

OFICINA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN

Herramientas de Formación para el
Desarrollo Curricular

Una Caja de Recursos



Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura



Oficina Internacional
de Educación

La información proporcionada no refleja necesariamente los puntos de vista de la OIE-UNESCO. Las designaciones empleadas y la presentación del material, incluyendo los mapas, no implican la expresión de ninguna opinión por parte de la OIE-UNESCO respecto del estatus legal de cualquier país, territorio, ciudad o área, o de sus autoridades, o respecto de la delimitación de sus fronteras o límites.

Los usuarios tienen permiso de reproducir o traducir extractos cortos, siempre que la fuente sea reconocida; imprimir copias en papel para uso personal, siempre que no sea con propósitos privados o comerciales. La OIE-UNESCO no asumirá responsabilidad alguna por cualquier uso posterior del material o por la inexactitud de la información proporcionada. La OIE-UNESCO recomienda establecer enlaces con el material actual en lugar de utilizarlo y colocarlo en cualquier otra página web para otro fin. Asimismo, no recomienda la publicación de textos en formato PDF en otras páginas web sin acuerdo previo.

Los enlaces a otras páginas web son proporcionados para conveniencia del usuario. La OIE-UNESCO no controla ni garantiza la exactitud, relevancia, actualización o completitud de esta información externa. La inclusión de enlaces a otras páginas web no tiene por finalidad reflejar su importancia ni promover cualquier punto de vista expresado, o productos o servicios ofrecidos en estos sitios o en las organizaciones que los mantienen. Asimismo, la breve descripción de la información y los servicios brindados en sitios externos no es exhaustiva y no representa una evaluación de los mismos por parte de la OIE-UNESCO.

Publicado en Ginebra, junio 2017 por:

OIE-UNESCO

C.P. 199
1211 Ginebra 20
Suiza

Tel.: +41.22.917.78.00
Fax: +41.22.917.78.01
Email: ibe.training@unesco.org
<http://www.ibe.unesco.org/es>

Fotografías de portada
UN Photo/Tobin Jones
Rawpixel.com/Shutterstock.com
Pexels Photo Library
UNESCO/Iason Athanasiadis
Pexels Photo Library

Ref: IBE/2017/OP/CD/05 REV.
Herramientas de Formación para el Desarrollo Curricular: Una caja de recursos
© Oficina Internacional de Educación UNESCO (OIE-UNESCO), 2017



OIE-UNESCO

La Oficina Internacional de Educación (OIE) es el más antiguo de todos los Institutos de la UNESCO. Fue fundado en 1925 y se transformó en la primera organización intergubernamental en el campo de la educación en 1929. Plenamente integrado en la UNESCO desde 1969, la OIE es el instituto de la UNESCO especializado en materia curricular y temas conexos. La perspectiva global y comparada sobre el currículo, combinado con su alcance, redes y experticia, hacen de la OIE una institución única en el mundo en este campo.

La visión de la OIE como un centro de excelencia internacional en temas curriculares implica que es un Instituto líder de la UNESCO, ampliamente respetado por la calidad de sus expertos, sus conocimientos especializados, sus redes, y por proveer información basada en la evidencia y soporte práctico a los Estados Miembros de la UNESCO en aspectos valiosos y sensibles. Esto también significa que las actividades e iniciativas de la OIE son supervisadas de manera eficaz y los resultados son medidos de forma válida y apropiada.

Además, como Centro de Excelencia, la misión de la OIE es apoyar a los Estados Miembros de la UNESCO en sus esfuerzos por mejorar la calidad de la educación a partir de iniciativas y actividades dentro del marco de sus tres áreas fundamentales de acción: i.) Desarrollo de capacidades para instituciones e individuos, así como asesoramiento y soporte técnico; ii.) Acceso al conocimiento relacionado con el currículo, la experticia y las competencias curriculares; e iii.) Involucramiento de diversidad de instituciones y actores en diálogos de políticas educativas basado en evidencia e intercambio de experiencias.

Durante el periodo 2012-2017 el objetivo principal de la OIE es mejorar la calidad del aprendizaje de los alumnos a partir de la promoción de la excelencia en los procesos y productos de currículo.

ÍNDICE

OIE-UNESCO	_____	3
Agradecimientos	_____	8
Introducción	_____	9
Presentación general	_____	11
Siglas y abreviaturas	_____	21
Iconos de la Caja de Recursos para el Currículo	_____	23

MÓDULO 1 **Formulación y diálogo en torno a políticas** _____ **25**

ACTIVIDAD 1	Actores y contextos para el diálogo_____	31
ACTIVIDAD 2	La planificación de un proceso de consulta_____	34
ACTIVIDAD 3	Apoyo de las autoridades educativas_____	39
ACTIVIDAD 4	Temas sensibles _____	42
ACTIVIDAD 5	Iniciativas globales y regionales para la Armonización Curricular_____	48
Lista de recursos para el MÓDULO 1	_____	51
Referencias	_____	53

MÓDULO 2 **Cambio curricular** _____ **57**

ACTIVIDAD 1	Tendencias internacionales sobre el cambio curricular_____	61
ACTIVIDAD 2	Fundamentos para promover el cambio_____	67
ACTIVIDAD 3	El cambio para mejorar la calidad_____	69
ACTIVIDAD 4	El cambio para una educación más inclusiva Propuesta de cambio para mayor inclusión_____	75
Lista de Recursos para el MÓDULO 2	_____	78
Referencias	_____	80

MÓDULO 3	Diseño curricular	83
ACTIVIDAD 1	Los marcos curriculares: estructura y componentes	88
ACTIVIDAD 2	Definición de lo que los estudiantes deberían saber y poder hacer	91
ACTIVIDAD 3	Definición de áreas de aprendizaje y asignación de tiempos	100
ACTIVIDAD 4	Enfoques para la integración curricular	105
ACTIVIDAD 5	Los programas de curso y otras formas de comunicar prioridades de aprendizaje y organizar contenidos	114
Lista de Recursos para el MÓDULO 3		118
Referencias		121

MÓDULO 4	Gobierno y administración del sistema	127
ACTIVIDAD 1	Revisitando la relevancia del gobierno y la administración del sistema	130
ACTIVIDAD 2	Equilibrio entre los intereses y necesidades locales y nacionales	132
ACTIVIDAD 3	Localización curricular: desafíos y oportunidades	139
ACTIVIDAD 4	Desarrollo curricular basado en la escuela	146
ACTIVIDAD 5	El papel de la supervisión y la inspección en el monitoreo curricular	151
Lista de recursos para el MÓDULO 4		159
Referencias		161

MÓDULO 5	Desarrollo de libros de texto y materiales de enseñanza y aprendizaje	165
ACTIVIDAD 1	Desarrollo, provisión y evaluación de libros de texto	169
ACTIVIDAD 2	<i>E-learning</i> y libros electrónicos	177
ACTIVIDAD 3	Material Complementario de enseñanza y aprendizaje	181
ACTIVIDAD 4	El docente como desarrollador de materia curriculares	184
	Lista de recursos para el MÓDULO 5	187
	Referencias	189

MÓDULO 6	Desarrollo de capacidades para la implementación curricular	193
ACTIVIDAD 1	Enfoques sobre el desarrollo de capacidades	196
ACTIVIDAD 2	Modelos de desarrollo profesional docente	203
ACTIVIDAD 3	Otros actores que requieren el desarrollo de capacidades	212
ACTIVIDAD 4	Oportunidades de desarrollo de capacidades en la formación inicial y en servicio	217
	Lista de recursos para el MÓDULO 6	226
	Referencias	228

MÓDULO 7	Procesos de implementación curricular	233
ACTIVIDAD 1	Escalas de las pruebas piloto	236
ACTIVIDAD 2	Diseño de pruebas piloto	242
ACTIVIDAD 3	Extensión de la innovación a todo el sistema	247
	Lista de recursos para el MÓDULO 7	253
	Referencias	255

		• • • • • • •
MÓDULO 8	Evaluación de los estudiantes y del currículo	259
ACTIVIDAD 1	Evaluación estatal de los estudiantes	263
ACTIVIDAD 2	Evaluación de los resultados de aprendizaje en áreas de contenido específicas	269
ACTIVIDAD 3	Evaluación del currículo a nivel nacional	275
ACTIVIDAD 4	Evaluación del currículo a nivel de escuela	278
ACTIVIDAD 5	Las evaluaciones internacionales y regionales	283
Lista de recursos para el MÓDULO 8		285
Referencias		287
Lista de actividades y tareas		291
Lista de tablas		305
Lista de referencias		307

Agradecimientos

La *Caja de Recursos Edición 2017* hace un uso extensivo de los materiales previamente desarrollados en el contexto del proyecto Innovación Curricular en la Educación Básica, una iniciativa conjunta de la Oficina Regional de Educación de la UNESCO en Bangkok para Asia y el Pacífico y la Oficina Internacional de la Educación (OIE) de la UNESCO en Ginebra, con la colaboración del gobierno de Japón. Los materiales producidos en dicha ocasión están disponibles en formato CD-ROM y web únicamente para los usuarios de la red de Asia y el Pacífico.

Queremos expresar nuestro agradecimiento a Renato Operti (coordinador general y de la versión en español), Ji Lili (co-coordinadora de la versión en inglés), Cecilia Roso (asesora principal de la versión en español), David Njengere (asesor principal de la versión en inglés) y Giorgia Magni (apoyo a la producción y edición) cuyo trabajo y dedicación ha permitido el desarrollo de los ocho módulos y de todos los recursos de esta nueva edición.

Asimismo, agradecemos a la Directora de la OIE-UNESCO, Dra. Mmantsetsa Marope, por su apoyo y sus observaciones constructivas a lo largo de todo el proceso.

Numerosos autores han contribuido con estudios de casos y otros documentos pertinentes, lo que ha hecho posible una distribución equilibrada de las diversas perspectivas de todas las regiones de la UNESCO. Nos gustaría agradecer a las siguientes personas su colaboración: Edith Betty Alfaro Palacios, Oliver Amwayi, Hridaya Bajracharya, Rosalía Barcos, Javier Batén López, Paul-Marie Bayama, Olivier Bégin-Caouette, Glenny Borquez, Liza Cabrera, Angela Cara, N. S. Cho, Cristián Cox, Sergio Dávila, Philippe de Castro, Danilo de la Cruz, Graciela Díaz, María Dotel Cruz, Katharina Ehrmann, Javiel Elena, Rosabel Etcheverry, Gousman Felix, María Rosa Figueredo, Maria Flores Agueda Gomes, Lani Florian, Pierre Enocque Francois, Lisel Frugone, Esther Gacicio, Dakmara Georgescu, Michele Gonçalves dos Ramos, Lucille Gregorio, Heidi Holder, Instituto Coreano de Currículo y Evaluación, Instituto Kenyano de Desarrollo Curricular, Instituto Kenyano de Educación, Kadyrbek Kaldybaev, Angela Katabaro, J. H. Kim, Mérona Laguerre, Keunho Lee, Pierre Luisoni, María del Carmen Malbrán, Larisa Marchenko, Asako Maruyama, Goto Masakazu, Elise Mazeyrac-Audigier, Mahmoud Mehrmohammadi, Blanca Mendina, Rodolfo Merello, Ginia Montes de Oca, Joshua A. Muskin, Grace Nandutu, Mina Navvab Safavi, María Clara Ortiz, Aury Pérez, Dieulermesson Petit Frere, Nancy Picotti, Virginia Piedracueva, José Pineda Ocaña, Ana Elizabeth Razo Pérez, Cristina Rivas, Mary F. Sinclair, Nicholas Spaul, Jennifer Spratt, Florence Ssereo, Philip Stabback, Fransisca Tarimo, Bernarda Taveres, Laura Tomokiyo, S. I. Ton, Silvia Trias, Francisco Varela, Rose Mary Vera, Ella Yulaelawati, Iouri Zagoumenov, Ihar Zahumionau, Nan-Zhao Zhou, Muju Zhu.

Hacemos extensivo nuestro agradecimiento a quienes colaboraron en las ediciones anteriores de la presente *Caja de Recursos*: Clementina Acedo y Massimo Amadio por haber compartido su conocimiento y experiencia, y por haber brindado su apoyo como editores generales; Hugo Labate como asesor principal de las versiones en español e inglés; Ruth Creamer por la revisión, las búsquedas bibliográficas de la compilación de artículos y las referencias web; así como Matthias Ruest, Bonnie Han, Leana Duncombe, Mariana Cruz por la asistencia técnica.

De igual manera, quisiéramos agradecer a Marta Godino Rodríguez por su asistencia en la traducción de los nuevos recursos y al personal de la OIE en particular, Whitney O'Connell, Caitlin Vaverek, Jingxiu Zhang y Haoyang Zhang por su apoyo eficaz en la gestión y revisión de esta nueva edición.

Si hemos dejado a alguien sin mencionar, le rogamos que nos disculpe y le manifestamos nuestra más sincera gratitud por su preciada asistencia.

Introducción

La Oficina Internacional de Educación (OIE-UNESCO) como instituto de la UNESCO especializado en los temas de currículo, aprendizaje, evaluación y asuntos conexos, entiende al currículo como un acuerdo político, de políticas y técnico sobre el para qué, el qué, el cómo, dónde y cuándo educar y aprender. Esencialmente el currículo refleja un imaginario de sociedad como efector de la política educativa. Sabido también es el rol fundamental que los procesos de desarrollo curricular de calidad desempeñan en sentar bases fundamentales para integrar y congeniar equidad, inclusión, relevancia y excelencia en la educación.

Asentada en esta visión comprehensiva del currículo, la edición 2017 de la *Caja de Recursos* es concebida como una herramienta de formación destinada a apoyar a especialistas y profesionales involucrados en los procesos de cambio, desarrollo, seguimiento y evaluación curricular. Sus ocho módulos cubren procesos y etapas fundamentales que deben ser considerados de manera holística y vinculante a la luz de forjar y lograr un currículo de calidad para todas y todos. Cada uno de los módulos se integra por un marco conceptual que discute ejes fundamentales para entender los procesos de diseño y desarrollo curricular, un conjunto de actividades de formación sobre temas centrales en cada uno de los procesos curriculares y una serie de estudios de casos representativos de diversidad de contextos y que estimulan la reflexión y la producción individual y colectiva.

La edición 2017 es una versión actualizada de la caja de recursos 2013 e implica la puesta al día de los marcos conceptuales, la incorporación de nuevas actividades en varios de los módulos, así como la reformulación de algunas otras. Prácticamente, todas las actividades se han enriquecido con tareas de aprendizaje que presentan nuevos estudios de caso, algunos de ellos elaborados por participantes de las cohortes de egresados de los diplomas en diseño y desarrollo curricular que se implementan respectivamente en África y en América Latina y el Caribe. Asimismo, se nutre de los comentarios y de las sugerencias de facilitadores, tutores, egresados y alumnos/as de las cohortes 2010-15 de ambos diplomas regionales que han utilizado la caja de recursos en las fases presenciales y en línea de la formación.

Los productos solicitados y las estrategias requeridas para la realización de un amplio y variado repertorio de actividades contemplan la diversidad de campos de los que provienen desarrolladores y especialistas curriculares, así como los órdenes de desafíos y las necesidades a las que se pueden ver enfrentados en su campo laboral, desarrollando las competencias para ello. Se basan muchas veces en el uso de las Tics. Por otra parte, se busca compartir una amplia perspectiva internacional comparada con el objetivo de profundizar en el entendimiento de la teoría y la práctica del cambio curricular en su conjunto y desde múltiples temas, posicionamientos, enfoques y estrategias.

Tal cual se ha mencionado, la caja de recursos es utilizada como principal soporte para la organización de cursos acreditados y de larga duración de posgrado en diseño y desarrollo curricular, realizados en asociación con universidades de distintas regiones e Institutos de Educación. A la fecha, se han implementado seis cohortes (2010-2016) del Diploma en Diseño y Desarrollo Curricular, en Uruguay –la primera de carácter internacional y las otras cinco para América Latina y el Caribe en español incluyendo también una edición en francés – y cuatro cohortes en la República Unida de Tanzania –para África Subsahariana en francés e inglés–, lo cual ha facilitado múltiples oportunidades de recopilar comentarios y aportes adicionales, entre otros, por parte de tomadores de decisiones, desarrolladores y especialistas curriculares, investigadores, formadores de docentes, supervisores, directores/rectores, maestros y profesores.

Estas diversas experiencias de formación, asentadas en el uso de la caja de recursos, profundizan el conocimiento de la OIE-UNESCO sobre los procesos de reforma curricular - sus necesidades, sus retos, sus restricciones y sus ventanas de oportunidades. Asimismo, las mismas evidencian la perentoriedad de fortalecer las capacidades de los especialistas en currículo a la luz de promover el intercambio de experiencias, conocimientos y experticia como base del desarrollo de políticas, programas y prácticas eficaces.

La *Caja de Recursos* es pues el instrumento fundamental que usa la OIE-UNESCO en diferentes regiones del mundo y en varias lenguas – por ejemplo, se lanzó en el 2017 el diploma en currículo para los países árabes en lengua árabe - para fortalecer las competencias de las masas críticas nacionales que están comprometidas con reformas y desarrollos curriculares a diferentes niveles del sistema educativo y en diversidad de ambientes de aprendizaje. Bajo esta mirada, los Diplomas son una ventana de oportunidades para que los sistemas educativos reflexionen en perspectiva comparada y plural, sobre las sinergias entre las políticas educativas, las propuestas curriculares y pedagógicas y su efectiva concreción en los centros educativos y en las aulas, y que asimismo, se apropien de ideas, conceptos e instrumentos que contribuyan a mejorar la calidad de las oportunidades educativas a la luz de la creciente diversidad de perfiles, expectativas y necesidades de alumnas y alumnos.

La OIE-UNESCO se esfuerza permanentemente por adaptar sus herramientas de formación a las necesidades de contextos específicos y profesionales. A la fecha, se cuenta con ediciones de *Herramientas de Formación para el Desarrollo Curricular: una caja de recursos* en árabe, español, francés e inglés. Asimismo, se elaboran módulos temáticos sobre cuestiones fundamentales y actuales del currículo, del aprendizaje y de la evaluación– a vía de ejemplo, educación inclusiva y currículo inclusivo, aprendizaje personalizado y evaluación como soporte de los aprendizajes - que se conciben como herramientas para apoyar su abordaje y fortalecer su centralidad en las propuestas y desarrollos educativos y curriculares.

Merced a su formato digital, la *Caja de Recursos* se presenta como una innovadora herramienta de trabajo de fácil manejo para la realización de actividades en torno al desarrollo de capacidades. Además de su uso para consulta individual, ésta puede ser utilizada en diversas actividades de grupo a través de enfoques a medida y a diferentes niveles del sistema educativo.

Quisiera extender mi más sincera gratitud a los numerosos especialistas, investigadores y oficiales de programas que nos han cedido los derechos de autor para el uso de documentos y resultados de investigación. Todos los comentarios adicionales y sugerencias sobre las *Herramientas de Formación para el Desarrollo Curricular: una caja de recursos* serán bienvenidas, ya que esto ayudará a la OIE-UNESCO a seguir mejorando y ampliando su colección de herramientas para el desarrollo de capacidades.

En resumidas cuentas, espero que esta caja de recursos se siga erigiendo en un material de referencia para asistir a los Estados Miembros en abrigar una visión comparada internacional del currículo, en diversificar el abanico de enfoques y estrategias para el logro de oportunidades, procesos y resultados de aprendizajes efectivos y relevantes, y en definitiva, en contribuir a sentar las bases para el logro de una educación inclusiva, equitativa y de calidad tal cual señala el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 en el marco de la Agenda Educativa 2030.



Dra. Mmantsetsa Marope

Directora
OIE-UNESCO

Presentación general

Las Herramientas de Formación para el Desarrollo Curricular: una caja de recursos procura atender las necesidades de tomadores de decisión, educadores, especialistas y desarrolladores curriculares, evaluadores, formadores de formadores, supervisores, rectores/directores de centros educativos y docentes que se ocupan del currículo, del aprendizaje, de la evaluación y de asuntos conexos. Esta diversidad de actores pueden beneficiarse de una perspectiva internacional comparada que les facilite acceder a nuevas tendencias sobre los procesos de desarrollo curricular y tomarlas como puntos de análisis en las tomas de decisiones.

Estas tendencias y los casos de estudio que las ejemplifican se refieren a cuestiones relacionadas con:

- El planeamiento y el desarrollo del currículo: objetivos y marcos curriculares, modelos de construcción curricular, formas de definir intenciones curriculares, selección de las estrategias de enseñanza y de aprendizaje, implementación y evaluación de reformas.
- Administración/gestión del currículo: conducción del cambio, desarrollo curricular basado en la escuela, evaluación de las escuelas y del currículo.
- Perspectivas sobre la enseñanza y el aprendizaje: evaluación genuina/auténtica, enseñanza centrada en el estudiante, cómo definir los resultados esperados y el desarrollo de un currículo y de una pedagogía inclusivas.
- Participación colaborativa en los procesos curriculares: comprometiendo diversidad de instituciones y actores, así como el fortalecimiento de capacidades que sustenta dichos procesos.
- Preparación de materiales curriculares: procesos y mecanismos para el diseño y la evaluación de materiales, tanto tradicionales como no tradicionales, de apoyo a los procesos de enseñanza y de aprendizaje en diversos contextos.
- Desarrollo de capacidades de docentes y otros actores: alternativas de formación y desarrollo profesional en diversos estadios de la carrera profesional y en diversidad de contextos y niveles.

La dinámica de productos y procesos en el currículo

Tradicionalmente se ha concebido al currículo de forma restringida, como un producto o conjunto de productos: los documentos que describen o prescriben contenidos que deben enseñar los docentes. Esta línea de pensamiento entiende el proceso de construcción curricular como una tarea técnica, que debe diseñarse y producirse para orientar al sistema educativo y, a menudo, desconectada de las necesidades y expectativas de la sociedad.

Más recientemente, los desarrolladores del currículo le han otorgado más atención a los procesos mediante los que se elaboran productos curriculares de calidad, y que son necesariamente variados, complejos y controversiales. Éstos han desarrollado diversos modelos en los que el currículo cada vez más se construye y se desarrolla en diálogo constante con variados grupos de interés y teniendo en cuenta lo que ocurre realmente en los centros educativos y en las aulas. El currículo es pues una construcción educativa, política y social, de ida y vuelta entre instituciones y actores de dentro y fuera del sistema educativo.

Algunas de las cuestiones que se ponen en juego a través de los procesos curriculares, explícitos e implícitos, son:

- La cuestión epistémica: ¿Qué es saber? ¿Qué cuenta como conocimiento legítimo? ¿Quién lo define como tal? ¿Por qué hay que aprender esto en vez de aquello?

- La cuestión de la equidad: ¿Quién debe tener acceso a qué conocimientos? ¿Quién controla la selección y distribución del conocimiento?
- La cuestión sistémica: ¿Cómo deben estar relacionadas las partes del currículo para conformar un todo coherente y potente?
- La cuestión pedagógica: ¿De qué manera se logra volver accesible y amigable el conocimiento a los estudiantes?
- La cuestión del sentido: ¿Cómo conectamos el conocimiento curricular con la vida de los estudiantes y con lo que tiene sentido para ellos y es útil para la sociedad?

Unos procesos de desarrollo curricular que se planteen y busquen respuestas consensuadas a estas preguntas pueden llevar a productos curriculares apropiados, que a su vez optimizan el uso de los recursos e insumos disponibles y conducen a resultados de calidad en los aprendizajes de los estudiantes.

En la siguiente Tabla adjunta se ejemplifican algunos de estos productos y procesos:

Tabla 0.1: Procesos y productos curriculares

Procesos	Productos
<ul style="list-style-type: none"> • Diálogo en torno a políticas y formulación de políticas curriculares 	<ul style="list-style-type: none"> • Documentos de política educativa • Marco curricular nacional
<ul style="list-style-type: none"> • Diseño curricular 	<ul style="list-style-type: none"> • Estándares de currículo • Programas de asignaturas • Currículos locales • Exámenes nacionales
<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo de materiales de aprendizaje 	<ul style="list-style-type: none"> • Textos escolares • Software educativos • Normas de provisión y uso de materiales de aprendizaje impresos y en línea
<ul style="list-style-type: none"> • Evaluación y aprobación de libros de texto 	<ul style="list-style-type: none"> • Guías o especificaciones para el desarrollo y la evaluación de libros de texto • Guías o especificaciones para la selección de productos de tecnología
<ul style="list-style-type: none"> • Formación docente 	<ul style="list-style-type: none"> • Currículo de la formación docente • Programas de desarrollo profesional docente y de formación en servicio • Guías de trabajo para docentes
<ul style="list-style-type: none"> • Gestión del currículo 	<ul style="list-style-type: none"> • Informes de supervisión/inspección • Normas y guías para el desarrollo curricular de base local
<ul style="list-style-type: none"> • Evaluación del currículo 	<ul style="list-style-type: none"> • Resultados de la evaluación del currículo • Informes de investigación sobre la implementación del currículo y sobre los resultados de los aprendizajes

El espacio de las decisiones curriculares

Existe una red compleja de decisiones a nivel técnico y político que inciden en los procesos curriculares mencionados en la Tabla anterior. Algunas de estas decisiones están corporizadas en objetos que orientan las prácticas cotidianas (p.ej. las normas del distrito, los reglamentos, los programas, los libros de texto y los exámenes oficiales), otras decisiones son menos visibles, o bien su historia se ha olvidado. Pueden adoptar la forma de rutinas, promovidas por hábitos sociales e inercias que no se cuestionan (por ejemplo, la forma de organizar el espacio escolar, el tiempo de enseñanza, la asignación de docentes a determinados grupos de estudiantes o formas preferenciales de interacción en la clase).

¿Cuáles son los atributos centrales de esta red de decisiones?:

- Es la base de procesos dinámicos, que operan a diferentes tiempos; estos procesos surgen de la interacción de múltiples actores con distintas intenciones, intereses, entendimientos y posturas en relación con el conocimiento, la cultura, la enseñanza y el aprendizaje.
- Opera bajo ciertas restricciones, que definen qué es posible y qué no. Algunas de estas restricciones son materiales, pero también operan las sociales, culturales y políticas.
- Pueden visualizarse como una superficie alabeada, con una “topografía” resultante de una lenta construcción histórica: hay algunas “tierras altas” que parecen inmunes al cambio, algunas “llanuras” donde prevalecen tensiones, conflictos y ajustes, y algunos “arrecifes sumergidos” que están formados por supuestos y representaciones ocultas, prejuicios y resistencias a los cambios.
- Es sistémica: las interacciones entre los actores, las restricciones y la topografía hacen difícil prever las consecuencias de nuevas decisiones, y en ocasiones, los resultados de las acciones planificadas no son los esperados, e incluso producen efectos contradictorios.

El rol del especialista curricular

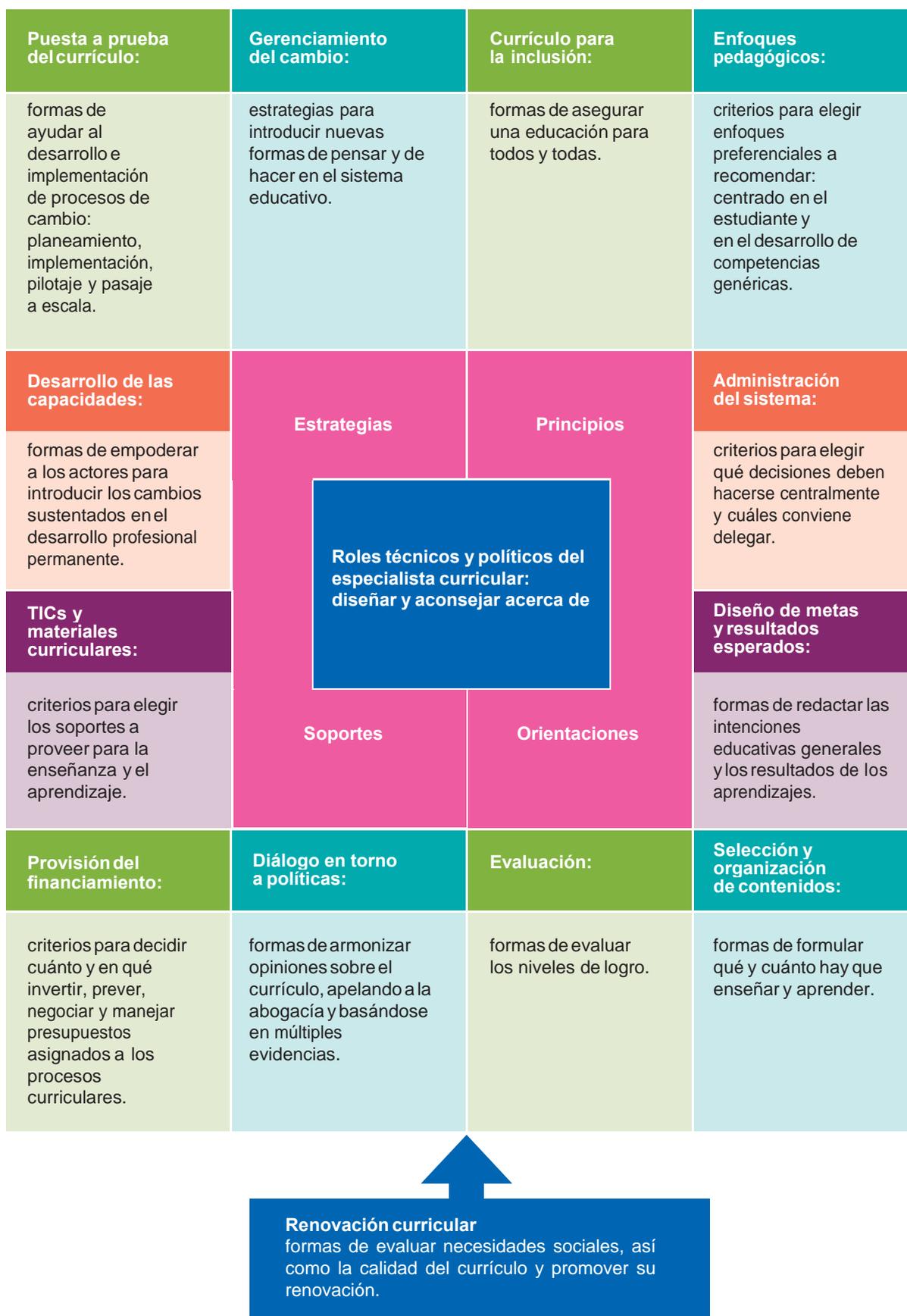
El especialista curricular necesita devenir un practicante reflexivo que delibera e interviene en los procesos curriculares, asumiendo el desafío de influir sobre esta red de decisiones para posibilitar resultados educativos pertinentes y eficaces y para, asimismo, ayudar a los sujetos a desarrollar competencias para la vida en el mundo de hoy y de mañana, respetando al mismo tiempo la cultura e identidad de una sociedad.

Desde este punto de vista, el especialista curricular debe llevar a cabo cuatro actividades principales referidas a los procesos curriculares:

1. Liderar, diseñar y/o implementar oportunidades de diálogo y abogacía mapeando el amplio rango de grupos de interesados, a efectos de captar y promover nuevas ideas.
2. Liderar y/o participar en la definición del “currículo escrito”, aquello que hay que aprender, cómo se formulan los resultados esperados y cómo se evaluarán los resultados del proceso de aprendizaje.
3. Liderar y/u orientar los procesos mediante los cuales el currículo escrito se transforma en prácticas efectivas de enseñanza y aprendizaje.
4. Diseñar y/o proveer las bases materiales que permiten que el currículo se realice en la práctica.

Además, necesitará participar con cierta periodicidad en el proceso de renovación curricular, y en la resolución de problemas particulares en diferentes contextos regionales o locales.

Este campo de decisiones puede representarse en el siguiente diagrama:



Algunas de las tendencias de la modernidad, que han sido una tradición dominante en muchos países de Occidente a lo largo del siglo XX, enfatizaron los métodos racionales y científicos así como el uso de la tecnología para controlar la naturaleza. Esto se reflejó en el desarrollo de burocracias jerárquicas especializadas para controlar la toma de decisiones, y una búsqueda del progreso social a través del desarrollo sistemático de soluciones consideradas como racionales. El experto curricular de hoy recibe la herencia de esta tradición, en momentos en que se constata una nueva fase o condición social donde las decisiones de las acciones son más difusas, y su alcance más complejo. En estas condiciones de mayor indeterminación, sistemas como el educativo ya no pueden pensarse en una forma lineal mecanicista sino que deben considerarse abiertos, y los procesos necesitan ser administrados aceptando la complejidad, la falta muchas veces de rumbos claros y la multiplicidad de opciones y procesos.

Desarrollo curricular

El currículo es un componente esencial de cualquier proceso educativo. En las primeras décadas del siglo XXI, los sistemas educativos deben enfrentarse a los desafíos de la globalización y de una economía crecientemente basada en el conocimiento y las tecnologías como definiciones de modos de vida, mientras que al mismo tiempo necesitan apoyar la construcción de una sociedad más igualitaria e inclusiva, fortalecer la cohesión social y alentar a las culturas locales a sostener un sentido de identidad y pertenencia en un marco de referencias universales.

Las autoridades nacionales de educación se enfrentan pues al desafío de lograr que los currículos respondan a nuevas y complejas demandas mediante el desarrollo de habilidades y de competencias relevantes tanto para las necesidades locales como para las globales. Para eso, se exploran múltiples soluciones para mejorar la calidad de los resultados de aprendizaje contemplando diversidad de posicionamientos, enfoques y estrategias de enseñanza y de aprendizaje.

A estos desafíos, cabe sumar ciertas necesidades específicas y relevantes en los procesos actuales de desarrollo curricular en algunos países o regiones, tales como los objetivos de la lucha contra la pobreza, la marginalidad y la exclusión social, la promoción de la cohesión social y la educación para el desarrollo sostenible y la ciudadanía global, a sabiendas que la educación tiene un impacto complejo pero evidente sobre los procesos sociales asociados a estos objetivos.

El desarrollo curricular, básicamente entendido como la definición de políticas que orientan los modos de intervención para que aquellas competencias y conocimientos que se determinan como necesarios sean enseñados y aprendidos, implica superar la comprensión tradicional de los currículos como simples planes de estudio o listados de contenidos prescritos. En efecto, se sugiere que para fomentar el aprendizaje de manera efectiva, además del contenido, hay que ajustar permanentemente las estructuras (tiempos, espacios, personas, conducción, entre otros aspectos) y los métodos educativos (diversidad de estrategias pedagógicas para sostener los aprendizajes) a los cambios que se generan en la ciencia, la tecnología, la cultura, la economía y la vida social.

Por otra parte, la creciente participación de los países en evaluaciones internacionales de conocimientos y de habilidades/competencias expone al desarrollo curricular a cuestionamientos públicos y, en ocasiones, las autoridades intentan darles solución revisando y ajustando sus sistemas educativos y adoptando como referencia “buenas” prácticas y políticas, así como “estándares” internacionales. En general, existe la necesidad de incrementar los intercambios de experiencias y de experticia sin una intencionalidad de modelización, aprendiendo tanto de los éxitos como de los fracasos y sacando provecho de las experiencias y tradiciones locales.

La Caja de Recursos *Edición 2017*

Objetivo y estructura

Atendiendo a lo señalado en la presentación general, el objetivo estratégico de la Caja de Recursos es contribuir al desarrollo de las capacidades de tomadores de decisiones y profesionales en lo atinente al diseño, administración e implementación de los procesos de elaboración de currículos inclusivos de calidad.

Contrariamente a imponer modelos predefinidos y/o indicar soluciones universalmente aplicables, la OIE –UNESCO facilita el acceso a experiencias diferentes y asiste a los hacedores del currículo y demás actores relevantes del campo de la educación en el conocimiento y la discusión de nuevas perspectivas sobre temas complejos y en la toma de decisiones mediante el análisis de las ventajas y desventajas de diferentes opciones en concordancia con sus propios contextos y necesidades.

La Caja de Recursos incluye la presentación y discusión de conceptos curriculares claves, un abanico de actividades de formación como soporte de la producción y el intercambio sobre temas curriculares y una serie de documentos de análisis y estudios de casos de las diferentes regiones del mundo contemplando diversidad de contextos, enfoques, estrategias y prácticas.

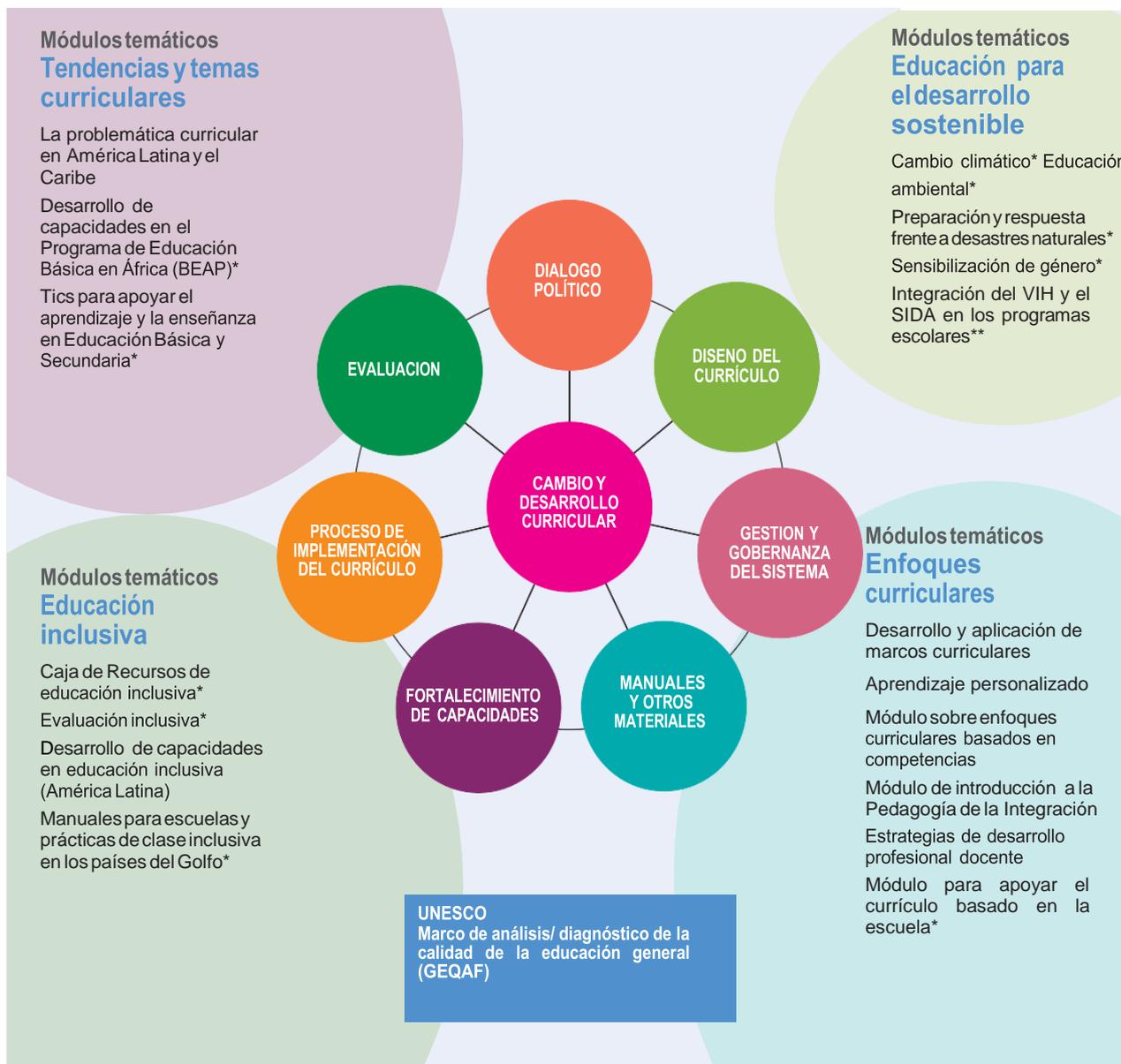
Como muestra más abajo el cuadro de presentación de la caja de recursos, su estructura se concibe alrededor de dimensiones del proceso de “vida” del currículo. Las mismas se presentan como módulos independientes que pueden leerse por separado o en un itinerario que los usuarios de la caja pueden diseñar con los módulos: Formulación y diálogo en torno a políticas; Cambio curricular; Diseño curricular; Gobierno y administración del sistema; Desarrollo de libros de texto y otros materiales de enseñanza y aprendizaje; Desarrollo de capacidades para la implementación curricular; Procesos de implementación curricular; y Evaluación del currículo y de los estudiantes.

Los temas curriculares se presentan relacionados a los procesos de desarrollo y cambio curricular, y orientados a la mejora de la calidad de los aprendizajes. A través de los diferentes módulos se discuten conceptos fundamentales que se complementa con un repertorio amplio y plural de documentos de apoyo al lector a efectos de continuar la elaboración, la profundización y la comprensión de los mismos. Los estudios de caso ofrecen ejemplos en diferentes contextos que sirven de referencia para que los profesionales del currículo puedan visualizar elementos de los procesos de desarrollo curricular contemporáneos, considerando:

- Los conceptos de calidad y relevancia en la educación y sus implicaciones para el currículo;
- La renovación curricular como un proceso complejo y dinámico que implica la participación de multiplicidad de actores en la generación de una serie de productos;
- Las implicaciones de las nuevas tendencias curriculares para:
 - la formulación de políticas;
 - el diseño curricular, incluyendo los marcos curriculares y los programas de las materias/asignaturas;
 - la asignación de tiempo y espacio;
 - la administración y el gobierno del sistema educativo, incluyendo la administración de recursos;
 - el desarrollo de libros de texto, otros materiales y soportes de tecnología;
 - la evaluación;
 - la formación docente y el desarrollo profesional docente; y
 - los procesos de implementación y evaluación del currículo.

Cuadro de presentación de la Caja de Recursos

OIE –UNESCOy sus herramientas de formación para el desarrollo curricular y temas conexos



Fuente: UNESCO-OIE (2013). * Disponible en inglés ** Disponible en francés

Los recursos incluidos en esta caja buscan fortalecer una comprensión conceptual acerca del desarrollo curricular, así como una apreciación de la naturaleza, la filosofía y los principios del desarrollo curricular como un proceso dinámico y permanente, tratando las diferentes dimensiones del cambio curricular de un modo que destaca sus interrelaciones bajo una visión holística y vinculante entre los diferentes componentes del currículo.

Dado que esta caja de recursos ha sido diseñada para utilizarse de manera flexible, y en relación a una amplia variedad de contextos, los productos y procesos identificados anteriormente pueden resultar útiles tanto en circunstancias específicas como también en las situaciones de desarrollo curricular más comunes.

Finalmente, la caja no constituye un manual que describe una secuencia de pasos a seguir ya que no se puede aplicar una solución única de la misma forma en diferentes contextos. Por el contrario, intenta orientar sin modelizar el trabajo concreto, al mismo tiempo que inspirar y brindar aportes valiosos sustentados en diferentes tipos de evidencia a los desarrolladores de currículos y demás actores relevantes.

Características metodológicas

Las principales características de la *Caja de Recursos* son:

- Desarrolla una perspectiva internacional comparada sustentado en estudios de caso;
- Invita al usuario a reinterpretar las lecturas, los casos y los ejemplos en función de su propio contexto;
- Aporta información actualizada, documentos y análisis de política sobre cuestiones, tendencias y temas específicos del currículo, del aprendizaje, de la evaluación y asuntos conexos;
- Desarrolla capacidades mediante el uso de simulaciones y aprendizajes contextualizados;
- Requiere producciones concretas que puedan servir potencialmente al usuario en sus quehaceres profesionales cotidianos; y
- Promueve el uso de las TICS como una competencia necesaria del especialista curricular.

Presentación del contenido de los módulos

MÓDULO 1

Formulación y diálogo en torno a políticas: explora los contextos de renovación en las políticas curriculares, en primer lugar, mediante el análisis de posibles disparadores y fundamentos para el cambio de políticas y, en segundo lugar, mediante la provisión de herramientas para el análisis de las fortalezas y las debilidades en los contextos locales y para la identificación de los actores involucrados en el sistema educativo y preocupados por éste. En consecuencia, identifica el nivel de involucramiento de posibles actores interesados en el diálogo en torno a la formulación de las políticas, así como también las posibles causas de resistencia al cambio de las mismas. Se presentan las tendencias globales y regionales como posibles puntos de referencia para el desarrollo de políticas curriculares que promuevan y faciliten el intercambio educativo entre países.

MÓDULO 2

Cambio curricular: propone un enfoque de la renovación curricular como un proceso dinámico de cambio, tensionado por la necesidad de asegurar la relevancia del aprendizaje ante transformaciones globales y locales. Asimismo, se aborda el desafío de actualizar el conocimiento que el currículo selecciona para su desarrollo, teniendo en cuenta las mediaciones que experimenta el currículo en el plano escolar (centro educativo) y actuando para que éstas no desdibujen las intenciones curriculares. Se enfatiza la necesidad de comprender y trabajar en cambios curriculares que apunten a una genuina inclusión educativa desde una perspectiva holística en la que se necesita atender a todas y todos como seres únicos y diversos.

MÓDULO 3

Diseño curricular: presenta una estructura genérica para los marcos curriculares y examina la relación entre sus diferentes elementos constitutivos. El módulo comparte una perspectiva acerca de los diferentes enfoques respecto del proceso de definir lo que los alumnos deberían aprender y ser capaces de hacer al finalizar los diferentes ciclos de aprendizaje, sobre la base de la formulación de objetivos, habilidades, competencias y/o estándares. Cada uno de esos enfoques tiene implicancias para la estructuración del contenido de los aprendizajes, la asignación de tiempo y espacio a nivel del centro educativo, las pedagogías de enseñanza y aprendizaje y las estrategias de evaluación como soporte de los aprendizajes.

MÓDULO 4

Gobierno y administración del sistema: junto con la revisión de la importancia del concepto se identifica una diversidad de fundamentos y modalidades para la administración y el gobierno de los procesos curriculares, considerando la necesidad de mantener un equilibrio entre la centralización y la descentralización en cuanto al liderazgo en los niveles centrales, regionales y del centro educativo. Asimismo, se exploran temas relacionados con la localización del currículo como un modo de facilitar una respuesta efectiva a las realidades y necesidades locales, ponderando los riesgos y beneficios de ello.

MÓDULO 5

Desarrollo de libros de texto y de materiales de enseñanza y aprendizaje: explora las tendencias actuales acerca de las políticas de producción y de los procesos de desarrollo de materiales de apoyo al currículo en diversidad de formatos, impresos y en línea, que sean adaptados a los contextos sin perder de vista la globalidad de la sociedad. En este sentido, las plataformas tecnológicas y el acceso a materiales digitales de producción local se presentan en algunas de las tareas propuestas en el marco de una tendencia a la creciente digitalización del currículo. Se discuten los roles potenciales de los diferentes actores, incluyendo las autoridades educativas centrales, en las tomas de decisiones acerca de la producción, selección y distribución de materiales de enseñanza y aprendizaje adaptados a necesidades de distintos contextos.

MÓDULO 6

Desarrollo de capacidades para la implementación curricular: define el desarrollo de capacidades en el contexto del cambio curricular como un proceso de desarrollo del conocimiento, las habilidades y la capacidad de entendimiento de los individuos y grupos involucrados en el cambio curricular, facultándolos para la construcción de políticas y la toma de decisiones fundada en la gestión, evaluación y renovación del currículo. Se analizan las alternativas de formación para grupos tanto de docentes como de no docentes que influyen en los éxitos o fracasos de los procesos de cambio curricular a la hora de su implementación. Las capacidades para el cambio curricular se analizan desde contextos que ofrecen los nuevos enfoques de enseñanza y aprendizaje, así como desde las tecnologías de información y comunicación. El módulo destaca la necesidad de focalizar adecuadamente el desarrollo de capacidades y las áreas de prioridad para empoderar a los grupos de interés seleccionados.

MÓDULO 7

Procesos de implementación curricular: explora y analiza los principales atributos de diversos modelos de implementación curricular. Examina varios temas relacionados a la implementación, incluyendo el planeamiento para el proceso de implementación, el proceso de poner a prueba el nuevo currículo y los posibles roles de los líderes regionales y escolares en su implementación. Se presentan ejemplos contemplando diversos contextos y desafíos.

MÓDULO 8

Evaluación de los estudiantes y del currículo: la evaluación de los alumnos, y su impacto en la evaluación del currículo se presenta como una importante fuente de cambio de la política curricular y de una permanente retroalimentación para la adaptación curricular continua en el proceso de implementación. Asimismo, se identifican los componentes curriculares que pueden ser evaluados más allá de los resultados individuales de los estudiantes, revisando procesos y técnicas de evaluación: quién debe evaluar, las opiniones de quiénes son importantes, la triangulación de datos cuantitativos y cualitativos para generar evidencia, cómo reunir información y qué hacer con ella. También se analizan cómo las evaluaciones internacionales y regionales pueden ser utilizadas por los países para el diseño de cambios curriculares que mejoren la calidad de los aprendizajes para todas y todos.

Siglas y abreviaturas

ABEGS	Oficina Árabe de Educación para los países del Golfo
ACARA	Autoridad australiana para el currículo, la evaluación y la presentación de informes
ACL	Asignatura curricular local
AISSA	Asociación de escuelas independientes de Australia del Sur
APEC	Cooperación Económica Asia-Pacífico
BEAP	Programa para la Educación Básica en África
BMBF	Ministerio Federal alemán de Educación e Investigación
BREDA	Oficina Regional de Educación para África
CERC	Centro de investigación sobre educación comparada
CIE	Conferencia Internacional de Educación
COP	Comunidad de Práctica en Desarrollo Curricular
DPD	Desarrollo profesional docente
ECT	Educación en Ciencia y Tecnología
ECT	Educación, Ciencia y Tecnología
EDEN	Red europea de educación a distancia
EDS	Educación para el Desarrollo Sostenible
EE. UU.	Estados Unidos
ELT	Técnica efectiva de aprendizaje
EPT	Educación para todos
FPE	Educación Primaria Gratuita
GASERC	Centro de Investigación sobre Educación de los Estados Árabes del Golfo
GEQAF	Marco de análisis/diagnóstico de la calidad de la educación general
GITE	Grupo Internacional de Trabajo sobre la Educación
GRC	Grupo de Resultados Conectados
GTZ	Organismo Alemán de Cooperación Técnica
HMI	Inspector
I y D	Investigación y desarrollo
IIPE	Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación
INCA	Análisis internacional de los Marcos Curriculares y de Evaluación
IPP	Proyecto de práctica inclusiva
ISD	Distrito escolar independiente
IUE	Instituto de la UNESCO para la Educación

KICE	Instituto Coreano de Currículo y Evaluación
KIE	Instituto de Educación de Kenia
LcC	Lenguaje claro Consultora
LTLT	Aprender a vivir juntos
NAfW	Asamblea Nacional de Gales
NETF	Fondo fiduciario noruego para la educación
NFER	Fundación nacional para la investigación educativa
NIER	Instituto Nacional Japonés de Investigación sobre Políticas Educativas
NZAR	Asociación Neozelandesa de Investigación sobre Educación
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico
OIE	Oficina Internacional de Educación
ONG	Organizaciones No Gubernamentales
OREALC	Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe
OUT	Universidad Abierta de Tanzania
PARE	Programa de apoyo para la reforma del sistema educativo en Argelia
ED/PDE	Planificación y Desarrollo de los sistemas educativos/Políticas y Formación relativas a los Docentes
PIF	Marco de inversión para políticas
PISA	Programa Internacional de Evaluación de los Alumnos
REICE	Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación
SACMEQ	Consortio de África Meridional y Oriental para el Monitoreo de la Calidad de la Educación
SEC	Consejo Educativo Superior de Qatar
SIDA	Síndrome de Inmunodeficiencia adquirida
TALIS	Encuesta Internacional sobre Docencia y Aprendizaje
TIC	Tecnología de la información y la comunicación
TIE	Instituto de Educación de Tanzania
TIMSS	Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias
UCU	Universidad Católica de Uruguay
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UNITWIN	Plan de Hermanamiento e Interconexión de Universidades
USAID	Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional
UZB	Uzbekistán
VIH	Virus de la inmunodeficiencia humana

Iconos de la Caja de Recursos para el Currículo

Los iconos que figuran en el margen izquierdo de *Herramientas de Formación para el Desarrollo Curricular* están diseñados para ayudarle a identificar las acciones o materiales que se han introducido a fin de facilitar su aprendizaje. Los recursos relacionados con cada tarea se encuentran en la versión digital interactiva de la presente *Caja de Recursos*, accesible para los participantes de los cursos organizados por la UNESCO-OIE. Para más información sobre estos cursos, póngase en contacto directamente con la OIE.

La siguiente tabla explica el significado de los iconos empleados en las *Herramientas de Formación*:



ACTIVIDAD:

Indica que los participantes abordarán una serie de tareas que requieren trabajo individual o en grupo. Estas actividades pueden complementarse con lecturas y estudios de casos. Están diseñadas para poner de relieve los temas clave de cada módulo.



LECTURAS:

Se refiere a la lista completa de documentos, estudios de casos y hojas de trabajos que se incluye al fi de cada módulo, así como a la lista de referencias que se ha citado en las *Herramientas de Formación*.



DOCUMENTO:

Indica que los participantes harán uso de un recurso complementario escrito o publicado por un autor o una institución. Estos documentos pretenden resaltar las cuestiones relativas a las políticas y prácticas en torno al desarrollo curricular.



ESTUDIOS DE CASO:

Indica que los participantes emplearán un recurso complementario que ha sido presentado por un estudiante del Diploma en Diseño y Desarrollo Curricular o por un integrante de la Comunidad de Práctica en Desarrollo Curricular de la UNESCO-OIE. Los estudios de casos tienen como objetivo refl las experiencias de diversos grupos de interés de todo el mundo en el ámbito del diseño y desarrollo curricular.



HOJA DE TRABAJO:

Indica que los participantes se valdrán de un documento orientativo diseñado para fomentar el desarrollo de ideas, la planificación y la resolución de problemas.



PRODUCTO:

Indica que los participantes elaborarán un resultado concreto en función de una tarea específica.



PORTAFOLIO:

Indica que los participantes redactarán un resultado concreto que refleje la culminación de un conjunto de tareas.



NOTAS:

Se refiere a la sección que se encuentra al final de cada módulo en la que los participantes pueden anotar sus reflexiones e ideas sobre la sesión o sesiones de formación y los recursos complementarios.



MÓDULO

1



Formulación y diálogo en torno a políticas



©UNPhoto/ Marco Dormino

MÓDULO 1:

Formulación y diálogo en torno a políticas

En este módulo se aborda el diálogo en torno al proceso de formulación de políticas públicas relativas al currículo mediante la consulta y la participación de grupos de interés legítimos. Estas políticas son las que establecen los parámetros fundamentales para el trabajo de los desarrolladores del currículo.

Las actividades de este módulo buscan guiar a los especialistas y desarrolladores del currículo a través de las etapas de formulación de la política curricular:

1. Los actores y contexto para el diálogo: el desarrollo de lecturas del contexto del sistema educativo y de su entorno más amplio.
2. Los procesos de consulta: cómo identificar a los grupos de interés legítimos en el currículo y cómo comprometerlos en el diálogo y las consultas en torno a las políticas.
3. La construcción de la voluntad política para el cambio en educación: el modo en que los especialistas de currículo pueden mantener un diálogo productivo con los tomadores de decisiones del gobierno para lograr el apoyo y el liderazgo en el proceso de cambio curricular.
4. Los temas sensibles: cómo los países en diferentes partes del mundo han abordado algunos temas de política curricular y/o culturalmente sensibles para preservar y promover las metas e intereses nacionales.
5. Las iniciativas globales y regionales para el acuerdo de metas curriculares: cómo los países en diferentes regiones establecen metas comunes para crear condiciones que faciliten el tránsito de personas entre países de la región o interregionales.

A continuación de las actividades se incluye una sección de "Recursos" que contiene un listado de documentos de discusión y otros recursos a los que se hace referencia en las actividades, así como una lista de lecturas adicionales complementarias.

Algunas reflexiones sobre el diálogo en torno a políticas

La formulación de políticas en educación y, en particular, las políticas curriculares requieren una atenta lectura de los escenarios y contextos que permita identificar temas/problemas y desviaciones posibles, así como evaluar la viabilidad y oportunidad de introducir cambios y promover el desarrollo. Asimismo, legitimar las intervenciones del Estado en asuntos curriculares, abordar el escepticismo, particularmente evidente en el cuestionamiento de actores políticos, medios de comunicación, familias, evaluadores internacionales, y tratar los dilemas que las sociedades enfrentan para mantener y asegurar el bienestar de las poblaciones, está fuertemente alineado con la capacidad de respuesta del sistema educativo en relación al qué, al por qué, al cómo y al cuándo de la educación y de los aprendizajes. Es necesario lograr el compromiso y la participación de distintos actores a la hora de definir las políticas y estrategias curriculares, a fin de compatibilizar, articular y equilibrar sensibilidades y temas que pueden entrar en conflicto.

Es necesario visualizar el currículo y el desarrollo curricular como un conjunto de intercambios dinámicos entre un proceso de negociación permanente entre los actores internos y externos al sistema educativo y su naturaleza y función pedagógicas. El debate político, social y de políticas en torno al currículo relacionado a los imaginarios sociales sobre un currículo necesariamente inclusivo y realizable tiene la ventaja de resaltar los dilemas y las múltiples tensiones que caracterizan a nuestras cambiantes sociedades. Por ejemplo, qué combinación y qué tipo de equilibrio se debe alcanzar entre identidades locales y dimensiones globales, entre tradición y modernidad, entre valores particulares y universales, entre intereses individuales y colectivos, entre competitividad y solidaridad, entre educación general y preparación para el trabajo.

El grado de consenso social acerca de la necesidad de cambios educativos determina en parte la viabilidad de las reformas, así como su alcance, ya que se considera el currículo, por un lado, como un compromiso al interior de un proceso de negociación permanente, entre los actores de dentro y fuera del sistema educativo, y, por otro lado, como un balance entre su carácter pedagógico y su rol más técnico. En los casos en los que no hay un consenso fuerte entre el estado y los otros actores del escenario educativo, como resultado de la tensión entre la sociedad, el sistema político y la educación, que impide o dificulta las soluciones políticas a los problemas en la educación, se precisa considerable energía institucional y tiempo para conseguir el presupuesto educativo estimado como necesario, así como para manejar las tensiones, las fricciones y los conflictos implicados en cada área de política.

En los procesos de diseño y desarrollo curricular es frecuente enfrentar tensiones, dilemas y contradicciones que se originan en varias causas, entre otras:

1. El currículo es una fuente influyente: incide fuertemente en la agenda de estudiantes, docentes, padres, empleadores y otros grupos de interés, compartiendo un marco para procesar y pensar sobre el contenido y la importancia que se le asigna a las ideas que presenta. Los grupos de interés asumen que si los estudiantes son expuestos a un mismo currículo desarrollarán perspectivas similares sobre cuál es el conocimiento que tiene valor, adoptarán una jerarquía determinada entre las áreas del saber y desarrollarán concepciones y creencias específicas sobre ellas.
2. El desarrollo curricular es un proceso de debate social entre diferentes grupos de interés de la comunidad educativa a niveles locales y nacionales, porque en tanto potencial campo de confrontación ideológica y de fricción política, el currículo refleja intereses ideológicos, religiosos, profesionales, económicos, corporativos y académicos, entre otros relevantes.
3. La educación se concibe como un sector estratégico de la economía que mejora su competitividad. Ello ha llevado a frecuentes afirmaciones políticas vinculando el desempeño en evaluaciones internacionales y los resultados educativos no sólo con la competitividad del país en el mercado global sino también con los intereses nacionales.
4. Las decisiones del currículo definen el uso de recursos: las reformas se evalúan principalmente en términos de la calidad del gasto en educación y del porcentaje del PBI. Esto puede verse en la presión que los nuevos contenidos, así como las habilidades y áreas de conocimiento promovidas por diversos grupos de interés, generan en el currículo bregando por más tiempo de instrucción, más recursos materiales y humanos y en última instancia, más reconocimiento social y recompensa económica. Sin embargo, el tiempo y el espacio del currículo no son infinitos y las limitaciones financieras en muchos países limitan de hecho la inversión y el gasto en educación.
5. En la mayoría de los países, la ley de educación, establece las metas y estándares (contenido, proceso, resultados, etc.) de la educación a nivel nacional. Estas metas y estándares se utilizan como guía para el desarrollo del currículo, el desarrollo profesional del personal educativo, las disposiciones y los requisitos de las instalaciones y equipos, así como para las orientaciones en las formas de gestión y de financiación.

Estas fuentes de tensión traen necesariamente aparejados choques ideológicos, conflictos de intereses y procesos complejos de formación de consenso, que influyen en las dimensiones macropolíticas del diseño y desarrollo curricular, así como en las dimensiones micropolíticas de cada comunidad escolar, incluyendo al plantel docente. Los países perciben cada vez más el currículo como una herramienta útil para generar renovadas políticas educativas y sociales. Esto supone, sin embargo, que el currículo es ante todo un acuerdo político, de política y técnico que afecta a los sistemas educativos e incide en el por qué, el qué, el cómo y el cuándo de la enseñanza y del aprendizaje. El reconocimiento progresivo del currículo como un proceso político dinámico requiere una reconsideración de los aspectos más técnicos del currículo. Sin embargo, parece que hay una falta de comunicación y de comprensión entre las dimensiones políticas y técnicas de un currículo, es decir, entre los debates sociales y políticos y los acuerdos relativos a los valores fundamentales, actitudes y comportamientos necesarios para una sociedad del conocimiento, y los debates y acuerdos inherentes en

términos de objetivos, contenidos y técnicas curriculares (Amadio y Operti, 2010). El currículo en el centro educativo se convierte así en un espacio deliberativo en el que todos los grupos de interés tratan de llegar a un consenso. Ocasionalmente, deben tomarse decisiones aún comprometiéndose en conflictos abiertos que hacen del diseño y el desarrollo curricular un proceso cíclico, evolutivo, no lineal y situacional relevante.

Moreno (2007) propone que este movimiento entre el conflicto y el consenso puede aparecer en situaciones en las que se busca el cambio, en donde la intención principal es mantener el control, y también porque el currículo se ha convertido en un tema fundamental de discusión política en el que las visiones y propuestas de diversos sectores de la sociedad y los grupos de interés no siempre coinciden (tabla 1.1).

Tabla 1.1. Movimiento entre conflictos y consensos

	Cambio	Control
Consenso	<ul style="list-style-type: none"> • Escenarios que aparecen cuando hay iniciativas de reforma curricular asociadas a cambios simultáneos en el proceso de construir y definir nuevas identidades nacionales en un país o comunidad. • Patrones globales que llevan a un currículo crecientemente uniforme y convergente. • Consensos sobre varias habilidades y competencias que se asumen cruciales para la socialización de los individuos y para la competitividad de las naciones en el siglo XXI. • Introducción de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en las escuelas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Procesos de desarrollo curricular que surgen de reformas que promueven la descentralización y una mayor autonomía de las escuelas, incluyendo rendición de cuentas. • Impulso a un control más local e institucional del currículo, dentro de un marco general custodiado por el Estado. • En estos casos, se busca desarrollar proyectos curriculares institucionales que surjan del consenso profesional de los docentes, con participación de actores locales como padres, empleadores y en ocasiones, los propios estudiantes.
Conflicto	<ul style="list-style-type: none"> • Atención a la diversidad y uso del currículo como herramienta para combatir la exclusión social, procurando dar cabida a conocimientos y rasgos culturales de grupos marginalizados. • Disputas sobre los libros de texto que portan visiones alternativas de la historia, la sociedad o incluso las ciencias, como el caso de la prohibición de incluir la teoría de la evolución en los textos escolares en algunos estados de los EE.UU. • Esfuerzos para reducir la sobrecarga curricular, por considerarla un dispositivo que provoca exclusión por vía del fracaso y el abandono de los estudiantes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Movimiento hacia los estándares como muestra de una presión creciente sobre los resultados de la escolaridad, y una reducción de la atención pública y política a las variables de insumos y de procesos. • Exámenes nacionales que las autoridades educativas usan como fuentes de decisión informada para cerrar escuelas, o despedir directores y docentes, o como justificación para contratar más inspectores y mandos medios, o para modificar los textos alineados con enfoques curriculares estrechos de “vuelta a lo básico”.

Fuente: adaptado de Moreno (2007, pp. 195-209).

El currículo también puede ser visto como un doble compromiso dentro de un proceso de negociación continua.

El primer compromiso ocurre entre los actores de dentro y fuera del sistema educativo. Los actores dentro del sistema educativo son los directamente involucrados en él, tales como estudiantes, docentes y administradores de la educación, mientras que los que están fuera del sistema educativo serían los padres de los estudiantes, el sector productivo, los ciudadanos y la sociedad en general. Dado que los intereses de estos actores son diferentes entre sí, cualquier cambio educativo importante requiere un proceso de negociación entre ellos.

Conviene establecer una distinción entre los “tomadores de decisión” y los “interesados legítimos”, “grupos de interés” o “stakeholders”. Los tomadores de decisión son individuos o grupos que, en función de su estatus o

posición profesional, pueden tomar decisiones específicas sobre qué se va a enseñar, cuándo, cómo y por qué. Ejemplos obvios incluyen a los funcionarios del sistema educativo, a los directores/rectores de centros educativos y los docentes coordinadores. Pero también hay otros menos visibles, como, por ejemplo, los autores de libros de texto / materiales educativos, las agencias que toman exámenes o acreditan y certifican a los alumnos.

Los “interesados” o “stakeholders” son individuos o grupos de personas que tienen derecho a participar en la elaboración de los programas escolares. En muchos casos, pueden tener la autoridad de garantizar que sus aportes o directivas se implementen, en otros casos, tal vez no tengan poder oficial, pero tienen vías de persuasión como es el caso del grupo de padres o los medios de comunicación.

El segundo compromiso es entre los procesos políticos y técnicos del currículo. El proceso político implica involucrar otros agentes educativos y grupos de interés en la reforma curricular, mientras que el proceso técnico trata de los especialistas curriculares desarrollando el currículo oficial. Estos procesos tienen que ir de la mano, pero debido a los desafíos organizacionales y estructurales, así como por el conflicto de intereses, estos procesos a menudo no se comunican mutuamente.

Hay múltiples grupos que influyen en las decisiones curriculares, y son tan diferentes que no es posible trazar con precisión la red de interacciones y las esferas de influencia que cada uno ejerce en los diferentes niveles del sistema educativo; sin embargo, a los efectos de tener una visión de conjunto se muestra en la tabla 1.2 una breve lista de los grupos de mayor influencia.

Tabla 1.2. Algunos de los grupos de influencia en las tomas de decisión curricular

Interesados directos	Influencia indirecta
<ul style="list-style-type: none"> • Políticos (Ministros, Secretarios de Estado) 	<ul style="list-style-type: none"> • Asociaciones profesionales de docentes
<ul style="list-style-type: none"> • Superintendentes, Directores generales 	<ul style="list-style-type: none"> • Autores de textos escolares
<ul style="list-style-type: none"> • Consejos nacionales de evaluación 	<ul style="list-style-type: none"> • Medios de comunicación
<ul style="list-style-type: none"> • Sindicatos docentes 	<ul style="list-style-type: none"> • Consultores educativos
<ul style="list-style-type: none"> • Consejos y asociaciones de padres 	<ul style="list-style-type: none"> • Grupos de presión
<ul style="list-style-type: none"> • Directores de centros educativos 	<ul style="list-style-type: none"> • Poder judicial
<ul style="list-style-type: none"> • Estudiantes 	<ul style="list-style-type: none"> • Centros de investigación y desarrollo
<ul style="list-style-type: none"> • Académicos y staff de las universidades 	<ul style="list-style-type: none"> • Patrocinadores comerciales
<ul style="list-style-type: none"> • Empleadores e inversores 	<ul style="list-style-type: none"> • Organismos no gubernamentales, agencias internacionales

Diálogo sobre políticas y la formulación: un análisis contextual

No existe un "talle único" para un enfoque en que se visualicen las mejoras curriculares deseadas. Las decisiones se toman sobre la elección de los métodos más apropiados que aseguren mejoras, en función del contexto del país. Esta es la razón fundamental para la realización de un análisis contextual. Las preguntas de la tabla 1.3 proporcionan una base de referencia para la realización de un análisis contextual.

Tabla 1.3. Formulación y diálogo en torno a políticas: lectura del contexto

1. Contexto curricular actual
1.1 ¿Cuáles son las fortalezas y debilidades de los currículos actuales (diseño, contenidos, procesos y resultados)?
1.2 ¿De qué manera el currículo logra y no logra lo que queremos?
1.3 ¿Qué específicamente sería bueno conservar?
1.4 ¿Qué específicamente sería bueno modificar?
2. Contexto de capacidades
2.1 ¿Qué capacidades (habilidades y conocimientos) se necesitan en el sistema educativo para hacer efectivo los cambios?
2.2 ¿Qué capacidades (habilidades y conocimientos) existen ya en el sistema?
2.3 ¿Quiénes pueden desarrollar los nuevos currículos?
2.4 ¿Se les reconoce su experticia?
2.5 ¿Las estructuras y procesos existentes son apropiadas, adecuadas?
3. Contexto en cuanto a disponibilidad y/o preparación
3.A Docentes
3. A.1 ¿Qué tan bien preparados están los docentes para desarrollar el currículo existente?
3. A.2 ¿Qué apoyo se les puede proporcionar?
3. A.3 ¿Cuál es su estado de ánimo? ¿Cuán importante es el estado de ánimo de los docentes?
3. A.4 ¿Dentro de qué tradiciones y experiencia pedagógica actúan? ¿Qué tan adaptable son esas tradiciones al nuevo currículo?
3.B Estudiantes
3. B.1 ¿Cuáles son las expectativas de los estudiantes en relación al currículo?
3. B.2 ¿Pueden adaptarse a las nuevas formas de aprendizaje que podrían ser requeridas por el nuevo currículo?
3.C Padres
3. C.1 ¿Qué es lo que los padres esperan que sus hijos aprendan?
3. C.2 ¿Cuán adaptables son las actitudes de los padres?
3. C.3 ¿Los padres entienden la necesidad del cambio?
3.D Gobiernos y autoridades de la educación
3. D.1 ¿Ayudará el nuevo currículo al logro de los objetivos educativos, sociales, económicos y políticos del gobierno?
3. D.2 ¿En qué medida los gobiernos y ministros serán sensibles a los cambios?
3. D.3 ¿Qué tipo de cambios sería aceptable, qué tipo sería inaceptable?
3. D.4 ¿Qué parámetros establecerá el gobierno para el/los cambio/s curricular/es?
4. Contexto de comunicaciones
4.1 ¿Qué tan efectiva es la comunicación entre los desarrolladores de currículo y los profesores con los padres, el gobierno y los empleadores?
4.2 ¿Cuán efectivamente puede ser transmitida la información a estos grupos?
4.3 ¿De qué manera efectivamente pueden ser transmitidas las sugerencias y los comentarios que surgen de estos grupos?
5. Contexto de incentivos
5.1 ¿Qué incentivos existen para que los docentes enseñen bien? ¿salario? ¿apoyo? ¿satisfacción profesional?
6. Contexto de recursos
6.1 ¿De cuántos recursos económicos se dispone para apoyar el nuevo currículo (nuevos libros de texto, la formación del profesorado, etc.)?

6.2 ¿El rol de los libros de texto y del material didáctico existente, ¿es como quisiéramos?
6.3 ¿De qué formas los libros de texto son adecuados? ¿e inadecuados? ¿Cómo puede esto ser mejorado?
6.4 ¿Cuál es la probabilidad, ahora y en el futuro previsible, que otros recursos de enseñanza y aprendizaje estén disponibles (recursos materiales, tales como computadoras y otras instalaciones así como recursos en línea)?

