

8. Las potencialidades de innovar en educación a partir de una flexibilización curricular situada

SILVIA MARCELA MANGEÓN*

IRMA ARTEMIA BONFANTINO**

RICARDO MARTÍN RAMÍREZ***



DOI: <https://doi.org/10.52501/cc.383.08>

Resumen

En este capítulo se propone como objetivo principal demostrar que la propuesta de flexibilización curricular del profesorado de educación superior (PES) de la UCU permite formar pedagógicamente a profesionales y en simultáneo resemantizar la noción de currículum. Para evidenciar la factibilidad de esta investigación, se aborda un estudio de caso que tuvo como audiencia a cursantes del PES del periodo 2022-2023 en clave cualitativa, analítica-exploratoria, con datos obtenidos a partir de entrevistas semidirigidas. Los participantes manifestaron una experiencia formativa valiosa, mejorando sus habilidades de planificación y reconociendo la integración interdisciplinaria. Se observó un desarrollo en la literacidad académica y la capacidad para transferir metodologías de investigación a la educación. La totalidad de los participantes integró de forma crítica nuevas tecnologías, pasando de un uso instrumental a una apropiación pedagógica-crítica. En conclusión, la implementación de un currículum situado en el PES logró transformaciones profundas en la mejora profesional de los participantes. Estos desarrollaron una conciencia crítica sobre las metodologías de ense-

* Magíster en Educación. Secretaria de Posgrado, UCU. Docente UNER, Argentina. ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-4871-1393>

** Magíster en Programación Neurolingüística. Defensoría del Pueblo de la Municipalidad de Paraná, Argentina. ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-3722-6264>

*** Magíster en Estudios Literarios. Docente, Centro de Idiomas, UNER, Argentina. ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-8183-1542>

ñanza-aprendizaje y adoptaron una matriz de pensamiento complejo, caracterizada por procesos metacognitivos que se incorporaron a sus prácticas docentes cotidianas. El proyecto confirmó que las mejoras curriculares son clave para alcanzar transformaciones e innovaciones educativas significativas.

Palabras clave: *currículum situado, innovación, flexibilización curricular.*

Introducción

Las universidades incorporan frecuentemente el discurso de la innovación educativa de manera aparentemente natural y persuasiva, generando la percepción de que el desarrollo del campo educativo se mide por los niveles de concreción de dicha expresión de modernización. Sin embargo, autores como Díaz Barriga (2015) establecen que la verdadera innovación curricular se materializa en el aula y en los dispositivos que ponen en juego las dinámicas institucionales. Innovar curricularmente, por lo tanto, trasciende los límites de las proclamaciones discursivas.

La brecha entre el discurso innovador y la práctica educativa solo puede reducirse mediante la construcción de nuevas experiencias teórico-prácticas que establezcan marcos referenciales para abordar los problemas ontológicos del conocimiento desde perspectivas menos tradicionales. Un estudio de la red de Universidades de Latinoamérica y el Caribe (UDUAL, 2021) reveló que, en promedio, las instituciones de educación superior destinan menos del 2% de su presupuesto anual a programas de desarrollo profesional y capacitación docente. Este bajo porcentaje sugiere que la innovación se prioriza más a nivel discursivo que en la práctica, lo que además pone en tensión el manejo de la tecnología como sinónimo de innovación.

Por otro lado, según estudios de la firma de investigación HolonIQ y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID, 2021) revelan que la adopción de EdTech a menudo se queda en un nivel superficial. Solo el 30% de los docentes que usan tecnologías educativas las integran de manera que transformen realmente la pedagogía, mientras que el 70% las utiliza solo para complementar o replicar métodos tradicionales, limitando la capacidad de los docentes para implementar cambios reales en el aula (BID, 2021; EdTech,

2023; HolonIQ, 2022). Este trabajo tiene como objetivo delinear una reflexión crítica sobre escenarios que puedan potenciar genuinamente la innovación curricular. En este marco, se propone una teorización sobre las implicancias de innovar a nivel curricular. Para ello, se analizan diferentes nociones y presupuestos en torno a la conceptualización de currículum y, simultáneamente, se profundiza el análisis crítico de una flexibilización curricular situada.

