



**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y
PSICOPEDAGOGIA
PROFESORADO UNIVERSITARIO PARA LA
EDUCACIÓN SECUNDARIA Y SUPERIOR**

Título del trabajo:

***“PROPUESTAS PARA IMPLEMENTAR LOS APORTES DE LA
JUSTICIA CURRICULAR EN LA MATERIA FORMACIÓN ETICA Y
CIUDADANA”***

Título a obtener: **Profesor Universitario para el Nivel Secundario y Superior**

Alumno: **Virginia Aglieri**

2022

RESUMEN

El presente trabajo tiene como finalidad la búsqueda de propuestas pedagógicas acordes para el dictado de contenidos vinculados con la asignatura Formación Ética y Ciudadana coherentes con las dimensiones de la justicia curricular. Para ello es necesario comenzar la investigación con el desarrollo de los contenidos del currículum, la planificación de la enseñanza y por supuesto definir las implicancias de su desenvolvimiento en un contexto de justicia curricular. En este sentido, la incorporación de los conceptos de equidad y diversidad en el trabajo diario del docente resultan en un desafío que no puede declinarse. Por lo expuesto es de crucial importancia diferenciar la inclusión de la integración a la hora de hablar de justicia curricular, tema que se verá referido a lo largo de todo el trabajo. El análisis de datos y la observación de clases permitirán identificar el conocimiento que los alumnos de un colegio en particular tienen sobre este concepto y como lo vivencian. La propuesta de intervención surge por la necesidad de que los docentes incorporen estas nociones para poder aplicarlos en su actividad educativa con el fin de que sean capaces de crear una experiencia de participación activa de los estudiantes en donde se desarrollen y fortalezcan estas competencias fundamentales en el proceso de aprendizaje.

Palabras claves: Currículum - Educación ciudadana - Justicia Curricular - Equidad - Inclusión – Integración – Diversidad - Herramientas pedagógicas

INDICE

1. INTRODUCCIÓN	5
2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	7
3. MARCO TEORICO	
Capítulo I: Consideraciones sobre la planificación en la enseñanza	8
3.1.1 Aspectos del currículum	8
3.1.2 La justicia curricular	9
3.1.3 Criterios para la gestión de un currículo	10
3.1.4 La Ley de Educación Nacional nro. 26.206	11
Capítulo II: La asignatura Formación Ética y ciudadana	13
3.2.1 Consideraciones generales sobre ética y ciudadanía	13
3.2.2 Núcleos de aprendizaje prioritarios	13
3.2.3 Contenidos propios de la justicia curricular	14
3.2.4 Inclusión vs integración	15
3.2.5 Diversidad, equidad y cambio en la educación	15
Capítulo III: Herramientas pedagógicas	18
3.3.1 Herramientas pedagógicas	18
3.3.2 Aprendizaje basado en el juego	19
3.3.3 Gamificación	19
3.3.4 Tecnologías de la Información y de la comunicación (TICs)	22
3.3.5 Aprendizaje basado en proyectos (APBy)	23
3.3.6 Aula invertida (Flipper classroom)	25
4. ANALISIS DE DATOS	29
4.1 Observación de clases	29
4.2 Encuesta	30
4.3 Análisis de resultados	35
5. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN	36

5.1 Objetivos de la propuesta	37
5.2 Contexto de desarrollo de la intervención	38
5.3 Impacto y resultados esperados	39
5.4 Modalidad de trabajo	39
6. CONCLUSIÓN	52
7. BIBLIOGRAFÍA	54

1. INTRODUCCIÓN

1.1 Problema de Investigación

La Formación ética y ciudadana está comprendida en el ámbito de las ciencias sociales; es educación en valores y en derechos humanos (Educación M. d., 2012), y en este sentido, los derechos humanos expresan valores en las leyes.

La justicia curricular implica considerar que todo lo que se decide y hace en las aulas atiende a las necesidades y urgencias de los colectivos sociales porque les ayuda a analizarse, comprenderse y juzgarse en cuanto personas éticas, solidarias, colaborativas y corresponsables de un proyecto más amplio destinado a construir un mundo más, justo y democrático.

Los alumnos necesitan relacionarse con culturas distintas a la suya, aprender sobre ellas y comprenderlas. La educación ciudadana tiene la misión de promover el valor de la diversidad mientras respeta y reafirma la universalidad de los principios contenidos en los derechos humanos (UNESCO, 1998).

Esto requiere de un sistema educativo que sea justo e inclusivo que enseñe a los distintos grupos sociales a reconocerse, eliminar prejuicios mutuos, identificar discriminaciones, socializarse, cooperar, verse y tratarse como iguales y para ello es necesario que las políticas públicas se comprometan con estos ideales, lo que incluye la formación de docentes que puedan implementar y evaluar modelos curriculares que manifiesten un conocimiento riguroso de la realidad (García Correa, Escarbajal Frutos, & Izquierdo Rus, 2011).

El currículum de una educación verdaderamente pública y democrática tiene que pensar en los jóvenes como sujetos activos, con derechos y con capacidad de ejercer y construir ciudadanía; por ello en esta investigación se plantea la necesidad de identificar los conceptos fundamentales de la materia Educación Ética y ciudadana y las herramientas pedagógicas apropiadas que ayuden al estudiante a una mejor comprensión e interiorización de las mismas, todo esto atravesado por los parámetros de la justicia curricular.

Es por esto que el presente trabajo tiene como finalidad evaluar estrategias pedagógicas acordes para el dictado de contenidos vinculados con la asignatura Formación Ética y Ciudadana donde se afiance el vínculo docente – alumno dentro del proceso de enseñanza. El fin último radica en que los mismos puedan aprender a comprender, deliberar y a

discernir entre diferentes opciones y modos de vida fortaleciendo los espacios de convivencia social entre las personas.

¿Cómo se introducen los contenidos de la justicia curricular en la asignatura Educación Ética y Ciudadana? ¿Qué herramientas pedagógicas facilitan la incorporación de sus contenidos? Desde el punto de vista de los contenidos curriculares, se parte de la base de que la educación ciudadana se basa en conocimientos, prácticas y valores que interactúan constantemente. Se sugiere que el aula sea un espacio que proponga el ejercicio de la ciudadanía donde se puedan establecer reglas, y formas de solucionar los conflictos, propiciar el diálogo y la reflexión acerca de situaciones en las que entran en juego los elementos constitutivos de la democracia como el respeto, la justicia, la libertad. De manera que se favorezca la construcción autónoma de cada estudiante, la forma en que se toman decisiones y se participa y escuchan propuestas de mayorías y minorías, y así educar en las maneras de ejercer la ciudadanía.

2. OBJETIVOS

General

- Investigar como los contenidos de la justicia curricular se introducen en la asignatura Educación Ética y Ciudadana y las herramientas pedagógicas más útiles a este fin.

Específicos

- Analizar los contenidos del programa de la materia con el finde elaborar propuestas de actualización de los mismos
- Analizar las distintas estrategias didácticas que generen tiempos de reflexión y concentración para el abordaje de los temas propuestos que fomenten el análisis crítico de la normativa existente, que provoquen el deseo de aprender y formularse preguntas.

CAPÍTULO I

CONSIDERACIONES SOBRE LA PLANIFICACIÓN EN LA ENSEÑANZA

Dado que el objetivo de esta investigación es evaluar las estrategias pedagógicas para el dictado de contenidos en la asignatura Educación Ética y Ciudadana en el marco de la justicia curricular y que estas puedan generar un pensamiento crítico en el alumno se propone en el capítulo I comprender el concepto y alcances de la justicia curricular, las consideraciones ineludibles al momento de planear un currículum y los criterios básicos necesarios para gestionarlo.

Partimos de la base de que la planificación tiene una finalidad práctica, por lo que no puede haber diseños abstractos ya que ésta tiene un carácter de representación situada que orienta a la acción, por lo que remite a algo concreto y debe constantemente contrastarse el plan con la realidad (Gvirtz & Palamidessi, 1998).

El docente se encuentra con una realidad atravesada por múltiples condicionantes que pueden favorecer u obstaculizar su labor a lo cual sumamos las exigencias propias del sistema educativo. Por lo que la tarea de planificación es representar la complejidad de los elementos que intervienen para anticipar cómo será posible desarrollarlos (Gvirtz & Palamidessi, 1998) .

De lo expuesto surge el primer condicionante: para estos autores la planificación se desarrolla en circunstancias sociales, culturales, institucionales donde los criterios generales de los que es una buena educación ya están definidos, pero esto no debe ser percibido como algo inmodificable ya que la tarea reflexiva del docente es necesaria y posible.

Las escuelas y los equipos docentes deben construir aquello que consideran buena enseñanza, la cual se va armando tras muchas lecturas, errores, idas y venidas, discusiones, experiencias, éxitos y fracasos. La buena enseñanza es aquella que enseña bien lo bueno, tanto desde el punto de vista científico como del ético-social y personal, es aquella que es eficaz en la tarea de brindar buenas ayudas para el aprendizaje (Gvirtz & Palamidessi, 1998).

3.1.1 Aspectos del currículum

Se puede analizar su concepto desde distintos aspectos: como contenido se proyecta como una representación concreta y determinada de la cultura que una sociedad cree valiosa; es

decir, de las formas de conocer, pensar y explicar el mundo circundante; por otro lado, al entenderlo como una planificación, se representa la acción posible, o la que se podría desear que tuviera lugar en las escuelas. En ambos casos se habla claramente del currículum como “representación de la acción”, adoptar la idea de currículum como realidad interactiva significa colocar dicho concepto en la acción misma y en la práctica docente por lo que el currículum es, esencialmente acción y práctica educativa (Angulo & Blanco, 1994).

Pensar el currículum en acción es analizarlo dentro de un proceso de enseñanza y aprendizaje, así como en los intercambios y acciones cotidianas de los que participan en la vida escolar por lo que debemos considerar las acciones entre los sujetos, las condiciones institucionales de la enseñanza y la forma en que los sujetos lo transitan (Gamarnik, Torchio, Piarristeguy, & Ibalo, 2010).

Todos los aspectos son necesarios, pero dependen de qué cultura pueda considerarse legítima y por qué, y qué representación de la acción y qué acción educativa pueda considerarse válida. La racionalidad educativa depende aquí de las opciones que para cada uno de estos ámbitos creamos lícitas y estemos dispuestos a aceptar.

La teorización sobre el currículum tiene que ocuparse necesariamente de las condiciones de realización del mismo, de la reflexión sobre la acción educativa en las instituciones escolares en función de la complejidad que se deriva de su desarrollo y realización (Sacristán, 2007).

El currículum tiene significados que van mucho más allá de aquellos a los cuales las teorías tradicionales nos confinarán. El currículum es lugar, espacio, territorio. El currículum es relación de poder. El currículum es trayectoria, viaje, recorrido. El currículum es autobiografía, nuestra vida, en el currículum se forja nuestra identidad. El currículum es texto, discurso, documento. El currículum es documento de identidad (Silva, 1999).

3.1.2 La justicia curricular

Connel (2009) propone tres principios que ayudan a construir un modelo de justicia curricular:

- La protección de los intereses de los menos favorecidos, esto se relaciona con la justicia social, aunque no se limita a ella, implica plantear los temas económicos desde la situación de los pobres, establecer las cuestiones de género desde la posición de las mujeres, plantear las relaciones raciales y las cuestiones territoriales desde la perspectiva de los indígenas, etc.

Este principio requiere un currículum contrahegemónico, diseñado para materializar los intereses y las perspectivas de los menos favorecidos como por ejemplo que contenga programas para mujeres jóvenes, en educación de indígenas, en determinados programas de alfabetización de adultos.

- La participación y escolarización común, lo que supone preparar a los alumnos para ser ciudadanos activos en una democracia en la que se tomen decisiones colectivas sobre cuestiones trascendentales como la guerra y la paz, las inversiones, la política de empleo, el desarrollo urbano y la protección del medio ambiente, la violencia sexual, la provisión del bienestar social, los contenidos de los medios de comunicación, y el diseño de los sistemas educativos. Esto requiere una diversidad de conocimientos y destrezas y debe alcanzar a todos los ciudadanos. Este criterio descarta cualquier tipo de selección, de evaluación competitiva, de mecanismos de agrupamiento y de clasificación en la escolarización mientras actúa el currículum común, ya que estos mecanismos diferencian las ofertas y, por tanto, favorecen a unos ciudadanos sobre otros. Es un criterio que apunta más bien hacia prácticas de aprendizaje no jerarquizadas y de cooperación en la que todos los partícipes se benefician del aprendizaje de los demás.
- La producción histórica de la igualdad, el conflicto entre el criterio de la ciudadanía participativa, que exige un currículum común, y el criterio de servir a los intereses de grupos específicos de las personas menos favorecidas, se puede manejar advirtiendo el carácter histórico de las estructuras sociales que producen la desigualdad. Esto significa que la "igualdad" no puede ser estática porque es algo que siempre se está produciendo en mayor o menor grado en las relaciones sociales.

La gestión curricular, desde la perspectiva de la justicia curricular, implica tejer entramados que favorezcan el desarrollo de propuestas de enseñanza significativas para todos y que ayuden a que todos puedan aprender. La gestión curricular, entendida como gobierno de la enseñanza, no puede pensarse al margen de la decisión de hacer justicia, de ahí que los conceptos de Connell nos resulten útiles para encarar esta tarea (Gamarnik, Torchio, Piarristeguy, & Ibaló, 2010).

3.1.3 Criterios para la gestión de un currículum

Comprender que el currículum en sus definiciones está atravesado por las lógicas de poder expresadas en las políticas de Estado como así también en la dinámica cultural de las escuelas, nos habilita a pensarlo como un instrumento para promover la igualdad educativa y social (Coicaud & Díaz, 2012).

Para lograr la inclusión educativa no es suficiente con generar las condiciones para garantizar el acceso y la permanencia en la escuela, también hay que considerar si todas las escuelas están en igualdad de condiciones, si lo que se enseña y se aprende son iguales para todos, si se favorece la igualdad de oportunidades, ya que los sectores más vulnerados tienen trayectorias escolares vulneradas (Gamarnik, Torchio, Piarristeguy, & Ibaló, 2010).

El criterio de la justicia curricular es la disposición de una estrategia educativa que produzca más igualdad en todo el conjunto de las relaciones sociales al que está unido el sistema educativo. Según Connell (2009) esta igualdad no puede ser estática, ya que siempre se está produciendo en mayor o menor grado. Los efectos sociales del currículum deben analizarse como la producción histórica de más o menos igualdad a lo largo del tiempo.

