

# CURRÍCULO Y GESTIÓN CURRICULAR: ANÁLISIS SOBRE EXPERIENCIAS DE INCIDENCIA EN LA CALIDAD EDUCATIVA

*Curriculum and curricular management: an analysis of experiences of incidence in Educational Quality*

DOI: <https://doi.org/10.69633/paqt4z95>

Recibido: 10/06/2025 Aceptado: 27/08/2025

\* Alam Nestor Vargas Chacon

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1933-3158>

*Instituto de Investigaciones Pedagógicas Plurinacional  
Campo de Investigación Historia Intelectual CIDES-UMSA  
alamnavargaschacon@gmail.com*

## RESUMEN

El presente artículo aborda la cuestión del currículo y la gestión curricular como componentes estructurales para la mejora de la calidad educativa, analizando perspectivas teóricas y de experiencias internacionales, implementadas a través de políticas educativas. El punto de partida se sitúa en la meta prioritaria del derecho a una educación de calidad, establecida en la agenda internacional y reafirmada por la ONU en los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la agenda 2030.

El artículo asume la complejidad del concepto de calidad educativa, que abarca el acceso gratuito, universal y equitativo a la educación, la calidad docente, la participación activa, la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje, el acceso al conocimiento y a las nuevas tecnologías y la mejora de la gestión de recursos, entre otros aspectos. En este marco, el análisis plantea la importancia del currículo y su gestión hacia el sentido de la educación, siendo capaces de reproducir valores y estructuras sociales.

En este sentido, el currículo trasciende lo meramente prescrito e influye en la práctica educativa, siendo moldeado por los maestros y experimentado por los estudiantes. La gestión curricular, a su vez, implica decisiones políticas, pedagógicas y organizativas que determinan la estructuración

\* Filósofo, Magíster en Ciencias de la Educación, investigador en filosofía y educación.

e implementación de los planes educativos y establecen dinámicas de relación entre los componentes del ecosistema educativo.

Sin embargo, se advierte el riesgo de que la influencia externa desplace el pensamiento pedagógico en favor de métricas estandarizadas, lo que resalta la necesidad de flexibilidad e innovación en la gestión curricular. Aspectos como la gestión educativa a través de agentes de cambio, son importantes para asegurar el logro de objetivos y la mejora de la calidad educativa. Asimismo, se analizan otros factores en perspectiva de comprender cómo se puede construir calidad educativa a partir del currículo, la gestión curricular y su articulación con otros componentes educativos.

**Palabras clave:** *currículo, gestión curricular, calidad educativa, educación, formación docente*

## ABSTRACT

This article addresses the issue of curriculum and curriculum management as structural components for improving educational quality, analyzing theoretical perspectives and international experiences implemented through educational policies. The starting point is the priority goal of the right to quality education, established on the international agenda and reaffirmed by the United Nations in the Sustainable Development Goals (SDGs) of the 2030 agenda. The article acknowledges the complexity of the concept of educational quality, which encompasses free, universal, and equitable access to education, teacher quality, active participation, the fulfillment of basic learning needs, access to knowledge and new technologies, and improved resource management, among other aspects.

In this context, the analysis highlights the importance of the curriculum and its management in giving meaning to education, being capable of reproducing values and social structures. In this sense, the curriculum goes beyond what is merely prescribed and influences educational practice, being shaped by teachers and experienced by students. Curriculum management, in turn, involves political, pedagogical, and organizational decisions that determine the structuring and implementation of educational plans and establish relational dynamics among the components of the educational ecosystem. However, there is a risk that external influence may displace pedagogical thinking in favor of standardized metrics, which underscores the need for flexibility and innovation in curriculum management. Aspects such as educational management through change agents are important to ensure the achievement of objectives and the improvement of educational quality. Likewise, other factors are analyzed from the perspective of understanding how educational quality can be built through the curriculum, curriculum management, and its articulation with other educational components.

**Keywords:** *curriculum, curriculum management, educational quality, education, teacher training*

## INTRODUCCIÓN

Dentro de la agenda internacional, el derecho a una educación de calidad se ha posicionado como una meta prioritaria e ineludible para los diferentes países del mundo.

La Declaración Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien, 1990) y el Foro Mundial sobre la Educación (Dakar, 2000),<sup>1</sup> entre otros espacios de debate internacional, han dado lugar a que las Naciones Unidas reafirmen en 2015 la importancia de la educación de calidad dentro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y la agenda 2030.

Las conclusiones a las que llegaron estos foros internacionales han establecido con claridad que la educación de calidad es un derecho para las personas y una obligación para los Estados.

De esa manera, se ve a la educación como un bien público esencial en el desarrollo sostenible, el bienestar económico, social y productivo que perfila, representa en sí mismo un impacto que ha motivado una continua adhesión de los Estados.

Así, una educación de calidad es la meta que se proponen los Estados (Rosa, 2007).

La educación de calidad ha dejado de pensarse en términos de privilegio y su incidencia va más allá de un humanismo ilustrado. En cuanto a tendencia, promueve el involucramiento de las personas en las dinámicas de la economía y el desarrollo social, posibilita la reducción de brechas de desigualdad, rompe ciclos de pobreza, impulsa la transformación y el desarrollo

---

<sup>1</sup> La Declaración Mundial sobre Educación para Todos, en 1990 y el Foro Mundial sobre la Educación, desarrollado el año 2000, sentaron las bases para promover un involucramiento mucho más efectivo de los gobiernos hacia la educación. Este involucramiento dio lugar a los ODS el año 2015 y que estos tengan la adherencia que en diferentes países del mundo.

social, fortalece la institucionalidad y la democracia (Reimers & Chung, 2016). De esa manera, una educación de calidad apunta más allá de la sola instrucción.

Estas posibilidades no redundan solamente en lo retórico. Varios países de la región ya han incorporado en sus sistemas de planificación estratégica, documentos de consenso clave, como los ODS, los cuales incorporan a la educación como un factor clave para el desarrollo sostenible. Los informes de desarrollo sostenible ratifican que la educación es clave para el mejoramiento del capital humano, la productividad y la equidad, lo que exige una planificación multisectorial, participativa y estratégica en torno a la educación (Bacarreza et al., 2013).

En este contexto, considerando, por un lado, que la educación es un derecho y un factor clave de desarrollo y que, por otro, que esta se encuentra articulada a una gestión propia, el presente artículo se propone analizar experiencias situadas en torno al currículo y la gestión curricular. A partir de estos elementos, se podrán establecer claves de análisis acerca de la relación que existe entre el currículo y la gestión curricular y su incidencia en la calidad educativa.

Si bien el tema del currículo no es algo novedoso entre los temas de análisis y discusión académica, no se han identificado investigaciones precisas que hayan articulado un análisis minucioso al currículo y la gestión curricular, desde experiencias específicas de sistemas educativos vigentes.

En un trabajo académico y editorial coordinado, Teresa Gonzales Ramírez (2000) propone elementos de análisis para abordar la evaluación y la gestión de la calidad educativa. En

una serie de capítulos analiza la calidad educativa desde diferentes factores, como la evaluación, el desarrollo de los procesos educativos, la gestión curricular, la gestión institucional. Su trabajo es uno de los pocos que ha intentado proponer un análisis cruzado de los factores que involucra la calidad educativa.

Este panorama sugiere la importancia de situar un análisis complejo no solo a nivel teórico, sino también desde la experiencia de contextos educativos específicos, lo cual puede brindar importantes aportes para comprender el desarrollo de la educación y de su calidad.