La propuesta de flexibilización curricular situada en la que se trabajó con la estructura del PDS corresponde a la Universidad de Concepción del Uruguay (UCU) que está sustentada desde el marco normativo en las Resoluciones Ministeriales N° 178/20 y N° 132/21. Estructura reconocida como Ciclo de Complementación Curricular (CCC) según el art. 8° de la Ley de Educación Superior N° 24.521/95 y en la Resolución Ministerial N° 988/13 que unifica las denominaciones de los ciclos vigentes, a partir de las sucesivas evaluaciones realizadas por la CONEAU (Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria). Es por esto por lo que se decide trabajar en esta investigación, ya que se plantea como un campo fértil, basada en 132 profesionales que desempeñan la función docente sin tener la formación específica para el nivel superior universitario y se empleó un muestreo no probabilístico de tipo intencional, la que quedó circunscrita a 23 docentes que cursaron la propuesta curricular situada.

Cabe destacar que en Latinoamérica una porción significativa de docentes universitarios ejerce sin una formación pedagógica formal, según el BID (2021). Por otra parte, estudios de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2019) muestran que la falta de cualificación específica para la docencia en educación superior es un problema recurrente. Por ejemplo, en varios países de la región, este organismo reporta que entre el 25 y el 40 % del profesorado universitario no tiene un posgrado o una formación específica en pedagogía o didáctica de la educación superior.

Si bien esta primera descripción de la investigación parece estar anclada en las definiciones más tradicionales de currículum se apela a su naturaleza técnico-administrativa, destacándose que la concepción de currículum es más amplia y prospectiva. Por ello, se apela a diversos autores que se fundamentan en teorías poscríticas contemporáneas y que enfatizan el carácter

permeable de esta noción y la aproximan a la idea de un constructo social dinámico (Giroux y Penna, 1979; Pinar, 2014). En este mismo espíritu, y potenciando los cruces entre estas definiciones históricas, Da Silva (1999) propone una nueva dimensión para el análisis curricular. Su enfoque introduce el concepto de currículum como intrínsecamente vinculado a la identidad y al sentido político de los sujetos en tanto partícipes de ese proceso formativo. El autor sostiene que “la concepción de identidad cultural y social desarrollada por las teorías poscríticas nos permite extender nuestra concepción de política mucho más allá de su sentido tradicional focalizado en las actividades alrededor del Estado” (Da Silva, 1999, p. 34).

Para los propósitos de esta investigación, y considerando los aportes teóricos previos, se plantea una conceptualización actualizada de currículum que permita definir lo que se denomina “flexibilización curricular situada”. En este marco, se entiende el currículum como un dispositivo educativo de naturaleza simbólica y multidimensional que, si bien incorpora concepciones tradicionales, se fundamenta también en perspectivas que validan su carácter deliberativo, crítico y ético. Esta conceptualización reconoce que el currículum encuentra su principal tensión en la recursividad que emerge del encuentro dinámico entre contexto, actores sociales que norman su estructura permeable, y sujetos que resignifican colectivamente los modos de apropiación curricular (Goodson, 2003).

Al definir el currículum como un proyecto eminentemente político, sociocultural y pedagógico, se enfatiza su carácter activo, dinámico y polisémico, y se distancia de concepciones que lo reducen a un mero instrumento técnico o normativo (Sanjurjo, 2020). La sustentabilidad de esta perspectiva se fundamenta en las concepciones filosóficas, ideológicas e histórico-políticas de los actores que intervienen en su construcción y desarrollo, lo cual permite redefinir continuamente el campo de abordaje curricular. De este modo, al conceptualizar el currículum como una instancia intrínsecamente dinámica, se inscribe esta definición en los principios de la complejidad desarrollados por Morin (2007), para comprender la realidad desde su naturaleza interconectada, multidimensional e irreducible. Esta perspectiva se constituye en una forma particular de pensar que potencia tres principios fundamentales. El principio dialógico permite que elementos aparentemente contradictorios coexistan y sean complementarios; el prin-

cipio de recursión organizacional evidencia cómo los productos y efectos son simultáneamente causas y productores de aquello que los produce; y el principio hologramático indica que no solo la parte está en el todo, sino que el todo está presente en cada parte. El pensamiento complejo busca así re-ligar conocimientos fragmentados, contextualizar la información y asumir la incertidumbre como elemento constitutivo del currículum.

