integral.	N/A
Herramienta de apoyo para la autoevaluación de centros educativos	Busca el desarrollo de procesos de aprendizaje y mejora en los centros educativos a partir de sus propias experiencias.	N/A
Claves para la elaboración de la descripción fundada y juicios conceptuales personalizados para estudiantes	Ofrece herramientas de apoyo para expresar el grado de avance de los aprendizajes del estudiante en el marco de un diseño competencial.	N/A
Herramientas de apoyo para expresar el grado de avance de los aprendizajes del estudiante en el marco de un diseño competencial.	Aportan recursos para la elaboración de los descriptores del grado de avance de los aprendizajes en el marco de un diseño competencial.	N/A
Los procesos cognitivos en el desarrollo de competencias	Explica los procesos cognitivos y su potencial para diseñar acciones que desarrollen las competencias y atiendan a la diversidad de los estudiantes.	D8

Calendario 2023 de formación para la Transformación Curricular Integral	Cronograma de las formaciones ofrecidas para apoyar la implementación de la Transformación Curricular Integral.	N/A
Orientaciones de autonomía curricular	Define la autonomía curricular como la facultad pedagógica que habilita a los colectivos docentes y a las comunidades educativas a tomar decisiones para contextualizar sus prácticas y formatos educativos.	D9

Fuente: Elaboración propia en base a información disponible en la página web de ANEP.

Se accedió a cada documento del listado, que fue leído para determinar su relevancia en el estudio. Se decidió jerarquizar el análisis de los documentos fundantes de la transformación curricular, así como aquellos que han sido aprobados por resoluciones de la Administración. Se descartó el análisis de los documentos que plantean aspectos operativos como cronogramas de implementación o de realización de cursos para comunidades educativas, así como documentos en proceso de elaboración (codificados con N/A), resultando un total de nueve documentos a analizar que fueron codificados según se muestra en el cuadro 1.

Se aplicó la estrategia de análisis de contenido (Drisko; Maschi, 2016) en busca de elementos relativos a las dimensiones teóricas definidas: epistemológica, pedagógica e institucional. Para cada documento se completó una ficha conteniendo los principales datos identificadores (e.g. título, fecha de publicación), y las dimensiones a analizar organizadas en dos columnas tal como se muestra en el siguiente cuadro (ver cuadro 2).

Cuadro 2 - Modelo de guía para el análisis documental

Título del documento		
Fecha de publicación		
Dimensión	Resumen	Evidencia
Epistemológica		
Pedagógica		
Institucional		
Observaciones		

Fuente: Elaboración propia.

En la columna “Resumen” se sintetizaron las ideas generales referidas a cada dimensión, y la columna de “Evidencia” se completó con extractos textuales significativos para ilustrar el resumen. Una vez completadas las guías de análisis documental, se analizó lo obtenido y se realizó una lectura transversal que habilitó el diseño de una síntesis por dimensión resaltando las ideas más relevantes de la propuesta de Transformación Curricular Integral en su generalidad.

3. Resultados

En esta sección se presentan los resultados de este estudio según el análisis de las dimensiones epistemológica, pedagógica e institucional. Por lo tanto, la información se organiza destacando aspectos distintivos de cada dimensión, según los documentos seleccionados, referidos a la Transformación Curricular Integral exclusivamente.

3.1 Dimensión epistemológica

Tal como se definió, la dimensión epistemológica delimita la concepción del conocimiento, del aprendizaje y la enseñanza en el marco de este estudio, en el contexto de la Transformación Educativa en Uruguay. Los documentos analizados plantean una visión curricular que se basa en

el desarrollo de competencias y aprendizajes pertinentes, inclusivos, flexibles e integrados para los estudiantes, en el encuadre de una transformación educativa integral que responda a los cambios sociales y culturales (D1).

La construcción del conocimiento se refleja en la integración de tres tipos de saberes:

- Saberes declarativos: son conocimientos que se pueden expresar en forma de conceptos, definiciones, teorías y principios.
- Saberes procedimentales: son conocimientos que se refieren a cómo hacer algo.
- Saberes actitudinales: son conocimientos que se refieren a la manera de pensar y actuar.

Estos saberes se traducen en forma de competencias, recogidas en los documentos de Progresiones de aprendizaje, Perfiles de tramo y de Procesos cognitivos en el desarrollo de competencias, y están definidas como conjuntos de saberes que permiten a los estudiantes actuar de manera eficaz en situaciones reales. Las competencias se desarrollan a lo largo de la vida, a través de la experiencia y el aprendizaje, tal como surge de estos documentos (D2, D5, D8).