## MÉTODOS

En principio, se plantea un enfoque analítico documental en torno a la relación existente entre currículo, gestión curricular y la incidencia que se suscita de la relación de estos elementos con los otros componentes de la educación. Considerando que la relación entre currículo y gestión curricular es esencialmente complementaria, se entiende que, gracias a esta relación, la educación adquiere un sentido y una forma precisa de organización y configuración. Por tanto, el análisis de la relación entre currículo y gestión curricular posibilita comprender que la educación trasciende el hecho formal de los procesos educativos y el logro de aprendizajes; así, la educación, en cada contexto, tiene propósitos precisos y una forma propia de organización.

Como consecuencia inevitable de este análisis se llega a situar cuestiones clave para comprender la articulación e interacción de otros factores educativos como la formación docente, los recursos pedagógicos y didácticos, la evaluación

de aprendizajes, entre otros, enfatizando nuevamente en que la educación va más allá de las dinámicas de enseñanza y logro de aprendizajes.

A través de la revisión de documentos clave, se analiza la experiencia de algunos países, identificando las sinergias y las perspectivas latentes en relación al currículo y la gestión curricular, abriendo el debate en torno a la construcción de la calidad educativa y los propósitos que se persiguen en cada contexto.

Por tanto, el análisis que se plantea no solo es descriptivo, pues se asume que el currículo es un componente complementario, dinamizador y no solo prescriptivo (Malagón Plata, 2019). El currículo, así, tiene la capacidad de asumir un rol de interconexión y dinamización de los factores educativos. Esta dinámica relacional es la que se establece como uno de los focos de análisis.

En este sentido se propone un análisis que se nutre de dos fuentes principales; por un lado, el análisis teórico que vincula al currículo con la gestión curricular y la consecuente relación con otros componentes y factores educativos; por otro lado, la experiencia desarrollada en algunos países en torno a esta dinámica de currículo y gestión curricular en función a mejorar la calidad educativa.

A partir de documentos académicos relevantes, se propone una revisión a teorías curriculares que permitan establecer criterios conceptuales para una comprensión pertinente del análisis y, posteriormente, se plantea el análisis de algunos casos en los sistemas educativos de países que han implementado dinámicas innovadoras para la construcción de una mejor calidad educativa.

## **Currículo educativo y gestión curricular**

El currículo y la gestión curricular son componentes estructurales de todo sistema educativo. Contienen la capacidad de recoger y proyectar sentidos que trascienden la formalidad del hecho educativo. Su interacción en el ecosistema de educativo ha dado lugar a reproducir valores, normas y estructuras, lo que involucra una perspectiva que va más allá de la concepción humanista e ilustrada de la educación, ya que esta es capaz de construir y hacer política en toda sociedad (Girux, 2004).

Según Torres (2005), la educación no es neutral, sino que tiene la capacidad de responder y, por tanto, reproducir sistemas ideológicos y políticos, dependiendo de las estructuras sociales y económicas dominantes. A través de la educación, se dan continuos procesos de legitimación y transmisión del conocimiento, que funcionalmente obedecen a prácticas tecnocráticas y de control social. Dependiendo de qué tipo de sociedad y economía se pretende reproducir, la educación, a través de un currículo, asume la responsabilidad de legitimar, o no, procesos educativos que respondan y sean funcionales a las necesidades imperantes o de estratos dominantes.

La legitimidad del conocimiento y el currículo ha sido durante mucho tiempo el eje que ha posibilitado la existencia de sistemas de educación que han reproducido esquemas sociales y económicos. En cada época de la historia, los conocimientos profundos de una cultura se han traducido en documentos, normas, leyes, discursos, textos conceptuales y teleológicos que han permitido construir sistemas de conocimientos, valores y prácticas que se han normalizado e institucionalizado con la intención de regular comportamientos y establecer “verdades” (Castañeda Muñoz et al., 2016).

Estos conocimientos, en muchos casos, han dado lugar a sistemas que prefiguran identidades y subjetividades con y sin intención explícita de hacerlo. La Biblia es un claro ejemplo de este aspecto.

Para Gimeno Sacristán (1988), el currículo no es un concepto abstracto, sino que es una forma de conceptualizar el constructo social que encierra prácticas educativas organizadas por la sociedad, lo que refleja sus valores, intereses políticos, ideológicos y pedagógicos, en tensión hacia fines e intereses superiores.

No obstante, así como puede existir un constructo curricular hacia fuera de la escuela,<sup>2</sup> el cual presenta una tensión hacia fines y propósitos superiores, también existe una dinámica curricular que se desarrolla en la práctica educativa, lo que configura un ecosistema educativo complejo.

Si bien existe un currículo prescrito, existe un currículo moldeado por los maestros, un currículo experimentado por los estudiantes y un currículo oculto que es capaz de transmitir normas, valores y expectativas sociales que impactan en la formación de los estudiantes (Gimeno Sacristán, 1988).

Esta perspectiva teórica de análisis explica que la educación no es un proceso lineal y estandarizado que se desarrolla de manera mecánica y sistemática, sino que esta surge inevitablemente de las necesidades sociales y del contexto y tiende a resolver problemas individuales y colectivos. Todo esto le da una gran potencia, pero también significa un riesgo latente, ya que, si se pierde el control de la educación, la sociedad puede perder su principal sistema de *autopoiesis*<sup>3</sup>.

2 Entiéndase “escuela” en el sentido amplio de: institución educativa, cuya función es desarrollar procesos educativos formales: escuela, instituto, universidad, etc.

3 Entiéndase la autopoiesis desde la perspectiva de Maturana (1972), quien propone la existencia

De estos factores, se puede inferir que la educación siempre ha trascendido la formalidad institucional e incluso la configuración política de los Estados. Aunque parezca obvio, la educación nunca fue como la conocemos ahora, ni el currículo existió siempre como una disciplina explícita dentro de la educación.

El parámetro histórico y disciplinar del currículo recién surge a principios de siglo XX como producto de las necesidades de estandarización civil y laboral de países como Estados Unidos, quienes vieron en el fenómeno de la migración un amplio potencial fabril pero también un alto riesgo de alienación civil, ciudadana, cultural e ideológica. El currículo, como disciplina, fue clave para la regulación y legislación de la educación, la estructuración de sistemas educativos formales; así, el currículo, como disciplina, se encargó de diseñar y trazar trayectos educativos que respondan a realidades sociales específicas (Díaz Barriga, 2015).

El currículo, como componente estructural de la educación formal, ha sido capaz de ordenar y organizar los cúmulos teóricos y prácticos en direcciones específicas, hacia una formación relativamente estandarizada, respondiendo a proyecciones y necesidades específicas de una sociedad. Desde esta perspectiva, el currículo se fue construyendo como un saber multidisciplinario, responsable de establecer trayectos educativos que respondan a las demandas individuales y colectivas de la humanidad (Díaz Barriga (2015).

A través del currículo, se ha dado lugar a estándares educativos que responden a exigencias específicas del contexto social y su sistema. El currículo ha permitido transitar de una educación

---

de sistemas “vivos” que se producen y se mantienen a sí mismos constantemente, como las células y sus componentes que interactúan en una red de procesos que no solo crean nuevos componentes, sino que también regeneran la red que los produjo. Análogamente, toda sociedad contiene “sistemas internos” que le permiten reproducirse y prolongarse en el tiempo y el espacio.

altamente humanista, a una educación con estándares que deben obedecer a las exigencias no solo del mercado laboral, sino también de una sociedad con un modelo de Estado.

En este contexto, la gestión curricular se presenta como un medio a través del cual se dinamiza y se da sentido al currículo a partir de políticas educativas y decisiones pedagógicas. La gestión curricular se presenta como un proceso complejo que va más allá de la mera administración y control de contenidos educativos. Es, además, una práctica que implica la toma de decisiones políticas, pedagógicas y organizativas capaces de determinar cómo se estructuran y se implementan los planes educativos, además de establecer dinámicas de relación y articulación entre los diferentes componentes del ecosistema educativo (Gimeno Sacristán, 1988).