Partiendo desde el punto de vista que las comunidades y los sujetos son diferentes la escuela debe garantizar los mismos resultados de aprendizaje, por lo que la gestión curricular implica atender a las condiciones pedagógicas que hacen posible que todos los chicos logren los aprendizajes que establece el currículum. De esta manera se garantiza que todos logren los mismos aprendizajes, aunque de distinta manera (Gamarnik, Torchio, Piarristeguy, & Ibaló, 2010)

Esta es la base de un currículum común que se debe ofrecer a todos los estudiantes, como una cuestión de justicia social. Siendo fundamental la comprensión de las culturas y los intereses de todos los participantes, este criterio descarta también los currículos elaborados desde una única posición socialmente dominante (Connell, 2009).

Por eso el diseño del currículum y su desarrollo se enfrenta al desafío de facilitar a los docentes una reconstrucción reflexiva y crítica de la realidad (Coicaud & Díaz, 2012).

3.1.4 La Ley de Educación Nacional Nro. 26.206

La idea de Necesidades Educativas Especiales ha convertido a todos los alumnos con experiencia de pobreza, de diversidad étnica o cultural y con discapacidad, en sujetos de educación especial. Según Coicaud & Díaz (2012) el significado de la palabra especial surge como forma de nombrar lo diferente, lo que se aparta de lo establecido como normal, y que requiere de un abordaje o tratamiento que no es posible ofrecer en la escuela

común. Esta consideración sin una reflexión acerca del concepto integración ha llevado a construir una idea de deficiencia, configurando identidades subordinadas y dependientes de la ayuda estatal, ubicándose del lado del asistencialismo y no del derecho.

Ley de Educación Nacional 26.206 establece en el Art.11 inc. e que “se debe garantizar la inclusión educativa a través de políticas universales y de estrategias pedagógicas y de asignación de recursos que otorguen prioridad a los sectores que más lo necesitan”. Y en el Art.79 que se trata de “medidas destinadas a enfrentar situaciones de injusticia, marginación, estigmatización y otras formas de discriminación, derivadas de factores socioeconómicos, culturales, geográficos, étnicos, de género o de cualquier otra índole, que afecten el ejercicio pleno del derecho a la educación asegurando una educación de calidad con igualdad de posibilidades”. (26206, 2015)

Esta ley se implementó con el fin de proporcionar una educación de calidad que responda a las necesidades de todos los alumnos ampliándose así el concepto de inclusión educativa, entendiéndose éste como un principio rector general para reforzar la educación para el desarrollo sostenible, el aprendizaje a lo largo de toda la vida para todos y un acceso a las oportunidades de aprendizaje en condiciones de igualdad para todos los niveles de la sociedad” (Educación C. I., 2008) , donde la educación especial no es “foco” de un programa compensatorio, sino que se configura en un conjunto de propuestas educativas y recursos de apoyo, especializado y complementario orientado a mejorar las condiciones de enseñanza y aprendizaje. Este giro en las definiciones de la política no sólo interpela nuestras prácticas, sino también los niveles de conceptualización y abordaje de los problemas del campo (Coicaud & Díaz, 2012, pág. 22).

En el mismo sentido, en la 48 Conferencia Internacional de Educación se recomienda a los Estados Miembros que reconozcan que la educación inclusiva es un proceso permanente, cuyo objetivo es ofrecer una educación de calidad para todos, respetando la diversidad y las distintas necesidades y aptitudes, características y expectativas de aprendizaje de los educandos y de las comunidades, eliminando toda forma de discriminación y que los estados luchen contra la desigualdad social y los niveles de pobreza como prioridades, puesto que constituyen serios obstáculos para la aplicación de políticas y estrategias de educación inclusiva (Educación C. I., 2008, pág. 4).

Como podemos observar existe legislación nacional e internacional que reconoce las diferencias y respeta la diversidad, esto nos permite articular los contenidos de la justicia curricular de manera teórica y práctica que es lo que se irá desarrollando en los capítulos siguientes.

CAPÍTULO II

LA ASIGNATURA FORMACIÓN ÉTICA Y CIUDADANA

3.2.1 Consideraciones generales sobre ética y ciudadanía

Tal como se manifestó en la introducción del presente trabajo la Formación Ética y Ciudadana está comprendida en el ámbito de las ciencias sociales; es educación en valores y en derechos humanos (Educación M. d., 2012), y en este sentido, los derechos humanos expresan valores en las leyes.

El estudio y la enseñanza de esta materia son ideales a la hora de desarrollar los contenidos de la justicia curricular ya que su objetivo es la formación de ciudadanos críticos y responsables.

La Formación Ética y Ciudadana brinda a los adolescentes y jóvenes la posibilidad de participar en debates y de profundizar el conocimiento sobre cuestiones que orientan y enriquecen su formación para la ciudadanía y la participación democrática, y que fortalecen su capacidad para sostener de manera argumentada un posicionamiento propio sobre asuntos complejos de la realidad social. El estudio de la norma constitucional y de los tratados y pactos internacionales de derechos humanos, el conocimiento de las instituciones del Estado democrático y de los canales para la participación y acceso a la justicia, y el análisis de conceptos propios de la filosofía y de la ciencia política garantizan una formación ciudadana bien sustentada, por medio del debate informado, la deliberación sobre lo común, y la apertura a otras culturas y modos de ver el mismo mundo (Educación M. d., 2012).

3.2.2 Núcleos de aprendizaje prioritarios (NAP)

Los NAP surgen en un contexto nacional de profunda desigualdad educativa, fragmentado y heterogéneo, con la finalidad de desarrollar una política orientada a dar unidad al sistema y así generar igualdad de oportunidades para todos los niños de nuestro país.

El Consejo Federal de Educación (2013) define a los núcleos de aprendizajes prioritarios como organizadores de la enseñanza, puesto que se trata de un conjunto de saberes centrales, relevantes y significativos, que al ser incorporados en el aprendizaje contribuyen a construir y desarrollar los procesos de construcción de conocimientos y las

posibilidades expresivas y cognitivas de los niños, atendiendo a la vez ritmos y estilos de aprendizaje singulares.

Los contenidos deben darse de forma contextualizada para una mejor comprensión. En este sentido se propone enfatizar en los criterios de progresividad, conexión vertical y horizontal, coherencia y complementariedad de aprendizajes prioritarios, contrastando con experiencias y saberes diferentes, en el espacio y el tiempo.

Es central promover contextos ricos y variados de apropiación de esos saberes prioritarios. Las prácticas de enseñanza deberán orientarse a la comprensión de indicios del progreso y dificultades de los alumnos, para generar apoyos e intervención pedagógica si la situación lo requiriera (Educación C. d., 2013).

Enseñar exige entonces, conducir la trayectoria intelectual de la clase en su conjunto sin perder de vista la trayectoria de cada sujeto singular (Chubut M. d., 2014).

Tal como dice Fijalkow (1999) “Una pedagogía igualitaria en un mundo de desigualdades, no puede sino tener efectos desiguales”. Y cuando hablamos de igualdad o equidad educativa queremos decir que no sólo se trata de dar lo mismo a todos, sino de dar a cada uno lo que necesita. La heterogeneidad puede ser una oportunidad para la enseñanza.

3.2.3 Contenidos propios de la justicia curricular

Los conceptos de la justicia curricular deberían atravesar todos contenidos de la materia, pero hay algunos en que éstos se destacan y que podrían ser aprovechados para educar con más profundidad. Principalmente cuando tratamos todo lo referente a el conocimiento y respeto de los Derechos Humanos y de los derechos de los niños, niñas y adolescentes, así como de los procedimientos a su alcance para ejercitarlos, defenderlos y ampliarlos en la vida cotidiana, a partir del debate sobre las propias experiencias.

Otro aspecto fundamental es enseñar el reconocimiento y la valoración de las diferentes identidades, intereses y proyectos de vida personales y sociales que incluyan la convivencia en la diversidad y el rechazo a toda forma de discriminación, la identificación y análisis ético de las desigualdades sociales, económicas y de género, en situaciones de diversidad social y cultural (Educación C. d., 2013).

La reflexión y revisión de las propias representaciones, ideas y prejuicios, a partir del reconocimiento de los otros y del diálogo es primordial a la hora de promover un cambio profundo y a largo plazo.

La ciencia social actual, al igual que hace la práctica social actual, reconoce una serie de modelos principales de desigualdad: género, clase, raza, etnia y (a escala mundial) región y nacionalidad. La justicia curricular requiere proyectos contrahegemónicos que abarquen toda esa variedad (Connell, 2009).

3.2.4 Inclusión vs integración

La integración y la inclusión no deben confundirse ya que suponen perspectivas distintas de análisis de la realidad y, por lo tanto, plantea distintos modelos de intervención. La inclusión subraya la igualdad por encima de la diferencia.

En la integración se contempla que el problema está en el alumno que requiere actuaciones especiales y una adaptación del sistema. Esto puede ser debido a que los mismos sean provenientes de otras culturas y con lenguas distintas o con determinadas características físicas, sensoriales, emocionales o cognitivas. Como señala Mel Ainscow, profesor de educación de la Universidad de Manchester, “la integración lleva implícito el concepto de reformas adicionales cuya realización es necesaria para acomodar a los alumnos considerados especiales o diferentes en un sistema escolar tradicional e inalterado” (UNIR, 2020).

Cuando hablamos de educación inclusiva nos remitimos a una actitud de reconocimiento de cada sujeto, independientemente de su lugar en la estructura social o en el espectro de identidades o pertenencia cultural.

Hablar de justicia curricular es hablar de inclusión y de que cada alumno pueda alcanzar el nivel de desarrollo personal más alto posible, sin que el entorno educativo obstaculice su progresión hacia ese cometido. La escuela debe facilitar la eliminación de barreras a la participación en su propia construcción personal.

Es en este sentido que el sistema educativo, adoptando renovaciones importantes, tiene que adaptarse a cada alumno, y no al revés. Se hace necesario impulsar políticas educativas que garanticen la dotación de recursos necesarios para atender adecuadamente a los alumnos, en función a sus necesidades específicas, así como la implementación de programas de formación en inclusión y educación intercultural para los docentes.

3.2.5 Diversidad, equidad y cambio en la educación

La historia moderna de América ha sido diversa, marcada por la heterogeneidad, rica en culturas y lenguas a lo largo y ancho del continente. Desde este punto de vista, siempre ha estado presente la diversidad.

Pero el dominio cultural, ideológico y político de una cultura sobre otra determinó una clara direccionalidad en el proyecto educativo de la mayoría de los países, esto que implicó el desconocimiento de formas de organización cognoscitiva y de los mecanismos de construcción del conocimiento de sus diversos pueblos y culturas. Con base en estas concepciones, se implantó en el país un currículo único y castellanizante-cristianizante que trajo como consecuencia un proceso de deculturación en el que las comunidades han ido perdiendo sus características culturales propias ya que el modelo impuso a las diversas comunidades un forzado desaprendizaje de su propia cultura y un abandono total o parcial de su lengua materna. Esta educación homogeneizante conllevó un empobrecimiento cognitivo, cultural y simbólico de los diferentes pueblos (Comboni Salinas & Juárez Núñez, 2020).

El resultado fue la pérdida de la identidad y la organización de una práctica basada en la repetición pura y simple de modelos no integrados en su ser social. (Comboni Salinas & Juárez Núñez, 2020)

Según Walsh (2007) la interculturalidad es un proceso basado en el derecho a la coexistencia pacífica y armónica, es el reconocimiento y respeto mutuo entre todas las nacionalidades, pueblos y demás sectores sociales, proceso en el cual el Estado es garante social, político y jurídico con el objetivo de convivir en igualdad de derechos y con justicia social.

La respuesta de la educación a la diversidad implica asegurar el derecho a la identidad propia, respetar a cada quien como es, con sus características biológicas, sociales, culturales y de personalidad, que permiten precisamente individualizar a un sujeto en la sociedad. Para lograr este tipo de convivencia es necesario, además del reconocimiento, la aceptación y el diálogo entre los miembros de las diversas culturas en un plano de igualdad y libertad.

Este compromiso tiene que ser asumido en todos los ámbitos de la sociedad, como un contenido que debe ser llevado a la acción, en cada uno de los actos de la cotidianidad local y comunitaria, desde los barrios y movimientos sociales hasta las políticas públicas que impliquen decisiones de redistribución y tratamiento de la desigualdad y diversidad. El desigual reparto del ingreso genera exclusión y falta de oportunidades para el progreso de los individuos, la pobreza económica y social condiciona las posibilidades de transformación de la educación, a pesar de considerarse ésta un recurso importante para enfrentar a su vez la pobreza. Esto se refleja en algunas insuficiencias graves observadas en los resultados educativos: altos niveles de rezago social, déficit en la eficiencia y mala calidad de los servicios educativos que inciden en amplios grupos, especialmente en

aquellos afectados por su situación socioeconómica o por razones de género, etnia y residencia geográfica. (Comboni Salinas & Juárez Núñez, 2020)

Las políticas orientadas a compensar las inequidades sociales y atender a los grupos marginados representan la convicción de sociedades y gobiernos para que la educación contribuya a resolver los problemas de desigualdad. Es necesario que las oportunidades de acceso se acompañen también de intervenciones, con el fin de proveer de igualdad de oportunidades de permanencia en la escuela y para el logro educativo, no basta con que los niños, adolescentes y jóvenes ingresen a la escuela, es indispensable que permanezcan y egresen en el tiempo normativo determinado, después de haber cumplido con los criterios de logro y desempeño académicos deseados y establecidos.

Con la finalidad de lograr la pertinencia, equidad y calidad educativa se propone establecer un mapa de progreso educativo a nivel de competencias generales y por campos de conocimiento, que hiciera posible un mejor seguimiento de los procesos formativos, así como la atención oportuna de los problemas de aprendizaje de los estudiantes, mediante políticas y estrategias más integrales y mejor articuladas, otra acción también relevante es la capacitación docente para construir conocimiento en un contexto de múltiples referentes, el replanteamiento de la pedagogía tradicional, la flexibilización curricular, el aprovechamiento de las innovaciones educativas y la aplicación de nuevas tecnologías para el aprendizaje. Como algunos de estos puntos son los que se ha propuesto profundizar en los objetivos del presente trabajo se tratarán en el capítulo siguiente.