Es fundamental subrayar que este trabajo busca evidenciar la resemantización de los procesos de formación docente que trasciende el modelo tradicional, es decir, mostrar la implementación de una matriz de pensamiento compleja y sistemática que desarrolla el carácter reflexivo de quienes participan en este proyecto de flexibilización curricular. Considerando lo expuesto, y ante la necesidad institucional de resignificar y categorizar como docentes a profesionales de la UCU, este trabajo aborda la implementación del PES mediante un formato curricular situado, basado en la perspectiva de “currículum total”.

Cantero (2021) expresa que el currículum total evidencia un modo de construcción vinculado a decisiones tomadas desde el campo educativo por diferentes participantes, en un contexto y tiempo determinados, que se tensiona con una mirada más abierta, estratégica y político-ética-pedagógica. Esto permite trascender la mera réplica de un currículum ligado a una arbitrariedad cultural. El autor considera que el currículum total se fundamenta en la evidente necesidad de configuración político-pedagógica que surge de la propia población que la requiere (Cantero, 2018). Esto implica invertir completamente el orden de los proyectos pedagógicos, iniciándose desde el conocimiento de las necesidades y problemas concretos de estudiantes-cursantes (profesionales pertenecientes a un grupo específico) y no desde el currículum prescripto como organizador de las prácticas, sino desde la situación singular que requiere intervención pedagógica. En esta línea de pensamiento, se busca que quienes forman parte del recorrido formativo puedan familiarizarse, a corto y largo plazo, con distintas perspectivas epistemológicas y metodológicas que contribuyen a la flexibilización curricular, sin perder de vista que ya ejercen la docencia en sus aulas. Simultáneamente, se espera que identifiquen en el “currículum oculto” los procesos mediante los cuales se formalizan y transparentan los sentidos y significaciones contruidos por los sujetos intervinientes como parte de esta propuesta.

Esta perspectiva es consonante con los postulados de De Alba (1998), quien sostiene que el currículum consiste en la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios. Se concibe un currículum que se plasma en el trazado de luchas, negociaciones y disputas, a la vez que se reconstruye en el devenir de los sujetos y en los modos de circulación y producción del saber. Como señala Gimeno Sacristán (2010), “el currículum tiene una capacidad o un poder inclusivo que nos permite hacer de él un instrumento esencial para hablar, discutir y contrastar nuestras visiones sobre lo que creemos que es la realidad educativa” (pp. 11-12). Esta capacidad inclusiva permite dar cuenta del presente educativo, valorar la escolaridad del pasado e imaginar el futuro, conteniendo aquello que se pretende que aprenda el alumnado y en qué se desea que se convierta.

De este modo, se plantea una interpelación al modelo curricular que evidencia un conjunto de procesos de participación de los distintos agentes, a partir de perspectivas de cambio, deliberación, conversación y agencia humana, en torno a las cuales se hace posible la concreción del cambio curricular (Bolívar et al., citados en Barrón y Díaz, 2018). En función de este entrelazado de prácticas, resulta necesario abordar la noción de “complejidad cognitiva”, que se refiere al acto de utilizar múltiples estructuras mentales para resolver problemas. Este concepto, inicialmente aplicado en psicología y salud mental, se amplió posteriormente para abarcar la interacción humano-computadora y la teoría organizacional, constituyéndose como un aspecto de la psicología del constructo personal. En el contexto del aprendizaje, la complejidad cognitiva se relaciona con la cantidad y complejidad de recursos cognitivos necesarios para llevar a cabo actividades de aprendizaje, utilizando la experiencia y el conocimiento para encontrar las mejores soluciones. Esta perspectiva está vinculada a desarrollos exitosos que implementan estrategias autorregulatorias y cognitivas, donde el sujeto actúa como “agente activo” (Austria et al., 2012, p. 140) de su propio conocimiento, registrando las huellas epistemológicas reflexivas sobre el propio conocimiento y la manera de aprender.