Por ejemplo, en el caso del documento D1, el concepto de conocimiento es el de un conocimiento construido socialmente, que se articula con las necesidades e intereses de los estudiantes y de la sociedad, que se actualiza permanentemente y que se expresa en diferentes ámbitos y disciplinas. El conocimiento no se reduce a una lista de contenidos disciplinares, sino que se organiza en torno a competencias generales que permiten a los estudiantes operar en el mundo, interpretarlo y transformarlo, tomando como referencia el perfil de egreso para la educación obligatoria (D1, D2, D8).

En cuanto al concepto de aprendizaje se caracteriza por considerarse activo, significativo, colaborativo y continuo, y se centra en el estudiante como sujeto de su propio proceso de formación (D3). Se concibe como una construcción individual y colectiva a la vez, que parte de las diferencias y contextos de los estudiantes y que se orienta hacia metas comunes (D1). Así, el documento D8 expresa: “una de las características del aprendizaje es que se desarrolla y enriquece durante la trayectoria educativa del estudiante y a lo largo de toda su vida, en procesos recursivos o de revisión y de ampliación, desde una concepción de progreso inacabado y abierto” (p. 7). Por otra parte, el aprendizaje se evalúa desde una perspectiva formativa, que brinda información y retroalimentación para la mejora continua. Así, se establece que “en un currículo basado en el enfoque competencial, y orientado desde una perspectiva socioconstructivista, la evaluación es un elemento clave, que debe estar centrada tanto en los procesos como en los resultados. Teniendo en cuenta además la complejidad que implica el aprendizaje; se aspira a que la evaluación sea continua, integral, humanizante y abocada a desarrollar todas las capacidades del estudiante para aprender” (D6, p. 9).

En esta dimensión epistemológica, el concepto de enseñanza es el proceso que facilita y guía el aprendizaje de los estudiantes, que se adapta a sus características y estilos (D8), que promueve la participación y la integración, que utiliza estrategias variadas y recursos didácticos pertinentes para la “deconstrucción de barreras de enseñanza y construcción de la accesibilidad integral visualizando a cada estudiante desde propuestas enmarcadas en el Diseño Universal del Aprendizaje” (D5, p 9).

En síntesis, la concepción de conocimiento, enseñanza y aprendizaje que se presenta en los documentos analizados tiene implicaciones importantes para la práctica educativa de los docentes

en aulas diversas. Esta concepción implica que la educación debe ser inclusiva y equitativa, y que los docentes deben asumir un papel activo en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

3.2 Dimensión pedagógica

En el caso de la dimensión pedagógica, se compone de aspectos tales como el diseño curricular, las metodologías de enseñanza y las estrategias didácticas, y la evaluación de los aprendizajes. Estos aspectos resultan fundamentales para la implementación de la Transformación Educativa en todo el sistema, por lo que los lineamientos que los documentos puedan aportar constituyen valiosos insumos para el accionar de toda la comunidad educativa.

En cuanto al currículo, y como ya se comentó, se propone una organización basada en el desarrollo de competencias (D2, D8). Esto se justifica en la medida en que se busca atender a desafíos actuales y futuros, tal como lo expresa el documento D1: “el currículo debe responder a los cambios sociales y culturales y acompañar la definición de aprendizajes necesarios en una dinámica que se desarrolla a partir de procesos de cambio permanente (...) El cambio de los contextos, de las necesidades, de las agendas, obliga a volver a mirar los currículos y preguntarse si estos responden a las nuevas realidades, si con sus orientaciones mantienen su función de concretar las finalidades educativas tan características de nuestro país que refieren a la inclusión, la justicia social, la equidad y el desarrollo integral de las personas” (D1, p. 22).

Los planes de estudios o programas de la educación básica integrada y de la educación media superior, dejan claro que el currículo debe seguir los principios fundantes de la Transformación Educativa propuesta: “la centralidad del estudiante y su aprendizaje, la inclusión, la pertinencia, la flexibilidad, la integración de conocimientos, la participación y la visión ética” (D3, p. 13; D4, p. 15). Además de proveer componentes y perfiles, estos documentos desarrollan las competencias clave para cada tramo, a modo de indicación a los docentes para orientar las metodologías de enseñanza a desplegar. Sin embargo, los planes de estudio consolidados no profundizan en las metodologías de enseñanza. En el caso del documento D8, se menciona marginalmente que el docente debe “promover al estudiante a aprender a aprender y guiarlo en la creación de estructuras cognitivas o esquemas mentales para manejar la información disponible y filtrarla, codificarla, categorizarla, evaluarla, comprenderla y utilizarla pertinentemente” mediante la aplicación de metodologías activas (D8, p. 18). En el caso del currículo de Educación Básica Integrada, se menciona que “el nuevo currículo implica también el enfoque del trabajo en el aula a partir de metodologías activas y formas de trabajo que propicien la proactividad del estudiante, como el aprendizaje basado en proyectos y en problemas, entre otros” (D3, p. 23).

