

Sistematización del pilotaje de la homologación curricular en el tercer ciclo de educación básica: la perspectiva de los actores

Piloting the systematization of curriculum approval in the third cycle of basic education

Jenny Xiomara Castro

jexicast@gmail.com

Zoila Suyapa Padilla

padilla20@yahoo.es

INIEES, Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán

Resumen

En el marco del trabajo del Proyecto de Homologación del Tercer Ciclo, la UPNFM a través del INIEES, a solicitud de la Secretaría de Educación con apoyo del BID y GIZ-GOPA, desarrolla el proyecto de Sistematización del cambio curricular en cinco centros educativos de diferentes modalidades de enseñanza. Para Martinic (1984) la sistematización de experiencias es un proceso de reflexión, que permite ordenar u organizar procesos, resultados de un proyecto, buscando en esa dinámica las dimensiones que puedan explicar el curso que asumió el trabajo que se hizo. Se considera como un proceso de aprendizaje, que comparte con la investigación y la evaluación algunos procedimientos metodológicos básicos. Bajo el supuesto, como nos señala Fullan (1993), que los docentes pueden generar nuevos saberes como producto del cambio curricular.

Palabras clave: Sistematización, Homologación Curricular, Educación Básica, Cambio Curricular.

Abstrac: Under the Working Draft of the Approval of the Third Cycle, UPNFM through INIESS, at the request of the Ministry of Education with support from IDB, GIZ-GOPA develops the project on the systematization of curriculum change in five schools in different teaching modalities. According to Martinic (1984) the systematization of experiences is a process of reflection that allows sorting and organizing processes, outcomes of a project looking at the dynamic dimensions that may explain the course taken by the task carried out. Sharing research and evaluating some basic methodological procedures is considered a learning process. Under the assumption, Fullan (1993) points out that teachers can generate new knowledge as a result of curriculum change.

Key words: Systematization, Curriculum Approval, Basic Education, Change.

Introducción

En el marco del proceso del Diseño del Curriculum Nacional Básico (DCNB) generado a partir del año 2004, la Secretaría de Educación de Honduras inicia en el 2012 la creación de grupos de trabajo para realizar un diagnóstico preliminar sobre el estado de los procesos de esta Reforma en el Tercer Ciclo de Educación Básica con apoyo de la consultoría de la GIZ-GOPA. Producto de esa consultoría es el análisis exploratorio que destaca la coexistencia en este tramo de la Educación Básica de diversas modalidades de atención (ciclo común, ciclo básico técnico, tercer ciclo como parte de un Centro de Educación Básica) y que en estas modalidades se han incorporado de manera parcial los estándares y programaciones contempladas en el Diseño del Currículo Nacional Básico.

Considerando que esta diversidad en la implementación de propuestas curriculares constituye uno de los factores que afectan no sólo la movilidad estudiantil en la educación básica obligatoria, sino también los niveles de cobertura y calidad contemplados en el país para las Metas del Plan Educación para Todos, la Secretaría de Educación da

inicio en el año 2013 un Proyecto Piloto del Plan de Homologación Curricular para el Tercer Ciclo, definiendo Homologación como "...una herramienta o instrumento que contiene un conjunto de criterios de referencia a ser utilizados en el proceso de análisis y evaluación comparativa de planes de estudio, cuyo propósito es garantizar la calidad y pertinencia de la oferta educativa"

(Documento de Diagnóstico del Tercer Ciclo, 2012).

En el año 2013, el Instituto de Investigación y evaluación Educativas y Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, a solicitud de la Secretaría de Educación, conduce la sistematización de los resultados, herramientas y productos del Proyecto Piloto de Homologación de los Planes de Estudio del III Ciclo en cinco centros educativos que forman parte de la primera experiencia como base para ampliarlo a la totalidad de los centros educativos del país.

Centros y participantes en el proyecto de sistematización de la homologación curricular del III ciclo de educación básica

Nombre del Centro Educativo	Modalidad de Tercer Ciclo	Localización	No. de Docentes en el Equipo Base
Instituto España Jesús Milla Selva	Ciclo Común de Cultura General	Colonia Kennedy, Tegucigalpa	15
Instituto Técnico "Marco Antonio Andino"	Ciclo Básico Técnico	Col. Altos del Paraíso, Comayagüela	22
Instituto Técnico "Saúl Zelaya Jiménez"	Ciclo Básico Técnico	Col. La Pradera, Tegucigalpa	14
Centro de Innovación e Investigación Educativa	Ciclo Común de Cultura General	Campus UPNFM, Tegucigalpa	22
Instituto Mixto Hibuerras	Ciclo Común de Cultura General	4ta ave, Comayagüela	36

I. Marco Conceptual: Los Determinantes del Cambio en Educación

El proceso de cambio educativo, escolar, es -por naturaleza- dinámico y complejo, como lo han señalado muchos autores. Las lecciones aprendidas después de varias décadas dedicadas a introducir cambios en los sistemas educativos, constatan, como ha destacado Fullan (1993) que en los procesos de cambio, **“los problemas son compañeros inevitables”**, dado que éste se desarrolla más allá de voluntades individuales y de alteraciones estructurales, **implicando la conjunción de múltiples factores puestos en juego.**

En gran medida, esta problemática es condicionada por los diversos significados atribuidos al cambio educativo. Siguiendo a Michael Fullan(2002), el cambio en las organizaciones pasa de un enfoque de métodos de intervención externa, como forma dominante de pensamiento sobre el cambio planificado en los setenta; se fue pasando en los ochenta (Fullan, 1982) al significado del cambio para los agentes. Sin embargo, en la práctica, la realidad es no-lineal, dice Fullan (1993), por lo que sólo queda -en condiciones de complejidad dinámica- desarrollar la capacidad interna y externa de aprender a gestionar el cambio. Desde esta perspectiva, la nueva manera con la que se entiende el cambio es cómo los actores de la educación (alumnos, familias, profesorado y directivos) desarrollan la capacidad de cambiar (Fullan, 1993).

Este principio, se vuelve evidente, en el cambio curricular. De forma general cabe entender por **cambio curricular** a *“una alteración de la práctica existente hacia una práctica nueva o revisada (implicando potencialmente alguno de estos tres elementos: materiales, enseñanza, creencias) en orden a obtener ciertos resultados deseados en el aprendizaje de los alumnos”* (Fullan, 1987).

El desafío del cambio curricular proviene -por tanto- de que el curriculum es un proceso en permanente reconstrucción, inscrito en unos contextos físicos y sociales determinados, es decir, en una cultura escolar. En la medida que toda cultura organizativa es producto de patrones de conducta que se han ido consolidando a

través de un largo proceso temporal, en los que se han ido socializando los nuevos miembros, incorporando las normas y desarrollando creencias, genera el papel/sensación de seguridad/continuidad que aporta al grupo -frente al flujo generado por los alumnos, cambios administrativos y reformas-. Esto hace que, la cultura escolar se haya considerado tradicionalmente como conservadora ante el cambio. Para Schein (1990) esta reacción se puede entender como una forma para sobrevivir frente a las presiones del entorno externo y para resolver los dilemas de la reintegración interna.

Michael Fullan y Andy Hargreaves, pedagogos canadienses (docentes e investigadores de la Universidad de Toronto), señalan seis problemas que obstaculizan el cambio y la innovación en las escuelas.

- a) El primero de ellos es la sobrecarga de tareas, exigencias y expectativas que pesa sobre los docentes. Los currículos escolares se han diversificado, complejizado y extendido: cada vez son más las áreas y temas que deben ser enseñados por los docentes y aprendidos por los estudiantes.
- b) El segundo problema detectado por los autores es el aislamiento. Este fenómeno limita el acceso a ideas nuevas y soluciones mejores, acumulando el cansancio en cada maestro individualmente. Paralelamente permite existir y persistir a la incompetencia.
- c) Un tercer problema radica en el mito de que el trabajo en equipo automáticamente producirá la mejora de la enseñanza. Si bien hay muchas pruebas de que el trabajo en equipos colaborativos produce innovaciones y mejoramiento sostenido en la enseñanza, la relación entre trabajo en equipo y mejora no es causal ni directa.
- d) En cuarto lugar, los autores señalan que la competencia docente es desaprovechada. Esto significa que la experiencia, los ensayos y pruebas que los docentes van realizando en el ejercicio de su profesión y que resultan positivos para el mejoramiento de la enseñanza no son puestos en circulación más allá de ellos mismos y sus aulas.
- f) La falta de movilidad en el rol docente aparece como un quinto problema que obstaculiza la innovación educativa. Los problemas

reseñados anteriormente influyen fuertemente en éste, pues si el docente se encuentra sobrecargado, trabajando solo, sin compartir con sus colegas las prácticas de enseñanza que desarrolla, es muy difícil que pueda producir mejoras. Algunas alternativas parecen centrarse en el rol de tutores que pueden desarrollar los docentes más experimentados en relación a los novatos, los proyectos de capacitación que valorizan el trabajo en grupos, la ayuda y el análisis de las dificultades que los docentes expertos pueden ofrecer a los más jóvenes.