Para Díaz Barriga (2020), la gestión curricular puede recibir influencias externas a la institución educativa, como son las políticas públicas locales o las tendencias globales de desarrollo. No obstante, el riesgo de este involucramiento es el desplazamiento del pensamiento pedagógico en favor de métricas y estadísticas de desempeño, pretendiendo estandarizar y homogeneizar los aprendizajes, sin tomar en cuenta las variantes y particularidades de cada contexto.

Como respuesta a esta crítica que plantea Díaz Barriga (2020), surge el concepto de flexibilidad e innovación dentro de la gestión curricular, el cual necesita ser profundizado, pues aunque han surgido iniciativas como el currículo flexible y el enfoque por competencias, en muchos casos mantienen cambios superficiales que siguen sosteniendo una estructura tecnicista de la educación (Díaz Barriga, 2020).

## **Tendencias a nivel de la gestión curricular**

A partir de algunas experiencias situadas en países de Latinoamérica, se identifica que la tendencia de la gestión curricular se disocia claramente del centralismo y la homogeneización. Los sistemas educativos, analizados a partir de sus normas vigentes, se distancian de la imposición de un solo modelo de gestión y organización curricular.

La Ley General de Educación de México (2019), luego de varios procesos de descentralización a lo largo de su historia, ha establecido una distribución de funciones entre la Federación, los Estados y los Municipios. Lo que destaca de esta distribución es la descentralización y federalización de la gestión educativa, delegando responsabilidades a los gobiernos estatales y locales para mejorar la eficiencia y adaptarse a las necesidades regionales.

Esta Ley General de Educación (México; 2019) establece los Consejos Escolares de Participación Social, que reúnen a padres de familia, docentes, directivos y otros actores de la comunidad para colaborar en la toma de decisiones sobre la organización y los servicios educativos. La participación social busca involucrar a la comunidad en la planeación, seguimiento y evaluación de las acciones educativas, promoviendo la transparencia y la rendición de cuentas.

En Uruguay, esta misma tendencia presenta un matiz particular. Este país ha priorizado la reducción de desigualdades y mejorar el acceso a la educación básica, para lo cual ha creado programas a través de órganos del gobierno y la participación de gobiernos locales para mejorar la gobernanza y la inclusión de actores clave en la toma de decisiones.

Las Leyes marco de presupuesto, planificación y gestión pública de ese país, regulan la creación y supervisión de programas gubernamentales y la participación de actores (Uruguay; 2023).

Bajo este marco normativo, Uruguay cuenta con Escuelas, liceos y UTU (Universidad del Trabajo del Uruguay) con mayor autonomía en su gestión, lo que les permite establecer procesos continuos de actualización de roles y responsabilidades para mejorar la eficiencia y la calidad educativa.

Por su parte, Chile optó por la municipalización de la educación, transfiriendo la administración de las escuelas públicas a los municipios.

A partir de la Ley N° 21040 de Nueva Educación Pública (2025), se crean los Servicios Locales de Educación Pública (SLEP) para mejorar la gestión y la calidad de la educación pública.

Esta norma ha permitido a Chile establecer que los gobiernos locales gestionen recursos y políticas educativas específicas y adapten, a nivel de municipios, sus políticas a las necesidades regionales y locales. Los SLEP gestionan la calidad y equidad de la educación pública, buscando asegurar estándares educativos.

### **Sentido estratégico de la gestión**

Como tendencia general, la gestión se plantea como elemento estratégico. La gestión curricular no se plantea solamente a nivel de procesos y logros de aprendizajes.

México, a través de sus normas, ha tratado de implementar un modelo de gestión estratégica que busca la transformación a partir de la calidad educativa y el logro académico (Farfán & Reyes; 2017). Este modelo ha establecido programas como el Programa Escuelas de Calidad, que fomenta la autogestión y la mejora continua en las escuelas.

La Secretaría de Educación Pública de México ha establecido un Modelo de Gestión Educativa Estratégica (MGEE), diseñado y promovido como estrategia central de intervención del Programa Escuelas de Calidad (PEC). Este modelo apunta a la transformación de la gestión escolar a través del liderazgo compartido, el trabajo colaborativo y la participación social responsable y está orientado a que las instituciones educativas generen sus propios proyectos de mejora, lo que involucra procesos de gestión interna, con los propios actores de la institución.

Por su lado, Uruguay ha establecido la Planificación Estratégica para el Sector Educativo. La Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), junto al Ministerio de Educación de ese país, ha propuesto un modelo de metas y prioridades a mediano y largo plazo, como la ampliación del acceso, retención y egreso de los estudiantes en todos los niveles, la reducción de la inequidad interna del sistema, con un enfoque en los sectores más vulnerables, la adecuación de propuestas curriculares en todos los niveles educativos, el fortalecimiento de la gestión de los centros y promover comunidades de aprendizaje, entre otros (Rama; 2021).

Chile, a través de su Ley N° 20.529 (Chile; 2011), ha establecido un modelo de gestión en base a resultados, bajo un enfoque redefinido de rendición de cuentas y en el logro de resultados

educativos, lo que incluye evaluaciones estandarizadas para medir el desempeño de los establecimientos. Bajo este modelo, los equipos directivos realizan supervisión a la implementación curricular y cumplimiento de los objetivos educativos, identifican prácticas, aunque estas suelen centrarse más en la cobertura de contenidos que en los aprendizajes alcanzados por los estudiantes.

### **Calidad educativa**

No existe una estandarización acerca de la calidad. Cada país, desde sus características y necesidades, construye una concepción propia de calidad educativa, lo que involucra una perspectiva propia de gestión.

México propone que la calidad educativa es el resultado de la colaboración entre los actores sociales, lo que debe conducir a fortalecer la equidad en el acceso a la educación. Bajo esta lógica, durante mucho tiempo, ha establecido pruebas estandarizadas nacionales, conocidas como PLANEA (Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes), que evalúan el dominio de competencias básicas en áreas como las matemáticas y el lenguaje. Los resultados de estas pruebas son utilizados para diagnosticar el estado del sistema educativo y orientar las políticas públicas.

Chile, a través de su Ley 20.529 también ha implementado evaluaciones estandarizadas, las cuales han demostrado tener un impacto significativo en las prácticas educativas. Los docentes se sienten presionados a cumplir con los contenidos que serán evaluados en pruebas como el SIMCE (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación), Aunque las prácticas de evaluación no siempre dialogan con los objetivos planteados

en las Bases Curriculares, particularmente en lo relacionado con actitudes y competencias transversales (Macías y Aguilera 2019).

Este modelo en Chile ha llevado a implementar un Sistema de Aseguramiento de la Calidad (SAC), que incluye evaluaciones estandarizadas (SIMCE), inspección de establecimientos y clasificación de desempeño, buscando mejorar la calidad de la educación.

Uruguay, también ha implementado un modelo de evaluaciones estandarizadas que le permiten medir el rendimiento en áreas clave como matemáticas y lenguaje, proporcionando indicadores para el diseño de políticas educativas. Los resultados de estas evaluaciones han ayudado a identificar brechas de aprendizaje entre diferentes regiones y grupos socioeconómicos.

Un matiz particular que tiene este país es el énfasis que ha puesto constantemente en el monitoreo del aprendizaje. Durante la reforma educativa de 1995-1999, se establecieron procedimientos para evaluar los resultados educativos. Esto incluyó la creación de indicadores para monitorear el desempeño de los estudiantes en diversos niveles.

Las evaluaciones se utilizan no solo para calificar, sino también para identificar áreas en las que los estudiantes necesitan apoyo adicional. Esto ha permitido diseñar programas focalizados, especialmente en contextos de mayor vulnerabilidad social. Se han fortalecido los sistemas de evaluación y monitoreo de la calidad educativa para identificar áreas de mejora y tomar decisiones informadas (De Armas & Garcé 2004).