Cabe destacar que existen algunos desarrollos en clave de orientaciones sobre metodologías activas de enseñanza en los documentos de los programas de Educación Básica Integrada, que no han sido abordados en este estudio por tratarse de versiones preliminares al momento de esta investigación, y por no encontrarse todos los tramos educativos definidos (e.g. tramo 3 y 4 aún no estaban accesibles en el sitio oficial de la Administración).

En cuanto a las estrategias didácticas, se sugieren algunas posibilidades para facilitar el desarrollo de competencias como, por ejemplo, el trabajo por proyectos, la resolución de problemas, la indagación, la experimentación, el uso de las tecnologías, el aprendizaje colaborativo, el aprendizaje basado en el juego, la evaluación formativa, entre otras y a título enunciativo (D1).

Por otra parte, la evaluación es un elemento que se enfatiza como herramienta para la mejora continua, tanto a nivel del aula, del centro educativo como del sistema en su conjunto. En la lógica de la transformación planteada, la evaluación debe tener una finalidad formativa, orientada

al aprendizaje, y debe utilizar estrategias y formatos diversos, que permitan recoger evidencias de los logros y dificultades de los estudiantes en relación con las competencias. También se señala la necesidad de monitorear y evaluar el diseño curricular, y de establecer un ciclo de revisión curricular periódico (D1).

Pero es el documento D6 el que plantea mayores detalles sobre la aplicación de la evaluación en el contexto de la Educación Básica Integrada. Por ejemplo, se establecen niveles de avance de los aprendizajes, descriptores conceptuales y calificaciones numéricas, según los criterios de logro establecidos en los programas. Según este documento, la evaluación se logra mediante la aplicación de diferentes instrumentos, tales como “portafolios de evidencias, listas de cotejo, rúbricas, rúbricas co-construidas, diarios de aprendizajes, escalera de metacognición, entre otros, siendo fundamental el trabajo colaborativo e integrado de los docentes” (D6, p. 17). Resulta importante destacar que los lineamientos indican que la evaluación se articula con los acompañamientos pedagógicos específicos y los dispositivos de apoyo a la diversidad, para garantizar la continuidad y la protección de las trayectorias educativas (D6). Varios de estos apoyos específicos son anteriores a la propuesta de transformación (e.g, Red Mandela, Programa de protección de trayectorias educativas, entre otros).

En resumen, los documentos analizados proponen cambios significativos en el diseño curricular, las metodologías de enseñanza y las estrategias didácticas, y la evaluación de los aprendizajes. Sin embargo, se percibe que aún resultan escasos los lineamientos pedagógicos que permitan una mejora en la implementación de metodologías activas específicas según las competencias y tramos establecidos, así como las indicaciones para el desarrollo de estrategias didácticas más adecuadas para la atención de la diversidad en el aula. El desarrollo mayor está puesto en las orientaciones para la evaluación del plan de Educación Básica Integrada, pero, aun así, la mención a las estrategias de evaluación es enunciativa.

3.3 Dimensión institucional

En esta dimensión se analiza la gestión educativa, y la participación de la comunidad educativa en los documentos seleccionados sobre la transformación curricular. Cabe señalar que, si bien la formación docente es parte de esta dimensión y ha sido mencionada en el Marco Curricular Nacional, en el listado de documentos seleccionados no se plantea su abordaje, ya que los mismos se centran en la Transformación Curricular Integral, siendo la formación docente una arista complementaria pero diferente del proceso de Transformación Educativa planteado en el país. Realizada la aclaración, se apunta que el Marco Curricular Nacional (D1) plantea de forma general que la formación docente sea de carácter universitario y que se desarrollen acciones que acompañen al educador durante las diferentes etapas de su desempeño profesional: formación de grado, formación permanente y de posgrado. Además, se destaca el protagonismo y la corresponsabilidad de los docentes en el logro de aprendizajes de calidad.

Con relación a la gestión educativa, el documento D1 refiere a la necesidad de avanzar en el empoderamiento de las comunidades educativas desde una perspectiva local y regional, para que puedan atender y entender las circunstancias que se presentan en el día a día, con herramientas y apoyos adecuados. Esto se traduce en un fortalecimiento de la gestión de los centros educativos, la asignación de recursos y la toma de decisiones en clave territorial. Para lograr la autonomía, se propone generar sistemas de información que aporten a una toma de decisiones basada en evidencias no solo a nivel del aula, sino también a nivel del centro educativo y del sistema en su conjunto.