- g) Finalmente, la reforma frustrada es el último problema, en tanto muestra que los plazos que estipulan los planificadores de políticas son irreales (al buscar resultados inmediatos), los problemas son complejos y no admiten soluciones fáciles, se suelen preferir soluciones estructurales (nuevos diseños curriculares) cuando muchas veces lo que se requiere son prácticas concretas diferentes y diferenciadas según el contexto y las situaciones, no se han estimado apropiadamente sistemas de seguimiento y apoyo a las innovaciones propuestas, y los docentes no están compenetrados con las reformas propuestas (ya sea porque crean que los problemas son otros que los identificados por las administraciones, o porque sostengan que las soluciones deben ser distintas).

Para que los esfuerzos de cambios tengan éxito, según Fullan, estos problemas deben ser vistos como algo natural, fenómenos previstos, aunque requieran técnicas de resolución de problemas y revisiones regulares para tomar decisiones. Los cambios propiamente educativos requieren para ser productivos habilidades, capacidad, compromiso, motivación, creencias; éstos no pueden ser cambiados sino a través del diálogo compartido, la reflexión y la participación. Fullan (1993), por ello, precisa: *“Es probable que el mayor problema en la educación pública no sea la resistencia al cambio, sino la presencia de muchas innovaciones mandadas o adoptadas acrítica y superficialmente sobre una base fragmentada ad hoc”*. Díaz (1989) profundiza en el tema, añadiendo los siguientes condicionantes:

1. Desde la perspectiva de las propuestas de innovación:

- a) El modelo o paradigma que inspira la innovación dentro del

sistema y sus decisiones administrativas debe ser compartido con los docentes.

- b) La legitimación de la innovación y la negociación de la implementación, debe llevarse a cabo. Las propuestas deben ser contextualizadas, coherentes con las necesidades del sistema, y deben aportar soluciones a problemas inmediatos y mediatos.
- c) La dotación de medios y recursos debe ser coherente con las posibilidades del profesorado y del centro educativo: es necesario un tiempo suficiente para adquirir formación y conocimientos sin sobrecarga de trabajo, así como un apoyo técnico para su adecuado funcionamiento.
- d) Un compromiso social, específicamente de los agentes inmediatos, es indispensable para la realización de cambios. Los proyectos de innovación son ineficaces cuando no existe un compromiso de todas las fuerzas sociales que participan y se involucran en él.

2. Desde la perspectiva del profesor:

- a) La perspectiva de la eficacia de la reforma y de su utilidad para el sujeto deben ser claras, ya que el desconocimiento de la filosofía educativa que subyace en un planteamiento incentiva una actitud de duda acerca de su eficacia.
- b) La falta de experiencia, el no haber participado en la implementación de otros programas influye en su realización. Es necesario tener en cuenta que cualquier tipo de tarea o proceso que lo coloque en situación de inseguridad personal o amenace su autoestima profesional creará una actitud de rechazo.
- c) La auto percepción como docente y la satisfacción en el trabajo que se tenga condicionan la innovación, considerando la auto exigencia personal y los refuerzos sociales como dos agentes claros.
- d) La falta de estímulos y motivaciones apropiadas contribuye a la reacción de rechazo. Debe existir un entorno facilitador y un entorno gratificante.

La alternativa planteada por Fullan y Hargreaves es sostener “escuelas totales” que permitan el desarrollo de “docentes totales”. Aquí la

noción de cultura es fundamental, al ser ésta la que permitirá el crecimiento y la mejora. Una de las principales estrategias es reconocer la potencialidad del trabajo en equipo, pero superando la balcanización que supone la fragmentación del cuerpo docente en facciones encontradas y antagónicas, el trabajo en equipo fácil que no ahonda en los fundamentos o principios de la profesión, y el trabajo en equipo artificial caracterizado por privilegiar procedimientos burocráticos y formales.

Este posicionamiento devuelve la responsabilidad personal por las buenas resoluciones a docentes y directivos más allá de las determinaciones curriculares y de la administración. Desde la perspectiva cultural, el cambio educativo se construye en un proceso de mediación - interacción entre las propuestas de innovación y el conjunto de creencias, disposiciones y actitudes del profesorado y del centro educativo que van a condicionar en gran parte, el funcionamiento de la innovación en los contextos importantes de cada centro educativo. Fullan (1993) advierte que en "realidad, las reformas educativas llegan a ser lo que los profesores son capaces de hacer en la práctica con las mismas.

II. La homologación curricular en el tercer ciclo de educación básica. La sistematización del proyecto piloto

La educación básica obligatoria, es entendida en el Currículo Nacional Básico (CNB) hondureño, como una unidad pedagógica integral y organizada en ciclos. Cada ciclo se concibe como una unidad operativa en cuanto a la programación y secuencia de los contenidos, estrategias didácticas y formas de evaluación.

De acuerdo a los análisis realizados por la SE y GIZ-GOPA (2012), la Educación Básica en Honduras ha transitado por un proceso de cambios en las últimas décadas: la definición de obligatoriedad de la educación básica; el pasaje de una concepción curricular por grados y cursos a la definición de la educación básica organizada en ciclos; el reconocimiento de la diversidad cultural y de la localización geográfica del alumnado; así como la necesidad de transitar hacia una educación básica para todos y de calidad.

Este proceso ha generado la coexistencia de diversas ofertas educativas en el Sistema Educativo Nacional por lo que, la Secretaría de Educación, en el marco de la Ley Fundamental de Educación se ha propuesto lo que ha llamado la "Homologación del Tercer Ciclo" en base al DCNEB.

El concepto de homologación en el campo de la educación, generalmente refiere a acciones de reconocimiento, equiparación, equivalencia, acreditación, convalidación de títulos o estudios realizados.

Los objetivos de la homologación del Tercer Ciclo, en el caso de Honduras, se definen de la siguiente manera:

- a) mejorar el acceso y ampliación de cobertura del Tercer Ciclo a través de una educación de calidad.
- b) asegurar la acreditación del Tercer Ciclo con el fin de permitir la movilidad entre modalidades.
- c) asegurar que los estudiantes del Tercer Ciclo puedan ingresar al siguiente nivel educativo con las competencias requeridas.

Para realizar este trabajo se debió definir el alcance del concepto de homologación y los contenidos asignados, por lo que se realizó un proceso de diagnóstico y análisis durante el año 2012 en el que se llevaron a cabo consultas a especialistas de la Secretaría de Educación, se analizaron materiales elaborados anteriormente y procesos seguidos en la implementación del CNB y DCNEB en 1ero y 2do de ciclo de educación básica, entre otros.

Además, en el marco del Componente 5 de PROEFA (GIZ-GOPA) se realizó un diagnóstico sobre la socialización y oferta real del DCNEB y CNB en las diferentes modalidades de Tercer Ciclo.

En este diagnóstico se encontró que tanto en las modalidades regulares como alternativas no hay homogeneidad en la denominación del tramo de Tercer Ciclo de la Educación Básica. Esto aportó varias líneas centrales que fueron objeto de reflexión en el Taller "Definición de estrategias para la homologación del Tercer Ciclo de la Educación Básica" en Agosto 2012 convocado por la Secretaría de Educación y organizado por el equipo de GIZ-GOPA.

Como resultado del taller se establece la necesidad de alinear la malla curricular en el aula con la malla curricular establecida en el DCNB. También resulta la necesidad de elaborar un plan y cronograma de ajustes proyectando recursos y costos para la aplicación del DCNB en la situación actual del docente en el aula de clases.