Palabras clave

Análisis de fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas; Armonización curricular; Cohesión social; Colaboración; Conflicto; Consulta; Descentralización; Diálogo en torno a políticas; Formulación de políticas; Fundamentos para el cambio; Grupos de interés; Implementación de políticas; Lectura del contexto; Política lingüística; Resistencia; Temas multiculturales; Toma de decisiones; Valores.



ACTIVIDAD 1

Actores y contextos para el diálogo

Antes de plantearse cambios curriculares, es importante prestar atención a los antecedentes y fundamentos de la reforma, incluyendo los contextos históricos, condiciones y procesos en los que las políticas y los currículos actuales se han desarrollado. También es necesario identificar los problemas existentes, tales como revisar la pertinencia de visiones educativas, políticas y directrices, así como abordar cada una de estas cuestiones a la luz de los contextos actuales y futuros. Por ejemplo, en el pasado, uno de los propósitos de la educación escolar, los currículos y los exámenes era hacer un mejor uso de los recursos educativos limitados seleccionando y formando una minoría de "élites" que guiarían a la mayoría y servirían al gobierno y al desarrollo necesario de un país. Es entonces esencial que los tomadores de decisión y demás grupos de interés tengan una idea lo más precisa posible acerca de:

1. El ambiente educativo imperante; y
2. La estructura de las relaciones (tanto formales como informales) entre los componentes del sistema educativo.

Los Estados propician, articulan, en ocasiones, lideran y determinan la nueva regulación y configuración de los sistemas educativos sobre una base de largo alcance, pero los empresarios, los líderes sindicales y otros actores producen un impacto menos continuado: en ciertos momentos, se preocupan y se ocupan de la educación y, en otros momentos, delegan toda iniciativa al Estado.

Cada uno de los actores observa las cosas desde su contexto de referencia, por ejemplo, los funcionarios con responsabilidad política (Ministros, Secretarios, etc.) monitorean al gobierno y al sistema político; los intelectuales se vuelcan en el sistema académico y en sus lectores; los pedagogos tienen como marco de referencia las escuelas y los estratos educativos intermedios de la conducción; los funcionarios administrativos en general suelen tener como principal contexto de referencia el sistema normativo.

Por tal motivo, para la movilización de los posibles compañeros de ruta y aliados para el cambio propuesto, resulta útil tener un conocimiento detallado y actualizado de los roles, funciones e intereses de diferentes actores, grupos e instituciones involucrados o afectados por los cambios curriculares. También puede ayudar el anticipar y manejar las posibles áreas y fuentes de conflicto y resistencia.

El primer paso es explorar el contexto a fin de analizar y desarrollar una mayor comprensión de la historia, las fortalezas y las debilidades del currículo y del sistema educativo como un todo. Este escaneo contextual, o lectura de contexto, contribuye al proceso de identificación de los desafíos posibles y necesarios para los cambios y la mejora del currículo.

Foco de la actividad

Esta actividad y las tareas sugeridas tienen por objetivo ayudar a los participantes a: i) lograr un mayor entendimiento del entorno educativo, de la estructura y las relaciones (tanto formales como informales) entre los componentes del sistema educativo; ii) desarrollar una comprensión mayor de la historia, de las fortalezas y debilidades del currículo existente y del sistema educativo; e iii) identificar a los grupos de interés involucrados o "stakeholders" y las relaciones entre ellos.

Lectura de contexto



TAREA 1 Reflexión individual

Realizar una lectura de contexto de su propio sistema educativo utilizando la hoja de trabajo titulada: "Formulación y diálogo en torno a políticas: lectura del contexto" [Formulation and dialogue around policies: a contextual scan]. Responder cada una de las preguntas presentadas en la hoja de trabajo con una breve oración.



TAREA 2 Trabajo en pequeños grupos

Uno de los participantes presenta el estudio de caso titulado "Análisis de fortalezas y debilidades del contexto curricular en Corea del Sur" [Analysis of strengths and weaknesses of the curriculum context in South Korea] y el grupo tratará de responder las preguntas desde el punto de vista de Corea del Sur, observando si alguna de las preguntas quedó sin respuesta.

TAREA 3 Discusión plenaria

Identificar los puntos de aprendizaje clave a partir de la actividad, permitiendo a cada participante expresar su aporte partiendo de la frase: "Después de este ejercicio, he aprendido/descubierto/prestado mayor atención a/...".



TAREA 4 Trabajo individual

Leer y examinar los estudios de casos "República de Kirguistán - un análisis contextual" y "Análisis del contexto de Egipto".

1. Identificar las razones para el cambio curricular en relación con los cambios políticos, económicos y sociales;
2. Determinar en qué medida estos problemas existen en su país;
3. Identificar similitudes y diferencias entre estos estudios de caso y el de Corea del Sur de la Tarea 2, "Análisis de las fortalezas y debilidades de contexto curricular en Corea del Sur".

TAREA 5 Reflexión individual

Analizar cómo estas lecturas de contexto reflejan las circunstancias de su país y producir una versión revisada de su propia lectura de contexto.



PRODUCTO Lectura de contexto

El Sistema Educativo



TAREA 6 Reflexión individual

Leer el documento titulado “Tendencias hacia una mayor participación de los actores en Asia” [Trends towards greater participation of stakeholders in Asia].

TAREA 7 Trabajo en pequeños grupos

Este ejercicio puede realizarse de manera individual, pero será mejor aprovechado si se efectúa en grupos de participantes provenientes de diferentes instituciones y niveles dentro del sistema educativo.

El facilitador distribuye a cada grupo un mazo de tarjetas que representen varios elementos o componentes del sistema educativo. Los grupos deberán organizar las tarjetas de manera racional – no se les proporcionará mayor guía y los fundamentos para la organización quedan a criterio de cada grupo. Una vez que se ha decidido la organización, el grupo deberá “pegar” las cartas en una hoja de rotafolio marcando las conexiones con flechas, simples o dobles, según que la influencia se dé sólo en un sentido o en ambos.

TAREA 8 Discusión plenaria, no interactiva

1. Los cuadros elaborados por los grupos se desplegarán en la pared y todo el grupo los observará en silencio, tomando notas.
2. Un representante de cada equipo explicará por turnos el fundamento para la organización de su cuadro.



PRODUCTO Conjunto de cuadros reflejando múltiples relaciones al interior del sistema educativo

ACTIVIDAD 2

La planificación de un proceso de consulta

Un elemento importante en el proceso de cambio curricular es identificar, dentro del sector educativo y en toda la comunidad, a los grupos que poseen intereses legítimos en el currículo, y consultarles de manera que reflejen la naturaleza de sus intereses y de los temas en que tienen conocimiento y experiencia acumulada. La comunicación efectiva, la consulta y la colaboración son factores claves en la identificación y en la gestión de conflictos.

La colaboración de los grupos de interés o “stakeholders”, incluida la comunidad y el personal local de educación, provocaría una mayor sensibilidad a las condiciones locales en cuanto a las actividades económicas y la comprensión de las características especiales de una región determinada. Por lo tanto, para la formulación de políticas, el proceso de consulta puede estar orientado no sólo a transferir poder a los gobiernos estatales, provinciales, departamentales sino también a garantizar la concesión de autoridad a actores principales del sector educativo, además de dar autonomía a las autoridades locales y a cada centro educativo.

El cambio curricular, o la reforma, es un proceso necesario que debe llevarse a cabo periódicamente con el fin de ajustar el sistema educativo para que sea relevante en el mundo contemporáneo. Por otra parte, el currículo constituye una poderosa herramienta para el logro de cambios positivos sostenibles.

Frecuentemente, sin embargo, los conflictos son inevitables en el proceso de cambio, pero en alguna medida, pueden ser anticipados y gestionados teniendo en cuenta:

1. Delinear con claridad los roles de los grupos de interés;
2. Elegir el momento oportuno para la realización de consultas;
3. Desarrollar una comunicación efectiva y estratégica; e
4. Incorporar estrategias para asegurar el apoyo a los cambios de políticas.

Desde la racionalidad de la teoría de la decisión pública, los procesos de decisiones suelen presentarse como una secuencia lineal¹:

1. Identificación de problemas;
2. Reclasificación de los problemas como un "asunto público";
3. Presentación de los problemas en la agenda política a través de interacciones complejas con un grupo diverso de actores públicos y privados; y
4. Alcanzar una decisión.

Pero los procesos reales no son tan lineales ya que hay diversos ruterros para llegar a la decisión, y luego al proceso de implementación, de acuerdo al contenido sustancial de la misma y a la trama específica de actores que se configura en cada caso. En cada ocasión, será necesario coordinar:

1. *Los tiempos políticos* que se definen a partir de los objetivos y las estrategias del Gobierno o del Ministro de Educación en el contexto de las relaciones de fuerzas políticas, de las necesidades de consolidar o establecer posiciones en función de las acciones de otros actores políticos o de las tensiones generadas con actores corporativos. Se rigen por calendarios externos a los procesos de reforma y transformación educativa y están estrechamente ligados a las agendas electorales.

¹ Braslavsky, C. y Cosse, G. 2006. Las actuales reformas educativas en América Latina: cuatro actores, tres lógicas y ocho tensiones. *REICE – Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Vol. 4, No. 2e.

2. *Los tiempos técnico-profesionales* que se definen como el recorrido requerido para construir un determinado producto curricular sustentado por el aval empírico y argumentativo que pueda acompañarlo, dándole mayor legitimidad y consistencia. Este recorrido tiene aparentemente poco que ver con las agendas electorales o, más genéricamente, con los tiempos políticos.
3. *Los tiempos burocráticos* que están determinados por los pasos que se deben dar para ajustarse a las normas, sin correr riesgos administrativos ni jurídicos relacionados con el cambio.
4. *Los tiempos pedagógico-didácticos* que se definen por el recorrido que requieren los actores en la cotidianidad escolar para interpretar, procesar y rediseñar las políticas educativas, repensar y reconfigurar las prácticas existentes, promoviendo en el seno del aula procesos de genuina innovación que vayan más allá del cumplimiento formal de nuevas normas y requisitos. Éstos son generalmente los más largos de todos y los menos contemplados en los procesos decisionales de los Estados.

Foco de la actividad

Esta actividad deberá ayudar a los participantes a definir los roles de los actores, realizar consultas oportunas y desarrollar una comunicación efectiva así como estrategias de apoyo para los cambios en las políticas. Al mismo tiempo, desarrollarán mecanismos, procedimientos y estrategias para gestionar los posibles conflictos y resistencias que puedan surgir.

Esquema borrador de políticas educativas



TAREA 1 Reflexión individual

Leer el documento titulado “Resistencia en la formulación e implementación de políticas” [Resistance in policy formulation and implementation].

TAREA 2 Trabajo individual o en pequeños grupos

Sobre la base del trabajo realizado en este módulo hasta el momento y sobre el conocimiento que tiene de su propio contexto, analizar las siguientes preguntas. Sus respuestas deberán guardar relación con su entorno y situación en particular.

1. ¿En dónde es probable que ocurra resistencia o conflicto durante el proceso de formulación de políticas o cambio curricular?
2. ¿Qué es lo que motiva, en su opinión, esta oposición? ¿Existen estrategias que puedan minimizar tales reacciones pero que aún consideren las preocupaciones subyacentes?
3. ¿Qué es lo que considera como más apropiado, viable y útil en su situación?:
 - a. ¿Un proceso de consulta para recoger visiones?
 - b. ¿La participación efectiva de todos los grupos de interés en los procesos de tomas de decisiones?
4. ¿Qué expectativas se crearán a partir de la participación en un proceso de consulta?
5. ¿Quiénes son los actores que deben ser consultados? ¿Cuán amplia debe ser la consulta?
6. ¿Cuál será el mecanismo de consulta? ¿Qué tipo de retroalimentación los hacedores de políticas desean o necesitan tener?

7. ¿Qué implicancias tendrán los mecanismos de consulta para las capacidades institucional y financiera?
8. ¿En qué punto o puntos del ciclo de cambio curricular debería tener lugar la consulta? ¿con qué frecuencia?
9. ¿Cómo se podrá gestionar una reacción negativa o de rechazo hacia las políticas propuestas mediante este proceso de consulta?
10. ¿Qué se hará con la información recogida? ¿Cómo se procesará? ¿Qué rol tendrá en los procesos de tomas de decisión?
11. ¿Se publicarán los resultados? ¿Cómo se comunicarán las decisiones que se tomen en torno a las políticas y a quiénes se comunicarán?



TAREA 3 Trabajo en pequeños grupos

Utilizar las respuestas a sus preguntas para preparar un documento borrador de políticas. Tome como referencia la hoja de trabajo titulada “Esquemas de un documento sobre políticas” [Outline of a policy document].



PRODUCTO

Borrador del documento sobre políticas

Diseño de consulta grupal

TAREA 4 Simulación de consulta grupal

1. Se dividirán a los participantes en dos grupos asegurándose que, siempre que sea posible, haya representantes del sistema educativo en cada uno. Se le asignará a un participante el rol de periodista y podrá moverse libremente entre los grupos. Los siguientes roles se asignarán libremente al resto de los participantes

Grupo 1: Grupos de interés o “stakeholders”

- Estudiantes
- Padres
- Docentes
- Formador de docentes (educador)
- Funcionario del gobierno
- Supervisor y superintendentes de la Junta /Administración Local
- Investigador
- Desarrollador de currículo/especialista curricular
- Rector de universidad
- Empleador
- Ministro de Educación

Consigna:

Preparar unas breves líneas acerca de lo que dirá cada uno de los miembros, por ejemplo, “Soy un empleador y tengo un legítimo interés en la reforma del currículo escolar ya que...” y “mis principales aspiraciones y preocupaciones respecto del nuevo currículo son...”

Grupo 2: Desarrolladores del currículo/especialistas curriculares

Son representantes de algún organismo de desarrollo, investigadores del currículo (especialistas en contenidos) especializados en:

- Lengua y Literatura
- Lenguas Extranjeras
- Ciencia y Tecnología
- Matemáticas
- TICs
- Historia, Ciencias Sociales (incluyendo Ciudadanía)
- Arte (Música, Arte Visual, Teatro)

Consigna:

Preparar una serie de preguntas que quisieran hacerles a miembros en particular del grupo 1 como parte de una consulta acerca de la renovación curricular.

Todos los participantes deberán pensar acerca del rol que les ha sido asignado y volcar por escrito las preocupaciones y aspiraciones que probablemente sean más importantes para el rol que interpretan en relación con la educación. También podrán reflexionar acerca del posible comportamiento de las personas a las cuales interpretan.

2. Sesión de panel:

Llevar a cabo una sesión de panel simulada tal como podría ocurrir durante las consultas. Los miembros del panel (Grupo 1) comenzarán explicando en turnos sus intereses en el currículo escolar. Los miembros del grupo 2 formularán preguntas a los miembros del panel.

3. Al finalizar la sesión de panel, el periodista puede presentar un breve informe que refleje el contenido y el tono de la discusión. El informe de prensa tiene por objetivo brindar una idea acerca del modo en que los medios de comunicación, otros actores y aquellos en la periferia o fuera del proceso probablemente perciban la naturaleza del discurso curricular y su planteamiento.

PRODUCTO Listado de posibles preguntas



PRODUCTO Percepción del observador externo

Estrategias para minimizar resistencias



TAREA 5 Reflexión individual

Leer los estudios de casos titulados “Construcción política de las reformas curriculares: el caso de Chile en la década de los 90” [Political construction of curricular reforms: the case of Chile in the ninety, extracted from Cox, 2006] y “La resistencia de los docentes a la implementación del séptimo currículo revisado en Corea del Sur” [Teachers’ resistance to the implementation of the 7th Revised Curriculum in South Korea]. Al leerlos, analice estas preguntas de manera individual para poder compartir sus reflexiones con un colega en la siguiente actividad.

1. ¿Cuáles son las ventajas y desventajas de un proceso de toma de decisiones centralizado?
2. ¿Cómo se podría haber evitado la resistencia de los docentes?
3. En relación con su situación particular, ¿por qué los docentes pueden ser los más propensos a resistirse al cambio?
4. ¿Cuál es la mejor manera de ayudar a los docentes a través de los períodos de cambio?
5. ¿Qué enfoques podrían ayudar a los docentes a tener un mayor sentido de pertenencia del cambio (y así aprovechar su entusiasmo)?

TAREA 6 Trabajo en pequeños grupos

Debatir con sus colegas y elaborar un listado de principios estratégicos (qué hacer y qué no hacer) que puedan ser útiles en su contexto para minimizar la resistencia al cambio.



PRODUCTO Listado de principios estratégicos

Temas clave a la hora de la planificación de consultas

TAREA 7 Trabajo en pequeños grupos

Responder las siguientes preguntas haciendo referencia específica a su contexto:

1. ¿Cómo pueden los administradores del currículo contemplar los diversos intereses de los diferentes actores?
2. ¿Los intereses de quiénes deberán considerarse?
3. ¿Qué voces se han escuchado y cómo se han expresado? ¿Qué voces no han sido escuchadas?
4. ¿En qué medida los diferentes actores podrán influenciar el cambio curricular?
5. ¿En qué momento la consulta es considerada adecuada para dar forma al cambio curricular?
6. ¿Qué cantidad de consultas se necesitan? ¿Quién toma la decisión final?



PRODUCTO Temas clave a tener en cuenta al momento de planear una consulta

Revisión de políticas

TAREA 8 Trabajo en pequeños grupos

(referido en la Tarea 3 de esta actividad)

Considerar ajustes en el documento sobre políticas desarrollado en la Tarea 3.

ACTIVIDAD 3



Apoyo de las autoridades educativas

Durante los procesos de diálogo político, un componente relativamente descuidado es el diálogo sobre la política al interior de los organismos oficiales que promueven el cambio curricular. En general, los expertos o especialistas curriculares tienden a concentrar sus actividades y puntos de vista en torno a cuestiones técnicas, y sienten la presión de ser validados por la comunidad académica como fuente de conocimiento válido, pero no así en la clase de discusiones relacionadas con el conocimiento pedagógico y didáctico, en las que se sienten seguros.

Por otro lado, los funcionarios del Gobierno, como Ministros y Secretarios de Estado tienen que responder a los diferentes grupos de interés o "stakeholders", y por lo general sienten la presión de la opinión pública a través de los medios, o por los votantes, cuando se acercan los períodos electorales. La oportunidad de introducir cambios curriculares implica que los responsables políticos y técnicos deben tener conversaciones productivas para llevar adelante las reformas.

Los especialistas curriculares tienen que desarrollar la capacidad para presentar, a los responsables de las políticas, cuáles son los aspectos más destacados sobre una decisión curricular en particular, incluyendo la brecha de calidad existente que hay que resolver, las consecuencias de no tomar medidas, los posibles cursos de acción y alguna evaluación de las posibles consecuencias desde el punto de vista de los diferentes grupos de interés, así como las implicaciones de cada decisión.

Los equipos curriculares tienen que establecer un mecanismo de reflexión en común y de intercambio de información con las partes interesadas para crear confianza mutua. Tal foro ofrece una oportunidad a las partes interesadas para hacer comentarios críticos y reflexivos que, en última instancia, ayudan al equipo curricular para comprender mejor los problemas y temas a tratar.

Foco de la actividad

Esta actividad ayudará a los participantes a alegar a favor de ajustes o reformas del currículo para lograr la voluntad política del Ministro de Educación y demás funcionarios que influyen en los procesos de tomas de decisión respecto de los cambios curriculares.

Argumentos de apoyo



TAREA 1 Reflexión individual

Como marco de referencia, leer los documentos “De pie sobre los hombros de los gigantes: una agenda estadounidense para la reforma educativa” [Standing on the shoulders of giants: an American agenda for educational reform] y “Aprendizaje para todos: Invertir en los conocimientos y las capacidades de las personas para fomentar el desarrollo” (Banco Mundial) [Learning for all: investing in people’s knowledge and skills to promote development (World Bank)]².

Haga una lista de posibles argumentos para introducir cambios en el currículo que puedan resultar convincentes para las autoridades educativas.

TAREA 2 Trabajo en grupos de hasta 4 participantes

“Usted y/o su grupo han sido invitados a realizar una presentación ante el Ministro de Educación sobre cómo los procesos de renovación curricular en su contexto nacional/local podrían llevarse a cabo. Utilizando las ideas que ha ido obteniendo y afinando durante el proceso de consulta y la lectura de contexto de su sistema educativo, prepare una presentación para el Ministro en la que vuelque algunas ideas preliminares y una selección de los temas que necesitarán ser analizados como parte del proceso de cambio curricular en su contexto.”

Al momento de preparar su presentación deberá considerar:

1. Sus metas para la presentación y las estrategias para su logro;
2. ¿Cómo podría responder el Ministro?
3. Los problemas que el Ministro identificará;
4. Las preguntas que el Ministro le formulará;
5. La información con la que debería poder contar para la reunión;
6. Las maneras en las que podría incentivar o persuadir o convencer al Ministro.

TAREA 3 Trabajo en grupos de hasta 4 participantes

Preparación para la presentación:

1. El grupo se pone de acuerdo en la forma de presentación:
 - a. Comunicación telefónica;
 - b. Comunicación por videoconferencia; o
 - c. Presentación presencial con apoyo de material en formato digital (Prezi, pptx u otro).
2. Todos los miembros del equipo deberán tener alguna participación en la presentación.

² Este resumen analítico acompaña el informe completo “Grupo del Banco Mundial Estrategia 2020 de la educación, el aprendizaje para todos: Invertir en el conocimiento y capacidades de las personas para promover el desarrollo” [World Bank Group Education Strategy 2020, Learning for all: investing in people’s knowledge and skills to promote development], se puede acceder en www.worldbank.org/educationstrategy2020.

TAREA 4 Trabajo en grupos de hasta 4 participantes

Ensayo de la presentación:

1. Otro participante actuará como “Ministro”, y el resto del grupo designará un representante, quien deberá realizar la presentación.
2. Todo el equipo puede responder a las preguntas formuladas por el “Ministro”.



PRODUCTO

Argumentos convincentes para la discusión con las autoridades políticas en el formato seleccionado

Construcción de diálogo político



TAREA 5 Reflexión individual

Leer el estudio de caso “Proceso metodológico para la construcción de un documento base de política de educación inclusiva - Colombia” y reflexionar sobre el foco de la actividad en base a las preguntas orientadoras que se proponen:

1. Enumerar las etapas del proceso llevado adelante en Colombia desde el inicio de “las conversaciones” a fines de 2011 hasta la producción del Documento base, así como la duración aproximada de cada una;
2. Identificar el/los momento/s en el proceso descrito en a) en que “se construye voluntad política” en las autoridades a cargo de la toma de decisiones respecto de los cambios curriculares, explicando su respuesta;
3. De la sección “Algunas consideraciones finales” (incluyendo “Logros”, “Barreras” y “Lecciones aprendidas”) ¿qué interrogantes, puntos o aspectos mencionados considera que son relevantes a tener en cuenta en su contexto?



TAREA 6 Reflexión Individual

Leer el estudio de caso “Revisión y actualización curricular, 2008-2011” en la República Dominicana y reflexionar sobre el foco de la actividad en base a las preguntas orientadoras que se proponen:

1. Analizando el proceso de revisión y la actualización curricular dominicano, enumerar qué aspectos considera que fueron positivos y cuáles negativos;
2. Considerar en especial la sección “Lecciones aprendidas” e identificar los momentos en que no se desarrollaron convenientemente las acciones para apoyar a las autoridades en la construcción de la voluntad política necesaria para la toma de decisiones respecto a la continuidad del proceso de actualización curricular.

TAREA 7 Trabajo en pares orientado a la producción

Seleccionar 3 noticias o artículos breves de opinión o de divulgación de la prensa escrita, radial o televisiva de su contexto regional o nacional (que no daten de más de un año atrás) vinculadas a recientes o futuros cambios curriculares producidos o previstos (realice la búsqueda con motores de búsqueda en la web e incluya los vínculos para un fácil acceso).

1. Comentarlas a la luz del análisis realizado en los casos de las tareas 5 y 6 (no más de media página);
2. Escribir una lista de consejos (no más de 8, un párrafo para cada uno) que compartiría con los responsables de las políticas para facilitar la construcción del diálogo y lograr la voluntad política para atender las necesidades que se identifican.



PRODUCTO

Comentarios y lista de consejos

1. Comentarios a los tres documentos de prensa seleccionados (no olvide incluir los links a los documentos de prensa seleccionados);
2. Lista de consejos elaborada en la tarea 7 (no olvide incluir los vínculos para acceder a los documentos).

ACTIVIDAD 4 Temas sensibles



Históricamente, la educación ha sido un factor significativo en el desarrollo de los Estados Nación. La escuela pública obligatoria ha sido y continúa siendo uno de los principales instrumentos para la integración de las niñas y los niños a la visión política de cada país.

La serie de documentos que constituyen un currículo nacional no son solamente herramientas técnicas que facilitan las actividades áulicas. Existe también un sentido en el que el currículo es un pacto o contrato social que define los tipos de conocimientos, habilidades, valores y actitudes que son valorados en una época determinada. Por lo tanto, existen contextos en los cuales el diálogo de políticas en torno al currículo resulta un importante foro para debatir y definir sistemática y coherentemente los temas nacionales de importancia.

El debate curricular puede entonces asumir diversos ribetes y posturas sobre los temas que se considera legítimo enseñar desde una perspectiva respetuosa de diferentes culturas. Muchas sociedades son cada vez más multiculturales, o reconocen que la dominación de una cultura sobre otras puede ser cuestionado. Dado que el currículo puede tanto reflejar como formar la opinión social, sus desarrolladores deben entender las dinámicas del multiculturalismo creciente en muchas sociedades y la relevancia del currículo para responder a los variados tipos de conflictos que se producen en la convivencia social y para sostener la estabilidad social.

Esta sección aborda dos temas de política curricular que son de particular importancia para las sociedades multiculturales: la política de lenguas y la educación para la convivencia social. Estos temas pueden llegar a ser problemas significativos o bien oportunidades formidables para forjar aprendizajes, dependiendo de cómo sean abordados durante el proceso de cambio curricular.

Foco de la actividad

Esta actividad ayudará a los participantes a explorar posibles temáticas o fuentes potenciales de conflicto que deben ser resueltas en situaciones delicadas.

A. POLÍTICA DE LENGUAS

Principios para determinar la/s lengua/s de enseñanza

TAREA 1 Reflexión individual

Leer el siguiente extracto y elaborar un listado de palabras clave:

Tres principios dan cuenta del enfoque de la UNESCO respecto de la lengua y la educación:

- Apoyar la enseñanza de la lengua materna como un medio para mejorar la calidad de la educación, fortaleciendo el conocimiento y la experiencia de alumnos y docentes.
- Apoyar la educación bilingüe y/o multilingüe en todos los niveles educativos como un medio para promover la igualdad tanto social como de género y asimismo, como un elemento clave de sociedades lingüísticamente diversas.
- Apoyar las lenguas como un componente esencial de la educación intercultural para fomentar el entendimiento entre diferentes poblaciones y asegurar el respeto por los derechos fundamentales.

La lengua no sólo es una herramienta para la comunicación y la transmisión del conocimiento, sino que también es fundamental para la identidad y el reconocimiento cultural. El respeto por las lenguas de aquéllos que pertenecen a comunidades lingüísticas diferentes a través de la enseñanza inicial en su lengua materna, la promoción del pluralismo y de la educación intercultural, bilingüe o multilingüe, el acceso a otros sistemas de valores y al intercambio de conocimiento a lo largo de tales fronteras culturales constituyen elementos esenciales para la convivencia pacífica en el siglo XXI. La educación de muchos países del mundo se desarrolla en contextos multilingües.

La mayoría de las sociedades plurilingües han desarrollado un ethos, que equilibra y respeta el uso de diferentes lenguas en la vida diaria.

Desde la perspectiva de estas sociedades y de las comunidades lingüísticas en sí mismas, el multilingüismo es más un modo de vida que un problema a resolver. El desafío que se presenta para los sistemas educativos es adaptarse a estas realidades complejas y brindar una educación de calidad, lo cual incluye tanto las necesidades de los estudiantes como las demandas políticas. Pese a que las soluciones uniformes para las sociedades plurales pueden resultar administrativamente más simples, éstas desestiman los riesgos existentes tanto en términos de logros de aprendizaje como en la pérdida de la diversidad lingüística y cultural.³

³ UNESCO. 2003. La educación en un mundo plurilingüe [Education in a multilingual world] (Informe de situación). París, UNESCO, se puede acceder en <http://unesdoc.unesco.org/ulis/cgi-bin/ulis.pl?catno=129728>.



TAREA 2 Reflexión individual

Leer el documento “Contextos multilingües: los desafíos para los sistemas educativos” [Multilingual contexts: the challenges for education systems, extracted from UNESCO, 2003]. Las siguientes preguntas, a título de orientación, le podrán resultar útiles:

- ¿Qué entiende por los siguientes términos?
 - Sociedad plurilingüe;
 - Lengua minoritaria/mayoritaria;
 - Lengua oficial/nacional;
 - Lengua de instrucción; y
 - Enseñanza de la lengua materna.
- ¿Qué desafíos plantean las situaciones multilingües para los sistemas educativos?
- ¿Cuáles son los derechos lingüísticos de los individuos y grupos? ¿Son algunos de esos derechos controversiales en su contexto?



TAREA 3 Reflexión individual

1. Leer el documento “La construcción de la integración social a través de la enseñanza de la lengua materna y la educación bilingüe” [Building social integration through bilingual and mother-tongue education, extracted from UNESCO, 2000].
2. Leer el documento “El factor lingüístico en la mejora de la educación africana” [The language factor in optimising African education, extraído de Asociación para el Desarrollo de la Educación en África, 2006].
3. Leer el estudio de caso “La introducción de las lenguas nacionales en el sistema educativo angoleño” [A introdução das línguas nacionais no sistema de ensino angolano].

TAREA 4 Trabajo en pequeños grupos

Debatir con sus colegas y redactar un conjunto de principios que justifiquen las decisiones tomadas respecto de la(s) lengua(s) de instrucción. Para elaborarlo, considerar las siguientes preguntas para animar la discusión:

1. ¿Cuáles son las consecuencias y los desafíos de enseñar a los alumnos en una lengua que no es su lengua materna?
2. Resumir las implicancias administrativas y políticas para un sistema en el cual se aceptan varias lenguas como medios de instrucción;
3. Describir temas específicos relativos a la lengua que puedan surgir en un contexto post-colonial;
4. ¿De qué manera la política lingüística de muchos países refleja la estructura de poder? ¿Cómo podrían calcularse las implicaciones de la educación bilingüe en los presupuestos educativos?
5. ¿Cuál podría ser el impacto de elegir una lengua materna como medio de instrucción en educación primaria?



PRODUCTO

Conjunto de principios

Análisis para informar sobre la política de lenguas en un contexto dadoTAREA 5 Reflexión individual

Leer el estudio de caso titulado “El cambio de paradigmas curriculares en Guatemala: de la asimilación a la educación intercultural y multilingüe” [Shifting curriculum paradigms in Guatemala: from assimilation to intercultural and multilingual education, extracted from Salazar and others, 2004];

1. Leer el estudio de caso “La situación de las lenguas en Mozambique” [The language situation in Mozambique];
2. Leer el estudio de caso “El currículo de formación inicial docente bilingüe intercultural en Guatemala”.

Las siguientes preguntas, a título de orientación, le podrán resultar útiles:

- ¿En qué sentido la cuestión de la política lingüística de Guatemala difiere de la de Mozambique en la última década?
- ¿Qué otras políticas curriculares además de la lingüística contribuyen con la educación intercultural?
- ¿Cuáles son los elementos clave de la política lingüística de Guatemala? ¿Cuáles fueron esos elementos en Mozambique en los '90?

TAREA 6 Trabajo en pequeños grupos

Trabajando en parejas o en pequeños grupos, debatir las siguientes preguntas haciendo referencia específica a su contexto particular:

1. ¿Cuáles son los temas de política curricular relacionados con la lengua en su situación?
2. ¿Cómo influyen las necesidades de los estudiantes y las cuestiones políticas en las políticas curriculares sobre lenguas?
3. ¿De qué manera las políticas curriculares sobre lenguas podrían contribuir más efectivamente a la cohesión social?
4. Identificar posibles áreas de controversia en la política lingüística que podrían surgir en su situación (más específico).

TAREA 7 Trabajo en pequeños grupos

Sobre la base de los documentos, los estudios de caso y los intercambios en pequeños grupos, elegir un representante y elaborar un informe que se presentará a todo el grupo, describiendo la actual política lingüística en su propio contexto:

1. ¿Cuáles son los desafíos más importantes?
2. ¿Cómo están siendo abordados en la actualidad?
3. ¿Cuáles son las consecuencias positivas y las negativas del enfoque actual?
4. ¿De qué manera podrían cambiarse las actuales políticas para mejorar los resultados en términos de necesidades educativas y cohesión social?



PRODUCTO

Informe sobre la política de lenguas

TAREA 8 Discusión plenaria

El portavoz de cada pequeño grupo deberá presentar el informe en la sesión plenaria y la audiencia formulará sus preguntas.

B. COHESION SOCIAL

Temas curriculares relevantes que favorecen la cohesión social

TAREA 1 Reflexión individual

Leer el siguiente extracto y elaborar un listado de palabras claves.

La cohesión social es un concepto de encuadre o un prisma para analizar cuestiones complejas de la formulación de políticas, como lo es la reforma curricular. Los vínculos entre la educación y el conflicto se hacen cada vez más claros a medida que este tema se ha vuelto foco de estudios internacionales. La política educativa y las prácticas asociadas pueden amplificar las divisiones sociales promoviendo la sospecha, la hostilidad y la intolerancia étnica, que pueden llevar potencialmente a la violencia. Un desafío cada vez más importante a que se enfrentan los decisores de política curricular es “contribuir a formar un sentido compartido de identidad nacional y de ciudadanía, que sea inclusivo y respetuoso de las identidades” (Tawil y Harley, 2004). En situaciones de conflicto étnico, o en casos en que los países pasan por rápidos cambios debidos a las fuerzas de la globalización, los procesos de cambio educativo tienen que ser sensibles al rol que juega la educación en la formación y transmisión de la identidad colectiva, de la memoria, del destino compartido y del sentido de ciudadanía.⁴

⁴ Tawil, S. y Harley, A. 2004. (eds.), Educación, Conflicto y Cohesión Social [Education, Conflict and Social Cohesion]. Ginebra, Suiza, UNESCO Oficina Internacional de Educación. (En inglés.)



TAREA 2 Reflexión individual

Leer los estudios de casos titulados “La asignatura educación moral-espiritual en el nivel pre-universitario en la- República de Moldavia” [The school subject moral-spiritual education in pre-university education Republic of Moldova, extracted from Cara, 2007] y “Desarrollo de la educación moral-espiritual en la República de Kazajstán” [Development of moral-spiritual education in the Republic of Kazakhstan, extracted from Jumabaevna, 2007]. Considerar las siguientes preguntas:

1. Identificar los que, a su criterio, son los valores centrales que la implementación de nuevas asignaturas busca promover en ambos países.
2. ¿Qué políticas de consulta se han seleccionado para elaborar e implementar el nuevo currículo en cada caso?
3. ¿Qué requerimientos pueden preverse para implementar el currículo propuesto?
4. ¿En qué medida los procesos adoptados para el nuevo diseño e implementación curricular representan un modelo práctico y útil en su situación?



TAREA 3 Reflexión individual

Leer los estudios de caso “El currículo basado en la comunidad para fortalecer la confianza: la educación inter-étnica y la prevención de la violencia en Bielorrusia” [Community-based curriculum for confidence-building: inter-ethnic education and violence prevention in Belarus] y “La formación ciudadana en Irlanda del Norte: prueba piloto de la innovación” [Citizenship education in Northern Ireland: piloting innovation, extracted from Arlow, 2004]. Considerar las siguientes preguntas:

1. ¿Qué estrategias se utilizaron para desarrollar un programa de ciudadanía que podría potencialmente ser aceptado?
2. Ciudadanía Global y Local está enseñándose actualmente en la mayoría de las escuelas de Irlanda del Norte. ¿Cuáles son los principales obstáculos prácticos para su implementación?
3. ¿Cuál es el rol de la comunidad en el desarrollo del proyecto de Bielorrusia? ¿Puede imaginar un proceso similar en su contexto?
4. ¿Qué diferencias encuentra entre los enfoques adoptados en Irlanda del Norte y en Bielorrusia?
5. ¿Cuáles son los desafíos que las situaciones de ambos países plantean para el desarrollo de un programa de estudios aceptable para la formación ciudadana?

TAREA 4 Trabajo en pequeños grupos

Debatir sus respuestas a las siguientes preguntas junto con un colega o en pequeños grupos.

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

5. ¿Cuáles son los desafíos políticos y prácticos que se pueden prever al desarrollarse tales enfoques?



PRODUCTO

Temas clave que deben considerarse al momento de revisar el currículo desde el punto de vista de la cohesión social

ACTIVIDAD 5



Iniciativas globales y regionales para la Armonización Curricular

Durante las dos últimas décadas, ha habido un creciente interés en establecer parámetros objetivos globales en la educación a alcanzar ya sea por todos los países, por ejemplo, Educación para Todos (EPT), o por regiones que han maconumado esfuerzos en crear condiciones propicias para el movimiento de los estudiantes a través de fronteras nacionales o para tener currículos que permitan armonizar los aprendizajes de la educación básica, media o superior.

En Europa, diferentes actores o grupos de interés han estado trabajando hacia el desarrollo de los marcos regionales de cualificaciones de nivel, sistemas de créditos académicos y redes de garantía de calidad que definen el Área de Educación Superior Europeo (EEES), que se conoce comúnmente como el proceso de Bolonia.

El proceso se esfuerza por lograr sistemas educativos abiertos y transparentes y una movilidad más equilibrada dentro y entre las diferentes áreas de educación superior y entre diferentes sistemas. Ello colabora a intensificar el intercambio académico de ideas y personas en las regiones europeas, y a la creación de redes innovadoras. El proceso también tiene como objetivo reducir los diversos obstáculos para la movilidad entre las áreas de educación, tales como la falta de transparencia de las cualificaciones, las barreras financieras para los estudiantes, los problemas con el reconocimiento académico y profesional, así como los obstáculos administrativos.

En América Latina, el proyecto Alfa Puentes es una colaboración de más de 20 asociaciones nacionales e internacionales de universidades de América Latina y Europa, dirigido a fortalecer la cooperación regional de América Latina y también entre América Latina y Europa. El proyecto se basa en el trabajo de tres iniciativas subregionales - la CAN, el Mercosur y América Central / México – que apuntan al desarrollo de una convergencia regional más amplia.

En África, la Comisión Europea y Unión Africana (UA) han desarrollado una asociación estratégica UE-África a través del cual se ha desarrollado el Proyecto de Armonización de Educación Superior y el Proyecto "Tuning", una iniciativa a través del cual la UA planea establecer un marco para la armonización entre los programas de Educación Superior en África. Esto se basó en el informe estratégico de la UA 2007, "Recomendaciones sobre la armonización de la educación en la Comunidad de África Oriental", que delinea un plan para una mayor cooperación entre las instituciones, los sistemas nacionales y las principales asociaciones.

A través de estos acuerdos y alineaciones de contenido curricular el objetivo es construir cualificaciones comparables y compatibles entre los países, que a su vez tendrá implicaciones para la movilidad transfronteriza de los estudiantes, los sistemas de créditos académicos regionales, y, potencialmente, la armonización de las estructuras y los sistemas educativos regionales o continentales.

Desde 2010, la Comunidad del África Oriental (CAO) ha estado trabajando para desarrollar un modelo para la armonización de la Educación Superior en su intento por promover la movilidad académica entre los cinco

países miembros: Burundi, Kenia, Ruanda, Tanzania y Uganda. Ello se basó en los esfuerzos anteriores por definir las prioridades de garantía de calidad comunes. El objetivo principal del proyecto, coordinado por el Consejo Interuniversitario de África del Este (CIUAE), yace en establecer un sistema de transferencia de los créditos académicos de los estudiantes de la región que les permitirá moverse a través de fronteras y entre las instituciones.

En África del Norte - Argelia, Túnez y Marruecos, los países de habla francesa del Magreb -, se han puesto en marcha reformas durante varios años para alinear las estructuras de grado con las del sistema de Bolonia. En el mundo de habla francesa, esto se conoce comúnmente como el Sistema Licenciatura - Maestría - Doctorado (LMD).

La Unión Económica y Monetaria de África Occidental (UEMAO), compuesta de ocho países francófonos de África Occidental, está trabajando con los Estados Miembros para desarrollar un espacio integrado y armonizado para la Educación Superior en la región.

El objetivo es promover un sistema sub-regional abierto al mundo y capaz de desarrollar mecanismos conjuntos para la promoción de la calidad, y garantizar el reconocimiento internacional de los títulos emitidos por instituciones de la región. Para lograr la reforma, los países de la UEMAO han sellado una serie de compromisos, incluyendo el establecimiento de mecanismos nacionales para la evaluación de la calidad de los programas académicos y de mecanismos regionales de seguimiento, coordinación e intercambio de prácticas eficaces para promover la reforma LMD, introducida por primera vez en 2007.

Foco de la actividad

Esta actividad orientará a los participantes en la exploración de las formas de diálogo dentro de una región y entre las diversas regiones buscando los puntos de encuentro en el campo de la educación con la finalidad de mejorar la calidad en cada región.

Análisis de políticas regionales que tienden hacia la armonización curricular.

TAREA 1 Reflexión individual

Identificar algunas de las iniciativas educativas globales y regionales que su país ha ratificado. Anote las referencias de los documentos en que se basó para la reflexión y vínculos web en que puedan encontrarse.

¿Cuál fue el proceso de ratificación y cómo participaron las partes interesadas?



TAREA 2 Trabajo en pequeños grupos

Lea los documentos:

1. "Recomendaciones sobre la armonización de la educación en la Comunidad de África Oriental",
2. "Hoja de ruta desarrollada para la armonización de la educación en la CAO"
3. "Mandato del comité técnico para la armonización de la educación de la Comunidad del África Oriental".

Lista de recursos para el MÓDULO 1 Formulación y diálogo en torno a políticas

Documentos

- Tendencias hacia una mayor participación de los actores en Asia [Trends towards greater participation of stakeholders in Asia]
- Resistencia en la formulación e implementación de políticas [Resistance in policy formulation and implementation].
- De pie sobre los hombros de los gigantes: una agenda estadounidense para la reforma educativa [Standing on the shoulders of giants: an American agenda for educational reform].
- Aprendizaje para todos: Invertir en los conocimientos y las capacidades de las personas para fomentar el desarrollo (Banco Mundial) [Learning for all: investing in people's knowledge and skills to promote development (World Bank)].
- Contextos multilingües: los desafíos para los sistemas educativos [Multilingual contexts: the challenges for education systems].
- La construcción de la integración social a través de la enseñanza de la lengua materna y la educación bilingüe [Building social integration through bilingual and mother-tongue education].
- El factor lingüístico en la mejora de la educación africana [The language factor in optimising African education].
- Recomendaciones sobre la Armonización de la Educación en la Comunidad del África Oriental [Recommendations on Harmonization of Education in the East African Community].
- Hoja de ruta desarrollada para la armonización de la educación en la CAO [Developed road map for the harmonization of EAC education].
- Mandato del comité técnico para la armonización de la educación de la Comunidad del África Oriental [Terms of reference for the technical committee for the harmonization of east African community education].

Estudios de caso

- Análisis de fortalezas y debilidades del contexto curricular en Corea del Sur [Analysis of strengths and weaknesses of the curriculum context in South Korea].
- República de Kirguistán – Una lectura del contexto [Republic of Kyrgyzstan – a contextual scan].
- Análisis del contexto de Egipto [Analysis of the context of Egypt].
- Construcción política de las reformas curriculares: el caso de Chile en la década de los 90 [The political construction of curricular reforms: the case of Chile in the nineties].
- La resistencia de los docentes a la implementación del séptimo currículo revisado en Corea del Sur [Teachers' resistance to the implementation of the 7th Revised Curriculum in Korea].

- Proceso metodológico para la construcción de un documento base de política de educación inclusiva - Colombia
- Revisión y actualización curricular, 2008-2011 [República Dominicana]
- La introducción de las lenguas nacionales en el sistema educativo angoleño [A introdução das línguas nacionais no sistema de ensino angolano].
- El cambio de paradigmas curriculares en Guatemala: de la asimilación a la educación intercultural y multilingüe [Shifting curriculum paradigms in Guatemala: from assimilation to intercultural and multilingual education].
- La situación de las lenguas en Mozambique [The language situation in Mozambique].
- El currículo de formación inicial docente bilingüe intercultural en Guatemala.
- La asignatura educación moral-espiritual en el nivel pre-universitario en República de Moldavia [The school subject moral-spiritual education in pre-university education – Republic of Moldova].
- Desarrollo de la educación moral-espiritual en la República de Kazajstán [Development of moral-spiritual education in the Republic of Kazakhstan].
- El currículo basado en la comunidad para fortalecer la confianza: la educación inter-étnica y la prevención de la violencia en Bielorrusia [Community-based curriculum for confidence-building: inter-ethnic education and violence prevention in Belarus].
- La formación ciudadana en Irlanda del Norte: prueba piloto de la innovación [Citizenship education in Northern Ireland: piloting innovation].

Hojas de trabajo

- Formulación y diálogo en torno a políticas: lectura del contexto [Formulation and dialogue around policies: a contextual scan].
- Esquemas de un documento sobre políticas [Outline of a policy document].

Referencias

- Amadio, M. y Operti, R. 2010. Educación inclusiva, cambios de paradigmas y agendas renovadas en América Latina. P. Dávila y L. Naya (eds.), *Infancia, Derechos y Educación en América Latina*. Donostia, EREIN.
- Arlow, M. 2004. Educación, conflicto y cohesión social. Estudios comparativos en educación [Education, conflict and social cohesion. Studies in comparative education]. S. Tawil y A. Harley (eds.), *Citizenship education in a divided society: the case of Northern Ireland*. Ginebra, UNESCO Oficina Internacional de Educación, pp. 255-314. (En inglés.)
- Asociación para el Desarrollo de la Educación en África, Agencia Alemana de Cooperación Técnica, UNESCO Instituto para la Educación (UIE, por su sigla en inglés). 2006. *Informe final de las Actas de la Conferencia Regional y la Reunión de Expertos en Educación Bilingüe y el uso de idiomas locales*, [Final report of the proceedings of the Regional Conference and Expert Meeting on bilingual education and the use of local languages]. Windhoek, Ministerio de Educación de Namibia. Recuperado en diciembre de 2016 http://www.adeanet.org/adea/downloadcenter/CD/Windhoek_CONFERENCE%20PROCEEDING_S_Draft_03%2003%202006.pdf (En inglés.)
- Banco Mundial. 2011. *Aprendizaje para todos: Invertir en los conocimientos y las capacidades de las personas para fomentar el desarrollo* [Learning for all: investing in people's knowledge and skills to promote development]. Washington, D.C., Banco Mundial. (En inglés.)
- Baten López, J. 2011. *El currículo de formación inicial docente bilingüe intercultural en Guatemala*. Estudio de caso, Diploma en Diseño y Desarrollo Curricular. (OIE/UCU/OREALC) Cohorte 2010-2011. Ginebra, Oficina Internacional de Educación.
- Borquez, G., y Cruz, M. 2013. *Revisión curricular 2008 - 2011*. Estudio de caso, Diploma en Diseño y Desarrollo Curricular. (OIE/UCU/OREALC) Cohorte 2012-2013. Ginebra, UNESCO Oficina Internacional de Educación.
- Braslavsky, C. y Cosse, G. 2006. Las Actuales Reformas Educativas en América Latina: Cuatro Actores, Tres lógicas y Ocho Tensiones. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Vol.4, No.2, pp. 1-26.
- Cara, A. 2007. *La asignatura educación moral-espiritual en el nivel pre-universitario, Instituto de Ciencias de la Educación – República de Moldavia* [The school subject moral-spiritual education in pre-university education, Institute of Educational Sciences of the Republic of Moldova]. Ginebra, UNESCO Oficina Internacional de Educación, la Comunidad de Práctica en Desarrollo Curricular. (En inglés.)
- Cho, N.S. 2003. *Análisis de fortalezas y debilidades del contexto curricular en Corea del Sur* [Analysis of strengths and weaknesses of the curriculum context in South Korea]. Contribución presentada a la Caja de Herramientas para el Currículo de Asia Pacífico Ginebra, UNESCO Oficina Internacional de Educación. (En inglés.)
- . 2003. *La resistencia de los docentes a la implementación del séptimo currículo revisado en Corea del Sur* [Teachers' resistance to the implementation of the 7th Revised Curriculum in South Korea]. Seúl, Instituto Coreano de Currículo y Evaluación (KICE, por sus siglas en inglés). Contribución presentada a la Caja de Herramientas para el Currículo de Asia Pacífico, Ginebra, UNESCO Oficina Internacional de Educación. (En inglés.)

- Cox, C. 2006. *Construcción política de reformas curriculares: El caso de Chile en los 90*. Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado. Granada, Universidad de Granada. Recuperado en diciembre de 2016 <http://www.ugr.es/~recfpro/Rev101.html> .
- De Castro, P. 2011. *La introducción de las lenguas nacionales en el sistema educativo angolano* [A introdução das línguas nacionais no sistema de ensino angolano], Diploma en Diseño y Desarrollo Curricular. (OIE/UCU/OREALC) Cohorte 2010-2011. Ginebra, UNESCO Oficina Internacional de Educación. (En portugués.)
- Gregorio, L.C. y Tawil, S. 2002. *Resistencia en la formulación e implementación de políticas* [Resistance in policy formulation and implementation]. Creando las capacidades de especialistas en currículo para la reforma educativa: Informe final del seminario regional, Vientiane, Laos, 9-13 septiembre 2002 [Building the capacities of curriculum specialists for educational reform: final report of the Regional Seminar, Vientiane, Laos PDR, 9-13 September 2002]. Ginebra, UNESCO Oficina Internacional de Educación. Recuperado en diciembre de 2016 http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Arts_Edu_RegSess_Symp_Asia_Ventiane-Lao.pdf (En inglés.)
- . 2002. *Tendencias hacia una mayor participación de los actores en Asia* [Trends towards greater participation of stakeholders in Asia]. Creando las capacidades de especialistas en currículo para la reforma educativa: Informe final del seminario regional. Vientiane, Laos, 9-13 septiembre 2002 [Building the capacities of curriculum specialists for educational reform: final report of the Regional Seminar, Vientiane, Laos PDR, 9-13 September 2002]. Ginebra, UNESCO Oficina Internacional de Educación. Recuperado en diciembre de 2016 http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Arts_Edu_RegSess_Symp_Asia_Ventiane-Lao.pdf (En inglés.)
- Jumabaevna, D.M. 2007. *Desarrollo de la educación moral-espiritual en la República de Kazajstán, Instituto para el Desarrollo Armónico del Individuo – Centro Nacional «Bobek» de Investigación, Educación y mejoramiento de Centro de la Salud, Kazajstán* [Development of moral-spiritual education in the Republic of Kazakhstan, Institute for Harmonious Development of the Individual – The «Bobek» National Research, Education and Health Improving Centre, Kazakhstan]. Ginebra, UNESCO Oficina Internacional de Educación, la Comunidad de Práctica en Desarrollo Curricular. (En inglés.)
- Kaldybaev, K.A. y Marchenko, L.Y. 2007. *Desarrollo del currículo nacional en la República de Kirguistán – Academia Kirguiz de educación* [Development of national curriculum at the Kyrgyz Republic – Kyrgyz Academy of Education]. Ginebra, UNESCO Oficina Internacional de Educación, la Comunidad de Práctica en Desarrollo Curricular. (En inglés.)
- Kenya Institute of Curriculum Development (KICD, por sus siglas en inglés). n.d. *Recomendaciones sobre la Armonización de la Educación en la Comunidad del África Oriental* [Recommendations on Harmonization of Education in the East African Community]. Documento de trabajo [Working Paper]. Nairobi, Kenya Institute of Curriculum Development. (En inglés.)
- Kenya Institute of Curriculum Development (KICD, por sus siglas en inglés). n.d. *Hoja de ruta desarrollada para la armonización de la educación en la CAO* [Developed road map for the harmonization of EAC education]. Documento de trabajo [Working Paper]. Nairobi, Kenya Institute of Curriculum Development. (En inglés.)
- Kenya Institute of Curriculum Development (KICD, por sus siglas en inglés). n.d. *Mandato del comité técnico para la armonización de la educación de la Comunidad del África Oriental* [Terms of reference for the technical committee for the harmonization of east African community education]. Documento de trabajo [Working Paper]. Nairobi, Kenya Institute of Curriculum Development. (En inglés.)

- Kozma, R.B. 2004. *Reforma educativa en tecnología y desarrollo económico: cambios globales y la respuesta egipcia – Un reporte y recomendaciones presentadas al Ministerio de Educación de Egipto, República Árabe de Egipto y Socios para un país (Egipto) más competitivo* [Technology, economic development, and education reform: global changes and Egyptian response – Report and recommendations submitted to the Ministry of Education, Arab Republic of Egypt and Partners for a Competitive Egypt]. Dubai, Pal-Tech, Inc. (En inglés.)
- Lopes, A.J. 1998. *La situación de las lenguas en Mozambique* [The language situation in Mozambique]. Vol. 19, No. 5, y No. 6. *Diario de desarrollo multilingüe y multicultural* [Journal of Multilingual and Multicultural Development], Recuperado en diciembre de 2016. <http://www.multilingual-matters.net/jmmd/019/0440/jmmd0190440.pdf>. (En inglés.)
- Moreno, J.M. 2007. El conocimiento escolar en una perspectiva histórica y comparativa. A. Benavot y C. Braslavsky (eds.), *La dinámica del diseño y del desarrollo del currículo: escenarios para la evolución del currículo*. Hong Kong, CERC/Springer, pp. 195-209.
- Ortiz, M. 2013. *Proceso metodológico para la construcción de un documento base de política de educación inclusiva-Colombia*. Estudio de caso, Diploma en Diseño y Desarrollo Curricular. (OIE/UCU/OREALC). Cohorte 2012-2013. Ginebra, UNESCO Oficina Internacional de Educación.
- Salazar T. y otros. 2004. Educación, conflicto y cohesión social. *Estudios comparativos en educación* [Education, conflict and social cohesion. Studies in comparative education]. S. Tawil y A. Harley (eds.), *El cambio de paradigmas curriculares en Guatemala: de la asimilación a la educación intercultural y multilingüe* [Curriculum change and social cohesion in multicultural Guatemala]. Ginebra, UNESCO Oficina Internacional de Educación, pp. 85-158. (En inglés.)
- Tawil, S. y Harley, A. 2004. *Educación, Conflicto y Cohesión Social* [Education, Conflict and Social Cohesion]. Ginebra, UNESCO Oficina Internacional de Educación. (En inglés.)
- Tucker, M. 2011. *De pie sobre los hombros de los gigantes: una agenda estadounidense para la reforma educativa* [Standing on the shoulders of giants: an American agenda for educational reform]. Washington, D.C., Centro Nacional para la Educación y la Economía. (En inglés.)
- UNESCO. 2000. *La construcción de la integración social a través de la educación en la lengua materna y la educación bilingüe – Aprobado por el Foro Mundial sobre la Educación, Dakar, 26-28 abril 2000* [Building social integration through bilingual and mother-tongue education – Prepared for the World Forum on Education, Dakar, 26-28 April 2000]. París, UNESCO. (En inglés.)
- . 2003. *La educación en un mundo plurilingüe: UNESCO Educación (Documento de orientación)*. [Education in a multilingual world: UNESCO Education (Position paper)]. París, UNESCO. (En inglés.)
- Zagoumenov, I. y Zahumionau, I. 2007. *El currículo basado en la comunidad para fortalecer la confianza y la educación inter-étnica y la prevención de la violencia en Bielorrusia, Instituto nacional de educación* [Community-based curriculum for confidence-building: inter-ethnic education and violence prevention in Belarus, National Institute of Education]. Ginebra, UNESCO Oficina Internacional de Educación, la Comunidad de Práctica en Desarrollo Curricular. (En inglés.)

MÓDULO

2

Cambio curricular



MÓDULO 2

Cambio curricular

Este módulo aborda los factores a tener en cuenta en el análisis de las políticas de cambio curricular. Sus actividades buscan apoyar a los especialistas del currículo en orden a analizar:

1. Las tendencias internacionales sobre el cambio curricular a efectos de considerar las principales orientaciones que permean las reformas actuales y reflexionar sobre lo que pueden sugerir para el desarrollo curricular en el propio contexto;
2. Las formas en que se pueden fundamentar las necesidades de cambio a la luz de la búsqueda de apoyos de los actores;
3. La argumentación sobre la calidad educativa y su mejora como razones para promover el cambio; y
4. Las fundamentaciones relacionadas con la necesidad de una mayor inclusión de sectores de la población que continúan excluidos.

A continuación de las actividades se incluye una sección de “Recursos” que contiene un listado de documentos de discusión y otros recursos a los que se hace referencia en las actividades, así como una lista de lecturas adicionales complementarias.

Algunas reflexiones sobre el cambio curricular

El currículo puede considerarse como un acuerdo político, de política y técnico que, tomando en cuenta expectativas y necesidades locales, nacionales y globales, refleja el tipo de sociedad que se aspira desarrollar y alcanzar a través de los procesos de enseñanza y aprendizaje. El currículo es, sin duda, una herramienta de gran alcance que se efectiviza a través de dos funciones complementarias:

1. Sostiene y desarrolla las políticas educativas bajo una visión a largo plazo; y
2. Ayuda a los docentes a desarrollar con eficacia el proceso de aprendizaje.

En la sociedad contemporánea, el diseño curricular ya no es exclusividad de los gobiernos y de los académicos, sino que es un proceso negociado en el que las visiones y propuestas de diversos sectores de la sociedad y de los grupos de interés no siempre coinciden. El currículo es, por lo tanto, construido mediante un proceso social buscando un equilibrio adecuado entre los diversos intereses sociales. De Coninck (2008) sostiene que hoy más que nunca, el currículo se considera central en la vida diaria y una responsabilidad de la sociedad en su conjunto.

En la actualidad, el desarrollo curricular presenta desafíos tanto en relación con las políticas educativas como con los procesos estratégicos que las llevan adelante. Por ejemplo, ¿debería orientarse la política en enseñar lo que es de valor, a través de las disciplinas, y en la comprensión profunda preparándose para la economía mundial? ¿O debería tender hacia un currículo personalizado que reconoce a los estudiantes como socios activos en su aprendizaje y desarrolla su potencial como persona? Ackerman (2003) sostiene que el currículo debe tender hacia el logro de ambas orientaciones.

Frecuentemente, el currículo es visto como el fundamento que subyace a reformas educativas y que es determinante de los objetivos educativos y contenidos relacionados que se desarrollarán a través de una amplia gama de procesos de enseñanza y de aprendizaje. Los procesos de desarrollo curricular están fuertemente integrados en las políticas educativas que involucran el debate público, la discusión y la consulta dentro y fuera del sistema educativo.

Desde una perspectiva comparada internacional, algunos de los temas relacionados con la agenda educativa y el currículo en la actualidad se vinculan a:

1. La aspiración de efectivizar un currículo inclusivo que responda a las expectativas y necesidades de todos los alumnos en ambientes heterogéneos de aprendizaje;
2. La reestructuración del currículo para adaptarlo mejor a las necesidades de la sociedad;
3. La renovación de los enfoques curriculares para que alumnas y alumnos participen de forma más efectiva y así contribuyan a mejorar los resultados del aprendizaje;
4. El rol del currículo en la democratización de las oportunidades de aprendizaje y de la sociedad en general;
5. La visualización de los temas transversales como educación para la ciudadanía, los derechos humanos, género, y educación para el desarrollo sostenible (EDS), en su calidad de organizadores principales de los planes y programas de estudio; y
6. La localización del currículo, garantizando al mismo tiempo un marco nacional común.

La amplitud y complejidad de los procesos de desarrollo curricular, desde el diálogo sobre políticas hasta la evaluación de los resultados del aprendizaje, así como la gama de desafíos y problemas que informan al “para qué” “qué” y el “cómo” enseñar, requiere que los tomadores de decisiones, los educadores, especialistas curriculares y formadores de docentes amplíen la perspectiva y desarrollen nuevas capacidades. Estas nuevas capacidades implican, entre otras cosas, abrigar una perspectiva internacional amplia y sólida sobre temas, tendencias y estrategias curriculares y, al mismo tiempo, estar preparados para desarrollar eficazmente un currículo inclusivo de calidad.

Significado del cambio curricular

En todo el mundo, las reformas educativas se sostienen, cada vez más, en reformas curriculares, especialmente cuando las presiones y demandas crecientes de un cambio tienden a determinar la estructura y el contenido del currículo. El cambio puede ser conceptualizado como un proceso continuo de la adaptación de los contenidos, los métodos y la estructura curricular en relación con los desafíos políticos, culturales y sociales. El currículo tendrá que considerar y responder a las necesidades y expectativas globales, regionales, nacionales y locales con el fin de reflejar adecuadamente expectativas y demandas de la sociedad.

“Cambio” es un término genérico que reúne toda la familia de conceptos como, por ejemplo, “innovación”, “desarrollo” y “adopción”, ya sean planificados o no (desplazamiento no intencionado, espontáneo o accidental). Cuando hablamos de cambio planificado en el currículo, podemos referirnos a innovaciones, a nivel de aula o de escuela, tanto como a reformas y reconstrucciones de todo o de partes del sistema educativo de un país. La innovación significa que un nuevo objeto, idea o práctica termina por ser adoptado por un grupo, individuo u organización. Actualmente, la innovación se entiende como un proceso en el cual se aplican de forma planificada unos objetivos o medios nuevos o diferentes de los que actualmente existen en el aula o en el centro educativo o en el sistema, para mejorar la eficacia de todos los grupos de interés.

El cambio curricular es un acto deliberado de producir cambios en el currículo existente de forma que haya un encuentro entre las necesidades educacionales de los ciudadanos de un país y las preocupaciones e intereses globales. Amadio, Operti y Tedesco (2014) observan que una dimensión emergente del cambio curricular es la relacionada con los rápidos y profundos cambios que afectan nuestras sociedades y con el dilema y las tensiones que se han generado en la búsqueda de acuerdos políticos y sociales sobre los qué, los por qué y los cómo enseñar, con el objetivo de armonizar eficientemente las expectativas y demandas de los jóvenes con las de los diferentes sectores de la sociedad, en un siglo caracterizado por la incertidumbre y los rápidos cambios.

Uno de los principales rasgos de los sistemas educativos es su carácter conservador, que busca mantener el statu quo y que, cuando se intenta un cambio, tiene como resultado una posición defensiva, una aceptación superficial o, en el mejor de los casos, un éxito limitado y de corta vida. Como consecuencia, con frecuencia cierta resistencia al cambio es inevitable y, por lo tanto, una parte integral del continuo proceso de renovación curricular. Parte de esta inercia puede atribuirse a los procedimientos que se usan para la selección de los docentes y al proceso de socialización que experimentan en los centros educativos, así como a las normas relativamente estables que rigen los sistemas educativos. Los docentes tienen frecuentemente aprehensión y temor de las reformas que se desarrollan en sus países y de los cambios que ellas implican. Por ejemplo, en un estudio realizado en Francia, el 95% de los docentes de Secundaria confirman la existencia de “malestar docente” y un 72% de ellos declaran haber sido afectados por ese malestar (Consejo de Educación Secundaria 2010). Sumado a lo anterior, muchos líderes simplemente se enfocan en el cambio como un producto y descuidan el proceso de establecer nuevos mecanismos que faciliten los cambios.

Pero quizá, lo más subestimado es el costo enorme que tiene producir el cambio. Se estima que el sector privado puede llegar a dedicar hasta el 20% de sus recursos para introducir cambios sustantivos en cualquier organización, mientras que, en el sector educativo, se invierte escasamente en esfuerzos destinados a ambientar y sostener el cambio. En consecuencia, buena parte del debate nacional e internacional concierne a visiones, contenidos, procesos e implementaciones, así como desafíos vinculados a los cambios curriculares.

Según la perspectiva acerca del cambio que se tenga, se pueden señalar un conjunto de elementos para identificar claves de éxito de los procesos de cambio educativo. Existen tres perspectivas acerca del cambio (House 1979; Hargreaves et.al. 2001; citados en Marsh, 2009):

1. *Perspectiva técnica*: una buena planificación y un enfoque racional de la implementación permitirán solucionar las dificultades que encuentren los docentes.
2. *Perspectiva cultural*: las creencias y los valores de los actores son determinantes sobre lo que efectivamente sucede en las aulas. Una implementación exitosa significa un cambio cultural.
3. *Perspectiva política*: las personas no tienen siempre un comportamiento racional; lo que determina el éxito es el equilibrio de poder entre los actores.

La posibilidad de innovación se genera por la convergencia de la decisión política de producir cambios y la utilización del conocimiento aportado por los especialistas curriculares; sin embargo, ninguno de estos dos factores basta para sostenerla en el tiempo, porque habrá que atender a áreas de fricciones o conflicto que siempre tienen costos organizacionales y políticos, de acuerdo a las correlaciones de fuerzas sociales y políticas de cada país en situaciones concretas.

Por tanto, conocer en qué etapa de un proceso de cambio curricular se encuentra una reforma es importante para establecer las estrategias a seguir según la etapa de manera de sostener esta reforma. La tabla 2.1 identifica estas etapas, sus características y algunas de las interrogantes que podrían hacerse para continuar con el o los procesos de reforma.

Tabla 2.1. Etapas del proceso de cambio educativo

ETAPAS	CARACTERÍSTICAS E INTERROGANTES
Fase de orientación o diagnóstico de necesidades	Se percibe una insatisfacción, preocupación o necesidad y uno o más individuos la expresan en preguntas como: ¿Cuál es el problema que nos preocupa? ¿Cómo y por qué surgió? ¿Es tan importante como para que tengamos que rectificarlo?
Fase de iniciación o de adopción	Se inicia y promueve cierto programa o actividad. Las preguntas dominantes para esta fase son: ¿Qué tenemos que hacer? ¿Qué aspecto tiene que tener la modificación? ¿Qué va a significar esto para nosotros?
Fase de implementación o de uso inicial	Los docentes tratan de utilizar el programa o actividad y esto puede llevar a diversos resultados, desde el éxito al fracaso rotundo. Las preguntas dominantes en esta fase son: ¿Qué tal lo hago? ¿A quién le puedo pedir ayuda? ¿Cuál es el efecto que tiene esto sobre el estudiante?
Fase de institucionalización o continuidad	El foco es asegurarse que las estructuras y los patrones de conducta quedaron establecidos de modo que el uso de la innovación se mantenga a lo largo del tiempo. Para el centro educativo, las preguntas dominantes son: ¿Cómo me aseguro que la innovación seguirá adelante? ¿Quién se responsabilizará de garantizar que esto opere adecuadamente?

Fuente: Adaptado de Marsh (2009, pp. 116-117)¹.

Palabras clave

Acceso; Calidad; Competencias; Derechos; Diseño y desarrollo curricular; Educación inclusiva; Enseñanza y aprendizaje; Equidad; Estándares curriculares en educación; Fundamentos para el cambio; Inclusión; Metas; Objetivos; Proceso curricular; Reforma curricular; Relevancia; Renovación; Revisión; Tendencias internacionales y regionales.

ACTIVIDAD 1



Tendencias internacionales sobre el cambio curricular

Introducción

A partir de la reflexión académica y de la investigación empírica de los últimos años, se está produciendo un cambio conceptual en la comprensión del conocimiento, en la concepción sobre la enseñanza y los elementos pedagógicos que la componen, como así también en la conceptualización del aprendizaje. Este cambio conceptual implica la difusión internacional de nuevos discursos que impactan en la forma de hacer el currículo y que, progresivamente, se asumen en los documentos oficiales, aunque no necesariamente en las prácticas cotidianas de los centros educativos. Estos discursos suelen apoyarse en finalidades amplias como el valor de la educación para el progreso/desarrollo social, donde el currículo sería la clave que permitiría alcanzar estos fines.

¹ Marsh, C.J. 2009. *Conceptos fundamentales para entender el currículo* [Key concepts for understanding curriculum]. Londres, Routledge, pp. 116-117. (En inglés.)

Actualmente, se reconoce cada vez más una nueva visión global del currículo. La misma resalta principalmente la necesidad de crear, en todos los niveles, sistemas educativos inclusivos desde la visión hasta la práctica. Esta visión holística tiene la intención de democratizar oportunidades mediante la integración de políticas de acceso, de procesos, de participación y de resultados. La interdependencia entre equidad y calidad en educación es un elemento clave. La inclusión y las relaciones transversales que vinculan el currículo, los centros educativos y los docentes están en el centro de esta visión. Una educación inclusiva que congenia equidad y calidad, tal como está delimitada en el Marco de Acción para la Educación 2030², se percibe como un derecho y bien común, y responde a la diversidad de expectativas y necesidades de todos los estudiantes.

Aumento en los niveles de consulta con los grupos de interés

En la mayoría de los casos, el desarrollo curricular contemporáneo constituye un proceso dinámico que involucra a muchas personas, con frecuencia con diferentes prioridades, necesidades e intereses creados. El surgimiento de la idea o necesidad de cambio curricular suele provenir de padres, empleadores, comunidades, de ejecutivos políticos del gobierno o de profesionales de la educación. Cualquiera sea el origen del que proviene la idea, las razones/demandas de cambio deben ser, desde el comienzo, claras para otros grupos de interés o “stakeholders”. Ello es posible lograrlo a través de series de encuentros consultivos con diversos grupos de interés. Varias interrogantes — como por qué necesitamos un cambio, qué tipo de cambio se requiere, qué estrategias son necesarias para hacerlo efectivo, para qué estudiantes está destinado, a partir de cuándo será necesario, quién es el que financia o de dónde provienen los fondos para los cambios, entre otras — será necesario responder con claridad a fin de limitar el riesgo al rechazo.

En la práctica, el desarrollo curricular solía centrarse generalmente, casi con exclusividad, en los documentos curriculares sin involucrar demasiado a los docentes, administradores escolares y estudiantes. Sin embargo, los cambios curriculares no sólo afectan a los docentes, también involucran a los estudiantes en su nuevo rol. La discusión sobre la finalidad de cada uno de los niveles del sistema educativo requiere la participación de otros actores — aparte de los especialistas curriculares — en el proceso de redefinición de los contenidos/campos de conocimiento, dado que los cambios afectarán a su labor cotidiana. Los desarrolladores de currículo o el equipo encargado de dirigir la reforma debieran prestar atención a docentes, directores de los centros educativos, padres y madres y otros miembros de la comunidad que integren otros grupos de interés, ya que podrán hacer del cambio un éxito o un fracaso.

A través de las consultas con ellos, de su participación y compromiso, se garantizará la implementación exitosa y la sustentabilidad de las reformas planificadas. La formación para el desarrollo de las capacidades de diversos grupos de interés y de los docentes debe ser efectuada durante el proceso de reforma y antes de la implementación piloto. Esta formación prepara a los docentes, directivos y a otros grupos de interés con los conocimientos, habilidades y enfoques pedagógicos y didácticos adecuados para sus respectivos roles en la implementación de dicha reforma según el nivel del sistema educativo y de estudiantes a quienes esté destinada.

Foco en la relevancia

Una formulación eficaz de las políticas curriculares, de un diseño curricular apropiado y de una implementación curricular exitosa requieren de la comprensión de:

- ¿Qué es relevante desde la perspectiva del estudiante?
- ¿Qué es relevante para el proyecto político nacional?
- ¿Qué es relevante desde el punto de vista de la consideración de tendencias globales?
- ¿Qué es relevante para otros actores: sociedad civil, empleadores y académicos, entre otros?