CAPITULO III

HERRAMIENTAS PEDAGÓGICAS

3.3.1 Herramientas pedagógicas.

El marco teórico de este trabajo se encuentra atravesado por la interculturalidad, quien al igual que la justicia social requiere de medidas que propicien el diálogo, la posibilidad de generar expresiones culturales compartidas, la interacción equitativa de diversas culturas, la promoción de los derechos humanos, el respeto mutuo, aspectos que deben considerarse al momento de elegir las herramientas pedagógicas que ayuden a transmitir los conceptos fundamentales para que los alumnos sean capaces de construir ciudadanía y de ejercer los métodos de participación democrática en la búsqueda de la equidad social. Por esta razón es importante que los estudiantes aprendan, que sepan construir conocimientos y no reproducir los que otros elaboraron, para lo cual la labor docente debe orientarse a formar individuos y no educar en la generalidad. En este sentido, la formación docente debe estar basada en la unidad de la teoría y la práctica, la comprensión del papel social e ideológico de la escolarización, junto con un conocimiento que haga posibles formas pedagógicas que desarrollen aprendizajes más equitativos. (Di Caudo, Llanos Erazo , & Ospina, 2016)

Este capítulo tiene como objetivo promover una reflexión sobre algunas herramientas pedagógicas para su implementación en el aula, a fin de conseguir que aumente la motivación del alumno y que su aprendizaje sea significativo y duradero. No obstante, para conseguir este objetivo es necesario analizar previamente las características contextuales, atender a los objetivos curriculares y, ante todo, tener en cuenta las necesidades específicas de los estudiantes.

Estamos en un momento de pleno apogeo en lo que se refiere al uso de nuevas metodologías sobre todo en lo que se refiere a la implementación de las tecnologías de la información y la comunicación, y a la inclusión de elementos lúdicos para mejorar la experiencia de enseñanza y aprendizaje.

Como recursos pedagógicos innovativos podemos citar a la Gamificación y el Aprendizaje basado en el juego. Los mismos no deben confundirse, el aprendizaje basado en juegos consiste en la utilización de juegos como herramienta de apoyo al aprendizaje, la asimilación o evaluación de conocimientos. Por su parte, la gamificación se basa en

incorporar dinámicas o mecanismos de juego (puntos, rankings, insignias, reglas de juego, etc.) a procesos que de por sí no son muy “jugables”, valiéndose de la predisposición psicológica del ser humano para participar en juegos.

3.3.2 Aprendizaje basado en el juego

Winnicot (1982) manifiesta que el juego es por sí mismo una terapia, conseguir que los chicos jueguen es ya una psicoterapia de aplicación inmediata y universal, e incluye el establecimiento de una actitud social positiva respecto del juego. En la zona de superposición entre el juego del niño y el de la otra persona, existe la posibilidad de introducir enriquecimientos, y es ahí donde el maestro debe aprovechar para sus fines pedagógicos. En este sentido resalta que cuando los niños juegan tiene que haber personas responsables cerca; pero ello no significa que deban intervenir, ya que, si hace falta un organizador en un puesto de director, se infiere que el o los niños no saben jugar en el sentido creador de su acepción de esta comunicación.

El rasgo esencial es que el juego es una experiencia siempre creadora, y es una experiencia en el continuo espacio-tiempo, una forma básica de vida. el juego de los niños lo contiene todo. En el juego, y solo en él, pueden el niño o el adulto crear y usar toda la personalidad. Es la percepción creadora lo que hace que el individuo sienta que la vida vale la pena de vivirse. Frente a esto existe una relación con la realidad exterior que es relación de acatamiento; se reconoce el mundo y sus detalles, pero solo como algo en que es preciso encajar o que exige adaptación (Winnicot, 1982).

3.3.3 Gamificación

Hablar hoy de “gamificación educativa”, supone hacerlo desde una tendencia basada en la unión del concepto de ludificación y aprendizaje. La gamificación propiamente dicha trata de potenciar procesos de aprendizaje basados en el empleo del juego, para el desarrollo de procesos de enseñanza-aprendizaje efectivos, los cuales faciliten la cohesión, integración, la motivación por el contenido y así potenciar la creatividad de los individuos (Díaz, 2015).

De acuerdo con lo anterior, según Werbach y Hunter (2012), como se citó en Rodríguez para implementar una estrategia de gamificación exitosa con aplicación directa en

educación es necesario tener en cuenta 6 elementos: 1) Definir con claridad los objetivos educativos que se quieren conseguir en el aula, de esta manera, se diseñan con coherencia y eficacia las estrategias de gamificación. 2) Delimitar los comportamientos que queremos potenciar en los estudiantes como conocimientos, actitudes, habilidades, entre otros. 3) Establecer quienes son los jugadores, identificar rasgos y características para diseñar actividades pertinentes a sus intereses reales. 4) Establecer los ciclos de las actividades, definiendo el sistema de gamificación (mecánicas de juego, orden de los eventos, interacción, entre otros). 5) Diversión (es la base de todo juego), se deben describir los eventos de este tipo que se incluyen en la estrategia. 6) Recursos, incluye las herramientas que se van a usar para el desarrollo de la estrategia (medición, seguimiento, indicadores, etc.).

Según (Sailer, Hense, Mayr, & Heinz, 2017), entre los elementos típicos del juego que pedagógicamente son recursos útiles podemos citar:

1.- Los puntos. Son elementos básicos de multitud de juegos, sirven para representar numéricamente el progreso de un jugador. Los puntos permiten medir el comportamiento de los jugadores en el juego, y sirven como retroalimentación continua e inmediata y como recompensa.

2.- Las insignias. Se definen como representaciones visuales de los logros de los jugadores, simbolizan sus méritos. Ganar una insignia puede depender de una cantidad específica de puntos o de actividades particulares dentro del juego. De la misma manera que los puntos, las insignias también proporcionan retroalimentación. Pueden influir en el comportamiento de los jugadores, llevándolos a seleccionar ciertas rutas y desafíos para ganar las insignias que están asociadas con ellos. Además, como las insignias simbolizan la pertenencia a un grupo de aquellos que poseen esta insignia en particular, también pueden ejercer influencias sociales en los jugadores, especialmente si son raros o difíciles de ganar.

3.- Las tablas de clasificación. Pueden ayudar a determinar quién se desempeña mejor en una determinada actividad y, por lo tanto, son indicadores competitivos de progreso que relacionan el propio rendimiento del jugador con el rendimiento de los demás. Sin embargo, el potencial motivacional de las tablas de clasificación es mixto. Los consideran motivadores efectivos, si solo quedan unos pocos puntos para el siguiente nivel o posición, pero como desmotivadores, si los jugadores se encuentran en el extremo inferior de la tabla de clasificación. La competencia causada por las tablas de clasificación puede

crear presión social para aumentar el nivel de compromiso del jugador y, en consecuencia, puede tener un efecto constructivo en la participación y el aprendizaje. Cabe señalar, sin embargo, que estos efectos positivos de la competencia son más probables si los respectivos competidores están aproximadamente en el mismo nivel de rendimiento.

4.- Los gráficos de rendimiento. Proporcionan información sobre el rendimiento de los jugadores en comparación con su rendimiento anterior durante un juego, a menudo se utilizan en juegos de simulación o estrategia. Por lo tanto, a diferencia de las tablas de clasificación, los gráficos de rendimiento no comparan el rendimiento del jugador con el de otros jugadores, sino que evalúan el propio rendimiento del jugador a lo largo del tiempo. Al mostrar gráficamente el rendimiento del jugador durante un período fijo, se centran en las mejoras.

5.- Las historias significativas. No se relacionan con el rendimiento del jugador, contextualiza las actividades y los personajes del juego, y les da un significado más allá de la mera búsqueda de puntos y logros. Los contextos narrativos pueden orientarse hacia contextos reales, no relacionados con el juego o actuar como analogías de entornos del mundo real. Este último puede enriquecer contextos aburridos y apenas estimulantes y, en consecuencia, inspirar y motivar a los jugadores, especialmente si la historia está en línea con sus intereses personales.

6.- Los avatares. Son representaciones visuales de jugadores dentro del entorno del juego o de la gamificación. Por lo general, son elegidos o incluso creados por el jugador. Su principal requisito formal es que identifiquen inequívocamente a los jugadores y los diferencien de otros avatares. Permiten a los jugadores adoptar o crear otra identidad y, en los juegos cooperativos, formar parte de una comunidad.

7.- Los compañeros de equipo. La cooperación puede fomentarse particularmente mediante la introducción de equipos, es decir, mediante la creación de grupos definidos de jugadores que trabajen juntos hacia un objetivo compartido.

En este sentido, la gamificación emerge como una herramienta pertinente para motivar el desarrollo de contenidos y la participación de los estudiantes en el aula. Por lo tanto, gamificar actividades implica aplicar mecánicas y dinámicas de juego, y convertir algo que al principio podía parecer aburrido o monótono, en algo divertido e interesante, capaz de atraer y motivar la atención del estudiante y dar inicio al aprendizaje significativo.

3.3.4 Tecnologías de la Información y de la Comunicación.

El influjo de la tecnología afecta a todos los ámbitos de la educación: en el rol del docente, en el currículum escolar, en los procesos de socialización y aprendizaje del alumnado, en la propia organización de los centros escolares, etc. Estas razones justifican la necesidad de reflexionar sobre la investigación y utilización en la educación de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación.

Las TICs son sustento material de los nuevos paradigmas educativos; consideradas y tenidas en cuenta por muchos docentes como herramientas didácticas; dadas sus características multimediales, interactividad y asincronismo, que favorecen la motivación para despertar el interés de los educandos, atención a las diferencias individuales, es decir, la adaptabilidad al estilo de aprendizaje y las necesidades de cada estudiante, el aprendizaje autónomo y continuo, la autoevaluación, evaluación y control de los procesos instructivos y educativos, la provisión de nuevos métodos y procedimientos para la enseñanza, facilita el establecimiento de ambientes de trabajo cooperativos y colaborativos. (Asencio, Espinoza Freire, & Mayon Espinoza, 2019)

Sin embargo, entre los principales obstáculos para su plena inclusión en las aulas están la formación tecnológica y la actitud del profesorado, sus éxitos dependen en gran medida de su capacidad para adaptarse a las innovaciones tecnológicas. Es por ello que el docente está necesitando de una formación específica que le capacite para hacer frente a estos desafíos. La formación docente enfocada a la integración de las TICs en el aula, debe ser capaz de generar en ellos competencias técnicas, didácticas y metodológicas para el buen uso de estas herramientas, ya que sin estas capacidades las posibilidades tecnológicas se ven notablemente disminuidas. (Asencio, Espinoza Freire, & Mayon Espinoza, 2019)

El Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación en el documento de eje Educación y Tic (2019) manifiesta la existencia de un cambio notable en la enseñanza ya que afirma que mediante ellas los docentes y alumnos asumen nuevos roles, los educandos ocupan el lugar de facilitadores y gestores del proceso de aprendizaje, más que como depositarios del saber y los aprendices adquieren mayor autonomía y asumen nuevas responsabilidades en la adquisición del conocimiento

En Argentina, el Programa Nacional Integral de Educación Digital (PLANIED) del Ministerio de Educación propone cursos y contenidos casi exclusivamente de educación digital, robótica y programación. El último de sus proyectos, “Escuelas del futuro”,

apunta a la distribución de hardware y capacitación en estos temas. También hay acciones en ese sentido de parte del Ministerio de Ciencia y Tecnología de ese país, a través del plan Programar, que trabaja en la promoción de las ciencias de la computación en colaboración con las universidades (Educación I. I., 2019)

3.3.5 Aprendizaje basado en proyectos

El aprendizaje basado en proyectos (ABPy) es un método de enseñanza en el que los estudiantes durante un periodo prolongado de tiempo adquieren conocimientos y habilidades significativos, participando activamente en proyectos del mundo real y trabajando para investigar y responder a una pregunta, problema o desafío auténtico, atractivo y complejo. (Buck Institute for Education, s.f.)

Los proyectos pueden tener distintas finalidades: 1) Dar respuesta o solución a una situación determinada o un problema. 2) Investigar o evaluar un problema, un asunto concreto o un tema complejo. 3) Diseñar, elaborar o construir un producto. 4) Elaborar propuestas en la que los estudiantes mejoren una situación concreta o realicen una acción de intervención en el entorno. 5) Adquirir un aprendizaje específico. Es importante aclarar que no se trata de tipos puros, sino que se pueden combinar entre sí. (Magide, 2021).

Los APBy tienen muchos atributos porque permiten que los estudiantes se acerquen al currículo con sentido y significado, a través de ellos se ejerce la democracia porque se entiende la enseñanza como diálogo, son integradores porque abren la escuela al entorno e incorpora materiales y fuentes de información diversos, se trabaja con variados tipos de conocimiento y saberes, fomenta la autonomía ya que busca implementar una educación más activa centrada en “saber hacer”. En la práctica, el alumnado aprende, hace y comunica proceso y producto, promueve la cooperación y la implicación de los estudiantes, facilita el empoderamiento de los mismos y los hace protagonistas de su propio proceso de aprendizaje. Pero quizás lo más importante es que abre a los alumnos a una socialización más rica, porque comporta movimientos no sólo en el aula, sino hacia dentro y hacia fuera de la misma (dirigido a la comunidad). Una sociedad en continuo cambio requiere educar a través de la experiencia y construyendo conocimientos compartidos.

El principio básico por el que se rige es que, el estudiante es una persona capaz de construir su propio conocimiento a través de la interacción con la realidad, poniendo de

relieve la relación entre el alumnado, el profesorado, la familia y su entorno. Este conocimiento sucede en el medio de una pregunta que se efectúa, educación es investigación, hay educación si hay problemas a investigar. Efectuar una pregunta no es buscar una respuesta puntual ni aplicar un principio rector, una pregunta debe crear planos de diferenciación, de creación, de movilización de fuerzas que ponen en escena nuevos planos de relación. Probablemente la solución ponga en evidencia nuevas preguntas, nuevos encuentros, nuevos hallazgos, nuevas inquietudes. Un buen problema es el que nos abre a una variación en los modos de sentir, percibir, actuar, pensar (Duschatzky, 2017).

Teniendo en cuenta que en el ABPy el alumnado toma las riendas de su aprendizaje, el profesor debe garantizar que los proyectos encuentren el equilibrio entre la habilidad y el desafío, desencadenando una experiencia agradable en el aprendizaje (Johari & Bradshaw, 2006)

Los principios del ABPy son: a) Currículum integrado, donde se abordan diferentes disciplinas del currículo a través de un tema relevante y un eje conductor, incluyendo aprendizajes formales y no formales, b) Protagonismo compartido, en el que el docente es aprendiz y no experto, y su función principal es crear los escenarios de aprendizaje que permitan que los estudiantes puedan desarrollar el proyecto, c) Inclusivo, debido a que se da respuesta a diferentes ritmos de aprendizajes, intereses y capacidades, d) Parte de un reto, porque se parte de un tema atractivo que conecte los intereses del alumnado con los aprendizajes esperados para garantizar su motivación, e) Evaluación y reflexión continua, donde el alumnado aprende a evaluarse y a ser evaluado para mejorar la calidad de los procesos y de los productos en los que trabaja, f) Socialización y difusión, ya que la experiencia de socialización se produce entre el alumnado y del alumnado con otros agentes educativos; el proyecto finaliza con la difusión pública de los productos. (Consejería de Educación, s.f.).