Este proceso de homologación del currículo impartido en el aula, a los estándares y contenidos del DCNB, comprende tres fases: (i) el establecimiento de una línea de base en términos de la correspondencia entre la malla curricular aplicada en el aula con el DCNB; (ii) una fase de alineamiento de la malla curricular impartida en el aula con el DCNB, que comprende tanto los procesos curriculares y como administrativos que conlleva su implementación a nivel del área específica; y (iii) el establecimiento de un Plan Curricular de Centro (PCC) que operativiza el proceso de alineamiento a nivel de todas las áreas impartidas en el centro escolar.

Estas fases, fueron precedidas de una fase de pilotaje en el año 2013 que incluye una estrategia de Homologación en 10 centros educativos seleccionados para tal fin, donde se aplicaron todas las condiciones requeridas para que el DCNB se gestione como referente curricular.

En el marco de este proyecto, la Secretaría de Educación de Honduras establece una alianza con el Instituto de Investigación y Evaluación Educativas y Sociales (INIEES) de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, institución con la que ya cuenta con un Convenio Marco de Colaboración. El Banco Interamericano de Desarrollo se identifica como contraparte financiera de este proyecto.

A través de la consultoría del INIEES y con el financiamiento del BID, se busca realizar la sistematización de las experiencias de aplicabilidad del Proyecto Piloto de Homologación de los Planes de Estudio del III Ciclo en cinco centros educativos que forman parte de la primera experiencia piloto lo que permitirá un acercamiento de primera mano para anticipar las condiciones mínimas para la replicabilidad del cambio curricular en las diferentes modalidades del Tercer Ciclo.

III. Desarrollo del proyecto de Sistematización del Pilotaje: Primera Fase

Este proyecto se ha desarrollado en dos fases, a partir de Junio de este año 2013. La primera Fase se desarrolló de la siguiente manera:

A. Primera Fase: Caracterización del escenario de inserción del proyecto de Homologación en el Centro Educativo

Objetivos

- a) Concertación sobre la necesidad y naturaleza del proyecto de Sistematización
- b) Contextualización del proceso de inserción del cambio desde la perspectiva de los actores de los centros educativos involucrados
 - ◆ En esta primera fase se logró la concertación del proyecto de sistematización con las autoridades y docentes involucrados en cada uno de los centros, se caracterizó la inserción del proyecto de cambio curricular desde la mirada de los actores docentes y autoridades de centro y se identificaron necesidades particulares y generales para mejorar la gestión del proyecto de Homologación Curricular. Identificar sus percepciones sobre el contexto inicial del cambio curricular en el Tercer Ciclo
 - ◆ Identificar sus percepciones sobre elementos facilitadores y obstaculizadores del proceso
 - ◆ Identificar aspectos relacionados con la auto percepción de su rol en el proceso del cambio curricular
 - ◆ Identificar necesidades inmediatas para la mejora del proceso del cambio curricular

Estas reuniones tuvieron duración de tres horas en cada centro educativo, realizándose un total de quince reuniones con docentes y cinco reuniones con Directores. Es de hacer notar, que dadas las condiciones exigidas para la utilización máxima del tiempo de clase frente a alumnos, desarrollar estas reuniones cada quince días ha sido un logro de las concertaciones entre los equipos de la Unidad de Educación Básica, las instancias administrativas y los equipos de investigadores y de docentes de los centros educativos.

Resultados

a) Concertación sobre la necesidad y naturaleza del proyecto de Sistematización

- ◆ Reunión de análisis sobre la necesidad de la Sistematización del pilotaje de la Homologación en el Tercer Ciclo.
- ◆ Reuniones técnicas sobre la definición de la naturaleza del proyecto de Sistematización.
- ◆ Diseño y formalización del proyecto.
- ◆ Socialización del proyecto de Homologación a autoridades de la UPNFM.
- ◆ Diseño de herramientas metodológicas.
- ◆ Capacitación de los equipos de campo.

b) Caracterización del escenario de inserción del proyecto de Homologación en el Centro Educativo

1. Identificación de percepciones de los docentes sobre las estrategias de inserción del cambio curricular en el tercer ciclo de educación básica

Los actores docentes presentan una gran cantidad de coincidencias de criterios en cuanto a su percepción sobre la inserción del cambio curricular en el Tercer Ciclo, independientemente de la modalidad ejecutada en el cada uno de los centros.

Estas coincidencias se refieren a:

- a) **Falta de conocimientos previos sobre el DCNB:** Los actores docentes señalan el poco conocimiento previo del Centro Educativo acerca de la reforma curricular, particularmente del diseño del Currículo Nacional Básico. Muy pocos de los actores dicen haber participado en los equipos de diseño curricular y/o capacitaciones iniciales. En ninguno de los centros visitados se señala que existieran discusiones conjuntas sobre la naturaleza y contenidos del nuevo diseño curricular. Todos los centros, excepto los institutos técnicos, hasta este año conocen y empiezan a utilizar el DCNB. Expresiones asociadas a esta

percepción son las siguientes: " Hemos sido los olvidados del sistema"; "A los de Tercer Ciclo nos han mantenido al margen de las capacitaciones demasiado tiempo", " No nos han dado seguimiento curricular".

Esta situación se ha intentado superar con las informaciones recibidas al entrar al proyecto de Homologación, con el inconveniente de que no ha sido para todos los docentes pues éstas se han dirigido particularmente a los Coordinadores de área.

- b) **Poca claridad sobre los cambios a realizar y poder de decisión sobre los mismos:** Para los docentes, los cambios han sido introducidas por medio de las instrucciones recibidas. Estas han sido insuficientes y poco claras y varían según el nivel administrativo: a nivel Central se presentan diferencias con el nivel Distrital y/o con las Direcciones de los centros. Es decir, para ellos los tres niveles no están alineados ni en concordancia o claridad de los cambios a realizar y procedimientos a seguir, por lo que se genera confusión e incertidumbre. Ejemplo de esta situación son los procedimientos referentes a las nuevas formas de evaluación y calificación, la flexibilización en la planificación así como la introducción del Bachillerato Técnico Profesional. La salida que han encontrado es consensuar acuerdos internos del centro educativo para resolver situaciones específicas, lo que expresa un intento de autonomía que si es bien manejada, puede resultar saludable. En caso contrario, podría introducir más elementos de caos.
- c) **Tendencia a una concepción administrativa de la naturaleza de los cambios:** En cuanto a la naturaleza de los cambios, los docentes perciben con mayor fuerza cambios en la administración del currículo que aquellos referidos a cambios del modelo paradigmático. Es así que, de acuerdo a sus percepciones, se trata de trasladar el DCNB a los nuevos esquemas de programación y planificación. Este procedimiento les resulta complicado por los requerimientos de tiempo para planificar, la falta de alienación entre los textos de cada área con los estándares y contenidos, la falta de estándares en algunas áreas y la poca disponibilidad de recursos de enseñanza especialmente los tecnológicos. También se agrega a esta percepción la poca familiarización con el DCNB.

2. Identificación de percepciones de los docentes sobre su rol en el cambio curricular del tercer ciclo

- a) **Involucración en la ejecución del proceso de cambio:** A pesar de las dificultades percibidas en la inserción del cambio curricular, la mayoría de los docentes están involucrados en la ejecución del cambio, ya sea utilizando como referente curricular único el DCNB (la mayoría) o combinando éste con los rendimientos básicos o con sus propios programas (el CIIE). Es decir, todos los docentes están haciendo uso del DCNB, con mayor o menor intensidad. Estas acciones están referidas básicamente a programación y planificación.
- b) **Tipo de rol percibido en el cambio:** Aún cuando los docentes están desarrollando actividades relacionadas con el cambio curricular, no se perciben a sí mismos con un rol de promotores o generadores del cambio, sino como ejecutores del mismo. Esta percepción hace que se sientan desbordados por requerimientos y tareas que les provocan desgaste laboral y sentido de vulnerabilidad y además, una posición de dependencia académica. Algunos de ellos superan esta situación aplicando su creatividad al hacer sus propios ajustes a la programación y a la planificación o incluso creando sus propios estándares. Este caso se da cuando el docente posee una mirada más crítica, una base teórica más sólida y/o un grupo de referencia para tomar decisiones profesionales colegiadas. Un ejemplo de este caso son docentes de las áreas de educación física, arte, inglés, moral y cívica. También parece influir el grado de incertidumbre que sientan con respecto a su estabilidad laboral.
- c) **Percepción del impacto en el perfil del egresado de tercer ciclo que tendrán los cambios introducidos:** La mayoría de los docentes no están convencidos de que los cambios curriculares puedan resultar en una mejoría del perfil del egresado. Entre las razones expuestas para esta percepción están: la eliminación de contenidos temáticos que se dio al integrar las asignaturas en áreas, la facilidad de promoción que ofrecen las nuevas formas de evaluación del rendimiento, la introducción de demasiados cambios al mismo tiempo sin que los docentes estén debidamente capacitados. Estos elementos hacen que el docente perciba que pierde control sobre la formación del estudiante al introducirse

estos cambios del currículo.