Método

Tipo de estudio

En términos de la metodología de análisis empleada, este capítulo enfatiza un registro crítico de la experiencia de los sujetos que atravesaron la formación pedagógica situada. La investigación cualitativa permite comprender los fenómenos educativos desde la perspectiva de los actores involucrados, privilegiando la comprensión interpretativa de sus experiencias y significados. Según los objetivos planteados y la orientación conceptual adoptada, se implementó un diseño de tipo cualitativo con alcance analítico-exploratorio.

A partir del estudio de caso como estrategia metodológica, se propuso analizar y describir el proceso de construcción de una propuesta curricular situada, así como examinar su apropiación por parte de los sujetos intervinientes que cursaron el PES en la UCU durante el periodo 2022-2023. Este enfoque metodológico resulta pertinente para abordar la complejidad de los procesos formativos y capturar las particularidades contextuales que caracterizan la implementación de propuestas curriculares innovadoras.

Participantes

Los participantes se dividen en tres grandes subgrupos: (a) las autoridades institucionales que dan viabilidad a la construcción de la propuesta: rector, vicerrector académico, vicerrectora contable, decanas/os de las distintas unidades académicas, son un total de nueve personas; (b) los docentes que construyen la propuesta curricular situada que encuadra el PES de la UCU para estos profesionales. Al equipo lo conformaron 11 docentes y una coordinadora, seleccionados en virtud del recorrido y conocimiento en la construcción de diseños curriculares para la educación secundaria y superior de la provincia, sumado al desarrollo de propuestas de formación con una mirada de flexibilización curricular; y (c) los sujetos intervinientes hombres y mujeres con carreras de base como: abogados, médicos, contadores, téc-

nicos en informática, ingenieros agrónomos, licenciados en marketing, licenciadas en nutrición, veterinarios, de la Universidad de Concepción del Uruguay que actualmente desempeñan la función docente, sin tener la formación específica dentro del nivel superior universitario. Para este subgrupo de estudiantes, la población se conforma de 132 profesionales en el ejercicio de la docencia en las seis facultades de la UCU. La muestra quedó circunscrita a 23 profesionales de la institución que cursaron la propuesta curricular situada. Se empleó un muestreo no probabilístico de tipo intencional, estableciendo los siguientes criterios de inclusión: (a) ejercer docencia en las distintas unidades académicas de la sede central; (b) poseer al menos cinco años de antigüedad en la función docente; y (c) evidenciar transformaciones en los procesos de complejidad cognitiva durante su participación en el PES.

Técnicas e instrumentos

En la recolección de datos se tuvieron en cuenta las siguientes técnicas e instrumentos: (a) Análisis de documentos, tales como las normativas y resoluciones institucionales que habilitaban a la construcción curricular de la propuesta, (b) Observaciones de clases de los sujetos intervinientes: sobre las clases de los profesionales cursantes del PES, (c) Entrevistas semidirigidas a las autoridades que habilitaron la concreción de la propuesta curricular situada, (d) Entrevistas semidirigidas a los docentes que construyeron la propuesta curricular situada y (e) Entrevistas semidirigidas a los sujetos intervinientes analizando los aprendizajes que se reconocen para mejorar la enseñanza que se van dando y forman a la docencia.

Procedimiento

Se analizaron los documentos relacionados con las normativas y resoluciones institucionales que habilitaban a la construcción curricular de la propuesta. Documentos (Evaluación de CONEAU-Informe 36) y Normativas (Resolución 178/20 y 132/21 DNGU). Por otro lado, la estructura curricular

que se fuera conformando y las planificaciones que dan entidad a la propuesta curricular situada del PES para profesionales de la UCU. También se confeccionaron registros críticos sobre las clases planificadas y llevadas a cabo por los profesionales cursantes del PES.

Se realizaron entrevistas semidirigidas a las autoridades que habilitaron y tuvieron incidencia en las instancias de la construcción y concreción de la propuesta, en términos de gestión política; a los docentes que construyeron la propuesta, a partir de identificar las características de los recorridos profesionales de los cursantes y analizar sus funciones y roles; y por último se realizaron entrevistas semidirigidas a los sujetos intervinientes a partir de analizar los aprendizajes que se reconocen para mejorar la enseñanza que se van dando y forman a la docencia, en las que se evidenciaron los intersticios de buenas prácticas docentes e incluso en las diferentes producciones que realizaron.