² Versión borrador en español en <http://www.edupost2015.cat/wp-content/uploads/2015/11/Borrador-Marco-de-Acci%C3%B3n.pdf>

No siempre se escucha la voz de los estudiantes en los procesos de desarrollo curricular. Las prioridades de los empleadores y hacedores de políticas pueden distar mucho de aquellas de docentes y padres, e incluso no ser homogéneas dentro de estos grupos. Cada uno de esos grupos posee un interés legítimo en lo que se incluye en el currículo y, más importante aún, en la definición de sus resultados. Una profunda y afinada comprensión del contexto educativo y otras esferas relacionadas podrá brindar “señales” críticas para la orientación que debería tomar el proceso de desarrollo curricular. Estas señales pueden resultar útiles como un punto de partida para la identificación de criterios, así como establecer referencias para asegurar la calidad durante los procesos de desarrollo e implementación curricular.

El rol cambiante de las autoridades educativas

Los países o sistemas educativos no desarrollan sus currículos de la misma forma. Son varias las circunstancias y factores contextuales que influyen en los procesos de desarrollo en cada país; no obstante, el cambio curricular resulta cada vez más un proceso colaborativo en el que las autoridades educativas ya no se encuentran necesariamente arriba, sino formando parte de una trama de la dinámica de desarrollo.

Pese a que siempre en última instancia los gobiernos son los responsables del resultado, también desempeñan diferentes roles en el proceso de desarrollo del currículo contemporáneo. El estilo que asume el gobierno para gestionar el cambio curricular es a veces de conducción explícita, a veces es de escucha y articulación y a veces es de organización. Por lo tanto, las autoridades educativas se están tornando en líderes que promueven múltiples interacciones entre los grupos de interés involucrados y establecen sinergias entre ellos.

Foco de la actividad

Esta actividad tiene por objetivo familiarizar a los participantes con una serie de tendencias internacionales sobre cambio curricular y enfoques de enseñanza y aprendizaje. Los participantes exploran estas tendencias e investigan en qué medida ya tienen lugar, son deseables y son posibles en sus propios contextos. Se analizan las implicaciones para la elaboración de políticas, el diseño curricular y su implementación, monitoreo y evaluación.

Análisis de tendencias



TAREA 1 Trabajo individual

1. Leer el siguiente extracto.

Países en todo el mundo realizan esfuerzos prolongados para mejorar los currículos escolares fundamentalmente inspirados en los nuevos desafíos del siglo XXI. El foco de las reformas curriculares difiere de un país a otro. Pueden apuntar a metas específicas, a sectores determinados o poner el énfasis en niveles dados, áreas de aprendizaje, aspectos temáticos problemáticos o enfoques de enseñanza. Las siguientes tendencias sobre cambio curricular han surgido y continúan desarrollándose en la mayoría de los sistemas educativos (véase tabla 2.2). Es importante tener en cuenta que las características representadas en cada columna del cuadro no constituyen opuestos ni son mutuamente excluyentes. Éstas representan polos en un cambio de foco. En la práctica, toda enseñanza y aprendizaje y los procesos de cambio curricular representan alguna combinación de estas características o bien un equilibrio entre estos dos polos. Es importante destacar que más allá del cambio en los enfoques de enseñanza y aprendizaje, el rol de los docentes continúa siendo central.

Tabla 2.2. Tendencias internacionales en cambios curriculares

De	1	2	3	4	5	Hacia
la enseñanza						el aprendizaje
la transferencia de hechos						la construcción del conocimiento por parte del alumno
la memorización de información						el análisis, síntesis, evaluación y aplicación de la información
la concentración en los conocimientos						el desarrollo de conocimientos, habilidades, valores y actitudes
la evaluación sumativa del logro académico						una evaluación formativa y auténtica de competencias
el aprendizaje de memoria						el aprendizaje aplicado / aprendizaje en contexto
el conocimiento categorizado (materias tradicionales)						el conocimiento integrado (áreas de aprendizaje más amplias)
la escolarización						el aprendizaje a lo largo de toda la vida
los insumos						los resultados y procesos
la enseñanza dirigida						los enfoques centrados en actividades de participación y metodologías interactivas
el supuesto de que existe un único "estilo de aprendizaje"						el reconocimiento de que existen "estilos de aprendizaje preferidos"
el currículo como producto						el currículo como proceso y producto

Fuente: Elaboración propia.

2. Revise los documentos "Visión del currículo y los debates curriculares: una perspectiva interregional" y "Discusiones interregionales en torno al currículo inclusivo y a docentes a la luz de la 48ª reunión de la Conferencia Internacional de Educación (CIE 2008)".
3. Complete en la tabla 2.2 mediante una **X** en la escala en cada tendencia, considerando en qué medida cada una de esas tendencias tiene lugar en su contexto (1: más hacia la izquierda, 5: más hacia la derecha).
4. Añada notas personales a la tabla (en las filas en blanco) para reflejar las ideas adicionales que Ud. haya encontrado sobre tendencias curriculares y construya su propia versión de la tabla, incluyendo las escalas e indicando la medida de cada tendencia en su contexto.



PRODUCTO Su versión de la tabla de tendencias



TAREA 2 Trabajo en pequeños grupos

Considerar cada una de las tendencias sobre enfoques de enseñanza, aprendizaje y cambio curricular que se han presentado anteriormente y, utilizando la hoja de trabajo titulada “Tendencias internacionales en cambio curricular, la enseñanza y aprendizaje” [International trends in curriculum change, teaching and learning], responder las siguientes preguntas:

1. ¿En qué medida (%) cada una de esas tendencias está teniendo lugar actualmente en su contexto particular?
2. ¿En qué medida (%) esta tendencia es deseable en su contexto?
3. ¿En qué medida (%) esta tendencia se puede implementar en su contexto?
4. En su contexto, ¿cuáles son las implicaciones de cada tendencia (¿qué debería hacerse?, ¿es esto fácil o difícil?, etc.) respecto de:
 - a. la formulación de políticas?
 - b. el diseño curricular?
 - c. la implementación?
 - d. el monitoreo y la evaluación?



TAREA 3 Trabajo en pequeños grupos

Lea el estudio de caso “Elaboración de estándares básicos comunes en los Estados Unidos”.

Consideren las siguientes preguntas e intercambien ideas en torno a los estándares:

1. ¿Cuáles son las fortalezas y debilidades del proceso utilizado en el desarrollo de los estándares del núcleo común?
2. Establezca las diferencias y semejanzas de este proceso con alguno de los procesos de reforma en su país (indique a cuál proceso de su país se refiere).
3. ¿Qué puede aprender del compromiso de los grupos de interés en este proceso?

TAREA 4 Discusión plenaria

Comparte los puntos principales de la discusión en el plenario.

TAREA 5 Reflexión individual

Escriba una lista, con por lo menos 5 áreas en las que se necesiten procesos de cambio curricular en su país.



PRODUCTO

Hoja de tendencias completada y listado de las 5 áreas seleccionadas por Ud. como prioritarias para pensar en cambios curriculares.

Etapas y resistencias en los procesos de cambio curricular



TAREA 6 Reflexión individual

1. Leer la introducción al Módulo 2 de la Caja de Recursos: “*Algunas reflexiones sobre el cambio curricular*”
2. Leer el estudio de caso “Cambios educativos de la década de los 90 en la República Dominicana”.

TAREA 7 Reflexión individual

Utilizando la tabla 2.1 de la lectura indicada en la tarea 6.1 y en relación al estudio de caso analizado en la tarea 6.2.

1. ¿Qué etapas puede identificar?
2. ¿En cuáles de las etapas se constataron más o mayores obstáculos?
3. Identificar en cuál o cuáles de las **etapas** podría encontrar más o mayores **obstáculos en su contexto**. ¿Cuáles serían estas dificultades u obstáculos?

TAREA 8 Trabajo en pequeños grupos

1. Identificar expresiones del caso de estudio analizado en 6.2 que muestren cuáles tendencias mencionadas en la tabla 2.2 fueron relevantes en ese caso (si considera que falta alguna tendencia puede agregarla a la tabla).
2. Escribir en la tabla 2.3 de dos columnas las tendencias y las expresiones encontradas en el caso (use las filas que necesite, agregue otras tendencias que considere que faltan).

Tabla 2.3. Tendencias relevantes en el caso de R. Dominicana (leído en el área 6.2)

TENDENCIAS (de...hacia...)	EXPRESIONES
la enseñanza – el aprendizaje	...
... - ...	

3. Establecer una **relación entre** las **tendencias** de la tabla 2.2 que serían **relevantes** considerar para su contexto **y** las **dificultades** u obstáculos identificados en la tarea 7.3.

TAREA 9 Reflexión individual

Preparar una intervención de unos 4 minutos para un programa radial de su contexto en la que se explique para un público no especializado las tendencias de cambios educativos relevantes en su contexto y los obstáculos identificados en relación con los mismos.

**PRODUCTO**

Audio en mp3 u otro formato de la intervención (simulada o real) de 4 minutos en un programa radial.

ACTIVIDAD 2**Fundamentos para promover el cambio**

Mejorar la calidad y la relevancia de la educación es la justificación más común del cambio curricular. Un mejor acceso a la educación se puede lograr a través de una sensata administración de la educación, pero el acceso a una educación de calidad se apoya en gran medida en un currículo de calidad.

El cambio en el currículo es impulsado generalmente por la necesidad o el deseo de las naciones de afirmar su identidad o herencia cultural y de perseguir sus propias metas y aspiraciones sociopolíticas y económicas. Asimismo, puede ser el resultado de la convicción de que lo que se ha enseñado en el pasado ya no preparará a la gente joven para el futuro y, por otro lado, que la calidad y la relevancia del currículo se deben mejorar. Pero también el cambio responde a la tendencia a sumarse a lógicas supranacionales, cuyas reglas (económicas y educativas entre otras) orientan la definición de modelos curriculares estandarizados, tendientes a la homogeneidad, aunque cada país los asuma sostenido en sus tradiciones y, básicamente, condicionado por sus posibilidades (económicas y de recursos humanos, entre otros aspectos relevantes).

Foco de la actividad

Esta actividad tiene por objetivo ayudar a los participantes a identificar un conjunto de posibles razones para promover un cambio en la política educativa a cualquier nivel, así como también a evaluar el grado de relevancia y sensibilidad de los fundamentos elegidos, incluyendo los puntos de vista de otros participantes.

Identificación de argumentos**TAREA 1 Reflexión individual**

Leer los siguientes recursos: resúmenes del capítulo 9 “Educación” [Education] del libro, “Desarrollo y libertad. Una introducción a la teoría y práctica del desarrollo humano” [Development and freedom. An introduction to the theory and practice of human development] y “Neurociencia y educación” [Neuroscience and education].

TAREA 2 Discusión plenaria

Leer el siguiente extracto. Los participantes tendrán su propia copia impresa para seguir la lectura.

En distintos países, se emplean una serie de fundamentos para guiar y seguir atentamente el curso de la reforma educativa y el cambio curricular.

Entre los fundamentos más comunes para el cambio curricular figuran:

1. La promoción de una educación humanística, moral, ética y centrada en valores;
 2. El desarrollo de ciudadanos responsables, sanos y competentes;
 3. La preservación de la tradición local, apreciando y respetando la diversidad cultural en una era globalizada;
 4. El mantenimiento de la estabilidad social, la identidad y la cohesión nacional;
 5. La reconstrucción económica, cívica y social que sigue a los regímenes de cambio, guerras o conflictos;
 6. La sustentabilidad del crecimiento económico y el mejoramiento de los niveles de vida de la población;
 7. La reducción de las desigualdades socio-económicas y el abordaje de temas de justicia social;
 8. El aumento de la competitividad internacional y la integración a escala global; y
 9. La actualización del conocimiento que acompaña a la actual transformación cultural en el marco de las nuevas tecnologías.
-



TAREA 3 Trabajo con un colega

1. Leer el estudio de caso titulado “El caso de la reforma curricular de la educación media superior en el año 2003 en Uruguay”. Analizar los posibles fundamentos para el cambio curricular enumerados más arriba:
 - a. ¿Cuáles de ellos se pueden aplicar al contexto uruguayo?
 - b. ¿Cuáles de ellos se pueden aplicar al contexto de su país?
 - c. ¿Qué otros fundamentos pueden ser importantes en su contexto particular? (p.ej. los fundamentos derivados de las perspectivas religiosas, morales, culturales o de derechos humanos).
2. Con referencia a la hoja de trabajo titulada “Posibles fundamentos para la Reforma Curricular” [Fundamental possibilities for reforming curriculum]:
 - a. Leer el listado de posibles fundamentos;
 - b. Escribir cualquier fundamento adicional que haya podido identificar para su contexto en las tarjetas en blanco;
 - c. Enumerar los fundamentos en orden de importancia/relevancia que usted considere que intervienen en los cambios curriculares en curso o propuestos en su país; y
 - d. Enumerar los fundamentos en orden de sensibilidad para su contexto.

TAREA 4 Trabajo en pequeños grupos

1. Informe: cada pareja explicará al grupo cómo han enumerado los fundamentos para su contexto.
2. El grupo analizará un listado que hayan elegido entre todos, tratando de evitar excluir elementos muy rápidamente.

TAREA 5 Presentación plenaria, no interactiva

Muestra de panel: los listados que han sido elegidos deberán exhibirse en una pared y se invitará a todo el grupo a examinarlos en silencio, tomando notas.

TAREA 6 Trabajo en pequeños grupos

Cada grupo deberá revisar el listado de fundamentos propuesto.



PRODUCTO

Propuesta de fundamentos revisada por el grupo

ACTIVIDAD 3



El cambio para mejorar la calidad

La calidad en la educación puede ser entendida de diferentes modos. Esta actividad ofrece un marco para la consideración de lo que actualmente se entiende por calidad en educación a nivel local e internacional, para la investigación de los desafíos planteados en contextos específicos y los posibles medios para abordarlos.

El currículo ocupa una posición estratégica y de poder que determina en qué medida un país y, de hecho, el mundo logrará alcanzar las aspiraciones mundiales de mejorar la calidad de vida para todos. Un currículo bien diseñado y puesto efectivamente en acción determina la calidad, el grado de inclusión y de relevancia para el desarrollo que la educación tiene.

La calidad del aprendizaje es hoy claramente reconocida como el factor fundamental para el logro de la participación universal en la educación. El objetivo 6 (vi) del Marco de acción de Dakar (2000) establece la necesidad de: “Mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación, garantizando los parámetros más elevados, para que todos consigan resultados de aprendizaje reconocidos y mensurables, especialmente en lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas esenciales.”³ La Declaración conjunta del Foro Mundial en Educación de 2015, observó que: “La educación de calidad fomenta la creatividad y el conocimiento, y asegura la adquisición de las competencias esenciales en lengua y matemática así como en resolución de problemas y otras habilidades cognitivas de orden superior, las habilidades interpersona-

³ UNESCO. 2000. Marco de acción de Dakar – Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes – Aprobado por el Foro Mundial sobre la Educación, Dakar, 26-28 abril 2000. París, UNESCO, se puede acceder en <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001202/120240s.pdf>.

les y sociales. También desarrolla las competencias, valores y actitudes que habilitan a los ciudadanos a tener una vida plena y saludable, a tomar decisiones informadas, y a responder a los desafíos locales y globales mediante la educación para el desarrollo sostenible (EDS) y para la ciudadanía global” (Muskin, 2015, p.21).

Por lo tanto, la calidad de la educación aparece constantemente relacionada de manera directa con el logro de una educación para todos. La UNESCO ha identificado al currículo como una de las diez dimensiones de la calidad en educación.⁴ En tanto el concepto de calidad es entendido de diferentes modos, el Informe de Seguimiento de Educación para Todos (EPT) en el Mundo⁵ identifica tres principios que influyen cada vez más en los procesos y en los contenidos educativos. Estos pueden resumirse como la necesidad de:

- Mayor relevancia;
- Mayor equidad en el acceso y los resultados; y
- La observancia de los derechos individuales.

La relevancia es determinada por el contexto (circunstancias globales, nacionales y locales en las que se desarrolla el currículo), y aborda las necesidades de los estudiantes y demás actores involucrados en lo que constituye el aprendizaje significativo.

En términos generales, el currículo define lo que se debe enseñar y aprender. Los especialistas y desarrolladores del currículo deberían expresar su opinión sobre su relevancia considerando:

- Las vidas personales de los estudiantes en el presente y en el futuro;
- El contexto social y cultural en el que viven los estudiantes, incluyendo el respeto por sus tradiciones, su lengua, su religión y sus valores;
- La sociedad, con vistas a promover la estabilidad y la cohesión interna, como así también su contribución al bienestar global;
- La economía, que demanda habilidades y conocimientos orientados a aumentar la productividad, la prosperidad y las oportunidades; y
- Un amplio rango de preocupaciones globales de carácter perentorio, que incluyen los temas relativos a la salud (como la propagación del VIH y el SIDA y otras pandemias), la resolución de conflictos y la sustentabilidad ambiental.

La cumbre de las Naciones Unidas sobre las Metas para el Desarrollo Sostenible llevada a cabo en 2015 adoptó y se comprometió a cumplir las 17 metas tendientes a lograr la erradicación de la pobreza a nivel mundial, de los conflictos y de la desigualdad y el logro de poblaciones educadas, saludables, seguras y productivas, así como un planeta sostenible y saludable en el 2030. El objetivo n°4 para el Desarrollo Sostenible, que es el que se refiere a la Educación, busca “asegurar la inclusión y la calidad educativa para todos y promover el aprendizaje a lo largo de toda la vida.” Los objetivos específicos (de 1 a 7) y los medios de implementación (a, b y c) son, expresados en la página de las Naciones Unidas⁶:

- Meta 4.1.-** Para 2030, velar por que todas las niñas y todos los niños terminen los ciclos de la enseñanza primaria y secundaria, que ha de ser gratuita, equitativa y de calidad y producir resultados escolares pertinentes y eficaces.

⁴ UNESCO. 2005. *Informe de Seguimiento de la EPT en el mundo 2005: Educación para Todos: El imperativo de la calidad*. París, UNESCO, pp. 30-37, se puede acceder en <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001501/150169s.pdf>.

⁵ UNESCO. 2012. *Informe de Seguimiento de la EPT en el mundo 2012: Los jóvenes y las competencias: trabajar con la educación*. París, UNESCO, se puede acceder en <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002180/218083s.pdf>.

⁶ Las metas del Objetivo n°4 tal cual se presentan en el sitio web de Naciones Unidas en español: <http://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>

- Meta 4.2.-** Para 2030, velar por que todas las niñas y todos los niños tengan acceso a servicios de atención y desarrollo en la primera infancia y a una enseñanza preescolar de calidad, a fin de que estén preparados para la enseñanza primaria.
- Meta 4.3.-** Para 2030, asegurar el acceso en condiciones de igualdad para todos los hombres y las mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria.
- Meta 4.4.-** Para 2030, aumentar sustancialmente el número de jóvenes y adultos que tienen las competencias necesarias, en particular técnicas y profesionales, para acceder al empleo, el trabajo decente y el emprendimiento.
- Meta 4.5.-** Para 2030, eliminar las disparidades de género en la educación y garantizar el acceso en condiciones de igualdad de las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad, a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional.
- Meta 4.6.-** Para 2030, garantizar que todos los jóvenes y al menos una proporción sustancial de los adultos, tanto hombres como mujeres, tengan competencias de lectura, escritura y aritmética.
- Meta 4.7.-** Para 2030, garantizar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y la adopción de estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad entre los géneros, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y de la contribución de la cultura al desarrollo sostenible, entre otros medios.
- Meta 4.a.-** Construir y adecuar instalaciones escolares que respondan a las necesidades de los niños y las personas discapacitadas y tengan en cuenta las cuestiones de género, y que ofrezcan entornos de aprendizaje seguros, no violentos, inclusivos y eficaces para todos.
- Meta 4.b.-** Para 2020, aumentar sustancialmente a nivel mundial el número de becas disponibles para los países en desarrollo, en particular los países menos adelantados, los pequeños Estados insulares en desarrollo y los países de África, para que sus estudiantes puedan matricularse en programas de estudios superiores, incluidos programas de formación profesional y programas técnicos, científicos, de ingeniería y de tecnología de la información y las comunicaciones, en países desarrollados y otros países en desarrollo.
- Meta 4.c.-** Para 2030, aumentar sustancialmente la oferta de maestros calificados, entre otras cosas mediante la cooperación internacional para la formación de docentes en los países en desarrollo, especialmente los países menos adelantados y los pequeños Estados insulares en desarrollo.

El logro de estas metas requerirá una reflexión profunda sobre cómo los sistemas educativos, las políticas educativas y los currículos están mancomunados para facilitar el proceso. En muchos casos será necesario que las reformas incluyan la adopción de pedagogías efectivas y cambios de orientación de los enfoques en evaluación, entre otras modificaciones.

Foco de la actividad

Esta actividad debería ayudar a los participantes a considerar qué es lo que se entiende actualmente por calidad en educación tanto a nivel local como internacional, así como a identificar los desafíos planteados en cada contexto en particular y las posibles vías para abordarlos.

Currículo para cumplir las metas del Objetivo 4 para el Desarrollo Sostenible



TAREA 1 Trabajo en pequeños grupos

Lea en grupos pequeños el documento “Reorientación y reconceptualización del currículo para la realización efectiva del objetivo de desarrollo sostenible 4 para un desarrollo integral y sostenible de los modos de vida”, (en inglés, “Repositioning and reconceptualizing the curriculum for effective realization of Sustainable Development Goal Four, for holistic development and sustainable living”).

Prepare una tabla en un póster mostrando cómo puede el currículo ser diseñado y implementado de forma efectiva para cerrar la brecha entre educación y desarrollo.

TAREA 2 Presentación plenaria

Los equipos ubican sus posters y luego en pequeños grupos recorren la exposición.



PRODUCTO Póster elaborado en la tarea 1

Crterios de calidad



TAREA 3 Reflexión individual

1. Leer los resúmenes “Los cinco desafíos para alcanzar la calidad educativa en Europa” [The five challenges of achieving quality education in Europe, extraído de Comisión Europea Dirección General de Educación y Cultura, 2001] y “Hacia un índice de calidad de la educación” [Towards an index of quality education].
2. Describir en una breve oración, la naturaleza de cada uno de los cinco desafíos para alcanzar una educación de calidad identificados por la Comisión Europea para esta región:
 - a. El desafío del conocimiento;
 - b. El desafío de la descentralización;
 - c. El desafío de los recursos;
 - d. El desafío de la inclusión social; y
 - e. El desafío de los datos y la comparabilidad.
3. En un párrafo corto, describa las cinco dimensiones clave de la educación de calidad a nivel del aprendizaje en el marco de una perspectiva de derechos, según se identifican en el documento:
 - a. Identificando a los estudiantes;
 - b. Lo que traen los estudiantes;
 - c. Contenido;
 - d. Protocolos; y
 - e. Ambiente de aprendizaje.

¿Hasta qué punto estos desafíos son relevantes para su contexto?

4. Enumerar hasta cinco desafíos relativos al currículo que resulten relevantes en su contexto.
5. Enumerar los desafíos que ha podido identificar e identificar los posibles actores que podrían ser convocados para analizar cada uno de estos desafíos.

TAREA 4 Discusión plenaria

Presentar un informe oral a todos los participantes, 5 minutos por grupo. Identificar desafíos, enfoques/ soluciones y posibles vías de cooperación que permitan avanzar.



TAREA 5 Reflexión individual

Lea el documento “Las 10 dimensiones de la calidad en educación” [The 10 dimensions of quality in education, extracted from Pigozzi, 2008] y considere las siguientes preguntas:

1. ¿Por qué la calidad de la educación se ha vuelto un tema muy significativo?
2. ¿Qué se entiende por el término “educación basada en derechos”?
3. ¿Cuáles son las cinco dimensiones clave de la educación de calidad a nivel del alumno?
4. ¿Cuáles son las cinco dimensiones clave de la educación de calidad a nivel del sistema?
5. ¿Qué puede identificar como el desafío más importante de la perspectiva basada en los derechos para el cambio curricular?



TAREA 6 Reflexión individual

1. Lea el documento “La conceptualización de la UNESCO sobre calidad: un marco para el entendimiento, el monitoreo y la mejora de la calidad educativa” [UNESCO’s conceptualization of quality: A framework for understanding, monitoring and improving education quality, extracted from UNESCO, 2005]. En cada una de las siguientes dimensiones, identifique los factores clave que pueden impactar en la calidad de la educación:
 - a. Características de los estudiantes;
 - b. Contexto;
 - c. Insumos de apoyo;
 - d. Enseñanza y aprendizaje; y
 - e. Resultados.
2. En su contexto, ¿puede el marco de calidad elaborado por la UNESCO ser utilizado como una herramienta para mejorar la calidad de la educación? ¿Por qué?

TAREA 7 Trabajo en pequeños grupos

Utilizando la información que se ha examinado, junto con un compañero o en pequeños grupos, desarrolle un listado con los puntos clave que sintetizan los que, según su criterio, constituyen elementos centrales para alcanzar una educación de calidad en su país. Cada uno de los puntos debe incluir un título y un breve párrafo que explique por qué se le considera un elemento central.



PRODUCTO Listado de los elementos centrales para una educación de calidad en un contexto específico

TAREA 8 Discusión plenaria

Presentar un informe oral a todos los participantes, 5 minutos por grupo. Identificar desafíos, enfoques/soluciones y posibles vías de cooperación que permitan avanzar.

Principios relevantes para el cambio curricular que apunta a la calidad



TAREA 9 Reflexión individual

1. Leer la “Declaración de Incheon Educación 2030”, en especial la sección “Hacia 2030: una nueva visión de la Educación”.
2. Leer los estudios de caso “El plan 2012 – Uruguay” y “ Reforma curricular en Haití de los años 80 (original en francés)”.

TAREA 10 Trabajo en pequeños grupos

1. Comparar los estudios de caso contrastando lo que en el caso uruguayo son los pilares y en el haitiano los principios, con los puntos de la Declaración de Incheon Educación 2030.
2. Registrar en una tabla los aspectos relevantes de la comparación.

TAREA 11 Reflexión individual

1. Pensar en un cambio educativo para mejorar la calidad de la educación en su contexto (no en un cambio ya realizado, sino en uno necesario que aún no se ha considerado hacer).
2. Considerando los puntos de la Declaración de Incheon Educación 2030, escribir en una lista qué principios o pilares serían relevantes considerar en su contexto para el cambio curricular que pensó en el punto 11.1, argumentando cada uno de los puntos de su lista (un párrafo para cada punto).



PRODUCTO Su lista personal de principios o pilares relevantes para un cambio educativo necesario para mejorar la calidad educativa en su contexto, con los argumentos para su elección (entre 8 y 10 principios o pilares)

ACTIVIDAD 4

El cambio para una educación más inclusiva

Si bien la educación inclusiva constituye, hoy en día, uno de los factores a considerar cuando se habla de calidad educativa, es importante que los diversos actores directa o indirectamente involucrados, así como la sociedad en general, logren una visión compartida sobre el concepto de "inclusión".

Esencialmente, los sistemas educativos fueron creados para formar a los ciudadanos y, por lo tanto, a



Esquema 4. 1: Hacia una mayor inclusión

medida que la categoría ciudadanos se fue ampliando con el advenimiento de nuevas épocas, también las metas educativas han avanzado hacia una formación de calidad que incluye a más personas, como muestra el esquema 4.1. Una vez alcanzada la nueva frontera, en la que se logra atender a nuevos grupos poblacionales, estamos en condiciones de ver a otros nuevos grupos que aún están excluidos de lograr la formación y la educación que su comunidad local

y la sociedad global requieren. En una muy breve reseña, los sistemas han diseñado estrategias para atender "a los diferentes", sin que en realidad importe la naturaleza de las diferencias. Estos diseños van desde la segregación hasta la genuina inclusión, pasando por un continuo en formas tan variadas como culturas, concepciones filosóficas y bases científicas que puedan existir.

Si bien en la actualidad parece que se aboga por una educación inclusiva en la que comprendemos que todos y todas somos seres únicos y diferentes y que en esa unicidad y diversidad yace la riqueza para el logro de un desarrollo sustentable para todos y todas, también es cierto, que nos es difícil visualizar una sociedad cohesionada, si no se logra la inclusión y cohesión en los centros educativos.

Para comenzar a transitar hacia una educación con un alto grado de equidad y calidad (van de la mano), que sólo entonces podremos denominar como inclusiva, es importante **generar** no sólo estrategias, sino **miradas horizontales hacia y desde la diversidad**.

Foco de la actividad:

Esta actividad pretende colaborar a ubicar al participante en qué punto se encuentra en relación al concepto de inclusión en educación y permitirle transitar por el camino hacia una educación más inclusiva en que la diversidad es considerada un valor y no como algo a solucionar.

Propuesta de cambio para mayor inclusión

TAREA 1 Reflexión individual

Escribir lo que entiende por inclusión en educación (en un párrafo de no más de 5 líneas) y mencionar un ejemplo de educación inclusiva perteneciente a su contexto.



TAREA 2 Reflexión individual

Usted forma parte de un equipo que investiga el concepto de “Inclusión” en Educación para diseñar una estrategia que permita orientar los cambios educativos hacia el logro de una educación más inclusiva. Aplicar la encuesta adjunta a entre 12 y 20 personas cubriendo diversos actores - estudiantes, padres, docentes, autoridades educativas y no educativas, otros actores como trabajadores en general, empresarios, religiosos, otros que considere relevantes en su contexto. A la hoja adjunta (Encuesta de educación inclusiva) agregar 2 o 3 preguntas si lo considera necesario para su contexto.

Sintetizar los resultados obtenidos y redactar las conclusiones sobre cuál es el concepto de inclusión predominante en su contexto y cuáles aún persisten o afloran, pero en menor grado (unas 15 líneas).



TAREA 3 Reflexión individual

Leer las secciones del documento “¿Por qué importa hoy el debate curricular?” :

“Todas y todos somos especiales” y “Currículo, centros educativos y educadores inclusivos”

Como parte del equipo de diseño del cambio educativo, esboce un plan adecuado a su contexto que promueva una educación más inclusiva. Justifique como ese plan promueve una educación más inclusiva en el sentido más amplio que “todas y todos somos especiales”.



PRODUCTO Diseño del plan elaborado y argumentado en la tarea 3 (entre 1 y 2 páginas)



SE DEBERÁ INCLUIR EN EL PORTAFOLIO UNA NOTA DE APRENDIZAJE PERSONAL:

¿Qué he aprendido? ¿Qué conceptos útiles he podido encontrar?



Lista de recursos para el MÓDULO 2

Cambio curricular

Documentos

- Visión del currículo y los debates curriculares: una perspectiva interregional.
- Discusiones interregionales en torno al currículo inclusivo y a docentes a la luz de la 48ª reunión de la Conferencia Internacional de Educación (CIE 2008).
- Educación [Education] del libro, Desarrollo y libertad. Una introducción a la teoría y práctica del desarrollo humano [Development and freedom. An introduction to the theory and practice of human development].
- Neurociencia y educación [Neuroscience and education].
- Reorientación y reconceptualización del currículo para la realización efectiva del objetivo de desarrollo sostenible 4 para un desarrollo integral y sostenible de los modos de vida [Repositioning and reconceptualizing the curriculum for the effective realization of Sustainable Development Goal Four, for holistic development and sustainable ways of living].
- Los cinco desafíos para alcanzar la calidad educativa en Europa [The five challenges of achieving quality education in Europe].
- Hacia un índice de calidad de la educación [Towards an index of quality education].
- Las 10 dimensiones de la calidad en educación [The 10 dimensions of quality in education].
- La conceptualización de la UNESCO sobre calidad: un marco para el entendimiento, el monitoreo y la mejora de la calidad educativa [UNESCO's conceptualization of quality: A framework for understanding, monitoring and improving education quality].
- Declaración de Incheon Educación 2030
- Marco de Acción para la Educación 2030
- ¿Por qué importa hoy el debate curricular?

Estudios de caso

- Elaboración de estándares básicos comunes en los Estados Unidos [Development of Common Core Standards in the United States]
- Cambios educativos de la década de los 90 en la República Dominicana
- El caso de la reforma curricular de la educación media superior en el año 2003 en Uruguay.
- El plan 2012 – Uruguay
- Reforma curricular en Haití de los años 80 [Réforme curriculaire en Haïti des années 80]

Hojas de trabajo

- Tabla 2.2 para completar
- Tendencias internacionales en cambio curricular, la enseñanza y aprendizaje [International trends in curriculum change, teaching and learning].
- Posibles fundamentos para la Reforma Curricular [Fundamental possibilities for reforming curriculum].
- Encuesta de educación inclusiva

Referencias

- Ackerman, D. B. 2003. Taproots for a new century: Tapping the best of traditional and progressive education. *Phi Delta Kappan*, Vol. 84, No. 5, pp. 344 –349.
- Amadio, M., Operti, R., y Tedesco, J.C 2013. *¿Por qué importa el debate curricular hoy?* Ginebra, UNESCO Oficina Internacional de Educación.
- Amadio, M. Operti, R. y Tedesco, J.C. 2014. *Curriculum in the twenty-first century: Challenges, tensions and open questions*. Paris, UNESCO. (Education Research and Foresight, Working Papers Series, No. 9)
- Comisión Europea Dirección General de Educación y Cultura. 2001. *Informe Europeo sobre la calidad de la educación: Dieciséis indicadores de calidad de la escuela* [European report on the quality of school education: sixteen quality indicators]. Luxemburgo, Comisión Europea. (En inglés.)
- Barcos, R. y Trias, S. 2007. *El caso de la reforma curricular de la educación media superior en el año 2003 en Uruguay*. Ginebra, UNESCO Oficina Internacional de Educación, la Comunidad de Práctica en Desarrollo Curricular.
- De Coninck, C. 2008. *Core affairs: Flanders, Belgium: Case studies basic education in Europe*. Enschede, SLO-Netherlands Institute for Curriculum Development. Recuperado en diciembre de 2016 www.slo.nl/downloads/Webversie_core_affairs_LR_Belgi_def.pdf
- Foro Mundial de Educación. 2015. *Declaración de Incheon*. Recuperado en diciembre de 2016 <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002338/233813M.pdf>
- François, P. 2014. *La réforme curriculaire en Haïti des années 80*. Estudio de caso, Diploma en Diseño y Desarrollo Curricular. (OIE/UCU/OREALC) Cohorte 2013-2014 Ginebra, UNESCO Oficina Internacional de Educación.
- Goswami, U. 2004. Neurociencia y educación [Neuroscience and education]. *Revista británica de la psicología educativa* [British Journal of Educational Psychology], Vol. 74, No. 1, pp. 1–14. (En inglés.)
- High Council of Education. 2010. *The school: Assessment of School results – 2010*. Paris, High Council of Education.
- Higher Education Council. 2015. *A proposal for undergraduate curriculum reform in Australia: The case for a flexible curriculum Structure*. Carlton South, Higher Educational Council Press.
- Laura, T. 2013. *Elaboración de estándares básicos comunes en los Estados Unidos* [Development of Common Core Standards in the United States] (En inglés.)
- Marsh, C.J. 2009. *Conceptos fundamentales para entender el currículo* [Key concepts for understanding curriculum]. Londres, Routledge, pp. 116-117. (En inglés.)
- Muskin, J. A. 2015. *Student learning assessment and the curriculum: Issues and implications for policy, design and implementation*. Ginebra, UNESCO Oficina Internacional de Educación. (In Progress Reflections No.1 on Current and Critical Issues in the Curriculum and Learning.)
- Pigozzi, M.J. 2008. *Hacia un índice de calidad de la educación (Informe preparado para el Grupo Internacional de Trabajo sobre Educación (GITE)* [Towards an index of quality education (Report prepared for the International Working Group on Education (IWGE))]. París, UNESCO Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. (En inglés.)
- Taveras, B. 2013. *Cambios educativos de la década de los 90 en la República Dominicana*. Estudio de caso, Diploma en Diseño y Desarrollo Curricular. (OIE/UCU/OREALC) Cohorte 2012-2013 Ginebra, UNESCO Oficina Internacional de Educación.

- UNESCO. 2000. *Marco de acción de Dakar – Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes – Aprobado por el Foro Mundial sobre la Educación*, Dakar, 26-28 abril 2000. París, UNESCO. Recuperado en diciembre de 2016 <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001202/120240s.pdf> .
- . 2005. *Informe de Seguimiento de la EPT en el mundo 2005: Educación para Todos: El imperativo de la calidad*. París, UNESCO, pp. 30-37. Recuperado en diciembre de 2016 <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001501/150169s.pdf> . (En inglés.)
- . 2012. *Informe de Seguimiento de la EPT en el mundo 2012: Los jóvenes y las competencias: trabajar con la educación*. París, UNESCO. Recuperado en diciembre de 2016 <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002180/2018083s.pdf> . (En inglés.)
- UNESCO-OIE. 2011. C. Acedo y otros (eds.) *Discusiones interregionales en torno al currículo inclusivo y a docentes a la luz de la 48ª reunión de la Conferencia Internacional de Educación (CIE 2008)*. Ginebra, UNESCO Oficina Internacional de Educación.
- UNESCO-OIE. 2013. R. Opertti y otros (eds.) *Visión del currículo y los debates curriculares: una perspectiva interregional. Recopilación de Artículos y Respectivos Edición 2013-2014*. Ginebra, UNESCO Oficina Internacional de Educación.
- UNESCO-OIE. 2015. *Reorientación y reconceptualización del currículo para la realización efectiva del objetivo de desarrollo sostenible 4 para un desarrollo integral y sostenible de los modos de vida* [Repositioning and reconceptualizing the curriculum for effective realization of Sustainable Development Goal Four, for holistic development and sustainable living]. Recuperado en diciembre de 2016 http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/wef_ibe_position_paper_eng.pdf (En inglés.)
- Unterhalter, E. 2009. Educación [Education]. S. Deneulin y L. Shahani (eds.), *Desarrollo y libertad. Una introducción a la teoría y práctica del desarrollo humano* [Development and freedom. An introduction to the theory and practice of human development]. Londres, Earthscan, pp. 207-227. (En inglés.)

MÓDULO

3

Diseño curricular



MÓDULO 3

Diseño curricular

Este módulo permite explorar los actuales desarrollos en diseño curricular, así como comprender los conceptos involucrados en la definición de estándares curriculares nacionales incluyendo los resultados, competencias, objetivos y contenidos curriculares. Se revisan criterios para la selección de áreas de aprendizaje y para la organización del tiempo escolar, así como se analizan enfoques sobre la diferenciación, la diversificación y la integración curricular.

Las actividades de este módulo acompañan a los profesionales del currículo en el análisis de la construcción curricular a nivel macro:

1. La estructura de un marco curricular comprende los componentes típicos de los marcos curriculares para ser utilizados como una herramienta de análisis estructural;
2. La definición de lo que los estudiantes deberían saber y deberían poder hacer: ayuda a los participantes a revisar y elegir varias alternativas para definir los logros esperados de los estudiantes;
3. La definición de las áreas de aprendizaje y la asignación de tiempos a cada una de ellas.
4. Los enfoques sobre la integración curricular comprenden un análisis de las estrategias existentes para la integración curricular con diferentes focos y niveles de profundización;
5. Los programas y otras formas de organizar los contenidos.

A continuación de estas actividades se incluye una sección de "Recursos" que contiene un listado de documentos de discusión y otros recursos a los que se hace referencia en las actividades, así como una lista de lecturas adicionales complementarias.

Algunas reflexiones generales sobre el diseño curricular

A escala mundial, numerosos sistemas educativos están buscando formas de fortalecer la pertinencia y relevancia de los procesos educativos y curriculares para lograr mayores niveles de inclusión. Esto lleva a quienes toman decisiones para organizar el currículo a revisar el enfoque tradicional del centro educativo que supone que todos los estudiantes aprenden el mismo contenido al mismo tiempo.

En este proceso, es importante apreciar que el currículo posee múltiples dimensiones:

- *El currículo planeado o prescripto* se focaliza en las metas y en los contenidos de lo que se debe enseñar, es decir, el currículo que se planifica y expresa a través de los marcos curriculares y demás documentos formales que tengan fuerza de ley.
- *El currículo implementado o puesto en acción* implica lo que efectivamente se pone en práctica para los estudiantes en los centros educativos que puedan representar interpretaciones locales de lo que se requiere en los documentos curriculares formales. El currículo y la instrucción resultan pues muy interrelacionados.
- *El currículo experimentado o vivido* se relaciona con el aprendizaje formal efectivamente experimentado por los estudiantes. Se refiere a los estudiantes, a qué conocimientos y perspectivas traen con ellos, su habilidad para aprender y su interacción con el currículo.

- *El currículo oculto* se refiere a las experiencias escolares de los estudiantes más allá de la estructura formal del currículo y, particularmente, a los mensajes comunicados por la escuela o el sistema educativo respecto de valores, creencias, comportamientos y actitudes. Los mensajes contenidos en el currículo oculto pueden complementar los currículos planeados e implementados o les pueden quitar fuerza.
- *El currículo nulo u olvidado* se refiere a todas aquellas áreas y dimensiones de la experiencia humana que el currículo no especifica y que no se abordan a través de la enseñanza.

Normalmente se diseñan e implementan los marcos del currículo planeado y los programas de estudio relacionados, pero luego evolucionan y cambian, dado que son interpretados e implementados a diferentes niveles y en múltiples contextos.

Ya sea que el desarrollo curricular sea a nivel regional, nacional o de centro, en su esencia, se considera al currículo un plan para el aprendizaje con el que los estudiantes se encontrarán y experimentarán en variados entornos de aprendizaje. Van den Akker (2007) remarca que el mayor desafío para el desarrollo curricular es definir los componentes que conformarán el currículo, y los tres elementos de planificación incluyendo finalidades, contenidos y organización del aprendizaje. La tabla 3.1 presenta los componentes e interrogantes relacionados a ellos.

Tabla 3.1. Componentes del currículo e interrogantes relacionados

Componente	Interrogante relacionada
• Visión y razones del currículo	• ¿Por qué los estudiantes deben aprender lo que están aprendiendo?
• Metas y objetivos del currículo	• ¿Cuáles son las metas, intenciones y objetivos de lo que están aprendiendo?
• Contenidos del currículo y de los cursos	• ¿Qué están aprendiendo? (p.ej. competencias, conocimientos, habilidades)
• Recursos de enseñanza y de aprendizaje (impresos y/o digitales)	• ¿Qué están utilizando para aprender? (p.ej. recursos impresos y/o digitales, materiales de referencia)
• Actividades para el aprendizaje	• ¿Cómo están aprendiendo? (simulaciones, discusiones, diseño y construcción)
• Tiempo de instrucción	• ¿Cuándo y durante cuánto tiempo están aprendiendo?
• Rol/es de los docentes	• ¿Cómo guían, facilitan y orientan los docentes el aprendizaje de los estudiantes?
• Agrupamiento de los estudiantes	• ¿Con quiénes están aprendiendo? (p.ej. edad, grados, otras formas de agrupamiento)
• Locales	• ¿Dónde están aprendiendo? (p.ej. en aulas, en línea, mediante experiencias laborales)
• Evaluación	• ¿Cómo se mide el aprendizaje? (p.ej. evaluación de y para el aprendizaje)

Fuente: Adaptado de Thijs y van den Akker (2009).

Características del diseño curricular

El diseño curricular tiene un propósito. No se trata solamente de tener un plan de estudios. Su gran objetivo es mejorar los aprendizajes de los estudiantes, aunque asimismo puede tener otros objetivos. Sea que los propósitos estén en sintonía o en conflicto, sean explícitos o implícitos, inmediatos o a largo plazo, políticos o técnicos, los diseñadores curriculares hacen bien en ser lo más claros posibles acerca de cuáles son los verdaderos objetivos y de la forma de actuar y responder coherentemente.

El diseño curricular es deliberativo. Para ser efectivo, el diseño curricular debe hacerse a través de un consciente esfuerzo de planificación. No se hace un diseño mediante procesos casuales ni tampoco se trata de sumar muchos cambios diferentes hechos en el currículo a lo largo de semanas, meses y años. Involucra un proceso explícito en el que se identifique claramente lo que debe hacerse, cuándo, cómo y por quién.

El diseño curricular es creativo. El diseño curricular no implica un procedimiento nítidamente definido que pueda ser logrado a través de una serie rigurosa de pasos o etapas. En cada etapa del diseño curricular se presentan oportunidades para introducir pensamientos innovadores, nuevos conceptos y emplear capacidades inventivas. El buen diseño curricular es simultáneamente sistemático y creativo, con los pies en la tierra y la cabeza en las nubes.

El diseño curricular opera en varios niveles. Las decisiones de diseño en un nivel deben ser compatibles con aquellos de otros niveles. Un diseño curricular de educación media básica (de 12 a 15 años de edad) que sea incompatible con el de primaria y el de educación media superior, tendrá como resultado un diseño ineficiente en lo que respecta al currículo para 12 años de educación (de 6 a 18 años de edad), sin que importe lo bueno que pueda considerarse cada parte independientemente. Asimismo, el currículo de la educación media básica no puede ser en su conjunto eficiente si los niveles no están diseñados de manera armoniosa, coherente y vinculante.

El diseño curricular requiere compromisos. El desafío es que el currículo que surja funcione bien – la perfección no es la intención. En el desarrollo de un diseño que debe cumplir con especificaciones complejas, inevitablemente, entre los beneficios, costos, limitaciones y riesgos que se analizan, tienen que hacerse compensaciones / concesiones a distintos actores involucrados. No importa que tan sistemática sea la planificación ni cuan innovadora sea la forma de pensar, el diseño curricular termina siendo algo que no es lo que cada uno hubiera deseado.

El diseño curricular puede fracasar. Hay muchas maneras en que el diseño curricular fracase en su aplicación. Puede fallar porque uno o más componentes no trabajan bien juntos. O las personas que lo implementan lo rechazan porque no lo entienden o porque no les gusta. Sin embargo, en la mayoría de los casos, tenemos diseños curriculares que si bien no son completamente satisfactorios tampoco son un completo fracaso. Realmente, un elemento clave en el diseño curricular es posibilitar correcciones y mejoras continuas, tanto durante el proceso de diseño como después.

El diseño curricular tiene etapas. El diseño curricular es una manera sistemática de planificar la enseñanza, aunque no consiste en un conjunto rígido de pasos a seguir en un estricto orden. Las decisiones curriculares tomadas en una etapa no son independientes de las decisiones que se toman en otras etapas y por ello el proceso de diseño curricular tiende a ser iterativo, con varias fases a las que se retorna para una reconsideración y una posible modificación. Pero es importante reconocer las diferentes tareas y problemas de cada instancia para hacer funcionar el proceso. Las especificaciones, la conceptualización, el desarrollo y el perfeccionamiento de un diseño curricular son las etapas en que se organiza el proceso.

Marco curricular

Un marco curricular es un único documento que se complementa con otros materiales a fin de guiar la implementación de partes específicas del marco. Estos pueden proporcionar una guía o especificación más detallada por año lectivo, asignatura o área de aprendizaje, atendiendo a los requerimientos del sistema escolar, las escuelas y el aula. Los documentos pueden incluir planes, programas de estudio, planes anuales y planes de clase.

Los materiales curriculares pueden ser desarrollados central o localmente por docentes en forma individual, y ser considerados material de soporte o documentos oficiales que deben utilizarse. Independientemente de sus contenidos o estatus, los mismos deben ser coherentes con las afirmaciones realizadas en el marco curricular. De manera creciente, el currículo está siendo estructurado para que:

- Sea apropiado para las necesidades y los contextos locales; y
- Aborde más eficazmente las expectativas y necesidades de los alumnos.

Un ejemplo de estos cambios es la tendencia creciente a adoptar marcos curriculares como documentos abiertos de escala nacional, cuyo propósito es establecer los parámetros dentro de los que se debería desarrollar el currículo, ajustándolo en cada caso a los contextos. Generalmente, los marcos curriculares expresan las metas del Estado respecto de la educación, y pueden definir los criterios mínimos para el contenido y la evaluación, como así también las calificaciones docentes, los recursos pedagógicos y materiales de aprendizaje, la gestión de los establecimientos educativos y las formas de evaluación. Este tipo de marcos recibe la aprobación formal de la autoridad educativa nacional y se convierte en la base de trabajo para el proceso de desarrollo curricular. Con este fin, los marcos brindan lineamientos para los elaboradores de los programas de áreas de aprendizaje más específicas y enmarcan con carácter prescriptivo las líneas de la política de desarrollo curricular, formación y desarrollo profesional docente. También funcionan como marcos de referencia para la elaboración de libros de texto y otros materiales didácticos.

Otro ejemplo de cambios en el currículo es la formulación de experiencias de aprendizaje en las que la integración y la articulación de contenidos de diferentes campos de conocimiento es una característica clave.

Esto surge porque la compartimentación del conocimiento dentro de asignaturas separadas es contraria a cómo los estudiantes experimentan la vida diaria y el mundo real. El aprendizaje, cuando es integrado, permite a los estudiantes aplicar más fluidamente en sus vidas diarias el conocimiento y las habilidades. En un nivel superior, el contenido integrado puede ser más fácilmente internalizado y reflejado en el comportamiento.

Este módulo describe las tendencias en desarrollo curricular e ilustra el aprendizaje integrado a través de los temas de ciudadanía y transformación social, así como de ciencia y tecnología, los cuales pueden servir como referencias para otros tipos de integración disciplinar.

Palabras clave

Alcance; Áreas de aprendizaje; Asignaturas; Contenidos; Currículo transversal; Desarrollo Sostenible; Diseño centrado en los cuatro pilares del aprendizaje; Diseño curricular; Distribución de tiempo escolar; Diversificación; Estándares; Estructura; Evaluación por criterios; Flexibilidad curricular; Integración curricular; Resultados de aprendizaje; Secuencia.



ACTIVIDAD 1

Los marcos curriculares: estructura y componentes

Esta actividad examina la naturaleza de los marcos curriculares, las elecciones que se realizan en el proceso de sus desarrollos y las características que comparten.

Un marco curricular se entiende como:

- Una herramienta técnica que establece los parámetros para el desarrollo de otros documentos curriculares como los programas de las asignaturas; y
- Un documento social acordado que define y expresa las prioridades nacionales para la educación y las aspiraciones para el futuro de la nación.

Los marcos curriculares constituyen un modo de expresar el currículo planeado. La Tabla 3.2 ilustra algunos componentes que aparecen frecuentemente en los marcos curriculares.

Tabla 3.2. Elementos que suelen aparecer en un marco curricular

1. Introducción: El contexto actual	Refleja los hallazgos del escaneo contextual. Describe el ambiente social y económico en el que se desarrollan la enseñanza y el aprendizaje.
2. Las declaraciones de políticas educativas	Describen las metas del gobierno respecto de la educación, como la alfabetización universal y los conocimientos básicos de aritmética, el desarrollo de habilidades requeridas para la prosperidad económica y la creación de una sociedad estable y tolerante.
3. Fijación de objetivos y resultados amplios de aprendizajes / estándares	Describe lo que los estudiantes deberían saber y poder hacer al momento de haber completado el ciclo educativo respectivo. Los resultados deberían ser expresados en un rango de dominios para cada nivel/ciclo incluyendo conocimientos, comprensión, habilidades y competencias, valores y actitudes.
4. La estructura del sistema educativo	Describe el sistema escolar dentro del cual se debe aplicar el marco curricular. Esta debería especificar: <ul style="list-style-type: none">• Número de años de escolaridad, incluyendo la escolaridad obligatoria.• Etapas (o ciclos) de escolaridad y sus duraciones.• Número de semanas en los años escolares, horas o períodos de enseñanza en la semana escolar.

<p>5. La estructura del contenido curricular, áreas de aprendizaje y asignaturas</p>	<p>Describe la organización del contenido dentro del marco, áreas de aprendizaje y asignaturas, el grado en que las escuelas y estudiantes pueden elegir. Puede describir:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El esquema de las asignaturas o áreas de aprendizaje a estudiar en cada etapa o ciclo (tales como asignaturas centrales, electivas y opcionales). • Una breve descripción de cada asignatura o área de aprendizaje, especificando los fundamentos para su inclusión en el currículo y la contribución que ésta hace al logro de los resultados de aprendizaje definidos en el Apartado 3. • La cantidad de horas que se asignarán a cada asignatura o área de aprendizaje en cada etapa o ciclo.
<p>6. Estándares de recursos requeridos</p>	<p>Describe los estándares que se aplican para su implementación:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los docentes –calificaciones, carga de enseñanza (número de clases por semana). • Los estudiantes –número por clase en cada asignatura. • Los materiales –libros de texto, recursos en línea, computadoras, otro equipamiento; instalaciones –aulas, muebles, accesorios.
<p>7. La metodología de enseñanza</p>	<p>Describe la gama de enfoques pedagógicos que se pueden emplear en la implementación del marco curricular o describe y explica cómo los niños aprenden. También describe los diferentes roles que los docentes deben tener para apoyar el aprendizaje.</p>
<p>8. La evaluación del logro de los estudiantes</p>	<p>Describe la importancia de evaluar el grado en el cual los estudiantes logran los resultados establecidos para cada asignatura y recomienda o prescribe ciertos tipos de estrategias de evaluación (como la escrita, la oral, el desempeño y la demostración de habilidades prácticas).</p>

Fuente: UNESCO-OIE (2013).

Foco de la actividad

Esta actividad deberá ayudar a los participantes a comprender el concepto de marco curricular y conocer sus principales componentes, así como las elecciones que se realizan en el proceso de su desarrollo.

Esquema de un marco curricular



TAREA 1 Trabajo individual

Leer el documento titulado “Lineamientos para la construcción de un marco curricular para la educación básica” [Guidelines for constructing a curriculum framework for basic education].



TAREA 2 Trabajo en pequeños grupos

1. Los siguientes esquemas de marcos curriculares han sido desarrollados en una amplia variedad de contextos y se presentan con el fin de analizar y comparar. Leer y examinar cada uno de ellos.
 - a. Estudio de caso “Estructura del currículo nacional en Corea del Sur 2002” [Structure of the national curriculum in South Korea 2002, extraído de Instituto Coreano de Currículo e Instrucción, 2013].
 - b. Estudio de caso “Bosquejo del Marco curricular de Kosovo 2002” [Kosovo Draft Curriculum Framework 2002].
 - c. Estudio de caso “Esquema curricular Quebec (Canadá)” [Plan du programme – Québec (Canada)].
 - d. Estudio de caso “Venezuela – Diseño curricular del sistema educativo bolivariano”.
 - e. Estudio de caso “Modelo conceptual de la transformación curricular del sistema educativo de Guatemala”.
 - f. Documento “República de Gambia: Marco curricular para la educación básica, 2011”.
2. Responder las siguientes preguntas:
 - a. ¿Cuáles son los elementos en común y distintos en estos documentos?
 - b. ¿Qué se enfatiza en cada marco curricular?
 - c. ¿Qué elementos resultan apropiados/inapropiados en su contexto?

TAREA 3 Trabajo en pequeños grupos

En pequeños grupos, diseñar un esquema apropiado de marco curricular para su contexto, presentando los principales componentes en un afiche. En el esquema, indicar la extensión aproximada en términos de porcentaje.

TAREA 4 Discusión plenaria

Compartir el diseño elaborado con todo el grupo, explicando las razones de las elecciones realizadas en cuanto a:

- Componentes; y
- Extensión relativa.



PRODUCTO

Esquema del marco curricular

Etapas para el desarrollo de marcos curriculares



TAREA 5 Reflexión individual

1. Leer la introducción a la actividad y la tabla 3.2.
2. Leer el estudio de caso “*Modelo de cambios curriculares universitarios*”.
3. Leer el documento “*Un currículo para el siglo XXI*”.

TAREA 6 Reflexión individual

Reflexionar sobre:

1. Los componentes comúnmente encontrados en un marco curricular (ver tabla 3.2);
2. Los principios del diseño curricular así como algunos de los principales debates curriculares que permean este siglo; y
3. Los procesos de cambios curriculares así como sobre los productos descritos en el estudio de caso.

TAREA 7 Reflexión individual

Esbozar un plan para la concreción de un marco curricular en su contexto para la educación de las personas de 3 a 18 años. (Describa las etapas para su diseño y elaboración así como los procesos que se realizarán y los productos a obtener, en una extensión entre 1 y 2 páginas).



PRODUCTO Esquema que muestre el plan para la concreción de un marco curricular en su contexto incluyendo la descripción de las etapas, los procesos que deberían efectuarse y los productos que se obtendrán (realizado en la tarea 7).



ACTIVIDAD 2

Definición de lo que los estudiantes deberían saber y poder hacer

El currículo implica tanto procesos como productos. El marco curricular provee ambos, el producto en términos de expectativas sobre resultados de aprendizaje y el proceso en términos de enfoques de enseñanza y de aprendizaje, incluyendo materiales de enseñanza y de aprendizaje a ser utilizados. La cuestión de qué deben saber y lograr los estudiantes está en el corazón del desarrollo curricular, como se expresaba en las cuatro interrogantes de Ralph Tyler (Tyler; 1949), que mantienen su relevancia:

1. ¿Cuáles son las finalidades educativas que busca la escuela?
2. ¿Qué experiencias educativas puede desarrollar la escuela que tengan probabilidad de lograr las finalidades planteadas?
3. ¿Cómo pueden organizarse en la realidad las experiencias educativas de forma eficiente?
4. ¿Cómo puede determinarse si las finalidades están siendo logradas?

Principalmente los modelos curriculares tradicionales se han enfocado en los insumos: asignaturas de carácter académico, contenidos, conocimientos y docentes. De forma creciente, el foco se pone cada vez más en los productos, expresados como resultados de aprendizaje. Esta orientación puede tomar varias formas, pero en general busca especificar los resultados que se esperan de los estudiantes en las asignaturas o áreas de aprendizaje al final de cada etapa de escolaridad, incluyendo el dominio de contenidos y habilidades específicas o destrezas más generales como la resolución de problemas y la toma de decisiones.

El énfasis de los modelos más recientes está mayormente puesto en el desarrollo de habilidades o en las capacidades de comprensión que en cubrir contenidos. Los estudiantes deben sentirse seguros en una gran variedad de contextos para demostrar su aprendizaje, lo cual alienta la relevancia y facilita la transferencia del aprendizaje a otros contextos. Como resultado, los currículos se diseñan de manera más flexible para dar respuesta a las necesidades individuales, facilitando una autonomía local significativa dentro de un marco de principios, criterios y estándares de contenido comunes. Asimismo, se busca lograr un justo equilibrio entre la evaluación del aprendizaje y la evaluación para el aprendizaje.

La OIE-UNESCO constata que en el período 2000-2015 (el fin del mandato de Dakar de EPT) se enfatiza la evaluación de las competencias básicas en Lengua y en Matemática; y en algunos casos en Ciencia. Sin embargo, avanzando más allá de 2015, las Metas para el Desarrollo Sostenible ponen el énfasis también en otros aspectos del aprendizaje del currículo, con la intención por encima de todo de potenciar a los estudiantes con competencias cognitivas y no cognitivas, que les permitirán sentirse seguros en el uso de dichas habilidades para un compromiso económico, social, ambiental y personal, pleno y productivo.

En el marco de estas tendencias, la definición de lo que los estudiantes deben saber y poder hacer admite básicamente tres entradas:

1. La entrada por los contenidos es la más tradicional; consiste en la presentación codificada o formalizada de diferentes saberes: reglas, principios, hechos, métodos y procedimientos, que deben ser enseñados.
2. La entrada por los objetivos surge en la década de los 1960. Un objetivo pedagógico es una intención de aprendizaje formulada en términos de comportamientos que el estudiante debe evidenciar de forma medible.
3. La entrada por las competencias es la más reciente; básicamente, una competencia es la capacidad de hacer frente y de actuar competentemente frente a diversos tipos de situaciones, movilizand o conocimientos específicos y recursos cognitivos y no cognitivos.

Currículo por contenidos

Esta mirada más clásica se apoya en una secuencia de desarrollo de temas. La enseñanza se despliega en una progresión lineal, vinculada a contenidos. La planificación del contenido debe graduarse de lo simple a lo complejo y respetar la sucesión de prerrequisitos. Los contenidos pueden estar organizados en el marco de una disciplina, pero también pueden tratarse por temas, por ejemplo, "centros de interés" que favorecen un abordaje interdisciplinar.

Currículo por objetivos

El desarrollo curricular por objetivos surgió en Estados Unidos en el marco de la psicología conductista. En este tipo de currículos se especifican objetivos conductuales, en el entendido que aprender significa cambiar el comportamiento observable de los estudiantes.

En general, los objetivos pedagógicos se presentan clasificados en dominios o categorías de aprendizaje en forma de taxonomía que propone listas de objetivos y ejemplos de comportamientos asociados a ellos. Dentro de las taxonomías de objetivos, la más conocida es la *Taxonomía de objetivos educativos de Bloom*¹, que los clasifica en dominios, incluyendo el cognitivo y el afectivo. Posteriormente, otros agregaron más dominios, incluyendo el psicomotor. Más recientemente, la taxonomía de Bloom fue actualizada por Anderson² y otros y continúa siendo influyente.

Como ventaja de este enfoque puede mencionarse que está centrado en el estudiante y en su actividad, permitiendo también el establecimiento de criterios claros de evaluación. Las críticas son que el currículo centrado en objetivos resulta demasiado cargado y lineal, ignorando las diferencias existentes entre los estudiantes. Tal currículo puede parecer vago si la lista de objetivos es demasiado corta y es inabordable si la lista es demasiado larga. Algunos sostienen que pueden incorporarse bien en algunas áreas temáticas como las ciencias y las matemáticas, pero que en otras áreas donde se requieren juicios de valor personales autónomos, los objetivos resultan de uso limitado.

Currículo por competencias

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

En la tabla 3.3 se distinguen dos tipos de formulaciones curriculares en este enfoque:

Tabla 3.3. Tipos de formulaciones curriculares

Competencias específicas	Habilidades transversales
Una competencia puede definirse como la habilidad de movilizar de manera integrada un conjunto de recursos cognitivos (conocimientos adquiridos, habilidades, capacidades y comportamientos, etc.) y no cognitivos (valores, actitudes, etc.) a fin de lograr una meta como completar una tarea compleja o resolver un problema, normalmente específico y vinculado a un tema. Una competencia se puede evaluar mediante la calidad del desempeño en una tarea basada en un tema.	Una habilidad es una aptitud, destreza o capacidad de corte transversal y se puede utilizar en múltiples asignaturas y a diferentes niveles de desarrollo. Una habilidad sólo se demuestra en contextos específicos, pero puede utilizarse en una amplia gama de contextos diferentes. Las habilidades se desarrollan a medida que se aplican en distintas situaciones y se pueden combinar o interactuar. Dado que son independientes del contenido y de la asignatura, son más complejas de evaluar.

Fuente: UNESCO-OIE (2013).

¹Bloom, B.S. y otros. 1956. *Taxonomía de los objetivos educativos: la clasificación de las metas educativas; Manual I: Dominio Cognitivo* [Taxonomy of educational objectives: the classification of educational goals; Handbook I: Cognitive domain]. Nueva York, Longmans, Green. (En inglés.)

² Anderson, L. y Krathwohl, D.A. 2001. *Taxonomía para el aprendizaje, enseñanza y evaluación: una revisión de la taxonomía de objetivos educativos de Bloom* [Taxonomy for learning, teaching and assessing: a revision of Bloom's taxonomy of educational objectives]. Nueva York, Longman, Green. (En inglés.)

Los currículos por competencias apuntan al desarrollo y la demostración de conocimientos, habilidades, comportamientos, etc. que se requieren para completar exitosamente una tarea o actividad en particular. Tienen la intención de asegurar que, a través de determinadas experiencias de aprendizaje, cada estudiante alcance niveles mínimos de logro o de competencia en determinadas etapas de la escolarización. Una de las críticas a este enfoque es que puede reducir su foco sólo al cumplimiento de “habilidades de supervivencia” mínimas dentro de las áreas de aprendizaje, o que puede estar muy sesgado hacia competencias vinculadas al ámbito del trabajo y no prestar atención a otro tipo de saberes que forman parte de la cultura y de la sociedad.

Los estándares como orientadores del currículo

Los estándares han sido siempre una parte integral de la mayoría de los sistemas educativos públicos. Consisten generalmente en declaraciones o descripciones de los grados de logro o calidad y se pueden aplicar al aprendizaje de los estudiantes, los libros de texto, la asignación de tiempo, las condiciones de trabajo, etc. De éstos, los estándares curriculares especifican lo que los estudiantes deberían lograr en cada etapa de la escolaridad en una gran variedad de áreas de aprendizaje, detallando e ilustrando cómo y cuán bien los estudiantes pueden demostrar su dominio de los contenidos. Junto con los estándares se diseñan instrumentos típicos de evaluación, alineados y coherentes con los estándares de contenido y desempeño. En tales evaluaciones, el desempeño del estudiante se mide con relación al estándar definido y no con relación al desempeño de otros estudiantes.

La formulación de estándares de currículo surgió como respuesta a varios desafíos:

- La necesidad de lograr un nivel de uniformidad en el sistema educativo;
- La necesidad de promover una educación equitativa para todos y todas y, en particular, para los estudiantes de minorías y grupos de bajos recursos;
- La necesidad de establecer referencias para medir mejoras en el logro de los estudiantes;
- El interés en que los distritos y los centros educativos asuman la responsabilidad por los resultados de aprendizaje; y
- La necesidad de trazar correlaciones entre los resultados de aprendizaje y los servicios educativos de diferentes unidades educativas (nacional, regional, de distrito y de la unidad escolar).

Con frecuencia, los estándares nacionales de contenidos son establecidos por instituciones de planeamiento patrocinadas por el gobierno, que cuentan generalmente con el asesoramiento de organizaciones profesionales o asociaciones, representando temas específicos. No obstante, algunos países establecen instituciones nacionales de estándares educativos que son independientes de organismos gubernamentales, al menos en el proceso de desarrollo del currículo. También a nivel internacional, organizaciones como la Organización Internacional de Normalización (ISO, por sus siglas en inglés) y la Organización del Bachillerato Internacional (OBI) han producido estándares. En algunos contextos, los estándares de hecho se han convertido en estándares simplemente porque un gran número de comunidades han acordado regirse por ellos. No fueron oficialmente aprobados como estándares, pero son de todas formas estándares.

En aquellos lugares en que fueron adoptados, los estándares facilitan correlaciones adecuadas entre los resultados académicos y los servicios educativos de diferentes unidades educativas (nacionales, regionales, distritales o centros educativos) creando sistemas contextualizados para beneficio de los estudiantes. En principio, todos los aspectos de un sistema educativo debieran ser coherentes y estar alineados en torno a las mismas metas. En épocas de descentralización y de localización, los estándares pueden alentar tanto a un cierto grado de uniformidad a través del sistema educativo como a responsabilizar a las localidades o centros educativos individuales a diseñar “a medida” programas localizados que se ajusten a las necesidades de los estudiantes. Los estándares nacionales (generalmente expresados como

“estándares mínimos”) entusiasman a las escuelas y comunidades a elevar sus propios estándares y mejorar la calidad de la enseñanza y del aprendizaje en las aulas. Sin embargo, muchos educadores critican este enfoque y algunos aspectos de su implementación. Estos sostienen que los estándares pueden causar el efecto de limitar la experiencia educativa de los estudiantes para focalizarse en lo que se evalúa. Lo que se evalúa es generalmente aquello que es fácil de evaluar y no necesariamente lo que es importante. La agenda en torno a estándares puede conducir también a un aumento progresivo de evaluaciones que en sí mismo pueden volverse un obstáculo para el aprendizaje y para la motivación.

Foco de la actividad

Esta actividad tiene por finalidad ayudar a los participantes esclarecer conceptos sobre los diversos modos a través de los cuales los países explicitan sus intenciones educativas.

Comparación a nivel internacional de las formas de expresar logros de aprendizaje



TAREA 1 Reflexión individual

1. Revisar los documentos titulados “Estándares curriculares: definiciones y ejemplos (Ferrer, 2006)” y “Desarrollo de estándares educativos nacionales – Alemania” [Development of standards – Germany, extracted from Klieme y otros, 2004].
2. Redactar una breve definición de:
 - a. Criterio de contenido; y
 - b. Criterio de desempeño.
3. Comparar la presentación de los “NAP (Núcleos de Aprendizajes Prioritarios) de Argentina” y los “Criterios de Desempeño de Australia Occidental”, que ha leído en el documento “Estándares curriculares: definiciones y ejemplos”, identificando similitudes y diferencias.



PRODUCTO

Definición de criterios y comparación de ejemplos internacionales

TAREA 2 Trabajo en pequeños grupos

1. Intercambiar las definiciones personales bajo la conducción del facilitador.
2. Trabajando en pares o en pequeños grupos, comparar las referencias a criterios curriculares de los diferentes países enumeradas en la tabla 3.4 y utilizar la batería de preguntas como base para la discusión acerca de un currículo basado en estándares en su contexto particular.
3. Analizar las referencias anteriormente mencionadas y debatir en grupo:
 - a. ¿Cuáles son las similitudes y diferencias entre los enfoques basados en estándares en cada país?

- b. En su opinión, ¿cuáles serían las ventajas y desventajas de un currículo basado en estándares para:
- i. ¿Las estructuras curriculares?
 - ii. ¿Los resultados de aprendizaje?
 - iii. ¿La implementación?
 - iv. ¿La educación inclusiva que congenera calidad y equidad?
 - v. ¿La rendición de cuentas?
- c. ¿Cuáles son los desafíos que presenta el desarrollo de un currículo basado en estándares?
¿Qué capacidades locales requiere el desarrollo de un currículo basado en estándares?
- d. ¿Cuáles son las principales similitudes y diferencias que existen entre los enfoques de los currículos nacionales de los diferentes países?
- e. ¿Cuáles son los factores críticos para asegurar el equilibrio entre los estándares internacionales, nacionales y locales?

Tabla 3.4. Ejemplos de definiciones sobre Estándares Nacionales

Tailandia
<p>Los estándares curriculares (estándares de aprendizaje) se aplican como criterios para establecer la calidad del aprendizaje de los estudiantes al momento de graduarse en el nivel de educación básica. Los estándares fueron agrupados en ocho áreas de contenido: matemáticas, lengua thai, ciencias, ciencias sociales, religión y cultura, educación física y para la salud, arte, idioma extranjero y carrera y tecnología (Tailandia –Rungnapha Nutravong).</p>
Estados Unidos de América
<p>Estados Unidos de América (Consejo Nacional de Profesores de Matemáticas). Los estándares para la matemática que se enseña en las escuelas describen una serie de metas ambiciosas y comprensivas para su enseñanza. El primer grupo de cinco estándares presentan metas en las áreas de contenidos matemáticos de cálculos y operaciones, álgebra, geometría, medición y probabilidad y análisis de datos. El segundo grupo de cinco criterios describe metas para los procesos de resolución de problemas, razonamiento y prueba, relaciones, comunicación y representación. Conjuntamente los criterios describen las habilidades básicas y los entendimientos que los estudiantes necesitarán para manejarse de manera efectiva en el siglo XXI.</p>
Colombia
<p>Los estándares de competencias son criterios públicos explícitos que permiten definir los niveles de calidad básica de la educación a la cual todos los niños tienen derecho, en todas las regiones del país y en todas las áreas de conocimiento. Por tal motivo, se han establecido estándares de competencias en matemática, lengua, ciencias naturales, ciencias sociales y ciudadanía.</p> <p>La idea no es buscar niveles mínimos sino alcanzar una educación de calidad, definiendo al mismo tiempo qué es lo fundamental e indispensable para lograr esta meta. Por lo tanto, los estándares resultan desafiantes, pero no imposibles de alcanzar; son exigentes pero al mismo tiempo razonables.</p>
Malawi

A pesar que el sistema educativo de Malawi no posee un documento denominado estándares educativos, los mismos se encuentran implícitamente presentes en diferentes documentos del gobierno sobre educación.

En el Policy Investment Framework (PIF) [Marco de Inversión para Políticas] se enfatiza la educación de calidad. La calidad es determinada por puntos de referencia de éxito específicos descritos dentro del sistema educativo. Estos puntos de referencia describen qué nivel de logro debería alcanzarse para lograr una educación de calidad. Por lo tanto, estos puntos de referencia pueden considerarse equivalentes a los criterios.