3. Identificación de oportunidades y desafíos del cambio curricular desde la perspectiva de los docentes involucrados en el cambio curricular:

Oportunidades percibidas

- a) **Actualización profesional:** Para los docentes, los cambios curriculares actuales representan una oportunidad para actualizarse profesionalmente si se brindan los espacios en los que cada uno pueda acceder a nuevas metodologías. Esperan que esta oportunidad se dé equitativamente y de manera oportuna. Las temáticas de actualización requeridas se detallan en la matriz de necesidades presentada por cada uno de los centros educativos. Señalan que este proceso le obliga a leer más y a realizar consultas.
- b) **Intercambio de experiencias:** La misma dinámica del cambio exige un intercambio de experiencias entre docentes, lo cual es percibido por ellos como una oportunidad de mejorar sus relaciones y fortalecer sus capacidades. Hasta ahora, todos los centros involucrados han puesto en marcha un sistema propio de interconsultas, aprovechando el aporte profesional de cada uno.
- c) **Obtención de recursos para el aprendizaje:** Los docentes esperan que la involucración en el proceso de cambio les deje como ganancia un caudal de insumos para innovar sus recursos de aprendizaje y enseñanza. Existe una percepción positiva de la dotación de textos, aún cuando ésta no se ha completado en algunos casos. Los Institutos Técnicos en particular, confían en que el nuevo impulso del cambio curricular les abrirá las puertas para solventar todas las necesidades en equipo y personal, expectativa que requiere ser aclarada.

Desafíos percibidos

- a) **Inseguridad sobre el estatus laboral:** La incidencia de los cambios curriculares en la extensión y tipo de dedicación laboral es uno de los desafíos y preocupaciones centrales del proceso

actual para los docentes y directivos. Los docentes creen que se disminuye su estatus al ser ubicados como Tercer Ciclo porque aún lo ven como parte de Educación Primaria. Creen que ya no se ubicarán en nivel de Educación Secundaria.

Existe una intensa búsqueda de medidas creativas para lograr el equilibrio entre los derechos adquiridos y las exigencias de los cambios.

- b) **Necesidad de definición de su estatus como centros piloto:** Uno de los desafíos a los que se enfrentan los centros involucrados es asumir su papel de centros piloto. Para algunos docentes esto significa servir de “conejiillos de indias” y lo ven con mucho recelo. Otros esperan que este rol se les clarifique desde el nivel central antes de que el DCNB se replicado a nivel nacional. Los centros creen que se disminuye su estatus al tener que integrarse a los dos primeros ciclos de Educación primaria.
- c) **Preocupación por el contexto social, tanto interno como externo:** la actual situación social caracterizada por la presencia de maras y pandillas dentro y fuera de los centros, la vulnerabilidad ante diversas formas de violencia así como el impacto de la crisis económica en el valor adquisitivo de las familias y de ellos mismos, constituyen uno de los desafíos más grandes percibidos por los docentes para poder conducir los cambios curriculares. La percepción generalizada es que las condiciones sociales son muy desfavorables por lo que se requiere flexibilizar y contextualizar adecuadamente los procesos así como ofrecer mecanismos de seguridad y protección al docente tanto como a los estudiantes.

4. Necesidades inmediatas y mediatas para desarrollar el cambio curricular

Cada uno de los cinco centros involucrados en el proyecto de sistematización, identificó sus propias necesidades en una matriz que se trabajó de forma participativa entre los docentes (Ver Anexo). Como necesidades comunes se destacan las siguientes:

- a) **Revisión y finalización del diseño de todas las áreas del currículo y los recursos asociados:** Para la mayoría de los docentes, aún se requiere, alinear el Diseño del Currículo a la

modalidad del Centro, completar los estándares que hacen falta y alinear el ordenamiento de los bloques de contenido con el contexto temporal y social. También recomiendan revisar el alineamiento de los textos con los contenidos y flexibilizar los esquemas de programación y planificación.

- b) **Dotación completa de los insumos básicos:** El cuadro de necesidades refleja que todavía se requieren insumos básicos para asegurar el proceso, tales como completar la dotación de textos, proveer de papelería y material de reproducción (por el uso continuo de Guías de trabajo), acceso a internet y maquinaria y equipo de talleres, entre otros. Según los docentes, esta dotación se hace más crítica dado que las medidas actuales les impiden realizar actividades de captación de fondos.
- c) **Acompañamiento académico:** También destaca una fuerte necesidad de acompañamiento académico, tarea que sobrepasa la capacidad de los actuales cuadros administrativos y técnicos, por lo que requiere un replanteamiento de la forma y contenidos de actualización y capacitación docente y administrativa. Una propuesta de los docentes es la de incorporar la figura del coordinador académico general que dirija todo el proceso de cambio y pueda tomar decisiones académicas. No recomiendan la capacitación en cascada y generalista.

V. Desarrollo del proyecto de sistematización del pilotaje: segunda fase

Objetivo: Caracterizar la aplicabilidad del DCNB en el contexto del aula, desde la percepción de los actores del centro educativo y responder a algunas necesidades de acompañamiento del proceso.

Metodología: Reuniones de Sistematización de experiencias de aula con los docentes y coordinadores académicos, compilación y procesamiento de las experiencias significativas por área académica, procesamiento de los resultados emergentes y sus implicaciones en el proceso de cambio educativo y en la formación de docentes para el cambio. En este proceso se realizaron las siguientes acciones:

- a) Aplicación de cinco herramientas metodológicas de sistematización: ficha de resumen de experiencias significativas

por Área Curricular, ficha de análisis de estándares logrados y no logrados, ficha de criterios de calidad para la valoración de las experiencias de enseñanza, guía de reflexión sobre el cambio curricular para docentes de área y una Guía de Relato para el Equipo Investigador.

- b) Encuentros de grupos focales para compilación y análisis de experiencias pedagógicas significativas según las áreas del Currículum, como resultado de ello: realización de 10 encuentros por cada centro. En total 50 encuentros de grupos focales, compilación y análisis de experiencias significativas por área académica, identificación de los estándares trabajados y no trabajados en cada centro e identificación de obstáculos y alternativas de solución.
- c) Talleres de capacitación para el equipo base: dos talleres de capacitación con equipo base UPN y de los cinco centros educativos participantes, valoración conceptual del cambio curricular y familiarización con el proceso de sistematización pedagógica.
- d) Procesamiento de resultados emergentes: realización de reuniones quincenales para procesamiento de resultados, identificación de las percepciones y propuestas de los centros piloto sobre los determinantes pedagógicos del cambio curricular.
- e) Análisis de Implicaciones de los hallazgos: análisis valorativo de las experiencias sistematizadas, identificación de implicaciones para la formación docente.

VI. Discusión de resultados de la segunda fase del procesos de sistematización

A. Construcción de la información

En esta segunda fase del proceso, nuestro objetivo fue el de profundizar sobre los determinantes pedagógicos que moldean las experiencias de enseñanza y que han sido desarrolladas por los docentes tomando como referente el cambio curricular en el Tercer Ciclo. Establecer esta caracterización nos puede permitir fortalecer la labor docente dentro del aula y apoyarlo con procesos formativos enriquecedores.

La elaboración de los instrumentos que se utilizaron en el proceso fueron, al mismo tiempo que un proceso de diseño, un elemento de capacitación para los participantes, tanto del equipo de investigadores como de los centros educativos.