Si bien el aprendizaje por proyectos supone un proceso relativamente complejo que como todas las metodologías tiene sus dificultades, su modelo incentiva el logro de una educación inclusiva, equitativa, de calidad que promueve oportunidades de aprendizaje permanente para todos, que lleva a comprender la educación como un derecho humano fundamental y como un bien público, y a la sociedad, como heterogénea en intereses, perspectivas, con desigualdades en el acceso y participación, y como diversa en los resultados de aprendizaje (Educación I. I., 2019).

3.3.6 Aula invertida o flipped classroom

La labor docente tiene que adaptarse al nuevo contexto, dejar de ser únicamente transmisora de información para convertirse en transmisora de competencias. Los estudiantes no deberían “aprender ahora” para “lograr hacer después”. Los dos aprendizajes deben ir de la mano en cada clase. El concepto de clase invertida coloca la información que los profesores tienen que hacer llegar a los alumnos en métodos de almacenamiento y transmisión de conocimiento actualizados (por ejemplo, vídeos en vez de libros), y les enseña las habilidades para recuperar dicha información y hacerla propia. La metodología de “dar la vuelta a la clase” permite a un profesor pasar la mayor de su tiempo en el aula perfeccionando las habilidades de sus estudiantes. En esencia, el modelo de la “clase al revés” es hacer en casa lo que tradicionalmente se hace en el aula, y lo que lo que comúnmente se hace en casa como deberes, se realiza en el aula (Bergmann & Sams, 2014).

La idea surgió tras una sencilla observación: el momento en que los alumnos necesitan que esté físicamente presente el docente con ellos es cuando se atascan en un tema y necesitan ayuda personal. No lo necesitan en el aula con ellos para darles contenidos; los contenidos lo pueden recibir por su cuenta.

Resulta claro entonces que la clase gira alrededor de los estudiantes, y no del docente. Los alumnos son los responsables de ver los vídeos y de formular las preguntas adecuadas. El profesor solo está ahí para darles la retroalimentación. De esta manera la responsabilidad de aprender cambió de manos, los estudiantes son los responsables de completar y compartir su trabajo. La clave es que los estudiantes se den cuenta de que su objetivo es aprender, en vez de batallar por terminar las tareas y que estén ocupados en llevar a cabo actividades significativas.

El método consiste en entrenar a los alumnos para que puedan ver los vídeos de forma efectiva, para lo cual se les pide apagar los iPod, los teléfonos móviles y otros distractores, mientras ven el vídeo. Luego se les pide que usen el botón de pausa tanto como quieran para que puedan anotar los puntos claves de la lección. Además, se les enseña el método de Cornell para tomar apuntes, que consiste en escribir, registrar sus preguntas y resumir lo que van aprendiendo. (Pauk & Owens, 2010)

Las clases comienzan con unos minutos de discusión sobre el vídeo que vieron los estudiantes en su casa el día anterior. Después de responder las primeras preguntas, se

solicita a los alumnos que realicen una tarea, que puede ser un trabajo de laboratorio, un proyecto de investigación, una actividad dirigida a la solución de problemas, o un examen.

“Dar la vuelta” a la clase establece una estructura con la cual se asegura que los alumnos reciben una educación personalizada, diseñada a la medida de sus necesidades individuales. Uno de sus enormes beneficios es que los estudiantes a los que más les cuesta la clase son los que reciben más ayuda. Con el método de enseñanza tradicional los alumnos que tienden a recibir más atención son los mejores y los más brillantes, los que levantan primero la mano y los que plantean buenas preguntas. El resto de los estudiantes, mientras tanto, escucha pasivamente la conversación que se mantiene con los más activos e inquisitivos. Esto no quiere decir que se ignore a los mejores alumnos, pero ya no son el centro de atención (Bergmann & Sams, 2014).

Otra de sus ventajas es que es una herramienta a través de la cual puede diseñarse un sistema en el que los alumnos avancen en el curso a medida que vayan dominando los temas. Como los contenidos se distribuyen mediante vídeos en línea, ellos pueden decidir si les conviene adelantar el trabajo. Uno de los desafíos de las aulas actuales consiste en adaptarse al gran abanico de habilidades que tienen los alumnos en cada clase en la que unos se destacan sobre el resto, otros representan la media, a algunos les cuesta mucho aprender los contenidos podemos personalizar el aprendizaje. Poner en pausa un vídeo es una herramienta muy poderosa ya que el docente suele ir muy rápido para algunos alumnos y muy despacio para otros.

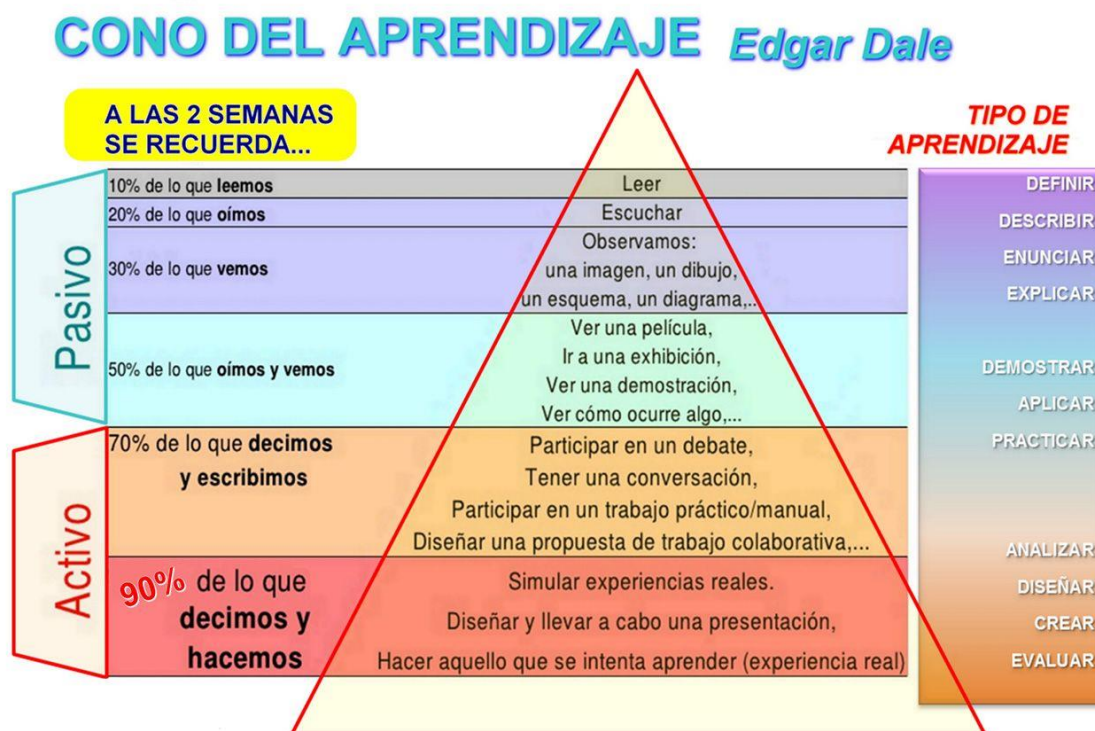
Otra de sus características es que los alumnos tienen la libertad de aprender mediante sus propias estrategias y en ese proceso descubren cuáles son las mejores maneras de aprender. Al ofrecerles la opción de decidir cómo quieren aprender algo, toman el control de su propio aprendizaje (Bergmann & Sams, 2014).

Este modelo permite construir mejores relaciones debido al aumento en la interacción profesor/alumno. Del mismo modo mejora también la interacción alumno/alumno, ya que suelen armarse grupos de trabajo en los que se ayudan entre sí en vez de depender del profesor como único distribuidor del conocimiento.

Una sorpresa de este método es que ha logrado incluir a los padres en el proceso de aprendizaje ya que les ha permitido ayudar a sus hijos porque ellos también ven los vídeos.

Resulta interesante a este trabajo considerar a la hora de elegir la mejor herramienta pedagógica que se ajuste al contenido a desarrollar el cono del aprendizaje de Edgar Dale.

Figura 1 Cono del aprendizaje de Edgar Dale



Fuente: el televisor internauta.com

“Cuéntamelo y lo olvidaré. Enséñamelo y quizás lo recuerde. Hazme partícipe y lo aprenderé” Benjamín Franklin.

En términos generales consideramos importante un diagnóstico que permita la interpretación didáctica de la propuesta conforme al «aquí y ahora» de cada grupo escolar.

En este trabajo se revela que el acceso a una educación inclusiva de calidad en igualdad de circunstancias y oportunidades de aprendizaje para todos, es un aspecto clave al momento de enseñar y un compromiso que tienen y deben tener todos los docentes y las instituciones educativas. Para el logro de tal objetivo se precia una nueva cultura escolar donde las prácticas educativas sean respetuosas de la diversidad, y la interacción y la

colaboración pongan de manifiesto un clima de aceptación del otro, respetando las particularidades de cada uno, de modo que responda a las características de los diferentes contextos que la conforman.

Reconocemos en la inclusión educativa un modelo de actuación que apuesta por ofrecer una enseñanza de calidad a todo el alumnado y que identifica en la diversidad, un valor inherente y enriquecedor.

4. ANALISIS DE DATOS

Esta sección del trabajo final surge principalmente como resultado de un proceso de análisis y reflexión de los contenidos teóricos de la justicia curricular. Al momento de acompañarlos con los datos obtenidos de observaciones de clases y una encuesta realizada al mismo grupo el objetivo es indagar, interpretar de manera concreta si es que intencionalmente o no se aplican los conceptos generales de la justicia curricular en este grupo en particular. Se parte de la consideración de que el aula no es un espacio estanco, sino dinámico donde el aprendizaje se sucede no sólo en los contenidos formales sino en la generación de vínculos que permitan a todos participar activamente del mismo, donde todos son protagonistas.

4.1 Observación de clases. La observación no participativa de tres clases realizada a la asignatura Educación Ética y Ciudadana en un quinto año con orientación en economía, arroja algunas conclusiones que muestran una profunda desconexión entre la bibliografía utilizada, las clases propiamente dichas y los objetivos de la asignatura, lo cual tiene como resultado la escasa relación entre los contenidos de la materia y el resultado de las lecciones, lo que se manifiesta en la poca participación e involucramiento del alumnado, sólo reservada a los pocos que levantan la mano. Los recursos pedagógicos son limitados ya que el tipo de conversación que se establece se reduce a una serie de preguntas que derivan en respuestas simples y poco reflexivas, si bien es manifiesta la intencionalidad docente de reflexionar sobre los temas la metodología no es adecuada a tal fin ya que es de tipo expositiva, si bien hay lectura comprensiva del manual las actividades se limitan a lo que éste propone, subrayado de ideas principales, toma de apuntes, sin innovación en el empleo de plataformas vinculadas a las nuevas tecnologías.

En definitiva, la propuesta docente resulta abstracta y no involucra emocionalmente a los estudiantes quienes al estar poco motivados no se sienten implicados con los temas del área, esto trae como resultado la participación de un sector determinado de alumnos y no involucra e integra al resto, todo lo cual deriva en un impedimento en la comprensión de la totalidad del conocimiento a abordar.

Es notoria la necesidad de implicar a todos los alumnos con distintas alternativas didácticas a fin de alcanzar los intereses y aptitudes generales, la reflexión y revisión de las propias representaciones, ideas y prejuicios, a partir del reconocimiento de los otros y del diálogo es primordial a la hora de promover un cambio profundo y a largo plazo.

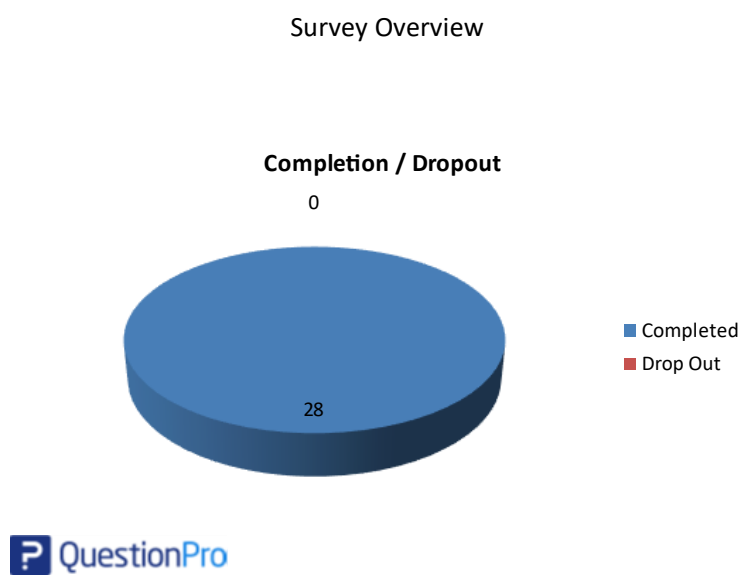
4.2 Encuesta

De la encuesta realizada a este quinto año que se realizó mediante el siguiente código QR



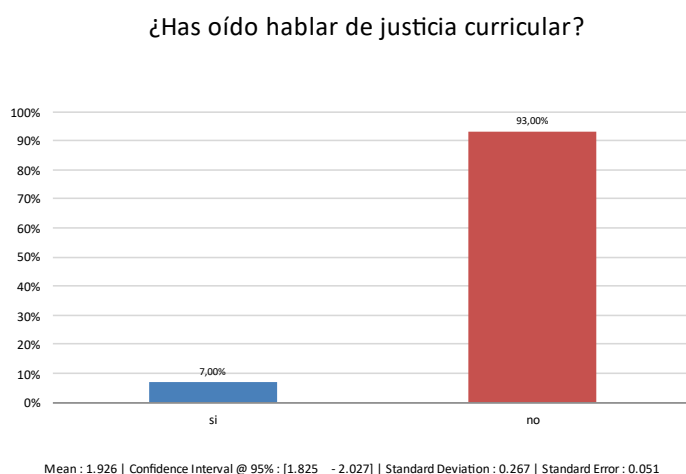
obtenida de la plataforma QuestionPro surgen los siguientes resultados:

Figura 1. *Estadísticas generales de los participantes*



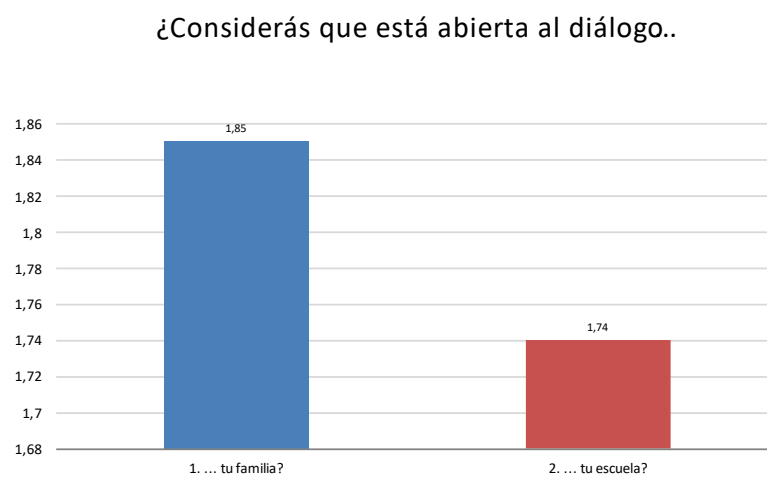
Nota. Encuesta realizada a 28 alumnos de quinto año primera de un colegio del centro de rosario

Figura 2. Conocimiento del concepto de justicia curricular.