Resultados

En términos generales, la experiencia de investigación llevada a cabo pone de manifiesto la relevancia social que conlleva la formación docente, en este caso del PES, para la educación superior, y en especial para las/los profesionales que llevan a cabo prácticas docentes sin tener el título correspondiente, lo que enaltece el profesionalismo no solo para esta casa de estudios sino para otras entidades de educación superior. La lectura de las resoluciones que fueron parte de la etapa inicial de este trabajo, denotan que la UCU es un lugar muy fértil para la innovación curricular y para el pensamiento de dispositivos educativos innovadores. Asimismo, lo observado muestra que las/los participantes eran sujetos ávidos de aprender a enseñar, lo cual es clave para todo proceso de innovación curricular. A continuación, se describen los hallazgos de las entrevistas y observaciones a los participantes (tabla 8.1).

La totalidad de los participantes ($n=23$) manifestó una experiencia formativa significativa, caracterizada por la percepción de coherencia entre la propuesta curricular y sus necesidades de desarrollo profesional. Respecto al dispositivo de observación de clases, los participantes reconocieron un

proceso inicial de adaptación marcado por cierta aprehensión, atribuible a su inexperiencia previa en procesos de formación pedagógica formal. No obstante, este periodo de ajuste derivó posteriormente en un desarrollo de competencias pedagógicas que les permitió naturalizar las prácticas de enseñanza reflexiva. Un hallazgo relevante fue la capacidad desarrollada por el 78% de los participantes (n=18) para identificar la integración curricular interdisciplinaria, aspecto que no habían visualizado durante su formación de grado disciplinar. Esta competencia se manifestó en la capacidad de establecer conexiones conceptuales y metodológicas entre diferentes espacios curriculares del PES.

Tabla 8.1. *Categorías emergentes del análisis de entrevistas y observaciones*

<i>Categoría</i>	<i>Evidencia textual representativa</i>
Experiencia formativa significativa	"El PES me permitió mejorar mis planificaciones de clase" (E3)
Navegar esta instancia de enseñanza con mayor naturalidad.	"Entendí que mis clases de tecnología educativa eran más que solo pedirles a los estudiantes que usaran Excel" (E7)
Diálogo entre espacios curriculares	"Mucho de lo vimos en la clase de Enfoques y TIC nos permitió potenciar nuestra planificación didáctica con la profesora Pia" (E12)
Reconocer a las/los estudiantes en sus respectivos procesos de lectura y escritura académica	"Antes escribía con los pies. Ahora escribo para que me lean los demás" (E8)
Nuevas formas de investigar en el campo educativo	"No sabía que los estudios de caso que vemos en ciencias médicas se podían aplicar a la educación" (E15)
Incorporación de una jerga específica a la hora de explicar procesos de cognición propios	"Eso sería el famoso desafío cognitivo del que habla la profe Bárbara en clases" (E4)
Uso e incorporación crítica de nuevas tecnologías en la planificación y puesta en acción de proyectos de clases	"Empecé a usar Padlet en clases y los estudiantes se reengancharon" (E19)

Nota: E = Entrevistado. Elaboración propia.

El desarrollo de la literacidad académica emergió como una transformación significativa, particularmente evidente en profesionales provenientes de campos con tradiciones discursivas específicas. Los participantes evidenciaron apropiación de géneros académicos propios del campo educativo y mejoras sustanciales en sus competencias de escritura especializada. La apropiación de metodologías de investigación educativa constituyó un proceso de reconceptualización epistemológica, donde los participantes lograron transferir marcos metodológicos de sus disciplinas de origen al

campo educativo. El 87 % de los entrevistados (n=20) reportó haber desarrollado metacognición y autorregulación del aprendizaje, incorporando terminología especializada para explicar sus propios procesos cognitivos. Finalmente, la integración crítica de tecnologías educativas se manifestó en la totalidad de los participantes, trascendiendo el uso instrumental de herramientas digitales hacia una apropiación pedagógicamente fundamentada de recursos tecnológicos en sus prácticas de enseñanza.

Este estudio dio lugar a interpelaciones respecto de las diversas capacidades para establecer conexiones conceptuales y metodológicas entre diferentes espacios curriculares del PES, planteando debates al interior del equipo formador acerca de si dichos hallazgos solo ponían en tensión los marcos teóricos en relación con sus prácticas, o efectivamente podían significar cambios en sus desarrollos académicos (Kemmis y Wilkinson, 2022; Vogliotti, 2023).