Fueron construidas cuatro herramientas enumeradas en el cuadro anterior: 1. Ficha de resumen de experiencias significativas por Área Curricular 2. Ficha de análisis de estándares logrados y no logrados 3. Ficha de Criterios de Calidad para la Valoración de las Experiencias de Enseñanza 4. Guía de reflexión sobre el cambio curricular para docentes de área. Además, los miembros del equipo investigador escribieron su propio relato de la experiencia vivida en este proyecto.

Podemos resaltar las fuentes que han sido fundamentales para construir la información a partir de estas herramientas: Los encuentros quincenales con los equipos de cada centro educativo, la sistematización en fichas de la información presentada por los docentes en cada uno de los encuentros, los resúmenes y transcripciones de las reuniones de los equipos donde se reflexiona sobre los aspectos principales planteados por los grupos focales, la valoración de las experiencias por procesos y momentos significativos desde una perspectiva de enseñanza significativa, los talleres de capacitación desarrollados en el marco del proyecto.

Sobre las herramientas utilizadas, coincidimos con González (2000) cuando señala: "El instrumento tiene un carácter interactivo y puede generar múltiples significaciones para la práctica según el momento y las personas que estén implicadas". El hecho de que las herramientas tuvieran un carácter participativo y reflexivo, contribuyó a generar una dinámica singular dentro de los grupos focales y docentes participantes en los cinco centros participantes.

Esta dinámica tomó su tiempo para establecerse puesto que exigía salir del patrón estímulo-respuesta y no estar centrados únicamente en producir datos aislados, sino también en darles un sentido a éstos y rescatar un conocimiento sobre su propia práctica con un enfoque sistémico. El proceso seguido para la recuperación de las experiencias significativas de enseñanza incluyó los siguientes pasos:

selección de la experiencia, recuperación y relato inicial en el grupo focal, descripción en la ficha resumen. Estas fichas fueron resumidas analíticamente por los investigadores, quienes también realizaron la valoración crítica de las experiencias sistematizadas por los docentes. La Guía de reflexión sobre el cambio curricular fue desarrollada en forma participativa por todos los equipos de base integrados en un solo grupo focal. Esta Jornada resultó muy productiva en intercambio de significados para los cinco centros educativos del proyecto.

El proceso y los resultados nos indican la poca familiarización de los participantes con este nivel de reflexión y a la vez, su capacidad de ir aprendiendo sobre la práctica y la fuerte necesidad de hacerlo que demostraron en todos los momentos, la cual quedó explícitamente plasmada en documentos referidos por los propios centros educativos.

Se construyó información de los grupos focales a partir de las siguientes aplicaciones:

Herramienta	IJMS	ITSZJ	IMH	ITMAA	CIIE
Ficha de resumen de experiencias significativas por Área Curricular	8	7	36	12	4
Ficha de análisis de estándares logrados y no logrados	7	12	4	4	4
Ficha de Criterios de Calidad para la Valoración de las Experiencias de Enseñanza	8	7	36	12	4
Guía de reflexión sobre el cambio curricular para docentes de área	23	6	12	12	12

Además de estas herramientas, los centros educativos produjeron por iniciativa propia dos documentos de análisis por parte de Directores acerca del proyecto de Pilotaje y de sus vivencias del proyecto de Sistematización.

B. Procesamiento de resultados: Análisis de las experiencias significativas compiladas; identificación de los estándares trabajados y no trabajados en cada centro participante, percepción general del cambio curricular en el Tercer Ciclo, implicaciones en la formación inicial y permanente de los docentes.

Análisis de las experiencias significativas de la gestión del cambio curricular en el aula.

La construcción de la información sobre la aplicabilidad en el aula del cambio curricular en el Tercer Ciclo, ha implicado no sólo la recopilación y organización de los datos(la compilación en fichas, guías y resúmenes) sino también el proceso crítico-constructivo de elaboración de criterios de valoración que han servido para un análisis detallado, la construcción de narrativas, la organización por procesos y momentos significativos y la producción de conocimiento a partir de las percepciones de los participantes.

Los Criterios de Calidad utilizados en la valoración de las experiencias significativas de Enseñanza fueron adaptados de los propuestos por Dee Fink, Director del Programa de Desarrollo Instruccional de la Universidad de Oklahoma (Fink, 2003). Estos criterios buscan contestar preguntas como las siguientes: ¿Qué peso toma el contexto en la realización de las experiencias en el aula? ¿Bajo qué modelo didáctico son transferidos desde el Curriculum las competencias, contenidos, actividades? ¿Qué papel juega la evaluación en la gestión del aprendizaje?, ¿Qué pauta domina la relación entre los diferentes elementos de la gestión de la enseñanza? Todos estos elementos nos permiten acercarnos a una caracterización del modelo de enseñanza subyacente en las prácticas analizadas.

A continuación se describen estos criterios y los hallazgos resultantes del análisis valorativo de las experiencias representativas de los cinco centros:

- a) Un Análisis Exhaustivo de los Factores Situacionales:
Se basa en un repaso sistemático de todos los principales factores situacionales, con el fin de definir las limitaciones situacionales

- y oportunidades del curso.
- b) **Metas del Aprendizaje Significativo:**
Incluyen metas del aprendizaje enfocadas en varios tipos de aprendizaje significativo, no sólo el aprendizaje de tipo “entiende y recuerda”.
 - c) **Retroalimentación Educativa y Evaluación** Incluye los componentes de la evaluación educativa: evaluación anticipatoria, oportunidades para los estudiantes de participar en la auto-evaluación, criterios y estándares claros, y retroalimentación “Fidelidad”. Estos componentes permiten que la retroalimentación y la evaluación vayan más allá del ámbito auditivo.
 - d) **Actividades de Enseñanza/Aprendizaje Activo:** Incluye actividades de aprendizaje que estimulan a los estudiantes a realizar un aprendizaje activo incorporando formas poderosas de aprendizaje experiencial y reflexivo, a la par que recogen información básica e ideas.
 - e) **Integración/Alineamiento**
Todos los principales componentes del diseño están integrados (o alineados). Esto es, los factores situacionales, metas del aprendizaje, retroalimentación y evaluación, y las actividades de enseñanza/aprendizaje, todos se reflejan y sostienen mutuamente.

Si la descripción de la experiencia puntúa “Alto” en cada uno de estos cinco criterios, entonces los componentes básicos de un buen diseño están cada uno en su sitio.

Criterio	IEJMS	ITSZJ	ITMAA	IMH	CIIE
1. Análisis Exhaustivo de los Factores Situacionales:	A=1 B=7	A=1 B=6	A=2 B=5	A=33 B=3	A=3 B=1
2. Metas del Aprendizaje Significativo	A=5 B=3	A=3 B=4	A=4 B=3	A=22 B=14	A=3 B=1
3. Retroalimentación Educativa y Evaluación	A=4 B=4	A=2 B=5	A=3 B=4	A=4 B=32	A=3 B=1
4. Actividades de Enseñanza/Aprendizaje Activo	A=6 B=2	A=3 B=4	A=5 B=2	A=8 B=28	A=2 B=2
5. Integración/Alineamiento	A=3 B=5	A=1 B=6	A=1 B=6	A=4 B=32	A=3 B=1

Análisis de los alcances de los Estándares Trabajados y por Trabajar

Este análisis lo realizaron los grupos focales un mes antes de culminar el año escolar, presentando las siguientes estimaciones:

Nivel de logro alcanzado:

Entre un 80-90% en todas las áreas, particularmente en la modalidad de Ciclo Común.

Los centros de Ciclo Básico Técnico son los que logran menor alcance, sobre todo por haber comenzado más tarde el proceso. El CIIE reporta el más alto nivel de logro en los estándares durante este proceso.