Indonesia

Ley de Educación de Indonesia, 2003, Artículo 35:

1. Los estándares educativos nacionales consisten en estándares de contenido, procesos, resultados de egreso, personal educativo, instalaciones y equipamiento, administración, financiamiento y evaluación educativa, que deben ser mejorados sistemática y regularmente.
2. Los estándares educativos nacionales son utilizados como lineamientos para el desarrollo del currículo, el desarrollo del personal educativo, la provisión de instalaciones y equipamiento, la administración y el financiamiento.
3. El desarrollo, el monitoreo y el informe sobre el logro de estándares educativos nacionales son organizados mediante un órgano de control (aseguramiento) de calidad.

Ley de Educación de Indonesia de 2003, Artículo 36: el desarrollo del currículo se basa en estándares educativos nacionales orientados a alcanzar las metas educativas nacionales.

Marco Curricular Básico de Indonesia (2004) [Indonesian Basic Curriculum Framework (2004)]: los estándares educativos nacionales tienen el objetivo de apoyar el logro de metas educativas nacionales y adaptar/ajustar las diferentes condiciones y potencial de los distritos/escuelas. Éstos son definidos en términos de desempeño de salida, competencia y contenido.

Fuente: Basado en la información de los Informes Nacionales publicados por el Ministerio de Educación o por órgano legislativo de cada país.



TAREA 3 Reflexión individual y trabajo en pequeños grupos

1. Leer el siguiente extracto:

La taxonomía original de Bloom propone una única dimensión, que es la cognitiva. Un trabajo posterior de Anderson y otros ha sustituido en gran medida a la de Bloom y ha agregado una segunda dimensión, la dimensión del conocimiento. Según Anderson, cualquier declaración de un objetivo contendrá un verbo y un sustantivo. Generalmente, el verbo describirá el proceso cognitivo planeado – derivado de la dimensión cognitiva. El sustantivo por lo general describe los conocimientos que los estudiantes adquirirán o construirán – derivados de la dimensión del conocimiento. Anderson lo ejemplifica con esta afirmación:

“El estudiante aprenderá a distinguir (el proceso cognitivo) entre sistemas de gobierno unitarios, federales y confederados (el conocimiento)”.

2. Trabajando en pequeños grupos, analizar las hojas de trabajo tituladas “La taxonomía de objetivos educativos de Bloom: dominio cognitivo” [Taxonomy of educational objectives: the classification of educational goals; Handbook I: Cognitive domain] y cuadro 1: “El cuadro de taxonomía” [The taxonomy table].
3. Leer los ejemplos dentro de cada dimensión y categoría.
4. Conjuntamente con un colega o en pequeños grupos, elegir un área curricular con la que se encuentre familiarizado.
5. Redactar 5 objetivos para esa área curricular incluyendo varias categorías del cuadro y utilizando la terminología propuesta en el mismo.
6. Ubicar cada objetivo en el casillero apropiado del cuadro 1 (el cuadro de taxonomía). Por ejemplo, el objetivo que dice “El estudiante aprenderá a aplicar el enfoque de conservación reducir-reutilizar-reciclar” contiene el verbo “aplicar” y por lo tanto se deberá ubicar en la columna 3. El conocimiento requerido es “el enfoque de conservación reducir- reutilizar-reciclar” que puede categorizarse como conocimiento procedimental y debe ubicarse en la fila C.
7. Poner por escrito los objetivos elaborados en un afiche y exhibirlos en donde queden bien a la vista en el aula.



PRODUCTO Muestra de afiches con los objetivos

TAREA 4 Discusión plenaria

Analizar los objetivos redactados por los diferentes grupos. Considerar las siguientes preguntas como base para la discusión:

1. ¿Qué nivel de dificultad conlleva la redacción de objetivos para el área curricular elegida?
2. ¿Resulta adecuada la terminología sugerida en los cuadros para describir todas las dimensiones del área curricular?
3. ¿Cuántos objetivos se necesitarían redactar para cubrir el área curricular elegida?
4. ¿Cuán útil le ha resultado este enfoque para el diseño curricular en su contexto?

TAREA 5 Trabajo en pequeños grupos

1. Lea los documentos “Currículo basado en competencias y autonomía curricular en la República de Corea” y “¿Qué hace a un currículo de calidad?”
2. Lea algunos ejemplos de competencias claves en la tabla 3.5
3. ¿Qué entiende por currículo basado en competencias? ¿Qué diferencias tiene con el currículo basado en objetivos?
4. ¿Cuáles son las oportunidades, los desafíos y las restricciones de implementar un currículo basado en competencias en su país?
5. ¿Qué consideraciones haría al diseñar un currículo basado en competencias en su país?

Tabla 3.5. Ejemplos de competencias claves

Cuadro Europeo de Referencia
Comunicación en lengua materna; Comunicación en lenguas extranjeras; Competencia en matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología; Competencia digital; Aprender a aprender; Competencias sociales y cívicas; Espíritu emprendedor y de toma de iniciativas; expresión y conciencia cultural.
Alberta, Canadá
Lengua; Matemática; Pensamiento crítico; resolución de problemas; Manejo de información; Capacidad de innovación; Creación de oportunidades; Uso de múltiples lenguajes; Comprensión global y cultural; Habilidades para una buena comunicación y para la cooperación; Conocer como aprender.
Uganda
Creatividad e innovación; Comunicación; Aprender a aprender; Responsabilidad para el trabajo; Pensamiento crítico y resolución de problemas; Habilidades sociales y de comunicación interpersonal; Tecnologías de la información y de la comunicación; Matemática.
Comunidad Africana del Este
Comunicación; Competencia matemática; Competencias sociales y personales; Aprender a aprender; Habilidades científicas, tecnológicas y en tecnologías de la comunicación e información; Pensamiento crítico y creativo; Conciencia cultural.

Diferentes marcos curriculares pueden referirse a las competencias clave como “competencias básicas o esenciales”, “competencias del siglo XXI”; “competencias transversales en el currículo”. En algunos casos, esto puede crear confusión.

TAREA 6 Debate

1. Sobre la base de la información desarrollada hasta el momento en este módulo, considerar las siguientes preguntas como base para la discusión:
 - a. Actualmente y en el pasado, ¿qué enfoques respecto de lo que los estudiantes deberían saber y poder hacer han sido adoptados en su contexto?
 - b. ¿Qué enfoques considera usted como los más apropiados para su contexto y por qué?
2. Un representante tomará notas sobre los distintos puntos de vista y al final hará un resumen de las conclusiones.



PRODUCTO

Resumen de las conclusiones

TAREA 7 Reflexión individual

1. Leer el estudio de caso “Indicadores de Logro en la República Dominicana, en 2009”
2. Explorar en la web los documentos “Indicadores de logro Segundo Ciclo, Nivel Básico” 2010, República Dominicana y “Diseño Curricular, Nivel Primario, Primer Ciclo” 2014, República Dominicana.
3. Reflexione en torno a las siguientes preguntas:
 - a. ¿De qué manera los indicadores de logro *contribuyen/no contribuyen* a expresar lo que los estudiantes deben aprender?
 - b. ¿Cómo se relacionan los indicadores de logro con las competencias, en lo que concierne a la forma de explicar lo que los estudiantes deben aprender?
 - c. ¿Qué modificaciones sustantivas se dieron en el documento de 2014 con respecto al de 2010?

TAREA 8 Reflexión individual

Analizar las condiciones para hacer posible en su contexto transformaciones en las prácticas de aula a partir de diseños curriculares en que las competencias y los indicadores de logro comuniquen lo que los estudiantes deben saber.



PRODUCTO

Documento que muestre el análisis efectuado en la tarea 7 (entre 1 y 2 páginas)

ACTIVIDAD 3



Definición de áreas de aprendizaje y asignación de tiempos

Una de las características de la escolaridad es un canon de asignaturas con orientación disciplinar y grupos de docentes especializados en esas asignaturas disciplinares. Incluso cuando la enseñanza integrada es común en las escuelas primarias, la organización del conocimiento en asignaturas propias del nivel secundario comienza a introducirse en los años finales de la primaria. Si bien puede no haber tantas “asignaturas”, ya que se las reúne en “áreas de aprendizaje” un poco más amplias.

El estatus simbólico de las asignaturas como base del currículo de la escuela secundaria no es un dispositivo neutro, sino que tiene carácter burocrático/racional; por las consecuencias que produce es básicamente un dispositivo adecuado para mantener la estabilidad y lograr el control del conocimiento fraccionándolo en unidades menores. Éste ha sido un motivo fundamental, entre otros, por el cual no se ha avanzado mucho en la integración curricular en la escuela secundaria.

Pero múltiples aspectos de la vida escolar hoy día ocurren por fuera o agregados al trabajo en las disciplinas, por ejemplo, las tutorías o el trabajo de apoyo a los estudiantes que, por una u otra razón, no logran buenos resultados en las asignaturas tradicionales. Además, se están produciendo nuevas combinaciones de

saberes que lentamente van ganando identidad propia, aunque todavía no hayan logrado un lugar en el horario escolar como asignaturas, tales como por ejemplo las TIC o campos de aprendizaje completamente nuevos que no están estructurados como asignaturas, tales como debates cívicos, vida en la naturaleza, proyectos comunitarios y educación para la iniciativa empresarial, entre otras.

Un currículo de calidad tiende a promover los aprendizajes integrados. Las formas en que aplicamos el conocimiento y ponemos en práctica habilidades en nuestras vidas, raramente se hace en parcelas separadas de conocimientos. En la mayoría de los casos, usamos el aprendizaje proveniente de un amplio rango de áreas temáticas para actuar en un contexto o para resolver un problema. Se trata de un enfoque interdisciplinario que tendría que ser promovido a través del currículo. Los estudiantes necesitan tener oportunidades de aprendizaje para crear relaciones entre las asignaturas.

Algunos países han tratado de integrar las asignaturas tradicionales en áreas de aprendizaje más amplias y comprehensivas, identificando principios comunes para la enseñanza que pudieran compartirse entre disciplinas, como la educación para la paz, la educación en medios de comunicación, la educación para la salud o la educación ambiental. Estas áreas, al igual que la pobreza, la justicia social y las identidades nacionales en un mundo cada vez más global, constituyen problemas que las sociedades necesitan enfrentar pero que la escuela demora en reconocer.

Por otro lado, introducir a los jóvenes en un mundo que, de manera creciente, es dominado por el discurso tecnológico y científico no es posible sin cierta diferenciación en los contenidos de enseñanza, pero la simple adición de nuevos contenidos a las asignaturas del currículo actual no resulta útil para este fin porque la actividad científica y tecnológica tiende a cruzar los límites de las disciplinas.

Los nuevos fines de los sistemas educativos especificados por los currículos de última generación se traducen en cambios de la carga horaria relativa de las asignaturas, o a veces en la inclusión de nuevas asignaturas y la eliminación o fusión de algunas de las actuales. Como resultado de esta opción, el tiempo relativo asignado a las asignaturas cambia, pero no sin tensiones y disputas sobre la necesidad de estos cambios, porque el tiempo asignado a diferentes áreas de conocimiento refleja ciertos valores que un país, distrito o escuela les asigna, y estos valores están anclados en las tradiciones y en las fuerzas políticas de cada sociedad.

Las tensiones son principalmente de naturaleza académica, sociopolítica y de seguridad laboral:

1. Las tensiones académicas se originan en las demandas que los niveles posteriores, en especial la universidad, hacen al sistema educativo. Las disciplinas escolares, en especial las del nivel secundario, están ligadas a tradiciones académicas que “esperan” cierto grado de desempeño de los alumnos que se gradúan de ese nivel. Dada la amplia diversidad de especialidades académicas, esta tensión puede conducir a una sobrecarga y fragmentación del currículo de la educación media.
2. Las tensiones sociopolíticas están asociadas con asignaturas como historia y geografía, y en menor medida con las lenguas nacionales, ya que se las concibe como formadoras de la pertenencia cívica del estudiante; por su parte, los estudios de religión se vinculan con la formación de una identidad cultural del estudiante. Un cambio en el currículo que reduzca los espacios de estas asignaturas puede considerarse como una amenaza contra la unidad nacional o la tradición.
3. Las tensiones vinculadas a la seguridad laboral se originan en que las asignaturas escolares tienen asignaciones de tiempo que varían poco en períodos largos, lo que lleva a percibir las como componentes “naturales” del horario escolar. Así, se contrata a los docentes para que las enseñen sobre una base de estabilidad, y toda propuesta de modificar su estatus resulta en una amenaza a sus puestos de trabajo.

Las decisiones acerca de la organización y del manejo del tiempo en los centros educativos, reflejadas en sus horarios, parten de las decisiones generales que plantea el currículo y de los márgenes de flexibilidad que le permiten a cada centro ajustar sus decisiones de uso del tiempo. En la tabla 3.6 se presentan factores curriculares y escolares que influyen en las decisiones sobre la distribución de tiempo.

Table 3.6. Factores clave que determinan la asignación de tiempo en el horario escolar

Curriculares	Escolares
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Número de asignaturas en el currículo:</i> el número de asignaturas recomendadas influye en la conformación del horario, por lo que los centros educativos con más asignaturas deben dividir el tiempo en períodos más cortos, o dejar de lado otras actividades, como clubes, juegos, deportes, música y danza. • <i>Instrucciones oficiales sobre asignación de tiempos a cada asignatura:</i> cada asignatura suele tener pautado en el currículo un número de horas de contacto para completar las actividades de aprendizaje, aunque en ocasiones se da un margen de flexibilidad para la toma de decisión en cada centro educativo. 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Tipo de centro educativo:</i> en algunos países, la naturaleza de las actividades escolares y el tiempo que se les asigna se relacionan con el tipo y nivel del centro educativo. • <i>Número de docentes del centro educativo:</i> puede determinar el número de clases y el tamaño de los grupos. En un centro educativo donde no hay suficientes docentes para la cantidad de alumnos, el horario se ajusta reduciendo el número de cursos. • <i>Espacios disponibles:</i> la cantidad de salas y, en particular las de uso específico, inciden en la organización horaria; • <i>Estrés mental y físico:</i> la mente humana tiene necesidad de variedad en las tareas de aprendizaje para lograr mayor efectividad; esto requiere que las actividades estén separadas por recreos y tiempo de descanso, o cambios de lugar físico, lo que impacta en la distribución de tiempo.

Fuente: UNESCO-OIE (2013).

Los horarios son herramientas administrativas importantes, basados en micro-decisiones que toman como referencia el currículo nacional, pero que además dan cuenta de las particulares características y posibilidades de un centro educativo concreto. Los horarios pueden ser coherentes con las intenciones y orientaciones del currículo nacional, o pueden promover hábitos de enseñanza y aprendizaje completamente desfasados de las orientaciones, aun cuando las satisfagan formalmente. El marco curricular debe orientar a los docentes en el desarrollo de un plan diario que sea factible, y a la vez flexible y que permita responder a las necesidades de los estudiantes. Por ejemplo, la enseñanza por proyectos o por resolución de problemas requiere de tiempos de contacto largos entre un docente y sus estudiantes, lo que puede ser imposible en la práctica porque el horario escolar fragmenta las horas de trabajo de ese docente en bloques de corta duración. Los desarrolladores de currículo debieran buscar formas de presentar conexiones entre las asignaturas e integrar los aprendizajes de los estudiantes. Esto puede ser logrado, por ejemplo:

1. Agrupando asignaturas en amplias áreas de aprendizaje en las que puedan demostrarse las relaciones entre ellas. En algunos casos, se deben ubicar horas de estudio en un área de aprendizaje más que en una asignatura, poniendo a disposición de estudiantes y docentes cierta flexibilidad y elección dentro del área. Dentro del área, se puede alentar a los docentes a trabajar de forma cooperativa y a realizar proyectos comunes.
2. Enfrentando a los estudiantes a desafíos que requieran un enfoque multidisciplinario. Esto puede lograrse mediante consignas de investigación interdisciplinaria u otros proyectos independientes.

3. Asegurando que los programas de cada asignatura contengan referencias de enfoques transversales pertinentes, con contenidos similares en programas de otras asignaturas del nivel, o brindando orientación a los centros educativos en cómo podría integrarse el material referenciado para un enfoque transversal.
4. Superponiendo a las asignaturas o áreas de aprendizaje con temas concretos para aprender. Este enfoque es particularmente relevante en el currículo de educación primaria, en el que temas como “Mi familia” y “Mi ciudad”, pueden entusiasmar el aprendizaje en varias disciplinas que se integren al tema.

Foco de la actividad

Esta actividad ayudará a los participantes a explorar cuestiones y dificultades propias de la organización de oportunidades de aprendizaje, en términos de la selección y agrupamientos de las áreas de conocimiento y de la asignación a cada una de un peso determinado del tiempo escolar disponible.

Alternativas de asignación y distribución de tiempo



TAREA 1 Trabajo con un colega

1. Leer el documento “Elección en las áreas de aprendizaje – varios países” [Choices in learning areas – several countries].
2. Leer el estudio de caso: “Una propuesta para reducir el número de asignaturas en la educación secundaria básica de Uganda” [A proposal to reduce the number of subjects in Basic Secondary Education – Uganda].
3. Para su contexto, esquematicen el gráfico de torta que corresponde a la distribución de áreas de aprendizaje en primaria superior y secundaria/media inferior o básica. ¿Qué tipo de modelo les sugieren estas distribuciones?
4. Analicen el estudio de caso: ¿Es posible hacer una crítica similar a la actual selección de asignaturas en su contexto? ¿Cuáles serían?
5. Comparen la distribución de áreas de aprendizaje con los ejemplos internacionales que se revisan en el documento “Elección en las áreas de aprendizaje – varios países” [Choices in learning areas – several countries] y sugieran 4 cambios que ustedes recomendarían para su contexto.

TAREA 2 Reflexión individual

Para su propio contexto, prepare un breve artículo en cuyo texto se dé respuesta a las siguientes preguntas:

1. ¿De qué año data la estructura curricular actual (distribución de asignaturas/áreas de aprendizaje)?
2. ¿Cuáles son sus fuentes?

3. ¿Qué tan bueno es el currículo actual para ayudar a los estudiantes a lograr las competencias requeridas?
4. ¿Qué papel jugaron las tensiones en busca de la unidad nacional y de la competitividad a nivel internacional para definir la estructura actual?
5. ¿Cuáles son los grupos de interés y qué tipos de intereses tienen respecto del cambio o mantenimiento de la estructura curricular actual?
6. ¿Qué tendencias demográficas tienen o van a tener probable impacto en las escuelas?
7. ¿Qué cambios en el mundo del trabajo probablemente afecten a las escuelas en las próximas décadas?
8. ¿Qué tipo de nuevas actividades de aprendizaje habría que incorporar en las escuelas?



TAREA 3 Trabajo en grupos de hasta 3 participantes y discusión plenaria

Cada grupo elige un país y explora las correspondientes tablas que presentan la distribución horaria vigente para la secundaria/media inferior o básica en la base de datos UNESCO-OIE “Datos Mundiales de Educación” [World Data on Education]³. Los grupos pueden buscar ésta información utilizando bases de datos alternativas, como por ejemplo las bases de datos de los gobiernos de los diferentes países. Conviertan la información a un formato gráfico (gráfico de tortas o de barras) y preparen con ella un afiche o una diapositiva.

Presenten la información en plenario, incluyendo ideas acerca de los siguientes aspectos:

1. “Los aspectos buenos son...”;
2. “Los problemas que tiene son...”; y
3. “Las lecciones para nuestro contexto son...”.



TAREA 4 Trabajo en grupos de hasta 3 participantes

Leer los documentos “Las políticas que regulan la asignación del tiempo a nivel de la escuela: casos de la experiencia internacional” [Policies regulating time allocation at school level: cases from international experience, extraído de Labate, 2003] y “Esquemas innovadores para la asignación del tiempo” [Innovative schemes for time allocation, extraído de Labate, 2003].

Discutir: ¿De qué clase de flexibilidad disponen los centros educativos para organizar el horario escolar en su contexto?

Propongan por lo menos un ejemplo de horario escolar alternativo que respete las regulaciones y normas vigentes así como señalen ventajas y riesgos del mismo.



PRODUCTO Horario escolar alternativo

³ UNESCO-OIE. 2011. Datos mundiales de educación. Ginebra, Suiza, UNESCO Oficina Internacional de Educación, se puede acceder en <http://www.ibe.unesco.org/es/documento/datos-mundiales-de-educaci%C3%B3n-s%C3%A9ptima-edici%C3%B3n-2010-11>



TAREA 5 Reflexión individual

Leer los documentos “*El tiempo y el aprendizaje escolar*” y “*Tiempo de aprender*” y el caso de estudio “*En busca de mayor calidad educativa. Escuelas A.P.R.E.N.D.E.R*” de Uruguay.

TAREA 6 Trabajo en pequeños grupos

Como especialista de diseño curricular le consultan sobre el caso de las escuelas “APRENDER” que le han dado a conocer. A partir de las lecturas de los documentos y el conocimiento aportado por el caso, qué recomendaría a las autoridades en relación a las prácticas de aula y a la cultura escolar vinculado a la utilización del tiempo escolar. Elaborar una lista con las recomendaciones, orientaciones y sugerencias que compartiría.

TAREA 7 Reflexión individual

Ud. está a cargo de una innovación para un grupo de escuelas de su contexto que implique una utilización alternativa del tiempo (no tradicional, por ejemplo con unidades temporales diferentes de una semana, etc.). Realizar una pequeña investigación en sitios web con innovaciones existentes en otros países (de la región o no). Utilizar esa información y las reflexiones de la tarea anterior para diseñar un modelo de utilización del tiempo escolar que considere adecuado a su contexto y en un cuadro o en un esquema muestre el mismo. Adjuntar las explicaciones necesarias.



PRODUCTO

- a. Lista entre 5 y 10 recomendaciones (de la tarea 6) que entiende que pueden mejorar la experiencia.
- b. Esquema con explicaciones del modelo alternativo de uso del tiempo (realizado en la tarea 7). No olvide de referenciar los sitios web revisados.

ACTIVIDAD 4



Enfoques para la integración curricular

En el proceso de cambio curricular, existen generalmente temas fundamentales que deben considerarse cuando se trata de estructurar los contenidos. La forma en que este contenido se divide en unidades significativas y la amplitud de los temas que se incluyen está relacionada con las metas educativas subyacentes.

La pertinencia de las disciplinas tradicionales para el aprendizaje en el siglo XXI está siendo evaluada en muchos países. En algunos casos, se registra una tendencia en el diseño curricular que se aleja del conocimiento categorizado (asignaturas tradicionales) y se orienta hacia el conocimiento integrado (áreas de aprendizaje más amplias). Pero esta tendencia se cruza con las opiniones de otros interesados, que con frecuencia, presionan por agregar nuevas áreas curriculares o aumentar o expandir las ya existentes. Pocos especialistas de asignaturas están dispuestos a aceptar la erosión o reducción de la asignación del tiempo o del predominio de sus asignaturas en los documentos curriculares.

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

Por ello, los desarrolladores de currículo debieran reconocer su responsabilidad hacia la comunidad global y asegurar que los estudiantes sean conscientes de la amplia variedad de problemas y desafíos que el mundo enfrenta en la actualidad. Los profesionales del diseño y desarrollo curricular, incluidos los docentes y otros actores que colaboran en la implementación del currículo, tienen la responsabilidad de preparar a los estudiantes para ser ciudadanos informados y responsables del mundo global. Cuando los especialistas curriculares incluyen problemas que requieren un enfoque transversal tales como el cuidado del medioambiente o la sensibilidad en la búsqueda de soluciones a los problemas de género, entre otros, los docentes perciben la importancia de la integralidad de los contenidos que los estudiantes necesitan aprender. Esto colabora a que los docentes no vean que los temas y desafíos transversales son una adición en sus programas ni se sientan presionados por ello.

A modo de ejemplo, un currículo que se ha vuelto más integrado es el caso del Consejo de Irlanda del Norte para el Currículo (año 2003) así como las propuestas de exámenes y evaluaciones para ese currículo (marcos curriculares, diagramas de los marcos y temas integrados). El desarrollo de Grupos de Resultados Conectados (GRC) en New South Wales, Australia es otro ejemplo. Este último ilustra un modo de abordar el contenido curricular de programas de asignaturas independientes mediante la búsqueda de conexiones naturales entre todas sus declaraciones de resultados.

Sin embargo, no siempre es posible o deseable llevar a un sistema educativo hacia un modelo completamente basado en el aprendizaje integrado. Para empezar, las disciplinas tienen modos de conocimiento que enriquecen a los estudiantes y no siempre es factible articularlos en una única presentación. Además, los docentes y los formadores de docentes se consideran a sí mismos especialistas en sus asignaturas y, por lo mismo, no se sienten seguros en poder enseñar contenidos que no sean de su especialidad.

A su vez, hay que considerar otros factores que influyen sobre el currículo, como los materiales de enseñanza y aprendizaje, la capacitación docente antes y durante el ejercicio de la profesión, los centros educativos, la administración local, los exámenes nacionales, entre otros, que son elementos que pueden estar fuertemente influenciados por la categorización en asignaturas tradicionales.

Foco de la actividad

Esta actividad explora los enfoques para la selección y la estructuración del contenido para el logro de un aprendizaje más integrado:

- Integración a través de valores relacionados: Ciudadanía, Educación en Valores y transformación social;
- Integración a través de un área disciplinaria: Educación en Ciencia y Tecnología (ECT);
- Integración a través de un imperativo social: Salud escolar y Prevención del VIH y SIDA;
- Integración a través de un tema transversal: Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS); e
- Integración a través de Grupos de resultados relacionados (COGs, por sus siglas en inglés) [Connected Outcomes Groups (COGs)] en el currículo de educación primaria de New South Wales (Australia).

Consideraciones acerca de diversas formas de integración

A. INTRODUCCIÓN



TAREA 1 Reflexión individual

1. Leer el estudio comparativo “Integración de asignaturas en el currículo de educación secundaria básica” [Subject integration in lower-secondary curriculum] y el estudio de caso “Forjando un enfoque holístico e integrado para el currículo de educación secundaria en Brasil: el proyecto piloto ‘Ensino Médio Inovador’” [Fostering a holistic and integrative approach for Brazilian secondary education curriculum: the pilot project 'Ensino Médio Inovador'].
2. Leer el documento “El papel del currículo en el fomento de la cohesión y la integración nacionales: Oportunidades y retos para Kenia” [The role of the role of curriculum in fostering national cohesion and integration: Opportunities and challenges for Kenya], en Temas curriculares, Documento de Trabajo N° 11 (Njengere, 2014).
3. Leer la hoja de trabajo “Posible esquema para la integración curricular” [Possible schemata for curriculum integration] y proponer un esquema alternativo para la integración curricular. Puede buscar un ejemplo para cada uno de los cinco esquemas analizados en el documento, o puede seleccionar un esquema diferente que se ajuste a su contexto. Explique las razones de su elección en unas breves líneas.



PRODUCTO

Esquemas alternativos para la integración curricular

B. INTEGRACIÓN A TRAVÉS DE VALORES INTERCONECTADOS



TAREA 1 Reflexión individual

1. Leer el documento titulado “Lecciones aprendidas respecto de la separación o integración/infusión en el currículo de temas como la paz, la formación ciudadana, los derechos humanos y la prevención de la salud” [Lessons learned regarding separateness or integration/infusion of peace, citizenship, human rights, preventive health interventions in the curriculum] y considerar las siguientes preguntas como base de la discusión:
 - a. ¿Qué es lo que distingue a estas áreas curriculares de otras más tradicionales?
 - b. ¿Cuáles son las implicancias de estas diferencias respecto del modo de implementación en estas áreas?
 - c. ¿Cuáles son las maneras más comunes de insertar estas áreas en los currículos existentes?
 - d. En su opinión, ¿cuáles son los enfoques más eficaces?
2. Leer el estudio de caso titulado “Ciudadanía local y global, y equilibrio curricular en Irlanda del Norte” [Local and global citizenship and curriculum balance in Northern Ireland, extracted from Arlow, 2004]. Responder las siguientes preguntas como base de la discusión:
 - a. ¿Cuáles fueron los intentos realizados para resolver el problema de un currículo sobrecargado durante la revisión del currículo de Irlanda del Norte?

- b. ¿Cuál fue la recomendación derivada de la prueba piloto sobre ciudadanía respecto del tema de un currículo integrado versus un currículo con asignaturas por separado, y por qué?
 - c. ¿Cómo se resolvió el debate y por qué?
- 3. Leer el estudio de caso “Educación social y financiera: Documentación de los casos y los procesos nacionales de integración del currículo” [Social and Financial Education: Documenting National Cases and Processes of Curriculum Integration]:
 - a. Escriba brevemente notas sobre cada uno de los cinco enfoques:
 - i. Infusión
 - ii. Manuales de texto
 - iii. Tema dedicado
 - iv. Capacitación docente
 - v. Co-curricular
 - b. ¿Cuál de los enfoques se usa en su país para la integración de los temas transversales?
 - c. ¿Cuáles de los casos analizados en el estudio de caso podrían ser aplicados en su país?

TAREA 2 Trabajo en pequeños grupos

Existe una clara tensión entre un currículo de educación para la ciudadanía integrado versus un currículo con asignaturas por separado:

1. ¿Por qué algunas personas sostienen que la educación para la ciudadanía es diferente y requiere tiempo por separado?
2. ¿Cuál es el enfoque que mejor se adecua a su contexto?
3. ¿Cuáles son las implicaciones de los enfoques que promueven currículos integrados y aquéllos que promueven currículos con asignaturas por separado en términos del diseño curricular, la formación docente y la evaluación de resultados?



PRODUCTO Conclusiones grupales

C. INTEGRACIÓN A TRAVÉS DE UN ÁREA DISCIPLINARIA: EDUCACIÓN EN CIENCIA Y TECNOLOGÍA (ECT)



TAREA 1 Reflexión individual

Leer el documento titulado “Educación en Ciencias para la sociedad contemporánea: problemas, temas y dilemas” [Science Education for contemporary society: problems, issues and dilemmas, extracted from Osborne, 2000] y responder las siguientes preguntas como base de la discusión:

1. El autor afirma que la ciencia se encuentra amenazada por la ambivalencia y la desconfianza pública.
 - a. ¿Por qué el público se ha tornado desconfiado y ambivalente?
 - b. ¿Por qué este sentimiento representa una amenaza para la ciencia?
2. ¿Cuáles son los ocho mitos o normas indiscutibles de la práctica que Osborne identifica como obstáculos para el desarrollo de un mejor entendimiento de la naturaleza de la enseñanza de las Ciencias?
3. ¿Qué tres problemas deben poder resolverse para llevar a cabo una reforma curricular que permita que la enseñanza de las Ciencias pueda cumplir con los desafíos que plantea el mundo global?
4. ¿Cuáles son las limitaciones de los intentos actuales de innovación en el contexto del Reino Unido?
5. ¿Cuáles son los elementos del análisis a que el autor se refiere sobre la enseñanza de las Ciencias que resultan visibles o aplicables en su contexto?
6. ¿Qué estrategias se buscan actualmente en su contexto para alcanzar tales desafíos?



PRODUCTO

Listado de temas respecto de la enseñanza de las Ciencias en su contexto



TAREA 2 Reflexión individual

Leer cada uno de los siguientes estudios de caso y responder las preguntas como base para su análisis:

1. Estudio de caso “Educación en Ciencia y Tecnología y desarrollo nacional en Corea del Sur” [Science and Technology Education and national development in South Korea].
 - a. ¿Por qué el currículo centralizado no resulta efectivo para fomentar el interés en Ciencia y Tecnología entre los estudiantes?
 - b. ¿Qué estructuras de apoyo podrían facilitar la implementación eficaz de un currículo escolar en Ciencia y Tecnología y de las estrategias de enseñanza y aprendizaje correspondientes?
 - c. ¿Qué posibles limitaciones podrían afectar la implementación eficaz de un currículo escolar en Ciencias?
 - d. ¿Qué factores contribuyen al éxito de Programas Educativos en Ciencia y Tecnología en Corea del Sur, a pesar de las limitaciones mencionadas?
 - e. En su análisis del contexto, ¿cómo han contribuido el currículo en Ciencia y Tecnología y los programas complementarios al éxito de Corea del Sur como una nación emergente en lo económico? ¿Qué otros factores contribuyen al éxito económico del país?
2. Estudio de caso “Aprendizaje integrado de Ciencias en Japón” [Integrated Learning of Science in Japan].
 - a. En el Nuevo Curso de Estudio de 2002, ¿qué se entiende por el término “Entusiasmo por Vivir”?

- b. En el nuevo currículo, los ajustes para el área de ciencias se describen como un “currículo orientado al terreno, centrado en el estudiante, basado en la investigación y sustentado en ciencias integradas”. ¿Qué valor potencial posee un currículo de estas características?
 - c. ¿Qué desafíos representa este estilo de trabajo para los docentes?
 - d. En su opinión, ¿cuán eficaz es este enfoque?
3. Estudio de caso “Educación en Ciencia y Tecnología en Indonesia” [Science and Technology Education in Indonesia].
- a. ¿En qué ha cambiado la introducción de un currículo basado en competencias la enseñanza de las Ciencias en las escuelas indonesias?
 - b. ¿Qué papel juegan los estándares en el nuevo currículo?



TAREA 3 Reflexión individual

1. En el aprendizaje integrado en Ciencia y Tecnología en Corea del Sur, Indonesia y Japón, ¿qué principios del currículo y la enseñanza apuntalan el diseño del aprendizaje del estudiante?
2. ¿Es el aprendizaje en Ciencia y Tecnología de su país diseñado del mismo modo?
3. Redacte las similitudes y diferencias con esos países utilizando la hoja de trabajo titulada “Matriz de Educación en Ciencia y Tecnología” [Science and Technology Education Matrix], teniendo en cuenta las diferencias en términos de recursos y niveles de desarrollo socio-económico.
4. Sobre la base del análisis realizado por usted, ¿qué características del aprendizaje en Ciencia y Tecnología en esos países le gustaría:
 - a. ¿Aplicar en su contexto con ciertas modificaciones? ¿Por qué?
 - b. ¿Adoptar a escala completa? ¿Por qué?
 - c. ¿Proponer para revisar? ¿Por qué?

TAREA 4 Trabajo en pequeños grupos

Redactar un breve informe: compartir sus visiones con el grupo respecto de los beneficios del aprendizaje integrado de los estudiantes. ¿Cuáles podrían preverse como desafíos para los docentes en el caso de que decidieran aplicar el aprendizaje integrado en sus clases?



PRODUCTO

Temas en la implementación de una enseñanza integrada en Ciencia y Tecnología

D. INTEGRACIÓN A TRAVÉS DE UN IMPERATIVO SOCIAL Y EDUCATIVO: PREVENCIÓN DEL VIH/SIDA



TAREA 1 Reflexión individual

Leer los documentos titulados “Estado de la respuesta curricular al desafío en torno al VIH y SIDA” [State of the curricular response to the HIV/AIDS challenge, extracted from UNESCO-OIE, 2004] y “Temas respecto de la integración del VIH y el SIDA dentro del currículo oficial” [Issues regarding integration of HIV and AIDS education into the official curriculum, extracted from Panchaud and Poncet, 2005] y considere las siguientes preguntas como base para su análisis:

1. ¿Qué enfoques curriculares en relación con la educación para la prevención del VIH y SIDA son más comunes?
2. De los cuatro enfoques existentes, ¿cuál es el más apropiado en su contexto?
3. ¿Cuáles son los principales desafíos para el currículo que plantea la educación para la prevención del VIH y SIDA?
4. ¿Cuál es la estrategia para la integración del VIH y SIDA que mejor se adecua a su contexto?
5. ¿Qué características tendría en su país una educación para la prevención del VIH y SIDA o programa de educación sexual que fuera cultural y lingüísticamente pertinente?
6. En su contexto, ¿la educación para la prevención del VIH y SIDA tiene un estatus alto o bajo?
7. ¿Cuáles son los indicadores que denotan ese estatus?
8. En su contexto, ¿cuáles son las barreras más significativas para una educación para la prevención eficaz del VIH y SIDA?

TAREA 2 Trabajo en pequeños grupos

En pequeños grupos, diseñar un esquema curricular para un programa de educación para la prevención del VIH y SIDA. Considerar aspectos del diseño curricular analizados en este módulo para:

1. Proponer objetivos.
2. Sugerir la extensión de tiempo y el nivel de escolaridad donde se podría aplicar y qué material curricular debería removerse para permitir la implementación del programa dentro del tiempo escolar disponible.
3. Seleccionar un enfoque curricular: independiente, asignatura principal, trans-curricular, fusión y explicar las razones de su elección.
4. Identificar cuáles son las necesidades en cuanto al desarrollo de capacidades y materiales específicos de aprendizaje.

TAREA 3 Discusión plenaria

Una vez finalizado el esquema curricular, todos los grupos desplegarán sus respectivos esquemas en la pared o en carteles. Los participantes tendrán la oportunidad de observar todos los esquemas exhibidos. Una vez que el grupo haya terminado de leer los mismos, se dará un tiempo para formular preguntas y realizar un debate. El facilitador deberá identificar aquellos elementos en los esquemas que resulte valioso analizar o mencionar.



PRODUCTO

Esquema curricular

E. INTEGRACIÓN A TRAVÉS DE UN TEMA TRANSVERSAL: EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE (EDS)



TAREA 1 Reflexión individual

1. Leer el documento titulado “Promoviendo la EDS (Educación para el Desarrollo Sostenible) en el currículo y el desarrollo de materiales de enseñanza y aprendizaje” [Promoting ESD (Education for Sustainable Development) in the curriculum and the development of teaching-learning materials, extracted from Gregorio and Zhou, 2006] y responder las siguientes preguntas como base para su análisis:
 - a. ¿Cuál es el marco curricular amplio y de contenidos que se sugiere para la EDS?
 - b. ¿Qué políticas nacionales se relacionan con los contenidos incluidos en el marco curricular?
 - c. ¿Cuál es el rol sugerido de las TIC como herramientas para el aprendizaje en el desarrollo del marco curricular?
 - d. ¿Qué pedagogías y teorías de aprendizaje actuales podrían apoyar a la EDS?
2. Leer el documento titulado “Educación para el Desarrollo Sostenible” [Education for Sustainable Development].
3. Leer el estudio de caso titulado “Suecia – Educación para el Desarrollo Sostenible: actividades a nivel nacional” [Sweden – Education for sustainable development: activities at the national level, extracted from Mazeyrac-Audigier and Luisoni, 2006].

TAREA 2 Trabajo en pequeños grupos

1. Examinar un área de aprendizaje existente en el currículo de su país e identificar dónde se ubican los elementos de la EDS.
2. Sugerir de qué manera podrían reforzarse los elementos de la EDS en esta área de aprendizaje.
3. Si no puede identificar ningún elemento de la EDS en esta área de aprendizaje, sugiera de qué manera se los podría integrar.

TAREA 3 Discusión plenaria

Compartir sus sugerencias con el resto del grupo. Recopilar sus respuestas y desarrollar una matriz trazando un mapa de la incorporación/fortalecimiento de la EDS, ya sea en el currículo en su conjunto o en áreas curriculares específicas.



PRODUCTO

Matriz para la incorporación de EDS

F. INTEGRACIÓN A TRAVÉS DE RESULTADOS INTERCONECTADOS: COGS [GRUPOS DE RESULTADOS RELACIONADOS] EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA EN NEW SOUTH WALES (AUSTRALIA)



TAREA 1 Reflexión individual

1. Leer el estudio de caso titulado “Muestra de un Grupo de Resultados Relacionados (COGs, por sus siglas en inglés)” [Sample of Connected Outcomes Group (COGs por sus siglas en inglés), extraído de Estado de Nueva Gales del Sur Departamento de Educación y Formación, 2006].
2. Tomar notas personales.

TAREA 2 Trabajo en pequeños grupos

En grupos, conectarse a Internet y encontrar más información sobre este enfoque de integración curricular explorando en este sitio <http://www.nuwarra-p.schools.nsw.edu.au/library-resources/cogs-our-fleeting-past-s2>

TAREA 3 Trabajo en pequeños grupos

Analizar los fundamentos y propósitos de los GRCs y si este enfoque resulta relevante o no en su contexto particular. Registre sus conclusiones en un breve informe.



PRODUCTO

Informe del análisis de relevancia de GRCs en el contexto de su país

ACTIVIDAD 5



Los programas de curso y otras formas de comunicar prioridades de aprendizaje y organizar contenidos

Los docentes tienen la responsabilidad de asegurar que el contenido a enseñar esté organizado en unidades manejables en función del desarrollo de los estudiantes, por lo que normalmente realizan una planificación a modo de mapa de ruta que define los modos de interacción y los contextos de aprendizaje para conjuntos determinados de contenidos. El programa de curso es un documento que organiza la enseñanza del docente y permite el diálogo con los estudiantes acerca de la naturaleza y la filosofía del curso, el contenido, las reglas de trabajo, las actividades que se llevarán a cabo para el aprendizaje y la evaluación.

En ese sentido, un programa de curso es un recorte del currículo con una descripción más detallada de las experiencias de aprendizaje que se ofrecerán. Mientras el marco curricular plantea las metas educativas nacionales, el programa es un documento de uso operativo, con foco en un área de conocimiento específico. Un programa cuidadosamente elaborado puede crear un sentimiento de confianza entre el docente y los estudiantes y demostrar que se preocupa por el qué y cómo enseña y el impacto que ello tiene en sus estudiantes. Les da a los estudiantes una orientación de hacia dónde se orienta el curso y establece con claridad las políticas del mismo de forma que las expectativas sean claras. También sirve como un acuerdo escrito, no distinto de un contrato, que ofrece lo que se espera de los estudiantes y lo que ellos pueden esperar de sus docentes. Los programas pueden ser desarrollados a nivel central y formar parte del currículo prescrito por las autoridades o pueden producirse en cada escuela a través de procesos participativos en grupos de docentes, o incluso ser responsabilidad de cada docente de forma individual.

El programa de curso:

1. Permite a los docentes determinar la profundidad del contenido y los conceptos que deben aprender los estudiantes, así como las habilidades a desarrollar.
2. Determina los temas que deben enseñarse en un grado determinado, las actividades de enseñanza y aprendizaje que hay que llevar a cabo y los resultados de aprendizaje esperados.
3. Sirve de punto de referencia a los docentes para determinar cómo, dónde y cuándo introducir materiales de enseñanza apropiados y la forma de utilizarlos.
4. Bosqueja las herramientas de aprendizaje y la información que los docentes deben compartir con los estudiantes y desarrolla la secuencia del curso o asignatura.
5. Fija el marco de evaluación, haciendo referencia al tipo y número de instancias de evaluación que se utilizarán.

Planificación de curso y plan de clase

Para planificar lo que se enseñará en cada clase a lo largo del año escolar, se organizan los temas del programa de asignatura en unidades de enseñanza, formadas por temas vinculados alrededor de un punto o cuestión central, que estructura el aprendizaje de los estudiantes. El plan de cada unidad implica una serie de micro decisiones curriculares para formular actividades en orden cronológico, siguiendo principios de buena pedagogía, por ejemplo: avanzar de lo simple a lo complejo, partir del conocimiento previo, plantear una cuestión o experimento sorprendente para inducir el cambio conceptual y tomar en consideración el desarrollo progresivo de las destrezas de los estudiantes.

La formulación del plan de trabajo requiere complementar el contenido que establece el programa con otros materiales curriculares, por ejemplo, los libros de texto recomendados, guías docentes y otros materiales de referencia. Estos materiales suministran información más detallada sobre el contenido de las clases, los conceptos y las destrezas que adquirirán los estudiantes y las actividades a realizar.

Una vez desarrollado el plan de trabajo, se debe prestar atención al plan de cada clase o sesión individual. Los planes de clase describen la actividad de enseñanza/aprendizaje que se lleva a cabo en un día determinado, especificando la duración de cada momento de trabajo. Como mucho, son hipótesis de trabajo del docente, ya que la realidad del grupo puede llevar al docente a introducir modificaciones sobre la marcha. Algunos materiales curriculares comerciales y ciertos textos proveen al maestro con planes de clase “paso a paso”, pero un material curricular desarrollado fuera del contexto real de aprendizaje suele asumir un maestro ideal, que puede manejar y controlar una amplia gama de variables de la clase y muchos de los detalles que aparecen recomendados no son factibles en la práctica.

Foco de la actividad

Esta actividad ayuda a los participantes a explorar maneras alternativas de comunicar las prioridades sugeridas para el aprendizaje.

Formulación de programas



TAREA 1 Reflexión individual

1. Leer y comparar los programas siguientes:
 - a. “El francés en el colegio secundario: el programa de la clase de tercero” [Le français au collège: le programme de la classe de troisième, extraído de Ministerio de Educación Nacional de Francia];
 - b. “Programa de Química IV en Kenia” [Kenya Chemistry Syllabus for form IV, extraído de Instituto Keniano de Educación];
 - c. Ciencias Físicas– Uruguay; y
 - d. “Australia: Año 7 – Descripción de Nivel para Historia” [Australia: Year 7 Level Description for History, extraído de Autoridad Australiana en Currículo, Evaluación y Presentación de Informes].
2. Consideren los siguientes puntos para el análisis:
 - a. Estructura de títulos y subtítulos;
 - b. Predominancia de texto escrito o de tablas;
 - c. La forma en que se formulan las intenciones educativas; y
 - d. ¿Quién escribió el programa? ¿Quién es el lector al que va dirigido?
3. Redacte un texto que incluya un breve párrafo descriptivo de cada programa y que, asimismo, señale aspectos comunes y diferentes entre los mismos.



PRODUCTO Resumen comparativo

TAREA 2 Debate

Discutir lo que se observó en los casos previos, y reaccionar respecto de las siguientes afirmaciones:

1. Un programa es un instrumento que ayuda a los docentes a seleccionar y organizar los contenidos.
2. Un programa es un instrumento desarrollado por los docentes para comunicar a los estudiantes las prioridades de aprendizaje.
3. Un programa es un documento oficial que se utiliza para expresar los resultados de aprendizaje esperados para una determinada asignatura.
4. Los docentes deben adaptar los programas al contexto local.
5. Los programas deben orientar a los docentes sobre la forma de realizar la evaluación de los estudiantes.
6. Un programa debe especificar los resultados de aprendizaje.



TAREA 3 Trabajo en pequeños grupos

Revisar el documento “Principios rectores para la elaboración de programas de estudio en la ELT” [Guiding principles for the development of syllabuses in ELT, extracted from Núñez and Bodegas, 2007].

1. Alcanzar un acuerdo sobre la distinción conceptual entre currículo, curso y programa;
2. Revisar la tabla del punto 6.1 y acordar sobre la forma que el grupo recomendaría que tuviera un programa obligatorio nacional; y
3. Discutir la sección “Cinco aspectos sobre la organización de un curso” [Five aspects of organizing a course] dentro de la sección 6.2. Acordar cuál de los cinco aspectos podría ser descentralizado para que la decisión fuera tomada: i.) por la escuela; y ii.) por cada docente individualmente.



PRODUCTO

Recomendaciones sobre la formulación de programas



TAREA 4 Reflexión individual

1. Leer el estudio de caso “Rol de la supervisión en la mejora de la calidad de aprendizajes” [Le rôle de la supervision dans l’amélioration de l’enseignement de la Philosophie au Burkina Faso].
2. Reflexione a partir de las siguientes preguntas:
 - a. ¿Por qué y de qué manera se puede utilizar una grilla como la utilizada en el estudio de caso para comunicar lo que los estudiantes deben aprender?
 - b. Esquematizar, para un área de su conocimiento, una rúbrica que pueda dar cuenta de los aprendizajes que se esperan de los estudiantes en su contexto. Expresese para que área – asignatura o grupo de asignaturas - y nivel, grado y rango de edad de los estudiantes.



Lista de recursos para el MÓDULO 3

Diseño curricular

Documentos

- Lineamientos para la construcción de un marco curricular para la Educación Básica [Guidelines for constructing a curriculum framework for Basic Education].
- República de Gambia: Marco curricular para la educación básica, 2011 [Republic of the Gambia — Curriculum Framework for Basic Education, 2011]
- Un currículo para el siglo XXI
- Estándares curriculares: definiciones y ejemplos.
- Desarrollo de estándares – Alemania [Development of standards – Germany].
- Currículo basado en competencias y autonomía curricular en la República de Corea. [Competency-based curriculum and curriculum autonomy in the Republic of Korea]
- ¿Qué hace a un currículo de calidad?
- Elección en las áreas de aprendizaje – varios países [Choices in learning areas – several countries].
- Las políticas que regulan la asignación del tiempo a nivel de la escuela: casos de la experiencia internacional [Policies regulating time allocation at school level: cases from international experience].
- Esquemas innovadores para la asignación del tiempo [Innovative schemes for time allocation].
- El tiempo y el aprendizaje escolar
- Tiempo de aprender
- Integración de asignaturas en el currículo de educación secundaria básica [Subject integration in lower- secondary curriculum].
- El papel del currículo en el fomento de la cohesión y la integración nacionales: Oportunidades y retos para Kenia” [The role of curriculum in fostering national cohesion and integration: Opportunities and challenges for Kenya]
- Lecciones aprendidas respecto de la separación o integración/infusión en el currículo de temas como la paz, la formación ciudadana, los derechos humanos y la prevención de la salud [Lessons learned regarding separateness or integration/infusion of peace, citizenship, human rights, preventive health interventions in the curriculum].
- Educación en Ciencias para la sociedad contemporánea: problemas, temas y dilemas [Science Education for contemporary society: problems, issues and dilemmas].
- Estado de la respuesta curricular al desafío en torno al VIH y SIDA [State of the curricular response to the HIV/AIDS challenge].
- Temas respecto de la integración del VIH y el SIDA dentro del currículo oficial [Issues regarding integration of HIV and AIDS education into the official curriculum].

- Promoviendo la EDS (Educación para el Desarrollo Sostenible) en el currículo y el desarrollo de materiales de enseñanza y aprendizaje [Promoting ESD (Education for Sustainable Development) in the curriculum and the development of teaching-learning materials].
- Educación para el Desarrollo Sostenible [Education for Sustainable Development].
- El francés en el colegio secundario: el programa de la clase de tercero [Le français au collège: le programme de la classe de troisième].
- Programa de Química IV en Kenia [Kenya Chemistry Syllabus for form IV].
- Ciencias Físicas– Uruguay.
- Australia: Año 7 – Descripción de Nivel para Historia [Australia: Year 7 Level Description for History].
- Principios rectores para la elaboración de programas de estudio en la ELT [Guiding principles for the development of syllabuses in ELT]

Estudios de caso

- Estructura del currículo nacional en Corea del Sur 2002 [Structure of the national curriculum in South Korea 2002].
- Bosquejo del Marco curricular de Kosovo 2002 [Kosovo Draft Curriculum Framework 2002].
- Esquema curricular Quebec (Canadá) [Plan du programme – Québec (Canada)].
- Venezuela – Diseño curricular del sistema educativo bolivariano.
- Modelo conceptual de la transformación curricular del sistema educativo de Guatemala.
- Modelo de cambios curriculares universitarios
- Una propuesta para reducir el número de asignaturas en la educación secundaria básica de Uganda [A proposal to reduce the number of subjects in Basic Secondary Education – Uganda].
- En busca de mayor calidad educativa: Escuelas A.P.R.E.N.D.E.R.
- Forjando un enfoque holístico e integrado para el currículo de educación secundaria en Brasil: el proyecto piloto “Ensino Médio Inovador” [Fostering a holistic and integrative approach for Brazilian secondary education curriculum: the pilot project “Ensino Médio Inovador”].
- Ciudadanía local y global, y equilibrio curricular en Irlanda del Norte [Local and global citizenship and curriculum balance in Northern Ireland].
- Educación social y financiera: Documentación de los casos y los procesos nacionales de integración del currículo [Social and Financial Education: Documenting National Cases and Processes of Curriculum Integration].
- Educación en Ciencia y Tecnología y desarrollo nacional en Corea del Sur [Science and Technology Education and national development in South Korea].
- Aprendizaje integrado de Ciencias en Japón [Integrated Learning of Science in Japan].
- Educación en Ciencia y Tecnología en Indonesia [Science and Technology Education in Indonesia].

- Suecia – Educación para el Desarrollo Sostenible: actividades a nivel nacional [Sweden – Education for sustainable development: activities at the national level].
- Muestra de un Grupo de Resultados Relacionados (COGs, por sus siglas en inglés) [Sample of Connected Outcomes Group (COGs)].
- El papel de la supervisión en la mejora de la calidad de la enseñanza de la filosofía en Burkina Faso [Le rôle de la supervision dans l'amélioration de l'enseignement de la Philosophie au Burkina Faso]

Hojas de trabajo

- La taxonomía de objetivos educativos de Bloom: dominio cognitivo [Taxonomy of educational objectives: the classification of educational goals; Handbook I: Cognitive domain].
- Cuadro 1: El cuadro de taxonomía [The taxonomy table].
- Posible esquema para la integración curricular [Possible schemata for curriculum integration].
- Matriz de Educación en Ciencias y Tecnología [Science and Technology Education Matrix].

Referencias

- Amadio, M. Operti, R. y Tedesco, J.C. 2014. *Un currículo para el siglo XXI: Desafíos, tensiones y cuestiones abiertas*. Paris, UNESCO. (Investigación y Prospectiva en Educación, Documentos de Trabajo, No. 9). Recuperado en diciembre de 2016 <http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/229458s.pdf>
- Anderson, L. y Krathwohl, D.A. 2001. *Taxonomía para el aprendizaje, enseñanza y evaluación: una revisión de la taxonomía de objetivos educativos de Bloom* [Taxonomy for learning, teaching and assessing: a revision of Bloom's Taxonomy of educational objectives]. Nueva York, Longsman. (En inglés.)
- Arlow, M. 2004. Educación, conflicto y cohesión social [Education, conflict and social cohesion]. S. Tawil y A. Harley (eds.), *Educación para la ciudadanía en una sociedad dividida: el caso de Irlanda del Norte* [Citizenship education in a divided society: the case of Northern Ireland]. Ginebra, UNESCO Oficina Internacional de Educación. pp. 255-314. Recuperado en diciembre de 2016 http://publishing.unesco.org/details.aspx?Code_Livre=4249. (En inglés.)
- Autoridad Australiana en Currículo. n.d. *Evaluación y Presentación de Informes (ACARA, por sus siglas en inglés). Historia Año 7 Nivel Descripción*. Recuperado en diciembre de 2016 <http://www.australiancurriculum.edu.au/Year7>. (En inglés.)
- Bayama, P. M. 2014. *El papel de la supervisión en la mejora de la calidad de la enseñanza de la filosofía en Burkina Faso*. [Le rôle de la supervision dans l'amélioration de la qualité de l'enseignement de la philosophie au Burkina Faso]. Estudio de caso, Diploma en Diseño y Desarrollo Curricular. (OIE/TIE/OUT) Cohorte 2013-2014. (En francés.)
- Bégin-Caouette, O. 2011. *Integración de asignaturas en el currículo de educación secundaria básica* [Subject integration in lower-secondary curriculum]. Ginebra, UNESCO Oficina Internacional de Educación. (En inglés.)
- Bloom, B.S. y otros. 1956. *Taxonomía de los objetivos educativos: la clasificación de las metas educativas; Manual I: Dominio Cognitivo* [Taxonomy of educational objectives: the classification of educational goals; Handbook I: Cognitive domain]. Nueva York, Longmans. (En inglés.)
- Consejo de Educación Secundaria. 2006. *Física – Primer Año de Ciencias Físicas – Reformulación 2006*. Montevideo, Uruguay. Recuperado en diciembre de 2016 <https://www.ces.edu.uy/ces/images/stories/reformulacion06primerocb/cs fisica 1 cb.pdf>
- Dávila, S. 2014. *Modelo de cambios curriculares universitarios*. Estudio de caso, Diploma en Diseño y Desarrollo Curricular. (OIE/UCU/OREALC) Cohorte 2013-2014. Ginebra, UNESCO Oficina Internacional de Educación.
- Elena, J. 2013. *Indicadores de Logro en la República Dominicana*. Estudio de caso, Diploma en Diseño y Desarrollo Curricular. (OIE/UCU/OREALC) Cohorte 2012-2013. Ginebra, UNESCO Oficina Internacional de Educación.
- Estado de Nueva Gales del Sur Departamento de Educación y Formación. 2006. *Estado de Nueva Gales del Sur Departamento de Educación y Formación, Dirección de Currículo K-12: entornos locales (A) S2* [State of New South Wales Department of Education and Training, Curriculum K-12 Directorate: Local environments (A) S2]. Recuperado en diciembre de 2016 <http://colecc.wikispaces.com/file/view/Integrated+curriculum+processes.pdf>. (En inglés.)

- Ferrer, G. 2006. *Estándares en Educación: Tendencias internacionales e implicancias para su aplicación en América Latina*. Washington, D.C., Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe. Recuperado en diciembre de 2016 http://www.oei.es/evaluacioneducativa/estandares_educacion_implicancias_aplicacion_AL_ferrer.pdf
- Georgescu, D. 2002. *Bosquejo del Marco curricular de Kosovo 2002* [Kosovo Draft Curriculum Framework 2002]. Ginebra, UNESCO Oficina Internacional de Educación, la Comunidad de Práctica en Desarrollo Curricular. (En inglés.)
- Gonçalves dos Ramos, M. 2013. *Forjando un enfoque holístico e integrado para el currículo de educación secundaria en Brasil: el proyecto piloto 'Ensino Médio Inovador'* [Fostering a holistic and integrative approach for Brazilian secondary education curriculum: the pilot project "Ensino Médio Inovador"]. Ginebra, UNESCO Oficina Internacional de Educación, la Comunidad de Práctica en Desarrollo Curricular. (En inglés.)
- Goto, M. 2003. *Aprendizaje Integrado de Ciencias en Japón* [Integrated Learning of Science in Japan]. Tokio, Departamento de Investigación del Currículo, Instituto Nacional para la Investigación de Políticas Educativas. Contribución presentada a la Caja de Herramientas para el Currículo de Asia Pacífico UNESCO Oficina Internacional de Educación. (En inglés.)
- Gregorio, L. y Zhou, N. 2006. *Promoviendo la EDS en el currículo y el desarrollo de materiales de enseñanza y aprendizaje* [Promoting ESD in the curriculum and the development of teaching-learning materials]. Ministerio de Educación de China y UNESCO Bangkok Oficina de Educación de la Región del Pacífico. Contribución presentada a la Caja de Herramientas para el Currículo de Asia Pacífico UNESCO Oficina Internacional de Educación. (En inglés.)
- Instituto Coreano de Currículo y Evaluación (KICE, por sus siglas en inglés). 2013. *Currículo Nacional de Corea*. Seúl, Instituto Coreano de Currículo y Evaluación. Recuperado en diciembre de 2016 <http://ncic.kice.re.kr/english.index.do> (En inglés.)
- Instituto Keniano de Educación (KIE, por sus siglas en inglés). Sin fecha. *Kenia Certificate de Educación Secundaria: Química Plan de estudios, Formas I-IV* [Kenya Certificate of Secondary Education: Chemistry Syllabus Forms I-IV]. Nairobi, Kenia Instituto de Educación. Recuperado en diciembre de 2016 http://www.elimu.net/Secondary/Kenya/KCSE_Student/Chemistry/Chemistry.htm . (En inglés.)
- Kim, J.H. y Cho, N.S. 2003. *Educación en Ciencia y Tecnología y desarrollo nacional en Corea aportado por el Instituto Coreano de Currículo y Evaluación (KICE, por sus siglas en inglés) – Centro de Enseñanza y Aprendizaje* [Science and Technology Education and national development in Korea, Seoul, the Korean Institute for Curriculum and Evaluation (KICE) - Teaching and Learning Centre]. Contribución presentada a la Caja de Herramientas para el Currículo de Asia Pacífico, Geneva, UNESCO Oficina Internacional de Educación. (En inglés.)
- Klieme, E. y otros. 2004. *El desarrollo de estándares educativos nacionales* [The development of national educational standards]. Berlín, Ministerio Federal Alemán de Educación e Investigación (BMBF, por sus siglas en inglés). (En inglés.)
- Labate, H.A. 2003. *Esquemas innovadores para la asignación del tiempo* [New models in time allocation]. Documento presentado en el seminario por el Centro de Investigación Educativa de los Estados Árabes del Golfo (GASERC, por sus siglas en inglés) producido en el marco de la colaboración entre la Oficina, Árabe de Educación para los países del Golfo Árabe (ABEGS) y la Oficina

- Internacional de Educación (OIE-UNESCO), Manama, Bahrain, 10-13 mayo 2003. Ginebra, UNESCO Oficina Internacional de Educación. (En inglés.)
- . 2006. *Determinación de la distribución de tiempo para las materias escolares: tendencias internacionales y retos actuales e implicancias para los países del Golfo Árabe*, producido en el marco de la colaboración entre la Oficina Árabe de Educación para los países del Golfo Árabe (ABEGS) y la Oficina Internacional de Educación (OIE-UNESCO) (Documento de trabajo) [Defintion time allocation for school subjects: International trends and current challenges for the Gulf States, produced as part of a collaboration between the Arab Bureau for Education in the Gulf States (ABEGS) and the UNESCO International Bureau of Education (working paper)]. Ginebra, UNESCO Oficina Internacional de Educación. (En inglés.)
- Lee, K. 2014. *Currículo basado en competencias y autonomía curricular en la República de Corea* [Competency-based curriculum and curriculum autonomy in the Republic of Korea]. Ginebra, UNESCO Oficina Internacional de Educación. (Working Papers on Curriculum Issues No. 12) (En inglés.)
- Martinic, S. abr-jun de 2015. El tiempo y el aprendizaje escolar. *Revista Brasileira de Educação*, Vol. 20, No. 61. Recuperado en diciembre de 2016 <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v20n61/1413-2478-rbedu-20-61-0479.pdf>
- Mazeyrac-Audigier, E. y Luisoni, P. 2006. *Educación para el desarrollo sostenible (Proyecto de documento)* [L'éducation en vue du développement durable (Projet de document)]. Ginebra, UNESCO Oficina Internacional de Educación, la Comunidad de Práctica en Desarrollo Curricular. (En francés)
- Ministerio de Educación Básica y Secundaria de la República de Gambia. 2011. *República de Gambia - Marco curricular para la Educación Básica 2011*. [Republic of the Gambia - Curriculum Framework for Basic Education 2011].
- Ministerio de Educación Nacional de Francia. 2008. *Programa de enseñanza de francés para los niveles sexto, quinto, cuarto y tercero en la educación media básica, Gaceta Oficina Extraordinaria n° 6 del 28 de agosto 2008* [Programme d'enseignement de français pour les classes de sixième, de cinquième, de quatrième et de troisième du collège, Bulletin oficina spécial n° 6 du 28 août 2008]. París, Ministerio de Educación Nacional de Francia. Recuperado en diciembre de 2016 http://media.education.gouv.fr/file/special_6/21/8/programme_francais_general_33218.pdf (En francés.)
- Ministerio de Educación, Recreación y Deportes de Quebec (Canadá). 2001. *Esquema curricular Quebec (Canadá)* [Plan du programme – Québec (Canada)]. Quebec, Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación de República Dominicana. 2010. *Indicadores de Logro Segundo Ciclo, Nivel Básico*. Recuperado en diciembre de 2016 <http://www.minerd.gob.do/documentosminerd/Desarrollo%20Curricular/indicadores-segundo-ciclo.pdf>
- Ministerio de Educación, República Dominicana. 2014. *Diseño Curricular, Nivel Primario, Primer Ciclo*. Recuperado en diciembre de 2016 http://www.ibe.unesco.org/curricula/dominicanrepublic/dr_lpr_2014_spa.pdf
- Ministerio del Poder Popular Para la Educación de Venezuela. 2007. *Venezuela – Diseño curricular del sistema educativo bolivariano*. Caracas, Ministerio del Poder Popular para la Educación. Recuperado en diciembre de 2016 http://www.oei.es/quipu/venezuela/dl_908_69.pdf .

- Nandutu, G. 2011. *Reducir el número de materias para mejorar la calidad e importancia de la educación secundaria básica de Uganda* [Reducing the number of subjects to enhance quality and relevance of basic secondary education in Uganda], Diploma en Diseño y Desarrollo Curricular (OIE/UCU/OREALC) Cohorte 2010-2011. Ginebra, UNESCO Oficina Internacional de Educación. (En inglés.)
- Njengere, D., Shephard, D. 2015. Educación social y financiera: Documentación de los casos y los procesos nacionales de integración del currículo. [Social and Financial Education: Documenting National Cases and Processes of Curriculum Integration]. Amsterdam, Aflatoun International.
- Njengere, D. 2014. *The role of curriculum in fostering national cohesion and integration: Opportunities and challenges*. Paris, IBE-UNESCO. (IBE Working Papers on Curriculum Issues No. 11.)
- Núñez, I.D. y Bodegas. 2007. *Plan de estudios al diseño de programas: Las diferentes etapas para diseñar un programa*. Mexico, Universidad de Quintana Roo, Departamento de Lengua y Educación.
- Osborne, J. 2000. *La reforma de la enseñanza de la ciencia y la tecnología en la enseñanza primaria y secundaria en Asia: referencias comparativas a Europa* [Reform in the teaching of science and technology at primary and secondary level in Asia: comparative references to Europe]. Beijing, Ministerio de Educación de la República Popular de China. (Publicado conjuntamente por UNESCO Oficina Internacional de Educación.) (En inglés.)
- Panchaud, C., Pii, J. y Poncet, M. 2004. *Evaluación de la respuesta curricular en 35 países para el informe de seguimiento de la EPT 2005* [Assessment of curriculum response in 35 countries for the EFA monitoring report 2005]. Ginebra, UNESCO Oficina Internacional de Educación. Recuperado en diciembre de 2016 <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001423/142301e.pdf> (En inglés.)
- Picotti, N. 2013. *En busca de mayor calidad educativa_ Escuelas A.P.R.E.N.D.E.R.* Estudio de caso, Diploma en Diseño y Desarrollo Curricular. (OIE/UCU/OREALC) Cohorte 2012-2013. Ginebra, UNESCO Oficina Internacional de Educación.
- Pineda Ocaña, J.F. 2011. *Modelo conceptual de la transformación curricular del sistema educativo de Guatemala*, Diploma en Diseño y Desarrollo Curricular (OIE/UCU/OREALC) Cohorte 2010-2011. Ginebra, UNESCO Oficina Internacional de Educación.
- Razo Pérez, A. 2015. *Tiempo de aprender*. México. Recuperado en diciembre de 2016 <http://www.colmee.mx/public/conferences/1/presentaciones/ponenciasdia3/54Tiempo.pdf>
- Sinclair, M. 2004. *Lecciones aprendidas respecto de la separación o integración/infusión en el currículo de temas como la paz, la formación ciudadana, los derechos humanos y la prevención de la salud* [Lessons learned regarding separateness or integration/infusion of peace, citizenship, human rights, preventive health interventions in the curriculum]. Ginebra, UNESCO Oficina Internacional de Educación. (En inglés.)
- Stabback, P. 2007. *Lineamientos para la construcción de un marco curricular para la Educación Básica presentado en el Taller Regional sobre la Educación Básica en África, Kigali, Rwanda, 25-28 septiembre 2007* [Guidelines for constructing a curriculum framework for Basic Education presented at the Regional Workshop on Basic Education for Africa, Kigali, Rwanda, 25-28 September 2007]. Ginebra, UNESCO Oficina Internacional de Educación. Recuperado en diciembre de 2016 http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/COPs/Pages_documents/Resource_Packs/TTC_D/sitemap/resources/3_1_1_P_ENG.pdf (En inglés.)

- Thijs, A., Van den Akker, J. 2009. *Curriculum in development*. Netherlands Institute for Curriculum Development (SLO). Enschede.
- Tyler, R. W. 1949. *Basic principles of curriculum and instruction*. Illinois, University of Chicago Press.
- UNESCO-OIE. 2004. *Estado de la respuesta curricular - EPT Informe de Seguimiento* [State of the curricular response - EFA Follow-up Report]. Ginebra, UNESCO Oficina Internacional de Educación. Recuperado en diciembre de 2016 <http://www.ibe.unesco.org/International/ICE47/English/Organisation/Meetings/efa%20monitoring%20report.pdf> . (En inglés.)
- . 2011. *Datos mundiales de educación*. Ginebra, UNESCO Oficina Internacional de Educación. Recuperado en diciembre de 2016 <http://www.ibe.unesco.org/es/documento/datos-mundiales-de-educaci%C3%B3n-s-%C3%A9ptima-edici%C3%B3n-2010-11>
- . 2013. *Herramientas de Formación para el Desarrollo Curricular: Una Caja de Recursos*. Ginebra, UNESCO Oficina Internacional de Educación. Recuperado en diciembre de 2016 http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/ibe-crp-2014_spa.pdf
- . 2016. *¿Qué hace a un currículo de calidad?* Reflexiones en progreso N° 2 sobre cuestiones fundamentales y actuales del currículo, el aprendizaje y la evaluación. Ginebra, UNESCO Oficina Internacional de Educación. Recuperado en diciembre de 2016 <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002439/243975S.pdf> .
- Van den Akker, J. 2007. Curriculum design research. Plomp, T., Nieveen, N. (eds). *An introduction to educational design research. In Proceedings of the Seminar Conducted at the East China Normal University. Shanghai (PR China), November 23-26, 2007*. SLO-Netherlands Institute for Curriculum Development. Enschede, Netherlands.
- Yulaelawati, E. 2003. *Educación en Ciencia y Tecnología en Indonesia* [Science and Technology Education in Indonesia]. Jakarta, Ministerio de Educación Nacional de Indonesia, Dirección de Educación de la Comunidad. Contribución presentada a la Caja de Herramientas para el Currículo de Asia Pacífico, UNESCO Oficina Internacional de Educación. (En inglés.)

MÓDULO

4

Gobierno y administración del sistema



MÓDULO 4

Gobierno y administración del sistema

Introducción

Este módulo explora modalidades de regulación y control del currículo en los sistemas educativos, incluyendo factores como la localización del currículo en contextos específicos locales y nacionales, la administración del currículo basada en la escuela y los procesos de descentralización, entre otros. Se estudian las oportunidades y los desafíos de una mayor participación de los actores involucrados (gobierno local, sociedad civil, padres y comunidad local) en el desarrollo y la implementación curricular.

Las actividades de este módulo permiten que los profesionales del currículo desarrollen su comprensión acerca de las políticas y los procesos en torno al gobierno y administración del sistema:

1. Revisitando la relevancia del gobierno y la administración del sistema: nuevas perspectivas de la descentralización que consideran las limitaciones y los factores que hacen a la importancia de atender la diversidad de forma localizada, así como las alternativas para lograrlo.
2. El equilibrio entre las necesidades e intereses locales y los nacionales: contribuciones orientadas a reflejar el conjunto de necesidades e intereses de distinta escala que deben poder ser equilibrados para lograr una implementación satisfactoria del currículo.
3. Localización del currículo: desafíos y oportunidades, que implica una reflexión sobre las restricciones de los procesos de localización y las vías de acción posibles para solucionarlas.
4. El desarrollo curricular basado en la escuela: los procesos que cada escuela puede implementar para generar un proyecto curricular propio.
5. El rol de la supervisión y la inspección en el monitoreo del currículo: las funciones de la Inspección y análisis de alternativas para el control de la calidad de la educación.

A continuación de las actividades, se incluye una sección de “Recursos” que contiene un listado de documentos de discusión y otros recursos a los que se hace referencia en las actividades, así como una lista de lecturas adicionales complementarias.

Algunas reflexiones generales sobre el gobierno y la administración del sistema y sus relaciones con el currículo

El currículo constituye un componente fundamental en cualquier sistema educativo y su desarrollo e implementación se apoya en otros componentes del sistema más amplios, tales como la formación y el desarrollo profesional docente, los recursos proporcionados y los modos en que los docentes son supervisados. Las relaciones entre las partes del gobierno y la administración de la educación, así como la calidad de los sistemas educativos, pueden influir en la calidad del currículo que se desarrolla y la eficacia de su implementación.