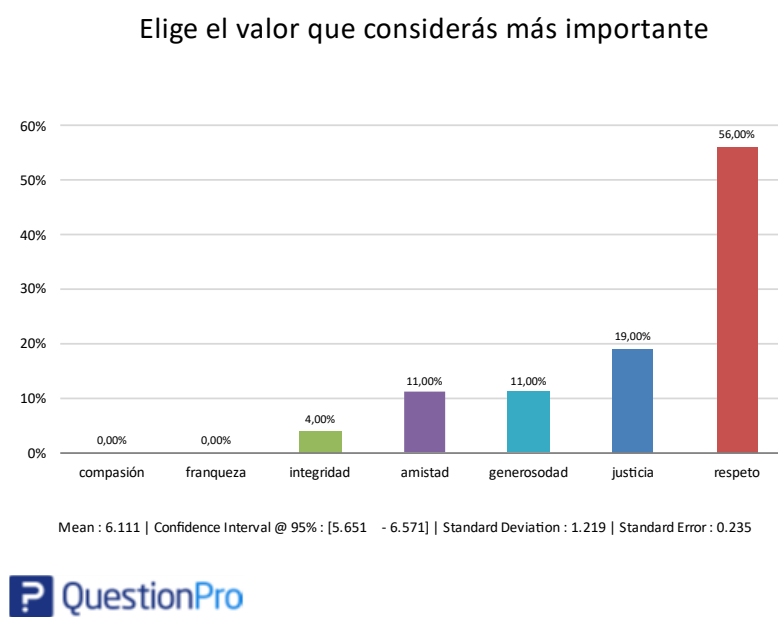
Nota. Encuesta realizada a 28 alumnos de quinto año primera de un colegio del centro de rosario.

Figura 3. Cuadro comparativo de la apertura al diálogo entre la escuela y la familia.



Nota. Encuesta realizada a 28 alumnos de quinto año primera de un colegio del centro de rosario

Figura 4. Cuadro comparativo de valores estimados.



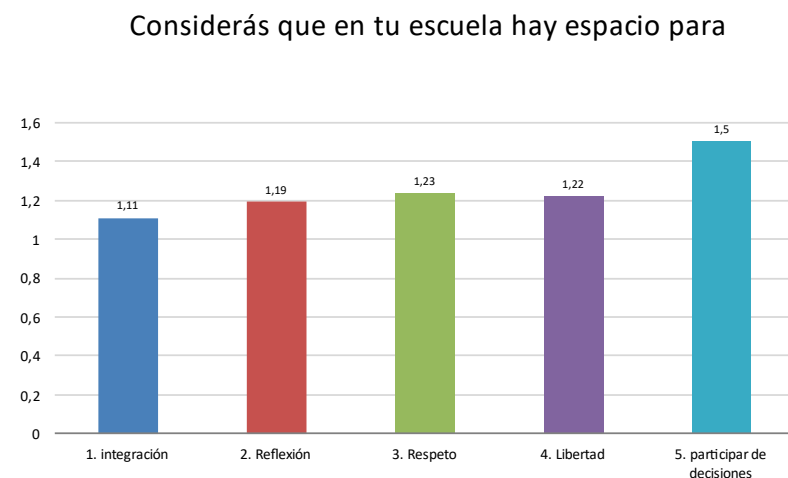
Nota. Encuesta realizada a 28 alumnos de quinto año primera de un colegio del centro de rosario.

Figura 5. Interés de los alumnos en los acontecimientos actuales.



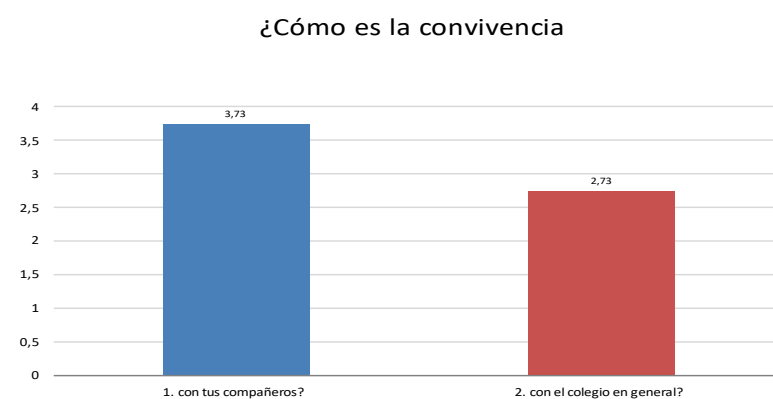
Nota. Encuesta realizada a 28 alumnos de quinto año primera de un colegio del centro de rosario.

Figura 6. Percepción de los alumnos sobre el reconocimiento escolar de algunos conceptos de la justicia curricular.



Nota. Encuesta realizada a 28 alumnos de quinto año primera de un colegio del centro de rosario. Respondieron que si en integración un 88,89%, en reflexión un 81,48%, en respeto un 76,92%, en libertad un 77,78% y en participar de decisiones un 50%.

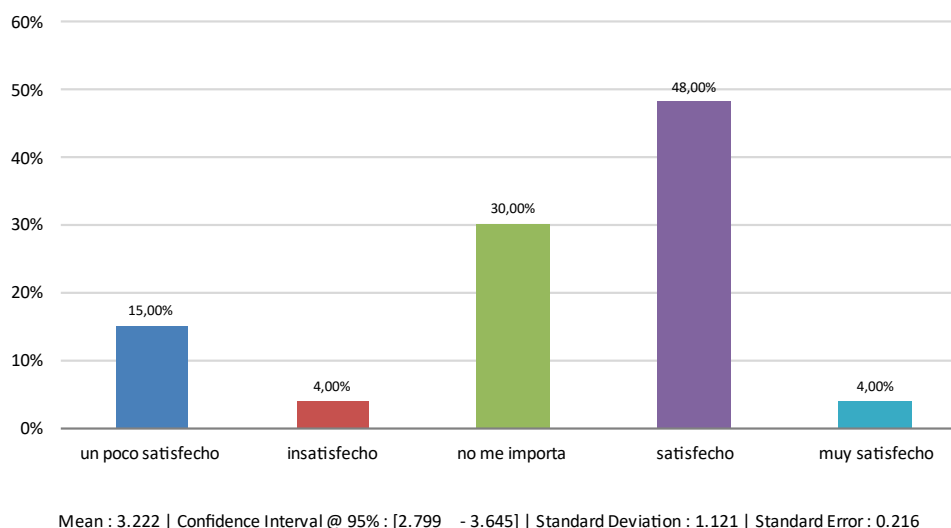
Figura 7. Convivencia escolar.



Nota. Encuesta realizada a 28 alumnos de quinto año primera de un colegio del centro de rosario. La convivencia con los compañeros es buena en un 73,91% y en la familia en un 84,62%.

Figura 8. Intervención docente para la solución de conflictos.

¿Cómo te parece la intervención de los docentes a la hora de colaborar en la solución de los conflictos?



Nota. Encuesta realizada a 28 alumnos de quinto año primera de un colegio del centro de rosario

Un número poco significativo (menos del 10 por ciento) ha oído hablar de justicia curricular, pero más allá de este concepto que podrías resultarles un poco teórico la intención de la encuesta era verificar en qué medida sus postulados se aplicaban. El resultado fue categóricamente negativo en cuanto a que la escuela no está abierta a la participación de los alumnos en la toma de decisiones (un 50% dijo que no), ni al diálogo (un 74%), lo cual es conducente con el resultado de cómo ven los alumnos la intervención docente en la solución de conflictos, ya que solo un 50% está satisfecho. La convivencia es bastante buena tanto en el colegio como en las familias, lo cual implica que los conflictos son de escasa intensidad. Resultó sorprendente el interés de los alumnos sobre los acontecimientos actuales y que el valor del respeto supere claramente a los otros.

4.3 Análisis de resultados

El hecho de que la escuela sea un sitio de carácter histórico y no natural para producir aprendizaje permite cuestionarse todo lo que implica normalidad o anormalidad y evaluar con mirada crítica los modelos tradicionales de enseñanza e introducir prácticas innovadoras de aprendizaje. Su carácter colectivo tiene dos perspectivas, por un lado, es un límite porque el docente tiene que enseñar de manera simultánea a una treintena de alumnos con singularidades propias, a veces con el sacrificio de los que van más lento, pero por otro lado el carácter colectivo abre un sinfín de oportunidades al aprendizaje, ya que permite una inmensidad de oportunidades que tienen que ver con el carácter social, la colaboración, el aprender con el otro, lo que le da una dimensión de alteridad fundamental al objetivo de formar seres naturalmente sociales. (Baquero & Terigi, 1996)

Los contenidos de la justicia curricular atraviesan ésta y todas las materias y son fundamentales para lograr un aprendizaje significativo, es decir, que todos los alumnos logren apropiarse del saber y haya en consecuencia un cambio en sus conducta o habilidades.

Según el análisis precedente es posible afirmar que la discordancia entre la planificación y la metodología observados trae aparejado deficiencias en el aprendizaje, entendido éste como un cambio en el significado de la experiencia, que no implica sólo el pensamiento, sino también la afectividad (Ausubel) surge así la siguiente pregunta: ¿Cómo puede haber afectividad si la escuela no está abierta al diálogo?, puesto que ésta es el primer paso al entendimiento y la aceptación del otro como ser pensante.

El aprendizaje no suele activarse de manera automática, sino que requiere de cierto compromiso activo del sujeto, lo que se aprende es distinto a lo que se enseña, hay una articulación entre el deseo y el saber. Es claro que no existen soluciones mágicas, pero identificar cuáles son los intereses de los estudiantes es un buen punto de partida porque nadie aprende si no quiere, hay que provocar en los alumnos el deseo de aprender (Merieu, 2010).

Como resultado de las observaciones y el cuestionario concluimos que las buenas intenciones no son suficientes, sino que es necesario fortalecer el diálogo, incorporar metodología adecuada a los contenidos que se pretenden enseñar, ya que apuntamos a una educación más integrada y personalizada que genere habilidades de autoconocimiento y autoanálisis a la luz de las inteligencias múltiples.

5. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

La propuesta de intervención gira en torno al tema de la justicia curricular y la urgencia de volver a repensar el currículum escolar ya que en función de cómo se seleccione y desarrolle es tanto una herramienta poderosa de inclusión y de justicia, como de todo lo contrario.

La finalidad del sistema educativo es educar ciudadanía, una ciudadanía ilustrada, solidaria, democrática, inclusiva, que aprenda a ver que el mundo es diverso de modo que los individuos se relacionen de forma colaborativa. El currículum de una educación verdaderamente pública y democrática tiene entre sus obligaciones políticas las de enseñar a los distintos grupos sociales a reconocerse, desmontar prejuicios mutuos, reconocer discriminaciones, socializarse, convivir, cooperar, verse y tratarse como iguales.

De este modo, para que las respuestas educativas a la multiculturalidad sean positivas, es necesario que el currículum escolar y los profesores, cuando se enfrentan con los alumnos de una escuela o de una clase, no los vean como un grupo homogéneo que puede ser enseñado y formado recurriendo a las mismas estrategias y haciendo uso de los mismos recursos y de las mismas experiencias. Por el contrario, es necesario que el currículum incorpore esa diversidad y que los profesores reconozcan las especificidades de esos alumnos, les otorguen importancia y partan de ellas para la construcción de un conocimiento científico y el desarrollo de una formación personal y social, que les permita surgir de entre la multitud y tornarse persona (Leite, 2005).

Es en el marco de estas ideas, que tiene que ser pensada también la formación de profesores y profesoras. Es necesario que los profesores desarrollen la capacidad de cuestionarse. Que las comunidades educativas realicen este proceso requiere de una toma colectiva de conciencia respecto al concepto de justicia curricular, “es necesario que los futuros profesores sean preparados no sólo para identificar y comprender los procesos de exclusión social y cultural, sino también es imprescindible un profesorado con buena formación psicopedagógica para diseñar, implementar y evaluar modelos curriculares verdaderamente justos, actuar en conformidad con el diagnóstico y caracterización de las situaciones con un conocimiento riguroso acerca de cómo se construyen y reproducen las situaciones de pobreza, exclusión y de inferioridad.” (Leite, 2005). Un profesorado con esta clase de formación y compromiso educativo tiene mayores facilidades para comunicarse con estudiantes y familias, apoyarse en sus fortalezas para generarles

actitudes más optimistas, confiar en sus posibilidades, capacidades, saberes y destrezas, así como para conocer y trabajar con los diferentes colectivos sociales de la comunidad.

Alentamos una educación para la ciudadanía democrática en una sociedad multicultural, defendiendo la diversidad como un motor de cambio y progreso que hay que atender adecuadamente.

Así, el desafío de esta actividad se fundamenta en construir colectivamente una propuesta de trabajo pedagógica, que permita un tiempo de interacción entre colegas, que proporcione la oportunidad de construcción de un currículum que posibilite la tarea conjunta y el logro de acuerdos en temas transversales como:

- * los procesos de implementación y evaluación del currículum, a través de la construcción de criterios claros de enseñanza y evaluación de las propuestas pedagógicas;
- * la promoción de la participación del alumnado. Es en esta línea donde la participación del alumnado se constituye como uno de los procesos de gran relevancia en el aula, convirtiéndolo en un sujeto activo que es capaz de producir sus propias estrategias de participación según sus intereses (Freire, Pedagogía del oprimido, 2005). Generándose así condiciones de igualdad y justicia;
- * la identificación y visibilización de prácticas educativas que contribuyen a reproducir desigualdades lo que se traduce finalmente en menores oportunidades de aprendizaje y participación escolar de menor calidad para determinados estudiantes;
- * la comprensión de las situaciones sociales y culturales, y la desconstrucción de realidades tenidas tantas veces como “normales” que se dejaron de cuestionar;
- * la construcción de un currículum que abarque gran cantidad de aspectos culturales, buscando prácticas de aprendizaje que no estén estratificadas y que fomenten aprendizajes cooperativos.