Percepciones relevantes sobre las razones para el nivel de alcance:

“Nuestra valoración de la aplicabilidad del DCNB es que es completo; el problema es la falta de comprensión por parte del discente y eso dificulta avanzar y cubrir todos los temas”

“El DCNB está bien estructurado en cuanto a organización de los Bloques de Contenido, sin embargo se debe tomar en cuenta la horizontalidad de los contenidos que son base para el nuevo conocimiento”

“Hay Estándares que se pueden cumplir y otros no”

“En el caso de 8º Grado el DCNB es bastante ambicioso porque en el tiempo no se logra ver la parte estadística”

“Los temas se encasillan a un solo libro, lo que es limitante”

“Los padres de familia ayudan poco”

A partir de un análisis interpretativo de los resultados anteriores y tomando como eje la relación construcción-reproducción del Diseño Curricular, podemos identificar las siguientes tensiones emergentes del relato de las prácticas de aula:

- a) La tensión entre los factores situacionales y las metas del aprendizaje para contextualizar los objetivos para la enseñanza en el registro de las experiencias, en donde la relación entre unos y otros suele aparecer débil (excepto en uno de los centros). Esta tensión es menor en el relato de las experiencias dentro de los grupos focales donde se explicitó un conocimiento claro del contexto en el que se mueven los estudiantes y el centro educativo, pero se plasma muy poco en la planificación.

- b) La tensión entre la comprensión y la aplicabilidad del enfoque de evaluación formativa y sumativa como medio de retroalimentación educativa. Esta forma de ver la evaluación es una de las tensiones más evidentes en el proceso de cambio curricular en la mayoría de los centros pues, como se describen en los registros y los relatos de experiencias, coexiste aún con un manejo tradicional de los resultados de la evaluación.
- c) La tensión entre la ejecución de actividades y la gestión activa del aprendizaje, puesto que aún cuando se nota un esfuerzo por planificar y desarrollar actividades dinámicas propuestas en el Diseño Curricular, éstas pocas veces parten de la construcción propia del estudiante, con transferencia a su mundo cotidiano.
- d) La tensión entre el manejo técnico de los elementos del currículo y la integración de éstos en un todo armónico, coherente e integrado. El avance en la apropiación de los componentes curriculares fue notorio durante el proceso, lo que se manifiesta en el vocabulario técnico, en los referentes a estos elementos dentro de la planificación y la gestión de experiencias de aula. También se manifiesta en el análisis de la alineación entre estándares, contenidos y textos desarrollado por cada uno de los centros donde llegan a percibir los puntos de alineamiento y desalineamiento en cada área curricular. Sin embargo, al momento de trasladar esta visión a la experiencia de aula, aún coexiste el manejo separado de cada elemento junto con los primeros intentos de una gestión integral. Esta tensión es más fuerte en unas áreas que en otras.

La lectura de estas tensiones nos lleva a caracterizar la gestión de las experiencias curriculares y el seguimiento de los estándares, como todavía insertas en un modelo reproductivo pero con intentos de aproximarse a un verdadero modelo constructivista del aprendizaje. El paso definitivo de un modelo a otro estará influenciado por los procesos de formación y desarrollo profesional que acompañen el cambio, por las propuestas innovadoras en materia de gestión administrativa de los centros educativos en consonancia con la reforma académica, por el fortalecimiento de las buenas prácticas que van emergiendo, además de los otros factores estructurales requeridos.

Para conocer la caracterización genérica de los actores docentes sobre el cambio curricular y sus implicaciones en la capacitación y formación profesional, se desarrolló una jornada de intercambio entre los cinco centros participantes. Tomando como referencia la Guía de Reflexión sobre el Cambio curricular para Docentes de Área, se generó reflexión en siete mesas de trabajo (cada una correspondiente a un área curricular) sobre los siguientes aspectos:

- a) Percepciones sobre el Modelo pedagógico del cambio curricular
- b) Percepciones sobre el posicionamiento pedagógico de cada área en el cambio curricular del Tercer Ciclo
- c) Percepciones sobre las implicaciones del cambio para los diferentes actores: alumnos, familias, administrativos, docentes e instituciones formadoras.

Hallazgos más relevantes:

Percepciones sobre el Modelo Pedagógico del cambio curricular	Percepciones sobre el posicionamiento pedagógico de cada área académica	Percepciones sobre las implicaciones del cambio para los diferentes actores
<p>Mesa de Matemáticas: "El modelo pedagógico viene a llenar muchos vacíos (sobre todo teóricos)." " Es aceptable porque es más dinámico" "Es ambicioso pues exige más tiempo, recursos y esfuerzos para los alumnos y docentes."</p>	<p>Mesa de Matemáticas: " Está igualado al de otras áreas" "Está bien posicionada" "Está de acuerdo a lo internacional"</p>	<p>Mesa de Matemáticas: "Dado que no hubo un sistema de desgaste los alumnos se sienten desorientados" "Las familias desconocen el proceso" "Algunos directores no se han dado cuenta del impacto de los cambios"</p>
<p>Mesa de Comunicación: "Es un modelo poco socializado" "Es una guía muy útil" " Da un giro a lo tradicional" " Cuesta aplicarlo porque hay que cambiar el modo de pensar" "Exige mucho tiempo y recursos"</p>	<p>Mesa de Comunicación: "Está bien" "Reduce algunos temas en Español" "Todavía lo estamos conociendo" "En Inglés, depende de lo que hacen los ciclos anteriores"</p>	<p>Mesa de Comunicación: "Se requiere una mayor participación de los estudiantes" "Las familias deben involucrarse un poco más" "Las administraciones no cuentan con el apoyo económico"</p>

<p>Mesa de Ciencias Sociales "Es un modelo constructivista" " Es un modelo integrador" " Es necesario" " No está acorde con la realidad de los centros" " Requiere tiempo y recursos" " No hemos sido bien inducidos a conocerlo"</p>	<p>Mesa de Ciencias Sociales "Hace falta equilibrar los contenidos" "Se excluyen muchos componentes de Educación Cívica"</p>	<p>Mesa de Ciencias Sociales "A los estudiantes les gusta la nueva metodología" "Las familias no están interesadas en rendimiento escolar de sus hijos porque priorizan el sustento" "El personal directivo no está bien informado"</p>
<p>Mesa de Ciencias Naturales "En cuanto a contenidos el modelo pedagógico está bien" "Aunque es copiado, eleva el nivel educativo" "Da un giro a lo tradicional" "Abarca mucho y tiene pocas horas" " Hay que darles cursos a los maestros para que lo manejen" "En los institutos técnicos baja el nivel de lo técnico"</p>	<p>Mesa de Ciencias Naturales "Es importante porque tiene un nuevo enfoque" "Es difícil dado que el CNB es extenso" " Es complicado hacer la dosificación necesaria para cada sección"</p>	<p>Mesa de Ciencias Naturales " Los alumnos tienen que trabajar mucho" "En el caso de los técnicos, ellos se adaptan " "A los docentes les exige planificar por área" "Al haber Homologación, a las familias les permite mover a sus hijos de un centro a otro" "Los administrativos necesitan conocer más para dar más apoyo"</p>
<p>Mesa de Tecnología "Está basado en un enfoque por competencias" " Es aplicable al área técnica por los proyectos" "En el área de Tecnología, los principios son básicos, por lo que baja el nivel de lo técnico" "El personal docente no está capacitado para ello"</p>	<p>Mesa de Tecnología "Está bien por lo de proyectos" "No se puede comparar la Educación Técnica con el Ciclo Común de Cultura General"</p>	<p>Mesa de Tecnología "El alumno adquiere más participación" "Los docentes necesitan actualizarse" "La familia incrementa el trabajo en autoformación" "Los administrativos deben cambiar su modelo de gestión"</p>
<p>Mesa de Educación Artística "El modelo pedagógico está bien" " Es aceptable el modelo"</p>	<p>Mesa de Educación Artística "Los maestros no nos hemos posicionado porque se deben dominar dos áreas"</p>	<p>Mesa de Educación Artística "El alumno no está adaptado aún" "Al personal docente le</p>

<p>"Hace falta incluir talleres integrados entre arte y música" "Es necesario preparar a los docentes para manejar la unión de arte y música"</p>		<p>exige capacitarse" "Los administrativos deben empaparse más para dar apoyo"</p>
<p>Mesa de Educación Física "El modelo pedagógico es más participativo" "Es constructivista y dinámico" " Es necesario adecuar las expectativas de logro a la realidad" "Hace falta capacitación y la infraestructura apropiada en los centros"</p>	<p>Mesa de Educación Física " Como no existen estándares, los cambios se han ajustado" " Hay unos contenidos en el DCNB para los cuales no fuimos formados"</p>	<p>Mesa de Educación Física "A los alumnos les exige mucho compromiso debido a la evaluación" "Los docentes necesitan colaborar entre sí" "Las familias no tienen las condiciones" " Para ejecutar los cambios, los administrativos deben buscar los recursos deportivos y otros"</p>

Fuente: Elaboración propia a partir de la Guía de Reflexión sobre e cambio curricular para docentes de área

La interpretación de las percepciones anteriores nos permite darnos cuenta que los docentes logran concebir los rasgos esenciales del modelo del DCNB: su carácter activo, participativo, constructivista, por competencias. Reconocen la complejidad que este modelo plantea acerca del trabajo docente, su carácter dinámico, su naturaleza institucional y colectiva. Por otro lado, en la práctica del aula, según sus propias narrativas, aún no logran estructurar la organización del trabajo docente en coherencia con estas demandas.