## **Formación docente**

La calidad de las maestras y maestros es el factor intraescolar más determinante en la implementación curricular y el mejoramiento de la calidad educativa. El foco específico de incidencia se sitúa en el logro de los aprendizajes. Un sistema educativo que aspire a mejorar sus resultados debe invertir fuertemente en la formación inicial de sus futuros maestros y en la formación continua de aquellos que ya están en servicio. Tradicionalmente, en muchos países de Latinoamérica la formación inicial docente ha tendido a ser muy teórica y tener una débil conexión con la práctica, lo cual ha ido cambiando paulatinamente a través de enfoques más competenciales.

La UNESCO (2011) ha recomendado implementar programas de formación docente continua y generalizar el uso de métodos de enseñanza que cuenten con una eficacia demostrada.

También ha sugerido implementar políticas integrales de desarrollo profesional, que incluyan el mejoramiento de las calificaciones (por ejemplo, que los docentes alcancen grados académicos superiores), la atracción de estudiantes de alto rendimiento académico a la profesión docente, y la valoración social y económica del magisterio.

El informe titulado *Training better teachers: An implementation brief for improving practice-based initial teacher education* (Formar mejores docentes: un informe de implementación para mejorar la formación docente inicial basada en la práctica) publicado en 2022 por la fundación TICZA Teacher Internshio Collaboration South Africa (Colaboración entre profesores en prácticas en Sudáfrica), describe experiencias en la que se integran la formación y la práctica docente.

Sus conclusiones plantean la práctica docente como una vía de formación capaz de cualificar docentes y generar influencia positiva en el sistema educativo, de forma simultánea.

Las experiencias identificadas indican que la formación docente no se agota en la culminación de la formación inicial, sino que debe concebirse como un continuo aprendizaje a lo largo de la carrera. Braslavsky menciona que además de la formación y actualización, es importante que parte del cuerpo docente participe en la producción de dispositivos de mediación entre el saber elaborado y el saber escolar; es decir, que los mismos maestros contribuyan a crear materiales, metodologías y conocimiento pedagógico contextualizado, lo que eleva el profesionalismo docente y evita la desprofesionalización técnica por la mera aplicación rutinaria de indicaciones externas.

Para sostener una docencia de calidad, se requieren varias condiciones fundamentales. Para Cecilia Braslavsky (2004), la formación inicial de maestras y maestros debe brindar altos niveles de calidad, mientras que la actualización y el perfeccionamiento, durante el ejercicio docente deben ser de calidad, razonablemente periódicos o incluso permanentes, además de estar acompañada de una buena dirección y producción de didácticas pertinentes.

El documento titulado “Caracterización de los docentes latinoamericanos – Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019)” publicado por la UNESCO el año 2024, entre otros aspectos, enfatiza que la colaboración docente, entendida como las dinámicas en las que los profesores aprenden de otros recíprocamente, es una necesidad para el

desarrollo profesional. Según Little (1990), citado en dicho documento, existen cuatro tipos de formas de colaboración: compartir ideas, la ayuda y asistencia mutua, el intercambio y el trabajo conjunto; todas ellas formarían parte de un continuo que va desde la independencia hasta la interdependencia.

La colaboración, señalada como un factor que podría incidir positivamente en la formación continua, está ligada al factor de apoyo y liderazgo educativo que la directora o director podría imprimir en su contexto. El liderazgo educativo apoya y fomenta los mejores resultados educativos. Los países en los que se ha observado mayor apoyo de parte de la directora o director hacia sus docentes demuestran resultados más positivos, entre ellos Cuba, Honduras y República Dominicana (MacBeath, 2012).

En un análisis en torno al desarrollo de la formación continua a través de procesos colaborativos, se identificaron a la autoeficacia de la propia práctica educativa y la activación cognitiva como algunas de las variables que contribuyen significativamente al mejoramiento. La autoeficacia del docente se entiende como las creencias respecto de sus habilidades para ejecutar con éxito tareas de instrucción críticas en contextos específicos. Esta variable estaría estrechamente relacionada con la calidad de la instrucción y el aprendizaje exitoso de los estudiantes (Holzberger, Philipp y Kunter, 2014; Schiefele y Schaffner, 2015).

En estudios desarrollados en torno a la autoeficacia docente, esta ha sido medida a través del desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes, el plantear preguntas interesantes y que estimulen su pensamiento, potenciar habilidades socioemocionales, diversificar formas para la explicación de contenidos y alternar estrategias didácticas (Rodríguez, 2009).

Por otro lado, la activación cognitiva se comprende precisamente como la activación de las habilidades cognitivas que realizan los docentes cuando presentan tareas desafiantes, conectan conceptos, ideas y conocimientos previos, involucran a los estudiantes en procesos de pensamiento de nivel superior y apoyan la metacognición (Lipowsky et al., 2009).

Ambas variables, la autoeficacia de la propia práctica educativa y la activación cognitiva, se presentan como factores clave que posibilitan el desarrollo de habilidades y, por tanto, tienen incidencia en la calidad educativa.

Finalmente, la formación de los docentes en el uso pedagógico de la tecnología es indispensable.

Los datos sugieren que muchos maestros aún no se sienten preparados para integrar plenamente las TIC en clase; por tanto, la formación continua y el soporte técnico son críticos. De esa manera, debe haber una planificación estratégica, ya que no se trata de usar tecnología porque esta está de moda, sino de identificar qué herramientas digitales aportan a cada objetivo curricular. La evaluación de los resultados de estas innovaciones también es necesaria.

El estudio desarrollado por Mizala & Torche (2013) en torno a la subvención escolar preferencial en Chile, plantea la importancia de planificar la generación de evidencias de logro de distinto tipo para validar el impacto de los programas, como podrían ser los programas de innovación educativa.

### **Acompañamiento docente**

La gestión educativa, como un componente de apoyo a la implementación de políticas educativas y de transformación,

tiene una importancia estratégica que puede traducirse a través de varios mecanismos, uno de ellos es la incidencia a través del factor docente.

Para varios países, la formación inicial o de pregrado de docentes no es suficiente para garantizar la implementación de políticas educativas y el mejoramiento de la calidad educativa. Las maestras y maestros requieren de un sistema y de mecanismos que acompañen su práctica desde la formación continua y el acompañamiento pedagógico.

Mizala & Torche (2023) destacan la importancia de que todo sistema educativo o ecosistema de educación cuente con asesores, quienes sean responsables de la orientación o acompañamiento pedagógico en los programas de mejora docente, lo que implica procesos de selección y capacitación para articular su labor con la formación docente continua, para que las recomendaciones vertidas por los asesores sean pertinentes.

Las experiencias exitosas en la región corroboran la utilidad de un acompañamiento docente basado en evaluaciones.

Por ejemplo, el Programa de Acompañamiento Pedagógico del Perú y el programa Todos a Aprender de Colombia han implementado asesorías intensivas en escuelas focalizadas, con visitas pedagógicas periódicas a las escuelas, además de talleres de reflexión y actualización docente, enfocándose en las áreas de bajo rendimiento identificadas.

Estos programas asignaron tutores o acompañantes a las instituciones educativas para trabajar mano a mano con los maestros, reforzando sus capacidades didácticas especialmente en comunicación y matemáticas, obteniendo resultados

positivos que contribuyen a elevar los logros de aprendizaje en escuelas vulnerables.

Un hallazgo transversal es que, en todos los casos, se pone de manifiesto la efectividad de estrategias de intervención con base en la reflexión docente y el trabajo colaborativo entre pares, lo cual produce cambios pedagógicos más sustentables.