Otra de las discusiones estuvo centrada en el uso reflexivo de estrategias de enseñanza mediadas por las tecnologías educativas, en virtud de no ser solo consideradas instrumentos complementarios, sino sustantivamente modificadores de aprendizajes (Cassany, 2021).

Quizás lo más relevante que se evidenció en los propios relatos de los participantes, fue el reconocimiento y la importancia de una escritura académica apropiada a distintos requerimientos académicos, de allí, la teoría social de la literacidad de Barton et al. (2000), quienes la definen como una práctica social y situada. La jerga que incorporaron los participantes y su mimesis con el discurso educativo evidencian que el PES no solo les enseñó a escribir, sino que los socializó en la cultura académica del nivel superior (Lillis y Scott, 2007).

Por otro lado, se puso en discusión lo que se entendía por apropiación de metodologías de investigación, los supuestos que traían los participantes, los miedos a asumir proyectos de este tipo, considerando que esto daba lugar a inicios en formación y desarrollos de investigación experimentadas en el grupo de docentes, tal como lo plantea Carlino (2021), en el que el personal docente es un investigador de su propia práctica.

Conclusiones

Los resultados obtenidos confirman que la implementación del PES bajo un modelo de flexibilización curricular situada logró generar transformaciones significativas en el desarrollo profesional docente de los participantes. La formación pedagógica especializada proporcionada a estos profesionales produjo un impacto cualitativo sustancial en sus trayectorias docentes, evidenciado tanto en sus concepciones pedagógicas como en sus prácticas de enseñanza.

El análisis de las entrevistas demuestra que los participantes desarrollaron una conciencia crítica respecto a las metodologías contemporáneas de enseñanza y aprendizaje. Esta transformación se manifestó en su capacidad para comprender y articular los fundamentos teóricos que subyacen a la planificación didáctica, así como en la adopción de enfoques eclécticos que enriquecieron sus prácticas pedagógicas. Asimismo, se evidenció un compromiso más sólido con la tarea educativa en el contexto universitario, lo que contribuye a la profesionalización de la docencia en educación superior. La propuesta cumplió efectivamente con los objetivos de innovación curricular planteados desde la perspectiva de “currículum total”, concretándose en una instancia situada que respondió a las necesidades específicas del contexto institucional. Se demostró que es posible flexibilizar el currículum, las metodologías y los contenidos, a fin de lograr mayor dinamismo en escenas educativas convocantes sin por ello perder rigurosidad académica. El proceso formativo generó transformaciones semánticas y conceptuales dentro de la institución, indicando el impacto sistémico necesario para consolidar procesos de cambio curricular sostenibles.

Los participantes evidenciaron la apropiación de una matriz de pensamiento compleja, caracterizada por procesos metacognitivos que indican cambios cualitativos profundos en sus concepciones y prácticas educativas. Esta complejidad cognitiva se manifestó en modos operativos específicos de apropiación metodológica, discursiva y retórica que trascendieron el periodo formativo y se incorporaron a sus prácticas docentes cotidianas. Desde la dimensión pedagógico-didáctica, la propuesta priorizó el acompañamiento personalizado de los participantes, lo que facilitó un desarrollo

interdisciplinario y multirreferencial durante la implementación. Este enfoque se tradujo en transformaciones metodológicas concretas que incluyeron la implementación de trayectorias formativas diferenciadas, itinerarios de aprendizaje personalizados y dinámicas transversales que enriquecieron las intervenciones docentes en los distintos espacios curriculares.

En síntesis, el proyecto educativo fundamentado en el currículum situado confirma que las mejoras curriculares constituyen un componente indispensable para lograr transformaciones educativas significativas. Los participantes demostraron haber incorporado procesos de complejidad cognitiva que se expresan de manera consistente en sus formas de apropiación metodológica, discursiva y retórica, consolidando así un modelo de formación docente que trasciende la capacitación técnica para constituirse en un proceso de desarrollo profesional integral.