A partir de estas percepciones, es posible identificar algunos de los desafíos epistémicos y metodológicos que el cambio curricular está planteando a los actores docentes:

- a) la atención de los problemas de la realidad educativa que han de ser objeto de estudio, de intervención pedagógica y de fortalecimiento estructural (mejores recursos, nuevos modelos de gestión del aula y del centro educativo).

- b) el dominio de las teorías que ayudan a explicar y comprender la realidad del aula, la naturaleza los cambios en la evaluación del rendimiento y el manejo coherente de los recursos del aprendizaje.
- c) la necesidad de un abordaje educativo en relación al contexto social de los alumnos y sus familias que les permitan crear escenarios optimistas de proyecto académico .
- d) las condiciones para el desarrollo de una práctica profesional basada tanto en el conocimiento y manejo de su disciplina como en el conocimiento y relación con otras áreas disciplinares.

Ante estos desafíos, la propuesta de resolución que sobresale en los relatos de todos los grupos focales es el fortalecimiento de la capacitación y de la formación docente. Esta alternativa es planteada como necesidad y a la vez como propuesta, en los grupos focales particulares de cada centro así como en la jornada compartida entre todos ellos.

La formación docente desde la mirada de los actores

Las reformas en la formación docente han sido un renglón infaltable en las propuestas para mejorar la educación. La mayoría de los programas de mejora de los sistemas educativos en América Latina, al igual que las reformas europeas realizadas en los años '90, han incluido iniciativas específicas destinadas a fortalecer las competencias y la profesionalidad de los futuros docentes y de aquellos que se encuentran en actividad (Vezub, 2007). Sin embargo, la propia gran diversidad de contextos y situaciones entre regiones, países y dentro de un mismo país, las diversas modalidades de educación para grupos poblacionales diferentes y otros factores de diversidad, hace que la formación del docente pueda adoptar diversos significados.

Al reflexionar sobre el impacto del cambio curricular en sus necesidades formativas y de capacitación, el grupo focal integrado con los cinco centros educativos participantes, caracterizó el rol de las instituciones formadoras con las percepciones que se detallan en el siguiente cuadro:

Ciclo Común	Ciclo Básico Técnico	CIIE
<p>Las instituciones formadoras:</p> <p>"Deben manejar las nuevas tendencias del Currículo"</p> <p>"Necesitan tener un vínculo con la S.E."</p> <p>"Se requiere que estén formando más ampliamente a los egresados"</p> <p>"Deben dar seguimiento constante"</p> <p>"Que se apropien del modelo constructivista"</p> <p>"Que nos actualicen sobre enseñanzas por áreas"</p> <p>"Replantear el enfoque de didáctica para que aprendan métodos más participativos"</p> <p>"Ajustar la enseñanza de la planificación y de la evaluación"</p>	<p>Las instituciones formadoras:</p> <p>"Que readapten sus planes de formación"</p> <p>"Que ofrezcan más capacitación"</p> <p>"Que capaciten a su personal en los nuevos cambios"</p> <p>"Que se apropien de los cambios"</p> <p>"Que hagan simulaciones y clases demostrativas en los centros"</p> <p>"Necesitan capacitar en forma práctica"</p> <p>"Formar en metodología participativas"</p> <p>"Hacer consenso con la S.E."</p> <p>"Que trasciendan a más centros de práctica"</p> <p>"Que enseñen por las áreas del DCNB"</p>	<p>Las instituciones formadoras:</p> <p>"Que se forme a los alumnos sobre el DCNB"</p> <p>"Que se incluya un espacio en el Plan de Estudios sobre los cambios en el sistema"</p> <p>"Que ya no formen en el pasado"</p> <p>"Que haya más vinculación con la S.E"</p> <p>"Que motiven a los docentes"</p>

Podemos interpretar los siguientes rasgos del modelo formativo presente en la narrativa de las percepciones de los actores:

- a) La relación entre formación docente y la práctica laboral del docente
- b) La incorporación de forma sistemática y oportuna de los cambios sobre el currículum y la gestión docente
- c) El fortalecimiento de una cultura colaborativa entre los docentes, el trabajo en equipo y entre las instituciones formadoras
- d) La formación debe abordar situaciones reales que se encuentran en clase
- e) En la formación deben abordarse los métodos de enseñanza en contextos adversos, con población escolar heterogénea, afectada por la pobreza y por graves problemas sociales.

- f) Se requiere modificar las rutinas de enseñanza y las experiencias de capacitación por otras más activas y contextualizadas según las modalidades de enseñanza lo que lleva a actualizar el perfil de los formadores de formadores.

Estas propuestas plantean un desafío a las distintas instituciones formadoras. Rosa María Torres (1999) propone las siguientes preguntas para articular el acercamiento a la búsqueda de modelos formativos apropiados a la intensidad de los cambios en educación:

¿Qué de las capacidades docentes requeridas puede ser aprendido en la formación *inicial* y qué debe ser aprendido en la formación en *servicio*, en la práctica de enseñar?

¿Qué proyectos formativos pueden darse por modalidades presenciales y qué puede ser confiado a modalidades a *distancia*, incluido el uso de las modernas tecnologías?

¿Qué de esto le corresponde a las instituciones e instancias de formación docente, ya sea inicial o en servicio, y qué a otras instancias como la familia, el sistema escolar, los medios de comunicación, las bibliotecas y diversas formas de auto aprendizaje e inter aprendizaje entre pares?

¿Cuáles son los requerimientos organizacionales y laborales (salario, tiempo, duración, etc.) para ejercer y desarrollar estas competencias y continuar aprendiendo en el ejercicio de la profesión?

¿En qué medida este nuevo modelo formativo alcanza para avizorar las tremendas carencias y las vastas posibilidades que se ciernen sobre el futuro cercano al mismo tiempo que responde a las necesidades que enfrentan actualmente los docentes?

Las respuestas a estas y otras preguntas, podrían encontrarse, de acuerdo con las sugerencias de los participantes, en una mesa común que forme "consensos" y "vínculos" entre aquellas instituciones que intervienen tanto en la formación inicial como en la formación en servicio de los distintos actores docentes.

VII. Resumen de oportunidades presentes en el proceso del cambio curricular

- a) **Conocimiento del documento del Diseño Curricular Básico:** El proceso de pilotaje conllevó la oportunidad de que los docentes participantes tuvieran un conocimiento de primera mano del Diseño del Currículo Nacional Básico y al mismo tiempo, al formularlo en un proyecto educativo para su área académica y establecimiento escolar, logrando perfilar sus rasgos paradigmáticos esenciales y sus matices en términos de coherencia programática.
- b) **Conocimiento y manejo de los recursos para la gestión del Diseño Curricular Básico:** la experiencia de gestionar didácticamente el Diseño Curricular utilizando las herramientas que lo acompañan, favoreció el hecho de poder impulsar actividades educativas organizadas en torno a tiempos y metas anticipadas curricularmente. Este impulso requirió movilizar estrategias creativas y a su vez, planteó nuevas necesidades de gestión didáctica y de planificación. La flexibilidad, la autonomía profesional para hacer las adaptaciones y la diversificación requerida por el contexto, son los elementos críticos que se requieren, según los participantes, para fortalecer el uso de estos recursos.
- c) **Organización de una estructura básica de equipo gestor del cambio curricular:** la organización de estos equipos dentro de los centros educativos, además del desarrollo de las actividades administrativas del proceso de pilotaje, puede favorecer el tránsito de una visión individual del currículo a la formación de un equipo escolar de visión y gestión colectiva si se mantiene una comunicación horizontal y transversal entre todos los niveles implicados.
- d) **Dotación de textos:** Este componente ha resultado esencial, desde la mirada de los docentes, para el desarrollo del proceso del cambio curricular. La articulación de los textos con el Diseño Curricular, la accesibilidad de los mismos para todos los estudiantes y áreas programáticas, la puesta a tiempo en los centros educativos, son las variables que para los docentes, determinan la efectividad de los textos en la gestión del cambio. En el análisis realizado por los participantes del pilotaje, estas

variables necesitan afinarse y fortalecerse.