El artículo titulado *Teachers as educational change agents: what do we currently know? findings from a systematic review. 2010 – 2021* (Los docentes como agentes de cambio educativo: ¿qué sabemos actualmente? Resultados de una revisión sistemática) publicado por Chris Brown, Robert White, Anthony Kelly hace un extenso análisis de la incidencia que tienen los maestros en los contextos educativos. A partir de experiencias concretas, se analiza la capacidad transformadora de los maestros como sujetos individuales, y la capacidad de automejora que desarrollan los sistemas escolares.

Las evidencias analizadas del mencionado documento dan cuenta que los agentes de cambio se posicionan en un rol de líderes, con la capacidad de transmitir transformación de arriba hacia abajo.

Las características que destacan a los agentes de cambio son: la actitud hacia el cambio, el dominio del conocimiento de la materia y/o de la pedagogía, la predisposición continua hacia el aprendizaje, la capacidad de asumir riesgos para ver si un cambio puede mejorarse aún más y la capacidad de ser un colaborador eficaz, con posición colegiada, capaz de aprovechar las redes de manera efectiva.

La práctica del liderazgo permite establecer una relación efectiva entre las políticas educativas y el desempeño de las instituciones (Elmore, 2010).

No obstante, el énfasis estratégico, para garantizar el logro de objetivos y la mejora de la calidad educativa, se centra una teoría de la acción, en las prácticas y los modelos de acción causal antes que los sujetos (líderes). Esta noción implica el diseño de mecanismos objetivos que afiancen el desarrollo de prácticas de liderazgo educativo, generador de transformaciones de impacto.

En Mejorando la escuela desde la sala de clases, Elmore (2010) propone una “rendición de cuentas interna” (p. 66) al desarrollo de los procesos educativos. Este mecanismo permitiría informar acerca del grado de coherencia de la institución y los procesos en torno a normas, valores y expectativas planificadas.

Esta política no debería depender de si las instituciones educativas implementan una u otra política o de cuán bien lo hacen, sino de cómo responden a los incentivos que la política establece en su entorno externo.

Junto al factor de información y análisis, la política de rendición de cuentas establece un marco de incentivos dentro del cual los gestores educativos, líderes y otros agentes de transformación, capitalizan los procesos y resultados en una dinámica progresiva de mejoramiento de la calidad educativa.

Una rendición de cuentas internas tiene el potencial de acompañar el liderazgo educativo y la capacidad transformadora de los agentes de cambio, en tanto que permiten juzgar el desempeño sobre la base de puntajes obtenidos en pruebas, o logros de aprendizaje alcanzados, entre otros indicadores.

En sentido global, la institución educativa tiene la capacidad de colocar a sus estudiantes, en forma individual y comunitaria, en escalas superiores de formación y preparación.

Esta forma de externalización de los procesos y resultados también debe poseer un alto nivel de consenso en torno a ciertos valores y un esquema organizacional que vuelve evidente ese consenso en la práctica (Elmore, 2010).

Los procesos y resultados deben ser objeto de análisis y evaluación de la institución educativa y los otros niveles de organización jerárquica, distrital y departamental; a partir de resultados e indicadores, cada se deben establecer ajustes precisos, los niveles que corresponda, para mejorar progresivamente tanto los procesos como los resultados.

El entorno institucional es un factor importante que contribuye a la cohesión y la efectividad de la rendición de cuentas. Tanto a nivel distrital como a nivel departamental, se debe establecer la rendición de cuentas en términos macros que permitan analizar y evaluar los procesos y resultados desde una perspectiva territorial, con lo que se podría focalizar los ajustes.

La perspectiva de liderazgo de los agentes de cambio es clave en los gestores educativos, responsables de la gestión educativa. Estos deben focalizar los resultados, logros y dificultades, entre otros, para modelar soluciones y movilizar las capacidades del entorno. Los líderes educativos son agentes activos y no pasivos o reactivos (Elmore, 2010).

### **Evaluación y logro de aprendizajes**

La evaluación y sus resultados, además de un rol pedagógico en los procesos educativos, contiene un importante potencial en el análisis y mejoramiento de los procesos y resultados educativos.

La utilización de los resultados de evaluación para promover cambios curriculares y brindar apoyo pedagógico efectivo es un mecanismo clave para mejorar los aprendizajes. A partir de resultados inmediatos de evaluación, los cambios curriculares pueden promover mejoras y ajustes inmediatos, orientados a modificar procesos y resultados educativos de corto y mediano plazo.

Cuando las maestras y maestros analizan conjuntamente los resultados de sus estudiantes, comparten experiencias y reflexionan sobre su práctica. Con apoyo externo, este proceso permite introducir mejoras significativas en los procesos de enseñanza, lo cual involucra contar con estrategias de acompañamiento que traduzcan los resultados de una evaluación en mejoras en la enseñanza.

Estudios en torno a las escuelas efectivas encuentran importante las evaluaciones frecuentes porque están asociadas con mejores rendimientos académicos y permiten identificar dificultades a tiempo para corregir el rumbo instruccional. La evidencia sugiere que establecer estos ciclos de retroalimentación continua –diagnóstico, apoyo técnico, seguimiento- es crucial para el mejoramiento de la calidad en la educación.

Diversos países han optado por un uso más formativo y constructivo de las evaluaciones, evitando el énfasis punitivo o meramente publicitario de *rankings*. En esta línea, varios países de la región han optado por un uso más amigable de los resultados de evaluaciones estandarizadas, evitando la difusión pública de los mismos y concentrando los esfuerzos en la entrega de la información de un modo reservado a cada escuela, con el fin de que sea utilizada por los docentes para identificar saberes y capacidades más y menos logrados.

El enfoque identificado por Ravela (2015), analizar dificultades y desarrollar nuevas formas de enseñanza, fue aplicado tempranamente en Uruguay, donde los resultados de sus evaluaciones nacionales se devolvían confidencialmente a cada centro educativo para orientar la mejora interna en lugar de exponer públicamente a la escuela. Esta estrategia permitió que los docentes se sientan acompañados y no señalados, lo que hace que la evaluación sea menos amenazante y facilita su uso pedagógico.

A nivel regional, América Latina ha avanzado significativamente en la implementación de sistemas de evaluación estandarizada de aprendizajes a gran escala, toda vez que la gran mayoría de los países de la región han desarrollado mecanismos de medición de logros educativos tanto a nivel nacional e internacional, aunque con enfoques diversos.

### **Mejoramiento de condiciones a través de programas complementarios de apoyo educativo**

Los programas complementarios abarcan intervenciones adicionales al currículo, las cuales permiten crear condiciones más favorables para el aprendizaje, como ser programas de alimentación escolar, dotación de equipamiento, infraestructura, servicios de salud escolar, incentivos económicos, entre otros. Analizar este marco y su importancia nos lleva a la noción de mínimos materiales y socioeconómicos necesarios para una educación de calidad.

Estos programas suelen ser cruciales para asegurar la equidad y calidad educativa, ya que combaten factores externos que inciden en la permanencia y el rendimiento escolar, tales como la malnutrición, la falta de materiales o la pobreza extrema,

factores que son de naturaleza socioeconómica y escapan del control exclusivo del sector educativo.

La UNESCO (2024a) señala que para escuelas de nivel socioeconómico bajo se deben establecer programas compensatorios focalizados, tales como programas de alimentación, recursos adicionales, materiales educativos o libros de texto gratuitos. Esta recomendación se basa en evidencia de evaluaciones regionales como el TERCE, que evidencia cómo la pobreza del entorno incide en los aprendizajes y que las intervenciones de apoyo pueden mitigar aquellos efectos.