La administración del sistema se puede definir como un proceso de planeamiento, implementación, control y evaluación de las diferentes partes que lo integran. En educación, estas partes pueden incluir la planificación estratégica y operativa, los recursos humanos y financieros, la formación y acreditación docente, la evaluación del currículo y de los alumnos.

Las interdependencias entre organizaciones educativas relacionadas no pueden reducirse a una estructura jerárquica o ser “solucionadas” mediante un enfoque de “arriba hacia abajo”. Frente al enfoque puramente administrativo, el concepto de gobernanza se refiere a la ética de una organización y a la conducta profesional de sus trabajadores. Desde esta perspectiva, el concepto de gobernanza debería basarse en el rol de las comunidades locales y de los tomadores de decisiones. Por su parte, desde un punto de vista administrativo, el currículo se define de manera centralizada. Por lo tanto, se espera que a todos los estudiantes a lo largo del sistema educativo se les enseñe lo mismo, de la misma manera y al mismo tiempo. Aun cuando este enfoque parece controlar la calidad del aprendizaje, no garantiza que las necesidades de cada estudiante y de las comunidades locales sean atendidas.

Desde este concepto, se constata una tendencia en el desarrollo curricular a reconocer más genuinamente las necesidades sociales y económicas de las comunidades locales y los grupos en particular dentro de la sociedad permitiendo que las autoridades y escuelas locales desarrollen su propio currículo. Este enfoque tiene también sus riesgos, particularmente el grado en el que:

- Se garantiza la calidad del currículo;
- Se reduce el riesgo de fragmentación del sistema educativo; y
- Se persiguen las metas y prioridades nacionales de manera consistente.

Si estos riesgos son bien administrados, la descentralización del desarrollo curricular puede ofrecer muchos beneficios. Por ejemplo, puede aumentar la democratización de la educación mediante el otorgamiento de mayor autonomía y participación a los actores locales en el diseño así como en la implementación y la evaluación curricular en congruencia con el logro de metas y estándares nacionales.

La transferencia de autoridad a los niveles regional, provincial y local en un modelo de gobierno descentralizado puede implicar:

- Una distribución más amplia de las funciones de gobierno y administración educativa;
- Una mayor participación en los procesos de toma de decisiones; y
- El aumento de la autonomía local en algunas políticas o temas de financiamiento.

En algunos casos, las decisiones de transferencia provocan cambios significativos en la estructura burocrática de los Ministerios de Educación, devolviendo funciones de administración e implementación de un nivel central a uno regional, provincial o local (desconcentración administrativa); en lo curricular, se da paso al desarrollo de currículos localizados que abordan directamente la diversidad de realidades locales (subnacionales), culturales y socio-económicas. Como equilibrio de estos procesos, el Estado nacional retiene competencias de control normativo, y responsabilidades para garantizar equidad, puesto que las diferencias locales podrían profundizar procesos de desigualdad.

Los centros educativos generan sus Proyectos de Centro estableciendo una visión y un foco de la enseñanza en función del contexto real de la comunidad y en uso de su margen de autonomía en las decisiones sobre cómo enseñar y las prioridades jerárquicas sobre los contenidos y su interrelación. Idealmente sobre la base de un consenso, estos proyectos definen, en comunidad educativa, los criterios orientadores que serán expresados por los docentes en su planificación de aula.

Un aspecto del Proyecto de Centro es el Proyecto Curricular en el que los actores locales deben reflexionar y tomar decisiones apoyados en el diseño centralizado y la realidad del contexto. En esa instancia acordarán lo que deberían aprender sus estudiantes y para qué, qué esperar de su desempeño en cada etapa, qué orientaciones metodológicas se darán, qué competencias deberían desarrollar sus alumnos, qué contenidos serán los prioritarios para favorecer ese desarrollo y de qué forma se evaluará a los estudiantes.

Palabras clave

Administración educativa; Comunidad educativa; Concesión de autonomía; Construcción de capacidades locales; Currículo basado en centros educativos; Currículo centralizado; Currículo descentralizado; Currículo nacional; Currículo para las comunidades culturales especiales; Descentralización; Diseño curricular; Evaluación; Gobierno de la educación; Localización del currículo; Necesidades socioeconómicas; Participación; Pedagogía; Recursos físicos; Recursos materiales; Recursos humanos; Relevancia del currículo; Transferencia de poder.



ACTIVIDAD 1

Revisitando la relevancia del gobierno y la administración del sistema

El desarrollo y la implementación curricular son procesos que requieren una buena administración y gobierno: planificación, monitoreo y evaluación. A nivel de campos de aprendizaje o de asignaturas, normalmente la redacción de los respectivos programas es del dominio de los especialistas disciplinares provenientes de universidades, centros educativos u otras organizaciones relevantes en el área de aprendizaje en sí misma. Este trabajo puede involucrar a una amplia variedad de otros actores, tales como especialistas de psicología evolutiva, docentes de aula, padres y, en algunos casos, representantes de grupos de empleadores o de la industria.

Sin embargo, el proceso de redacción de los programas de asignatura, también necesita ser coordinado y administrado, de forma que los programas de las diferentes asignaturas sean coherentes en enfoques de enseñanza y aprendizaje y en la filosofía curricular. Los programas deben reflejar las mismas ideas sobre cómo aprenden los estudiantes y sobre las estrategias y metodologías de enseñanza. Deben ser similares en formato y tono, así como deben usar los términos consistentemente de forma de que los docentes de más de una asignatura puedan acceder fácilmente a la información y orientación que ofrecen los diferentes programas.

Tradicionalmente, el currículo se determina centralmente. Alternativamente, existen tendencias en desarrollo curricular para localizar el currículo localmente. En efecto, el desarrollo curricular descentralizado puede ofrecer muchos beneficios. Por ejemplo, puede aumentar la democratización de la educación garantizando a los grupos de interés o “stakeholders” locales mayor autonomía y participación en el diseño curricular, en la implementación y en la evaluación conforme a los objetivos y estándares nacionales.

Aunque la centralización y la descentralización pueden percibirse como enfoques contradictorios compitiendo uno con el otro, de hecho, son complementarios. El tratar de descentralizar el currículo sin un potente marco curricular centralizado puede aumentar las desigualdades en términos de resultados de aprendizaje (Bates, 1989). Una evaluación en Ghana muestra que las diferencias en lo que respecta a la calidad de las escuelas entre las regiones pobres y las ricas se acentuaron luego de la descentralización de los 1990s. Resultados similares se encontraron en Argentina y en México (UNESCO, 2008). Naidoo (2005) señala que en las reformas pro-democráticas y descentralizadas, no existe frecuentemente consenso sobre lo que efectivamente implica en la práctica más autonomía y participación en los procesos de toma de decisión. Así, dependiendo del contexto histórico de la escuela, de la composición racial de los consejos, juntas o equipos directivos de las escuelas, su localización geográfica, de la cantidad de recursos o nivel socio-económico y educativo de los padres, y de la capacidad de liderazgo del director, la implementación efectiva y real de la reforma educativa que pretende descentralizar será muy diferente

de un lugar a otro. Por estas razones, se necesita prestar especial atención a los contextos particulares de las escuelas, a las relaciones de poder entre grupos de interés intervinientes y a la teoría de liderazgo existente entre los administradores clave de la educación de forma de asegurar que la administración efectiva, descentralizada y cooperativa de la escuela se ponga en práctica.

La localización curricular es un importante elemento de la descentralización de la educación, de su gobierno y administración que posibilita aprendizajes más relevantes y significativos. Es también un apoyo para la formulación de políticas, la definición de estándares en las reformas curriculares e impacta en las competencias de los docentes, sus habilidades y conocimientos. La localización implica el uso de materiales locales tanto como sujeto, así como objeto de enseñanza y de aprendizaje; asimismo reconoce que la cultura local forma parte integral del currículo. Sin embargo, hay algunas restricciones en la transferencia de responsabilidad curricular a nivel local, que pueden incluir la falta de formación profesional local, miedo a lo desconocido y resistencia a los cambios de docentes y educadores locales. Estas limitaciones pueden ser con frecuencia bien administradas:

- Mediante el desarrollo de un marco curricular que establezca con claridad los estándares a nivel central;
- Asegurando el cumplimiento de estos estándares en los currículos desarrollados localmente y en los centros educativos;
- Facilitando la capacitación de los desarrolladores de currículos locales y basados en el centro educativo; y
- Asegurando una comunicación abierta y clara entre las autoridades locales y las centrales.

Foco de la actividad

Esta actividad pretende que los participantes adquieran nuevas perspectivas sobre la importancia de la descentralización en la educación teniendo en cuenta sus limitaciones y las necesidades de formación del personal cuando se intenta una reforma que incluye alguna de las formas de descentralización.

Perspectivas sobre la importancia de la forma de gobierno y administración



TAREA 1 Trabajo en pequeños grupos

Leer el estudio de caso sobre “Administración de la descentralización en la educación en Tanzania: hacia la identificación de necesidades de capacitación”.

1. Discuta sobre el contexto de la descentralización en Tanzania en la década de los ochenta.
2. Describa el rol del gobierno central, de los funcionarios regionales de la educación (FRE), de los funcionarios de los distritos de educación (FDE) y de los coordinadores de educación de barrio.
3. Identifique 4 áreas de necesidades de formación para los FREs, los FDEs y los inspectores que sean similar a las necesidades de formación para el personal de gobierno y administración de la educación en su país. ¿Cómo orientar el desarrollo de capacidades para que pueda atender las necesidades de formación en su país?



PRODUCTO

Un documento entre 1 y 2 páginas con las 4 áreas de necesidades de formación para el personal de gobierno y administración de la educación en su país y cómo se orientaría el desarrollo de capacidades que atienda dichas necesidades.



ACTIVIDAD 2

Equilibrio entre los intereses y las necesidades locales y nacionales

El currículo debe ser el producto de un proceso de diálogo social y construcción colectiva involucrando diversos actores internacionales, nacionales y locales y basado en un enfoque comprensivo de la educación. Los procesos de cambio curricular están cada vez más impregnados por la tendencia hacia una mayor descentralización del gobierno y la administración de la educación. A fin de reforzar la participación y el poder de las comunidades locales y su población, las tendencias actuales promueven la descentralización de los sistemas educativos, en particular en:

- La toma de decisiones;
- La participación respecto a la formulación de políticas educativas; y
- El diseño e implementación curricular.

En Francia, escuelas secundarias, que tienen mayores responsabilidades en términos de la estructuración del sistema educativo han notado la positiva influencia de la descentralización en el desempeño de los estudiantes. Esto sucedía cuando cada institución tenía la libertad de decidir cómo emplear por lo menos el 10% de los recursos que se les asignaba (Consejo Superior de Educación, 2010). En Sudáfrica después de las elecciones de abril de 1994, el nuevo gobierno democrático aprobó “La Ley de Educación de Sudáfrica”, en la que se creó una nueva estructura de gobierno de las escuelas, descentralizando la toma de decisiones, involucrando más a las comunidades escolares y construyendo partenariados (República de Sudáfrica, 1996).

Una multiplicidad de fundamentos técnicos, educativos y políticos conducen a las políticas de descentralización. Éstos incluyen: aumentar la eficacia de la administración, mejorar la calidad y relevancia del contenido curricular para responder a las realidades económicas y culturales locales y fortalecer la legitimidad de los currículos a través de una mayor participación de los actores involucrados en la formulación de políticas. En algunos casos, el otorgamiento de facultades a nivel local puede alentar a los docentes a redefinir sus roles como investigadores de las prácticas educativas y desarrolladores del currículo preocupados por las necesidades específicas de sus propios alumnos. Sin embargo, la calidad de su trabajo dependerá de varios factores, incluyendo la capacidad local.

El tipo y la calidad de los sistemas de administración de la educación resultan factores clave en la determinación del alcance de la descentralización del gobierno y la administración de la educación. No obstante las características particulares atinentes a cada proceso, muchos países han descentralizado algunos elementos de sus sistemas de gobierno y administración de la educación que se expresa, la mayoría de las veces, en tres niveles: nacional, local (provincial), y de centro educativo.

Existe un cierto grado de superposición **entre los fundamentos políticos, técnicos y educativos y las consecuencias de la descentralización**. Por ejemplo, los resultados políticos y la eficiencia de la descentralización se superponen cuando el costo de una mayor participación en la toma de decisiones es con frecuencia también una mayor participación en el financiamiento de la educación, a través de la movilización de recursos a nivel local, usualmente a través de impuestos específicos.

También la descentralización contribuye a la mejora de la calidad de los aprendizajes y esto puede ser una oportunidad para incluir mayores “inversiones” (número de docentes, o cantidad de formadores de docentes), procesos (cantidad de tiempo de enseñanza, extensión del aprendizaje activo), condiciones de salida (tasas de graduación, puntajes en pruebas), y resultados (desempeño posterior en empleos). Sin embargo, además de un enfoque más tradicional en las inversiones, la calidad también puede ser equiparada a la relevancia del proceso de aprendizaje en contextos específicos. La calidad del aprendizaje se referiría entonces a los conocimientos de los estudiantes, sus actitudes, valores y conducta, o sus logros en relación a determinadas metas u objetivos en contextos socio-económicos específicos. Por lo tanto, definir qué constituyen aprendizajes relevantes involucra a un mayor número de actores en el proceso de elaboración de las políticas educativas. Esto, a su vez, aumenta la posibilidad de desacuerdos sobre el significado de educación de “calidad”, ya que cada actor tiene una visión específica de lo que constituye un aprendizaje relevante en el mundo actual. “Es poco probable lograr un consenso entre padres, docentes, administradores y estudiantes” sobre lo que es la educación de calidad” (ADB, 2001; citado en Gregorio y Tawil, 2002, p.14).

Por último, en términos políticos, la descentralización en educación implica la devolución del poder y la autoridad de un nivel superior a niveles más bajos, generalmente involucrando más directamente en las decisiones a la población en general. A medida que la descentralización es adoptada, un mayor involucramiento de grupos de interés es un factor clave en el gobierno y la administración educativa. De acuerdo con ADB (2001 citado en Gregorio y Tawil, 2002), un proceso de consulta de base amplia debe ser el sustento de cualquier proceso de cambio curricular que afecte a los currículos.

Estos marcos que se superponen entre sí brindan amplios parámetros dentro de los cuales los procesos y productos educativos pueden moldearse con el objeto de satisfacer las necesidades locales y asimismo asegurar el apoyo y la participación de la sociedad civil, incluyendo a los padres y a la comunidad local.

Precisamente por esta razón, un fuerte sistema centralizado, si se ha transformado adecuadamente, puede resultar eficiente en el abordaje de una gran variedad de temas, en particular, a través del desarrollo de marcos curriculares nacionales, estándares de calidad, indicadores de eficacia escolar y sistemas de evaluación y seguimiento que aseguren la calidad. Un gobierno central con una sólida orientación estratégica sigue siendo importante para evitar que se den procesos desiguales y es, por lo tanto, un requerimiento del proceso de descentralización, ya que el rol de las políticas de gobierno, deben ser transformadas en políticas de Estado, que incorporan la participación de la sociedad civil, incluyendo a los padres y a la comunidad local. El desafío es lograr el equilibrio adecuado entre centralización y descentralización para cada situación particular adaptada a las necesidades del contexto.

Foco de la actividad

Esta actividad procura ayudar a los participantes a explorar las tensiones entre las decisiones curriculares de niveles nacional y local.

Equilibrio entre necesidades globales, nacionales y locales



TAREA 1 Trabajo con un colega

1. Tomar como referencia el documento “Rasgos distintivos de algunos sistemas educativos” [Distinctive features of some education systems, extracted from O’Donnell, 2004] y elegir dos países con distintas organizaciones de sus sistemas educativos. Las comparaciones sugeridas son las siguientes:
 - a. Hungría e Irlanda;
 - b. Italia y Canadá;
 - c. Singapur y Escocia;
 - d. Suiza y Gales; y
 - e. Francia y Australia.
2. Resumir las principales similitudes y diferencias respecto a los niveles de control y organización administrativa y comparar con su contexto particular.

TAREA 2 Reflexión individual

Implementar el currículo supone un proceso de negociación entre grupos de interés, internos y externos al sistema educativo, así como entre las funciones políticas y técnicas de los currículos.

1. ¿Ha habido compromisos entre los diversos grupos de interés en su país?
2. ¿Ha habido compromisos entre los roles político y técnico del currículo?



TAREA 3 Trabajo con un colega

1. Leer el documento titulado “Procesos de cambio de la política curricular: hacia un marco de descentralización educativa” [Processes of curriculum policy change: towards a framework of educational decentralisation, extracted from Gregorio and Tawil, 2002].
2. La figura 4.1 “Tendencias en la descentralización” [Trends in decentralization] muestra un cuadro con las tendencias actuales en descentralización del gobierno y de la administración de la educación. En la misma se presentan las dimensiones en que se ha buscado descentralizar, qué razones se dan para descentralizar en una dimensión dada, así como respecto a las estrategias utilizadas, en un continuo que va desde la implementación curricular al diseño de políticas educativas. Utilizar los títulos subsiguientes y el cuadro de la figura 4.1 para identificar los procesos y las tendencias de centralización/descentralización de las decisiones en torno al currículo que tienen lugar actualmente en su contexto particular con respecto a:
 - a. Los fundamentos propuestos para el cambio;
 - b. La dirección del cambio: ¿hacia la centralización o la descentralización?;
 - c. El nivel de consultas;
 - d. El involucramiento y la resistencia; y
 - e. Las estrategias de comunicación/marketing.

Figura 4.1: Tendencias en descentralización



TAREA 4 Trabajo en pequeños grupos

1. Leer el documento: “Análisis de fortalezas y debilidades del contexto curricular en Corea del Sur”.
2. Discutir la fortalezas y debilidades del Séptimo Currículo Nacional introducido en Corea del Sur desde el año 2000;
3. Discutir las principales características/fortalezas del nuevo currículo;
4. Analizar las características de la forma centralizada de toma de decisiones curriculares poniendo hincapié en las justificaciones, así como méritos y deméritos de esta manera de tomar las decisiones curriculares; y
5. Resaltar los aspectos de la forma centralizada de tomar decisiones curriculares que se usen en su contexto.



TAREA 5 Trabajo con un colega

Conjuntamente con un colega, uno asumiendo el papel de periodista y el otro el de entrevistado, efectuar un análisis y una descripción personal del proceso de toma de decisiones en lo que concierne a los cambios en la localización del currículo en los que está o ha estado participando.

Considerar las siguientes preguntas como base para la discusión:

1. ¿Cuál era/es la relación entre nación, región y escuelas antes/después de los cambios en la localización de las decisiones respecto del currículo?
2. ¿Cuáles eran/son las responsabilidades de la nación, región y las escuelas antes/después de los cambios?
3. ¿Cómo podría entenderse la idea de “equilibrio” entre nación, región y escuelas en el caso de que existiera descentralización curricular?
4. ¿Qué políticas y medidas podrían incentivar a las regiones y a las escuelas a participar activamente del desarrollo y gerenciamiento del currículo?
5. ¿Cuáles fueron/son las debilidades más significativas identificadas en el currículo existente?
6. ¿Cómo podrían las decisiones en torno a un currículo centrado en lo local ser parte de la solución a estas debilidades?
7. Durante el proceso de cambio en la localización de las decisiones curriculares, ¿qué dificultades han surgido/pueden surgir en su situación?
8. En su opinión, ¿cuáles podrían ser/haber sido los pasos a seguir para asegurar un mejor equilibrio entre las necesidades del Ministerio de Educación, las autoridades regionales y las escuelas locales?



PRODUCTO

Descripción personal del proceso

Centralización/descentralización y calidad educativa



TAREA 6 Reflexión individual

1. Leer el documento titulado “Impacto de la descentralización de la educación sobre la calidad educativa” [Impact of education decentralisation on the quality of education, extracted from Winkler and Yeo, 2007] y redactar un listado de posibles fundamentos para la descentralización.
2. Leer el documento titulado “Perspectivas de participación en las escuelas públicas descentralizadas” [Perspectives of participation in decentralised public schools] y analizar qué perspectivas ideológicas plantea el documento.



TAREA 7 Reflexión individual

Leer uno de los tres estudios de caso subsiguientes y elaborar una serie de notas personales para compartir con los demás participantes.

1. Estudio de caso: “Descentralización educativa y autonomía escolar en la administración educativa de República Dominicana” (extraído de Santelises, 2003);
2. Estudio de caso: “Administración de la descentralización de la educación en Tanzania: hacia la identificación de necesidades de capacitación” [Management of decentralisation of education in Tanzania: towards the identification of training needs], que ya leyó en la actividad 1 de este módulo; y

3. Estudio de caso: “Efectos de la descentralización sobre los recursos escolares: Suecia 1989–2002” [Effects of decentralisation on school resources: Sweden 1989–2002].

TAREA 8 Trabajo en pequeños grupos

En pequeños grupos, comentar brevemente sus reflexiones a partir de la lectura de los estudios de caso, y completar sus notas con los puntos de vista de los demás participantes.

TAREA 9 Trabajo en pequeños grupos

Realizar un bosquejo de comunicado para entregar a un diario, analizando los pros y los contras de la descentralización en su contexto particular– extensión aproximada: 2500 palabras. Utilizar las siguientes preguntas como base para la discusión:

1. ¿Cuáles son las ventajas y las desventajas de la descentralización?
2. ¿Cuáles son las estructuras de la administración de la educación?
3. ¿Cuáles son los resultados educativos?
4. ¿Cuáles son los desafíos que presenta el gerenciamiento de un currículo centrado en la escuela?
5. ¿Qué habilidades y capacidades debería incluir la administración de un currículo centrado en la escuela?
6. ¿Cuáles son los factores críticos en asegurar el equilibrio entre las necesidades internacionales, nacionales y locales en términos de:
 - a. ¿Estándares?
 - b. ¿Toma de decisiones?
 - c. ¿Contenido curricular?
 - d. ¿Calidad?
7. ¿Cuáles son las competencias en gerenciamiento que sería necesario desarrollar en su situación?



PRODUCTO

- a. Listado de argumentos a favor y en contra de la política de descentralización; y
- b. Resumen para autoridades parlamentarias con los argumentos, tanto a favor como en contra, y breves justificaciones de los mismos.

Condiciones necesarias para cambios en el gobierno y la administración educativa

TAREA 10 Trabajo en pequeños grupos

Diseñar un diagrama de flujos describiendo un proceso de descentralización que refleje los elementos clave de la discusión. Este diagrama debe incluir: actores, acciones y niveles de control.

TAREA 11 Discusión plenaria

Un representante de cada grupo hará una breve descripción del diagrama de flujos que se ha elaborado y comentará cualquier controversia que haya podido surgir. Se concederá un tiempo para la discusión general después de que todas las presentaciones hayan tenido lugar.



PRODUCTO

Diagrama de flujos de descentralización



TAREA 12 Reflexión individual

Leer los estudios de caso “Centros de Excelencia de Nivel Medio en República Dominicana” y “La calidad educativa en la región de Moquegua (Perú)”.

Reflexione a partir de las siguientes preguntas:

1. ¿Cuáles son las condiciones que cumplían los Centros de Excelencia de Educación Media de República Dominicana?
2. ¿Cuáles son los aspectos que se resaltan en estos centros como posibles explicaciones para el éxito de esta experiencia?
3. ¿Qué aspectos de la descentralización contribuyeron a la mejora de la calidad en la Región peruana de Moquegua?
4. ¿Qué beneficios se obtuvieron del proceso de descentralización en esta región y que amenazas pueden incidir en el logro de las metas planteadas?

TAREA 13 Trabajo en pequeños grupos

Clasificar los cambios descritos en cada caso y enumerar los tipos de cambio que se dieron en cada uno en la tabla 4.1:

Tabla 4. 1 Tipos de cambio

PERÚ: Región de Moquegua	REPUBLICA DOMINICANA: Centros de Excelencia de Educación Media

TAREA 14 Reflexión individual

Considerando su contexto, elaborar una lista de los tipos de cambio que Ud. considera necesarios para mejorar el gobierno y la administración del sistema. Para cada tipo de cambio enumerar qué condiciones son necesarias para que puedan darse en su contexto.

TAREA 15 Reflexión individual

Realizar una crítica a su lista analizando la factibilidad de cada punto de la misma, (en no más de una página).



PRODUCTO

Tabla 4.1 completa; lista con tipos de cambio necesarios en su contexto y condiciones necesarias enumeradas en la tarea 14; y una página con la crítica solicitada en la tarea 15.



ACTIVIDAD 3

Localización curricular: desafíos y oportunidades

La relevancia del contenido curricular constituye una dimensión crucial de la educación de calidad. La promoción de un currículo localizado es una forma de fomentar dicha relevancia en contextos locales, culturales y socio-económicos muy distintos. Éste constituye un componente importante de la descentralización de la educación, de su gobierno y de su administración.

La contextualización o localización del currículo puede permitir que el aprendizaje sea más significativo y relevante, en tanto la cultura local puede volverse parte del currículo sin perder articulación con cuestiones comunes al país. Asimismo, colabora a la formulación de las políticas y el establecimiento de estándares para las reformas curriculares e impacta en las competencias y conocimientos de los docentes. Como plus, la localización implica el uso de materiales locales, como objeto y como sujeto de la enseñanza.

La colaboración de la comunidad local y del personal educativo local también suele ir acompañada de una mayor sensibilidad a las condiciones socioeconómicas y de la plena comprensión de las características especiales de la región. Por lo tanto, la descentralización implica no sólo la transferencia de poder de los gobiernos de los estados, sino también la concesión de autonomía a autoridades locales y a las escuelas.

No obstante, existen también limitaciones que hacen complejo el desarrollo de los currículos a nivel local, incluyendo la falta de experticia y de masa crítica local, así como de recursos materiales, y la resistencia al cambio de docentes y educadores locales.

Si el sistema educativo es visto como una organización que aprende, el rol de los diseñadores e implementadores de políticas será facilitar el cambio y el desarrollo de capacidades en todos los niveles del sistema. Al embarcarse en un proceso de localización, los educadores de todos los niveles del sistema educativo necesitan asumir responsabilidades adicionales y nuevos roles, así como desarrollar tareas que les son familiares de una manera diferente. Dicho proceso puede ser estresante, frustrante y, a veces, difícil, por lo que se necesita de formas de acompañamiento que permitan avanzar y superar bloqueos.

Los procesos de localización efectivos demandan tanto una articulación clara de políticas como un entendimiento comprensivo de las nuevas demandas sobre los individuos y las organizaciones, lo que puede lograrse:

- Disponiendo de un marco curricular central que opere como orientador del desarrollo local;
- Asegurando la consistencia del currículo desarrollado en la escuela/a nivel local con el marco curricular central, ya sea a través de procesos de aprobación o acreditación documentados o procesos de supervisión y monitoreo (o ambos);
- Fortaleciendo el desarrollo de capacidades en maestros/as y profesores, para que articulen lo que se prescribe en el marco central con el conocimiento contextual local que ellos portan; y
- Asegurando una comunicación clara y abierta entre las autoridades centrales y las locales.

Foco de la actividad

Esta actividad ayudará a los participantes a explorar cuestiones y dificultades propias de la organización de las oportunidades de aprendizaje, en términos de la selección y agrupamiento de las áreas de conocimiento y de la distribución de una proporción determinado del tiempo escolar disponible a cada una.

En la tabla 4.2 se muestra ejemplos de algunos países que han implementado experiencias de localización curricular.

Tabla 4.2. Ejemplos de tendencias globales en la localización del currículo

Indonesia	Finland
<p>El principal cambio de la reforma curricular del año 1994 es la inclusión de asignaturas curriculares locales (ACL) como una materia independiente que cubre más del 20% del currículo. Sin embargo, su implementación resulta problemática. Las ACL tienden a alienar las experiencias de los estudiantes ya que lo local no es singular, el contexto rural es plural y el distrito comprende diferentes creencias, percepciones, valores, normas y habilidades. Por lo tanto, es difícil señalar cuáles ACL son las más “locales” para todos. El nuevo currículo aplica “unidad en política y diversidad en la práctica”.</p> <p>El criterio mínimo de competencia queda centralizado (unidad en política) y el contenido curricular, los métodos y los procesos de evaluación quedan descentralizados (diversidad en la práctica).</p> <p>Este nuevo currículo intenta buscar respuestas frente a los currículos sobrecargados a través de la integración, la reducción de las horas de clase y la descentralización de los contenidos, métodos y procesos de evaluación. Puede decirse que en el nuevo currículo, a excepción de las competencias y los estándares de desempeño de salida, todo se encuentra localizado a nivel escolar y de distrito.</p>	<p>En la década de 1990, la política educativa de Finlandia dio un vuelco hacia la descentralización y el otorgamiento de mayor control local a las escuelas y municipalidades con el objeto de promover un aprendizaje localmente relevante y más activo. Dentro de los lineamientos nacionales, se le puede otorgar a cada escuela libertad sustancial para el diseño del currículo local, aun teniendo en cuenta que debe ser validado a nivel municipal. Un aspecto importante de la reforma curricular ha sido el hecho de permitir el cambio de una filosofía didáctica centrada en el docente, como se observaba en el antiguo currículo central, a un enfoque de enseñanza más basado en los educandos.</p> <p>Podría decirse que el desarrollo e implementación del currículo ha influenciado a los docentes en sus puntos de vista respecto del conocimiento, del aprendizaje, y de la educación en una dirección más progresista. Pero este cambio no siempre se ve reflejado del mismo modo en las prácticas de enseñanza reales, revelando la influencia del liderazgo curricular, el compromiso de los docentes con el currículo y su evaluación en el desarrollo de currículos de escuela.</p>
Australia	Argentina
<p>Durante los años de la década de 1970, en los países anglófonos se inició una tendencia de desarrollo curricular centrado en la escuela, que debió enfrentarse con problemas debido a la insuficiente preparación de los docentes, estructuras escolares inadecuadas y las expectativas conservadoras de la comunidad. En paralelo con el currículo centrado en la escuela y con un fundamento similar, se introdujo la evaluación centrada en la escuela y en los sistemas educativos y, al mismo tiempo o integrados dentro de los mismos, los sistemas de exámenes públicos, a medida que la cantidad de estudiantes que accedían o permanecían en la educación secundaria iba creciendo. Desde los 90, la mayoría de los estados australianos han recurrido a los currículos estatales con formulaciones de “aprendizajes esenciales” para ayudar a reducir la variabilidad en el logro de los estudiantes. Se supone que, debido a razones de equidad y calidad, el currículo centrado en la escuela no puede representar la totalidad del currículo.</p>	<p>En torno a 1998 los cambios en el currículo del nivel secundario permitieron a cada provincia producir sus propios diseños curriculares. Se elaboró una disposición en el horario para permitir a cada escuela asignar un 10% de las horas de clase disponibles a una asignatura de “Opción Institucional”, a ser definida a nivel escolar.</p> <p>La experiencia no ha aumentado significativamente la relevancia del contenido que se enseña a los estudiantes, en parte debido a la baja proporción de tiempo designado para la opción institucional, y también porque las escuelas han recurrido a los docentes existentes, dado que no hay libertad para contratar a docentes a nivel del centro educativo.</p>

Namibia	Israel
<p>El mayor desafío para el proceso de localización de los currículos de educación profesional y vocacional en Namibia es la preferencia por parte de los profesionales y educadores por un tipo de educación técnica más estandarizada, general, académica y científica. El paradigma tradicional de la educación se caracteriza por acentuar excesivamente altos requisitos académicos generales de la escuela secundaria para poder acceder a la capacitación y a calificaciones; y unas técnicas de enseñanza y métodos de evaluación centrados en el instructor, en oposición a un enfoque centrado en el desarrollo de competencias relativas al trabajo que sean esencialmente contextuales y relevantes para la situación socioeconómica, geográfica y física local. La naturaleza de la industria local se basa en la utilización y el procesamiento de recursos disponibles localmente. El Marco de Calificaciones de Namibia propone el desarrollo de una gran diversidad de estándares y calificaciones siempre que cumplan con todos los lineamientos y requerimientos de los diferentes descriptores establecidos en el marco de calificaciones nacionales. Sin embargo, la dificultad para determinar las necesidades de habilidades locales para distinguir entre las necesidades locales y las nacionales y asimismo las complejidades que supone la implementación de un marco más flexible, provoca la centralización curricular y la aplicación de un enfoque de "lo mismo para todos".</p>	<p>El Ministerio de Educación promueve la autonomía escolar, con el fin de mejorar la calidad de la educación que brinda la escuela. El supuesto básico yace en que el personal de la escuela puede desarrollar y formalizar un enfoque educativo, y luego formular un currículo centrado en la escuela mediante la adaptación de los métodos de enseñanza y de aprendizaje a las condiciones locales. La mayor autonomía escolar ha tenido un impacto positivo en la motivación y el sentido de compromiso de los docentes, y sobre la orientación del logro de las escuelas, pero sólo el 4% de la varianza en los niveles de eficacia entre escuelas autónomas y menos autónomas puede explicarse por la administración centrada en la escuela.</p> <p>Los alumnos deberían poder tener una gran cuota de iniciativa e involucramiento en la planificación de sus estudios, mientras mantienen el diálogo con sus pares, docentes, padres y especialistas. Los calendarios en las escuelas se encuentran mayormente basados en la asignación de unidades de tiempo flexibles donde diferentes estudiantes estarán ocupados en diferentes materias o campos disciplinares. La escuela tiene la libertad de estructurar estas unidades de acuerdo con las diferentes características de los estudiantes. La única limitación sobre la autonomía escolar respecto de la organización de los calendarios escolares radica en que para cada alumno, el tiempo durante seis años escolares se determina sobre la base de disciplinas, donde cada una tiene una proporción relativa. Esta proporción puede expresarse mediante la enseñanza de cada disciplina por separado y/o mediante la enseñanza interdisciplinaria, que combina los métodos de diferentes enfoques.</p>

Fuente: Elaboración propia en base a información disponible en informes nacionales y en las páginas de Internet de los ministerios respectivos.

Desafíos y oportunidades a considerar en la localización curricular

TAREA 1 Reflexión individual

Tomando como referencia la figura 4.1 (Tendencias en descentralización curricular) y los ejemplos sobre Tendencias globales en localización curricular (en la tabla 4.2), describa el proceso de descentralización curricular en su país.



TAREA 2 Reflexión individual

Leer los estudios de caso “Montenegro: Introducción de asignaturas optativas durante el proceso de cambio curricular” [Montenegro: Introduction of optional subjects during the course of curriculum change] y “Programa local de competencias para la vida en Camboya” [Local life skills program in Cambodia] y considerar las siguientes preguntas como base para su análisis:

1. ¿Cuáles fueron los principales fundamentos para permitir componentes curriculares basados en lo local?
2. ¿Cuáles son las estrategias para desarrollar y llevar a cabo el componente curricular a nivel local?
3. ¿Qué puede decirse acerca del nivel de control de las autoridades centrales en el caso de Montenegro?
4. ¿Cuál fue la reacción inicial de padres y docentes ante la innovación en el caso de Camboya?

TAREA 3 Trabajo en pequeños grupos

En base a las preguntas que se detallan a continuación, identificar desafíos para la localización curricular en su contexto particular:

1. ¿Cuáles son las lecciones aprendidas de los casos de Montenegro y Camboya?
2. ¿Cuáles de los desafíos en los casos de Montenegro y Camboya ha experimentado en su situación?
3. Al embarcarse en el desarrollo de un currículo centrado en la escuela, ¿cuáles son los principales desafíos que, en su opinión, deberían tener en cuenta los desarrolladores del currículo o quienes formulan las políticas?
4. ¿Cuáles son los potenciales beneficios?
5. ¿Qué medidas deberían tomarse para que el proceso sea lo más exitoso posible?
6. ¿Cómo se puede asegurar la calidad a nivel nacional en el contexto de la localización curricular?
7. ¿Qué tipos de marcos nacionales de calidad se pueden utilizar?

TAREA 4 Discusión plenaria o foro virtual

Un grupo deberá realizar una breve presentación para animar el debate. Cada uno de los otros grupos, por turnos, podrá indicar los puntos de acuerdo y de divergencia en sus análisis. Resultará útil discutir las razones por las que no están de acuerdo. Si se realiza esta actividad a distancia se puede implementar un foro virtual con similar dinámica.



TAREA 5 Reflexión individual y discusión plenaria

Leer el documento titulado “Limitaciones en la implementación de currículos localizados en Asia” [Constraints in implementing localised curricula in Asia]. En pequeños grupos, hacer referencia al listado de posibles dificultades mencionadas en el documento y considerar las siguientes preguntas como base para la discusión en torno a su contexto particular:

1. ¿Qué partes del sistema educativo requieren de apoyo adicional para facilitar un proceso exitoso de localización curricular?
2. ¿Qué tipos de apoyo se requieren?
3. ¿Cuáles son las implicaciones políticas y económicas de este tipo de apoyo?
4. ¿Cómo se podría incluir a los docentes de manera eficaz en este proceso?

TAREA 6 Reflexión individual

Considerando las tareas 1 a 5 elabore un cuadro con las oportunidades o beneficios y los desafíos que tendría en su contexto la localización curricular.



PRODUCTO

Listado de beneficios y desafíos de la localización de currículos en su contexto



TAREA 7 Reflexión individual

1. Leer el estudio de caso “Programa de Escuelas de Investigación y Desarrollo en Japón”.
2. Reflexione a partir de las siguientes preguntas:
 - a. ¿Con qué fin se desarrollan localizaciones curriculares en las Escuelas de Investigación y Desarrollo de Japón?
 - b. ¿Cuánto tiempo dura el proceso en su conjunto (selección, implementación y monitoreo)?
 - c. ¿Qué tensiones y entre que actores (colectivos, instituciones o redes de instituciones, autoridades nacionales o jerarquías institucionales) se observan en las diferentes etapas (selección, implementación y monitoreo) del desarrollo?
3. Enumerar qué ventajas y qué inconvenientes tendría, en su contexto, un proyecto con la misma finalidad que el de las Escuelas de Investigación y Desarrollo de Japón.
4. Describir qué características similares/diferentes podría tener un proyecto implementado para su contexto con ese mismo fin para potenciar las ventajas y atenuar los inconvenientes analizados en la pregunta anterior.

TAREA 8 Trabajo en pequeños grupos

1. Investigar y reflexionar sobre su contexto, quiénes y en dónde se promueve la investigación y/o el desarrollo curricular para la educación de personas entre 0 y 25 años. ¿Se utilizan los resultados de las investigaciones para el diseño de cambios curriculares? ¿De qué forma?
2. Investigar en su contexto (local) quiénes y cómo se definen los cambios o innovaciones referidas a localizaciones curriculares. ¿Qué porcentaje del currículo total afectan esos cambios?

TAREA 9 Reflexión individual

Usted ha sido invitado a un panel de expertos sobre “Localización curricular: desafíos y oportunidades para mejorar la educación” en su contexto. Elaborar un informe de entre 3 y 4 páginas para preparar la exposición oral que hará en el panel cuando sea su turno. Para el informe utilizar los elementos sobre los que reflexionó en las tareas 7 y 8.



PRODUCTO

Informe realizado en la tarea 11 (entre 3 y 4 páginas)

Concretando un plan para implementar la localización curricular



TAREA 10 Reflexión individual

Leer el estudio de caso titulado “Enfoques innovadores en torno al desarrollo, la documentación y la revisión curricular” [Innovative approaches to curriculum development, documentation and review, extraído de Programa de Calidad Docente del Gobierno Australiano y Asociación de Escuelas Independientes de Australia Del Sur, 2006] analizando especialmente materiales producidos para el Programa de Calidad Docente [Quality Teacher Programme] (resumen, resultados, cronograma y diagrama de flujos) y elaborar un listado de los aspectos de la metodología que podrían adaptarse a su contexto.

TAREA 11 Simulación grupal del proceso

1. Se le asignarán roles a los participantes que corresponderán a actores clave en el sistema educativo en su contexto. Probablemente se incluyan los siguientes roles:
 - Funcionarios del Ministerio de Educación;
 - Funcionarios de la autoridad educativa local;
 - Directores/Rectores de centros educativos;
 - Docentes;
 - Formadores de docentes; o
 - Redactores de libros de texto.
2. Se deberán asignar al menos dos participantes para cada categoría. Se les concederá a los participantes de 20 a 30 minutos para elaborar un plan para la localización curricular que incluya temas tales como la asignación de responsabilidades y de fondos, el tiempo, el alcance y la naturaleza del cambio. A dos de los participantes se les asignará el rol de periodistas.
3. Comenzando con los funcionarios del Ministerio de Educación, cada grupo hará una breve presentación reflexionando acerca de los elementos clave de sus planes. El resto del ejercicio incluirá una discusión con el fin de alcanzar un acuerdo sobre estrategias para la localización del currículo.



PRODUCTO

Informe de la actividad

ACTIVIDAD 4

Desarrollo curricular basado en la escuela

En la práctica, no hay escuelas que operen en un 100% de acuerdo con los principios y las prácticas establecidas por el currículo central, pues cada escuela individualmente suele tener necesidades o aspiraciones distintas de otras escuelas, incluso las de comunidades vecinas. Esto puede llevar a una escuela, con fuerte identidad y que posea un liderazgo de calidad, a proponerse un perfil de enseñanza diferente. Por lo tanto, el desarrollo curricular que ocurre en esa escuela puede tomar la forma de un programa de experiencias de aprendizaje diseñado por el equipo institucional para atender estas necesidades específicas de la comunidad y de la identidad de la escuela, que se suma a que las escuelas facilitan oportunidades de aprendizaje adecuadas y sensibles a los intereses y a las necesidades de los estudiantes. El currículo basado en la escuela se describe por el desplazamiento de la toma de decisiones curriculares del centro a la periferia, transfiriendo poder y autonomía del gobierno central a los gobiernos de las escuelas. En ese sentido, es distinto a la adaptación del currículo normalmente producida en la planificación de la enseñanza y está caracterizado por algunos rasgos como los siguientes:

- Concepciones que pueden variar según el momento, el lugar y el contexto;
- Procesos de decisión colaborativos;
- Foco institucional claro, usualmente organizado alrededor de una visión o meta bien definida;
- Espacio de desarrollo creativo, estímulo a la innovación y al uso de metodologías experimentales de enseñanza; y
- Un amplio rango de actividades y de procesos que pueden ser implicados.

Entre los fundamentos que normalmente se esgrimen para un diseño curricular basado en la escuela, se encuentran que:

- Aumenta las oportunidades y experiencias de aprendizaje que encajan con las necesidades, preocupaciones, aspiraciones e intereses de los estudiantes y de la comunidad escolar;
- Permite identificar e incorporar recursos locales a las experiencias de aprendizaje de los estudiantes;
- Permite ajustar el currículo a nuevas ideas sobre la enseñanza y el aprendizaje, fortaleciendo la flexibilidad y la creatividad de los docentes; e
- Introduce prácticas democráticas en las tomas de decisiones de la comunidad escolar.

El desarrollo curricular centrado en la escuela debiera comenzar por un “análisis situacional” de las necesidades de los estudiantes así como de los contextos locales y situaciones de coyuntura. No obstante, no es común encontrar ejemplos de cómo los centros educativos identificaron estas necesidades o si los estudiantes o padres han estado involucrados en el proceso. Tradicionalmente, sin embargo, las necesidades de estudiantes, padres y comunidades, los puntos de vista y los intereses no han sido parte de la forma en que pensamos o nos expresamos sobre el desarrollo curricular. En muchos casos, las estructuras tradicionales de autoridad en las escuelas han “silenciado sistemáticamente” las voces de los estudiantes en el diseño curricular y aun cuando se exploran las visiones y opiniones de los estudiantes, frecuentemente el foco está en descubrir cómo los estudiantes ven los programas de aprendizaje más que en cómo han contribuido (o podrían contribuir) en la elaboración de esos programas.

Algunos factores que inciden en la posibilidad de un desarrollo curricular basado en la escuela son:

1. *Metas educativas nacionales y filosofía de la educación:* las escuelas deben producir su desarrollo curricular teniendo en cuenta los marcos educativos nacionales, las metas de la educación, las filosofías educativas y las ideologías políticas aceptadas en su entorno.
2. *Definiciones curriculares centrales:* por lo general, las escuelas no tienen competencia para excluir asignaturas que forman parte del currículo centralizado o de reorganizarlas cambiando los tiempos asignados oficialmente; para agregar asignaturas, deben contar con recursos extra, lo que en el sistema público puede resultar inviable.
3. *Naturaleza y estructura del currículo nacional:* se asume que los centros educativos tienen escaso margen para hacer posible un currículo basado en la escuela, pero frecuentemente, son las tradiciones, y muchas veces aún las rutinas, las que impiden cambios reales que podrían hacerse dentro de las estructuras prescriptas de un marco curricular nacional considerando la naturaleza del mismo.
4. *Grado de centralización/descentralización de las escuelas en la toma de decisiones:* la generación de los espacios que faciliten la toma de decisiones autónomas debe hacerse de forma progresiva, haciéndose por etapas y transitando por el continuo entre ambos polos.
5. *Evaluaciones de las escuelas y solicitud de informes:* las mismas están en relación con el punto anterior ya que el grado de autonomía puede ir creciendo si las evaluaciones y los informes son favorables. En caso contrario, permitirán detectar los obstáculos que se presenten para buscar soluciones alternativas para continuar avanzando en esa dirección.
6. *Recursos disponibles en la escuela:* la selección de actividades en el desarrollo curricular de nivel escuela está limitada por los recursos disponibles, a saber, recursos físicos, materiales y humanos. Los físicos incluyen laboratorios, bibliotecas, centros de recursos; los materiales se refieren a los textos, las herramientas y las computadoras; y los humanos incluyen docentes con competencias específicas alineadas con el foco del desarrollo curricular, y la posibilidad de recibir asesoramiento y de acceder a oportunidades relevantes de desarrollo de capacidades.
7. *Rol que se espera de los docentes en el desarrollo curricular:* se espera que los docentes trabajen colaborativamente, rompan los límites de sus especializaciones para fortalecer la visión en conceptos, estrategias y competencias que son utilizadas en áreas de aprendizaje, ya sea similares o diferentes. De esta forma, se espera que puedan tener una visión integral de los aprendizajes de los estudiantes en su trayectoria educativa en la Institución. En el nivel más directo con los estudiantes también se espera que posibilite entornos y ambientes favorables para el aprendizaje y que utilice estrategias de aprendizaje.
8. *Rol potencial que se espera de otros actores en el desarrollo curricular en el centro educativo:* potencialmente, un equipo dinamizador de la escuela formado por actores diversos internos y externos a la institución es importante para la articulación y coordinación de propósitos, contenidos y procesos educativos concernientes a los aprendizajes de los estudiantes, pero también a la formación que los docentes requieren para cumplir con el rol que se espera de ellos.

Foco de la actividad

Esta actividad procura ayudar a que los participantes exploren en profundidad el monitoreo del currículo escolar e identifiquen estrategias de monitoreo considerando sus fortalezas y debilidades.

Conceptualizando el currículo basado en la escuela



TAREA 1 Reflexión individual y búsqueda en la Web

1. Realizar una búsqueda en Internet utilizando la expresión “currículo basado en la escuela”. Explorar por lo menos 3 sitios web diferentes y tomar notas que puedan ayudarle a producir una definición.
2. Leer el documento titulado “Desarrollo del currículo basado en la escuela: redefiniendo el término para las escuelas neozelandesas del hoy y el mañana” [School-based curriculum development: redefining the term for New Zealand schools today and tomorrow].
3. Investigar en la Web acerca del “currículo basado en la escuela” y bajar de allí dos artículos para su portafolio. Elaborar la recensión de cada uno de los artículos (alrededor de media página para cada uno).



PRODUCTO

- a. Notas tomadas en la tarea 1, en la que se esbozan los elementos de una definición de currículo basado en la escuela;
- b. Dos artículos seleccionados de la web sobre el tema; y
- c. Recensión de los artículos.

Promoviendo la aplicación del currículo basado en la escuela e interesando a la comunidad local en el mismo



TAREA 2 Reflexión individual y trabajo en pequeños grupos

1. Leer los estudios de caso “Proyecto de Integración Solidaria: proceso de innovación de un centro en clave inclusiva en Uruguay” y “Departamento de Educación de la Universidad Católica de Uruguay”.
2. Con referencia a su contexto, identificar y hacer una lista de las decisiones curriculares que normalmente se realizan a nivel de cada escuela.
3. Reflexionar sobre los aspectos de la cultura local o contenido local que normalmente se incluyen en el currículo escolar.
4. Usar el siguiente extracto referido al proceso de diseño de un currículo escolar e identificar los procesos que se llevaron a cabo en cada caso.

Varios expertos e investigadores en educación han identificado diversas etapas o pasos que se siguen al diseñar un currículo basado en la escuela. A los fines de este módulo, se discutirán 6 pasos:

Evaluación de necesidades

En esta etapa, se identifican las necesidades de los estudiantes y de la comunidad escolar, así como los recursos físicos, materiales y humanos disponibles. Esta actividad permitirá formular una imagen clara de las fortalezas y debilidades que posteriormente darán el marco para formular políticas específicas, metas y planes estratégicos.

Objetivos

La formulación de objetivos determina cuáles han de ser los resultados del programa. Estas metas deben describirse en términos específicos, alcanzables, observables y mensurables dentro de un tiempo prefijado.

Selección de contenidos

Dos consideraciones importantes en esta etapa son: i.) el contenido seleccionado debe poder vincularse con el currículo de nivel central y ii.) debe reflejar los objetivos formulados.

Organización del contenido

En esta etapa los contenidos se organizan considerando al estudiante y sus posibilidades. Los conceptos deben estar relacionados, y apoyarse sobre conocimientos previos aprendidos por los estudiantes.

Selección y organización de experiencias de aprendizaje

Una vez identificadas las experiencias de aprendizaje relevantes para los estudiantes, hay que ordenarlas, yendo de lo simple a lo complejo. En esta etapa, es responsabilidad de la escuela recomendar para cada año cuál es el tema específico a abordar, el nivel de profundidad y la forma de enseñarlo.

Evaluación

La escuela debe averiguar hasta qué punto se lograron las metas y resultados deseados, por lo que habrá que diseñar instrumentos adecuados de evaluación acordes a los objetivos del programa y aplicarlos convenientemente.



TAREA 3 Trabajo en grupos de hasta 3 participantes

1. Visitar los sitios web del proyecto Abriendo Mentes de la Asociación de la Sociedad Real:
 - <https://www.thersa.org/discover/publications-and-articles/reports/opening-minds-an-evaluative-literature-review/>
 - <https://www.thersa.org/action-and-research/rsa-projects/creative-learning-and-development-folder/opening-minds>
 - <https://www.thersa.org/action-and-research/rsa-projects/creative-learning-and-development-folder/opening-minds/>
2. Leer el informe “RSA_ Reflexión sobre un currículo en función de las áreas: Guía para los profesionales” [RSA_Thinking about an area-based curriculum. A guide for practitioners].
3. Identificar los procesos realizados y producir una lista de puntos importantes.

TAREA 4 Trabajo individual

Apoyado en las tareas 2 y 3 escribir un artículo de opinión de unas 3500 palabras, titulado “Adaptar el currículo escolar al contexto local”, para un periódico local.



PRODUCTO El artículo de opinión elaborado en la tarea 4



TAREA 5 Reflexión individual

Leer el estudio de caso “Un cambio en la organización escolar” (Uruguay)

TAREA 6 Reflexión individual

Reflexione sobre el estudio de caso a partir de las siguientes preguntas.

1. Enumerar las características dadas para que la transformación, innovación o cambio curricular fuera posible en dicho estudio de caso.
2. ¿Quiénes participaron en diferentes momentos?
3. ¿Qué tipo de apoyos se obtuvieron?

TAREA 7 Trabajo en pequeños grupos

Analizar si en su contexto podría trabajarse con un Currículo Basado en la Escuela. Orientar la discusión en base a las preguntas:

1. ¿En qué tipo de situación sería ello posible?
2. ¿Qué condiciones mínimas se requerirían para que ello sucediera?

TAREA 8 Reflexión y trabajo individual

Elaborar una página de blog para el público no especializado de la zona de la escuela (centro educativo) en que exprese lo analizado en la tarea 7 para promocionar, promover o divulgar el Currículo Basado en la Escuela en ese centro. Subir la página a un blog personal o institucional en el que usted participe.

Puede consultar sobre cómo escribir en un blog, entre otros sitios, en:

<http://avalerofer.blogspot.com/2007/01/cmo-escribir-un-articulo-de-blog.html>



PRODUCTO

Vínculo a la página de blog elaborada en la tarea 8

ACTIVIDAD 5

El papel de la supervisión y la inspección en el monitoreo curricular

El Estado dispone usualmente de supervisores y/o inspectores, que tienen como misión realizar un seguimiento y monitoreo del funcionamiento de las escuelas. Es parte de su tarea monitorear la implementación del currículo. Con motivo de una reforma curricular amplia, el monitoreo puede realizarse de forma masiva a través de grupos especiales asignados a tales efectos, pero en el día a día de la implementación curricular, en especial cuando se trabaja con un paradigma de descentralización y toma de decisiones curriculares a nivel de escuela, los supervisores/inspectores pueden ejercer el monitoreo del currículo de escuela como parte de un proceso continuo asociado a ciclos de inspección.

Para esta tarea las fuentes de información más usuales son:

- El análisis de documentación;
- Las observaciones de aula;
- La discusión en grupos sobre enfoques; o
- Encuestas.

Un procedimiento común que integra varias de estas fuentes es la visita a los centros escolares. Este recurso contempla el intercambio con el personal de las escuelas, la revisión en el terreno de documentación adicional sobre el contexto escolar y, como una estrategia relevante, la observación de clases en el aula y el intercambio con estudiantes y docentes. En ocasiones, este proceso toma la forma de auditorías curriculares: un equipo de auditores examina las políticas y prácticas que se aplican en una escuela y extraen conclusiones sobre el nivel de implementación del currículo. El equipo de auditores externos recoge datos de entrevistas, documentos y visitas para formarse una opinión acerca del diseño curricular a nivel de la escuela y de su comunicación a los alumnos. Normalmente, esta tarea se complementa con procesos de auditoría interna participativa por medio de cuestionarios estructurados para la autoevaluación, que pueden contestarse en forma individual o mediante una discusión entre varios actores escolares, incluyendo miembros de la comunidad.

La forma de realizar el monitoreo puede estar orientada por distintos enfoques de implementación curricular:

1. La *perspectiva de la fidelidad*, que mide el grado en que se implementa una innovación particular que fue planificada e identifica factores que facilitan o bloquean la implementación;
2. La *perspectiva de adaptación mutua*, en la que se asume que quienes desarrollan el currículo y quienes lo usan en el aula necesariamente deben realizar ajustes; y
3. La *perspectiva de construcción ("enactment")*, referidas a las experiencias educativas que construyen juntos el docente y el estudiante.

Desde una perspectiva de fidelidad el monitoreo buscará huellas de una implementación fiel al currículo tal como fue diseñado. En cambio, las investigaciones en el paradigma de adaptación mutua tratarán más bien de descubrir qué pasó con el currículo durante el proceso de implementación. Finalmente, la perspectiva de la construcción procurará descubrir qué efectos tuvieron los factores externos (materiales, políticos, características del estudiante y del docente) sobre el currículo implementado.

Puntos a considerar en el análisis

Hay varias actividades que pueden realizarse para evaluar el currículo de una escuela. El nivel del currículo formal se explicita en la estructura adoptada formalmente respecto de lo que debe enseñarse. Hay que ver si: i.) el documento escrito existe; ii.) si cada docente tiene una copia; y iii.) si el documento es útil, es decir, si

presenta el alcance y la secuencia de objetivos/contenidos, referencias explícitas de los objetivos/contenidos a textos y materiales de estudio, escenarios de aprendizaje, hojas de instrucciones para cada objetivo/contenido e ítems que pueden evaluarse para cada objetivo/contenido.

Luego hay que revisar si hay conexión entre el currículo formal y su interpretación en el proyecto curricular del centro. Si el control enfatiza sólo este punto, el monitoreo se vuelve burocrático y los actores se dedican a la formulación de buenos documentos para satisfacer a la supervisión, pero que no describen las prácticas reales. Para acercarse a estas últimas, hay que continuar indagando y revisar, por ejemplo, el currículo examinando los pedidos de materiales que hacen los docentes para ver si los más usados guardan relación con las metas y el diseño del currículo formal. Esto significa revisar también si el material de apoyo curricular está a disposición de los docentes para que puedan usarlo.

El nivel del currículo experimentado se puede detectar en conversaciones que debe tener el monitor con los estudiantes, para ver hasta qué punto comprenden los propósitos/objetivos de la clase. ¿Qué han experimentado los estudiantes con esta clase? El currículo experimentado también debe tener en cuenta los aprendizajes previos, las experiencias individuales y los estilos de aprendizaje de los estudiantes.

Finalmente, para monitorear el currículo evaluado, es posible revisar las pruebas que toman los docentes, los portafolios de trabajos y también las respuestas de los alumnos en tests estandarizados, si los hubiera.

A título de ejemplo, en la tabla 4.3 se muestra brevemente algunos aspectos que fueron evaluados en el currículo de Nueva Zelanda mediante encuestas a docentes e indagaciones en grupos focales. En la tabla se pueden identificar los diferentes puntos de análisis considerados en esa situación.

Tabla 4.3. Nueva Zelanda: aspectos evaluados en la implementación del currículo neozelandés

Pregunta 1: ¿Qué avances se hicieron en los primeros dos años de implementación del currículo neozelandés? Pregunta 2: ¿Qué factores explican el grado de avance en la implementación del currículo neozelandés?

Para responder estas preguntas se utilizó un enfoque mixto: los datos se recogieron mediante cuatro encuestas a educadores en muestras al azar estratificadas por tipo de escuelas, que se complementaron con una serie de 26 grupos focales, a los que asistieron 247 participantes de varios tipos de escuelas y roles profesionales. Las cuestiones indagadas fueron:

- El apoyo recibido por los educadores por distintos medios (dentro de la escuela, de externos, impresos y web) y qué valor le otorgan a esos apoyos.
- La receptividad: hasta qué punto los educadores valoran el currículo, qué confianza tienen para implementarlo en su propio contexto y hasta qué punto ven factible la implementación.
- La comprensión: cómo entienden los educadores diversos elementos clave del currículo (p.ej. las competencias claves, los valores, los principios, la visión, las áreas de aprendizaje) y sus puntos de vista sobre cuánto cambio les requiere.
- La práctica: hasta qué punto se evidencian prácticas que reflejan las intenciones del nuevo currículo entre los docentes y los directivos.

Fuente: Adaptado de Sinnema (2011).

¿Para qué se utiliza la información?

La inclusión y el reforzamiento de la corresponsabilidad da paso al intercambio de puntos de vista sobre los hallazgos, con el propósito de retroalimentar y transparentar el trabajo de supervisión. En este mismo sentido, destaca el papel que juega la autoevaluación.

Idealmente, los resultados de la supervisión — expresados en términos de fortalezas, debilidades y posibilidades de mejora — contribuyen a la definición de un Plan Escolar de Mejora, que sirve como fundamento al futuro trabajo de la supervisión en los establecimientos educativos visitados.

Foco de la actividad

Esta actividad procura ayudar a que los participantes exploren en profundidad el monitoreo del currículo escolar e identifiquen estrategias de monitoreo considerando sus fortalezas y debilidades.

Funciones de la Inspección y formación de inspectores



TAREA 1 Reflexión individual

Revisar los documentos: “Tendencias internacionales en la concepción y práctica de la supervisión escolar en la educación primaria” y “Haciendo que los centros educativos funcionen mediante la rendición de cuentas – Banco Mundial” [Making schools work: new evidence on accountability reforms – World Bank]. Preparar unas notas preliminares sobre prácticas de inspección que permitan el monitoreo del currículo escolar.



TAREA 2 Trabajo con un colega

1. Leer el documento “HMI – Principios de Inspección y de Revisión” [HMI – Principles of Inspection and Review, extracted from HM Inspección de Educación, 2011b], y las secciones 2 y 6 del documento “Disposiciones para la inspección de escuelas en Escocia” [Arrangements for inspecting schools in Scotland, extracted from HM Inspección de Educación, 2011a].
2. Realizar una apreciación crítica sobre la forma en que se realizan las inspecciones en su contexto, señalando aspectos faltantes y enfoques que merecen ser revisados.
3. Proponer qué clase de desarrollo de capacidades debe realizarse con los inspectores para asegurar una adecuada implementación del currículo oficial y el logro de buenos estándares de calidad educativa.



PRODUCTO

Nota de apreciación crítica (no exceda una hoja) y propuestas para el desarrollo de capacidades de inspectores



TAREA 3 Reflexión individual

1. Leer el estudio de caso “Hacia un currículo inclusivo... 'Un ejemplo de atención a la diversidad’”.
2. Reflexionar sobre el rol de la Inspección o la Supervisión a partir de las preguntas sobre el estudio de caso:
 - a. ¿De qué manera la Inspección/Supervisión monitorea el currículo y actúa en consecuencia en la escuela del estudio de caso?

- b. ¿Desde qué perspectiva se desarrolló la tarea?
- c. ¿Qué acciones recomendaría a la Inspección/Supervisión que se efectuaran para dar sustentabilidad al proyecto en esa escuela?

TAREA 4 Reflexión individual

Responder en un texto de no más de una página:

¿Qué condiciones de su contexto posibilitarían/obstaculizarían que desde la Inspección/Supervisión se pueda monitorear el currículo o actuar en consecuencia?



PRODUCTO

Cuadro con las condiciones que posibilitan y las que obstaculizan, reflexionadas en la tarea 4

Otros actores en el control de la calidad

TAREA 5 Reflexión en pequeños grupos

1. Leer el siguiente extracto.

Los grupos de interés que toman parte en el diseño e implementación de un currículo basado en la escuela desearán saber si se desarrollan o implementan las estrategias, los procesos y las actividades diseñadas, en el supuesto de que ello conducirá a la realización de los logros y objetivos esperados. En el entorno escolar, hay personas que desempeñan diferentes roles en la implementación curricular y la forma en que cada una de ellas realice su papel determina el éxito o el fracaso en cuanto al logro de los objetivos.

El monitoreo puede entenderse como un conjunto de acciones que procura ayudar a todos los participantes del programa a mejorar la enseñanza y las experiencias de aprendizaje de los estudiantes en un entorno educativo. Una definición de monitoreo adecuada a un proceso de desarrollo curricular centrado en la escuela debería considerar las siguientes ideas:

- Se trata de un proceso permanente y de una actividad continua;
- Procura comprender mejor la actividad que se da en el entorno escolar;
- Apunta a mejorar las actividades, los saberes y las habilidades de todos los que participan de la tarea educativa;
- Involucra e invita a reflexionar a todos los implicados en la mejora de la enseñanza y el aprendizaje;
- Apunta a que se entregue un currículo enriquecido; y
- Apunta a sentar bases para el desarrollo de la escuela y de su personal.

Estrategias de monitoreo

- Reportes presentados por el director, los jefes de departamento, los maestros y otras personas identificadas al respecto;
- Observación: los directores o jefes de departamento recorren las aulas de los maestros, observan las clases e interactúan con docentes y alumnos. Por lo general hay una retroalimentación posterior;

- Visitas a escuelas: llevadas a cabo por agentes externos, por ejemplo, delegaciones de los distritos escolares, de los consejos o del Ministerio;
- Reuniones de discusión: tanto formales como informales, involucran a todos los grupos de interés en la mejora de la enseñanza y el aprendizaje en la escuela para informarse de avances y desarrollos;
- Entrevistas: los directivos o jefes de departamento pueden entrevistar a los estudiantes para formarse una idea acerca de los desarrollos que ocurren dentro y fuera de la situación de clase;
- Inspección: los directivos o representantes inspeccionan los materiales, carpetas de trabajo de los docentes, registros de asistencia, carpetas de los alumnos y los libros o registros financieros de la institución;
- Uso de cuestionarios o instrumentos de indagación, para recoger información de los estudiantes y docentes y así comprender mejor las actividades de enseñanza y aprendizaje; y
- Retroalimentación: esta estrategia permite transmitir a los otros grupos de interés las opiniones respecto de los avances en el logro de los objetivos.

2. Leer el siguiente listado de componentes del sistema escolar que pueden ser monitoreados.

El director, el jefe de departamento, los especialistas disciplinares y los monitores externos pueden revisar las siguientes cuestiones:

Esquema de trabajo y planes de clase o de sesiones de trabajo

- El nivel y la adecuación del contenido seleccionado;
- La adecuación, la relevancia de los materiales y actividades utilizadas en la enseñanza/aprendizaje;
- La duración, el manejo del tiempo y el ambiente de las actividades de enseñanza/aprendizaje;
- Formulación de los objetivos de los planes de clase – específicos, cuantificables, asequibles, pertinentes y de duración determinada (SMART, por sus siglas en inglés);
- La organización y progresión de las actividades de enseñanza/aprendizaje; y
- La evaluación de las actividades de aprendizaje, y las estrategias usadas para la retroalimentación.

Horario

- El período determinado para cada asignatura en el documento curricular;
- Las actividades que deben desarrollarse;
- La jornada escolar, inicio y fin del horario;
- El número de bloques de trabajo y las asignaturas que se imparten;
- Disponibilidad de los recursos usados para implementar las actividades indicadas; y
- El nivel de comunicación de los detalles de actividades incluidas en el horario.

Métodos y actividades de enseñanza y aprendizaje

- Adecuación de los métodos de enseñanza y aspectos de los mismos que necesitan mejorarse;
- Adecuación de los materiales de enseñanza y de aprendizaje y del grado en el que los estudiantes se benefician de ellos;
- Adecuación de la secuencia de actividades de enseñanza, incluyendo evaluaciones;
- Nivel de involucramiento de los estudiantes en las actividades de enseñanza—aprendizaje; y
- Nivel de logro de los objetivos establecidos.

Recursos materiales, humanos, físicos y financieros

- Cómo se usan los fondos asignados a los distintos departamentos o unidades;
- Calidad y cantidad de libros disponibles y nivel de su uso;
- Adecuación de los libros teniendo en cuenta el nivel de los estudiantes;
- Niveles de calificación académica y profesional de los maestros;
- Estado de las infraestructuras edilicias;
- Nivel de involucramiento y contribución de los maestros y estudiantes en la administración de la escuela; y
- Otros materiales, por ejemplo, registros de asistencia, libros de bitácora, libros de matrícula, y de qué forma se usan para promover el aprendizaje.

Evaluación

- Número de ejercicios, preguntas, cuestionarios, pruebas que se toman y corrigen;
- Adecuación de las pruebas al nivel de los alumnos, ejercicios y cuestionarios que se utilizan; y
- Adecuación de los instrumentos de evaluación a los objetivos y niveles de logro esperados.

-
3. Imaginar que un comité formado por padres, maestros, supervisores y autoridades municipales van a monitorear una iniciativa de diseño curricular basado en la escuela:
 - Distribuya las tareas de monitoreo. Indicar ¿quién debe hacer qué cosa?, ¿en qué lugar? y ¿en qué momento?
 - ¿Con qué frecuencia habría que realizar el monitoreo?
 - ¿De qué manera debería informar el comité de sus hallazgos a las autoridades responsables de la experiencia?



PRODUCTO

Informe de componentes del currículo de la escuela que serán monitoreados y esbozo del plan de monitoreo que incluya los roles específicos que tendrán los distintos actores en el proceso de monitoreo.

TAREA 6 Trabajo en pequeños grupos

En muchos países, se observa una orientación emergente que consiste en transformar la Inspección de Educación y/o departamentos de Supervisión en Departamentos de control de Calidad; en algunos casos con autonomía parcial o total de los Ministerios de Educación o de los Organismos correspondientes del Gobierno Central de Educación. El argumento para este cambio es que los Inspectores pueden ser hostiles y en general sólo visitan los centros educativos para encontrar las fallas en cómo los docentes implementan el currículo. El rol del control de calidad se definiría como uno que asegure que los centros educativos adhieren a los estándares prescritos por quienes gobiernan y administran la implementación del currículo. En algunos casos, los únicos cambios reales han sido de nombre, de “Inspección” a “Control de Estándares y Calidad”.

1. ¿Qué expectativas guarda sobre el cambio de “Inspección” a “Control de Calidad”?
2. En su opinión, ¿cuál debiera ser el mandato del “Control de Calidad”?



PRODUCTO Documento de unas 2 páginas con las respuestas a las dos preguntas

SE DEBERÁ INCLUIR EN EL PORTAFOLIO UNA NOTA DE APRENDIZAJE PERSONAL:

¿Qué he aprendido? ¿Qué conceptos útiles he podido encontrar?

Lista de Recursos para el MÓDULO 4 Gobierno y administración del sistema

Documentos

- Política Nacional de Educación, Ley N° 27 de 1996 [Republic of South Africa 1996. National Educational Policy Act No. 27 of 1996. Cape Town: Government Primer, Republic of South África].
- Rasgos distintivos de algunos sistemas educativos [Distinctive features of some education systems].
- Procesos de cambio de la política curricular: hacia un marco de descentralización educativa [Processes of curriculum policy change: towards a framework of educational decentralisation].
- Análisis de fortalezas y debilidades del contexto curricular en Corea del Sur [Analysis of strengths and weaknesses of curriculum context in Korea]
- Impacto de la descentralización de la educación sobre la calidad educativa [Impact of education decentralisation on the quality of education].
- Perspectivas de participación en las escuelas públicas descentralizadas [Perspectives of participation in decentralised public schools].
- Limitaciones en la implementación de currículos localizados en Asia [Constraints in implementing localised curricula in Asia].
- Desarrollo del currículo basado en la escuela: redefiniendo el término para las escuelas neozelandesas del hoy y el mañana [School-based curriculum development: redefining the term for New Zealand schools today and tomorrow].
- “RSA_Reflexión sobre un currículo en función de las esferas: Guía para los profesionales” [RSA_Thinking about an area-based curriculum. A guide for practitioners].
- Tendencias internacionales en la concepción y práctica de la supervisión escolar en la educación primaria.
- Haciendo que los centros educativos funcionen mediante la rendición de cuentas – Banco Mundial [Making schools work: new evidence on accountability reforms – World Bank].
- HMI – Principios de Inspección y de Revisión [HMI – Principles of Inspection and Review].
- Disposiciones para la inspección de escuelas en Escocia [Arrangements for inspecting schools in Scotland].

Estudios de caso

- Descentralización educativa y autonomía escolar en la administración educativa de República Dominicana
- Administración de la descentralización de la educación en Tanzania: hacia la identificación de necesidades de capacitación [Management of decentralisation of education in Tanzania: towards the identification of training needs].
- Efectos de la descentralización sobre los recursos escolares: Suecia 1989–2002 [Effects of decentralisation on school resources: Sweden 1989–2002].