Por otro lado, un documento en particular presenta un instructivo para los centros educativos, con orientaciones que facilitan el proceso de adaptación a la transformación. Es el documento titulado “Guía para la implementación y seguimiento de la Transformación Curricular Integral” (D7), que resulta una herramienta para equipos directivos de los centros educativos. Este documento propone una serie de fases que organizan la implementación de los cambios, especialmente en lo relacionado con el currículo: i) la familiarización y preparación de la implementación, ii) la puesta en práctica del nuevo currículo, y iii) el seguimiento y evaluación de los avances y resultados de la implementación. Para poder completar estas fases, se proporcionan tres matrices: una matriz de diagnóstico del conocimiento de los nuevos documentos curriculares, una que refiere a la estrategia de acción para el cambio y finalmente, una que permite el seguimiento de la transformación curricular. Según este documento, los equipos directivos y los docentes cuentan con varias apoyaturas en la implementación: acompañamiento de los equipos de supervisión, grupos de mentores, información disponible en un portal web, materiales y recursos en diferentes formatos, esquemas de formación, y encuentros docentes.

Se destacan algunos contenidos de la guía relacionados con la estrategia de acción que es el “corazón” del cambio curricular y donde se explicitan cuestiones relevantes (D7):

- i) priorización de competencias: partiendo de las 10 competencias generales del MCN [Marco Curricular Nacional] se sugiere priorizar algunas de ellas para abordar en el centro educativo a lo largo del año.
- ii) integración disciplinar: a partir de las competencias específicas y los contenidos de las distintas disciplinas, se propone explicitar el modo en que cada una contribuye con el desarrollo de las competencias priorizadas. Se sugiere promover el trabajo interdisciplinario y el involucramiento de los docentes de todas las disciplinas y niveles.
- iii) metodologías o estrategias de enseñanza: se sugiere considerar qué dispositivos, formatos, espacios, propuestas se llevarán adelante para lograr las metas planteadas.
- iv) estrategias y formatos de evaluación de los aprendizajes: se busca reflexionar y definir cuáles serán las formas de evaluar la participación y los aprendizajes de los estudiantes en los aspectos priorizados anteriormente.
- v) desarrollo profesional docente: se propone generar instancias de reflexión pedagógica en torno al proceso generado. Todas estas son áreas clave en las que se deberá ir plasmando la Transformación Curricular Integral. (D7, p. 13)

Como puede apreciarse, estas indicaciones y sugerencias resultan propositivas, dejando a los centros educativos la tarea de pensar y re-pensar las estrategias a llevar a cabo para concretar en cada caso y según aspectos contextuales, los cambios necesarios. Como se ha mencionado, la autonomía de los centros es otra de las aristas clave del proceso de transformación. Se rescata un documento con orientaciones para concretar la autonomía curricular desde una visión amplia de su significado.

En el marco del cambio propuesto, la autonomía curricular de los centros es entendida como: “la facultad pedagógica que habilita a los colectivos docentes y a las comunidades educativas a tomar decisiones para contextualizar sus prácticas y formatos educativos, en beneficio de lo que consideran como más adecuado para la trasposición de saberes y competencias (...) atendiendo a los intereses y necesidades de los estudiantes en contexto” (D9, p. 5-6).

Entonces, en estas orientaciones (D9), queda claro que el ejercicio de la autonomía curricular habilita a los colectivos docentes y a las comunidades educativas a tomar decisiones para

contextualizar sus prácticas y formatos educativos, en beneficio de los estudiantes, y plasmarlas en el proyecto de centro con un enfoque de inclusión y equidad (dimensión de la gestión pedagógica del centro). Esta facultad también supone la implementación de metodologías activas en las aulas, que fomenten la participación, el trabajo colaborativo y la aplicación de los contenidos o el desarrollo de competencias (dimensión de la gestión pedagógica del aula).

A nivel del sistema educativo, la autonomía de los centros se gestiona por normas y regulaciones que determinan las políticas educativas (dimensión política, normativa y presupuestal) pero se ejerce a través de diferentes formas de participación que cada institución puede gestionar (D9). Esta participación incluye a la comunidad en sentido amplio para la implementación de la transformación. Sin embargo, un aspecto destacable de la participación en este proceso de cambios se hace visible en el Marco Curricular Nacional (D1), donde se explicitan todos los aportes que fueron tenidos en cuenta para el desarrollo de la normativa que da forma a la Transformación Educativa.

En resumen, los documentos analizados proponen cambios determinantes en la gestión de los centros y en la participación de la comunidad educativa en la proyección de los mismos. Básicamente, habilitan el empoderamiento de las comunidades educativas en cada centro, mediante el acceso a la información y recursos que les permitan tomar decisiones contextualizadas y responder a las necesidades de los estudiantes.