Algunas políticas educativas en América Latina han incorporado programas compensatorios para escuelas vulnerables. En Brasil y México, por ejemplo, los programas de alimentación escolar han contribuido a mejorar la asistencia y atención en clase. En Argentina, las becas de estudio y entrega de útiles atenuaron la deserción en secundaria. En algunos países centroamericanos, proyectos de dotación de uniformes, lentes y atención médica básica en la escuela, han tenido impactos positivos en la permanencia de los niños más pobres dentro del sistema educativo y Cuba ha logrado ciertos niveles de éxito educativo gracias a que todos los estudiantes reciben alimentación, atención médica y apoyo social, eliminando barreras extrínsecas al aprendizaje.

## **Tecnologías educativas**

En la era digital, los recursos tecnológicos han cobrado un rol protagónico. La integración de Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en la educación es uno de los avances más significativos de las últimas décadas a nivel mundial, lo que ha permitido enriquecer los procesos y resultados. Sin embargo,

cabe entender que esta integración no se limita solamente a disponer de computadoras en las unidades educativas, sino que implica una incorporación y modificación de los currículos educativos, con lo que se propone utilizar estos recursos para transformar las prácticas de enseñanza y aprendizaje, haciéndolas más dinámicas, interactivas y accesibles.

La disponibilidad y calidad de los recursos pedagógicos, tanto materiales didácticos tradicionales como recursos digitales modernos ha incidido directamente en la experiencia de aprendizaje. Una educación de calidad requiere que cada estudiante tenga acceso a libros, textos de lectura, juegos educativos, equipamiento tecnológico y otros materiales que apoyen el currículo; así, por ejemplo, Cecilia Braslavsky (2004) ha identificado que la cantidad, calidad y disponibilidad de materiales educativos es uno de los diez factores clave para lograr una educación de calidad.

En los países con mejores desempeños educativos, suele observarse que los estudiantes cuentan con abundantes materiales de lectura y recursos de aprendizaje desde edades tempranas. Por ejemplo, Finlandia, Suecia o Canadá (países destacados en PISA), proveen a sus estudiantes de bibliotecas de aula y materiales diversificados, asegurando que ninguno se quede sin herramientas para aprender.

Braslavsky (2004) destaca que existen ciertos mínimos materiales indispensables que deben garantizar que los niños vayan debidamente alimentados a las escuelas, que los salarios de los profesores sean dignos y que el equipamiento esté disponible.

Estos requisitos conectan los recursos con condiciones básicas, puesto que si existe un niño con hambre o un maestro mal pagado difícilmente aprovecharán los mejores materiales.

Junto con estos avances, también surge la interrogante planteada por Moreira (2015) acerca del impacto que podrían tener las TIC en torno a la innovación, transformación educativa y calidad en la educación. Contar con tecnología no garantiza por sí solo mejoras en los resultados, si es que estas no se utilizan eficientemente en los procesos pedagógicos.

Algunas investigaciones, en torno a este tema, ofrecen hallazgos mixtos.

Por un lado, se reporta que los medios digitales cada vez se usan más como recurso educativo, y que a medida que crece el acceso a internet en los hogares, la importancia de los libros de texto, como recurso educativo va en descenso y que las TIC están cambiando ciertas prácticas, ya que los estudiantes pueden aprender mediante contenidos multimedia y ya no dependen exclusivamente de un libro físico.

Por otro lado, se observa que una alta frecuencia en el uso de computadoras en casa no siempre corresponde con su uso en la escuela, donde el uso suele ser más limitado.

Asimismo, los impactos en aprendizajes medidos en pruebas tradicionales no son inmediatamente visibles. Por ejemplo, evaluaciones del Plan Ceibal no encontraron diferencias significativas en lectura en papel a corto plazo, lo que sugiere que, para rendir frutos, la integración tecnológica debe ir acompañada de cambios didácticos. Para maximizar el beneficio de los recursos pedagógicos, digitales o no, es crucial capacitar a las maestras y maestros y desarrollar contenidos alineados al currículo. Torche (2023) apunta a que el foco pedagógico del programa se ve reforzado con la generación de material educativo especialmente desarrollado para el programa, y la fundamentación de un modelo teórico sólido que sustente la intervención.

Esto significa que los materiales, sean guías, juegos, aplicaciones o libros de texto, deben estar diseñados intencionalmente para apoyar los objetivos de aprendizaje y la metodología propuesta.

A nivel internacional, las políticas de integración de tecnología educativa han mostrado que dotar de *hardware* y conectividad es apenas el primer paso. Moreira (2010) hace un balance crítico, tras casi tres décadas de la implementación de políticas TIC en la educación, haciendo notar que se ha producido un incremento sustantivo en la disponibilidad de tecnología en los centros educativos. Sin embargo, cuestiona en qué medida estas políticas están favoreciendo la innovación y la transformación de la educación y qué impacto tienen sobre la calidad de los aprendizajes.

Esta reflexión nace de la constatación de que muchas escuelas, aun teniendo computadoras e internet, continúan con prácticas tradicionales y no logran mejoras visibles en pruebas de rendimiento. Estudios derivados de PISA 2006 muestran que, si bien la mayoría de los estudiantes de países de la OCDE tenían acceso frecuente a ordenadores en casa, la alta frecuencia de su uso en los hogares no corresponde en gran medida con los que se ve y se produce en el centro escolar.

Es decir, existe un desfase entre el mundo digital cotidiano de los niños y el mundo escolar.

Gran parte del uso que se da a la tecnología en la escuela puede ser superficial (como reemplazar libros de texto por PDF) o puede estar enfocada más en el entretenimiento que en el aprendizaje profundo. No obstante, hay experiencias prometedoras donde la tecnología sí ha potenciado aprendizajes cuando se integra con metodologías adecuadas, como lo

muestran las experiencias del Plan Ceibal de Uruguay, Educar de Colombia, o las experiencias de Estonia y Corea del Sur.

La experiencia global sugiere que proveer dispositivos móviles (tablets, laptops) directamente a las familias de niños pequeños, junto con orientaciones a padres y docentes sobre cómo utilizarlos para juegos educativos y lectoescritura emergente, puede potenciar el aprendizaje en la primera infancia.

## RESULTADOS

Reimers & Chung (2016), a partir de un análisis a las políticas educativas implementadas en distintos países, destacan la importancia de una educación pertinente para los desafíos globales actuales. No obstante, construir una educación pertinente, promover reformas educativas o políticas educativas estructurales no siempre es una tarea sencilla de analizar e implementar, por lo que es importante plantear estrategias integrales para garantizar la efectividad de las políticas educativas.

Los países del mundo, o por lo menos los suscriptores de la Carta de Derechos Humanos, tienen la obligación de garantizar el acceso a una educación de calidad, según la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien, 1990), el Foro Mundial sobre la Educación (Dakar, 2000), y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS).

El concepto de *calidad educativa* resulta complejo sin una definición estandarizada, pero los debates internacionales han establecido una visión que la define como un proceso y resultados que se articulan a través de un sistema complejo que involucra algunos de los siguientes aspectos: garantizar el

acceso gratuito, universal y equitativo a la educación; calidad docente; participación activa; satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje; acceso al conocimiento y tecnologías; mejora de la gestión de recursos; currículo relevante y pertinente; y gestión curricular efectiva. Estos componentes están interrelacionados y son necesarios para construir una educación de calidad.

El currículo y la gestión curricular son componentes estructurales que pueden articular los diversos elementos de la calidad educativa. En este entendido, el currículo no es solo prescriptivo, sino que también tiene la capacidad de interconectar y dinamizar los factores educativos a través de la gestión curricular.

La gestión curricular es un proceso complejo que implica decisiones políticas, pedagógicas y organizativas, y va más allá de la administración de contenidos. Puede recibir influencias externas como políticas públicas o tendencias globales.

Un riesgo es el desplazamiento del pensamiento pedagógico por métricas de desempeño, lo que puede llevar a estandarizar los aprendizajes sin considerar las particularidades del contexto. La flexibilidad e innovación son importantes, bajo el cuidado de no caer en prácticas y enfoques tecnicistas que reducen la educación a procesos estandarizados.