5.1 Objetivos de la propuesta

Objetivo general

- Contribuir al desarrollo de las capacidades docentes en lo atinente al diseño, administración e implementación de los procesos de elaboración de currículos inclusivos de calidad.

Objetivos específicos:

- Elaborar y unificar criterios en relación a las estrategias didácticas, las modalidades de evaluación y el perfil de los alumnos a formar.

- Delinear y desarrollar prácticas que reconozcan y configuren ciudadanos críticos e implicados en un mundo donde todos son diferentes y donde puedan, asumir esas diferencias, viviéndolas en procesos que hacen de ella un factor de desarrollo de una comunicación intercultural.
- Definir un perfil docente que se sienta cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una gran oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y aprender.
- Ofrecer al profesorado materiales y recursos nuevos para utilizar en el aula, junto al proceso de reflexión y revisión de la propia identidad personal y profesional que implica una enseñanza crítica, antirracista, anticolonialista y orientada a la justicia social.
- Promover el intercambio de experiencias, conocimientos y experticia como base del desarrollo de políticas, programas y prácticas eficaces.

5.2 Contexto de desarrollo de la intervención

La propuesta de intervención se desarrollará en el formato de talleres con la totalidad del cuerpo docente del nivel secundario del colegio analizado, un colegio de modalidad privada, mixta, con subvención estatal del centro de la ciudad de Rosario, provincia de Santa Fe. El contexto sociocultural es de mayoría de clase media, con domicilio en el radio del colegio.

Tendrá un rol fundamental el cuerpo directivo de la institución ya que de él depende la voluntad de implementación del proyecto y la asignación de tiempo y espacio. El propósito de estos talleres es construir currículum a través de la inclusión activa, ejercida por todos los actores educativos, que permitan tejer redes que unan, relacionen y enriquezcan el proceso de construcción de la política curricular de manera que se aborde de manera adecuada la inclusión educativa.

En cuanto a los factores críticos para llevar adelante la intervención se encuentra en primer lugar poder garantizar su viabilidad fomentando que todos los docentes participen de la experiencia y se encuentren motivados a llevarla adelante. En este sentido, juega un rol central la presentación de la propuesta por parte del equipo de organización para que sea atractiva e interesante para los profesores a fin de lograr una participación activa de los mismos, en este sentido, la motivación es clave para llevarla adelante.

Por otro lado, hay que establecer normas de comunicación claras para evitar conflictos y discusiones tanto en el interior del grupo como con los otros. El orientador tiene que tener un rol de conductor y observador en todo el desarrollo del trabajo.

La metodología propuesta será desarrollada a través de 4 talleres, equivalentes a 2 horas cátedra cada uno, pueden dictarse en uno o varios días según sea el tiempo disponible. Es fundamental la presencialidad de los mismos ya que cuentan con la participación y el trabajo en equipo del cuerpo docente. En cuanto a los recursos materiales necesarios éstos tienen la particularidad de ser económicos, ya que constan de impresiones, láminas, fibras. Los soportes tecnológicos son proyectores y/o televisores con los que ya cuenta este colegio.

5.3 Impacto y resultados esperados

En el corto plazo se espera que la implementación de estos talleres contribuya de manera significativa y concreta en el aprendizaje de los alumnos, en el incremento en la motivación y con ello en mayor participación y el desarrollo del pensamiento crítico en general, esto logrado a raíz del trabajo de planificación colaborativo e integrado de los docentes y su posterior aplicación a través de variadas herramientas didácticas.

Respecto del largo plazo se espera que los alumnos adquieran una perspectiva completa, coherente e interdisciplinar en su formación de conocimientos y una contextualización de los problemas a fin de articular la teoría con la práctica. Además, se espera que perduren estos espacios de encuentro docentes a fin conseguir una mejora continua, a través de la revisión permanentemente de los procesos de enseñanza y las estrategias utilizadas, estableciendo la relación con los resultados de aprendizaje de los estudiantes.

5.4 Modalidad de trabajo

“Para que el hombre se eduque, se libere, necesita reflexionar sobre lo que es y sobre su situación de tal forma que le lleve a “emergerse” de la realidad para transformarla, realizar y proyectar su esencia sobre ella: humanizarla” (Freire, 1972).

El rol fundamental de los procesos de desarrollo curricular de calidad es sentar bases fundamentales para integrar y congeniar equidad, inclusión, relevancia y excelencia en la educación.

Estos talleres han sido adaptados de una propuesta de la Oficina Internacional de Educación de la UNESCO (UNESCO O. I., 2017) y han sido concebidos como una

herramienta de formación destinada a apoyar a docentes y directivos escolares involucrados en los procesos de cambio, desarrollo, seguimiento y evaluación curricular. Sus cuatro módulos cubren procesos y etapas fundamentales que deben ser considerados de manera holística a la luz de forjar y lograr un currículo de calidad para todas y todos. Su formato es que inician con una presentación del tema a exponerse a través de un recurso como PowerPoint, Canva, Genially, etc. y luego continúan con un trabajo en equipo a fin de promover la integración, el intercambio de ideas y opiniones.

Presentación del contenido de los talleres

TALLER 1 *Diálogo en torno a políticas curriculares:*

En el primer encuentro buscaremos explorar los contextos en los que es posible la renovación de las políticas curriculares, mediante el análisis de disparadores y fundamentos para el cambio de políticas, y la provisión de herramientas para el análisis de las fortalezas y las debilidades en los contextos locales y para la identificación de los actores involucrados en el sistema educativo, así como también las posibles causas de resistencia al cambio de las mismas.

TALLER 2 *Cambio curricular:*

En este segundo encuentro se propone un enfoque de la renovación curricular como un proceso dinámico de cambio, que responda a los requerimientos actuales. Se enfatiza la necesidad de comprender y trabajar en cambios curriculares que apunten a una genuina inclusión educativa desde una perspectiva holística en la que se necesita atender a todas y todos como seres únicos y diversos.

TALLER 3 *Diseño curricular:*

En un tercer encuentro exploraremos los componentes que conformarán el currículo, y los tres elementos de planificación incluyendo finalidades, contenidos y organización del aprendizaje, así como las características del diseño curricular para finalizar con una actividad de aprendizaje integrado que permita a los estudiantes ver los contenidos en contextos multidisciplinarios.

TALLER 4 *Desarrollo de capacidades para la implementación curricular:*

En este último taller se define el desarrollo de capacidades en el contexto del cambio curricular que ofrecen los nuevos enfoques de enseñanza y aprendizaje, así como desde las tecnologías de información y comunicación. Se discuten también temas relativos a la formación docente y a la capacitación centrada en la escuela como espacios para desarrollar las competencias docentes a la luz de los desafíos de la implementación curricular.

TALLER 1 *Diálogo en torno a políticas curriculares:*

La formulación de políticas curriculares requiere una atenta lectura de los escenarios y contextos que permita identificar los temas, problemas y desviaciones posibles, así como evaluar la viabilidad y oportunidad de introducir cambios. Es necesario lograr el compromiso y la participación de distintos actores a la hora de definir las políticas y estrategias curriculares, a fin de compatibilizar, articular y equilibrar sensibilidades y temas que pueden entrar en conflicto.

Dado que los intereses de estos actores son diferentes entre sí, cualquier cambio educativo importante requiere un proceso de negociación entre ellos.

Las decisiones sobre la elección de los métodos más apropiados para las mejoras curriculares deben tomarse teniendo como referencia un análisis contextual. Las siguientes preguntas nos servirán como referencia.

Tabla 1. *Formulación y diálogo en torno a políticas. Lectura del contexto.*

Contexto curricular actual	1 ¿Cuáles son las fortalezas y debilidades de los currículos actuales? (diseño, contenidos, procesos y resultados) 2 ¿De qué manera el currículo logra y no logra lo que queremos? 3 ¿Qué específicamente sería bueno conservar? 4 ¿Qué específicamente sería bueno modificar?
Contexto de capacidades	1 ¿Qué capacidades (habilidades y conocimientos) se necesitan en el sistema educativo para hacer efectivo los cambios? 2 ¿Qué capacidades (habilidades y conocimientos) existen ya en el sistema? 3 ¿Quiénes pueden desarrollar los nuevos currículos? ¿Se les reconoce su experticia? 4 ¿Las estructuras y procesos existentes son apropiadas, adecuadas?
	A Docentes. 1 ¿Qué tan bien preparados están los docentes para desarrollar el currículo existente? 2 ¿Qué apoyo se les puede proporcionar? 3 ¿Cuál es su estado de ánimo? ¿Cuán importante es el estado de ánimo de los docentes? 4 ¿Dentro de qué tradiciones y experiencia pedagógica actúan? ¿Qué tan adaptable son esas tradiciones al nuevo currículo? A Estudiantes. 1 ¿Cuáles son las expectativas de los estudiantes en relación al currículo? 2 ¿Pueden adaptarse a las nuevas formas de aprendizaje que podrían ser requeridas por el nuevo currículo? A Padres.

Contexto en cuanto a disponibilidad y/o preparación	1 ¿Qué es lo que los padres esperan que sus hijos aprendan? 2 ¿Cuán adaptables son las actitudes de los padres? 3 ¿Los padres entienden la necesidad del cambio? A Gobiernos y autoridades de la educación. 1 ¿Ayudará el nuevo currículo al logro de los objetivos educativos, sociales, económicos y políticos del gobierno? 2 ¿En qué medida los gobiernos y ministros serán sensibles a los cambios? 3 ¿Qué tipo de cambios sería aceptable, qué tipo sería inaceptable? ¿Qué parámetros establecerá el gobierno para el/los cambio/s curricular/es?
Contexto de comunicaciones	1 ¿Qué tan efectiva es la comunicación entre los desarrolladores de currículo y los profesores con los padres, el gobierno y los empleadores? 2 ¿Cuán efectivamente puede ser transmitida la información a estos grupos? 3 ¿De qué manera efectivamente pueden ser transmitidas las sugerencias y los comentarios que surgen de estos grupos?
Contexto de incentivos	¿Qué incentivos existen para que los docentes enseñen bien? ¿salario? ¿apoyo? ¿satisfacción profesional?
Contexto de recursos	1 ¿De cuántos recursos económicos se dispone para apoyar el nuevo currículo (nuevos libros de texto, la formación del profesorado, etc.)? 2 ¿El rol de los libros de texto y del material didáctico existente, ¿es como quisiéramos? 3 ¿De qué formas los libros de texto son adecuados? ¿e inadecuados? ¿Cómo puede esto ser mejorado? 4 ¿Cuál es la probabilidad, ahora y en el futuro previsible, que otros recursos de enseñanza y aprendizaje estén disponibles (recursos materiales, tales como computadoras y otras instalaciones, así como recursos en línea)?

Fuente: UNESCO: Herramientas de Formación para el Desarrollo curricular (2017).

Actividad: En discusión plenaria se responderá cada una de las preguntas presentadas con una breve oración para luego identificar los puntos de aprendizaje claves, permitiendo a cada participante expresar su aporte partiendo de la frase: “Después de este ejercicio, he aprendido/descubierto/prestado mayor atención a/...”.

A continuación, se solicitará leer el siguiente extracto y elaborar un listado de palabras claves.

La cohesión social es un concepto de encuadre o un prisma para analizar cuestiones complejas de la formulación de políticas, como lo es la reforma curricular. Los vínculos entre la educación y el conflicto se hacen cada vez más claros a medida que este tema se ha vuelto foco de estudios internacionales. La política educativa y las prácticas asociadas pueden amplificar las divisiones sociales promoviendo la sospecha, la hostilidad y la intolerancia étnica, que pueden llevar potencialmente a la violencia. Un desafío

cada vez más importante a que se enfrentan los decisores de política curricular es “contribuir a formar un sentido compartido de identidad nacional y de ciudadanía, que sea inclusivo y respetuoso de las identidades”. En situaciones de conflicto étnico, o en casos en que los países pasan por rápidos cambios debidos a las fuerzas de la globalización, los procesos de cambio educativo tienen que ser sensibles al rol que juega la educación en la formación y transmisión de la identidad colectiva, de la memoria, del destino compartido y del sentido de ciudadanía (Tawil & Harley, citado por OIE 2017).

Finalmente se propondrá debatir de manera grupal las respuestas de las siguientes preguntas. 1. ¿Qué aspectos de la cohesión social representan desafíos en su contexto? 2. ¿La educación contribuye positiva y/o negativamente al abordaje de estos desafíos? 3. ¿Son esos desafíos abordados en el currículo? 4. ¿Qué factores clave puede identificar en forjar un currículo que contribuya positivamente a los desafíos de la cohesión social?

TALLER 2 *Cambio curricular:*

El cambio curricular puede ser conceptualizado como un proceso continuo de adaptación de los contenidos, los métodos y la estructura curricular en relación con los desafíos políticos, culturales y sociales. El cambio curricular es un acto deliberado de producir generado en la búsqueda de acuerdos políticos y sociales sobre los qué, los por qué y los cómo enseñar, con el objetivo de armonizar eficientemente las expectativas y demandas de los jóvenes con las de los diferentes sectores de la sociedad, en una realidad caracterizada por la incertidumbre y los rápidos cambios.

“Cambio” es un término genérico que implica “innovación”, “desarrollo” y “adopción”, ya sean planificados o no. Cuando hablamos de cambio planificado en el currículo, podemos referirnos a innovaciones, a nivel de aula o de escuela, tanto como a reformas y reconstrucciones de todo o de partes del sistema educativo de un país. La innovación se entiende como un proceso en el cual se aplican de forma planificada unos objetivos o medios nuevos o diferentes de los que actualmente existen en el aula o en el centro educativo o en el sistema, para mejorar la eficacia de todos los grupos de interés. Un error frecuente es enfocarse en el cambio como un producto y descuidar el proceso de establecer nuevos mecanismos que faciliten los cambios.

La realidad muestra que uno de los principales rasgos de los sistemas educativos es su carácter conservador, hay una resistencia al cambio que busca mantener el statu quo y que, cuando éste se intenta, tiene como resultado una posición defensiva, una aceptación superficial o, en el mejor de los casos, un éxito limitado y de corta vida. Esto se debe a que los docentes tienen frecuentemente aprehensión y temor de las reformas.