4. Discusión y conclusiones

La Transformación Curricular Integral en el país como una arista de un proceso de Transformación Educativa más amplio, presenta en sus documentos fundantes un abordaje multidimensional de temáticas que han sido agrupadas según las dimensiones epistemológica, pedagógica e institucional para su análisis. En líneas generales, se parte de la premisa de que el currículo es una construcción social que responde a las demandas y desafíos de la sociedad, y que implica el desarrollo de competencias y aprendizajes oportunos para los estudiantes. Asimismo, se considera que el currículo se gestiona y se implementa en los centros, con la participación y el apoyo de la comunidad educativa. Estos hallazgos visibilizan algunas implicaciones en el proceso de transición crítica y habilitan la propuesta de indicadores de alerta a atender para concretar la transformación y lograr la mejora de la calidad educativa.

4.1 Documentos guía para implementar la Transformación Curricular en Uruguay

Los documentos que sirven de guía para implementar la Transformación Curricular Integral en Uruguay pueden organizarse en tres grupos según el nivel de concreción y especificidad: i) documentos que definen los fundamentos, los principios, las competencias y los perfiles del currículo nacional (Marco Curricular Nacional, Progresiones de Aprendizaje y Perfiles de tramo), ii) los que especifican los planes de estudios, los programas y los reglamentos de evaluación para cada nivel y modalidad educativa (Plan de estudios de Educación Básica Integrada, Plan para la Educación Media Superior y Reglamento de Evaluación de Estudiantes correspondiente al Plan de EBI), iii) aquellos que orientan la implementación, el seguimiento y la gestión de la transformación curricular, así como el desarrollo de los procesos cognitivos y la autonomía curricular (Guía para la implementación y seguimiento de la Transformación Curricular Integral, Los procesos cognitivos en el desarrollo de competencias y Orientaciones de autonomía curricular).

Esto muestra que el nivel de avance de la Transformación Curricular Integral es importante en cuanto a reglamentaciones y orientaciones lo que permite inducir que existen bases para

desarrollar los procesos de cambio tanto a nivel macro (sistema) como a nivel micro (aula). En este sentido, se observa que el proceso iniciado sigue las recomendaciones de organismos especializados (Comisión Económica para América Latina, 2023; United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2017, 2020).

4.2 Dimensiones para el abordaje de las transiciones críticas para la transformación

Como es estableció, los documentos seleccionados abordan las dimensiones que pueden constituir transiciones críticas para un proceso de transformación educativa. En los resultados se han planteado diferentes elementos presentes en estos documentos a partir de las dimensiones teóricas establecidas.

En lo que refiere a la dimensión epistemológica el análisis de los documentos muestra que el cambio curricular se basa en un enfoque competencial y en una visión de aprendizaje a lo largo de la vida, que busca responder a las demandas y desafíos de la sociedad actual, caracterizada por la complejidad, la diversidad y la incertidumbre (Díaz-Barriga, 1993). Teniendo en cuenta la dimensión pedagógica los documentos revelan que el cambio curricular propone una organización basada en competencias generales y específicas, que integran conocimientos, habilidades, actitudes y valores, y que se evidencian en el desempeño de los estudiantes en situaciones auténticas y significativas en línea con recomendaciones teóricas (Ramírez-Díaz, 2020). Asimismo, se sugiere una implementación curricular que se apoya en metodologías activas y participativas, que fomentan la autonomía, la colaboración, la creatividad y la reflexión de los estudiantes según las tendencias educativas actuales (Gutiérrez *et al.*, 2023; Núñez *et al.*, 2020).

Finalmente, en lo que respecta a la dimensión institucional el análisis indica que el cambio curricular busca fortalecer la gestión y la autonomía de los centros (Pacco; Dávila, 2022), con la participación de la comunidad educativa y el apoyo de herramientas y recursos provistos por la Administración. Además, el cambio curricular plantea la necesidad de desarrollar acciones que acompañen al docente durante las diferentes etapas de su desempeño profesional, desde la formación inicial hasta la formación permanente y de posgrado.

La Transformación Educativa y particularmente la Transformación Curricular Integral se enmarcan en un contexto de cambio social y cultural que demanda educación de calidad, equitativa e inclusiva. La teoría de las transiciones críticas aporta elementos para comprender oportunidades y desafíos de este proceso y poder prever situaciones de tensión, señales de advertencia y posibles consecuencias en la marcha de los cambios (Scheffer, 2009).

La aprobación de la Transformación Curricular Integral, aunque reciente como para dimensionar todas sus implicancias y ramificaciones, se debió a un momento crítico del estado de la educación en el país (Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2021b) y podría considerarse un punto de inflexión en el sistema educativo uruguayo. La implementación de este cambio curricular podría provocar modificaciones significativas en la forma en que se enseña y aprende en las escuelas uruguayas. Sin embargo, y teniendo en cuenta los antecedentes de la pandemia (Vaillant; Rodríguez Zidán; Questa-Tortero, 2022), existe la necesidad de prever mecanismos que apunten a la sostenibilidad del proyecto de cambio, atendiendo a emergentes que pueden no estarse considerando como puntos de inflexión en el sistema y aparecer sin previo aviso si no se tiene una visión holística de la transformación.