La gestión educativa es estratégica para la implementación de políticas y la transformación educativa. El acompañamiento pedagógico por parte de asesores es crucial, y las experiencias en Perú y Colombia han demostrado su utilidad para mejorar los resultados de aprendizaje en escuelas vulnerables. El liderazgo educativo ejercido por agentes de cambio es fundamental para transmitir la transformación y movilizar capacidades.

Asimismo, la utilización de los resultados de evaluación es clave para promover cambios curriculares y brindar apoyo pedagógico efectivo, lo que permite ajustes inmediatos en los procesos educativos. Ya que las evaluaciones frecuentes están asociadas con mejores rendimientos académicos, algunos países de la región han optado por un uso formativo de las evaluaciones, evitando la difusión pública de resultados y concentrando sus esfuerzos en que la información sea utilizada por los docentes para identificar fortalezas y debilidades.

Los programas complementarios, como alimentación escolar, dotación de equipamiento y servicios de salud, son cruciales para asegurar la equidad y la calidad educativa, ya que combaten factores externos como la malnutrición o la pobreza extrema que inciden en el rendimiento escolar.

La integración de las TIC en la educación es un avance significativo para enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje, pero no se limita a la disponibilidad de computadoras. Su utilización implica una modificación curricular para transformar las prácticas pedagógicas.

La disponibilidad y calidad de los recursos pedagógicos (materiales didácticos y digitales) inciden directamente en la experiencia de aprendizaje. Sin embargo, la tecnología por sí sola no garantiza mejoras si no se usa eficientemente en procesos pedagógicos. La capacitación docente y el desarrollo de contenidos alineados al currículo son esenciales.

La calidad docente es el factor intraescolar más determinante para el logro de aprendizajes. La formación inicial y continua de los maestros debe ser de alta calidad y estar ligada a la práctica.

La colaboración docente es una necesidad para el desarrollo profesional. La autoeficacia del docente y la activación cognitiva son factores clave que posibilitan el desarrollo de habilidades y la incidencia en la calidad educativa.

La formación en el uso pedagógico de la tecnología también es indispensable.

Las transformaciones curriculares son más efectivas si se construyen *de adentro hacia afuera* y están respaldadas por evaluaciones para retroalimentar su implementación.

Esta flexibilidad curricular es compatible con el uso de un currículo base y permite ajustes a las particularidades de implementación y el involucramiento horizontal y la participación activa de los maestros. Finalmente, las evaluaciones estandarizadas son útiles para diagnósticos periódicos, y sus resultados deben analizarse y traducirse en acciones pedagógicas concretas para mejorar la calidad educativa.

## **DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES**

En este breve recorrido se puede evidenciar que el currículo educativo es un factor estructural que se articula con diversos componentes del ecosistema de la educación.

Las imbricaciones posibles son variadas y el análisis desde la teoría y la experiencia da cuenta de que es posible mejorar la calidad de la educación desde el currículo y la gestión curricular.

Una vez que se ha avanzado significativamente en garantizar el derecho a una educación, es importante profundizarlo en

términos de equidad y la equiparación de oportunidades para aquellas poblaciones en situación de vulnerabilidad. Aunque las transformaciones curriculares son procesuales y dinámicas en función de las características y necesidades del contexto educativo, también son objeto de evaluación permanente, en función de adecuaciones que aporten a la relevancia y pertinencia de la educación.

Un factor clave que se evidencia es que la flexibilidad curricular no riñe con la primacía de un currículo base y, más bien, este ha demostrado ser importante, dado que diferentes niveles de implementación curricular pueden presentar particularidades que exigen otro tipo de énfasis curricular.

El involucramiento horizontal y la participación activa en la implementación curricular, han demostrado ser factores de eficiencia en la implementación curricular; así, los maestros que se involucran en los cambios curriculares pueden realizar ajustes pertinentes en un marco de autonomía regulada.

La evaluación al logro de los aprendizajes es un factor que puede producir transformaciones en la educación o en los mismos aprendizajes, siempre y cuando los resultados se utilicen adecuadamente para retroalimentar la enseñanza.

Los resultados son valiosos en la medida en que sus datos se analizan y se traducen en acciones pedagógicas concretas.

En esta misma línea, las evaluaciones estandarizadas han demostrado ser un mecanismo adecuado para realizar diagnósticos periódicos al rendimiento y los logros educativos, con lo cual se pueden tener insumos pertinentes para el análisis.

Las evaluaciones colectivas o institucionales permiten establecer parámetros de ajuste a la gestión de los procesos educativos.

El apoyo pedagógico, en un marco de evaluación y mejora de los procesos, es importante para mejorar calidad en la educación, ya que permite traducir los resultados de evaluación en estrategias concretas para fortalecer los aprendizajes.

Por otro lado, la integración tecnológica enfrenta retos de brecha digital, pero también crea oportunidades enormes para superar el aislamiento geográfico de muchas comunidades y enriquecer la educación intercultural con recursos multimedia.

La tecnología podría facilitar el desarrollo de procesos de aprendizaje, personalizando la enseñanza y conectando la escuela con el mundo, siempre y cuando se integren estas herramientas con la esencia humanista, comunitaria, intercultural e intracultural, balanceando la cultura propia y la innovación en beneficio de los estudiantes.

La formación de maestras y maestros ha demostrado ser un factor clave en la implementación y efectivización de cambios estructurales en un sistema educativo.

La gestión educativa debe ser fortalecida a nivel de la gestión educativa y no solo a nivel de la gestión administrativa y burocrática de la educación. De igual forma, la gestión educativa a nivel macro debe establecer mecanismos de trabajo coordinado a nivel intersectorial y territorial para atender temas prioritarios.

Asimismo, factores como la descentralización, autonomía y la participación activa, se han visto como elementos importantes para generar un trabajo colaborativo y participativo en torno a la educación.

En todas estas implicancias el currículo se presenta como un factor clave y de transformación y su efectividad podría variar en razón de la importancia que se le brinde y la perspectiva educativa transformadora que se imprima a través de este.

Finalmente, todo lo descrito, nos sugiere la necesidad de seguir profundizando en el análisis y el tipo de sociedad y país que se pretende transformar desde la educación.

## REFERENCIAS

AA.VV. (2018). *Panorama educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2017. Educación básica y media superior*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación México.

AA.VV. (2023a). *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2021-2022. Tomo 1*. Instituto Nacional de Evaluación Educativa INEE.

AA.VV. (2023b). *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2021-2022. Tomo 2*. Instituto Nacional de Evaluación Educativa INEE.

Aguilar, L. E. (2014, agosto 18). *El principio de causalidad en el análisis de políticas: posibilidades y límites epistemológicos en tres ensayos: II Jornadas Latinoamericanas de estudios epistemológicos en política educativa*, Curitiba - Paraná - Brasil.