Referencias

- Austria-C., F., Castañeda-F., S., y Peñalosa-C., E. (2012). El aprendizaje complejo: Desafío a la educación superior. *Investigación en Educación Médica*, 1(3), 140-145. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-50572012000300006&lng=es&tlng=es
- Banco Interamericano de Desarrollo. (2021). La Educación Superior en América Latina y el Caribe: Una Agenda de Transformación. <https://publications.iadb.org/es/la-educacion-superior-en-america-latina-y-el-caribe-una-agenda-de-transformacion>
- Barrón, T. M. C., y Díaz, B. A. F. (2018). Currículum y procesos de cambio, deliberación, conversación y agencia humana. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 1(13), 5-18. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2362-33492018000100001&lng=es&tlng=es
- Barton, D., Hamilton, M., y Ivanič, R. (2000). *Situated literacies: Theorising reading and writing in context*. Routledge.
- Cantero, G. (2018). *Prácticas de gobierno escolar como prácticas de educación popular en escuelas públicas* (vol. 1). Filo UBA.
- Cantero, G. (2021). *Escuelas de Dignidad. El derecho a la política amanece en otra escuela*. Clacso / IUCOOP / CTERA / UBA-Facultad de Filosofía y Letras.
- Carlino, P. (2021). Antecedentes y marco teórico en los proyectos de investigación: aportes para construir este apartado. Material de cátedra para uso del Taller de escritura de proyecto de investigación de la Maestría en Formación Docente de la Universidad Pedagógica Nacional de Argentina.
- Cassany, D. (2021). *El arte de dar clase*. Anagrama.

- Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) (2011). Informe de Evaluación Externa núm. 36. Argentina.
- Da Silva, T. (1999). *Documentos de identidad. Una introducción a las teorías del currículo*. Auténtica Editorial.
- De Alba, A. (1998). *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*. Miño y Dávila.
- Díaz B., A. (2015). *Curriculum: entre utopía y realidad*. Amorrortu.
- Gimeno S., J. (2010). *Saberes e incertidumbre sobre el curriculum*. Morata.
- Giroux, H. A., y Penna, A. N. (1979). Social education in the classroom: The dynamics of the hidden curriculum. *Theory and Research in Social Education*, 7(1), 21-42. <https://doi.org/10.1080/00933104.1979.10506048>
- Goodson, I. (2003). *Estudio del currículo: casos y métodos*. Amorrortu.
- HoloniQ. (2022). Global EdTech Market Report. <https://www.holoniq.com/notes/global-edtech-market-2022>
- Kemmis, S., y Wilkinson, J. (2022). *Changing practices, changing education: A practice theory approach to educational change*. Springer.
- Ley de Educación Superior N° 24.521/95. Argentina.
- Lillis, T., y Scott, M. (2007). *Academic writing in a global context: The politics and practices of publishing in English*. Routledge.
- Ministerio de Educación (2013). Resolución Ministerial N° 988 DNGU. Argentina.
- Ministerio de Educación (2020). Resolución Ministerial N° 178 DNGU. Argentina.
- Ministerio de Educación (2021). Resolución Ministerial N° 132 DNGU. Argentina.
- Morin, E. (2007). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
- Observatorio de Innovación Educativa del Tecnológico de Monterrey. EdTech. (2023). Estado de la Innovación Educativa en América Latina.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2019). Teaching and Learning: Achieving Quality for All. <https://www.worldbank.org/en/publication/teaching-and-learning-achieving-quality-for-all>
- Pinar, W. (2014). *La teoría del curriculum*. Narcea.
- Sanjurjo, L. (2020). Acerca de los diseños curriculares. Serie: Desafíos Curriculares, (1), 41. Universidad Nacional de Rosario, Centro de Estudios Interdisciplinarios. <https://rephip.unr.edu.ar/items/f50dcb40-054b-4e7f-8fae-c4623e082840>
- Unión de Universidades de América Latina y el Caribe (UDUAL) (2021). Anuario de la Educación Superior en América Latina y el Caribe.
- Vogliotti, A. G. (2023). Innovación curricular en educación superior: Diseños, implementaciones, evaluaciones en y del currículo. En R. E. Príncipe, V. Montilla, F. E. Pollo, J. A. Márquez y G. B. Raffaini (eds.), *Innovación curricular en educación superior: Diseños, implementaciones, evaluaciones en y del currículo*. UniRío Editora.