En este taller el cambio está enfocado en la búsqueda de una educación más inclusiva. Si bien la educación inclusiva constituye, hoy en día, uno de los factores a considerar cuando se habla de calidad educativa, es importante que los diversos actores directa o indirectamente involucrados, así como la sociedad en general, logren una visión compartida sobre el concepto de “inclusión”. Esencialmente, los sistemas educativos fueron creados para formar a los ciudadanos y, por lo tanto, a medida que la categoría ciudadanos se fue ampliando con el advenimiento de nuevas épocas, también las metas educativas han avanzado hacia una formación de calidad que incluye a más personas. Una vez alcanzada la nueva frontera, en la que se logra atender a nuevos grupos poblacionales, estamos en condiciones de ver a otros nuevos grupos que aún están excluidos de lograr la formación y la educación que su comunidad local y la sociedad global requieren. En una muy breve reseña, los sistemas han diseñado estrategias para atender “a los diferentes”, sin que en realidad importe la naturaleza de las diferencias. Si bien en la actualidad parece que se aboga por una educación inclusiva en la que comprendemos que todos y todas somos seres únicos y diferentes y que en esa unicidad y diversidad yace la riqueza para el logro de un desarrollo sustentable para todos y todas, también es cierto, que nos es difícil visualizar una sociedad cohesionada, si no se logra la inclusión y cohesión en los centros educativos. Para comenzar a transitar hacia una educación con un alto grado de equidad y calidad, que sólo entonces podremos denominar como inclusiva, es importante generar no sólo estrategias, sino miradas horizontales hacia y desde la diversidad.

Actividad: En este punto se propone escribir lo que entiende por inclusión en educación (en un párrafo de no más de 5 líneas) y mencionar un ejemplo actual de educación inclusiva perteneciente a su contexto.

A continuación, se sugerirá reflexionar, pensar en un cambio educativo para mejorar la calidad de la educación en su realidad educativa. Y, como parte del equipo de diseño del cambio educativo, esboce un plan adecuado a su contexto que promueva una educación más inclusiva. Justifique como ese plan promueve una educación más inclusiva en el sentido más amplio que “todas y todos somos especiales”.

TALLER 3 *Diseño curricular*

El sistema educativo debería buscar permanentemente la forma de fortalecer la pertinencia y relevancia de los procesos educativos y curriculares para lograr mayores niveles de inclusión. Esto lleva a revisar el enfoque tradicional que supone que todos los

estudiantes aprenden el mismo contenido al mismo tiempo. En este proceso, es importante apreciar que el currículo posee múltiples dimensiones:

- El currículo planeado que se focaliza en las metas y en los contenidos de lo que se debe enseñar, es decir, el currículo que se planifica y expresa a través de los marcos curriculares y demás documentos formales.
- El currículo implementado que implica lo que efectivamente se pone en práctica, representan interpretaciones locales de lo que se requiere en los documentos curriculares formales.
- El currículo experimentado o vivido se relaciona con el aprendizaje formal efectivamente experimentado por los estudiantes. Se refiere a los estudiantes, a qué conocimientos y perspectivas traen con ellos, su habilidad para aprender y su interacción con el currículo.
- El currículo oculto se refiere a las experiencias escolares de los estudiantes más allá de la estructura formal del currículo y, particularmente, a los mensajes comunicados por la escuela o el sistema educativo respecto de valores, creencias, comportamientos y actitudes. Los mensajes contenidos en el currículo oculto pueden complementar los currículos planeados e implementados, o les pueden quitar fuerza.
- El currículo nulo u olvidado se refiere a todas aquellas áreas y dimensiones de la experiencia humana que el currículo no especifica y que no se abordan a través de la enseñanza.

El mayor desafío para el desarrollo curricular es definir los componentes que conformarán el currículo, y los tres elementos de planificación incluyendo finalidades, contenidos y organización del aprendizaje.

Tabla 2. *Componentes del currículo e interrogantes relacionados*

Visión y razones del currículo	¿Por qué los estudiantes deben aprender lo que están aprendiendo?
Metas y objetivos del currículo	¿Cuáles son las metas, intenciones y objetivos de lo que están aprendiendo?
Contenidos del currículo y de los cursos	¿Qué están aprendiendo? (ej. Competencias, conocimientos, habilidades)
Recursos de enseñanza y de aprendizaje (impresos y/o digitales)	¿Qué están utilizando para aprender? (ej. recursos impresos y/o digitales, materiales de referencia)
Actividades para el aprendizaje	¿Cómo están aprendiendo? (simulaciones, discusiones, diseño y construcción)
Tiempo de instrucción	¿Cuándo y durante cuánto tiempo están aprendiendo?
Rol/es de los docentes	¿Cómo guían, facilitan y orientan los docentes el aprendizaje de los estudiantes?

Agrupamiento de los estudiantes	¿Con quiénes están aprendiendo? (ej. edad, grados, otras formas de agrupamiento)
Locales	¿Dónde están aprendiendo? (ej. en aulas, en línea, mediante experiencias laborales)
Evaluación	¿Cómo se mide el aprendizaje? (ej. evaluación de y para el aprendizaje)

Fuente: UNESCO: Herramientas de Formación para el Desarrollo curricular (2017)

Características del diseño curricular

- El diseño curricular tiene un propósito. Su gran objetivo es mejorar los aprendizajes de los estudiantes, aunque asimismo puede tener otros objetivos.
- El diseño curricular es deliberativo. Para ser efectivo, el diseño curricular debe hacerse a través de un consciente esfuerzo de planificación. Involucra un proceso explícito en el que se identifique claramente lo que debe hacerse, cuándo, cómo y por quién.
- El diseño curricular es creativo. El diseño curricular no implica un procedimiento nítidamente definido que pueda ser logrado a través de una serie rigurosa de pasos o etapas. En cada etapa del diseño curricular se presentan oportunidades para introducir pensamientos innovadores, nuevos conceptos y emplear capacidades inventivas.
- El diseño curricular opera en varios niveles. Las decisiones de diseño en un nivel deben ser compatibles con aquellos de otros niveles, tienen que estar diseñados de manera armoniosa, coherente y vinculante.
- El diseño curricular requiere compromisos. El desafío es que el currículo que surja funcione bien. En el desarrollo de un diseño inevitablemente, entre los beneficios, costos, limitaciones y riesgos que se analizan, tienen que hacerse compensaciones / concesiones a distintos actores involucrados. No importa que tan sistemática sea la planificación ni cuan innovadora sea la forma de pensar, el diseño curricular termina siendo algo que no es lo que cada uno hubiera deseado.
- El diseño curricular puede fracasar. Sin embargo, en la mayoría de los casos, tenemos diseños curriculares que si bien no son completamente satisfactorios tampoco son un completo fracaso. Un elemento clave en el diseño curricular es posibilitar correcciones y mejoras continuas, tanto durante el proceso de diseño como después.
- El diseño curricular tiene etapas. El diseño curricular es una manera sistemática de planificar la enseñanza, aunque no consiste en un conjunto rígido de pasos a

seguir en un estricto orden. Las decisiones curriculares tomadas en una etapa no son independientes de las decisiones que se toman en otras etapas y por ello el proceso de diseño curricular tiende a ser iterativo, con varias fases a las que se retorna para una reconsideración y una posible modificación.

En parte como resultado de la creciente preocupación acerca de la equidad, calidad y pertinencia de la educación, y en parte como resultado de la necesidad que las finalidades de los marcos educativos tiendan a colmar amplias expectativas y demandas, las competencias se han vuelto un componente cada vez más importante del discurso y la práctica educativa. Los currículos por competencias tienden a evitar el enfoque solo centrado en la asignatura y enfatizan en cambio, la interconexión entre áreas de aprendizaje, planteando situaciones de integración, ofreciendo escenarios transversales a varias disciplinas y que se vinculan a desafíos y problemas de la vida real.

Una competencia puede definirse como la habilidad de movilizar de manera integrada un conjunto de recursos cognitivos (conocimientos adquiridos, habilidades, capacidades y comportamientos, etc.) y no cognitivos (valores, actitudes, etc.) a fin de lograr una meta como completar una tarea compleja o resolver un problema, normalmente específico y vinculado a un tema. Una competencia se puede evaluar mediante la calidad del desempeño en una tarea basada en un tema.

El aprendizaje integrado permite a los estudiantes ver los contenidos en contextos multidisciplinarios; utilizan el contenido aprendido en un área y lo aplican en otra, o bien la habilidad desarrollada en un área se utiliza para procesar información en otra. De esta manera, el aprendizaje no se genera en una forma descontextualizada o fragmentada, sino que ocurre de una manera holística, dado que el horizonte de aprendizaje de los estudiantes se amplía y profundiza.

Actividad: Considerando las preguntas de la Tabla 2 se propone compartir sus visiones con el grupo respecto de los beneficios del aprendizaje integrado de los estudiantes. ¿Cuáles podrían preverse como desafíos para los docentes en el caso de que decidieran aplicar el aprendizaje integrado en sus clases?

A continuación, se sugerirá armar un esquema alternativo para la integración curricular que puede realizarse a partir de las siguientes propuestas:

- Integración a través de valores relacionados: Ciudadanía, Educación en Valores y transformación social;
- Integración a través de un área disciplinaria: Educación en Ciencia y Tecnología (ECT);
- Integración a través de un imperativo social: Salud escolar y Prevención del VIH;

- Integración a través de un tema transversal: Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS);

TALLER 4: *Desarrollo de capacidades para la implementación curricular:*

Este taller explora enfoques para promover en los docentes la revisión de sus concepciones sobre el currículo e implementar estrategias para la promoción de nuevas perspectivas sobre la enseñanza y aprendizaje y la utilización de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).

El desarrollo de capacidades se entiende como el proceso de ayudar a un individuo o grupo a desarrollar y profundizar en las visiones, los conocimientos y las experiencias necesarias para encarar problemas e implementar cambios. Esto implica un compromiso del individuo o grupo con la reforma curricular y se produce en el marco de que la aplicación de los conocimientos construye habilidades y hace que las instituciones sean dinámicas y sensibles a los diversos contextos

El foco de estas acciones debiera estar puesto en la construcción de fortalezas en lugar de resaltar lo que las personas necesitan o aquello de lo cual carecen. Esto implica salir de un modelo de capacitación por déficit, el cual se centra en las debilidades, en vez de focalizarse en lo que las personas pueden hacer. Se les debe dar la oportunidad de aprender de los otros y, en dicho proceso, aumentar las capacidades de unos con otros.

Una tendencia reciente en el desarrollo de capacidades es la capacitación centrada en la escuela, haciendo de la práctica escolar un espacio para el desarrollo profesional. El establecimiento de una red de apoyo en cada escuela, orientada a brindar asesoramiento de manera continua, contribuirá a reducir su aislamiento y a facilitar el proceso de adopción o adaptación al cambio curricular. Asimismo, la existencia de una red de colegas aprendiendo y apoyándose unos con los otros no sólo es clave para forjar una comunidad de práctica, sino que también ayudará a sostener el proceso de cambio.

Existen cuatro elementos fundamentales en el desarrollo de capacidades. Estos son:

- Construcción;
- Utilización;
- Retención;
- Desarrollo.

El primero de estos elementos – construcción – es esencialmente un proceso técnico. Se trata de evaluar las necesidades de capacidad que existen e identificar un proyecto, desarrollarlo, valorarlo, aprobarlo, para su posterior ejecución, seguimiento y evaluación.

Resulta arriesgado comenzar un proceso de reforma curricular sin haber identificado las necesidades de desarrollo de capacidades, así como no haber considerado el tiempo y los recursos necesarios para ello.

Los otros tres elementos no surgen necesariamente de primera espontáneamente. La utilización, retención y desarrollo de la capacidad requiere reformas institucionales para modificar o mejorar los incentivos ambientales para que estos procesos se lleven a cabo. La aplicación y retención son importantes para que la capacidad surja y se aplique cuando la finalidad para la cual se desarrolló se presenta, mientras que el desarrollo de la capacidad implica la necesidad de una mejora continua en la calidad, para evitar que decaiga, se vuelva irrelevante o no adecuada a las necesidades modernas que cambian con rapidez y se vuelven más complejas, debe ser adecuadamente desarrollada para asegurar que su crecimiento sea consistente con las necesidades y complejidades del cambiante desarrollo del entorno.

Actividad: A continuación, se propone identificar los desafíos que los docentes en su escuela tendrían para la implementación del currículo en cuanto a enseñanza, aprendizaje y evaluación. Describir dos estrategias que sean eficaces y eficientes para hacer frente a los retos identificados de capacidades a desarrollar. Preparar un póster para presentar sus ideas al resto de los participantes. Pueden hacerlo en formato digital en cualquiera de los programas disponibles para ello.

La capacitación de docentes debiera enfocarse en abordar nuevos y diversos desafíos, tales como las perspectivas inclusivas en educación y el cambio constante en las tecnologías de enseñanza disponibles, integrando un abanico de estrategias y modificando visiones y paradigmas que contribuyan a potenciar las oportunidades de los estudiantes para el logro de aprendizaje significativos.

Un aspecto importante del desarrollo profesional es que no sólo permita a los formadores de docentes comprender y utilizar las herramientas TIC en sus prácticas de enseñanza, sino también, comprender cómo la tecnología junto con los nuevos enfoques de la enseñanza y del aprendizaje contribuye a la mejora de los aprendizajes de los estudiantes. el desarrollo profesional en el uso de las TIC no es una actividad de un único evento. Para mantenerse al día con los nuevos desarrollos significa que el desarrollo profesional en TIC debe ser un proceso continuo.

El último criterio, y quizás el más importante, es adaptar el currículum a las necesidades de aprendizaje y niveles de habilidad de la enseñanza individual y desarrollarlo en entornos de aprendizaje contextualizados, amigables y participativos.