En los documentos se han definido competencias generales, perfiles de egreso y tramo, criterios de logro y programas para la educación básica integrada (Administración Nacional de Educación Pública, 2023b). Sin embargo, se percibe que podrían ser necesarias indicaciones que

aporten mayor claridad y orientación para la implementación curricular, y la evaluación de los aprendizajes. Estas situaciones podrían marcar algunas señales de alerta si, a pesar de las sugerencias, no se logra plasmar el nuevo currículo en las prácticas de aula y se resienten las garantías de progreso de todos los estudiantes. De darse estos indicios, la transformación tendría implicancias negativas para la equidad, persistencia de las desigualdades con relación a los resultados de aprendizajes y, por ende, disminución de la confianza en el sistema y en el proceso de transformación por parte de los actores educativos y la sociedad en general.

Finalmente, desde la perspectiva de las transiciones críticas, pueden existir aportes referidos a la identificación de las consecuencias, positivas o negativas de la transformación (Scheffer, 2009). Como consecuencias positivas se encuentran los propósitos enumerados en los documentos analizados. Por ejemplo, la transformación curricular podría mejorar la calidad y la pertinencia de la educación dotando de una mayor articulación y coherencia los diferentes niveles y modalidades educativas lo que favorecería los aprendizajes de los estudiantes, así como la continuidad y la protección de sus trayectorias educativas. También podría fortalecer la gestión y la autonomía de los centros educativos. Esta situación conseguiría desencadenar innovaciones en las prácticas educativas contextualizadas y significativas, mediante la autonomía curricular de los docentes.

Por otra parte, como consecuencias negativas potenciaría el aumento de las resistencias y conflictos entre los diferentes actores educativos, debido a los cambios que implica en las concepciones, los procesos y las estructuras del sistema educativo. La transformación curricular podría provocar estrés, ansiedad y otros efectos emocionales y físicos en los docentes, los estudiantes y sus familias, debido a la incertidumbre y la adaptación que requiere el proceso de cambio. Asimismo, como efecto indeseado, podría aumentar la brecha y la inequidad educativa, si no se garantiza el acceso real, la calidad y la equidad de la educación para todos los estudiantes, especialmente para aquellos en situaciones más vulnerables. Para evitar estos efectos negativos del cambio, se deberían optimizar las herramientas de monitoreo, evaluación e impacto de la transformación, realizando ajustes a la propuesta y adelantando las situaciones de alerta.

4.3 Algunos aportes al proceso de transformación

Teniendo en cuenta lo antes planteado este apartado busca reflexionar sobre el proceso descripto, marcando limitaciones y proyecciones del estudio. Algunos aportes se identifican en la línea de reconocer los avances y desafíos. En este punto, es valiosa la definición de un marco curricular nacional que orienta la Transformación Educativa, así como los planes de estudios, los perfiles de tramo, las progresiones de aprendizaje y los reglamentos de evaluación para la educación básica integrada y la educación media superior, documentos que resultan estructurantes para el proceso de cambio. Sin embargo, se debe considerar la diversidad de contextos, necesidades e intereses de los estudiantes y las comunidades educativas, y promover la participación y el compromiso de todos los actores involucrados en la transformación para que esta ocurra en los términos proyectados y se asegure la calidad educativa.

Por otra parte, resulta conveniente que el currículo se articule según logros esperados como una herramienta para reducir la inequidad. No obstante, sería imprescindible que esto se acompañe de prácticas educativas efectivas que garanticen el progreso de todos los estudiantes y la disminución de la brecha de aprendizajes, brindando oportunidades de desarrollo personal y social a los grupos en situaciones menos favorecidas. Finalmente, urge establecer mecanismos de monitoreo y evaluación del proceso, que faciliten la toma de decisiones informadas a todos los actores educativos implicados y en los diferentes niveles de intervención del sistema.

De momento, y atendiendo a que el inicio del proceso es reciente y con más acumulado a nivel del diseño y no tanto de la implementación, estos desafíos no han sido del todo abordados en los documentos de referencia analizados por lo que sería recomendable que las autoridades y demás partes interesadas, trabajen para profundizar estos y otros aspectos de la transformación que aún no han sido previstos o resueltos. La información resultante debe ser utilizada para retroalimentar la transformación, identificar fortalezas y debilidades, y realizar los ajustes necesarios para mejorar la calidad y la pertinencia de la propuesta. Además, esta información podría ser útil para comunicar y difundir los hallazgos y las lecciones aprendidas, de manera de generar conocimiento y evidencia que apoye la toma de decisiones y la rendición de cuentas.