- Centros de Excelencia de Nivel Medio en República Dominicana.
- La calidad educativa en la región de Moquegua.
- Montenegro: Introducción de asignaturas optativas durante el proceso de cambio curricular [Montenegro: Introduction of optional subjects during the course of curriculum change].
- Programa local de competencias para la vida en Camboya [Local life skills program in Cambodia].
- Programa de Escuelas de Investigación y Desarrollo en Japón.
- Enfoques innovadores en torno al desarrollo, la documentación y la revisión curricular [Innovative approaches to curriculum development, documentation and review].
- Proyecto de Integración Solidaria: proceso de innovación de un centro en clave inclusiva en Uruguay.
- Departamento de Educación de la Universidad Católica de Uruguay.
- Un cambio en la organización escolar.
- Hacia un currículo inclusivo “Un ejemplo de atención a la diversidad”

Hojas de trabajo

- Figura 4.1 Tendencias en descentralización curricular

Referencias

- Åsa, A. and Mörk, E. 2007. *Efectos de la descentralización sobre los recursos escolares: Suecia 1989–2002* [Effects of decentralization on school resources: Sweden 1989-2002]. Uppsala, Universidad de Uppsala, Departamento de Ciencias Económicas (Documento de Trabajo septiembre 2007), Recuperado en diciembre de 2016 <http://www.nek.uu.se/> o <http://swopec.hhs.se/uunewp/>. (En inglés.)
- Babyegeya, E. 2001. Perspectivas de participación en escuelas públicas descentralizadas [Perspectives of participation in decentralised public schools]. *Post-Script*, Vol. 2.1. Melbourne, Universidad de Melbourne. (En inglés.)
- Banco Mundial. 2011. B. Bruns, D. Filmer y H.A. Patrinos (eds.), *Haciendo que los centros educativos funcionen mediante la rendición de cuentas* [Making schools work: new evidence on accountability reforms]. Washington, DC, Banco Mundial, Recuperado en diciembre de 2016 <http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1298568319076/makingschoolswork.pdf>. (En inglés.)
- Bates, I. 1989. Versions of vocationalism: an analysis of some social and political influences on curriculum policy and practice. *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 10, No. 3, pp. 215-231.
- Bolstad, R. 2004. *Desarrollo del currículo basado en la escuela: redefiniendo el término para las escuelas neozelandesas del hoy y el mañana* [School-based curriculum development: redefining the term for New Zealand schools today and tomorrow]. Documento presentado en la conferencia de la Asociación Neozelandesa de Investigación sobre Educación (NZARE, por sus siglas en inglés), Wellington, 24–26 noviembre 2004, Recuperado en diciembre de 2016 <http://www.nzcer.org.nz/system/files/13514.pdf> (En inglés.)
- Cho, N.S. 2003. *Análisis de fortalezas y debilidades del contexto curricular en Corea del Sur* [Analysis of strengths and weaknesses of curriculum context in Korea]. Contribución presentada a la Caja de Herramientas para el Currículo de Asia Pacífico Ginebra, UNESCO Oficina Internacional de Educación. (En inglés.)
- Díaz Dueñas, G. 2014. *La calidad educativa en la región de Moquegua*. Estudio de caso, Diploma en Diseño y Desarrollo Curricular. (OIE/UCU/OREALC) Cohorte 2013-2014. Ginebra, UNESCO Oficina Internacional de Educación.
- Frugone, L. 2013. *Hacia un currículo inclusivo, un ejemplo de atención a la diversidad*. Estudio de caso, Diploma en Diseño y Desarrollo Curricular. (OIE/UCU/OREALC) Cohorte 2012-2013, Ginebra, UNESCO Oficina Internacional de Educación.
- Gregorio, L.C. y Tawil, S. 2002. *Creando las capacidades de especialistas en currículo para la reforma educativa: Informe final del seminario regional. Vientiane, Laos, 9-13 septiembre 2002* [Building the capacities of curriculum specialists for educational reform: final report of the Regional Seminar, Vientiane, Laos PDR, 9-13 September 2002]. Ginebra, UNESCO Oficina Internacional de Educación. (En inglés.)
- High Council of Education. 2010. *The school: Assessment of School results – 2010*. Paris, High Council of Education.
- Inspección de Educación de Su Majestad (Gobierno de Escocia). 2011a. *HMI - Disposiciones para la inspección de escuelas en Escocia* [HMI - Arrangements for inspecting schools in Scotland]. Edinburgh, Educación Escocia. (En inglés.)

- . 2011b. *HMI - Principios de Inspección y de Revisión* [HMI - Principles of Inspection and Review]. Edinburgo, Educación Escocia. (En inglés.)
- Lillis, K. 1990. Administración de la descentralización de la educación en Tanzania: hacia la identificación de necesidades de capacitación [Management of decentralisation of education in Tanzania: towards the identification of training needs]. *International Review of Education*, Vol. 36, No. 4, pp. 417-440. (En inglés.)
- Maruyama, A. 2011. *Programa de Escuelas de Investigación y Desarrollo en japon*. Estudio de caso, Diploma en Diseño y Desarrollo Curricular. (OIE/UCU/OREALC) Cohorte 2010-2011, Ginebra, UNESCO Oficina Internacional de Educación.
- Merello, R. 2013. *Un cambio en la organización escolar*. Estudio de caso, Diploma en Diseño y Desarrollo Curricular. (OIE/UCU/OREALC) Cohorte 2012-2013, Ginebra, UNESCO Oficina Internacional de Educación.
- Naidoo, J. P. 2005. *Educational Decentralization and School Governance in South Africa: From Policy to Practice*. Paris, International Institute for Educational Planning (IIEP) UNESCO.
- O'Donnell, S. 2004. *Revisión internacional de marcos curriculares y de evaluación: Tablas comparativas y resúmenes fácticos, 2004* [International Review of Curriculum and Assessment Frameworks: Comparative tables and factual summaries, 2004], 14a edn. Londres, Autoridad Curricular y de Calificaciones y Fundación Nacional para la Investigación Educativa, se puede acceder en www.thutong.doe.gov.za/resourcedownload.aspx?id=18613 . (En inglés.)
- Pascal, P.E. y Cabrero, B.G. 2008. Tendencias internacionales en la concepción y práctica de la supervisión escolar en la educación primaria. M.A. Aguilar y S.A. Tapia (eds.), *Hacia un nuevo modelo de supervisión escolar para las primarias mexicanas*. Distrito Federal de México, Instituto nacional para la evaluación de la educación, pp. 221-279.
- Perica, S. 2006. Montenegro: introducción de asignaturas optativas durante el proceso de cambio curricular [Montenegro: introduction of optional subjects during the course of curriculum change]. A. Crisan (eds.), *Desafíos presentes y futuros en el desarrollo curricular: políticas, prácticas y redes para el cambio* [Current and future challenges in curriculum development: policies, practices and networking for change]. Bucarest, Editura Educatia 2000+ (Publicado conjuntamente por Humanitas Educational y UNESCO Oficina Internacional de Educación). (En inglés.)
- Programa de Calidad Docente del Gobierno Australiano y Asociación de Escuelas Independientes de Australia Del Sur (AISSA, por sus siglas en inglés). 2006. *Plan estratégico del Programa de Calidad Docente del Gobierno Australiano* [Government of Australia Quality Teacher Programme strategic plan]. Canberra, Gobierno de Australia. (En inglés.)
- Proyecto Abriendo Mentes de la Asociación de la Sociedad Real [Opening Minds Project of the Royal Society Association]. 2013. *Página de inicio*. Londres, Asociación Royal Society. Recuperado en diciembre de 2016 <https://www.thersa.org/action-and-research/rsa-projects/creative-learning-and-development-folder/opening-minds>
- Republic of South Africa 1996. *National Educational Policy Act No. 27 of 1996*. Cape Town, Government Printer, Republic of South Africa.
- Rivas Sosa, C. H. 2013. *Centros de Excelencia de Nivel Medio: una Estrategia para el Mejoramiento de los Aprendizajes de los Estudiantes del Nivel en República Dominicana*. Estudio de caso, Diploma en Diseño y Desarrollo Curricular. (OIE/UCU/OREALC) Cohorte 2010-2011. Ginebra, UNESCO Oficina Internacional de Educación.

- Santelises, A. 2003. *Descentralización educativa y autonomía escolar en la gestión educativa dominicana: ¿Desafío Posible?* Santo Domingo, Secretaría de Estado de Educación de República Dominicana y UNESCO Oficina de Santo Domingo, Recuperado en diciembre de 2016 <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001374/137466so.pdf>
- Sinnema, C. 2011. *Seguimiento y evaluación curricular – Informe de evaluación curricular de la implementación del currículo 2008-2009 en Nueva Zelanda* [Monitoring and evaluating curriculum implementation– Final evaluation report on the implementation of the New Zealand curriculum 2008–2009]. Auckland, Universidad de Auckland. (En inglés.)
- Thomas, L. 2012. *RSA_ Reflexión sobre un currículo en función de las áreas: --Guía para los profesionales* [RSA_Thinking about an area-based curriculum. A-guide for practitioners]. Londres, RSA, Asociación Royal Society. Recuperado en diciembre de 2016 https://www.thersa.org/globalassets/pdfs/rsa_thinking-about-an-area-based-curriculum-a-guide-for-practitioners.pdf
- Ton, S.I. 2003. *Programa local de competencias para la vida en Camboya – Departamento de investigación del Ministerio de Educación, Juventud y Deportes (Phnom Penh)* [Local life skills program in Cambodia – Ministry of Education, Youth and Sports, Department of Research (Phnom Pehn)]. Contribución presentada a la Caja de Herramientas para el Currículo de Asia Pacífico UNESCO Oficina Internacional de Educación. (En inglés.)
- UNESCO. 2008. *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo: Superar la desigualdad: por qué es importante la gobernanza*. París, UNESCO.
- UNESCO-OIE. 2010. *Herramientas de Formación para el Desarrollo Curricular - Módulo sobre el currículo basado en la escuela*. Caso del Departamento de Educación de la Universidad Católica de Uruguay: Documento 8. Ginebra, UNESCO Oficina Internacional de Educación.
- UNESCO-OIE, UNESCO Bangkok y Oficina de Educación de la Región del Pacífico. 2003. *Limitaciones en la implementación de currículos localizados en Asia* [Constraints in implementing localised curricula in Asia]. Contribución presentada a la Caja de Herramientas para el Currículo de Asia Pacífico, Ginebra, UNESCO Oficina Internacional de Educación. (En inglés.)
- Varela, F. 2011. *Proyecto de Integración Solidaria: proceso de innovación de un centro en clave inclusiva en Uruguay, Diploma en Diseño y Desarrollo Curricular (OIE/UCU/OREALC) Cohorte 2010-2011*. Ginebra, UNESCO Oficina Internacional de Educación.
- Winkler, D.R. y Yeo, B. 2007. *Identificando del impacto de la descentralización de la educación en la calidad educativa* [Identifying the impact of education decentralization on the quality of education]. Washington, DC, Agencia de EE.UU. para el Desarrollo Internacional (Documento de trabajo), Recuperado en diciembre de 2016 http://www.equip123.net/docs/e2-DecentQuality_WP.pdf . (En inglés.)

MÓDULO

5



Desarrollo de libros de texto y
materiales de enseñanza y aprendizaje



©UN Photo/ Tobin Jones

MÓDULO 5

Desarrollo de libros de texto y materiales de enseñanza y aprendizaje

Introducción

Este módulo explora: i) los posibles roles del Ministerio de Educación o las autoridades correspondientes en la provisión de libros de texto de calidad y de fácil acceso, ii) el creciente rol de los medios tecnológicos como apoyo o sustituto de materiales escolares y, iii) la generación y el aprovechamiento de recursos de enseñanza a nivel de la escuela y la comunidad.

Las actividades de este módulo ofrecen oportunidades para que los profesionales del currículo desarrollen su comprensión de políticas y procesos relativos al desarrollo de libros de texto y otros materiales de enseñanza y aprendizaje; así observamos:

1. Administración de políticas: opciones generales para el diseño de una política de desarrollo, de evaluación y de aprobación de libros de texto.
2. Decisiones acerca de la implementación del *e-learning*: subraya algunos puntos específicos que deben considerarse al momento de planificar la implementación de estrategias de *e-learning*.
3. Materiales de enseñanza y aprendizaje complementarios: facilita la discusión sobre el posible espectro de materiales de enseñanza que debe considerarse para la producción y/o adquisición.
4. El docente como desarrollador de materiales curriculares: discusión en torno al esfuerzo de los docentes por producir materiales curriculares sensibles a las condiciones locales.

A continuación de las actividades, se incluye una sección de “Recursos” que contiene un listado de documentos de discusión y otros recursos a los que se hace referencia en las actividades, así como una lista de lecturas adicionales complementarias.

Algunas reflexiones generales sobre el desarrollo de libros de texto y materiales de enseñanza y aprendizaje

Los libros de texto son el enlace entre el marco curricular y los programas de asignatura por un lado y el aprendizaje en el aula por otro. Los libros de texto pueden ser, para los estudiantes, la encarnación del currículo; además de las explicaciones del docente. Los libros de texto constituyen los medios primarios por los que los estudiantes experimentan el currículo.

Idealmente, los libros de texto, así como otros materiales de apoyo, debieran proporcionar a los docentes los recursos e ideas para concretizar el currículo en planes de enseñanza y en actividades interesantes, efectivas, relevantes e inclusivas. Los libros de texto aún juegan un papel crítico en el aprendizaje, y en muchos países, son el soporte principal, especialmente en donde los docentes no están lo suficientemente formados o tienen escasa experiencia. Si están cuidadosamente diseñados, pueden transformarse en importantes medios de alcanzar consistencia, equidad y calidad en las escuelas, por lo menos hasta que los docentes estén formados y tengan la experiencia suficiente para no depender completamente de ellos.

Después de todo, los libros de texto pueden ser un método estático y relativamente inflexible como soporte al aprendizaje. En donde sea posible, el currículo debería motivar a los docentes a buscar contextos y ejemplos más allá de los que están en los libros de texto para hacer el aprendizaje aún más relevante y significativo. Por ejemplo, el entorno natural puede proveer un amplio apoyo a la enseñanza en las Ciencias Biológicas.

Los libros de texto debieran ser particularmente inclusivos, relevantes, vívidos, estimulantes y atractivos, de forma de optimizar la posibilidad de alcanzar efectivamente el aprendizaje de todos. Tanto como cubrir el contenido del programa, deben incitar la curiosidad y promover la investigación y la creatividad. Además, es importante que no sólo provean la información, sino que describan actividades que desafíen a los estudiantes, y los motive a preguntarse, a investigar y a obtener las respuestas por sí mismos. Los libros de texto son seleccionados cuidadosamente y establecen de manera sencilla, complementariamente al currículo, mensajes, ideas y filosofías. Los libros de texto también guían a los estudiantes, cuya influencia no está limitada al aula sino también a la vida diaria. Son excelentes objetos para aquellos que quieren conocer el carácter del currículo oculto implementado en la escuela. Junto a la información y datos conectados directamente con un tema, comunican ciertos valores, creando y modelando actitudes y valores de los estudiantes.

La importancia de un alto nivel de consistencia entre el Marco Curricular y los materiales de apoyo al aprendizaje de forma que el currículo sea una unidad coherente y clara, es crítica y es una característica de un currículo de calidad. La falta de coherencia puede llevar a confusiones, disputas y resultados pobres de aprendizaje. Un buen currículo no debiera ser conducido ni por los libros de texto, ni por las evaluaciones, sino por la visión definida en los principales documentos curriculares de referencia – por ej. los Marcos Curriculares – y debiera ser implementado por docentes comprometidos, competentes y profesionales, apoyados, cuando sea necesario, por orientaciones y materiales ya sea en textos u otros materiales de aprendizaje y prácticas de evaluación.

El acceso igualitario a una educación básica de calidad constituye una meta clave de la política educativa en todos los países. En este marco, se espera que los materiales de aprendizaje se encuentren disponibles para todos los estudiantes.

En este módulo se exploran las tendencias existentes y los procesos de desarrollo de materiales curriculares. Al hacer esto, se examinan los obstáculos que pueden encontrar los Ministerios de Educación, los autores de textos y otros involucrados en esta área, en sus intentos por proporcionar materiales de calidad y de fácil acceso.

El libro de texto es un tipo de recurso fundamental en múltiples contextos. En los países en vías de desarrollo, los libros de texto pueden constituir el programa escolar *de facto* y, conjuntamente con el docente, ser el soporte más importante para la adquisición de conocimientos y habilidades. Además, pueden llegar a ser para el docente la única fuente de información acerca del currículo, los únicos libros disponibles en el hogar típico de un niño y de una niña y su principal fuente de lectura.

Sin embargo, docentes y alumnos deberían contar con otros recursos de enseñanza y aprendizaje, además de los libros de texto. El acceso a Internet, a través de tecnologías cada vez menos costosas, abre enormes posibilidades de aportar materiales para complementar los libros de texto y enriquecer el ambiente de aprendizaje. No obstante, la disponibilidad inmediata de estos nuevos materiales presenta desafíos a los enfoques tradicionales sobre la evaluación y la validación de los recursos de enseñanza y aprendizaje.

La introducción de cualquier herramienta tecnológica nueva trae aparejada al principio la tendencia de utilizarla de la misma manera que otras previas. Esto ha ocurrido con las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) cuando comenzó su introducción en las aulas para la enseñanza y la evaluación. A medida que los docentes de muchos países van explorando las formas más efectivas de integrar las TIC en el currículo, su estilo de enseñanza se modifica. Por ejemplo, cuando los estudiantes pueden acceder a fuentes globales de información con las herramientas TIC, ya no es tan frecuente que se apoyen en la información de los textos que les sugieren sus docentes y pueden responsabilizarse más por su aprendizaje, con lo que el rol del docente se modifica hacia un rol de apoyo y orientación para la búsqueda y organización de la información en forma constructiva.

Mucho se ha dicho en la última década sobre el potencial de las tecnologías de la información y la comunicación para transformar la enseñanza y el aprendizaje en las escuelas. En muchos países, se han hecho grandes inversiones en TIC para el uso tanto de docentes como estudiantes, pero los fines de dichas inversiones no siempre han sido claros o explicitados. El desarrollo de las TIC en el sector educativo ha prestado poca atención a las intenciones pedagógicas que podría tener la introducción de tecnología o a las condiciones y los recursos de apoyo que habilitarían a que las TIC contribuyeran hacia mejores experiencias de enseñanza y de aprendizaje. Si bien la evidencia aportada por investigaciones educativas permite afirmar que las TIC pueden colaborar a que tanto los estudiantes aprendan como los docentes enseñen, de manera más efectiva, también hay investigaciones que revelaron muchos ejemplos en que un amplio despliegue de TIC en los centros educativos ha mejorado o transformado muy poco las prácticas de enseñanza de los docentes, o las experiencias de aprendizaje de los estudiantes, de una manera significativa. Constanza Necuzzi (2013) lo expresa: “...en los lugares donde las TIC se transforman en una parte integral de la experiencia en la sala de clases, hay mayores evidencias de impactos en el aprendizaje y el desempeño de los estudiantes. Sin embargo, ello no depende solo de la tecnología sino también de las capacidades, actitudes y creencias pedagógicas de los profesores”¹. La evidencia es clara en cuanto a que la simple provisión y distribución de equipos en los centros educativos, o a los docentes, no produce necesariamente una diferencia; lo que hace la diferencia es la forma en que estos equipos y otros recursos son utilizados. Podría decirse que el despliegue generalizado de las TIC en las escuelas tuvo, en general, un impacto mínimo en términos de la transformación del pensamiento o de la práctica educativa, indicando que debe fortalecerse las capacidades pedagógico-didácticas de los docentes proveyendo cambios en las creencias y actitudes en cuanto al uso de TIC de forma que los estudiantes se vean beneficiados.

En los últimos años, se iniciaron varios programas europeos y nacionales para solucionar el problema de la escasez de materiales de enseñanza en línea en el sector educativo (por ej. los programas EU e-Content Plus o e-fit Austria). Tanto editores profesionales como editores no profesionales se han animado a desarrollar materiales de enseñanza y de aprendizaje en línea. Estos materiales digitales se encuentran en sitios web comerciales, en portales escolares de instituciones de formación docente, en portales web temáticos (por ej. www.mathe-online.at) y/o en portales públicos nacionales de recursos educativos, a menudo atendidos por autoridades federales (por ej. www.bildung.at). Aunque los portales de contenido educativo, hoy en día, abordan distintos temas y niveles educativos, contienen una mezcla de diferentes tipos de materiales de enseñanza multimedia enriquecidos que son fácilmente accesibles por internet, estudios han revelado que, en muchos casos, la tasa del uso real de recursos educativos en línea y su integración en las prácticas docentes en contextos de aprendizaje formal es baja.

Palabras clave

Adopción de libros de texto; Aprobación de libros de texto; Criterios de evaluación de libros de texto; Desarrollo de libros de texto; Distribución; *E-Learning*; Espacios y materiales educativos; Especificaciones técnicas; Formato de alquiler de textos; Identificación de sesgos; Materiales no impresos; Producción, Tendencias.

¹ Necuzzi, C. 2013 Estado del arte sobre el desarrollo cognitivo involucrado en los procesos de aprendizaje y enseñanza con integración de las TIC. (pág. 58 a 61) UNICEF. Programa TIC y Educación Básica. Director: Juan Carlos Tedesco Se puede acceder en: http://www.unicef.org/argentina/spanish/Estado_arte_desarrollo_cognitivo.pdf

ACTIVIDAD 1



Desarrollo, provisión y evaluación de libros de texto

Los libros de texto puestos a disposición de las escuelas deberían ser lo más precisos y actualizados que sea posible. Para asegurar que los recursos se utilicen de manera eficiente y garantizar la mejor calidad posible del producto, antes de comprometerse en el trabajo con nuevos libros de texto, se deberían examinar en detalle múltiples temas atinentes a las políticas y la planificación. Durante el proceso de su desarrollo, es probable que surjan los temas que se encuentran enumerados en la Tabla 5.1.

Tabla 5.1. Temas de políticas y planificación que deben examinarse para los nuevos libros de texto

Administración	Preparación	Producción	Distribución
Selección de asignaturas que requieren el libro de texto;	Elección de los autores (preferentemente a través de una licitación abierta competitiva);	Licitación competitiva abierta para la impresión y publicación;	Apoyo para bibliotecas públicas y escolares;
Uso de las lenguas nacional y local en la instrucción y en los libros de texto;	Múltiples títulos de libros de texto;	Determinación de libros de texto por alumno si el Estado hace entrega de los libros;	Licitación competitiva abierta para la distribución;
Ritmo de las reformas y revisiones del currículo;	Disponibilidad y provisión de lecturas complementarias y otros materiales de aprendizaje; y	Diseño de libros de texto apropiados para los diversos niveles de grado;	Métodos de distribución prácticos y económicos; y
Procedimientos para la evaluación y la autorización de libros de texto; y	Desarrollo profesional para autores, personal de editoriales y educadores.	Especificaciones técnicas para el papel, la impresión y la licitación; y	Lanzamiento regular y oportuno de los libros de texto aprobados.
Criterios para la elección/selección de libros de texto.		Financiamiento sostenible y posible.	

Fuente: Elaboración propia a partir de Askerud (1997).

La renovación de los libros de texto es comúnmente parte del proceso de revisión del currículo y normalmente contribuye con la introducción de metodologías y contenidos de aprendizaje nuevos y actualizados. Esto debiera ser parte de un ciclo planeado para alentar a quienes publican los libros de texto a invertir en apoyar el nuevo currículo.

En relación a las iniciativas financiadas con donaciones para el desarrollo de libros de texto, es posible que los donantes insistan en una oferta competitiva internacional. Esto puede tener el efecto potencialmente perjudicial de canalizar fondos para libros de texto fuera del país receptor.

En cambio, la cooperación y co-publicación con editoriales nacionales puede acelerar la transición hacia una provisión competitiva sostenible de libros de texto y otros materiales de enseñanza. La cooperación puede darse a través de la adaptación de un libro de texto producido en un país vecino o puede ser un emprendimiento conjunto entre la editorial local y una editorial bien establecida en otro país, lo que supone la transferencia de conocimientos y habilidades de impresión, como así también del capital.

Tendencias en las políticas de desarrollo de libros de texto

En algunos países, los Ministerios de Educación tienen sus propias unidades para la publicación de libros de texto. Éstas tienen a su cargo la producción de todos los libros de texto con referencia escasa o nula a editoriales privadas o locales. Esta estrategia puede ser rentable y útil en países donde no hay una escala de mercados privados que haga interesante el negocio de los libros de texto, pero también presenta algunas limitaciones para proveer grandes cantidades de libros de texto y asegurar la calidad.

Las tendencias en políticas de desarrollo de libros de texto reflejan un cambio hacia sistemas privados, impulsados por los mercados de publicación de libros de texto. En algunos países, los roles, de desarrollar, producir, y distribuir libros de texto, pertenecen a la industria privada que basa sus libros en los programas de las asignaturas. En estas circunstancias, el rol del gobierno debería centrarse en:

- A partir del diseño curricular/marco curricular, preparar lineamientos claros y detallados para orientar el desarrollo de los libros de texto y otros materiales de enseñanza/aprendizaje;
- Establecer estándares mínimos de calidad y sobre ellos asentar un proceso objetivo de evaluación y validación de los libros de texto; y
- Decidir los procesos que se utilizarán para el financiamiento y la distribución de los libros de texto en las escuelas.

En estos contextos, los Ministerios de Educación necesitan asegurar que la calidad de los libros de texto y otros materiales sea realmente alta, así como que los procesos de publicación, aprobación y distribución sean conducidos de manera oportuna y efectiva en cuanto al costo.

Tabla 5.2: Tendencias globales en el desarrollo de libros de texto

Australia
• Los libros de texto no requieren aprobación de los Estados/Territorios, son seleccionados a nivel de centros . Los padres generalmente compran los textos.
Canadá
• Las Provincias o Territorios generalmente proveen las listas de textos/recursos recomendados , de las cuáles los distritos o escuelas seleccionan. Generalmente se les brinda gratuitamente a los estudiantes.
Inglaterra
• Los libros de texto son producidos comercialmente, no requieren aprobación del Estado y son seleccionados por los docentes para su uso en clase .
Francia
• Los docentes seleccionan los textos de las listas aprobadas por el Ministerio y se les presta a los estudiantes sin costo, en la educación obligatoria.
Alemania
• Los libros de texto son seleccionados por los docentes a partir de listas aprobadas por los ministros de cada territorio. Se les brinda a los estudiantes sin costo.
Hungría
• Generalmente los docentes seleccionan los textos de la lista recomendada por el Estado , aunque pueden seleccionarse materiales adicionales. Los padres compran generalmente los textos.

Irlanda
<ul style="list-style-type: none"> Los textos escolares son producidos comercialmente, no requieren ser aprobados por el Estado, son seleccionados por los docentes y generalmente los proporcionan los padres. Existen algunos subsidios estatales.
Italia
<ul style="list-style-type: none"> Los libros de texto no son prescriptos por el Estado, son generalmente comprados por los padres de los estudiantes en la educación secundaria básica y superior, aunque gradualmente se están incorporando asistencias financieras para ello. Los textos para la escuela primaria son provistos de forma gratuita.
Japón
<ul style="list-style-type: none"> Los textos son compilados por editoriales privadas. Pocos son editados por el Ministerio de Educación, Cultura, Deporte, Ciencia y Tecnología. Todos los textos deben ser autorizados por el MEXT. Se entregan gratuitamente en la educación obligatoria.
República de Corea
<ul style="list-style-type: none"> El Ministerio produce y compila algunos libros y autoriza todos los otros. También da subsidios a la red de Televisión y Radio educativa y sugiere un formato básico para todos los programas que se ofrecen tanto en radio como en televisión.
Holanda
<ul style="list-style-type: none"> Los libros de texto son producidos comercialmente, las escuelas los seleccionan libremente y los prestan sin costo, aunque en la educación secundaria superior los estudiantes frecuentemente contribuyen con los costos de los textos y de otros materiales,
Nueva Zelanda
<ul style="list-style-type: none"> Es bien reconocida la calidad de los recursos materiales curriculares que desarrolla la unidad del Ministerio que está a cargo. Estos materiales se producen de forma gratuita para las escuelas; sin embargo, los docentes pueden seleccionar libremente los textos, que no requieren ser aprobados por las autoridades y se proveen, en general, gratuitamente a los estudiantes.
Suecia
<ul style="list-style-type: none"> Los textos son producidos comercialmente, se entregan gratuitamente a los estudiantes y los docentes los eligen libremente.
Suiza
<ul style="list-style-type: none"> Muchos cantones prescriben y aprueban los textos para la educación obligatoria y producen una lista de títulos recomendados de donde los docentes seleccionan. Se entregan gratuitamente a los estudiantes en el ciclo de educación obligatoria.
España
<ul style="list-style-type: none"> Las familias financian los materiales de enseñanza, los textos, el transporte y las comidas en la escuela, pero pueden recibir asistencia financiera del Estado. Los docentes seleccionan los textos, generalmente de una lista de materiales autorizada por las comunidades autónomas. Ha habido propuestas para que esta exigencia se elimine.
Estados Unidos
<ul style="list-style-type: none"> La mitad de los Estados recomiendan los textos a nivel estatal luego de un proceso de revisión de acuerdo con las orientaciones curriculares. Son generalmente producidos comercialmente y, en la mayoría de los Estados, se proveen gratuitamente a la mayor parte de los estudiantes.
Escocia
<ul style="list-style-type: none"> Los textos son producidos comercialmente, no son aprobados por el Estado y son seleccionados por los docentes para su uso en clase. Las escuelas los proveen.
Singapur
<ul style="list-style-type: none"> Existe una lista de textos aprobados de la que los docentes seleccionan. Generalmente los padres los compran.

Fuente: Ji y Kim (2008). Curriculum Debates and Reform. UNESCO International Bureau of Education.

Evaluación y aprobación de libros de texto

Para evaluar los libros de texto de manera ecuánime, los Ministerios de Educación generalmente reconocen la necesidad de establecer tribunales de evaluación independientes. Estos tribunales tienen mayor responsabilidad que los comités internos, que pueden simplemente ser extensiones de los departamentos de currículo de los propios ministerios.

Algunos países como Vietnam y Alemania funcionan con sistemas rigurosos de evaluación y prueba, previamente a que los materiales puedan utilizarse en la escuela. En estos procesos, se les solicita a las editoriales hacer una prueba piloto de todo el libro o partes de éste en escuelas seleccionadas. En Quebec (Canadá), los libros de lenguas extranjeras requieren pasar por cinco paneles de evaluación independientes, incluyendo criterios en torno a la pedagogía, a la igualdad de oportunidades y a temas vinculados al sexismo y al racismo.

Los múltiples enfoques respecto de los libros de texto, en que diversas editoriales los producen y buscan la aprobación del ministerio y donde se permite que el mercado decida qué libro es el mejor, suponen un abandono del monopolio estatal. También implica la eliminación del control gubernamental y, en cambio, el empoderamiento de directores de escuelas o docentes para seleccionar los libros de texto que mejor apoyarán sus esfuerzos para implementar los programas de las asignaturas. Se necesitaría que un enfoque semejante fuera introducido de una manera cuidadosamente planeada a fin de evitar las incertidumbres generadas en los docentes, los altos costos y los problemas con la capacitación docente.

En sistemas con elección múltiple se constatan quejas respecto del proceso de evaluación. Por ejemplo:

- En Filipinas, las editoriales se han quejado de la inconsistencia en la evaluación. Según una de ellas, algunos libros contaban con una aprobación condicional, aun cuando no contemplaban todo el currículo requerido, mientras que otros fueron rechazados en función de un ejercicio o una ilustración.
- En Kenia, se ha acusado anteriormente al gobierno de favorecer a la editorial estatal anterior.
- En Rumania, los funcionarios del sistema educativo tienen la libertad de escribir libros de texto que compiten en licitaciones públicas, lo que ha llevado a preocupaciones acerca de conflictos de interés e influencia sobre subordinados.

Foco de la actividad

Esta actividad tiene por finalidad ayudar a los participantes a explorar una serie de temas de política y planeamiento que influyen en la disponibilidad de libros de texto nuevos, actualizados y precisos que podrían asegurar que los recursos sean bien utilizados.



Producción y distribución de textos

TAREA 1 Reflexión individual o en pequeños grupos

1. Leer el documento titulado “Control y provisión de libros de texto escolares en países seleccionados” [Control and supply of school textbooks in selected countries, extracted from O’Donnell, 2004] e identificar un ejemplo que le resulte familiar en su contexto y otro que le resulte diferente. Explique las razones de por qué este último sería difícil de implementar en su contexto y por qué sería interesante hacerlo.
2. Leer el documento titulado “Cuadros comparativos de las políticas de provisión de libros de texto en América Latina” [Comparative tables of textbook provision policies in Latin America, extraído de Uribe, 2006].
3. Describir un programa de su contexto indicando quién se encuentra a cargo de la edición, impresión, distribución y financiamiento.



TAREA 2 Reflexión individual

1. Leer el estudio de caso “Esquema de provisión de libros de texto en Brasil” [Textbook provision scheme in Brazil, extraído de Uribe, 2006].
2. Utilizar las siguientes preguntas como base para la discusión:
 - a. ¿Cuál es la diferencia entre las políticas centralizadas y las descentralizadas para la provisión de libros de texto?
 - b. ¿Qué similitudes y diferencias puede observar entre los actores y procesos implicados en el caso de Brasil y su situación?
 - c. Elabore un breve listado de todos los organismos participantes, señalando por escrito la principal función de cada uno.

TAREA 3 Trabajo en pequeños grupos

1. Compartir con sus colegas las visiones obtenidas a partir del estudio de caso sobre la provisión de libros de texto en Brasil. Discutir las ideas que podrían aplicarse en su contexto.
2. Elaborar un diagrama de flujos indicando los principales pasos a seguir en la provisión de libros de texto.



PRODUCTO

Diagrama de flujos



TAREA 4 Trabajo con un colega

1. Conjuntamente con un colega, leer el documento titulado “Visión general de los procesos de desarrollo de libros de texto: condiciones y características de una provisión eficaz de libros de texto” [Overview of textbook development processes: conditions for, and characteristics of, effective textbook provision, extracted from Hunt, 2006].
2. Preparar una presentación de siete filminas acerca de los procesos de desarrollo de libros de texto en su país. Los puntos que deben considerarse son:
 - a. Identificar los parámetros marco para el desarrollo de libros de texto apropiados para su país. Tomar como referencias el documento mencionado en el punto 1, el caso de Brasil, e información acerca de la política de su país. Las áreas a considerar probablemente incluirán, aunque no se limitan a lo siguiente:
 - i. Selección de asignaturas que requieren libros de texto;
 - ii. Utilización de la lengua local y nacional en la enseñanza y en los libros de texto;
 - iii. Ritmo de las reformas curriculares y revisiones;
 - iv. Recursos requeridos para la producción de libros de texto; y
 - v. Procedimiento para la evaluación y autorización de libros de texto.
 - b. Utilizar las siguientes preguntas como guía para el análisis de las políticas de desarrollo de libros de texto en su país:
 - i. ¿Qué asignaturas requieren libros de texto y guías para docentes?
 - ii. ¿Se utilizan idiomas distintos en los libros de texto disponibles y en las actividades de enseñanza?
 - iii. ¿Cuál es la composición de su equipo de desarrollo de libros de texto?
 - iv. ¿Con qué frecuencia revisa los libros de texto y las guías?
 - v. ¿Quiénes aprueban los libros de texto y las guías para docentes?
 - vi. ¿Hay un solo libro de texto aprobado para cada asignatura o hay varios títulos?
 - vii. ¿Cuál es la proporción libro de texto/estudiante?
 - viii. ¿Cómo se hace para que los libros de texto se encuentren disponibles para las escuelas, docentes y alumnos?



PRODUCTO

Presentación grupal



TAREA 5 Trabajo en pequeños grupos

1. Leer los siguientes casos. Observar los diferentes aspectos relativos a la producción y distribución de libros de texto descriptos en cada caso. Discutir los puntos más interesantes con sus colegas.
 - a. Estudio de caso: “El desarrollo de libros de texto para la educación básica en Uzbekistán” [Uzbekistan basic education textbook development, extraído de Banco de Desarrollo Asiático, 2005].
 - b. Estudio de caso: “Esquema de alquiler de libros de texto: la ex República Yugoslava de Macedonia” [Textbook rental scheme: Macedonia, extracted from Jansen, Franke, and Naumann, 2006].
 - c. Parte 1 del documento “Programa de mejora de calidad de los libros de texto – apoyo a la educación básica en Iraq” [Textbook quality improvement programme – support to basic education in Iraq].
 - d. Estudio de caso “Principios y procesos para la publicación de libros de texto y su alineamiento con las normas: un caso en Singapur” [Principles and processes for publishing textbooks and alignment with standards: a case in Singapore].
2. Utilizar las siguientes preguntas como base para la discusión:
 - a. ¿Cuáles son los mecanismos que existen en la actualidad para la producción y distribución de libros de texto?
 - b. ¿Cuáles son las principales limitaciones para una provisión adecuada de libros de texto en su país?
 - c. ¿Qué principios considerarían para orientar el desarrollo de libros de texto?
 - d. ¿Cuáles son los pasos siguientes que se requieren para desarrollar la capacidad para una producción y distribución de libros de texto eficaz?
3. Diseñar un póster que resuma los temas relativos a la producción y distribución de libros de texto. El póster debe tener como medida aproximada 80x60 cm y debe incluir los mecanismos actuales, las limitaciones y las recomendaciones. Para el diseño puede utilizar algún software específico que tenga disponible para ello.



PRODUCTO

Póster impreso o digitalizado



TAREA 6 Trabajo en pequeños grupos

1. Leer la introducción a la actividad, poniendo especial atención en la tabla 5.1 “Temas de políticas y planificación que deben examinarse para los nuevos libros de texto”.

2. Leer el estudio de caso “Implementación de Textos Integrados en la República Dominicana”.

TAREA 7 Trabajo en pequeños grupos

1. Identificar qué temas de los de la tabla 5.1 están presentes en el caso analizado.
2. Identificar los obstáculos encontrados en el caso analizado.

TAREA 8 Reflexión individual

1. Investigar en su contexto qué procesos de elaboración y distribución son utilizados para los textos en:
 - a. Educación inicial y primaria
 - b. Educación media básica y superior
2. ¿Qué papel cumplen:
 - a. ¿El estado?
 - b. ¿Las editoriales nacionales e internacionales?, y
 - c. ¿Los docentes?
3. ¿Quiénes son los autores?

TAREA 9 Reflexión individual

Elaborar un documento en el que exprese su opinión sobre los procesos utilizados y los productos generados mediante dichos procesos, en su contexto, indicando desafíos y oportunidades en relación a los mismos (entre 1 y 2 páginas).



PRODUCTO

Documento elaborado en la tarea 9

Crterios de evaluación de textos



TAREA 10 Reflexión individual

1. Leer las páginas 9 a 11 del estudio de caso “Evaluación de libros de textos mediante indicadores de calidad: el caso de Pakistán” [Textbook evaluation through quality indicators: the case of Pakistan], y los estudios de caso titulados “Criterios para la evaluación de los libros de texto: Azerbaiyán” [Criteria for textbook evaluation: Azerbaijan, extracted from Jansen, Franke, and Naumann, 2006] y “Criterios para la evaluación de la calidad técnica de libros de texto en Rumania” [Criteria for evaluation of technical quality of textbooks in Romania, extracted from Jansen, Franke, and Naumann, 2006].
2. Utilizar de las siguientes preguntas como base para la discusión:
 - a. ¿Qué factores para la evaluación de libros de texto se incluyen en cada caso?

- b. ¿Qué factores son habituales?
 - c. ¿Cómo se evalúan esos factores?
3. Sobre la base de su propio contexto, identificar otros factores utilizados para la evaluación de libros de texto que no estén incluidos en los casos arriba mencionados.
 4. Formular una serie de criterios para la evaluación de libros de texto e incluirlos en un afiche.



TAREA 11 Discusión plenaria

1. Leer los estudios de caso “Temas de género en los libros de texto escolares polacos” [Gender issues in Polish school textbooks, extracted from Mazurkiewicz, 2006], “Criterios de detección de sesgos para los libros de texto: Sri Lanka” [Bias detection criteria for textbooks: Sri Lanka, extracted from Wickrema and Colenso, 2003] y el apéndice 1 del documento “Programa de mejora de calidad de los textos – apoyo a la educación básica en Iraq” [Textbook quality improvement programme–support to basic education in Iraq].
2. Discusión: Revisar sus criterios a efectos de controlar la identificación de sesgos.

TAREA 12 Trabajo en pequeños grupos

En pequeños grupos, debatir los criterios de evaluación de libros de texto. Discutir además las limitaciones políticas, estructurales y prácticas que existen en su país y cómo pueden ser abordadas. Formular una serie de criterios consensuados dentro del grupo, considerando la posibilidad de asignar un peso (ponderación) a cada uno de los mismos. Cada criterio debe incluir una escala de medición, por ejemplo, “bueno-regular-inadecuado” o “presente-ausente” o una oración descriptiva para cada nivel, por ejemplo, “el contenido científico es exacto; algunos de los párrafos contienen contenido inexacto – existen varios errores significativos”.

Puede realizar esta tarea a través de un foro virtual y subir un documento producido en el equipo mediante algunas de los software disponibles para la creación de un documento compartido o colaborativo.



PRODUCTO

Criterios para la evaluación de libros de texto y de las guías para docentes

TAREA 13 Trabajo individual

1. Conseguir una copia de cualquier libro de texto o guía para docentes que se utilice en su área disciplinaria de interés.
2. Evaluar los libros de texto o guía utilizando los criterios desarrollados en la tarea 11 referida más arriba. Utilizar las siguientes preguntas como base para la discusión:
 - a. ¿Cumplen los libros de texto y las guías con los requisitos para su aprobación?
 - b. ¿Qué aspectos del material necesitan ser mejorados sobre la base de los criterios mencionados?

3. ¿Qué revisiones o modificaciones son necesarias para mejorar el material?
4. Utilizando un formato de cuadro, elaborar un breve informe sobre el material analizado.



PRODUCTO

Informe de evaluación de libros de texto



ACTIVIDAD 2

E-learning y libros electrónicos

El *e-learning* se utiliza aquí como denominación general para todo uso de las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) que permite desarrollar actividades de aprendizaje. El *e-learning* es “instrucción” ofrecida electrónicamente en línea, usando nuevas tecnologías multimedia (CD-ROM, DVD, pen drive, entre otros) e internet/intranet con la finalidad de mejorar la calidad del aprendizaje y hacerlo más accesible en lugares remotos. El *e-learning* puede ser ofrecido a través de portales basados en la web en donde docentes, estudiantes y otras personas pueden encontrar muchos recursos en línea, incluyendo recursos curriculares y materiales de enseñanza y aprendizaje, y donde ellos pueden colaborar con otros – en cualquier momento y en cualquier lugar. Cubre tanto la educación formal como la no-formal sin fronteras de tiempo, lugar o de personas. El compartir objetos de aprendizaje, comunicación interactiva, el compartir experiencias y opiniones de estudiantes, medios de comunicación de masas, medios multimedia potenciados que incluyen banda ancha, teléfonos móviles, televisiones que se usan como monitores y sistemas integrados de multimedia permiten, en su conjunto, el aprendizaje sincrónico y asincrónico como uno de los componentes del *e-learning*. Se crea un nuevo tipo de entorno de aprendizaje en el aula así como se habilitan los aprendizajes y los vínculos globales (los estudiantes pueden vincularse al mundo del saber, del conocimiento en la clase).

La incorporación de actividades *e-learning* en los sistemas educativos plantea requerimientos del material de enseñanza bastante diferentes de lo que se necesita con los soportes tradicionales para el aprendizaje, como es el caso de los libros de texto. Aquellas requieren de una infraestructura funcional que incluye un hardware apropiado y un software confiable y de buena calidad, lo cual implica planear de antemano la disponibilidad de un permanente e importante soporte técnico y vínculos de telecomunicaciones confiables. A nivel nacional de las decisiones, los temas de igualdad implican que las políticas debieran considerar brindar especial ayuda a las escuelas pequeñas y rurales para contribuir eficazmente a las actividades *e-learning* y la alfabetización en tecnologías de la información y comunicación.

Algunas oportunidades de aprendizaje facilitadas por las TIC son:

- Prácticas repetitivas para desarrollar destrezas, con retroalimentación inmediata;
- Inclusión de imágenes, audio y vídeo en los trabajos escolares;
- Búsqueda de información a través de bases de datos multimedia;
- Tareas de comunicación vía blogs, correo y chat;
- Aprendizaje programado vía web, a distancia y en horarios extraescolares;
- Uso de juegos y simulaciones;
- Aplicaciones para captura de datos usando sensores; e
- Instancias de evaluación computarizada, portafolios virtuales y encuestas en línea.

La implementación del *e-learning* requiere una clara visión y dirección, al menos a nivel escolar, dado que las decisiones sobre materiales son costosas y los recursos pueden quedar desactualizados muy rápidamente.

Sobre la base de la visión de conjunto que se asuma, estas decisiones pueden ser:

- Adaptar o desarrollar planes de clase para actividades de *e-learning* de acuerdo con el currículo;
- Crear instrumentos específicos para la evaluación, el monitoreo y el análisis de las habilidades de los estudiantes;
- Planear y apoyar el desarrollo profesional de los docentes en el uso de TIC y su implementación en contextos de *e-learning*;
- Acompañar a las instituciones para la integración de estos soportes en la dinámica institucional de la escuela;
- Tomar posición sobre si se deben elegir materiales de licencia gratuita o comprar materiales que se comercializan en el mercado; y
- Desarrollar una política para la regulación del uso de TIC por parte de los alumnos a fin de evitar la circulación de material considerado inapropiado.

Implementar oportunidades de *e-learning* requiere de la construcción sostenida de capacidades entre los docentes debido a la amplia variabilidad que se verifica entre los mismos en cuanto a los niveles de confianza en sí mismos y en sus habilidades. Algunas veces, las escuelas que participan en grupos de desarrollo profesional en TIC pueden aunar esfuerzos en el proceso de desarrollo de capacidades; sin embargo, tanto el apoyo como el desarrollo profesional se encuentran generalmente centrados en las necesidades específicas que se derivan de e-materiales elegidos por cada escuela.

Foco de la actividad

Esta actividad ayuda a los participantes a conceptualizar el e-learning y a analizar los desafíos e impactos de usar las herramientas basadas en las TIC.



Introducción de TIC en el sistema educativo

TAREA 1. Trabajo en pequeños grupos

1. Leer los estudios de caso “El uso de las TIC para la educación de calidad: el caso del Collège de Côte Plage de Carrefour” en Haití” (original en francés) y “Proceso de implementación del Plan Ceibal en Uruguay”.
2. Usted integra un equipo de trabajo que está analizando la introducción de las TIC en los centros educativos y las aulas de su contexto. A partir de análisis de los casos leídos en el numeral 1 de esta tarea, completar una tabla similar a la que se adjunta para comparar las características en ambos casos.

CARACTERÍSTICAS	HAITÍ	URUGUAY
• Existencia de experiencias previas		
• Rol del estado		
• Identificación de etapas (¿Cuántas?, ¿cuáles?, ¿cómo?, ¿durante cuánto tiempo?)		
• Uso para la administración de la escuela/centro educativo		
• Forma de utilización en las aulas: en laboratorios de informática, en aulas de algunas asignaturas, en todas las asignaturas		
• Formación de docentes: tipos, formas, duración, entre otros aspectos		
• Formas de enseñar/aprender con TIC		
• Uso de software específico para áreas o formas de aprendizaje/enseñanza		
• Características de manuales electrónicos (si existen): texto digitalizado existente en forma impresa, texto interactivo diseñado para estos fines		
• Uso de plataformas específicas o generales, aulas virtuales, otros soportes, redes de instituciones, docentes, estudiantes		
• Otras características relevantes no mencionadas anteriormente		
FORTALEZAS, OPORTUNIDADES		
RESISTENCIAS, OBSTÁCULOS		

TAREA 2. Trabajo en pequeños grupos

Investigar para su contexto si existen experiencias relativas a la introducción de las TIC en el aula, en los centros educativos de primaria o básica o media.



TAREA 3 Reflexión individual

Leer el documento extraído de “La función de las TIC en la transformación de la sociedad y de la educación”. Considerando además lo analizado en las tareas 1 y 2, elabore un plan de introducción o modificación (en caso de que existan ya programas) del uso de las TIC en su contexto (que incluya etapas, procesos y productos dentro de un cronograma tentativo).



PRODUCTO

a. Cuadro comparativo de la tarea 1.2

b. Plan elaborado en la tarea 3



TAREA 4 Reflexión individual

1. Leer el documento “El currículo y el conocimiento en la era digital” [Curriculum and knowledge in the digital era] e identificar seis afirmaciones que inviten a la reflexión para discutir las en un trabajo grupal. Leer los estudios de caso “*E-Learning* en Japón” [E-Learning in Japan] y “Estudio sobre la utilización de tecnologías TIC en educación” [Study on the use of ICT technology in education, extraído de Secretario general, Ministerio de Educación de la República de Francia, 2006].
2. Utilizar las siguientes preguntas como base para la discusión:
 - a. ¿Qué significa la llegada de la era digital para el uso tradicional de los libros de texto?
 - b. ¿Cuáles son las características del *e-learning*?
 - c. ¿Cuáles son las lecciones aprendidas en cada uno de los casos?
 - d. ¿Qué condiciones en su país pueden permitir o impedir el uso del *e-learning*?
 - e. ¿Cuáles son las alternativas disponibles en su país para alcanzar una educación de calidad sin optar por el *e-learning*?
 - f. ¿Cómo se utilizan esas alternativas actualmente en las escuelas?
3. Leer el estudio de caso narrativo “Integración de las TIC en las escuelas primarias de Kenia” [ICT integration in Kenyan primary schools]. Con respecto a este caso:
 - a. Analizar las políticas y el marco legal de las TIC en Kenia;
 - b. Evaluar los componentes del programa de laptops;
 - c. Revisar los principales desafíos que tiene implícitos el programa “Iniciar” [Start-off].
4. Leer el documento titulado “Lineamientos para la calidad del contenido educativo en línea y su aplicación práctica” [Quality guidelines for educational online content and its practical applicability, extracted from Hornung-Prähauser and Mayringer, 2006].
5. Seleccionar un recurso educativo de la web que le resulte interesante y utilice los criterios sugeridos en el documento para evaluar la viabilidad de implementarlo en su contexto.

TAREA 5 Discusión plenaria

Dos equipos harán una presentación, mencionando respectivamente las dificultades prácticas y las posibilidades prometedoras de *e-learning*.



PRODUCTO

Presentación de cada equipo en un registro digital que desee

Implementar una planificación de aula con las TIC en varios centros

TAREA 6 Reflexión individual

1. Elegir un área curricular en particular donde usted considere viable la implementación de un plan de clase que haga uso intensivo de las TIC.
2. Usted integra un equipo de docentes que decide elaborar una planificación de aula usando las TIC para implementar en las distintas escuelas en donde trabajan. Reflexione acerca de las siguientes preguntas:
 - a. ¿Preferiría utilizar un software comercial o uno diseñado especialmente?
 - b. ¿Incluye su plan la utilización de sitios web o correo electrónico? ¿Planificaría una política de seguridad para los alumnos que acceden a internet?
 - c. ¿Qué prácticas de evaluación podrían utilizarse para dar cuenta del proceso de aprendizaje?

TAREA 7 Trabajo con un colega

1. Explicar al colega las decisiones tomadas en la tarea anterior y solicitarle su opinión.
2. Reconsiderar esas decisiones que habían tomado después del intercambio con el colega y elaborar una breve síntesis de su propuesta para incluir en el portafolio.



PRODUCTO

Propuesta para implementar una planificación de aula basada en las TIC por los docentes de cada una de las escuelas



ACTIVIDAD 3

Material complementario de enseñanza y aprendizaje

Los desarrollos de contenidos a enseñar, ya sea en forma de programas de asignaturas, guías para docentes u otros formatos, describen lo que se debe enseñar y aprender en cada área de aprendizaje y asimismo brindan numerosa información para los docentes, la comunidad, los redactores y las editoriales. Por lo tanto, un desafío para los que desarrollan el currículo es alertar a los docentes sobre las distintas posibilidades de materiales, además de los libros de texto, que pueden contribuir a la mejora de la calidad de la educación y al logro de los resultados de aprendizaje establecidos en el currículo.

Actualmente se utilizan diferentes tipos de materiales impresos y no impresos en muchos países. Éstos incluyen libros de lecturas complementarias, historietas, pósteres, afiches o materiales audiovisuales en diferentes formatos físicos o electrónico disponibles.

La elección y utilización de estos materiales de enseñanza y aprendizaje multimedia dependerá de los recursos técnicos y financieros disponibles en cada país, pero además un aspecto crucial es ayudar a las escuelas y a los docentes individualmente con instancias de capacitación para que juzguen con criterio fundado en la selección de estos materiales, y para usarlos en la promoción de los estilos de aprendizaje que se busca desarrollar en los estudiantes.

Los materiales o recursos existentes y usados en las comunidades para promover la cultura en la sociedad no son frecuentemente utilizados. Entre ellos, se destacan, cada vez más con fines educativos, los museos, cines, teatros además de plazas de deportes, parques de diversiones y parques naturales. Las dos modalidades más frecuentemente utilizadas son: i) la visita de grupos de estudiantes acompañados por docentes a diferentes instituciones o espacios de cultura y recreación que ofrecen espectáculos, exposiciones, conferencias, espacios de ciencia, de deportes o naturales en los que se puede tener experiencias educativas informales, motivantes y diferentes de las habituales; y ii) la visita de referentes académicos, culturales o de la comunidad a los centros educativos para interactuar con los estudiantes, ofreciendo experiencias alternativas de aprendizaje en el espacio escolar formal.

Pensar en integrar los aprendizajes de los estudiantes fuera y dentro de la escuela es un gran desafío para los sistemas educativos. El material de enseñanza complementario no se utiliza para cubrir la totalidad de las experiencias que necesitan los estudiantes para adquirir todos los conceptos y habilidades expresados en el programa. En su lugar, el material se utiliza para enriquecer las experiencias de aprendizaje de los estudiantes y, en consecuencia, desarrollar una actitud positiva hacia la asignatura y hacia el aprendizaje en general.

Foco de la actividad

Esta actividad tiene por finalidad ayudar a los participantes a examinar las posibles opciones y los criterios para escoger material complementario de enseñanza y aprendizaje así como recomendar su uso.

Recursos alternativos de aprendizaje: oportunidades y desafíos para su utilización



TAREA 1 Trabajo en pequeños grupos

1. Leer el estudio de caso “Materiales de aprendizaje no impresos en Indonesia” [Non-print learning materials in Indonesia].
2. Leer el documento “Objetos de aprendizaje y teoría del aprendizaje” [Learning objects and learning theory, extracted from Smith Nash, 2005].
3. Utilizar las siguientes preguntas como base para la discusión.
 - a. ¿Cuáles son las ventajas de utilizar material impreso o electrónico para presentar los temas?
 - b. ¿Cómo podría utilizarse dicho material en las actividades de enseñanza y aprendizaje?
 - c. ¿Qué condiciones en su país pueden permitir o bien impedir el desarrollo y la utilización de material no impreso o electrónico para la enseñanza?
 - d. ¿Qué criterios de calidad podrían tomarse como referencia?
4. Redactar un listado de oportunidades para la inclusión de material complementario (que no sea libro de texto) para una asignatura dada en su contexto.



PRODUCTO

Listado de oportunidades



TAREA 2 Reflexión individual

1. Leer el documento “El futuro de aprendizaje: Por qué deben cambiar el contenido y los métodos de aprendizaje en el siglo XXI” [The futures of learning — Why must learning content and methods change in the 21st century], en especial las secciones: “Disponibilidad del aprendizaje en cualquier lugar y en cualquier momento” [Availability of anytime/anywhere learning] y “Transición de los estudiantes de consumidores a productores” [Transition of learners from consumers to producers].
2. Leer el documento “Organización de experiencias educativas en contextos no formales de aprendizaje”.
3. Mirar los videos (puede agregarle la traducción automática al idioma que necesite):
 - a. “Aprendizaje basado en el contexto: Conectando a los estudiantes con la comunidad” [Place-Based Learning: Connecting Kids to Their Community] en <https://youtu.be/MQi2UWzba3g>
 - b. “Aprendizaje basado en el contexto: Utilizando su localidad como sala de clase” [Place-Based Learning: Using Your Location as a Classroom] en https://youtu.be/Q3ij_dFpZgw
4. Utilice las siguientes preguntas como base para la reflexión:
 - a. ¿Qué ejemplos puede tener en su contexto de “aprender en cualquier lugar y en cualquier momento”?
 - b. ¿De qué manera pueden coordinarse en su contexto el aprendizaje dentro y fuera de la escuela?
 - c. ¿De qué forma la comunidad y los docentes pueden coordinar los esfuerzos educativos para lograr experiencias educativas con mejores resultados?
 - d. ¿Qué obstáculos existen en su contexto para lograr un mejor aprovechamiento de los recursos existentes fuera de la escuela?
 - e. ¿De qué forma puede transformarse al estudiante de “consumidor en productor”, en su contexto?
5. Elija un tema de su currículo. Observe cómo los libros de texto y las guías para docentes abordan ese tema.
6. Observe su ambiente local y escolar. ¿Qué situación puede ayudar a explicar el mismo tema y a desarrollar competencias?
7. Elabore una planificación de clase en la que integre algún recurso no tradicional o no formal, de ser posible uno que no haya usado anteriormente, y analice las ventajas de su utilización frente a recursos tradicionales.



PRODUCTO

Planificación de clase con el análisis de las ventajas



ACTIVIDAD 4

El docente como desarrollador de materiales curriculares

En algunos casos, los libros de texto utilizados en las escuelas son desarrollados por equipos de especialistas en áreas temáticas que no se encuentran familiarizados con los numerosos y complejos temas de su implementación en las escuelas. En estos casos, los ejemplos que se utilizan en los libros de texto para explicar conceptos y principios pueden resultar ajenos a la experiencia de docentes y alumnos.

Los materiales de enseñanza y aprendizaje complementarios que utilizan casos y recursos de la comunidad pueden resultar más relevantes e interesantes para los alumnos ya que pueden relacionarse fácilmente con el material de estudio. Por lo tanto, se alienta a los docentes a desarrollar materiales de enseñanza y aprendizaje para complementar los libros de texto mediante la utilización de recursos y ambientes locales.

El desarrollo de actividades de enseñanza y de aprendizaje puede realizarse dentro de los propios centros educativos por los equipos docentes del mismo. El liderazgo de los directores y la gestión adecuada de los tiempos institucionales que cumplen los docentes en las escuelas pueden favorecer los procesos de producción de los materiales curriculares que tengan mayor significado para los estudiantes.

Foco de la actividad

Esta actividad incentiva a los participantes a conceptualizar el rol de los docentes en el proceso de apropiarse de un determinado recurso curricular.

TAREA 1 Reflexión individual

1. Elegir una muestra de un tipo de material de enseñanza complementario que desee desarrollar (p.ej. póster, historietas, juegos, guía de experimentos).
2. Siguiendo las características de la muestra que ha elegido, desarrollar su propio material complementario abordando un tema relevante para su contexto.
3. Utilizar los criterios para la elaboración de materiales de enseñanza y aprendizaje revisados en las tareas anteriores como ayuda para el diseño de su material complementario.



PRODUCTO

Borrador del material de enseñanza junto a los criterios de elaboración de materiales que el mismo cumple

TAREA 2 Trabajo individual

1. Usted necesita preparar un material para usar en el aula con los estudiantes de (indique en la tabla sus opciones):

Etapa de desarrollo de estudiantes: niños, adolescentes, adultos	
Nivel de educación: primario, secundario, universitario (formación docente)	
Área de conocimiento: Arte, C. Sociales, Lengua, Matemática, C. Experimentales, otra	
Curso: 1º, 2º, 3º, 4º...	

2. Seleccione uno de los materiales siguientes que le sirva de soporte para sus opciones consignadas en el numeral 1 de esta tarea:
 - a. Un fragmento escrito (diario, revista, libro-que no sea de texto, otro); o
 - b. Un fragmento de programa de radio, pieza musical, otro; o
 - c. Un segmento de video, una pintura, otro.
3. Diseñe un material curricular, que contenga su selección del numeral anterior, con las orientaciones, actividades y producción que se espera de los estudiantes.



PRODUCTO

Material curricular diseñado en el numeral 3

TAREA 3 Exposición y discusión grupal

1. Se llevará a cabo una muestra de los materiales desarrollados en las tareas 1 o 2 en la sala de conferencias. Los participantes analizarán los materiales y se desarrollará una sesión para preguntas e intercambios entre participantes.
 2. Se llevará a cabo una discusión final respecto de una situación práctica donde los participantes ayudarán a un equipo de docentes y los orientarán para elaborar materiales curriculares que se adapten a las necesidades de sus alumnos.
 3. Elaborar un listado con sus reflexiones que incluya las recomendaciones que se les daría (p.ej. acerca de la planificación, selección del material inicial, identificación de recursos, precauciones, control y aseguramiento de la calidad).



PRODUCTO

Consejos prácticos para la capacitación



SE DEBERÁ INCLUIR EN EL PORTAFOLIO UNA NOTA DE APRENDIZAJE PERSONAL:

¿Qué he aprendido? ¿Qué conceptos útiles pude encontrar?



Lista de Recursos para el MÓDULO 5

Desarrollo de libros de texto y materiales de enseñanza y aprendizaje

Documentos

- Control y provisión de libros de texto escolares en países seleccionados [Control and supply of school textbooks in selected countries].
- Cuadros comparativos de las políticas de provisión de libros de texto en América Latina [Comparative tables of textbook provision policies in Latin America].
- Visión general de los procesos de desarrollo de libros de texto: condiciones y características de una provisión eficaz de libros de texto [Overview of textbook development processes: conditions for, and characteristics of, effective textbook provision].
- Programa de mejora de calidad de los textos – apoyo a la educación básica en Iraq [Textbook quality improvement programme – support to basic education in Iraq]. Parte 1 y Apéndice 1.
- La función de las TIC en la transformación de la sociedad y de la educación.
- El currículo y el conocimiento en la era digital [Curriculum and knowledge in the digital era].
- Lineamientos para la calidad del contenido educativo en línea y su aplicación práctica [Quality guidelines for educational online content and its practical applicability].
- Objetos de aprendizaje y teoría del aprendizaje [Learning objects and learning theory].
- “El futuro de aprendizaje: Por qué deben cambiar el contenido y los métodos de aprendizaje en el siglo XXI” [The futures of learning — Why must learning content and methods change in the 21st century]
- Organización de experiencias educativas en contextos no formales de aprendizaje.

Estudios de caso

- Esquema de provisión de libros de texto en Brasil [Textbook provision scheme in Brazil].
- El desarrollo de libros de texto para la educación básica en Uzbekistán [Uzbekistan basic education textbook development].
- Esquema de alquiler de libros de texto: la ex República Yugoslava de Macedonia [Textbook rental scheme: Macedonia].
- Principios y procesos para la publicación de libros de texto y su alineamiento con las normas: un caso en Singapur [Principles and processes for publishing textbooks and alignment with standards: a case in Singapore].
- Implementación de Textos Integrados en la República Dominicana.
- Evaluación de libros de texto mediante indicadores de calidad: el caso de Pakistán [Textbook evaluation through quality indicators: the case of Pakistan].
- Criterios para la evaluación de los libros de texto: Azerbaiyán [Criteria for textbook evaluation: Azerbaijan].

- Criterios para la evaluación de la calidad técnica de libros de texto en Rumania [Criteria for evaluation of technical quality of textbooks in Romania].
- Temas de género en los libros de texto escolares polacos [Gender issues in Polish school textbooks].
- Criterios de detección de sesgos para los libros de texto: Sri Lanka [Bias detection criteria for textbooks: Sri Lanka].
- El uso de las TIC para la educación de calidad: el caso del Collège de Côte Plage de Carrefour en Haití.
- Proceso de implementación del Plan Ceibal en Uruguay.
- *E-Learning* en Japón [E-Learning in Japan].
- Estudio sobre la utilización de tecnologías TIC en educación [Study on the use of ICT technology in education].
- Integración de las TIC en las escuelas primarias de Kenya [ICT integration in Kenyan primary schools].
- Materiales de aprendizaje no impresos en Indonesia [Non-print learning materials in Indonesia].

Referencias

- Askerud, P. 1997. *Guía para el suministro sostenible de libros de texto* [A guide to sustainable book provision]. París, UNESCO. Recuperado en diciembre de 2016 <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001106/110638eo.pdf> . (En inglés.)
- Banco de Desarrollo Asiático. 2005. *Informe final del proyecto de desarrollo de libros de texto de educación básica (Préstamos 1594-UZB y 1595-UZB [SF]) en Uzbekistán* [Project completion report: basic education textbook development project (Loans 1594-UZB and 1595-UZB [SF]) in Uzbekistan]. Manila, Banco de Desarrollo Asiático. Recuperado en diciembre de 2016 <https://www.adb.org/sites/default/files/project-document/69283/pcr-uzb-29664.pdf> (En inglés.)
- Díaz, T. 2011. Los desafíos de las TIC para el cambio educativo. R. Carneiro, J. Toscano, & T. Díaz (eds). *La función de las TIC en la transformación de la sociedad y de la Educación*. España, OEI.
- Fan, L. 2010. *Principios y procesos para la publicación de libros de texto y su alineamiento con las normas: un caso en Singapur* [Principles and processes for publishing textbooks and alignment with standards: a case in Singapore]. Documento presentado en la conferencia de APEC sobre Replicación de Prácticas Ejemplares en Educación Matemática, Koh Samui, Tailandia, 7–12 marzo 2010. (En inglés.)
- Felix, G. 2014. *El uso de las TIC para la educación de calidad : el caso del Collège de Côte Plage de Carrefour* [Usage des NTIC pour une éducation de qualité : cas du Collège de Côte plage de Carrefour]. Estudio de caso, Diploma en Diseño y Desarrollo Curricular. (OIE/TIE/OUT) Cohorte 2013 - 2014. Ginebra, UNESCO Oficina Internacional de Educación.
- Goto, M. 2003. *E-learning en Japón* [E-learning in Japan]. Departamento de Investigación del Currículo, Instituto Nacional para la Investigación de Políticas Educativas (NIER, por sus siglas en inglés), Tokyo. Contribución presentada a la Caja de Herramientas para el Currículo de Asia Pacífico Ginebra, UNESCO Oficina Internacional de Educación. (En inglés.)
- Hornung-Prähauser, V. y Mayringer, H. 2006. *Directrices de calidad para los contenidos educativos en línea y su aplicación práctica, Conferencia de la Red Europea de Educación a Distancia (EDEN, por sus siglas en inglés), Viena 2006*, [Quality guidelines for educational online content and its practical applicability, European Distance and E-Learning Network (EDEN) Conference, Vienna 2006]. Recuperado en diciembre de 2016 <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.128.3636&rep=rep1&type=pdf> (En inglés.)
- Hunt, T. 2006. C. Braslavsky y K. Halil (eds.), *Cinco historias de caso de desarrollo de libros de texto* [Five case histories of textbook development]. *Libros de texto y aprendizaje de calidad para todos: algunas lecciones aprendidas de las experiencias internacionales* [Textbooks and quality learning for all: some lessons learned from international experiences]. Ginebra, UNESCO Oficina Internacional de Educación. (En inglés.)
- Jansen, R., Franke, N. y Naumann, J. 2006. C. Braslavsky y K. Halil (eds.), *Estado del arte, hallazgos de investigación sobre libros de texto y Educación Para Todos* [State of the art, research findings on textbooks and Education For All]. *Libros de texto y calidad de aprendizaje para todos: algunas lecciones aprendidas sobre experiencias internacionales* [Textbooks and quality learning for all: some lessons learned from international experiences], Ginebra, UNESCO Oficina Internacional de Educación. (En inglés.)
- Ji, L. and Kim, S. 2008. *Curriculum Debates and Reform*. Ginebra, UNESCO Oficina Internacional de Educación.

- Kenya Institute of Curriculum Development (KICD, por sus siglas en inglés). n.d. *Integración TIC en las escuelas primarias de Kenia* [ICT integration in Kenyan primary schools]. Documento de trabajo [Working Paper]. Nairobi, Kenya Institute of Curriculum Development. (En inglés.)
- Mahmood, K., Iqbal, M.Z. y Saeed, M. 2009. Evaluación de libros de textos a través de los indicadores de calidad: el caso de Pakistán [Textbook evaluation through quality indicators: the case of Pakistan]. *Boletín de Educación e Investigación* [Bulletin of Education and Research], Vol. 31, No. 2, pp. 1-27. (En inglés.)
- Mazurkiewicz, G. 2006. A. Crisan (ed.), Temas de género en libros de texto y actividades de clase – El caso polaco [Gender issues in textbooks and class activities – The Polish case]. *Retos presentes y futuros en el desarrollo curricular: políticas, prácticas y redes de cambio* [Current and future challenges in curriculum development: policies, practices and networking for change]. Bucarest, Editura Educatia 2000+ (Publicado conjuntamente por Humanitas Educational y UNESCO Oficina Internacional de Educación). (En inglés.)
- Mendina, B. 2013. *Proceso de implementación del Plan Ceibal en Uruguay*. Estudio de caso, Diploma en Diseño y Desarrollo Curricular. (OIE/UCU/OREALC) Cohorte 2012-2013. Ginebra, UNESCO Oficina Internacional de Educación.
- Molina Ruiz, Enriqueta. 2006. *Organización de experiencias educativas en contextos no formales de aprendizaje*. Recuperado en diciembre de 2016 http://mail.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_1/nr_706/a_9470/9470.pdf.
- Montes de Oca, G. 2013. *Implementación de Textos Integrados en República Dominicana*. Estudio de caso, Diploma en Diseño y Desarrollo Curricular. (OIE/UCU/OREALC) Cohorte 2012 - 2013. Ginebra, UNESCO Oficina Internacional de Educación.
- Necuzzi, C. 2013. UNICEF. Programa TIC y Educación Básica. J.C., Tedesco (eds), *Estado del arte sobre el desarrollo cognitivo involucrado en los procesos de aprendizaje y enseñanza con integración de las TIC*. Recuperado en diciembre de 2016 https://www.unicef.org/argentina/spanish/Estado_arte_desarrollo_cognitivo.pdf
- O'Donnell, S. 2004. *Revista internacional de marcos curriculares y de evaluación. Tablas comparativas y resúmenes fácticos – 2004* [International Review of Curriculum and Assessment Frameworks: Comparative tables and factual summaries – 2004], 14th Edn, Londres, Autoridad Curricular y Calificaciones y Fundación Nacional para la Investigación Educativa. Recuperado en diciembre de 2016 www.thutong.doe.gov.za/resourcedownload.aspx?id=18613 (En inglés.)
- Secretario general, Ministerio de Educación de la República de Francia. 2006. *Estudio sobre el uso de los sistemas de las TIC en la enseñanza escolar* [Etude sur les usages des dispositifs TIC dans l'enseignement scolaire]. París, Ministerio de Educación [Ministère de l'Éducation Nationale]. Recuperado en diciembre de 2016 http://www.educnet.education.fr/chrgt/Etude_Usages_TICE2006.pdf (En francés.)
- Scott, C.L. 2015. *The Futures of Learning 1_Why must learning content and methods change in the 21st century?* Paris, UNESCO. (Education Research and Foresight Working Papers Series, No. 13.)
- Smith N, S. 2005. Objetos de aprendizaje, repositorios de objetos de aprendizaje y teoría del aprendizaje: las mejores prácticas preliminares para cursos en línea [Learning objects, learning object repositories, and learning theory: Preliminary best practices for online courses]. *Revista Interdisciplinaria de Objetos de Aprendizaje y Conocimiento* [Interdisciplinary Journal of Knowledge and Learning Objects], Vol. I, Recuperado en diciembre de 2016 <http://ijklo.org/Volume1/v1p217-228Nash.pdf> (En inglés.)

- UNESCO. 2005. *Programa para la mejora de la calidad de libros de texto apoya a la educación básica en Iraq (informe final)* [Textbook quality improvement programme: support to basic education in Iraq (final report)]. París, UNESCO. (En inglés.)
- Uribe, R. 2006. *Programas, compras oficiales y dotación de textos escolares en América Latina*. Bogotá, UNESCO Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe, Recuperado en diciembre de 2016 www.cerlalc.org/secciones/libro_desarrollo/Textos_Escolares.pdf.
- Vallejo, J.M.B. y Domínguez, S.A.C. 2011. El currículo y el conocimiento en la era digital [Curriculum and knowledge in the digital era]. *Sapientia*, 2nd edn, Vol. 2, No. 2. (En inglés.)
- Wickrema, A. y Colenso, P. 2003. *El respeto por la diversidad en las publicaciones educativas – la experiencia de Sri Lanka* [Respect for diversity in educational publication – the Sri Lankan experience]. Washington, DC, Banco Mundial. Recuperado en diciembre de 2016 http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1121703274255/1439264-1126807073059/Paper_Final.pdf (En inglés.)
- Yulaelawati, E. 2003. *Materiales de aprendizaje no impresos en Indonesia* [Non-print learning materials in Indonesia]. Dirección de Educación de la Comunidad, Ministerio de Educación Nacional, Indonesia. Contribución presentada a la Caja de Herramientas para el Currículo de Asia Pacífico Ginebra, UNESCO Oficina Internacional de Educación. (En inglés.)