Actividad: Para Explorar el modelo de competencias que propone: Perrenoud en “Diez nuevas competencias para enseñar” (Perrenoud, 2004) se propondrá dividir el cuerpo docente en 10 grupos, cada uno de los cuales analizará una competencia y lo compartirá con todos a través de un dibujo/ símbolo representativo

Tabla 3. *Diez dominios de competencias consideradas prioritarias en la formación continua del profesorado de primaria.*

COMPETENCIA DE REFERENCIA	COMPETENCIAS MÁS ESPECÍFICAS PARA TRABAJAR EN FORMACIÓN CONTINUA (EJEMPLOS)
1. Organizar y animar situaciones de aprendizaje	. Conocer, a través de una disciplina determinada, los contenidos que hay que enseñar y su traducción en objetivos de aprendizaje. . Trabajar a partir de las representaciones de los alumnos. . Trabajar a partir de los errores y los obstáculos en el aprendizaje. . Construir y planificar dispositivos y secuencias didácticas. . Implicar a los alumnos en actividades de investigación, en proyectos de conocimiento.
2. Gestionar la progresión de los aprendizajes	- Concebir y hacer frente a situaciones problema ajustadas al nivel y a las posibilidades de los alumnos. . Adquirir una visión longitudinal de los objetivos de la enseñanza. . Establecer vínculos con las teorías que sostienen las actividades de aprendizaje. . Observar y evaluar los alumnos en situaciones de aprendizaje, según un enfoque formativo. . Establecer controles periódicos de competencias y tomar decisiones de progresión.
3. Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación	. Hacer frente a la heterogeneidad en el mismo grupo-clase. . Compartimentar, extender la gestión de clase a un espacio más amplio. . Practicar un apoyo integrado, trabajar con los alumnos con grandes dificultades. . Desarrollar la cooperación entre alumnos y ciertas formas simples de enseñanza mutua.
4. Implicar a los alumnos en su aprendizaje y en su trabajo	. Fomentar el deseo de aprender, explicitar la relación con el conocimiento, el sentido del trabajo escolar y desarrollar la capacidad de autoevaluación en el niño. . Instituir y hacer funcionar un consejo de alumnos (consejo de clase o de escuela) y negociar con ellos varios tipos de reglas y de acuerdos. . Ofrecer actividades de formación opcionales, «a la carta». Favorecer la definición de un proyecto personal del alumno.
5. Trabajar en equipo	. Elaborar un proyecto de equipo, de representaciones comunes. . Impulsar un grupo de trabajo, dirigir reuniones. . Formar y renovar un equipo pedagógico. . Afrontar y analizar conjuntamente situaciones complejas, prácticas y problemas profesionales. . Hacer frente a crisis o conflictos entre personas
6. Participar en la gestión de la escuela	. Elaborar, negociar un proyecto institucional. . Administrar los recursos de la escuela. . Coordinar, fomentar una escuela con todos los componentes (extraescolares, del barrio, asociaciones de padres, profesores de lengua y cultura de origen).

	. Organizar y hacer evolucionar, en la misma escuela, la participación de los alumnos
7. Informar e implicar a los padres	. Favorecer reuniones informativas y de debate. . Dirigir las reuniones. . Implicar a los padres en la valoración de la construcción de los conocimientos.
8. Utilizar las nuevas tecnologías	. Utilizar los programas de edición de documentos. . Explotar los potenciales didácticos de programas en relación con los objetivos de los dominios de enseñanza. . Comunicar a distancia a través de la telemática. . Utilizar los instrumentos multimedia en su enseñanza.
9. Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión	. Prevenir la violencia en la escuela o la ciudad. . Luchar contra los prejuicios y las discriminaciones sexuales, étnicas y sociales. . Participar en la creación de reglas de vida común referentes a la disciplina en la escuela, las sanciones, la apreciación de la conducta. . Analizar la relación pedagógica, la autoridad, la comunicación en clase. . Desarrollar el sentido de la responsabilidad, la solidaridad, el sentimiento de justicia.
10. Organizar la propia formación continua	. Saber explicitar sus prácticas. . Establecer un control de competencias y un programa-personal de formación continua propios. . Negociar un proyecto de formación común con los compañeros (equipo, escuela, red). . Implicarse en las tareas a nivel general de la enseñanza o del sistema educativo. . Aceptar y participar en la formación de los compañeros

Fuente: Libro Diez competencias para enseñar de Philippe Perrenoud

6. CONCLUSIÓN

El gran desafío de la educación es construir unidad sin uniformidad, atendiendo a las diferencias individuales y a los colectivos sociales, porque la homogeneidad no es igualdad.

El reto de un proyecto educativo es gestar una política educativa de la diferencia, en la que se reconozcan la diversidad y las demandas que se generan, para dar paso al proyecto de alteridad. Es por esto que las mayores prioridades educativas a ser atendidas incluyen las tasas de deserción, el analfabetismo entre los adultos, la baja calidad educativa en términos de logros de aprendizajes, y los programas de formación del profesorado, que resultan insuficientes. Estos problemas educativos son sustancialmente más pronunciados entre los grupos socioeconómicos más desfavorecidos y marginados: las mujeres, los grupos de bajos ingresos, las poblaciones rurales y los pueblos indígenas. En este punto es imperioso dar respuestas concretas a las demandas frente a la diversidad y sus necesidades y luchas.

Los contenidos de la justicia curricular atraviesan a la asignatura Educación Ética y Ciudadana, como la educación ciudadana se basa en conocimientos, prácticas y valores que interactúan constantemente, el aula es un espacio propicio para el ejercicio de la ciudadanía donde se puede propiciar el diálogo y la reflexión acerca de situaciones en las que entran en juego los elementos constitutivos de la democracia como el respeto, la justicia, la igualdad, la libertad. De esta manera se favorece la construcción autónoma de cada estudiante, y en la forma en que se toman decisiones y se participa y escuchan propuestas de mayorías y minorías se educa en las formas de ejercer la ciudadanía.

Entonces nos surge el siguiente interrogante: ¿Qué variaciones al formato escolar serán posibles para poder albergar experiencias de diversificación curricular? Para lo cual consideramos importante un diagnóstico que proponga la interpretación didáctica de la propuesta más acorde al aquí y ahora de cada grupo escolar.

En esta investigación hemos puesto de relieve los retos por los que atraviesa el profesorado a la hora de introducir los contenidos de la justicia curricular. Los cuales se engloban en torno a tres grandes áreas:

- 1) Retos de carácter personal, la utilización de nuevas metodologías debe ser una opción que se asuma desde el convencimiento personal. Para ello es importante tener presente los sentimientos que pueden ir aflorando en el transcurso diario, como son: sensación de inseguridad, miedo a la incertidumbre, desconcierto ante la falta de control, desconfianza hacia lo nuevo o miedo a la equivocación. Es una opción que nos avoca permanente y

continuamente al aprendizaje, y debemos asumirlo y responder de manera constante. En este sentido, el currículum y las prácticas curriculares están inextricable, central y vitalmente implicadas en aquello que somos, en aquello que nos transformamos en la escuela, en nuestra identidad, en nuestra subjetividad (Silva, 1999).

2) Retos de tipo didáctico. El docente debe estar capacitado para utilizar los más variados recursos y considerar la opinión del alumnado en la elección de los proyectos, así como poder contextualizarlos en el espacio y tiempo, para conseguir su grado máximo de significatividad. Considerando persistentemente que requiere de medidas y recursos especiales, para que se pueda hablar de inclusión.

3) Retos comunicativo-relacionales. Es crucial el establecer vías permanentes de comunicación que posibiliten la participación activa con otros docentes, con los alumnos y con las familias. Abrir las puertas del colegio y, en ocasiones, derribar sus muros hace que, los docentes se encuentren frente a una realidad cultural, social y tecnológica a la que deben de dar cabida con sentido y sensatez en los proyectos, para favorecer su contextualización espacio-temporal.

Todo cambio apunta siempre a la mejora, a la superación; es imprescindible tomarlo con calma, con análisis, con responsabilidad, con compromiso colectivo de cada uno de los actores. Pero es una obligación asumir el desafío, y para ello las metas que se proponen para implementar la justicia curricular en especial en la asignatura Formación ética y ciudadana ya desarrolladas en este trabajo son: Inclusión, Equidad (contempla la igualdad de oportunidades), Calidad, Sustentabilidad e Innovación.

Para finalizar es oportuno citar a Bleichmar (2005) en la conferencia denominada Subjetividad en riesgo cuando manifiesta que no se le puede plantear a un ser humano que el sentido de su vida está en ganarse la subsistencia, porque eso no es el sentido de ninguna vida. Tenemos que terminar con esta idea que les planteamos a los chicos de que el único sentido de conservar su vida es para que trabajen y sobrevivan: el sentido de conservar su vida es para producir un país distinto en donde puedan recuperar los sueños. Y la escuela es un lugar de recuperación de sueños.

7. BIBLIOGRAFIA

- (s.f.).
26206, L. N. (30 de septiembre de 2015). Buenos Aires, Argentina: Boletín oficial.
- Angulo, J. F., & Blanco, N. (1994). Teoría y desarrollo del curriculum. En J. F. Angulo, & N. Blanco, *Teoría y desarrollo del curriculum*. Málaga: Aljibe.
- Asencio, L. Y., Espinoza Freire, E. E., & Mayon Espinoza, S. E. (18 de Enero de 2019). *Conrado. Revista pedagógica de la Universidad de Cienfuegos*. Obtenido de <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/886/913>
- Ausubel, D. (s.f.). *www.academia.edu*. Obtenido de https://www.academia.edu/11982374/TEOR%C3%8DA_DEL_APRENDIZAJE_SIGNIFICATIVO_TEORIA_DEL_APRENDIZAJE_SIGNIFICATIVO
- Baquero, R., & Terigi, F. (1996). En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar. *Apuntes pedagógicos Nro 2*.
- Bergmann, J., & Sams, A. (2014). *Flip Your Classroom*. Madrid: SM.
- Biel, L. A., & García Gimenez, A. M. (s.f.). *centro virtual cervantes*. Obtenido de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/aepe/pdf/congreso_50/congreso_50_09.pdf
- Bleichmar, S. (2005). Subjetividad en riesgo: herramientas para el rescate. (págs. 1-8). Buenos Aires: Gobierno de la ciudad de Buenos Aires.
- Buck Institute for Education*. (s.f.). Obtenido de <https://www.pblworks.org/what-is-pbl>
- Chubut, M. d. (2014). *Unidad Pedagógica: múltiples formas de enseñar y de aprender*. Obtenido de https://www.chubut.edu.ar/descargas/normativas/circulares_inicial/cir_c1_2014_U_pedagogica.pdf
- Chubut, M. d. (2014). *www.chubut.edu.ar*. Obtenido de https://www.chubut.edu.ar/descargas/normativas/circulares_inicial/cir_c1_2014_U_pedagogica.pdf
- Coicaud, C., & Díaz, G. (2012). "Hacia una educación inclusiva: reinventar las prácticas curriculares, más allá de las políticas educativas". *Ruedes*, 19-39.
- Comboni Salinas, S., & Juárez Núñez, J. M. (2020). *Interculturalidad y diversidad en la educación : concepciones, políticas y prácticas*. Mexico: Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, DCSH/UAM-X.
- Connell, R. W. (27 de julio de 2009). *La justicia curricular*. Obtenido de FLAPE: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Argentina/lpp/20100324023229/10.pdf>
- Consejería de Educación, U. C. (s.f.). *Gobierno de Canarias*. Obtenido de <https://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/ecoescuela/pedagogic/aprendizaje-basado-proyectos/>
- Di Caudo, M., Llanos Erazo , D., & Ospina, M. (2016). *Interculturalidad y educación desde el Sur*. Quito: Editorial Universitaria Abya-Yala .
- Díaz, V. M. (Junio de 2015). *Digital Education Review*. Obtenido de <https://revistes.ub.edu/index.php/der/article/view/13433/pdf>
- Duschatzky, S. (2017). *Politica de escucha en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Educación, C. d. (2013). *Núcleos de Aprendizaje prioritario*. Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- Educación, C. I. (2008). La educación inclusiva: el camino hacia el futuro. *CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES DE LA 48ª REUNIÓN* . Ginebra: ONU.

- Educación, I. I. (Mayo de 2019). *SITEAL*. Obtenido de https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_informe_pdfs/siteal_educacion_y_tic_20190607.pdf
- Educación, M. d. (2012). *Entrama*. Obtenido de Entrama: <http://entrama.educacion.gob.ar/formacion-etica-y-ciudadana/enfoque>
- Freire, P. (1972). *Teoría y práctica de la liberación*. Madrid: Marsiega.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Mexico: Siglo XXI.
- Frutos, A. C. (2012). *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*.
- Gamarnik, R., Torchio, R., Piarristeguy, M., & Ibaló, C. (2010). *La generación de condiciones institucionales para la enseñanza*. Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- García Correa, A., Escarbajal Frutos, A., & Izquierdo Rus, T. (2011). La Educación para el Desarrollo ante las desigualdades del siglo XXI. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*.
- Gvirtz, S., & Palamidessi, M. (1998). *El ABC de la tarea docente: curriculum y enseñanza*. Capital Federal: Aique.
- Johari, A., & Bradshaw, E. (14 de noviembre de 2006). *Association for Educational Communications and Technology*. Obtenido de https://www.researchgate.net/publication/225331706_Project-based_learning_in_an_internship_program_A_qualitative_study_of_related_roles_and_their_motivational_attributes
- Leite, C. (2005). El currículum escolar y el ejercicio docente ante los desafíos de la multiculturalidad en Portugal. *Revista de currículum y formación del profesorado*.
- Magide, B. (23 de Febrero de 2021). *educ.ar*. Obtenido de <https://www.educ.ar/recursos/155741/el-abc-del-abp>
- Merieu, P. (31 de agosto de 2010). *Es responsabilidad del educador provocar el deseo de aprender*. Obtenido de Uruguay educa: <https://uruguayeduca.anep.edu.uy/recursos-educativos/413>
- Pauk, W., & Owens, R. (2010). *Cornell University*. Obtenido de <https://lsc.cornell.edu/how-to-study/taking-notes/cornell-note-taking-system/>
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Méjico: Quebecor World, Gráficas Monte Albán.
- Rodríguez, C. A. (s.f.). *Gamificación en educación superior: experiencia innovadora para motivar estudiantes y dinamizar contenidos en el aula*. Bogotá: Universidad de La Sabana.
- Sacristán, J. G. (2007). El currículum: una reflexión sobre la práctica. En J. G. Sacristán, *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Sailer, M., Hense, J. U., Mayr, S. K., & Heinz, M. (Abril de 2017). *Sciencedirect*. Obtenido de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S074756321630855X?via%3Dihub#bib61>
- Silva, T. T. (1999). *Documentos de Identidad: una introducción a las teorías del currículo*. Belo Horizonte: Auténtica.
- Tawil, S., & Harley, A. (2004). *Educación, Conflicto y cohesión social*. Ginebra: Oficina Internacional de Educación.

- UNESCO. (1998). *unescoetxea.org*. Obtenido de www.unescoetxea.org/ext/futuros/es/theme_b/mod07/mod07task03/appendix.htm
- UNESCO, O. I. (junio de 2017). *Herramientas de Formación para el Desarrollo Curricular: Una caja de recursos*. Obtenido de UNESDOC: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000250420>
- UNIR. (2 de 6 de 2020). Obtenido de UNIR: <https://www.unir.net/educacion/revista/diferencia-entre-inclusion-e-integracion/>
- Walsh, C. (2007). Interculturalidad crítica/pedagogía decolonial. *Diversidad, Interculturalidad y Construcción de ciudad*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Winnicot, D. (1982). *Realidad y juego*. Barcelona : Gedisa.