En este estudio se ha buscado analizar el proceso de Transformación Curricular Integral a partir de una serie de documentos fundantes del proceso de cambio. Sin embargo, la investigación presenta limitaciones que es importante indicar. En primer lugar, existe una limitación de alcance. El estudio solo analiza los documentos oficiales, sin considerar otras fuentes de información, como la opinión de los actores educativos, ni profundizar en los resultados de las evaluaciones o las experiencias de otros países. En segundo lugar, se destaca que parte de los documentos disponibles son preliminares o estaban en construcción a diciembre de 2023, sin contar aquellos que puedan estar en proceso de elaboración. Esto podría implicar cambios o ajustes posteriores que hagan perder sentido a estas conclusiones.

En tercer término, el análisis de contenido de los documentos oficiales puede estar sujeto a la interpretación de las investigadoras, por lo que, aunque se intenta mantener la objetividad, las conclusiones pueden variar dependiendo de quién realice el análisis. Finalmente, en cuanto a las limitaciones es preciso reconocer que la educación es un campo dinámico por lo que los hallazgos del estudio pueden no ser aplicables si hay cambios significativos en el sistema educativo a posteriori.

No obstante, se considera que este artículo puede aportar al conocimiento sobre los procesos de la Transformación Educativa en Uruguay y otros que tengan lugar en la región, y generar nuevas preguntas e hipótesis de investigación, a ser tomadas en futuros estudios, contribuyendo al debate académico. Por otro lado, socializar estas perspectivas con tomadores de decisiones involucrados en proyectos de transformación curricular puede ofrecer orientaciones para el diseño e implementación de políticas y programas educativos en otros contextos y escalas.

Referencias

AGUERRONDO, I.; CHIRIBOGA, C. La gestión de la reforma global de la educación en Ecuador. **Cuadernos de Investigación Educativa (Monográfico)**. Montevideo, v. 14, n. esp., p. 108-128, set. 2023. DOI: <https://doi.org/10.18861/cied.2023.14.especial.3388>

ALARCÓN, A; MÉNDEZ, G. **Seguimiento del retorno a las clases presenciales en centros educativos en Uruguay**. Montevideo: UNICEF, 2020. Disponible en: <https://www.unicef.org/uruguay/media/3856/file/Seguimiento%20del%20retorno%20a%20las%20clases%20presenciales%20en%20centros%20educativos%20en%20Uruguay.pdf>. Acceso en 15 dic. 2023.

ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA. **Transición y trayectorias en la Educación Media Básica en Uruguay**: análisis longitudinal a partir del panel TERCE. Montevideo: ANEP, 2020a.

ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA. **Proyecto de presupuesto y Plan de desarrollo educativo 2020-2024**. Montevideo: ANEP, 2020b. v. 1.

ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA. **Transformación educativa: aprender más**. Montevideo: ANEP, 2023a. Disponible en: <https://transformacioneducativa.anep.edu.uy>. Acceso en 15 dic. 2023.

ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA. **Documentos, programas y recursos de la Transformación Curricular Integral (TCI)**. Montevideo: ANEP, 2023b. Disponible en: <https://www.anep.edu.uy/documentos-transformacion-curricular>. Acceso en 15 dic. 2023.

COMISIÓN ECONÓMICA PARA AMÉRICA LATINA. **Infografía Educación en América Latina y el Caribe**. [S.l.]: CEPAL, 2023. Disponible en: <https://www.cepal.org/es/infografias/educacion-america-latina-caribe>. Acceso en 15 dic. 2023.

DÍAZ BARRIGA, F. Aproximaciones metodológicas al diseño curricular hacia una propuesta integral. **Tecnología y Comunicación Educativas**, Ciudad de México, n. 21, p. 19-39, 1993.

DRISKO, J.; MASCHI, T. **Content analysis**. Oxford: Oxford University Press, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780190215491.001.0001>

FERNÁNDEZ MARCH, A. Metodologías activas para la formación de competencias. **Educatio Siglo XXI**, [S.l.], n. 24, p. 35-56, 2006.

GUTIÉRREZ, C.; NARVÁEZ, M.; CASTILLO, D.; TAPIA, S. Metodologías activas en el proceso de enseñanza-aprendizaje: implicaciones y beneficios. **Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar**, v. 7, n. 3, p. 3311-3327, jun. 2023. DOI: https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i3.6409

INSTITUTO NACIONAL DE EVALUACIÓN EDUCATIVA. **Evaluación de la Red de Escuelas y Jardines Inclusivos Mandela (Boletín febrero 2021)**. Montevideo: INEEEd, 2021a. Disponible en: <https://www.ineed.edu.uy/images/boletines/2021/Evaluacion-de-la-Red-de-Escuelas-y-Jardines-Inclusivos-Mandela.pdf>. Acceso en: 15 dic. 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE EVALUACIÓN EDUCATIVA. **Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2019-2020: resumen ejecutivo**. Montevideo: INEEEd, 2021b. Disponible en: <https://www.ineed.edu.uy/images/ieeuy/2019-2020/Informe-estado-educacion-Uruguay-2019-2020-Resumen-ejecutivo.pdf>. Acceso en 15 dic. 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE EVALUACIÓN EDUCATIVA. **Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2021-2022: resumen ejecutivo**. Montevideo: INEEEd, 2023. Disponible en: <https://www.ineed.edu.uy/images/ieeuy/2021-2022/Informe-estado-educacion-Uruguay-2021-2022-ResumenEjecutivo.pdf>. Acceso en 15 dic. 2023.