- Álvarez Jiménez, G. (2014). *El sistema educativo finlandés: modelo para la política educativa de Catalunya* [Trabajo final de grado]. Universitat de Barcelona.
- Bacarreza, V. H., Pérez de Rada, E., & UNDP (Eds.). (2013). *El nuevo rostro de Bolivia: Transformación social y metropolización: informe nacional sobre desarrollo humano en Bolivia* (1ra edición). Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, PNUD.
- Bellei Carvacho, C., Contreras, D., Vanni Cucurella, X., & Valenzuela, J. P. (2014). *Lo aprendí en la escuela. ¿Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar?* (2da ed.). Lom Ediciones. [https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/5171\\_d\\_Lo-aprendi--en-la-escuela.pdf](https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/5171_d_Lo-aprendi--en-la-escuela.pdf)
- Berengueras Pont, Ma. M. (2012). Sistema educativo de la República Popular de China. *Avances en Supervisión Educativa*, 17.
- Brown, C., White, R., & Kelly, A. (2021). Teachers as educational change agents: What do we currently know? Findings from a systematic review. *Emerald Open Research*. <https://doi.org/10.35241/emeraldopenres.14385.1>
- Castañeda Muñoz, J. D., Alvarado Salgado, S. V., Blanco, J. E., Castillo Godoy, H. A., Guerrero, J. L., Ospina, M. C., & Serna Álzate, I. Lucía. (2016). Socialización política y construcción de subjetividades entre el devenir de la ética y la existencia. Corporación Universitaria Minuto de Dios.
- Chile. Ley N° 21.040 (Versión 2025), que crea el Sistema de Educación Pública. Ministerio de Educación / Biblioteca del Congreso Nacional.

Chile. Ley Nº 20.529 (2011), Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media y su Fiscalización. Santiago: Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.

Cuadra, G. (2000). *El sistema educativo uruguayo: Estudio de diagnóstico y propuesta de políticas públicas para el sector*. Banco Interamericano de Desarrollo.

Cueto, S. (s. f.). *Innovación y calidad en educación en América Latina*.

Díaz Barriga, Á. (2020). Andares curriculares en América Latina. *Revista Enfoques Educativos*.

Díaz Barriga, Á. (2015). Currículum: entre utopía y realidad. Amorrortu.

De Armas, G., & Garcé, A. (2004). Política y conocimiento especializado: La Reforma educativa en Uruguay (1995-1999). *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, 14(1), 67- 83. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=297324373004>

De La Vega, L. F. (2020). Propuesta de un modelo para el análisis de la implementación de iniciativas estatales orientadas al mejoramiento educativo. *Calidad en la Educación*, 53, 77-111. <https://doi.org/10.31619/caledu.n53.773>

EDECSA. (2018, junio). *Estudio de exploración y análisis de los procesos de implementación curricular en el sistema educacional Chileno*. EDECSA.

*Educación en Singapur: La guía definitiva | Asia Dónde*. (2021, octubre 3). <https://asiadonde.com/educacion-en-singapur/>

Elmore, R. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Fundación Chile

*Escuelas que mejoran: Aprendizajes desde la experiencia : guía de trabajo basada en el libro «lo aprendí en la escuela, ¿como se logran procesos de mejoramiento escolar?»* (Primera edición, marzo de 2015) (with Elgueta, S.). (2015). Universidad de Chile, Centro de Investigación Avanzada en Educación.

Farfán Cabrera, M. T. & Reyes Adan, I. A. (2017). *Gestión educativa estratégica y gestión escolar del proceso de enseñanza-aprendizaje: una aproximación conceptual*. *Reencuentro*. Análisis de Problemas Universitarios.

Fuji, C. (s. f.). El sistema educativo actual del Japón. *Revista de Relaciones Internacionales*, 4, 5.

Gimeno Sacristán, J. (1988). *El currículum: Una reflexión sobre la práctica*. Ediciones Morata.

Girux, H. A. (2004). *Teoría y resistencia en educación: Una pedagogía para la oposición* (6a ed). Siglo Veintiuno: UNAM, Centro de Estudios Sobre la Universidad.

Graffe, G., & Ramírez, T. (2013). Recursos teórico-metodológicos para el desarrollo de una línea de investigación sobre políticas públicas educativas. *Encuentros*, 11(2), 113-131.

Joiko, S. (2013, abril). *Sistema Educativo de Singapur*. Universidad Alberto Hurtado.

Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (Ed.). (2015). *Informe de resultados TERCE Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo*. OREALC UNESCO.

Maturana R., H., & Varela G., F. J. (1972). *De máquinas y seres vivos: una teoría sobre la organización biológica*. Editorial Universitaria.

Malagón Plata, L. A. (2019). *El currículo: fundamentos teóricos y prácticos*. Sello Editorial Universidad del Tolima.

Macías, R., Rodríguez Sánchez, A. y Aguilera, E. (2019). Evaluación de competencias profesionales transversales e innovación educativa. SciELO. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1990-86442019000200234](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442019000200234)

México. Ley General de Educación. Diario Oficial de la Federación. Última reforma publicada DOF, 28 de junio de 2019.

Ministerio de Asuntos Exteriores de Finlandia (Ed.). (2017). *La educación en Finlandia. Clave del éxito de la nación*. Otavamedia. [https://toolbox.finland.fi/wp-content/uploads/sites/2/2017/09/finfo\\_education\\_in\\_finland\\_es.pdf](https://toolbox.finland.fi/wp-content/uploads/sites/2/2017/09/finfo_education_in_finland_es.pdf)

Moreira, Manuel (2010). *El proceso de integración y uso pedagógico de las TIC en los centros educativos*. Revista de educación Núm. 352 Pág. 77-97

Oviedo, P. E., & Goyes Morán, A. C. (2012). *Innovar la enseñanza. Estrategias derivadas de la investigación*. Kimpres.

*Perspectiva General Sobre la Educación en China El Desarrollo de la Educación en el Año 2019—Ministerio de Educación de la República Popular de China*. (s.f.). [http://es.moe.gov.cn/documents/reports/202102/t20210210\\_513220.html](http://es.moe.gov.cn/documents/reports/202102/t20210210_513220.html)

- Rama, C. (2021). El Plan de Política Educativa: el camino de las transformaciones educativas. Semanario Opinar. <https://opinar.com.uy/el-plan-de-politica-educativa-el-camino-de-las-transformaciones-educativas.html>
- Reimers, F., & Chung, C. K. (Eds.). (2016). Enseñanza y aprendizaje en el Siglo XXI: metas, políticas educativas y currículo en seis países. Fondo de Cultura Económica.
- Rodríguez, D. M., & Junge, G. A. (2015, junio 6). *POLÍTICA EDUCATIVA: PERSPECTIVAS TEÓRICAS Y METODOLÓGICAS*. I Encuentro Latinoamericano de profesores de Política Educativa, Guaruihos - San Pablo - Brasil.
- Rodríguez, Susana, Núñez, José C., Valle, Antonio, Blas, Rebeca, & Rosario, Pedro. (2009). Auto-eficacia Docente, Motivación del Profesor y Estrategias de Enseñanza. *Escritos de Psicología*, Vol. 3 N°1, 1-7.
- Rosa, B. (2007). Educación de calidad para todos. UNESCO.
- Suzuki, I. (1990). La reforma educativa en el Japón con miras al siglo XXI. *Perspectivas. Revista trimestral de educación*, XX(1), 21-30.
- Shiohira, K., Lefko-Everett, K., Molokwane, P., Mabelle, T., Tracey-Temba, L., & McDonald, Z. (2022). Training better teachers: An implementation brief for improving practice-based initial teacher education. JET Education Services.
- Mizala, A., & Torche, F. (2013). ¿Logra la subvención escolar preferencial igualar los resultados educativos? *Espacio Público*, 9, 1-36.

Torres, J. (2005). *El curriculum oculto* (8a ed). Ediciones Morata.

UNESCO. (2011). *La UNESCO y la educación*. UNESCO.

UNESCO. (2016). *Educación 2030. Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización Objetivo de Desarrollo Sostenible 4*. UNESCO. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656\\_spa/PDF/245656spa.pdf\\_multi](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa/PDF/245656spa.pdf_multi)

UNESCO. (2024a). *Caracterización de los docentes latinoamericanos. Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019)*. UNESCO.

UNESCO. (2024b). *Qué necesita saber acerca del aprendizaje digital y la transformación de la educación*. UNESCO. <https://www.unesco.org/es/digital-education/need-know>

Uruguay. Ley de Presupuesto Nacional (2023). Diario Oficial de la República Oriental del Uruguay.