MÓDULO

6



Desarrollo de capacidades para la implementación curricular



MÓDULO 6:

Desarrollo de capacidades para la implementación curricular

Introducción

Este módulo explora enfoques para promover en los actores docentes y otros interesados la revisión de sus concepciones sobre el currículo e implementar estrategias para la promoción de nuevos enfoques sobre la enseñanza y aprendizaje y las Tecnologías de la Información y la Comunicación. Se discuten también temas relativos a la formación docente y a la capacitación centrada en la escuela como espacios para desarrollar las competencias docentes a la luz de los desafíos de la implementación curricular.

Las actividades de este módulo ofrecen oportunidades para que los profesionales del currículo desarrollen su comprensión acerca de temas centrales relativos al desarrollo de capacidades de los actores que intervienen en la implementación del currículo:

- Marco institucional del programa de desarrollo de capacidades;
- Enfoques de desarrollo de capacidades en un marco permanente de actualización profesional;
- Modelos posibles para el desarrollo profesional docente;
- Otros actores con necesidad de desarrollar sus capacidades;
- Desarrollo de capacidades de los docentes en la formación inicial y en servicio.

A continuación de las actividades, se incluye una sección de “Recursos” que contiene un listado de documentos de discusión y otros recursos a los que se hace referencia en las actividades, así como una lista de lecturas adicionales complementarias.

Algunas reflexiones generales sobre el desarrollo de capacidades para la implementación curricular

El concepto de “desarrollo de capacidades” se define de varias formas. En términos generales, puede definirse como un proceso en el que las habilidades humanas, los conocimientos y las instituciones son construidos, utilizados, conservados y fortalecidos con la finalidad de proveer los medios para responder a los desafíos planteados por el desarrollo de capacidades. Dos componentes que son esenciales en cualquier definición plausible del concepto, son “habilidades humanas” (la capacidad para desempeñar una tarea) e “instituciones” (eficacia y eficiencia de las organizaciones, los sistemas, los procesos y los procedimientos). En la definición, el conocimiento entra como un componente distinto porque permite la combinación de, entre otros, habilidades, experiencias, perspectivas, intuición de experto y recomendaciones prácticas de acción desde la investigación, para hacer posible que una institución, organización o entidad pueda innovar continuamente y poner en práctica soluciones a los desafíos emergentes en permanente evolución. La aplicación de los conocimientos construye habilidades y hace que las instituciones sean dinámicas y sensibles a los diversos contextos. Por lo tanto, una definición del concepto de desarrollo de capacidades que se limite a las habilidades humanas y a las instituciones, excluyendo el componente de conocimiento, está incompleta.

Si bien el currículo puede ser conceptualizado de muchas maneras, la distinción entre el currículo “prescripto” (planeado u oficial) e “implementado” resultan útiles para los desarrolladores del currículo a fin de lograr el equilibrio entre ambos aspectos.

El currículo escolar prescripto (u “oficial”) se expresa en documentos de políticas, lineamientos o marcos curriculares, estándares y marcos de evaluación, programas, libros de texto y otros materiales de enseñanza. Este define claramente la estructura, el contenido y los métodos de las experiencias de aprendizaje planeados. El currículo “prescripto” se lleva entonces a la práctica mediante las interacciones entre docentes reales y alumnos reales en escuelas reales. El currículo “real” o “implementado” es el que da forma a las experiencias de aprendizaje de los estudiantes y contribuye significativamente a determinar sus resultados de aprendizaje. El contenido curricular de calidad es importante para el logro de buenos resultados de aprendizaje. Pero el contenido curricular necesita ser llevado a la práctica de forma efectiva. Más aún, la calidad curricular establece claramente las expectativas de los estudiantes, docentes, familias, autoridades educativas y todos los otros posibles grupos de interés.

El cambio curricular es un proceso dinámico y desafiante cuyo éxito depende de que todos los grupos de interés involucrados tengan la capacidad de desarrollar o adoptar una visión compartida, una actitud positiva y un efectivo compromiso. Asimismo, necesitan desarrollar las competencias profesionales necesarias en los diferentes aspectos del cambio curricular.

En este marco, el desarrollo de capacidades se entiende como el proceso de ayudar a un individuo o grupo a desarrollar y profundizar en las visiones, los conocimientos y las experiencias necesarias para encarar problemas e implementar cambios. Esto implica desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes de individuos y grupos comprometidos con la reforma curricular capacitándolos en áreas tales como la formulación de políticas, el diseño curricular, el desarrollo y la evaluación de libros de texto, pruebas piloto e innovación, implementación y seguimiento y evaluación del currículo.

El desarrollo de capacidades para la implementación del currículo implica por lo menos tres dimensiones que se complementan entre sí:

- Mejorar los niveles de competencia y promover actitudes positivas;
- Desarrollar enfoques y modelos pedagógicos innovadores; y
- Atraer recursos y promover la participación de la comunidad.

Requerimientos para el Desarrollo efectivo de Capacidades

El desarrollo de capacidades es un proceso que requiere planificación, implementación, gerenciamiento y seguimiento. No se trata de una actividad ad-hoc, sino más bien de actividades sistemáticas para las cuales se emplean marcos conceptuales adecuados y las metodologías, estrategias de intervención e instrumentos que sean más efectivas a nivel práctico. El éxito del proceso de desarrollo de capacidades requiere de algunos factores. Entre las cuales, algunas precondiciones son:

- Apropriación y liderazgo del proceso;
- Marco institucional del programa de desarrollo de capacidades;
- Proceso conceptualizado necesariamente como continuo y que requiere recursos adecuados; y
- Existencia de un marco que permita valorar la efectividad del desarrollo de capacidades y la eficiente utilización de los recursos.

Quienes participan de la implementación curricular necesitan comprometerse en múltiples actividades del desarrollo de capacidades. Los programas de desarrollo profesional personalizados deberían incluir talleres de capacitación, actividades de seguimiento e iniciativas centradas en la escuela para forjar capacidades. El foco de estas acciones debiera estar puesto en la construcción de fortalezas en lugar de resaltar lo que las personas necesitan o aquello de lo cual carecen. Esto implica salir de un modelo de capacitación por déficit, el cual se centra en las debilidades, en vez de focalizarse en lo que las personas pueden hacer. Se les debe dar la oportunidad de aprender de los otros y, en dicho proceso, aumentar las capacidades de unos con otros.

Para los docentes, el establecimiento de una red de apoyo en cada escuela, orientada a brindar asesoramiento de manera continua, contribuirá a reducir su aislamiento y a facilitar el proceso de adopción o adaptación al cambio curricular. Asimismo, la existencia de una red de colegas aprendiendo y apoyándose unos con los otros no sólo es clave para forjar una comunidad de práctica, sino que también ayudará a sostener el proceso de cambio.

Palabras clave

Capacitación centrada en la escuela; Capacitación centrada en las necesidades; Comunidad de Práctica; Desarrollo de capacidades; Desarrollo profesional; Enfoque escolar integral; Enseñanza multi-grados/ Multi-clases; Enseñanza y aprendizaje; Formación en servicio; Formación inicial; Integración de las TIC; Red de apoyo docente.



ACTIVIDAD 1

Enfoques sobre el desarrollo de capacidades

En cualquier contexto que se presente, el proceso de cambio curricular requiere que los actores involucrados desarrollen visiones compartidas y un entendimiento común acerca de las metas de la educación y los objetivos del currículo. Este entendimiento común debería estar al servicio de las diversas necesidades de aprendizaje de los estudiantes, como así también de las grandes metas nacionales de desarrollo cultural y socio económico. El desarrollo de capacidades constituye una parte central de este entendimiento común.

Principios orientadores y estrategias básicas para el desarrollo de capacidades.

- El desarrollo de capacidades efectivas siempre alienta a los docentes al uso de prácticas innovadoras y promueve el uso consciente de la experimentación didáctica. Los esfuerzos en el desarrollo de capacidades deben ser diseñados para preparar a los docentes y a los formadores de docentes a actuar y adaptarse a un entorno en continuo cambio.
- Las necesidades y preocupaciones de los docentes por integrar las TIC en los procesos de enseñanza y de aprendizaje requieren un espacio en la elaboración de políticas y planes que cubran el desarrollo de TIC, las reformas en educación y el desarrollo profesional de docentes. Los planes y programas nacionales deben considerar las necesidades y preocupaciones de los docentes, en particular las referidas a su desarrollo profesional.
- El compromiso y apoyo a diversos niveles (facilitadores, diseñadores de políticas, comunidades y otros grupos de interés) son cruciales para posibilitar la implementación exitosa de cualquier política nacional. Por tanto, el proceso de revisar las políticas y las reglas operativas en varios niveles de la estructura administrativa debiera tener en cuenta el apoyo a la integración pedagógica de las TIC.
- El desarrollo de capacidades de los docentes necesita enfocarse en la integración pedagógico-didáctica de las TIC más que en el simple aprendizaje del hardware y software. Se necesita modificar la visión de cómo integrar las TIC desde “aprender a usar las TIC” hacia “usar las TIC para aprender”. Debe diseñarse considerando en primer término lo que se espera que los estudiantes de profesorado o magisterio sepan y sepan hacer en un área, asignatura o disciplina dada y luego introducir las TIC en el proceso de aprendizaje de forma que aprender y desarrollar las competencias sea más eficiente.

- El desarrollo profesional es prácticamente inútil salvo que los líderes y formadores de docentes provean el acceso a los recursos y el tiempo y apoyo cuando sea necesario aplicar los nuevos conocimientos y habilidades que han aprendido. Un enfoque “justo a tiempo” (JAT) de desarrollo profesional es un modelo que funciona bien. En este enfoque, se ofrece el desarrollo profesional a los formadores de docentes cuando tienen la necesidad o la oportunidad de usar una herramienta o aplicación tecnológica específica para potenciar el aprendizaje.
- Los esfuerzos para el desarrollo de capacidades deben estar anclados en las necesidades identificadas y futuras de los docentes, y apoyar las metas de la integración tecnológica de la escuela. Debe incorporar y modelar las formas pedagógicas y didácticas que los docentes por sí mismos puedan usar en las aulas.
- El desarrollo de capacidades debe estar centrado en el estudiante y basado en principios de aprendizaje abiertos y flexibles.
- El desarrollo de capacidades es un proceso sostenido y continuo. No se trata de un mecanismo con una única instancia, sino de un proceso continuo para el desarrollo profesional de los docentes.
- Los esfuerzos de desarrollo de capacidades tienen que ser sustentados en las fortalezas existentes (en la región y entre los actores clave en educación y en el desarrollo profesional).
- El desarrollo profesional eficiente reconoce/respeto la diversidad en el entorno docente (cultural, étnico, de lenguaje).
- Los esfuerzos en cuanto al desarrollo profesional deben promover la inclusión y tener la mente abierta a las necesidades de los estudiantes.
- Los docentes podrían encontrar que es imposible incorporar las TIC en su trabajo sin el soporte de los pares, las familias, los líderes y otros grupos de interés. Para vencer este obstáculo, estos miembros de la comunidad también pueden necesitar el desarrollo profesional, junto con los profesores.

Proceso de desarrollo de capacidades.

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

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

El primero de estos elementos – *construcción* – es esencialmente un proceso técnico. Se trata de evaluar las necesidades de capacidad que existen e identificar un proyecto, desarrollarlo, valorarlo, aprobarlo, para su posterior ejecución, seguimiento y evaluación. Los otros tres elementos no surgen necesariamente de primera espontáneamente. No existe nada intrínseco que indique que la capacidad construida deba ser utilizada, retenida y desarrollada y que se visualice la utilidad de la capacidad. La *utilización*, *retención* y *desarrollo* de la capacidad requiere reformas institucionales para modificar o mejorar los incentivos *ambientales* para que estos procesos se lleven a cabo. La aplicación y retención son importantes para que la capacidad surja y se aplique cuando la finalidad para la cual se desarrolló se presenta, mientras que el desarrollo de la capacidad implica la necesidad de una mejora continua en la calidad, para evitar que decaiga, se vuelva irrelevante o no adecuada a las necesidades modernas que cambian con rapidez y se vuelven más complejas. La capacidad que produce a su vez capacidad o la capacidad regenerativa

no sólo debe ser construida, utilizada y retenida sino que también debe ser adecuadamente desarrollada para asegurar que su crecimiento sea consistente con las necesidades y complejidades del cambiante desarrollo del entorno.

Los sistemas educativos son organizaciones grandes y complejas que requieren de diferentes competencias por parte de su personal. Muchas actividades de desarrollo de capacidades pueden ser genéricas; no obstante, las necesidades específicas de personas y grupos necesitan ser abordadas a través de actividades basadas en el análisis de problemas y casos relevantes, de historias exitosas sustentadas en evidencias y de actividades de aprendizaje experimentales focalizadas.

Los grupos principales en los que se requiere con más frecuencia el desarrollo de capacidades incluyen a los diseñadores de políticas educativas nacionales, los especialistas curriculares, los docentes y los formadores de docentes. Estos grupos generalmente necesitarán asistencia en desarrollar sus capacidades para llevar a cabo las siguientes funciones (en Tabla 6.1).

Tabla 6.1. Necesidades de desarrollo de capacidades

Diseñadores de políticas educativas nacionales	Diseñadores de políticas educativas locales
<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollan marcos curriculares 	<ul style="list-style-type: none"> • Implementan criterios curriculares nacionales en contextos locales
<ul style="list-style-type: none"> • Definen objetivos del currículo 	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollan un currículo localmente relevante
<ul style="list-style-type: none"> • Crean un ambiente colaborativo en torno a las políticas 	<ul style="list-style-type: none"> • Brindan asistencia técnica para el cambio curricular en áreas carenciadas
<ul style="list-style-type: none"> • Proporcionan recursos y guían su utilización estratégica 	<ul style="list-style-type: none"> • Brindan guía y apoyo profesional para el desarrollo de las escuelas
<ul style="list-style-type: none"> • Toman e implementan decisiones 	<ul style="list-style-type: none"> • Evalúan y controlan la calidad de los currículos
Especialistas en currículo	Docentes y formadores de docentes
<ul style="list-style-type: none"> • Diseñan contenidos holísticos relevantes para el desarrollo de los estudiantes en las dimensiones cognitiva, afectiva, moral/ética, estética y física 	<ul style="list-style-type: none"> • Entienden sus roles cambiantes a medida que el currículo cambia
<ul style="list-style-type: none"> • Integran temas transversales y facilitan la enseñanza- aprendizaje interdisciplinaria 	<ul style="list-style-type: none"> • Abarcan los criterios curriculares y los estándares curriculares nacionales
<ul style="list-style-type: none"> • Avanzan a partir de las fortalezas de los currículos tradicionales y son innovadores 	<ul style="list-style-type: none"> • Dominan sus asignaturas y poseen habilidades pedagógicas para proporcionar contenidos específicos
<ul style="list-style-type: none"> • Aseguran la relevancia de temas curriculares culturalmente sensibles 	<ul style="list-style-type: none"> • Tienen una actitud positiva hacia el cambio curricular y constituyen un agente de cambio
<ul style="list-style-type: none"> • Trabajan de modo continuo en el desarrollo profesional y en la investigación 	<ul style="list-style-type: none"> • Terminan con el aislamiento y desarrollan un espíritu de equipo
	<ul style="list-style-type: none"> • Se comprometen con el desarrollo y el aprendizaje profesional continuo

Fuente: UNESCO – OIE y Red de desarrolladores curriculares de Asia – Pacífico (2005).

Los enfoques en el desarrollo de capacidades de docentes deben también tener en cuenta las necesidades específicas del contexto y de las tradiciones culturales. Dado que existe una gran variedad de enfoques para el desarrollo de capacidades, un panorama de los mismos puede ser de ayuda para determinar los requerimientos específicos de cada país. Un enfoque más exitoso es ofrecer la formación *in-situ* en los centros educativos en conjunto con los centros nacionales de formación, dirigida a las preocupaciones individuales de docentes y apoyada por el liderazgo dentro de las escuelas.

Las aplicaciones TIC construyen puentes para las barreras temporales y espaciales que durante mucho tiempo impidieron que los docentes que trabajan en áreas remotas accedieran a nuevos conocimientos, enfoques y técnicas. Las herramientas de gestión pueden dar al docente más tiempo para el crecimiento profesional y enriquecimiento de sus saberes: tiempo que en la actualidad se usa en tareas repetitivas de gestión de las clases. El acceso a los recursos globales de información y conocimiento requiere el desarrollo de un entorno que apoye la integración pedagógica TIC a nivel nacional, local e institucional. El uso óptimo de las herramientas y los recursos del conocimiento exige que los docentes tengan suficiente preparación y que desarrollen habilidades adecuadas con el fin de obtener los máximos beneficios de la emergente sociedad de la información.

En múltiples contextos, el desarrollo profesional de los docentes se realiza en tres fases:

- Capacitación inicial o pre-servicio antes de que comiencen a trabajar en escuelas;
- Inducción, durante los primeros años de enseñanza, generalmente los tres primeros años; y
- Capacitación paralela al ejercicio de la profesión que tiene lugar a lo largo de toda la carrera docente.

Para ser más efectiva, cada una de las tres fases de desarrollo debería ser coherente con las otras, construyéndose en base a las etapas anteriores y la experiencia profesional del docente.

Lo mismo ocurre con el desarrollo de capacidades que debería ser un proceso continuo y no actividades aisladas, descoordinadas y excepcionales de capacitación. Los docentes necesitan actualizar sus conocimientos y habilidades a medida que el currículo escolar y las tecnologías van cambiando. El desarrollo profesional de los docentes debe estar acompañado del desarrollo organizacional en las escuelas, centros de capacitación, y universidades. Una tendencia reciente en el desarrollo de capacidades es la capacitación centrada en la escuela, haciendo de la práctica escolar un espacio para el desarrollo profesional. También las comunidades de aprendizaje profesionales, por ejemplo, las asociaciones profesionales de asignaturas, ofrecen foros de aprendizajes para el apoyo mediante pares, así como otras actividades de acompañamiento, asesoramiento mutuo y mentoría.

Foco de la actividad

Esta actividad procura ayudar a los participantes a debatir alternativas de desarrollo de capacidades que sean pertinentes en situaciones y contextos particulares de procesos de desarrollo e implementación curricular.

Necesidades de desarrollo profesional de los docentes para los cambios educativos que se necesitan



TAREA 1 Reflexión individual

Leer el documento “¿Qué hace a un currículo de calidad?” (secciones IV y V)

Identificar los desafíos que los docentes en su país tendrían para la implementación del currículo en cuanto a enseñanza, aprendizaje y evaluación.

Describir dos estrategias que sean eficaces y eficientes para hacer frente a los retos identificados de capacidades a desarrollar.

TAREA 2 Discusión plenaria

Considerar las siguientes preguntas como base para la discusión:

En su opinión, ¿cuáles son los desafíos más significativos para los docentes en términos de los procesos de enseñanza y aprendizaje como resultado de los cambios en la concepción del currículo y la pedagogía?

¿Cuál es el rol que desempeñan los docentes en el proceso de cambio curricular?

En este nuevo contexto, ¿cuáles son las características que debe tener un docente eficaz?

¿Cuál es el apoyo que necesitan los docentes para cumplir con las expectativas que se espera de ellos?

Trabajo de a dos: redactar una breve historia o carta (una página) desde el punto de vista de un docente en un contexto de reforma curricular. Debe hacerse personal, incluyendo las sensaciones generadas por el cambio (miedo, enojo, insuficiencia, felicidad, alivio, etc.) y concluir con un manifiesto: “Si quieren que yo enseñe de manera diferente, deberían...”



PRODUCTO

Una historia personal



TAREA 3 Trabajo en pequeños grupos

Leer la presentación “Construyendo una profesión docente de alta calidad: lecciones desde el mundo” (OCDE) [Building a high-quality teaching profession: lessons from around the world (OECD)]. Elegir cinco diapositivas que puedan usarse como argumentos para sostener la necesidad del desarrollo profesional de los docentes a la luz de las tendencias internacionales.

Adaptarlas para una presentación ante una audiencia compuesta por el Ministro de Educación y otros decisores políticos de primer nivel. Incluir, al menos tres diapositivas producidas por el grupo y una portada que incluya un título que invite a la reflexión.



PRODUCTO

Presentación



TAREA 4 Reflexión individual

Leer el estudio de caso titulado “Desarrollo de la capacitación permanente para la profesión docente en México” (extraído de Arnaut, 2004). Considerar las siguientes preguntas como base para su análisis:

¿Cuál es la diferencia conceptual entre actualización, construcción de capacidades y mejoramiento/ desarrollo profesional?;

¿Cómo se pueden aplicar estas distinciones en su contexto?; y

¿Cuál es la relevancia de estas definiciones desde el punto de vista del cambio curricular?

Leer el documento titulado “Construcción de capacidades y administración del conocimiento” [Capacity building and knowledge management, extracted from Ogiogio, 2005].

Leer el documento titulado “Tecnologías para la implementación del aprendizaje abierto y a distancia con docentes” [Technologies for implementing open and distance learning with teachers, extracted from UNESCO 2002b].

Examinar cada una de las siguientes estrategias para el desarrollo de capacidades: talleres, círculos docentes, actividades de aprendizaje a distancia, señalando las limitaciones y posibilidades de cada una en su país. Agregar al listado al menos una estrategia más, señalando sus limitaciones como también su potencial.

Preparar un póster para presentar sus ideas al resto de los participantes. Puede hacerlo en formato digital en cualquiera de los programas disponibles para ello.

Presentación oral basada en el póster realizado (10 minutos por grupo).



PRODUCTO

Póster con las estrategias posibles, sus ventajas e inconvenientes y video de la presentación explicando el póster

Enfoque de desarrollo de capacidades basado en TIC: características el mismo y condiciones para una exitosa implementación



TAREA 5 Reflexión individual

Leer los documentos “Enfoques respecto de la construcción de capacidades: desarrollo de capacidades para el desarrollo continuo docente en la renovación del currículo” [Approaches to capacity building: developing capacity for continuing teacher development in renewing curriculum, extracted from Zhou, Shinohara and Majumdar, 2005] y “Desarrollo profesional en TIC para formadores de docentes, organizaciones, regiones y países” [ICT professional development for teacher educators, organisations, regions and countries, extracted from UNESCO, 2002a].

Leer los estudios de caso "Foros de discusión en línea de docentes en Arabia Saudita" [Teachers' online discussion forums in Saudi Arabia] y "Resumen del programa Elimika" [Elimika Program Brief].

Tres participantes prepararán breves presentaciones sobre los documentos y el estudio de caso para exponer ante el grupo.

TAREA 6 Trabajo en pequeños grupos

Siguiendo las presentaciones, el resto del grupo aportará sus ideas y elaborará un listado con las conclusiones bajo el título de "Condiciones necesarias para la utilización de enfoques basados en TIC en su contexto".

Para guiar la discusión, considerar las siguientes preguntas:

1. ¿Qué enfoques de desarrollo de capacidades fueron identificados como prácticas eficaces?
2. En el documento se han enumerado doce estrategias y principios orientadores para la construcción de capacidades sobre la base de TIC. ¿Cuáles considera que son los más importantes en su situación y por qué?
3. El seguimiento de la capacitación es considerado muy importante. ¿Cuáles son las recomendaciones que se hacen para mantener el contacto?
4. ¿Qué potencial tienen las TIC para contribuir al desarrollo de capacidades en su contexto?
5. ¿Cuáles podrían ser las posibilidades y las desventajas de foros virtuales para el desarrollo de capacidades para docentes?
6. ¿Cuál es el rol de las comunidades de práctica profesionales o las redes de apoyo a docentes en el desarrollo de capacidades?
7. Si el desarrollo de capacidades resultara exitoso en su área, ¿cuáles son las cinco características que debería tener el desarrollo profesional?



PRODUCTO

Un documento en el que se expliquen brevemente las características de la formación basada en TIC para su contexto y las condiciones requeridas para su exitosa implementación (2 páginas)

TAREA 7 Trabajo individual

Elegir un área curricular con la que se encuentre familiarizado. Con referencia a la misma y sobre la base de la lectura de su propio contexto, preparar un breve informe para debatir con sus colegas:

¿Cómo podrían aplicarse los principios y las características señalados (en el documento elaborado en el producto anterior) al área curricular seleccionada en su situación particular?

¿Qué enfoques deberían utilizarse y cuáles serían los más significativos?

**PRODUCTO**

Informe sobre las oportunidades de desarrollo de capacidades para su área curricular (2 páginas)

Esbozo de desarrollo profesional continuoTAREA 8 Trabajo en pequeños grupos

Leer el documento “Orientaciones sobre formación continua”, en especial los numerales 2 y 3, extraído de “Antecedentes y Criterios para la Elaboración de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe”.

Leer el estudio de caso “Desarrollo de la carrera docente en el Sistema Educativo Dominicano”.

TAREA 9 Reflexión Individual

Pensando en su contexto y considerando la experiencia descrita en el caso dominicano, seleccionar algunas de las orientaciones del documento de OREALC-UNESCO para esbozar el diseño de un plan pertinente y viable para la capacitación de los docentes en servicio en su contexto (no se trata de un diseño ya existente en su contexto, sino de un nuevo plan).

**PRODUCTO**

- 1) Lista de orientaciones del documento seleccionadas en la tarea 9, con la fundamentación de su selección;**
- 2) Esbozo del plan de formación continua, elaborado en la tarea 9, con la justificación relativa a la viabilidad y pertinencia, para su contexto**

ACTIVIDAD 2**Modelos de desarrollo profesional docente**

Para mejorar la calidad educativa no sólo se necesita contar con un currículo mejorado, sino que además es preciso fortalecer las capacidades de los docentes para llevarlo a la práctica. Para eso se precisan políticas a largo plazo que garanticen los mecanismos y las condiciones para el desarrollo profesional permanente. Considerar a los docentes como sujetos activos de su proceso formativo es clave para reorientar los programas llamados “de formación continua” hacia estrategias que posibiliten la reconstrucción de sus conocimientos prácticos, implicando la sistematización, documentación e intercambio de experiencias de enseñanza.

Entre las razones de este cambio de enfoque, merece destacar las siguientes:

1. Los conocimientos docentes que resultan válidos a la hora de abordar la complejidad, las múltiples dimensiones y la simultaneidad de la vida del aula, de los procesos de enseñanza y aprendizaje son fruto de una construcción social, arraigada en una institución concreta.
2. Las estrategias clásicas de capacitación arrojaron pocos resultados en cuanto a renovar las estrategias didácticas, responder a la diversidad del alumnado, mejorar la calidad del aprendizaje, servir a la comprensión y reelaboración del conocimiento y la cultura pública en la escuela, promover los valores democráticos en la construcción de una ciudadanía responsable y fortalecer la inclusión educativa.
3. Se reconoce el peso de la variable institucional y las culturas organizacionales como favorecedoras u obstaculizadoras para el cambio de las prácticas arraigadas entre los docentes.
4. Nuevos modelos de organización escolar apoyados en modelos de trabajo colaborativos y en equipos que puedan llevar adelante proyectos institucionales o de centro, a partir del consenso en torno a una serie de criterios pedagógicos útiles para distintas áreas de aprendizaje y unos valores educativos compartidos.

Los modelos exitosos de desarrollo de capacidades deben reflejar la naturaleza dinámica construyendo capacidades más que enseñando habilidades. El *modelo de capacitación instrumental*, que en las últimas décadas acompañó a las reformas curriculares, sustenta el desarrollo profesional de los docentes en la transmisión de conocimientos, muchas veces desde una perspectiva en que los docentes “no saben” o “no están actualizados” en contenidos y didáctica. Desde una perspectiva centralista del perfeccionamiento, este modelo se apoya en dispositivos de formación masivos, homogéneos, de corta duración, sin seguimiento ni apoyos posteriores a la implementación que permitirían sostener las transformaciones promovidas, fundamentalmente relacionadas a la actualización disciplinar y didáctica de los contenidos del currículo, en el caso de los docentes; o a las herramientas necesarias para la gestión de las instituciones, el manejo de la comunicación y los conflictos escolares, en el caso de los directores y supervisores. Este modelo se centra en la figura del capacitador, experto o especialista externo que transmite a los docentes su conocimiento y recomendaciones o soluciones estándares.

La “*mentoría*” y la *orientación recíproca* es un ejemplo de un modelo de desarrollo profesional que construye la capacidad dentro de una organización. La “*mentoría*” puede promoverse a través de fronteras geográficas y aplicando la interacción sincrónica y asincrónica. Un programa de formación se puede organizar mediante una etapa presencial de corta duración y por una etapa de seguimiento de larga duración utilizando estrategias de aprendizaje en línea. Este enfoque híbrido para el desarrollo de capacidades se está haciendo muy común en la mayoría de los países en desarrollo. Aparte de la sesión presencial, la formación *in situ* en el centro educativo, la formación en línea y métodos directos de mentoring, existen otras prácticas de desarrollo de capacidades. Algunas comúnmente usadas son: visita de estudio y análisis comparado; taller a nivel local, regional, nacional e internacional; análisis de estudios de caso; programas de intercambio; aprendizaje basado en la web; y los recursos didácticos de autoaprendizaje que incluyen paquetes multimedia.

El *modelo de desarrollo profesional centrado en la escuela* parte más bien de la construcción y validación de los conocimientos producidos en la práctica de enseñanza. Se apoya en una escala local, que atiende a las situaciones específicas que viven los docentes, a los problemas de enseñanza vivenciados, a las prácticas cotidianas y a los modos particulares de hacer escuela. Se propone recuperar el conocimiento práctico, las experiencias y necesidades formativas de los docentes implicados, para construir un saber que permita resolver los problemas detectados en la práctica y que a su vez pueda nutrirse y articularse con el saber experto acumulado de teoría e investigación educativa. Este modelo se apoya en la figura del asesor o consultor, que colabora de manera horizontal con los docentes, tanto en las etapas de diagnóstico y definición de los problemas educativos como en la de formulación de los proyectos y modalidades de trabajo que permitirán abordarlos.

Tabla 6.2. Algunas metodologías de desarrollo profesional señalando las que predominan en uno u otro modelo

	Capacitación generalizada	Desarrollo Profesional Docente (DPD) centrado en la escuela
Supervisión tradicional y clínica		X
Evaluación del desempeño de los estudiantes	X (masivo)	X (de la escuela)
Talleres, seminarios, cursos, etc.	X (masivo)	X (grupo interno)
Estudio basado en casos		X
Desarrollo autodirigido	X (sin acompañamiento)	X (con acompañamiento)
Desarrollo cooperativo o entre colegas		X
Observación de buenas prácticas		X
Modelo basado en proyectos	X (sin acompañamiento)	X (con acompañamiento)
Portafolio		X
Investigación acción	X	X
Uso de narrativas docentes		X
Modelo generacional o en cascada	X	
Mentoría/coaching		X

Fuente: Villegas (2003).

Las estrategias presentadas pueden emplearse en contextos individuales o en pequeños grupos, pero en los casos de iniciativas masivas de desarrollo profesional docente, normalmente se acude a la asociación entre instituciones en distintos formatos:

- Escuelas de verano o cursos de desarrollo profesional, organizados por las universidades o por los centros de formación docente, mediante formación a distancia y/o sesiones presenciales;
- Asociaciones como grupos de profesionales de una disciplina o un área que crean redes con la finalidad de compartir información sobre prácticas efectivas, conocimientos sobre contenidos e innovaciones en métodos de enseñanza;
- Otras formas de cooperación interinstitucional donde las universidades o centros de formación docente firman acuerdos o Memorándums de Entendimiento para trabajar juntas en el apoyo a diversos formatos de desarrollo profesional (por ej. orientado a la investigación-acción, registro de datos, prácticas de enseñanza, supervisión y aprendizaje de pares);
- Asociaciones mediante acuerdos entre instituciones de educación públicas y/o privadas y ONGs, sindicatos de docentes; y
- Redes formales e informales de docentes y centros educativos.

Algunos puntos críticos a tener en cuenta para el diseño de iniciativas en torno al Desarrollo Profesional Docente son:

- Intervención simultánea en varias dimensiones de los sistemas educativos, y su coordinación con el conjunto de programas y políticas destinados a los docentes: equipamiento, materiales, personal, currículo y formas de organización de las instituciones adecuadas en cantidad y calidad, salarios justos que reconozcan el estatus profesional de la docencia y estimulen a permanecer en ella;
- Atender al acompañamiento y formación, evitando reducirlo a sólo controlar y garantizar que los profesores incorporen las innovaciones o aprendan a utilizar nuevas estrategias, enfoques y recursos de enseñanza;

- Cantidad de formadores y/o consultores que realizan tareas de acompañamiento. El Desarrollo Profesional Docente centrado en la escuela demanda una gran cantidad de formadores acorde al número de docentes en la institución, debiéndose tener en cuenta la preparación de estos recursos humanos, como así también prever los tiempos y costos requeridos;
- Materiales con sugerencias y secuencias didácticas constituyen sin duda una ayuda, sobre todo en el caso de cuerpos docentes con escasa formación profesional, pero deben ir acompañados del trabajo sobre los fundamentos a partir de los cuales están realizados para que los docentes luego puedan elaborar sus propios materiales, seleccionar los métodos y recursos que consideren más adecuados a su grupo y a los fines de la educación; y
- Condiciones institucionales: apoyo directivo a las actividades de formación continua y al desarrollo efectivo en las aulas de las innovaciones curriculares en las que se involucran los docentes.

Foco de la actividad

Esta actividad procura ayudar a los participantes a conceptualizar la noción de Desarrollo Profesional Docente y a explorar estrategias posibles, apreciando los diferentes modelos que se implementan en distintos países para esgrimir razones a favor de seleccionar un determinado tipo de modelo.

Características claves del desarrollo profesional docente



TAREA 1 Reflexión individual

Leer Parte I del documento “Desarrollo profesional docente centrado en la escuela” y Capítulo 3 del informe “Creando ambientes eficaces de enseñanza y de aprendizaje: Primeros resultados de TALIS” [Creating environments for effective teaching and learning: First results of TALIS] del documento “El desarrollo profesional de los docentes” [The professional development of teachers].

Tomar notas personales sobre el concepto de desarrollo profesional docente.

TAREA 2 Trabajo en pequeños grupos

En su contexto, ¿a qué se denomina “desarrollo profesional docente”? Preparar una nota breve con una definición acordada que no sobrepase las cinco líneas. Puede incluirse un gráfico para mostrar relaciones entre distintas ideas.

Con las ideas ya identificadas, acuerde una lista de rasgos clave del desarrollo profesional docente y expónganla con ayuda de una página de rotafolio o póster.



PRODUCTO

Esquema mural o póster



TAREA 3 Trabajo en pequeños grupos

Leer el estudio de caso “Políticas DPD (Desarrollo Profesional Docente) en Pakistán (UNESCO-USAID)” [Strategic Framework for Teacher Education and Professional Development in Pakistan, extracted from UNESCO-USAID, 2006], incluido en el documento “Marco estratégico para la formación docente y el desarrollo profesional” (UNESCO) [Strategic framework for teacher education and professional development Pakistan].

Considerar de qué modos las cuestiones y recomendaciones identificadas en el caso reflejan circunstancias propias de su contexto.

TAREA 4 Reflexión individual

Leer el capítulo IV del documento “Desarrollo Profesional Docente: una revisión internacional de la literatura” (UNESCO) [Teacher professional development: an international review of literature]. Usar la tabla 6.3 que sigue para verificar el proceso de lectura y elegir al menos dos modelos que sean relevantes para su contexto.

TAREA 5 Trabajo con un colega

Reflexionar sobre los pros y contras de los dos modelos identificados por cada uno.

¿Son mutuamente excluyentes o pueden combinarse?

Preparar una síntesis de los modelos para exponer en una hoja de rotafolio.

Tabla 6.3. Modelos y tipos de desarrollo profesional docente

Modelos de asociación entre instituciones	Modelo individual o de pequeño grupo
Escuelas de desarrollo profesional	Supervisión tradicional y clínica
Otras asociaciones entre universidad y escuela	Evaluación del desempeño de los estudiantes
Otras colaboraciones interinstitucionales	Talleres, seminarios, cursos, etc.
Redes de escuelas	Estudio basado en casos
Redes de docentes	Desarrollo autodirigido
Educación a distancia	Desarrollo cooperativo o entre colegas
	Observación de buenas prácticas
	Participación de los docentes en roles nuevos
	Modelo de desarrollo de habilidades
	Modelo reflexivo
	Modelo basado en proyectos
	Portafolio
	Investigación acción
	Uso de narrativas docentes
	Modelo generacional o en cascada
	Mentoría/coaching

Fuente: Villegas (2003).



PRODUCTO

Hoja de rotafolio con los modelos de desarrollo profesional docente adecuados para su contexto



TAREA 6 Trabajo en pequeños grupos

Se los ha invitado como consultores para dar una conferencia sobre “Dos características de las iniciativas exitosas de desarrollo profesional docente”. Como punto de partida, considerar las siguientes ideas.

Entre los factores comunes que inciden en la organización e implementación exitosa de actividades de desarrollo profesional docente se pueden mencionar:

- Un rango de actividades sostenidas e intensas: las actividades de desarrollo profesional docente que se llevan a cabo de manera adecuada y se sostienen por un período prolongado, tienen mayor probabilidad de promover iniciativas de reforma curricular;
- Costo: hay que disponer de fondos nacionales, distritales y escolares suficientes, y se deben invertir en experiencias significativas y de calidad. Cuando los fondos provistos a nivel nacional no son suficientes, las escuelas y los distritos deben encontrar maneras de suplementarlos. La falta de fondos suficientes para mantener las actividades afectará definitivamente la organización e implementación de las actividades en torno al desarrollo profesional docente;
- Experiencias docentes alineadas con el currículo escolar: las actividades relacionadas con la experiencia de los docentes y alineadas con el currículo deberían estimular la participación activa y colectiva, que tiene como efecto mejorar el conocimiento y las habilidades que derivan en cambios de las prácticas de aula;
- Sistema y proceso de implementación: para que los maestros y los administradores se comprometan con las reformas curriculares, las actividades propuestas deben reconocer las necesidades, los desafíos y las soluciones locales;
- Liderazgo a nivel local: el apoyo continuo de los líderes de la escuela es crucial en los programas de reforma. Además, el éxito de cualquier programa de reforma curricular se apoya fuertemente en la innovación, el ingenio y los recursos de los líderes de las escuelas y de los distritos;
- Políticas y necesidades de los docentes: las políticas y las actividades que se propongan deben apoyar las necesidades y los cambios que los docentes requieren en su carrera profesional;
- Planeación adecuada y de largo plazo: es un requisito fundamental y debe involucrar a todos los interesados;
- Estructura institucional para el monitoreo y la evaluación: debe hallarse disponible para asegurar la posibilidad de rendir cuentas y garantizar niveles aceptables de avance;
- Tiempo para práctica y seguimiento: múltiples oportunidades bien definidas para que los maestros puedan poner en práctica constantemente los nuevos conocimientos y habilidades. Además, debe haber tiempo dedicado suficientemente para el seguimiento y apoyo;
- Nivel de capacidad de los docentes: disponer del personal adecuado es crítico para una implementación exitosa del desarrollo profesional docente;

- Niveles de la carrera profesional docente: se precisa que exista una estructura en la que demostrar una habilidad nueva que conduzca al ascenso a otro nivel o en que haya alguna otra forma de incentivo para motivar a los docentes; y
- Apoyo continuo de los padres.

El desarrollo profesional docente efectivo tiene varias características entre las que se pueden mencionar:

- Es permanente: se desarrolla a lo largo de toda la carrera de enseñanza del docente;
- Tiene raíz en la cultura profesional;
- Requiere de la participación colectiva;
- Tiene base en la escuela y en la naturaleza colaborativa entre pares;
- Da tiempo suficiente a desarrollar experiencia, reflexión y seguimiento;
- Incluye oportunidades suficientes para interactuar entre estudiantes y docentes, así como entre los docentes mismos;
- Se reconoce a los docentes como adultos que aprenden activamente;
- Hay oportunidad para que los docentes reflexionen sobre experiencias actuales y pasadas;
- Se enfoca en las necesidades críticas que se han identificado y las metas que busca el currículo;
- Se basa principalmente en un enfoque constructivista de la enseñanza;
- Se realiza de manera que garantice una mejora del saber, de la experiencia, de la actitud y de la habilidad;
- Se le presta más atención a cómo aprenden y piensan los estudiantes y por tanto el foco se pone más en mejorar las estrategias de enseñanza y la práctica de aula;
- Está considerado en el marco de políticas nacionales y escolares;
- Reconoce el importante papel que desempeña el liderazgo a nivel de escuela y de otros grupos o actores externos;
- Reflexiona acerca de las necesidades y creencias sobre el desarrollo profesional de cada docente;
- Reconoce las experiencias de aprendizaje anteriores de los docentes; y
- Se considera condición de servicio necesaria para todos los docentes.

Priorizar los factores responsables de una organización e implementación exitosa de actividades de desarrollo profesional docente en su contexto.

Producir una breve presentación de cuatro diapositivas que incluya: i.) portada; ii.) factor 1; iii.) factor 2; y iv.) recomendaciones.



PRODUCTO

Presentación

Identificación de situaciones y grupos respectivos que necesitan un programa de desarrollo de capacidades específico



TAREA 7 Trabajo en pequeños grupos

Leer el estudio de caso “Programa de aprendizaje basado en la web para apoyar el desarrollo profesional en China” [Web-based learning program to support professional development in China, extracted from Wang and Liu, 2007] y considere las siguientes preguntas como base de la discusión:

1. ¿Cuán útil o relevante sería este modelo en su contexto?
2. ¿Existen elementos que no son relevantes para su contexto?
3. ¿Existen otros elementos que deberían ser considerados en su contexto?
4. ¿Hasta qué punto el desarrollo de capacidades para la enseñanza y el aprendizaje ya ofrece este tipo de capacitación en su contexto?



TAREA 8 Trabajo en 5 pequeños grupos (cada grupo elige una de las subtareas)

1. Desarrollo profesional docente y educación inclusiva: leer los estudios de caso: “El proyecto de práctica inclusiva (IPP) en la Universidad de Aberdeen, Facultad de Educación” [The Inclusive Practice Project (IPP) at the University of Aberdeen, School of Education] y “Formación docente para la diversidad: Un sistema semipresencial de la provincia de Santa Fe (Argentina)” [Teacher education for diversity: a blended system in the province of Santa Fe (Argentina)]. Dar un ejemplo de actividad que podría usarse en su contexto para desarrollar las capacidades de los docentes en relación a la educación inclusiva.
2. Desarrollo profesional docente y la educación para el desarrollo sostenible: leer la Sección III (páginas 17-28) del documento “Guías y recomendaciones para reorientar la formación docente para abordar la sostenibilidad (UNESCO)” [Guidelines and recommendations for reorienting teacher education to address sustainability (UNESCO)] como ejemplo de desarrollo profesional docente dirigido a una temática transversal de interés contemporáneo. De las varias iniciativas marcadas con puntos de viñeta, elija aquellas que podría adaptar a su contexto para desarrollar la capacidad de los docentes de promover la educación para el desarrollo sostenible.
3. Desarrollo profesional docente y educación sobre el VIH y el SIDA: leer el estudio de caso “Formación docente y VIH y SIDA: estrategias comparadas en tres países africanos” [Teacher training and HIV/AIDS: comparative strategies in three African countries, extracted from UNESCO, 2006]. Tomando nota de los indicadores nacionales y la estructura del sistema de Formación Docente, utilizar la web para obtener información adicional sobre estos tres países. Teniendo en cuenta las ideas trabajadas sobre desarrollo profesional docente, realizar un bosquejo de proyecto para una agencia de cooperación internacional con el objeto de brindar capacitación en servicio a los docentes sobre la toma de conciencia respecto del VIH y el SIDA que podría resultar viable para esos tres países.

4. Desarrollo profesional docente y enseñanza multigrado: leer el estudio de caso “Prácticas de enseñanza multi-grado y multi-clase en Nepal” [Multi-grade and multi-class teaching practices in Nepal] y el documento “Enseñanza multigrado: situación comparada de algunos países en vías de desarrollo” [Multigrade teaching: comparative situation in some developing countries, extracted from Berry, 2000]. Llevar a cabo una discusión en pequeños grupos considerando la siguiente pregunta como base de la discusión: ¿Qué criterios pueden resultar útiles para desarrollar la capacidad de los docentes de trabajar con clases multigrado?
5. Desarrollo profesional docente y aprender a vivir juntos: leer el documento titulado “Programas para aprender a vivir juntos: lecciones aprendidas respecto del proceso de enseñanza/aprendizaje” [Programs for learning to live together: lessons learned regarding the teaching/learning process, extracted from Sinclair and others, 2008] e iniciar una discusión en torno a las siguientes preguntas: ¿Por qué en el documento se recomienda un enfoque integrado de escuela? Y ¿Cuáles son los desafíos que plantea un enfoque integrado de escuela para el desarrollo de capacidades de docentes, directores y supervisores?

TAREA 9 Discusión plenaria

Cada equipo de la tarea 8 comenta brevemente su caso.

Identificar otras situaciones o poblaciones particulares que requieren de estrategias especiales para el desarrollo de capacidades de los docentes (p.ej. niñas/niños categorizados como con necesidades diferentes, niñas/niños inmigrantes, niñas/niños que no hablan la lengua oficial, niñas/niños provenientes de países en guerra).

Elaborar un cuadro de las diferentes situaciones, incluyendo el desarrollo de capacidades para docentes en escuelas comunes, directores, padres, e identificar las necesidades específicas en cada caso.



PRODUCTO

Cuadro de poblaciones y las necesidades específicas de desarrollo profesional que requieren los docentes

Desarrollo profesional autónomo mediante redes o entornos personales de aprendizaje



TAREA 10 Reflexión individual

Observar el video sobre los entornos personales de aprendizaje (PLE por sus siglas en inglés en: <http://conocity.eu/jordis-personal-learning-environment/> o en: <https://youtu.be/bLs5166hyiU>

Explorar el sitio web: <https://tallerple.wordpress.com/1-ple/>

Leer el documento “El desarrollo profesional de los docentes en entornos personales de aprendizaje (PLE)”.

Elaborar una serie de pasos para construir su PLE. Llévelos a la práctica para construirlo.



PRODUCTO

Mapa de su PLE construido en 10.4

TAREA 11 Debate en un pequeño grupo (presencialmente o a través de un e-fórum)

Identificar las características de un modelo de Desarrollo Profesional de Docente (DPD) que utilice PLE.

Determinar cuáles de esas características potenciarían el DPD en su contexto, explicando las razones de su respuesta.

Determinar cuáles de esas características obstaculizarían el DPD en su contexto, fundamentando su selección.

TAREA 12 Reflexión individual

Las autoridades en su contexto están elaborando alternativas de DPD en su área curricular. En una o dos páginas expresar los argumentos a favor de la utilización de un modelo de DPD que utilice PLE para que este modelo sea considerado por las autoridades.



PRODUCTO

Documento elaborado en la tarea 12



ACTIVIDAD 3

Otros actores que requieren el desarrollo de capacidades

La reforma curricular es entendida como un proceso complejo generalmente desarrollado por equipos de profesionales y que demanda necesidades concretas de desarrollo de capacidades. La variedad de temas técnicos, pedagógicos y políticos involucrados en un proceso de reforma requiere el despliegue de un conjunto de habilidades específicas que deben desarrollarse justo a tiempo conforme surjan necesidades específicas en un ciclo continuo de aprendizaje que conduce al desarrollo de especialistas del currículo efectivamente profesionales. Todas estas habilidades pueden aprenderse y resulta arriesgado comenzar un proceso de reforma curricular sin haber identificado las necesidades de desarrollo de capacidades, así como no haber considerado el tiempo y los recursos necesarios para fortalecer el nivel de competencia de los especialistas del currículo previo al desarrollo de la reforma curricular.

Muchos especialistas se han capacitado sólo en un área curricular, concentrándose más en el contenido y la metodología de enseñanza, y se espera que sepan las novedades en su asignatura en particular; sin embargo, la disponibilidad actual de documentos, libros y casos en varios formatos y lenguas es una gran oportunidad para conocer y procesar las tendencias internacionales y la investigación existente en sus campos. Poder aprovechar esta oportunidad implica, en general, capacitar a los especialistas en currículo para que puedan utilizar de manera fluida las TIC y brindarles acceso a servicios de traducción o bien mejorar sus habilidades para leer en lenguas distintas a la suya. El desarrollo de un estilo de escritura clara y creativa, así como de habilidades para la comunicación oral también constituyen procesos de desarrollo de capacidades a los que se debe prestar especial cuidado si se desea que los productos curriculares sean entendidos correctamente por todos los actores involucrados.

Un grupo de trabajo en currículo puede beneficiarse de una gran variedad de profesionales que no son especialistas en currículo, dado que su proceso de diseño, prueba piloto, evaluación e implementación requiere de habilidades de planeamiento y negociación, además resulta difícil reclutar a profesionales en currículo que ya hayan logrado un nivel de competencia en esas habilidades. No obstante, una excesiva dependencia de consultores externos podría afectar el proceso de desarrollo de capacidades en el equipo de profesionales existente, por lo cual, es aconsejable encontrar oportunidades de consultoría que incluyan actividades de desarrollo de capacidades para los profesionales en currículo que forman el equipo central.

Los diseñadores de políticas necesitan de un entrenamiento especial para el diseño y liderazgo de un proceso de reforma curricular. El apoyo es una habilidad especialmente requerida ya que los procesos curriculares deben estar basados en la construcción de un entendimiento común compartido entre un gran número de personas. También necesitan contar con habilidades en el proceso de toma de decisiones, ser capaces de establecer metas claras y saber cómo llevar a cabo la evaluación política de productos y procesos con bastante anterioridad a su implementación.

La implementación de una reforma curricular requiere además de personas con habilidades prácticas para la organización de reuniones, grupos focales, discusiones y debates. El proceso de implementación y prueba piloto del currículo incluye además el desarrollo de habilidades de asesoramiento para proporcionar apoyo técnico a escuelas y al personal, en general, docentes como no docentes que cumplen funciones de gestión y de administración de los servicios dentro de los centros educativos.

Estos actores requieren capacitarse y desarrollar sus competencias en TIC, para la gestión administrativa, de estudiantes y del personal, y de los recursos didácticos y pedagógicos, también en mediación y negociación de conflictos que surjan al promover entornos de aprendizaje contextualizados, amigables y participativos.

Todas estas habilidades que diversos actores necesitan pueden ser adquiridas, desarrolladas y consolidadas en instancias de capacitación adecuadamente planificadas. Todo el proceso de diseño, toma de decisiones, implementación y evaluación de la reforma precisa una planificación que no está exenta de complejidad. Luisa María Martínez (2013) plantea en relación a los desafíos de la planificación en la actualidad: *“Los desafíos para la planificación en estas condiciones se refieren principalmente a la capacidad de asumir la diversidad de las dimensiones del desarrollo, el desplazamiento del centro de la acción y la multiplicidad de actores que intervienen”*. En la figura 5.1 se muestran las transformaciones en diferentes órdenes que influyen en la planificación en la actualidad volviéndola un proceso complejo.

Figura 5.1 Factores a considerar en la planificación en la actualidad



Fuente: Martínez (2013).

Foco de la actividad

Esta actividad se centra en el análisis de las necesidades para fortalecer las capacidades en el nivel técnico del currículo y para que los profesionales de la educación puedan sustentar un sólido proceso de reforma.

Identificación de otros actores y necesidades de formación que podrían tener para integrar el equipo de trabajo en currículo



TAREA 1 Trabajo en pequeños grupos

Leer la introducción de la actividad 3.

El facilitador distribuirá una parte de la hoja de trabajo titulada “El sistema educativo – Tarjetas del sistema” [The education system – system cards] a cada grupo de trabajo. Cada grupo deberá revisar las tarjetas, identificando los profesionales involucrados en el proceso de reforma desde la perspectiva de la administración pública. El facilitador dirigirá una sesión de lluvia de ideas para elaborar un listado de las habilidades y los conocimientos especializados que cada profesional necesita para participar en un proceso de reforma curricular.



TAREA 2 Reflexión individual

Leer el estudio de caso “Kuwait: una breve historia de reforma educativa” [Kuwait: a brief history of educational reform, extracted from Al-Sarraf, 2005].

Identificar a qué profesionales se hace referencia tanto implícita como explícitamente en el estudio de caso y las necesidades de desarrollo de capacidades asociadas a los vacíos identificados.

TAREA 3 Trabajo en pequeños grupos

La mitad del grupo deberá asumir el papel del Comité de Consejo y la otra mitad, el de representantes del Ministerio de Educación de Kuwait. Considerando los vacíos identificados en el estudio de caso, los consejeros propondrán un listado de las 10 actividades más necesarias para el desarrollo de capacidades a nivel ministerial, incluyendo quiénes deberían participar y qué habilidades sería necesario desarrollar en un año. Los representantes del Ministerio discutirán con ellos las actividades seleccionadas y escogerán las cinco que consideren más críticas para el desarrollo del proceso de reforma curricular.



PRODUCTO

Listado de actividades

Desarrollo de capacidades en planificación



TAREA 4 Reflexión individual

Leer los documentos:

“Working papers nº8: Prospectiva y escenarios para el cambio social”.

“La Planificación del Siglo XXI Sección 3: Claves para un nuevo modelo de planificación”.

Leer el estudio de caso: “El futuro de la educación a distancia y el *e-learning* en América Latina (extraído de Miklos y Arroyo, 2008)”.

¿Qué elementos teóricos de los documentos leídos en la tarea 1 identifica como elementos considerados en el estudio de caso leído en la 2?

Analizar el cuadro nº 2: “Cambios en los perfiles de planificación” del documento leído en la tarea 1. Piense en su contexto educativo y determine cómo se encuentra ubicado en relación a los dos polos (D y A) que presenta cada categoría describiendo las características de su contexto que estén en uno u otro polo de tensión. Usando la base del cuadro analizado y su análisis de contexto complete el cuadro de la tabla 6.4 con el puntaje de valoración correspondiente.

Tabla 6.4: Análisis de su contexto (referido a la educación y sistema educativo) en relación a los polos de tensión.

POLOS DE TENSIÓN y PUNTAJE CATEGORÍA	D	PUNTAJE de CONTEXTO					A
		1	2	3	4	5	
ACTORES	estatal						mixto
SISTEMA	centralizado						participativo/ descentraliz ado
ENFOQUE	normativo						estratégico
	indicativo						regulador/ cooperador
FINES	productos/ ofertas						procesos/ demandas
	objetivos						resultados

Los puntajes para la valoración: 1 corresponde a "D" y 5 corresponde a "A"

Utilizando los elementos analizados en los documentos y el estudio de caso elaborar una hoja de ruta que sustente la decisión de los cambios educativos que se necesitan y de las acciones estratégicas a llevar adelante.



PRODUCTO

- a. Tabla 6.4 completa y descripción de las características identificadas en la tarea 4.4;
- b. Hoja de ruta elaborada en la tarea 4.5

ACTIVIDAD 4



Oportunidades de desarrollo de capacidades en la formación inicial y en servicio

Los docentes son actores esenciales en desarrollar una acción eficaz para el cambio en educación. Su participación depende básicamente de tres factores interrelacionados:

- Su formación;
- Sus condiciones laborales y de vida; y
- Su reconocimiento en la sociedad.

Si bien los últimos dos factores se encuentran más allá de las decisiones estrictamente curriculares, hay que considerarlas en todo diseño de capacitación docente.

En cuanto a la capacitación docente, esta resulta limitada si consiste meramente en la repetición de información o el dominio de técnicas de enseñanza uniformes. Para lograr el cambio en la profesión docente de manera de ser un catalizador para mejorar la calidad y relevancia de la educación, debería gestarse un proceso sistemático e informado de auto-cambio en el cual todos los docentes sean agentes de innovación educativa.

Para que esto suceda, los docentes necesitan ser formados antes de iniciar su carrera docente y luego acompañados en su tarea de enseñanza, de manera de transformarla en una enseñanza contextualizada y en permanente diálogo con principios, conocimientos y temas más amplios, que permitan lograr un equilibrio entre la cultura local y los conocimientos universales. Además, la capacitación de docentes debiera enfocarse en abordar nuevos y diversos desafíos, tales como las perspectivas inclusivas en educación y el cambio constante en las tecnologías de enseñanza disponibles, integrando un abanico de estrategias y modificando visiones y paradigmas que contribuyan a potenciar las oportunidades de los estudiantes para el logro de aprendizaje significativos.

No solo las instituciones formadoras de docentes y los currículos de la formación de los docentes son importantes. El rol de los formadores de docentes es esencial ya que debe orientar, enriquecer y nutrir los procesos de formación involucrándose en la revisión y profundización de sus prácticas de enseñanza, así como de sus capacidades a desarrollar. En general, los formadores continúan profundizando su formación en el área específica a la que se dedicaron. Sin embargo, no es común que integren las TIC a las propuestas didácticas y a su pedagogía. Así, para enfrentar el desafío del cambio constante en las TIC y su aplicación a la enseñanza y al aprendizaje, es necesario considerar la fuerte necesidad de desarrollar la capacidad de los formadores de docentes.

Formación en TIC de los formadores de docentes

El factor más crítico es el de la integración exitosa de las TIC en la formación docente a un grado tal que los docentes tengan los conocimientos y competencias para modelar el uso de las TIC en sus propias prácticas de enseñanza. Para posibilitarles el desarrollo de estas competencias se requiere de un programa de desarrollo profesional bien concebido y sostenido.

Un aspecto importante del desarrollo profesional es que no sólo permita a los formadores de docentes comprender y utilizar las herramientas TIC en sus prácticas de enseñanza, sino también, comprender cómo la tecnología junto con los nuevos enfoques de la enseñanza y del aprendizaje contribuye a la mejora de los aprendizajes de los estudiantes. Muchos formadores de docentes reconocen que los enfoques de la educación están cambiando y que la nueva tecnología tiene el potencial de mejorar la educación y el aprendizaje del estudiante. También pueden reconocer las consecuencias de aumentar el uso de la tecnología en la sociedad y el empleo, incluidos los empleos directamente relacionados con sus propias disciplinas y áreas de contenido. Menos evidentes son las implicaciones en lengua y matemática en el centro del proceso educativo, y la necesidad de los propios formadores de docentes para modelar buenas prácticas en su enseñanza de manera que sus estudiantes pueden transferir fácilmente estas estrategias en su propia práctica docente.

Los formadores de docentes son expertos en un ámbito, y es importante respetar este campo mientras se les ayuda a revitalizar y modernizar su enseñanza con el soporte de las TIC. Los principios para el currículo de la formación docente y para el desarrollo profesional de los docentes se vuelven aún más relevantes cuando se aplica a los formadores de docentes. Igualmente, el riesgo que los formadores de docentes deben tomar para desarrollar su práctica necesita ser reconocido y mitigado tanto como sea posible.

Los países que han iniciado esfuerzos para introducir las TIC en la formación del profesorado han identificado cuatro estrategias de desarrollo profesional útiles en la integración exitosa de la tecnología. En primer lugar, el desarrollo profesional debe centrarse en la enseñanza y el aprendizaje en lugar de en el hardware y el software. Debe ser diseñado, primero, considerando lo que se espera que los estudiantes profesorado o magisterio sepan y sean capaces de hacer en un área, asignatura o disciplina específica, y, luego, incluyendo las TIC en el proceso de aprendizaje, de modo que la adquisición de los conocimientos y habilidades sea más eficiente. En segundo lugar, el desarrollo profesional es prácticamente estéril a menos que los líderes y formadores de docentes dispongan de un acceso a los recursos tecnológicos y tengan el tiempo y el apoyo - cuando sea necesario - para aplicar los nuevos conocimientos y habilidades que han aprendido. Un enfoque "justo a tiempo" para el desarrollo profesional es un modelo que funciona bien. En este enfoque, el desarrollo profesional se proporciona a los formadores de profesores cuando tienen una necesidad u oportunidad de utilizar una herramienta de tecnología específica o aplicación para mejorar el aprendizaje. En tercer lugar, el desarrollo profesional en el uso de las TIC no es una actividad de un único evento. Para mantenerse al día con los nuevos desarrollos significa que el desarrollo profesional en TIC debe ser un proceso continuo.

El último criterio, el más importante para el desarrollo profesional eficaz, es de adaptarlo a las necesidades de aprendizaje y niveles de habilidad del personal de la enseñanza individual dentro del centro de formación de docentes. Esto sugiere que, idealmente, una institución debe, según la disponibilidad de recursos, proporcionar una variedad de opciones para el desarrollo profesional de los formadores de docentes del centro de formación. En la estructuración de opciones y recursos de desarrollo profesional, es útil explorar oportunidades de colaboración con socios externos al centro.

Foco de la actividad

Esta actividad debería ayudar a que los participantes logren una comprensión acabada de la brecha entre la forma en que se prepara a los docentes y los roles y expectativas que se les asignan en su lugar de práctica profesional, explorar formas posibles de lograr que la preparación de docentes sea coherente con el futuro desarrollo de su carrera y visualizar la importancia del desarrollo profesional de los formadores docentes, especialmente en relación a las TIC.

Modelos de formación inicial y de formación en servicio de docentes



TAREA 1 Reflexión individual

Leer uno de los estudios de caso de país presentados en el documento “Orientaciones sobre formación docente: usando aprendizaje abierto y a distancia” [Teacher education guidelines: using open and distance learning, extracted from UNESCO, 2002b]. Tratar de establecer cuál de los enfoques de formación docente se utilizan, haciendo referencia al siguiente listado:

Diversos autores e investigadores han descripto los siguientes enfoques de la formación docente inicial:

1. **Centro de desarrollo profesional:** este modelo hace mucho hincapié en enseñar bajo la supervisión de un mentor. Como parte de la formación inicial del docente, se pasa más tiempo en el aula en un entorno profesional formal. Implica una estructura institucional que busca la colaboración entre los docentes, los administradores y los miembros de las universidades o facultades que participan en la formación de los docentes.
2. **Profesionalismo docente:** el foco es compartir con los futuros docentes conocimientos acerca de las asignaturas, saberes profesionales, habilidades para la enseñanza y conocimientos de psicología del aprendizaje.
3. **Crecimiento personal:** el foco es que los futuros docentes pueden ser mejores y más eficaces si se entienden mejor a sí mismos. Por lo tanto, este modelo refuerza el desarrollo de cualidades que vuelven más reflexivos y sensibles a los docentes.
4. **Socialización en la cultura profesional:** la influencia de la cultura y de las políticas de la escuela puede ser un factor clave para dar forma a las creencias, ideas, prácticas y valores del futuro docente. Por consiguiente, este modelo que hace hincapié en los procesos de socialización para el crecimiento profesional, refuerza la naturaleza colaborativa de la formación inicial docente y reconoce el objetivo común de apoyar a los practicantes en el aula, en la escuela y en la profesión.
5. **Conocimiento y habilidad técnica:** para sustentar el proceso de enseñanza y aprendizaje, los futuros docentes necesitan adquirir conocimientos y habilidades en campos tales como: diversidad de métodos de enseñanza, conocimiento de las disciplinas académicas, manejo del aula, uso de las tecnologías para facilitar el proceso de enseñanza, implementación curricular, la forma en que aprenden los niños y estrategias para el aprendizaje eficaz, entre otros.

6. **Ética de la enseñanza:** Se considera que los docentes son líderes en el aula y en la comunidad escolar y, como tales, deben contribuir a la filosofía y ética del entorno de aprendizaje. Por lo tanto, es responsabilidad del futuro docente establecer relaciones estrechas con los estudiantes para ayudarlos a desarrollar altas capacidades éticas coherentes con los valores humanos universales. Este modelo pone énfasis por tanto en la enseñanza y el liderazgo escolares, basados en un control ético profesional.

Cabe recordar que, independientemente del modelo que se aplique, el contenido de los programas de formación inicial de docentes incluye por lo general cursos de práctica en terreno, fundamentos de la educación, estudios profesionales y desarrollo infantil.

TAREA 2 Reflexión individual

¿Cuál o cuáles de los modelos propuestos se aplican a su contexto y hasta qué punto se utilizan para promover una preparación eficaz de los docentes?

Sugerir las razones por las que en su contexto se utiliza preferentemente este modelo de formación inicial.

Elegir un modelo alternativo que sea bastante distinto del que se aplica en su contexto. ¿Cuáles serían las consecuencias políticas y económicas y las implicancias curriculares y prácticas de implementar ese modelo en su contexto?

Redactar un breve informe con sus conclusiones.



PRODUCTO

Resumen de conclusiones

TAREA 3 Trabajo en pequeños grupos

Examine el contexto en que se da la preparación de docentes en su contexto. Reflexione sobre los desafíos asociados en general con la formación inicial de docentes e indique hasta qué punto estos desafíos sientan las bases de un desarrollo profesional docente eficaz.

Considerar el texto siguiente:

El nivel de los saberes docentes afecta en gran medida la posibilidad de implementación exitosa del currículo en la escuela y, por lo tanto, hasta qué punto se pueden alcanzar las metas que se pretenden. Los docentes pueden actualizar y mejorar sus saberes y habilidades para implementar las reformas educativas a través de la combinación de algunos de los siguientes medios:

1. Asociaciones gremiales o profesionales de docentes. Son una buena fuente de conocimientos para los docentes porque suministran mucha información sobre temáticas afines al currículo, además de ayudar al desarrollo profesional y personal. Mediante talleres y en conversaciones donde se intercambian puntos de vista acerca del aprendizaje de los estudiantes y de las prácticas de enseñanza, los docentes pueden actualizar el conocimiento pedagógico, profesional y sobre los contenidos.
2. Educación a distancia/aprendizaje abierto/estrategias alternativas al aprendizaje convencional/aprendizaje flexible o educación de adultos: estos son términos diversos que describen modos de educación a distancia, aunque representan la misma idea de que existe cierta distancia entre el estudiante y el tutor o docente. Los programas de educación a distancia se implementan con componentes de interacción presencial tradicional, lo que hace difícil diferenciar entre las dos

formas de formación docente. Con el avance de las tecnologías de comunicación bidireccional (especialmente en los países desarrollados), parece que no hubiera ya distancia entre el estudiante y el tutor. Los docentes pueden utilizar este enfoque para actualizar y mejorar sus saberes, habilidades y cualificaciones.

3. Presencial tradicional: este enfoque es el usado por una amplia gama de instituciones para transmitir conocimiento o para interactuar con los docentes a fin de compartir ideas y habilidades. Actualmente, muchas de estas instituciones han integrado aspectos tecnológicos a este enfoque.
4. Tecnología: unidireccional y bidireccional:
 - a. Texto impreso;
 - b. Radio;
 - c. Video interactivo;
 - d. Cintas de audio y video;
 - e. Televisión;
 - f. Teleconferencia; y
 - g. Computadoras y comunicación vía electrónica.
5. Conferencias;
6. Talleres/Seminarios;
7. Escuela de práctica para docentes:
 - a. Clases demostrativas;
 - b. Intercambio de experiencias;
 - c. Coaching;
 - d. Foros de discusión en línea;
 - e. Consultas profesionales;
 - f. Escribir y criticar artículos en revistas profesionales;
 - g. Investigación acción;
 - h. Trabajo de equipo sobre una tarea;
 - i. Co-enseñanza;
 - j. Círculos de estudio; y
 - k. Actividades de capacitación centrada en la escuela.
8. Cursos breves;
9. Seminarios de seguimiento;
10. Reuniones de grupos informales;
11. Proyectos;
12. Lluvia de ideas grupal; y
13. Programas de intercambio.

A partir de la lectura previa y de su experiencia personal:

Identificar posibles estrategias que podrían utilizarse en su contexto en la formación inicial docente para que los futuros docentes adquieran saberes y desarrollen capacidades para apoyar la implementación curricular y la práctica profesional.

Esquematizar algunas iniciativas que se pueden implementar en el área de la formación continua de los docentes en su contexto para vincularla de modo más efectiva con la formación inicial.



PRODUCTO

Esquema que muestre posibles vinculaciones entre la formación inicial y la formación en servicio



TAREA 4 Trabajo en pequeños grupos

Explorar el modelo de competencias que proponen:

Perrenoud en “Diez nuevas competencias para enseñar”.

Marcelo en “Aprendizaje de docentes para una sociedad del aprendizaje – revisión de la literatura” [Teachers learning for a learning society – literature review].

Diseñar un póster con un modelo gráfico sencillo que describa las competencias de enseñanza exploradas en los documentos.



PRODUCTO

Póster



TAREA 5 Reflexión individual

Elegir dos de los cuatro estudios de caso que se detallan a continuación:

“La investigación-acción en el aula universitaria. La observación sistemática como herramienta para mejorar nuestra práctica pedagógica (extraído de Alfaro Palacios, 2003)”;

“Participación de estudiantes de formación docente en una experiencia basada en las TIC para el apoyo escolar en Uruguay (extraído de Etcheverry, 2011)”;

“El currículo para la formación inicial docente bilingüe e intercultural en Guatemala”;

“Formación en servicio de profesores en contextos interculturales y bilingües en Perú”.

Para los casos elegidos, tomar notas personales acerca de:

La clase de competencias de enseñanza que se desarrollan; y

Aspectos interesantes que podrían implementarse en programas de formación inicial docente en su contexto.



PRODUCTO

Sus notas organizadas de forma coherente, concisa y clara.



TAREA 6 Reflexión individual

Leer los casos de estudio “El cambio curricular de 2008 en el Instituto de Profesores Artigas”, “Nuevo diseño curricular de las carreras de Educación Inicial y Primaria en la Facultad de Educación- PUCP” y “El Plan 2008 de Formación Docente” (Uruguay).

Reflexionar a partir de las siguientes preguntas:

¿De qué forma, en los casos leídos, fue considerada la necesidad de que la formación inicial de docente estuviera alineada y en concordancia con las reformas curriculares que se diseñan para la formación básica (inicial, primaria, media básica y media superior)?

Identificar los aspectos positivos/negativos en relación con los procesos desarrollados y los productos obtenidos.

Clasificar las lecciones aprendidas en “lo que haría nuevamente” y “lo que no haría de nuevo”. En relación a este último grupo recomiende alternativas sustitutivas.

TAREA 7 Reflexión individual

Investigar sobre la formación docente inicial en su contexto en relación a:

1. El año en que se implementó el diseño vigente.
2. ¿Quiénes brindan la formación inicial a los docentes? (Público, privado, universidades, instituciones de formación docente de nivel secundario/terciario, otros).
3. Si existen diferencias en las características de la oferta según se trate de la formación para docentes de nivel de educación inicial, primaria, media básica o media superior; si las hubiera, indicar cuáles son.

TAREA 8 Reflexión individual

Considerando sus reflexiones (Tarea 6) basadas en los casos así como la búsqueda y las reflexiones hechas sobre su contexto (Tarea 7):

1. Preparar una presentación para una ponencia en la que explique las necesidades de una formación docente inicial, en su contexto, coherente con los objetivos y necesidades de la educación básica inicial, primaria, media básica y media superior.
2. Elaborar las notas para hacer la presentación, en no más de 3 páginas.



PRODUCTO

Presentación en odp, ppt, pptx, en prezi u otro formato y las notas para efectuar la presentación, efectuadas en la tarea 8



TAREA 9 Reflexión individual

1. Leer el estudio de caso sobre “Formación profesional de docentes de educación física en Angola”.
2. Analizar la estructura de esa formación en servicio y compararla con la existente en su país.



PRODUCTO

Cuadro comparativo de ambas formaciones en servicio (del numeral 2 de la tarea) y una pequeña lista de aprendizajes que usted logró de esta comparación

Formación en TIC de los formadores de docentes



TAREA 10 Reflexión individual

Leer el documento “Desarrollo profesional en las TIC para formador de docentes, organizaciones, regiones y países” (que fuera leído en la tarea 5 de la actividad 1).