- e) **Capacitación docente:** al igual que el componente anterior, la capacitación docente también es percibida como una de las oportunidades del proceso de cambio. Sin embargo, se mantiene como oportunidad siempre que esté orientada a dinamizar los saberes previos con el enriquecimiento de perspectivas teóricas y metodológicas que permitan la rápida aplicación a los contextos particulares de cada ambiente educativo.

VII. Resumen de Desafíos presentes en el proceso de cambio curricular y alternativas de respuesta

- a) **Fortalecimiento del estatus laboral y profesional del docente:** la percepción de los docentes participantes es que el cambio educativo supone un incremento de las exigencias a la tarea docente así como de las expectativas sociales sobre su labor, sin que se sientan plenamente respaldados y reconocidos profesionalmente. Este nudo crítico informa sobre la necesidad de articular esfuerzos para la valoración de la profesión docente, lograr los acuerdos que incidan en la solución de problemas estructurales y abrir espacios de participación que fortalezcan su propia visión como actores del cambio al mismo tiempo que ejecutores del mismo.
- b) **Revisión y finalización del diseño de todas las áreas del currículo y dinamización del desarrollo curricular:** Para lograr la homologación curricular en todos los ciclos de la Educación Básica, según los hallazgos encontrados, hace falta completar el diseño de estándares en algunas áreas que aún no los tienen, alinear aquellas que presentan cierta desarticulación entre estándares, bloques de contenido y textos y seguir la búsqueda de estrategias y formas de planificación flexible. Esto supone además, la dinamización de un proceso de Desarrollo Curricular al interior de los centros educativos, tomando en consideración las modalidades de cada uno.
- c) **Aseguramiento de los insumos básicos para ejecutar el cambio:** Este nudo crítico fue evidenciado por la descripción de necesidades presentadas por cada centro participante, las que van desde equipamiento e infraestructura (sobre todo en la

modalidad de Ciclo Básico Técnico) hasta papelería. La creación de mecanismos de autogestión, el fortalecimiento de alianzas de apoyo y el intercambio de recursos entre áreas y centros educativos, aparecen como alternativas para facilitar el aseguramiento de los recursos.

- d) **Incidencia del contexto social de violencia en los centros educativos:** la construcción simbólica del bienestar social y de ciudadanía como eje transversal del currículo, se ve obstaculizada según los participantes, por el impacto de diversas formas de violencia al interior de los centros educativos, tanto en el cuerpo docente como en el alumnado. Este impacto se profundiza y generaliza en tanto, en el ambiente circundante a la mayoría de los centros, se incrementan los mecanismos de reclutamiento y actividad violenta con y contra los niños y jóvenes. Se requiere de acuerdo a estas percepciones, estrategias de prevención, protección y atención, integradas y coordinadas al interior y exterior de los centros de enseñanza.
- e) **La necesidad de fortalecer una cultura colaborativa entre la Secretaría de Educación y los centros educativos:** Para los participantes en este estudio, las transformaciones generadas por el cambio en la gestión del currículo exigen un sistema de comunicación fluido entre las diversas instancias de la Secretaría de Educación a fin de evitar atrasos y confusiones. De la misma forma, estas transformaciones requieren ser transferidas a los centros educativos a través de un proceso socializador amplio y oportuno que permita la anticipación, preparación y activación efectiva de los cambios. Este proceso socializador puede tomar varias formas y vías, además de la administrativa y en cascada, con el fin de involucrar a más actores y en la forma más personalizada posible.
- f) **La necesidad de una estrategia unificada, integral y permanente de formación y desarrollo docente para el cambio:** Los docentes participantes plantean como un desafío la cualificación profesional que se requiere para ser educador frente a las exigencias del cambio educativo, tanto actual como venidero. La gestión de las experiencias de aula que fueron analizadas en este estudio, evidencia la importancia de movilizar los saberes docentes ya adquiridos orientándolos hacia la ampliación de sus recursos teórico- metodológicos. También

supone nuevas formas de organización de la formación inicial que prepare al docente para los retos epistemológicos y prácticos de un cambio constante, desde un enfoque metacognitivo, transdisciplinar, con implicaciones éticas y sociales. Como respuesta a este desafío fue planteada la vinculación entre las instituciones formadoras (inicial y en servicio) con la Secretaría de Educación, tanto en acciones como en visiones compartidas de formación y desarrollo profesional docente.

VIII. Conclusiones y recomendaciones generales del estudio

- ◆ La Homologación Curricular del Tercer Ciclo de Educación Básica, como todo proceso de cambio educativo, es una tarea compleja que implica interacciones entre diferentes actores, contextos y organizaciones, cada uno con sus concordancias y diferencias.
- ◆ Para asegurar la aplicabilidad del Diseño en la práctica se requiere de un sistema integrado que alimente la toma de decisiones a partir de un análisis macro y micro, así como desde los propios actores del escenario educativo.
- ◆ La sistematización del pilotaje de la Homologación Curricular refleja que, en las tres modalidades estudiadas, este proceso de cambio presenta como uno de los elementos compartidos la disponibilidad de la mayoría de los docentes para conocer el Diseño Curricular, entenderlo y aplicarlo, de una manera profesional y crítica.
- ◆ La flexibilidad, la autonomía profesional, la dotación de insumos para hacer las adaptaciones y la diversificación requerida por el contexto, son los elementos críticos que se requieren, según los participantes, para fortalecer el cambio curricular.
- ◆ Es recomendable continuar identificando, apoyando y acompañando los procesos de reflexión sobre la gestión del cambio en el aula, el trabajo colectivo al interior de los centros y entre las diferentes modalidades así como mantener la fluidez de la comunicación sobre el proceso.
- ◆ Se requieren nuevas formas de distribución del tiempo de los docentes en los que se aseguren espacios para la planificación conjunta y el intercambio de recursos.
- ◆ Se recomienda la creación de un mecanismo permanente que aglutine a las instituciones formadoras de docentes, tanto inicial

como en servicio, en torno a la visión y al modelo formativo concordante con la exigencia de los cambios en educación.

- ◆ Es importante establecer una estrategia frente a las diversas formas de violencia para el alumnado y personal docente de los centros educativos y que a la vez contribuya a asegurar el desarrollo del eje de ciudadanía y convivencia.

Referencias Bibliográficas

Fink (2003) .*Creating Significant Learning Experiences: An Integrated Approach to Designing Courses*. Wiley ed.

Fullan,M. (1993). *Las Fuerzas del Cambio*. Akal.

Fullan, M. (2002). El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 6 (1-2)

Fullan, M. (2002). *Las Fuerzas del Cambio: Explorando las profundidades de la Reforma Educativa*. Akal.

GIZ-GOPA, SE (2012).*Consultoría: Propuesta de la Ampliación de Fundamentos Técnicos Organizativos se La Secretaría de Educación para La Ampliación de La Cobertura a los Niveles 7°, 8° Y 9° Grado*. Tegucigalpa, Octubre, 2012

González, E. y otros (). *Sistematización de experiencias: caminos recorridos, nuevos horizontes*. En *la Piragua*, no. 23. Consejo de educación popular de América latina y El Caribe.

Martinic, S. (1984). *Algunas Categorías de Análisis para la Sistematización*. FLACSO. Chile

Schein, E.H. (1990). *Organizational culture*. *American Psychologist*, 45, 109-119.

Torres, Rosa María (1999). *Nuevo Rol Docente Qué modelo de formación, para qué modelo educativo?* En *Proyecto principal de educación para América Latina y el Caribe*, N° 49, ago. 1999

Vezub, Lea (2007).*La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad*. En *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 11, 1.