MARTÍNEZ, A.; VÁZQUEZ, A.; GARZA, L. Metodologías activas para el desarrollo de competencias 2030. **Company Games & Business Simulation Academic Journal**, [S.l.], v. 3, n. 1, p. 35-47, 2023.

NACIONES UNIDAS. **Cumbre para la transformación de la educación**. Disponible en: <https://www.un.org/es/transforming-education-summit>. Acceso en 15 dic. 2023.

NÚÑEZ, L.; GALLARDO, D.; ALIAGA, A.; DIAZ, J. Estrategias didácticas en el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de educación básica. **Revista Eleuthera**, Manizales, v. 22, n. 2, p. 31-50, 2020. DOI: <https://doi.org/10.17151/eleu.2020.22.2.3>

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT. **PISA 2022 results: the state of learning and equity in education**. París: OECD Publishing, 2023, v. 1.

PACCO, R.; DÁVILA, O. La gestión escolar: una revisión de las investigaciones. **Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar**, v. 6, n. 4, p. 3002-3029, sept. 2022. DOI: https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i4.2809

PLAN CEIBAL. **Plan Ceibal 2007-2019**. Montevideo: Plan Ceibal, 2020.

QUESTA-TORTEROLO, M.; TEJERA TECHERA, A.; DÍAZ, E.; NOSSAR, K.; CAPOCASALE, A.; SILVA, A. La gestión educativa en situación de confinamiento en Uruguay. *In: GAIRÍN, J.; MERCADER, C. (coord.). La gestión de los centros educativos en situación de confinamiento en Iberoamérica*. Barcelona: EDO-Serveis, 2020, p. 283-301.

RODRÍGUEZ-GÓMEZ, D; GAIRÍN, J. Innovación, aprendizaje organizativo y gestión del conocimiento en las instituciones educativas. **Educación**, Lima, v. 46, n. 24, p. 73-90, 2015. DOI: <https://doi.org/10.18800/educacion.201501.004>

RAMÍREZ-DÍAZ, J. El enfoque por competencias y su relevancia en la actualidad: Consideraciones desde la orientación ocupacional en contextos educativos. **Revista Electrónica Educare**, v. 24, n. 2, pp. 475-489, 2020. DOI: <https://doi.org/10.15359/ree.24-2.23>

RED DE INNOVACIÓN PARA LA TRANSFORMACIÓN EDUCATIVA. **Innovación para la transformación y fortalecimiento de los aprendizajes y el desarrollo integral**. Santiago: Ministerio de Educación, 2022.

SCHEFFER, M. **Critical transitions in nature and society**. Princeton: Princeton University Press, 2009.

SCHLEICHER, A. **PISA 2018: insights and interpretations**. París: OECD, 2019.

TEDESCO, J. La educación en Latinoamérica. Transformaciones recientes y futuro educativo. Organización y gestión educativa. **Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación**, v. 24, n. 4, pp. 6-8, 2016.

TREVIÑO, E. (coord.). **Recomendaciones de política para la recuperación y la transformación educativa en América Latina con perspectiva de justicia educativa**. Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile y LLECE – OREALC UNESCO, 2023.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION. **A guide for ensuring inclusion and equity in education**. París: UNESCO, 2017.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION. **Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2020: inclusión y educación: todos y todas sin excepción.** París: UNESCO, 2020.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION. **El estudio ERCE 2019 y los niveles de aprendizaje en lectura.** Santiago: OREALC-UNESCO, 2022.

VAILLANT, D.; RODRÍGUEZ ZIDÁN, E.; QUESTA-TORTEROLO, M. Pandemia y percepciones docentes acerca de la enseñanza remota de emergencia: El caso de Uruguay. **Revista Electrónica Educare**, San José, v. 26, n. 1, pp. 64-84, 2022. DOI: <https://doi.org/10.15359/ree.26-1.4>

VILLAGRÁN, A. (coord.). **Estado de situación de la educación.** Montevideo: ANEP, 2022.

Recibido: 19/12/2023

Versión corregida recibida: 03/04/2024

Aceptado: 07/04/2024

Publicado online: 18/04/2024