Analizar el desafío que enfrentan los países, regiones y universidades para hacer frente a los principios básicos de las TIC en la formación docente como se explica en el documento.

Identificar las 4 etapas de desarrollo profesional de las TIC, y explicar la situación de su país para cada etapa.

Identificar líneas de acción para el desarrollo y la mejora en cada una de las etapas.



PRODUCTO

Documento de no más de 2 páginas en que explique la situación de su país para cada etapa incluyendo las líneas de acción viables para su contexto en cada una de las etapas



SE DEBERÁ INCLUIR EN EL PORTAFOLIO UNA NOTA DE APRENDIZAJE PERSONAL:

¿Qué he aprendido? ¿Qué conceptos útiles he podido encontrar?



Lista de recursos para el MÓDULO 6

Desarrollo de capacidades para la implementación curricular

Documentos

- ¿Qué hace a un currículo de calidad?
- Construyendo una profesión docente de alta calidad: lecciones desde el mundo (OCDE) [Building a high-quality teaching profession: lessons from around the world (OECD)].
- Construcción de capacidades y administración del conocimiento [Capacity building and knowledge management].
- Tecnologías para la implementación del aprendizaje abierto y a distancia con docentes [Technologies for implementing open and distance learning with teachers].
- Enfoques respecto de la construcción de capacidades: desarrollo de capacidades para continuar el desarrollo de los docentes en la renovación del currículo [Approaches to capacity building: developing capacity for continuing teacher development in renewing curriculum].
- Desarrollo profesional en TIC para formadores de docentes, organizaciones, regiones y países [ICT professional development for teacher educators, organisations, regions and countries].
- Orientaciones sobre formación continua.
- Desarrollo profesional docente centrado en la escuela.
- Creando ambientes eficaces de enseñanza y de aprendizaje: Primeros resultados de TALIS [Creating environments for effective teaching and learning: First results of TALIS] del documento “El desarrollo profesional de los docentes” [The professional development of teachers].
- Desarrollo Profesional Docente: una revisión internacional de la literatura (UNESCO) [Teacher professional development: an international review of literature (UNESCO)].
- Guías y recomendaciones para reorientar la formación docente para abordar la sostenibilidad (UNESCO) [Guidelines and recommendations for reorienting teacher education to address sustainability (UNESCO)].
- Enseñanza multigrado: situación comparada de algunos países en vías de desarrollo [Multigrade teaching: comparative situation in some developing countries].
- Programas para aprender a vivir juntos: lecciones aprendidas respecto del proceso de enseñanza/aprendizaje [Programs for learning to live together: lessons learned regarding the teaching/learning process].
- El desarrollo profesional de los docentes en entornos personales de aprendizaje (PLE).
- Working papers n°8: Prospectiva y escenarios para el cambio social.
- La Planificación del Siglo XXI Sección 3: Claves para un nuevo modelo de planificación.
- Orientaciones sobre formación docente: usando aprendizaje abierto y a distancia [Teacher education guidelines: using open and distance learning].

- Diez nuevas competencias para enseñar.
- Aprendizaje de docentes para una sociedad del aprendizaje – revisión de la literatura [Teachers learning for a learning society – literature review].

Estudios de caso

- Desarrollo de la capacitación permanente para la profesión docente en México.
- Foros de discusión en línea de docentes en Arabia Saudita [Teachers' online discussion forums in Saudi Arabia].
- Desarrollo de la carrera docente en el Sistema Educativo Dominicano.
- Políticas DPD (Desarrollo Profesional Docente) en Pakistán (UNESCO-USAID) [Strategic Framework for Teacher Education and Professional Development in Pakistan].
- Programa de aprendizaje basado en la web para apoyar el desarrollo profesional en China [Web-based learning program to support professional development in China].
- El proyecto de práctica inclusiva (IPP) en la Universidad de Aberdeen, Facultad de Educación [The Inclusive Practice Project (IPP) at the University of Aberdeen, School of Education].
- Formación docente para la diversidad: Un sistema semipresencial de la provincia de Santa Fe (Argentina) [Teacher education for diversity: a blended system in the province of Santa Fe (Argentina)].
- Formación docente y VIH y SIDA: estrategias comparadas en tres países africanos [Teacher training and HIV/AIDS: comparative strategies in three African countries].
- Prácticas de enseñanza multi-grado y multi-clase en Nepal [Multi-grade and multi-class teaching practices in Nepal].
- Kuwait: una breve historia de reforma educativa [Kuwait: a brief history of educational reform].
- El futuro de la educación a distancia y el *e-learning*.
- La investigación-acción en el aula universitaria. La observación sistemática como herramienta para mejorar nuestra práctica pedagógica.
- Participación de estudiantes de formación docente en una experiencia basada en las TIC para el apoyo escolar en Uruguay.
- Currículo para la formación inicial docente bilingüe e intercultural en Guatemala.
- Formación en servicio de profesores en contextos interculturales y bilingües en Perú.
- El cambio curricular de 2008 en el Instituto de Profesores Artigas.
- Nuevo diseño curricular de las carreras de Educación Inicial y Primaria en la Facultad de Educación- PUCP.
- El Plan 2008 de Formación Docente. (Uruguay)
- Formación profesional de docentes de educación física en Angola.

Hojas de trabajo

- El sistema educativo – Tarjetas del sistema [The education system – system cards].

Referencias

- Alfaro Palacios, E.B. 2003. *La investigación-acción en el aula universitaria. La observación sistemática como herramienta para mejorar nuestra práctica pedagógica*. Lima, Universidad Católica Sedes Sapientiae. Ginebra, UNESCO Oficina Internacional de Educación, la Comunidad de Práctica en Desarrollo Curricular.
- Al-Jarf, R. 2006. Foros de discusión en línea de docentes en Arabia Saudita. [Teachers' online discussion forums in Saudi Arabia]. *Revista i-manager de tecnologías de la educación [I-Manager's Journal of Educational Technology]*, Julio 2006.
- Al-Sarraf, Q. 2005. La Experiencia de la reforma educativa en Kuwait [The experience of educational reform in Kuwait]. A. El Amine (ed.), *Reform of General Education in the Arab Countries*. Beirut, UNESCO Oficina Regional de Educación de los Estados Árabes, pp. 123-144. Recuperado en diciembre de 2016 <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001407/140702mb.pdf> . (En inglés.)
- Arnaut, A. 2004. *El sistema de formación de maestros en México. Continuidad, reforma y cambio*. Distrito Federal de Mexico, Secretaría de Educación Pública (Documento de trabajo). Recuperado en diciembre de 2016 <http://basica.sep.gob.mx/assets/multimedia/fcms/cds17.pdf>
- Bajracharya, R. y Bajracharya, H. 2003. *Prácticas de enseñanza multi-grado y multi-clase en Nepal* [Multi-grade and multi-class teaching practices in Nepal]. Centro de Investigación para la Innovación y Desarrollo de la Educación de Tribhuvan University (Tribhuvan, Nepal). Contribución presentada a la Caja de Herramientas para el Currículo de Asia Pacífico Ginebra, UNESCO Oficina Internacional de Educación. (En inglés.)
- Batén López, J. 2011. *El currículo de formación inicial docente bilingüe Intercultural*, Diploma en Diseño y Desarrollo Curricular (OIE/UCU/OREALC) Cohorte 2010-2011. Ginebra, UNESCO Oficina Internacional de Educación.
- Berry, C. 2000. *Enseñanza multigrado: un documento de discusión* [Multigrade teaching: comparative situation in some developing countries]. Instituto de Educación, Universidad de Londres. Documento presentado en el Taller de Multi-grado de la Secretaría de la mancomunidad, Gaborone, 19-21 julio 2000. Recuperado en diciembre de 2016 <http://www.ioe.ac.uk/multigrade/fulltext/fulltextBerry.pdf> . (En inglés.)
- Cabrera Morgan, L. 2013. *Nuevo diseño curricular las carreras de Educación Inicial y Primaria en la Facultad de Educación- PUCP Estudio de caso*, Diploma en Diseño y Desarrollo Curricular. Cohorte 2012-2013. Ginebra, UNESCO Oficina Internacional de Educación.
- Castañeda, L., Adell, J. 2011. La práctica educativa en la sociedad de la información: Innovación a través de la investigación. R. Roig Vila, & C. Laneve (eds), *El desarrollo profesional de los docentes en entornos personales de aprendizaje (PLE)*. pp. 83 - 95. Recuperado en diciembre de 2016 <https://digitum.um.es/xmlui/bitstream/10201/24647/1/CastanedaAdell2011preprint.pdf>).
- Correa, A. 2012. *El cambio curricular de 2008 en el Instituto de Profesores Artigas*. Estudio de caso, Diploma en Diseño y Desarrollo Curricular. (OIE/UCU/OREALC) Cohorte 2011-2012. Ginebra, UNESCO Oficina Internacional de Educación.
- De la Cruz, D. 2011. *Formación en servicio de profesores en contextos interculturales y bilingües en Perú*, Diploma en Diseño y Desarrollo Curricular. (OIE/UCU/OREALC) Cohorte 2010-2011. Ginebra, UNESCO Oficina Internacional de Educación.
- Etcheverry, R. 2011. *Una experiencia de apoyo tecnológico para ayudar a escolares a mejorar la producción de textos*, en Uruguay, Diploma en Diseño y Desarrollo Curricular (OIE/UCU/OREALC) Cohorte 2010-2011. Ginebra, UNESCO Oficina Internacional de Educación.

- Florian, L. y Spratt, J. 2011. *El proyecto de práctica inclusiva (IPP) en la Universidad de Aberdeen, Facultad de Educación* [The Inclusive Practice Project (IPP) at the University of Aberdeen, School of Education]. Ginebra, UNESCO Oficina Internacional de Educación, la Comunidad de Práctica en Desarrollo Curricular. (En inglés.)
- Gomes, A. M. 2012. *Formación profesional de docentes de educación física en Angola* [In-service Physical Education Teacher Training in Angola]. Diploma en Diseño y Desarrollo Curricular. Cohorte 2012-2013. [IBE/OUT/TIE]Ginebra, UNESCO Oficina Internacional de Educación.
- Malbrán, M. 2011. *Formación docente para la diversidad: un sistema semipresencial de la provincia de Santa Fe (Argentina)* [Teacher education for diversity: a blended system in the province of Santa Fe (Argentina)]. Universidad de Buenos Aires. Ginebra, UNESCO Oficina Internacional de Educación, la Comunidad de Práctica en Desarrollo Curricular. (En inglés.)
- Marcelo, C. 2005. Aprendizaje de docentes para una sociedad del aprendizaje – revisión de la literatura [Teachers learning for a learning society – literature review]. J.M. Moreno (ed.), *Aprendiendo a enseñar en la sociedad del conocimiento* [Learning to teach in the knowledge society (final report)]. Sevilla, España, Banco Mundial Red de Desarrollo Humano. Recuperado en diciembre de 2016 http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1126210664195/1636971-1126210694253/Learning_Teach_Knowledge_Society.pdf . (En inglés.)
- Martínez, L.M. 2013. La planificación del siglo XXI. Desafíos institucionales y claves para un nuevo enfoque. CLAD-MEF Panamá. Recuperado en diciembre de 2016 <http://old.clad.org/documentos/otros-documentos/La%20Planificacion%20del%20Siglo%20XXI.pdf>
- Miklos, T. y Arroyo, M. 2008. *Working papers n°8: Prospectiva y escenarios para el cambio social*. México, Coordinadora de la Serie Working Papers FCPS-UNAM. Recuperado en diciembre de 2016 http://madrid.tomalaplaza.net/files/2011/07/WORKING_PAPERS_8.pdf
- Ogogio, G. 2005. *Conocimiento y Desarrollo de Capacidades en África* [Knowledge and Capacity Building in Africa]. Presentado en la conferencia del seminario de Desarrollo de Capacidades para el sector de la educación en África, organizada por el Real Ministerio Noruego de Relaciones Exteriores, el Banco Mundial y el Grupo de Referencia NETF noruego, Oslo, 13-14 octubre 2005. (En inglés.)
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). 2009. *Creando ambientes eficaces de enseñanza y de aprendizaje: Primeros resultados de TALIS* [Creating environments for effective teaching and learning: First results of TALIS], El desarrollo profesional de los docentes [The professional development of teachers]. París, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCED). Recuperado en diciembre de 2016 <http://www.oecd.org/berlin/43541636.pdf> (En inglés.)
- Pérez, A. 2013. *Desarrollo de la Carrera Docente en el Sistema Educativo Dominicano*. Estudio de caso, Diploma en Diseño y Desarrollo Curricular. Cohorte 2012-2013. Ginebra, UNESCO Oficina Internacional de Educación.
- Perrenoud, P. 2007. *Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje*. Colofón, Graó, México.
- Picotti, N. 2013. *En busca de mayor calidad educativa_ Escuelas APRENDER*. Estudio de caso, Diploma en Diseño y Desarrollo Curricular. Cohorte 2012-2013. Ginebra, UNESCO Oficina Internacional de Educación.
- Pizzichillo, V. 2013. *El Plan 2008 de Formación Docente*. Estudio de caso, Diploma en Diseño y Desarrollo Curricular. Cohorte 2012-2013. Ginebra, UNESCO Oficina Internacional de Educación.

- Schleicher, A. 2011. *Construyendo una profesión docente de alta calidad: lecciones desde el mundo. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE)* [Building a high-quality teaching profession: lessons from around the world, Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD)]. Documento presentado en la Cumbre Internacional sobre la Profesión Docente, Nueva York, 16–17 marzo 2011. (En inglés.)
- Sinclair, M. y otros. 2008. *Aprender a vivir juntos: Diseño, seguimiento y evaluación de la educación para la preparación para la vida, la ciudadanía, la paz y los derechos humanos* [Learning to live together: Design, monitoring and evaluation of education for life skills, citizenship, peace and human rights]. Eschborn, Alemania, Agencia Alemana de Cooperación Técnica (GTZ, por sus siglas en inglés). Recuperado en diciembre de 2016 http://www.oosci-mena.org/uploads/1/wysiwyg/GTZ_Sinclair_2008.pdf . (En inglés.)
- UNESCO. 2002a. P. Resta (ed.). *Las tecnologías de la información y la comunicación en la formación docente: Guía de planificación* [Information and communication technologies in teacher education: a planning guide]. París, UNESCO. Recuperado en diciembre de 2016 <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001295/129533e.pdf> . (En inglés.)
- . 2002b. R. Kvaternik (ed.) *Directrices para la formación docente: enseñanza abierta y a distancia (tecnología, currículo, costo y evaluación)* [Teacher education guidelines: using open and distance learning. Technology – Curriculum – Cost – Evaluation]. París, UNESCO. Recuperado en diciembre de 2016 <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001253/125396e.pdf> . (En inglés.)
- . 2006. *Educación para el VIH y el SIDA: Formación docente y enseña. Un estudio de escritorio basado en la Web acerca de 10 países africanos* [HIV and AIDS education: teacher training and teaching. A Web- based desk study of 10 African countries]. París, UNESCO. Recuperado en diciembre de 2016 <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001436/143607E.pdf> . (En inglés.)
- UNESCO-OIE. 2016. ¿Qué hace a un currículo de calidad? Reflexiones en progreso N° 2 sobre cuestiones fundamentales y actuales del currículo, el aprendizaje y la evaluación. Ginebra, UNESCO Oficina Internacional de Educación. Recuperado en diciembre de 2016 <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002439/243975S.pdf> .
- UNESCO - OREALC. 2013. Orientaciones sobre formación continua. *En antecedentes y criterios para la elaboración de Políticas Docentes en América Latina y El Caribe* pp.125-134. Recuperado en diciembre de 2016 <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002232/223249S.pdf>
- UNESCO-USAID. 2006. *Marco estratégico para la formación docente y el desarrollo profesional en Pakistán* [Strategic Framework for Teacher Education and Professional Development in Pakistan]. París, UNESCO. Recuperado en diciembre de 2016 <http://www.unesco.org.pk/education/documents/step/StrategicFramework-forTeacherEducationandProfessionalDevelopment.pdf> . (En inglés.)
- UNIT WIN, UNESCO y la Red Internacional de Instituciones de Maestro – Educación. 2005. *Guías y recomendaciones para reorientar la formación docente para abordar la sostenibilidad (UNESCO)* [Guidelines and recommendations for reorienting teacher education to address sustainability]. Documento Técnico No. 2, París, UNESCO. Recuperado en diciembre de 2016 <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001433/143370E.pdf> . (En inglés.)
- Vezub, L.F. 2010. *El desarrollo profesional docente centrado en la escuela: Concepciones, políticas y experiencias*. Buenos Aires, UNESCO Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. (IIEP, por sus siglas en inglés).

- Villegas, E.R. 2003. *Desarrollo profesional docente: una revisión internacional de literatura* [Teacher professional development: an international review of the literature]. París, UNESCO Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIEP, por sus siglas en inglés). Recuperado en diciembre de 2016 <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001330/133010e.pdf> (En inglés.)
- Wang, Y. y Liu, B. 2007. *Orientación hacia los problemas como principio decisivo para el aprendizaje a distancia para apoyar el desarrollo profesional (Asia Pacífico base de conocimientos sobre aprendizaje distancia)* [Problem-orientation as decisive principle for web-based learning to support professional development (Asia Pacific knowledge base on open distance learning)]. Beijing, UNESCO y Universidad Abierta de Malasia. (En inglés.)
- Zhou, N.Z., Shinohara, F., y Majumdar, S. 2005. *Guías regionales sobre desarrollo docente para la integración pedagógica de la tecnología* [Regional guidelines on teacher development for pedagogy – technology integration]. Bangkok, UNESCO Asia y el Pacífico Oficina Regional de Educación. Recuperado en diciembre de 2016 <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001405/140577e.pdf> . (En inglés.)

MÓDULO

7

Procesos de implementación curricular



MÓDULO 7:

Procesos de implementación curricular

Introducción

Este módulo explora los procesos de implementación del currículo a escala piloto y posteriormente en el sistema educativo en su conjunto. Se analizan modelos de pilotaje y los desafíos que se presentan en la transición de una iniciativa de prueba piloto a su universalización en el sistema.

Las actividades de este módulo comparten con los profesionales en currículo oportunidades para afinar su entendimiento acerca de los enfoques sobre la implementación curricular programada:

1. Modelos para pruebas piloto: se analizan varios modelos posibles que podrían seleccionarse para diseñar y llevar a cabo una prueba piloto.
2. Diseño de la prueba piloto: contribuye al análisis de variables a ser consideradas durante la prueba piloto.
3. Implementación de reformas globales del sistema: se busca ayudar a los participantes a identificar posibles lagunas en el proceso para transferir las experiencias piloto a todo el sistema educativo y asimismo, analizar las condiciones para implementar una reforma de todo el sistema sin efectuar pruebas pilotos.

A continuación de las actividades, se incluye una sección de “Recursos” que contiene un listado de documentos de discusión y otros recursos a los que se hace referencia en las actividades, así como una lista de lecturas adicionales complementarias.

Algunas reflexiones generales sobre la implementación curricular

La implementación de cambios en el currículo suele venir precedida de una etapa experimental donde se pone a prueba el currículo de manera controlada y limitada a fin de evaluar la probabilidad de que sea exitoso cuando se implemente universalmente. La prueba piloto es pues, en efecto, una de las prácticas comunes que los desarrolladores de currículo utilizan para determinar las fortalezas y debilidades de un currículo prescripto. Asegura a los docentes y las escuelas que los materiales están prontos para ser empleados. Por lo tanto, la prueba piloto o ensayo es un proceso de desarrollo que da la señal sobre si un currículo dado puede ser implementado con confianza. En algunos casos, se plantean argumentos que consideran que los sectores de la población seleccionados para la implementación son como “coneillos de India”, en otros casos existen argumentos que indican que la población con la que se prueba se ve beneficiada frente a otras.

En ocasiones, las autoridades desean acelerar los procesos de cambio curricular mediante implementaciones masivas de reformas, pero los riesgos de esta decisión son importantes, ya que las dificultades iniciales y los posibles malos entendidos dan lugar a reacciones negativas por parte de varios actores, primordialmente los docentes. Asimismo, se exteriorizan en un número muy grande de repercusiones en la comunidad que los medios de comunicación suelen dar cuenta de las mismas.

Una prueba piloto efectiva puede proporcionar un modelo curricular operativo y de implementación atractivo para los diseñadores de políticas, a cambio de invertir el tiempo suficiente para lograr resultados a pequeña escala, de baja visibilidad política y luego expandirlos al resto del sistema sobre una base segura y contando con el apoyo de una comunidad de personas que han experimentado las ventajas de las nuevas propuestas.

Una prueba piloto puede ser una herramienta importante en el desarrollo curricular y redundar en beneficios significativos a varios niveles. Como parte de una estrategia de cambio, la prueba piloto del currículo puede:

- Determinar la viabilidad del cambio curricular propuesto mediante la evidencia empírica;
- Determinar la relevancia curricular en una variedad de contextos seleccionados;
- Desarrollar nuevos currículos en escenarios realistas;
- Alentar la experimentación y la creatividad;
- Promover o influenciar los procesos de cambio de políticas;
- Identificar posibles impedimentos para el cambio;
- Construir consenso en torno al cambio de política propuesto; y
- Desarrollar modelos o capacidades para la implementación.

Normalmente, las pruebas piloto son encargadas por las autoridades responsables del currículo del Gobierno, pero pueden ser llevadas a cabo por universidades, organizaciones no gubernamentales (ONG) o escuelas.

El hecho de que estas pruebas piloto sean exitosas depende de la elección de un modelo apropiado y un planeamiento estratégico. La selección de los grupos piloto y de los métodos de evaluación resultan generalmente temas clave sin olvidar que el fuerte trabajo conjunto con los actores involucrados y la diseminación efectiva de los hallazgos constituyen temas igualmente relevantes.

Los participantes en pruebas piloto experimentan también un desarrollo profesional y personal significativo pudiendo apropiarse del cambio propuesto. Las lecciones que se derivan de las pruebas piloto pueden proporcionar insumos significativos dado que ayudan a dar forma al pensamiento, desafían los supuestos, contribuyen a mejorar la práctica y a fortalecer la investigación y la construcción de teorías. No obstante, las pruebas piloto son, por lo general, proyectos de pequeña escala y los desafíos de pasar de una prueba piloto de innovación acotada a su implementación general sólo podrán alcanzarse a través de un compromiso de largo plazo y un planeamiento colaborativo entre los diseñadores y desarrolladores de políticas.

En el caso de la implementación de una reforma de manera integral se busca hacer transformaciones graduales que afecten a toda la población (ya sea de docentes, estudiantes o centros educativos). Estas transformaciones deben ser diseñadas de forma estratégica y considerando la visión de sociedad que se tenga para el largo plazo. Se hacen en este caso algunas innovaciones en todo el sistema, por ello la planificación de cómo se desarrollan los cambios en diferentes etapas a largo plazo es importante para el éxito de la implementación de la reforma.

Palabras clave

Aplicación general a todo el sistema; Estudio de viabilidad; Innovación; Implementación escalonada de largo alcance; Microevaluación; Puesta a prueba de la experiencia piloto; Prueba de campo; Prueba piloto; Prueba piloto colaborativa.



ACTIVIDAD 1

Modelos de las pruebas piloto

El pilotaje es un término amplio que se puede utilizar tanto en el contexto de evaluación del currículo, pese a que tiene lugar en una etapa relativamente temprana del proceso de cambio curricular, como en el desarrollo del currículo.

A continuación, se describen distintos niveles del alcance en que pueden llevarse a cabo los pilotajes, según la etapa del cambio curricular que se aborda:

- La prueba piloto para evaluar la viabilidad del currículo propuesto;
- La prueba piloto para evaluar un currículo en diferentes puntos de su desarrollo; y
- La prueba piloto como una herramienta que promueve la creatividad e innovación en el proceso de cambio curricular.

El proceso de pilotaje debe comprender elementos de monitoreo y evaluación comprensivos sobre la eficacia y la utilidad del nuevo currículo a efectos de lograr los objetivos educativos propuestos. La información de la prueba piloto recogida se usa para fortalecer y mejorar el contenido, los materiales y las estrategias.

Estudios de viabilidad

Antes de proponer un nuevo currículo es importante formularse por lo menos dos interrogantes: si ofrecerá beneficios significativos y si se podrá implementar exitosamente. Para responderlas, las autoridades educativas deberían considerar el factor crucial de cuán diferente es del currículo existente al que los docentes conocen.

Otros temas potencialmente decisivos incluyen las influencias políticas y sociales que pueden llevar a que exista oposición y las probables implicancias respecto de los recursos financieros y de otros tipos que el currículo propuesto acarrea.

Los estudios de viabilidad pueden ser ejercicios de evaluación altamente estructurados o bien informales que analizan las propuestas en detalle y señalan los puntos de vista de los actores en el sistema educativo y más allá de éste.

Los estudios de viabilidad son particularmente importantes en la determinación del costo de un diseño y una implementación curricular eficaces. En algunos contextos, los sistemas educativos sufren de “sobrecarga de iniciativas”. Los docentes pueden estar cansados como resultado del cambio constante y pueden sentirse desalentados. Sin embargo, el éxito o el fracaso de un currículo dependen de hasta qué grado el docente comprende y utiliza el currículo. Se han dado casos de nuevos programas curriculares innovadores que fueron desarrollados con un fuerte componente de inversiones y gastos, pero que fueron completamente infructuosos. Esto refuerza la importancia de la participación de los docentes en todo el proceso piloto, desde el diseño hasta la evaluación. En estas circunstancias, un estudio de viabilidad puede establecer de manera eficiente y eficaz el valor del cambio curricular e identificar posibles problemas/desafíos en la implementación.

Prueba piloto y evaluación

En décadas recientes, se ha generado una creciente demanda por datos empíricos, en particular por las evidencias que justifiquen el nuevo currículo antes de su implementación a gran escala. Esta demanda ha surgido, en parte, del alto costo económico del desarrollo y la implementación curricular. Resulta importante reunir evidencia para demostrar la calidad de un currículo y probar su practicidad y utilidad en un escenario de “mundo real”. En este caso, la prueba piloto es una dimensión de la evaluación del currículo.

Lewy¹ ha identificado tres fases de la “puesta a prueba” del currículo. Cada fase utilizará progresivamente más métodos de evaluación formal a fin de proporcionar hallazgos más confiables.

1. Prueba de laboratorio: la primera fase puede comenzar como una evaluación formativa al comienzo del proceso de desarrollo curricular en el que a veces se describe como “prueba de laboratorio”. Los elementos del currículo pueden testarse con personas o pequeños grupos. Se observan las respuestas de los alumnos y se pueden sugerir modificaciones al material curricular;
2. Puesta a prueba de la experiencia piloto: puede comenzar en el escenario escolar cuando se encuentre disponible una versión completa aunque preliminar de un curso. Los miembros del equipo de desarrollo curricular pueden asumir el rol del docente. El propósito de esta fase es identificar si se puede implementar el currículo, si los cambios son necesarios y qué condiciones se requieren para asegurar el éxito; y
3. Prueba de campo: cuando una versión revisada se completa sobre la base de los hallazgos de la prueba piloto, los docentes pueden llevar a cabo “pruebas de campo” en sus clases sin la participación directa del equipo de desarrollo curricular. Este ejercicio intenta establecer si el programa se puede utilizar sin el apoyo permanente del equipo y demostrar sus méritos a los potenciales usuarios.

No todas estas fases se utilizarán formalmente en cada prueba piloto o evaluación. Por ejemplo, es común que, en la tercera fase, las pruebas de campo se utilicen independientemente. Éstas últimas también son conocidas como micro pruebas.

Cuando la prueba piloto es entendida a la vez como un proceso colaborativo “de abajo hacia arriba” y como una estrategia para la promoción de la innovación curricular, ofrece importantes beneficios potenciales a diferentes niveles.

En el plano ideal, el modelo colaborativo de prueba piloto incluye la participación de estudiantes, docentes, directores de escuela, especialistas curriculares y de asignaturas, y funcionarios del gobierno local y nacional. Cada grupo aportará una perspectiva única sobre la compleja tarea del cambio curricular. Los docentes brindan sus conocimientos sobre las asignaturas y las clases sustentados en el contacto diario con los jóvenes y las demandas derivadas de trabajar en un contexto escolar. Los directores o quienes trabajan en gestión de escuelas poseen un especial interés en temas de programación, financieros y de personal. Los desarrolladores del currículo aportan conocimientos técnicos y visiones sobre la investigación educativa actual y sobre amplias metas curriculares. Los diseñadores de políticas se focalizan en las macro metas de políticas, el financiamiento, la administración del cambio y la implementación curricular. Cada grupo tendrá que asumir nuevas maneras de trabajo, conjuntamente con otros grupos que no conoce, y cada uno necesitará el apoyo de otros en las diferentes fases de la prueba piloto.

Con frecuencia, este modelo se asocia con un estilo democrático de trabajo y se utiliza particularmente para temas y áreas curriculares controversiales y sensibles. Asimismo, se requiere también de un liderazgo de alta calidad para asegurar el foco y permitir la toma de decisiones en un marco de compromiso. El enfoque colaborativo ofrece una mayor posibilidad de un proceso de cambio curricular coherente y sostenido, eficaz a todos los niveles del sistema educativo.

¹Lewy, A. 1990. Curriculum Tryout. H.J. Walberg y G.H. Haertel (eds.), La Enciclopedia Internacional de Evaluación Educativa [The International Encyclopedia of Educational Evaluation]. Oxford, Pergamon Press, pp. 203-205. (En inglés.)

Prueba piloto e innovación

En muchos contextos, ha existido una tendencia a que los currículos sean desarrollados por especialistas en currículo o de asignaturas y se les “entregan” a los docentes para que los impartan como un producto. En estas circunstancias, el docente puede sentirse “desprofesionalizado” y desautorizado, tornándose poco más que en un técnico impartidor del currículo. Esta tendencia se encuentra bien ejemplificada por los intentos en algunos contextos de desarrollar recursos “a prueba de docentes”.

La prueba piloto se puede utilizar como herramienta para la promoción de la innovación y del cambio curricular mediante la utilización directa del conocimiento de los docentes y otros profesionales o actores involucrados. Este modelo de prueba piloto ha sido descrito como un enfoque “colaborativo” o “de abajo hacia arriba”.

Este modelo de prueba piloto puede subsumir las funciones descritas anteriormente bajo el título de Estudios de Viabilidad y Prueba Piloto como Evaluación. Asimismo, un equipo de desarrollo curricular puede crear mecanismos para permitir que los docentes se encuentren directamente involucrados en el proceso de diseño curricular a través de la investigación, la acción y las estrategias de desarrollo curricular centradas en la escuela. Este enfoque ofrece posibilidades de incidir en las políticas mediante la creación de modelos curriculares de trabajo eficaz, así como iniciar un proceso de mejora de calidad sobre la base de una práctica que probó ser efectiva.

De hecho, en algunos países, los intentos de colaboración curricular nacional han fracasado, porque los profesores no han estado suficientemente involucrados desde la conceptualización a fin de obtener su apoyo. Este tipo de enfoque es contraproducente para el diseño curricular y la implementación eficaz, ya que, si los docentes no se sienten adecuadamente involucrados, muchas veces ignoran las iniciativas de los nuevos currículos o simplemente tratan de incluirlas dentro de los paradigmas educativos existentes. Sólo cuando los docentes son incluidos genuinamente en el proceso de diseño e implementación curricular desde el comienzo de la fase de conceptualización, van a desafiar las prácticas existentes, estarán motivados para implementar los cambios, y apoyar las nuevas iniciativas curriculares. Este tipo de enfoque no sólo garantiza diversidad de aportes de los docentes para obtener mejores resultados, sino que también fomenta el compromiso necesario para que la reforma sea exitosa.

El rol del equipo piloto es brindar los marcos necesarios de infraestructura y liderazgo dentro de los cuales se desarrolla el trabajo. El mismo apoya a las personas involucradas en la prueba piloto a través de sus conocimientos acerca del diseño curricular, la capacitación basada en las necesidades y vínculos efectivos entre las escuelas, los diseñadores de políticas y otros actores. Se promueve la experimentación, la creatividad y la innovación, facilitando que los docentes evalúen elementos de su trabajo en el contexto real de la clase.

Foco de la actividad

Esta actividad procura ayudar a los participantes a discutir los formatos de pruebas piloto, variables de escala y fases de las experiencias piloto de renovación curricular.

Formas de comunicar el proceso de una prueba piloto



TAREA 1 Reflexión individual

1. Leer el estudio de caso sobre “Propuesta sobre la aplicación experimental de la integración de la educación financiera en las escuelas” y considerar las siguientes preguntas:
 - a. ¿Cuáles son las fortalezas y las debilidades de la propuesta?
 - b. ¿Qué aspectos de la propuesta pueden ser exitosos en su país y cuáles cree que no lo serían?



TAREA 2 Reflexión con un colega

Leer junto a un colega el documento titulado “Lecciones aprendidas con respecto al proceso de innovación” [Lessons learned regarding the process of innovation, extracted from Sinclair, 2004] y los estudios de caso “Reacción de los docentes a la implementación curricular en Portugal” [Reaction of teachers to curriculum implementation in Portugal, extraído de Flores, 2005] y “Programa de escuelas sobre investigación y desarrollo (I y D) en Japón” [Research and development of school programs (R&D) in Japan].

TAREA 3 Trabajo con un colega

1. Debatir con un colega teniendo en cuenta las siguientes preguntas como base para la discusión:
 - a. ¿Hasta qué punto se encuentran las escuelas y los docentes abiertos a la innovación?
 - b. ¿Cuáles puede identificar como factores claves en la promoción de la innovación para el cambio curricular?
 - c. ¿Qué similitudes piensa que podrá encontrar entre su contexto y el caso de Portugal?
2. Sobre la base de las ideas principales del documento y sus propias reflexiones, elaborar una breve presentación sobre el proceso de prueba piloto del currículo que será utilizada en una reunión informativa ante una comisión.



PRODUCTO

Presentación

Análisis de oportunidades y desafíos al realizar una prueba piloto



TAREA 4 Reflexión individual

1. Leer el estudio de caso “Georgia: primeras lecciones aprendidas respecto del comienzo de una implementación curricular” [Georgia: first lessons learned in starting curriculum implementation, extracted from Janashia, 2006] y considerar las siguientes preguntas como base para su análisis:
 - a. ¿Qué clase de riesgos se asumieron en la experiencia?
 - b. ¿Cómo influyó la opinión de los docentes en los pasos a seguir para la implementación?
 - c. ¿Cuál fue el impacto del proceso de implementación sobre el trabajo de docentes y directivos?
 - d. A partir de la experiencia descrita en el caso, ¿cuáles serían las implicaciones en su contexto si un proceso similar hubiera tenido lugar?

2. Leer el estudio de caso “Educación para la ciudadanía en Irlanda del Norte: poniendo a prueba la innovación” [Citizenship education in Northern Ireland: piloting innovation, extracted from Arlow, 2004] que es un ejemplo de un proceso de desarrollo curricular colaborativo o “de abajo hacia arriba”. Leer además el estudio de caso “Argelia: monitoreo y evaluación de la implementación de la reforma del sistema educativo” [Algeria: monitoring and assessment of the implementation of the reform of the educational system, extracted from Sechouani, 2005]. Considerar las siguientes preguntas como base para la discusión:
 - a. ¿Por qué se adoptó cada modelo de prueba piloto?
 - b. ¿Cuáles fueron los principales elementos de la metodología de prueba piloto?
 - c. ¿En qué y por qué resulta útil contar con un modelo operativo de implementación curricular de pequeña escala como parte del proceso de cambio?
 - d. ¿Qué fortalezas y debilidades puede identificar en este enfoque?

TAREA 5 Trabajo en pequeños grupos

Trabajar con un colega en pequeños grupos y utilizar las siguientes preguntas como base para la discusión:

1. ¿Cuál es el rol que desempeña la prueba piloto en su contexto?
2. ¿Qué modelos de prueba piloto se utilizan, en su contexto cuáles no se utilizan o cuáles podrían utilizarse?
3. ¿Qué enfoques o modelos podrían agregar valor al proceso de cambio curricular en su contexto?
4. ¿Qué desafíos podrían surgir si éstos fueran utilizados?
5. ¿Qué pasos deberán seguirse en el planeamiento o implementación para sacar el mayor provecho de la prueba piloto en su contexto?

Cada grupo elaborará una lista de viñeta sobre la discusión anterior, identificando ideas y posibles puntos de acción como viñetas en un rotafolio.



PRODUCTO

Listado de temas importantes y de acciones a considerar en la selección de una estrategia de prueba piloto



TAREA 6 Trabajo en pequeños grupos

1. Leer el estudio de caso “El apoyo a la primera infancia: La aplicación del método de enseñanza convergente criollo francés”.
2. Responder las preguntas siguientes en relación con el caso leído:
 - a. ¿Cuál es/son el/los problema(s) ante los que surge la reforma?
 - b. ¿Mediante qué proceso (de abajo hacia arriba o de arriba hacia abajo, u otro esquema) se propone la reforma?
 - c. ¿Qué criterios pueden subyacer a la decisión de una prueba piloto en este ejemplo?
3. Enumerar una lista de ventajas concernientes a la escala usada para la prueba.
4. Indicar las fases en que se desarrolló la prueba piloto. ¿Cómo la escala de la prueba piloto determina la viabilidad de la misma?
5. ¿De qué manera la evaluación está relacionada con la escala de la prueba piloto?

TAREA 7 Reflexión individual

1. Pensando en su contexto y de acuerdo al análisis efectuado del estudio de caso en la tarea 6, ¿qué factores debieran considerarse para decidir la escala de la prueba piloto? Listar los factores y fundamentar el listado.
2. Enumerar las ventajas y los inconvenientes que tendría hacer una prueba:
 - a. A pequeña escala;
 - b. A mediana escala; o
 - c. A gran escala.



PRODUCTO

- a. Listado (incluyendo su argumentación) de los factores que se considerarían en su contexto para definir la escala de una prueba piloto para una reforma (tarea 7.1)
- b. Listado de ventajas y de inconvenientes formulados en la tarea 7.2



ACTIVIDAD 2

Diseño de pruebas piloto

En el planeamiento de una prueba piloto es importante tener en claro si sus metas son evaluar la viabilidad de una propuesta curricular antes de su implementación o su aplicación en distintos momentos de su desarrollo, ya que ello determina la información que se necesitará al final del proceso.

Algunas de las decisiones que deben tomarse en el diseño tienen que ver con:

- Qué escuelas y docentes participarán;
- Qué tipo de participación se espera de ellos; y
- Qué enfoque de evaluación se utilizará.

Selección de escuelas y docentes para la prueba piloto

Por razones prácticas, es probable que sólo un pequeño grupo de escuelas participen en una prueba piloto. El tamaño del grupo piloto se determinará a partir de consideraciones contextuales, financieras y políticas, sustentado en la necesidad de adoptar una metodología sólida. Por ejemplo, el Proyecto Educativo Político, Cívico y Social de Irlanda del Norte se puso en funcionamiento sólo en 25 escuelas. Sin embargo, en un sistema educativo tan pequeño, esto constituyó una muestra de casi el 10% de las escuelas de "segundo nivel". La muestra fue lo suficientemente pequeña para ser manejable pero, a su vez, lo suficientemente grande como para considerarse representativa.

Por razones políticas, es importante que las escuelas que participan sean representativas de todo el sistema, por ejemplo, públicas/privadas, laicas/religiosas y urbanas/rurales. A menos que el grupo sea representativo de todos los grupos relevantes, la posibilidad de sesgo de su percepción se incrementa. Asimismo, resulta también importante que la representación sea proporcional al tamaño de los grupos en toda la sociedad y que se incluya a actores tanto con enfoques conservadores como progresistas respecto del cambio.

Esto plantea la interrogante de cómo seleccionar a las escuelas y docentes que participarán. En algunos casos donde existe un fuerte apoyo oficial es posible que simplemente se elija o se proponga a los participantes. En otros casos, será necesario confiar en voluntarios para constituir el grupo piloto, lo cual tendrá tanto ventajas como desventajas. Generalmente, la percepción será que los voluntarios están predispuestos a obtener resultados exitosos de la prueba piloto, llevando a una valoración inexacta de la viabilidad de un currículo. En realidad, puede o no ser verdad. Los voluntarios se postulan por varios motivos, algunos de los cuales pueden no estar asociados con temas curriculares. Un director bien predispuesto puede seleccionar docentes menos predispuestos o, de hecho, puede suceder lo contrario.

Independientemente de la percepción, siempre que el diseño curricular sea el principal objetivo de la prueba piloto, será ventajoso tener participantes voluntariosos y comprometidos. Cuanto más riguroso sea el enfoque de evaluación que se desea, más se requerirá de un enfoque científico más riguroso para la selección de los participantes.

Modalidades en la participación de los actores

Cuando la construcción del consenso es una prioridad, existen muchos modos en los que los actores pueden estar involucrados. La participación de funcionarios nacionales y locales del más alto nivel es deseable, pues a menos que haya un fuerte apoyo oficial no será fácil asegurar una participación directa a este nivel. Sería incluso útil que algunos funcionarios influyentes estuvieran al tanto de los avances de la prueba piloto, vía correo electrónico o contacto personal. Por ejemplo, cuando los funcionarios se involucran, esto se puede facilitar invitando a un grupo representativo a formar parte de la junta asesora que se reúne regularmente para el intercambio de información y puntos de vista. Este grupo puede, cuando resulte apropiado, incluir académicos, representantes, por ejemplo, de ONG, de partidos políticos, de grupos religiosos, de grupos de padres, de sindicatos de docentes y de las escuelas.

Cuando una prueba piloto se focaliza en el desarrollo curricular y reúne a sus participantes de manera regular, se puede invitar a muchos actores a tratar con el grupo piloto o simplemente a presenciar las reuniones. Es particularmente útil si aquellos que probablemente tengan que ver con la toma de decisiones políticas acerca de la prueba piloto o con la implementación o el desarrollo futuro pueden participar de este modo. Esta modalidad de participación no solo facilita el intercambio de información, sino que permite el desarrollo de asociaciones multinivel incluyendo docentes, tomadores de decisiones, implementadores, desarrolladores del currículo e investigadores.

Bajo algunas circunstancias, puede ser útil mantener a una mayor audiencia al tanto de los desarrollos a través de eventos públicos, reuniones informativas, la prensa escrita u oral, las revistas académicas y el contacto personal. A nivel de la escuela piloto, generalmente es apropiado que exista una comunicación directa y regular con los docentes y con los administradores de escuelas, así como también resulta útil contar con una persona de contacto en cada uno de esos niveles. Más allá de esto, el impacto del trabajo piloto en la vida de una escuela puede realizarse manteniendo a todo su personal, padres y alumnos informados e involucrándolos en el proceso.

Inicialmente, en las pruebas piloto colaborativas, los actores involucrados más importantes son los docentes. Donde los docentes se encuentran involucrados directamente en los procesos de desarrollo curricular, existe una variedad de enfoques para fortalecer dicho involucramiento. En un extremo, se hace solo una tenue distinción entre los roles del docente y del desarrollador de currículo que colabora intercambiando visiones y contribuyendo igualmente con el proceso; en el otro extremo, los docentes no están involucrados en el proceso excepto para asegurar que entienden lo que se requiere de ellos en la implementación de un currículo "a prueba de docentes". Al mismo tiempo que la participación de los docentes es lo deseable y es cada vez más común, existen límites que son muy difíciles o imposibles de superar.

Mientras que la mayoría de los docentes fueron formados o cuentan con experiencia en desarrollo curricular en algún nivel, muchos otros no cuentan con la capacitación necesaria para trabajar sin el apoyo de desarrolladores de currículos. En variados contextos a lo largo del mundo los docentes se encuentran bajo mucha presión. El tiempo es limitado y las demandas para enseñar el currículo prescrito les hace muy difícil hallar el tiempo para comprometerse con responsabilidades extra y generalmente se encuentran con obstáculos administrativos para poder desarrollar otras actividades de desarrollo curricular. En algunos contextos, se ha reconocido el riesgo que aquellos docentes que pueden participar como voluntarios en proyectos piloto, son los más formados en habilidades y que, como resultado de su participación en la prueba piloto, frecuentemente son promovidos y la continuidad queda amenazada.

Los docentes que participan en pruebas piloto innovadoras pueden experimentar un importante desarrollo personal y profesional. Con frecuencia, también desarrollan un profundo entendimiento del cambio propuesto, y un fuerte sentido de pertenencia y compromiso. Esto plantea temas relacionados con el sesgo y la evaluación de las pruebas piloto innovadoras, pero tiene también importantes implicancias en la implementación.

Los estudiantes constituyen un grupo de actores que suelen ser desatendidos en los procesos de cambio curricular. Estos pueden ser alentados a participar más explícitamente tanto de maneras formales como informales. Los puntos de vista de los estudiantes pueden ser explorados recogiendo toda su experiencia curricular y sus vivencias sobre el valor del cambio curricular propuesto (lo que puede entenderse como el currículo vivenciado).

Evaluación e investigación

La evaluación se analiza más detenidamente en el Módulo 8, pero existen algunos temas relacionados con la evaluación y la investigación que se encuentran planteados en este módulo.

En general, las evaluaciones se llevan a cabo por evaluadores internos y externos. La evaluación interna es predominantemente formativa, identificando fortalezas y debilidades en los enfoques actuales para mejorar futuras ofertas. Las evaluaciones externas son generalmente sumativas, determinando la eficacia de la prueba piloto y a menudo son llevadas a cabo para el beneficio de diseñadores de políticas o los responsables del financiamiento.

Con frecuencia, los principales enfoques de evaluación adoptados incluyen cuestionarios, grupos focales y entrevistas semi-estructuradas. Es probable que estos instrumentos se utilicen con una multiplicidad de actores incluyendo los diseñadores de políticas, funcionarios de diferentes niveles, directores de escuela, docentes, alumnos y según el foco de la prueba piloto, sindicatos de docentes y padres, entre otros. Al diseñar el proceso y los instrumentos de evaluación, es útil adoptar una amplia perspectiva social y educativa a fin de considerar temas de equidad que pueden surgir durante la prueba piloto, ya sea en relación al género, etnicidad, religión, etc.

Es importante considerar qué tipo de evaluación será apropiada en un contexto dado y también cómo diseñar una evaluación que puede utilizarse efectivamente. La credibilidad de la evaluación es de mucha importancia y esto generalmente está muy relacionado con la confianza que los actores involucrados tienen en el evaluador. En algunos casos, puede sentirse una atmósfera de desconfianza, culpa o temor entre el evaluador y el equipo responsable del proyecto. Tal pérdida de confianza es potencialmente muy perjudicial, no solo para las relaciones, sino también para los resultados en sí mismos que se obtendrán de la prueba piloto.

Es esencial que existan reuniones regulares entre evaluadores y equipos del piloto, las cuales pueden ayudar a evitar que surja tal situación. Siempre debería recordarse que, hasta cierto punto, el propósito de las pruebas piloto es identificar problemas, especialmente si la intención es promover la creatividad y la innovación. Por lo tanto, no debería sorprender que surjan problemas. De hecho, el aprendizaje más profundo puede surgir a partir de las dificultades encontradas.

Los hallazgos de la evaluación deberían escribirse teniendo presente las necesidades de la audiencia a la que se dirige. La interpretación de los hallazgos puede tener una relación significativa con su uso. Los informes escritos son comunes pero es necesario que existan también informes orales para que haya una diseminación más extendida de los hallazgos.

Foco de la actividad

Esta actividad tiene por finalidad ayudar a los participantes a explorar decisiones específicas que deben tomarse para diseñar una prueba piloto.

Diseño colectivo de una prueba piloto



TAREA 1 Reflexión individual

1. Leer el estudio de caso “Nuevas escuelas en Qatar” [New schools in Qatar, extracted from Brewer and others, 2007] y considerar las siguientes preguntas como base para su análisis:
 - a. En este caso se identifican tres etapas de una prueba piloto ¿cuáles son las principales actividades llevadas a cabo en cada una de ellas?
 - b. ¿Cuáles son los principales elementos del planeamiento para la prueba piloto?
 - c. ¿Cuál fue el tamaño de la muestra para la prueba piloto?
 - d. ¿Cómo se generó evidencia a partir de la prueba piloto analizada?
 - e. ¿Cuál fue el resultado de la prueba piloto en términos de acciones, recomendaciones y productos publicados?



TAREA 2 Trabajo en pequeños grupos

Analizar el estudio de caso “Gales: el país que aprende. Plan de acción de la Fase de Fundación 3-7” [Wales - The Learning Country: Foundation Phase 3-7 Action Plan] y el documento “Plan curricular para el distrito escolar independiente Eustace” [Curriculum plan for the independent school district of Eustace, extraído de Distrito escolar independiente Eustace, sin fecha], e identificar las acciones que componen la etapa de la prueba piloto y el programa correspondiente en el plan de acción total.

TAREA 3 Trabajo en pequeños grupos

El grupo se reúne como si fuera un comité de planeamiento a cargo de la elaboración de una propuesta para un plan de prueba piloto con el objetivo de presentarlo a la Autoridad Curricular Ministerial. Un miembro del grupo debe tomar nota de los principales puntos de la discusión. Otro miembro puede actuar como facilitador para ayudar a orientar la discusión así como identificar acuerdos y desacuerdos.

Considerar las siguientes preguntas en el grupo para diseñar una prueba piloto a efectos de promover una innovación, principalmente referido a su contexto:

1. ¿Qué tamaño debería tener el grupo para la prueba piloto?
2. Para asegurarse de que el grupo sea representativo, ¿quiénes deben estar incluidos?
3. ¿Qué otros actores deben participar en la prueba piloto y de qué manera?
4. ¿Qué actividades centrales deberían desarrollarse en la prueba piloto?
5. ¿Qué acuerdos deberían realizarse para la evaluación de la prueba piloto?
6. En su contexto, ¿cuáles son los problemas de equidad que deberían examinarse como parte de la evaluación (p.ej. sesgos relativos al género, origen étnico y religión)?
7. ¿Qué evidencia o productos deberían resultar de las actividades de la prueba piloto?
8. ¿Qué acción prevé que pueda surgir de la prueba piloto?
9. ¿Son expectativas realistas teniendo en cuenta el contexto, su sistema educativo y los recursos financieros que pueden disponerse para la prueba piloto?

TAREA 4 Discusión plenaria

1. Utilizar las notas tomadas por el portavoz del grupo para realizar un bosquejo de una prueba piloto adecuada para los procesos de cambio curricular en su país.
2. Presentar su diseño a todo el grupo. Comparar los modelos con los otros que se realizaron. Observar las distintas soluciones propuestas para los desafíos identificados y mejorar el bosquejo de prueba piloto de su grupo.



PRODUCTO

Bosquejo de plan de prueba piloto para un cambio curricular

Presentación del diseño del piloto para solicitud de financiamiento



TAREA 5 Trabajo en pequeños grupos

1. Leer el estudio de caso “Cambio curricular en la Escuela Santa Trinidad” (Haití, original en francés).
2. Analizar la estructura de esta experiencia piloto:
 - a. ¿Cómo surge la iniciativa de cambio curricular en esta escuela?
 - b. ¿Quiénes la promueven?
 - c. ¿Quiénes participan activamente en todas las etapas?
 - d. ¿Quiénes se ven inmersos en el desarrollo de la prueba piloto sin haber estado en los comienzos de la misma?
 - e. ¿Cuántas etapas identifica en el proceso?
 - f. ¿Qué tipos de evaluación se desarrollaron?
 - g. ¿Cuáles acciones seguirían a esta experiencia?

TAREA 6 Reflexión individual

1. Para su contexto diseñar una prueba piloto para un cambio curricular considerando las preguntas de la tarea anterior.
2. Realizar un póster para presentar este diseño en una reunión en que se proporcionarán fondos para la implementación de una de las pruebas pilotos consideradas.
3. Puede utilizar el modelo de póster de la hoja de trabajo “Diseño de un Prueba Piloto” que se adjunta para tal efecto.
4. Elaborar las notas sobre el proyecto con lo que desea destacar del mismo.



PRODUCTO

Póster elaborado en las tareas 6.2 y 6.3 y notas redactadas en la tarea 6.4

ACTIVIDAD 3



Implementación de reformas globales del sistema

La implementación del currículo se refiere al proceso de poner en funcionamiento el nuevo currículo en una muestra de escuelas. La implementación puede implicar cambios para los docentes en la práctica y en el entendimiento de su rol. Algunos modelos de implementación permiten, o incluso promueven, una gran diversidad de prácticas de implementación donde los distritos, escuelas y docentes individualmente son alentados a adaptar el nuevo currículo a las necesidades específicas de sus propios estudiantes.

El éxito de la implementación depende generalmente de:

- La naturaleza del cambio propuesto;
- La claridad con la que se articula el cambio;
- La voluntad y la capacidad de un sistema educativo y de los individuos dentro del mismo para adoptar el cambio;
- El grado y la calidad del apoyo brindado a través de la capacitación, los libros de texto y otros materiales de enseñanza y aprendizaje; y
- Los recursos económicos y de otros tipos.

La sensibilización y el apoyo de la comunidad y los medios de comunicación también pueden tener un impacto significativo en la implementación del currículo. De igual forma, en muchos contextos, las pruebas son cada vez más importantes. En este tipo de entornos, las propuestas de evaluación de los estudiantes en el marco del nuevo currículo también pueden ser influyentes; si el currículo no se prueba formalmente, puede que no sea bien recibido.

El pasaje de la prueba piloto a la implementación en todo el sistema resulta por lo demás difícil debido a varias razones. Es posible que el nivel ideal de capacitación no se pueda lograr a gran escala. Lo que pueda lograrse mediante voluntarios dispuestos y comprometidos puede estar mucho más allá de lo que pueda requerirse de todos los docentes y las escuelas. Su buena disposición probablemente será sustituida por el desinterés de aquellos que no participaron desde el inicio en su proceso de desarrollo. En la fase piloto estos factores deben ser cuidadosamente pensados de manera que la extensión a todo el sistema no se vea comprometida. Los desarrolladores de currículo debieran evitar la dificultad de crear condiciones para la prueba piloto que luego no puedan ser extendidas a una escala mayor. Por ejemplo, sería inadecuado pagarles a los docentes o proporcionar materiales en las escuelas pilotos, en unas condiciones que luego no sean viables para extender a mayor escala.

Las pruebas piloto innovadoras ofrecen oportunidades de desarrollo profesional y es probable que surja un fuerte sentido de pertenencia y compromiso en el grupo piloto y entre los actores involucrados. Estas características presentan tanto oportunidades como desafíos para la implementación del currículo.

Es deseable que los docentes de la prueba piloto estén bien formados y comprometidos con los fundamentos, los contenidos y los métodos del cambio curricular propuesto. Esto los coloca en el lugar ideal para cumplir cualquiera de los roles de la fase de implementación, por ejemplo, como capacitadores durante o antes del ejercicio de la docencia o como funcionarios de apoyo al currículo. Sin embargo, si esto es parte de una estrategia de implementación, debe reconocerse que las escuelas de donde provienen estos docentes necesitarán apoyo adicional en vista de la ausencia de un profesional altamente capacitado.

Foco de la actividad

Esta actividad tiene por finalidad identificar desafíos y modos de resolver problemas en el proceso de implementación de innovaciones que ya han sido probadas en pruebas piloto en varias escuelas o que se diseñan como políticas globales del sistema sin pilotaje previo.

Extensión de una prueba piloto a todo el sistema



TAREA 1 Discusión plenaria

1. Leer uno de los estudios de caso siguientes:
 - a. “Turquía: Administración del cambio y la implementación curricular” [Turkey: management of curriculum change and implementation, extracted from Karip, 2006].
 - b. “Proceso de cambio curricular en Etiopía” [Curriculum change process in Ethiopia, extracted from Ssereo, 2011].
2. Analizar en equipo el listado de procesos y productos de la tabla 7.1.
3. Identificar en el caso leído en su grupo aquellos párrafos o fragmentos que indiquen (implícita o explícitamente):
 - a. Procesos
 - b. Productos
4. En un cuadro como el de la tabla 7.1 transcribir los fragmentos correspondientes en cada ítem.

Tabla 7. 1. Procesos y Productos

Procesos	Productos
Diálogo en torno a políticas curriculares	<ul style="list-style-type: none">• Documentos de política curricular• Marco curricular nacional
Diseño curricular	<ul style="list-style-type: none">• Estándares• Currículos o programas de asignatura• Currículos localizados• Exámenes nacionales
Desarrollo de materiales de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none">• Materiales de enseñanza—aprendizaje
Evaluación y aprobación de libros de texto	<ul style="list-style-type: none">• Guías / especificaciones para el desarrollo y la evaluación de los textos
Formación docente	<ul style="list-style-type: none">• Currículo de formación docente
Evaluación del currículo	<ul style="list-style-type: none">• Resultados de la evaluación curricular• Informes de investigación sobre implementación curricular, resultados de aprendizaje, etc.• Informes de inspección



TAREA 2 Reflexión individual

1. Revise el documento “Implementación curricular – factores limitantes y facilitadores” [Curriculum implementation – limiting and facilitating factors, extracted from Altrichter, 2005], prestando especial atención a las páginas 8 y 9.
2. Leer los estudios de caso “Implementación curricular en Hungría” [Curriculum implementation in Hungary, extracted from Bognár, 2006], “Desarrollo e implementación de un nuevo currículo de arte en educación Básica en República Islámica de Irán” [Development and implementation of a new elementary art curriculum in I.R. Iran, extracted from Mehrmohammadi and Navvab Safavi, 2011] y “Promoviendo integración social en las escuelas primarias de Trinidad y Tobago, 1972 a 2000: el rol de los maestros en la implementación curricular” [Promoting social integration in Trinidad and Tobago’s primary schools, 1972 – 2000: the role of teachers in curriculum implementation].
3. Considerar las siguientes preguntas como base para la discusión:
 - a. ¿Qué nivel de riesgo se asumió en estas experiencias?
 - b. ¿Qué factores limitantes y facilitadores se hallaban presentes?
 - c. ¿Cómo influyó la opinión de los docentes en los pasos a seguir para la implementación?
 - d. ¿Qué nivel de impacto tuvo el cambio de política sobre:
 - a. Docentes;
 - b. Alumnos; y
 - c. Directores de escuelas.
 - e. ¿Cuáles fueron las lecciones aprendidas?
 - f. A partir de la experiencia de ambos casos ¿qué implicaciones puede identificar para el diseño de la prueba piloto y su implementación en su contexto?



TAREA 3 Reflexión individual

1. Leer el estudio de caso “El inicio de una reforma educativa: la Reforma Bernard en las décadas de 1970 y 1980” [La mise en route d’une réforme éducative: La Réforme Bernard au cours des années 1970 et 1980].
2. Identificar las etapas y la cronología de la reforma haitiana descrita en el caso anterior.
3. ¿Cuáles fueron los factores favorables y desfavorables en las diferentes etapas de la reforma haitiana Bernard?

TAREA 4 Discusión plenaria

Utilizar las siguientes preguntas como base para la discusión:

1. ¿Qué elementos resultan esenciales para una estrategia de implementación en su contexto?
2. ¿Qué sistemas de apoyo para la implementación son posibles en su contexto a la luz de posibles limitaciones generadas por circunstancias socioeconómicas y educativas?

TAREA 5 Trabajo individual

A partir de las consideraciones sobre la innovación, la prueba piloto y la implementación comentadas en este módulo, diseñe el bosquejo de un plan para la implementación de un cambio curricular en particular relevante para su contexto. Éste podrá incluir: metas estratégicas para la prueba piloto (si fuera relevante), un bosquejo de las estrategias de implementación, etapas o pasos en el proceso, estructuras de apoyo, posibles acuerdos de evaluación y potenciales fuentes de financiamiento.



PRODUCTO

Bosquejo de plan de implementación

TAREA 6 Discusión plenaria

Compartir el plan elaborado con todo el grupo. El grupo actuará como un comité de políticas para identificar fortalezas y debilidades respecto a cada plan presentado. Si fuera posible, llegar a un acuerdo sobre los elementos comunes de una estrategia de implementación práctica y deseable.

Implementación de reformas globales del sistema



TAREA 7 Reflexión individual

1. Leer el estudio de caso “Revisión del currículo de la escuela primaria en la República Unida de Tanzania”.
2. Leer el documento “Proyecto de Educación en Malasia 2013-2025”, sección 3.4 en el documento “Compartiendo la experiencia de Malasia en la participación de las niñas en la educación de las ciencias, la tecnología, la ingeniería y las matemáticas (STEM, por sus siglas en inglés)”.
3. Reflexione a partir de la lectura de los casos y documentos y en base a las siguientes preguntas:
 - a. ¿Cuál es el tipo de problema que motiva la reforma en cada caso?
 - b. ¿Cuáles son los plazos (corto, mediano o largo) definidos para cada una?
 - c. ¿Cómo se llega a toda la población y con qué instrumentos?

d. ¿Cómo se atiende a los docentes en cada caso (en relación a formación y participación en los procesos)?

4. Compare el caso de Tanzania con el de Malasia en lo que concierne a la implementación de la reforma en todo el sistema.



TAREA 8 Reflexión en pequeños grupos

1. Leer el documento “Observaciones finales” en el capítulo 6 del documento “Explorando oportunidades para el liderazgo de docentes STEM”.
2. ¿Qué le aportan estas observaciones pensando en la implementación de una reforma a escala integral del sistema educativo en su contexto?
3. Elabore con sus compañeros de grupo, de forma presencial o mediante un e-forum, una lista de los aspectos que consideran más relevantes.

TAREA 9 Reflexión individual

1. Analizar si una reforma global del sistema educativo sería posible en su contexto.
2. Describa qué factores dados en su contexto la harían factible/no factible y conveniente/no conveniente.
3. Pensar en las acciones que podrían hacerse para transformar los factores no favorables (del literal a) en factores favorables.



PRODUCTO

Lista de factores (tarea 9.2) y acciones para transformar los factores no favorables en favorables (tarea 9.3)



SE DEBERÁ INCLUIR EN EL PORTAFOLIO UNA NOTA DE APRENDIZAJE PERSONAL:

¿Qué he aprendido? ¿Qué conceptos útiles he podido encontrar?

Lista de recursos para el MÓDULO 7

Procesos de implementación curricular

Documentos

- Lecciones aprendidas con respecto al proceso de innovación [Lessons learned regarding the process of innovation].
- Plan curricular para el distrito escolar independiente Eustace [Curriculum plan for the independent school district of Eustace].
- Implementación curricular – factores limitantes y facilitadores [Curriculum implementation – limiting and facilitating factors].
- Compartiendo la experiencia de Malasia en la participación de las niñas en la educación de las ciencias, la tecnología, la ingeniería y las matemáticas (STEM, por sus siglas en inglés).
- Capítulo 6: Observaciones finales. Explorando oportunidades para el liderazgo de docentes STEM. [Chapter 6: Concluding Observations. Exploring Opportunities for STEM Teacher Leadership: Summary of a Convocation (2014)].

Estudios de caso

- Propuesta sobre la aplicación experimental de la integración de la educación financiera en las escuelas [Proposal on Piloting Integration of Financial Education in Schools]
- Reacción de los docentes a la implementación curricular en Portugal [Reaction of teachers to curriculum implementation in Portugal].
- Programa de escuelas sobre investigación y desarrollo (I y D) en Japón [Research and development of school programs (R&D) in Japan].
- Georgia: primeras lecciones aprendidas respecto del comienzo de una implementación curricular [Georgia: first lessons learned in starting curriculum implementation].
- Educación para la ciudadanía en Irlanda del Norte: poniendo a prueba la innovación [Citizenship education in Northern Ireland: piloting innovation].
- Argelia: monitoreo y evaluación de la implementación de la reforma del sistema educativo [Algeria: monitoring and assessment of the implementation of the reform of the educational system].
- El apoyo a la primera infancia: La aplicación del método de enseñanza convergente criollo francés [Application de la méthode de la didactique convergente Créole Français].
- Nuevas escuelas en Qatar [New schools in Qatar].
- Gales: el país que aprende. Plan de acción de la Fase de Fundación 3-7 [Wales - The Learning Country: Foundation Phase 3-7 Action Plan].
- El caso del curso de preparación reorganizado y de la lectura en el cambio curricular en la École Sainte Trinité [Le cas du CPR et de la lecture dans le changement curriculaire à l'École Sainte Trinité].
- Turquía: Administración del cambio y la implementación curricular [Turkey: management of curriculum change and implementation].
- Proceso de cambio curricular en Etiopía [Curriculum change process in Ethiopia].

- Implementación curricular en Hungría [Curriculum implementation in Hungary].
- Desarrollo e implementación de un nuevo currículo de arte en Educación Básica en la República Islámica de Irán [Development and implementation of a new elementary art curriculum in I.R. Iran].
- Promoviendo integración social en las escuelas primarias de Trinidad y Tobago, 1972 a 2000: el rol de los maestros en la implementación curricular [Promoting social integration in Trinidad and Tobago's primary schools, 1972 – 2000: the role of teachers in curriculum implementation].
- El inicio de una reforma educativa: la Reforma Bernard en las décadas de 1970 y 1980 [La mise en route d'une réforme éducative: La réforme de Bernard au cours des années 1970 et 1980].
- Revisión del currículo de la escuela primaria en la República Unida de Tanzania [Primary School Curriculum Review in Tanzania].

Hojas de trabajo

- Modelo de póster: Diseño de una prueba piloto

Referencias

- Academia Nacional de Prensa. 2014. *Capítulo 6: Observaciones finales. Explorando oportunidades para el liderazgo de docentes STEM* [Chapter 6: Concluding Observations. Exploring Opportunities for STEM Teacher Leadership: Summary of a Convocation]. Recuperado en diciembre de 2016 <http://www.nap.edu/read/18984/chapter/7>
- Altrichter, H. 2005. Aprendizaje basado en contexto de la ciencia [Context-based learning of science]. P. Nentwig y D. Waddington (eds.), *Implementación curricular - factores limitantes y facilitadores* [Curriculum implementation - limiting and facilitating factors]. Münster, Waxmann. pp. 35-62. (En inglés.)
- Arlow, M. 2004. Educación, conflicto y cohesión social [Education, conflict and social cohesion]. S. Tawil y A. Harley (eds.), *Educación ciudadanía en una sociedad dividida: el caso de Irlanda del Norte* [Citizenship education in a divided society: the case of Northern Ireland]. Ginebra, UNESCO Oficina Internacional de Educación, pp. 255-314. Recuperado en diciembre de 2016 http://publishing.unesco.org/details.aspx?Code_Livre=4249 . (En inglés.)
- Asamblea Nacional de Gales (NAFW, por sus siglas en inglés). 2001. *Gales: el país que aprende. Plan de acción de la Fase de Fundación 3-7* [Wales: The Learning Country: Foundation Phase 3-7 Action Plan]. Cardiff, Asamblea Nacional de Gales. Recuperado en diciembre de 2016 <http://gov.wales/docs/dcells/publications/120419fpactionen.pdf> . (En inglés.)
- Bognár, M. 2006. Desafíos actuales y futuros en el desarrollo curricular: políticas, prácticas y redes para el cambio [Current and future challenges in curriculum development: policies, practices and networking for change]. A. Crisan (ed.), *Cambios curriculares en Hungría – Desafíos del aprendizaje continuo* [Curriculum changes in Hungary – Challenges of continuous learning]. Bucarest, Editura Educatia 2000+ (Publicado conjuntamente por Humanitas Educational y UNESCO Oficina Internacional de Educación). (En inglés.)
- Brewer, D.J. y otros. 2007. *Educación para una nueva era – Diseño e implementación de la reforma educativa para K–12 en Qatar* [Education for a new era – Design and implementation of K–12 education reform in Qatar]. Qatar, RAND/Qatar SCE. Recuperado en diciembre de 2016 http://www.rand.org/pubs/monographs/2007/RAND_MG548.sum.pdf . (En inglés.)
- Curriculum Development Division, Ministry of Education Malaysia. 2016. *Compartiendo la experiencia de Malasia en la participación de las niñas en la educación (STEM)*. [Sharing Malaysian experience in participation of girls in STEM education]. Ginebra, UNESCO Oficina Internacional de Educación. Recuperado en diciembre de 2016 <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002447/244714S.pdf>
- Distrito escolar independiente Eustace. Sin fecha. *Plan curricular para el distrito escolar independiente Eustace* [Curriculum plan for the independent school district of Eustace]. Eustace (Texas), Estados Unidos de América. Recuperado en diciembre de 2016 <http://www.eustaceisd.net/pdf/Curriculum%20Plan.pdf> . (En inglés.)
- Ehrmann, K. 2014. *El inicio de una reforma educativa: la Reforma Bernard en las décadas de 1970 y 1980* [La mise en route d'une réforme éducative: La réforme de Bernard au cours des années 1970 et 1980]. Estudio de caso, Diploma en Diseño y Desarrollo Curricular. (OIE/UCU/OREALC) Cohorte 2013-2014.
- Flores, M.A. 2005. *La opinión de los docentes sobre cambios curriculares recientes: tensiones y retos* [Teachers' views on recent curriculum changes: tensions and challenges], *El Diario Curriculum* [The Curriculum Journal], Vol. 16, No. 3, septiembre 2005, pp. 401–413. (En inglés.)

- Holder, H. 2011. *Promoviendo integración social en las escuelas primarias de Trinidad y Tobago, 1972 a 2000: el rol de los maestros en la implementación curricular* [Promoting social integration in Trinidad and Tobago's primary schools, 1972-2000: the role of teachers in curriculum implementation]. Ginebra, UNESCO Oficina Internacional de Educación, la Comunidad de Práctica en Desarrollo Curricular. (En inglés.)
- Janashia, S. 2006. Desafíos actuales y futuros en el desarrollo curricular: políticas, prácticas y redes de cambio [Current and future challenges in curriculum development: policies, practices and networking for change]. A. Crisan (ed.), *Georgia: comienzo de la implementación curricular (primeras lecciones aprendidas)* [Georgia: starting curriculum implementation (first lessons learned)]. Bucarest, Editura Educatia 2000+. Publicado conjuntamente por Humanitas Educational y UNESCO Oficina Internacional de Educación. (En inglés.)
- Karip, E. 2006. Desafíos actuales y futuros en el desarrollo curricular: políticas, prácticas y redes de cambio [Current and future challenges in curriculum development: policies, practices and networking for change]. A. Crisan (ed.), *Turquía: Administración del cambio y la implementación curricular* [Turkey: management of curriculum change and implementation]. Bucarest, Editura Educatia 2000+. Publicado conjuntamente por Humanitas Educational y UNESCO Oficina Internacional de Educación. (En inglés.)
- Kenya Institute of Curriculum Development. 2015. *Propuesta piloto de Integración de la Educación Financiera* [Proposal on Training Primary and Secondary Schools Teachers from Pilot Schools on Integration of Financial Literacy]. Pilot Proposal. Nairobi, Kenya Institute of Curriculum Development.
- Laguerre, M. 2014. *El apoyo a la primera infancia: La aplicación del método de enseñanza convergente criollo francés* [Application de la méthode de la didactique convergente Créole Français]. Estudio de caso, Diploma en Diseño y Desarrollo Curricular. (OIE/UCU/OREALC) Cohorte 2013-2014.
- Lewy, A. 1990. La Enciclopedia Internacional de Evaluación Educativa [The International Encyclopedia of Educational Evaluation]. H.J. Walberg y G.H. Haertel (eds.), *Intento Curricular* [Curriculum Tryout]. Oxford (Inglaterra), Pergamon Press, pp. 203-205. (En inglés.)
- Maruyama, A. 2011. *Programa de escuelas sobre investigación y desarrollo (I y D) en Japón*, Diploma en Diseño y Desarrollo Curricular. (OIE/UCU/OREALC) Cohorte 2010-2011. Ginebra, UNESCO Oficina Internacional de Educación.
- Mehrmohammadi, M. y Navvab Safavi, M. 2011. *Nuevo currículo de arte en la educación primaria en R.I. Irán* [New Elementary Art Curriculum in I.R. Iran]. Ginebra, UNESCO Oficina Internacional de Educación, la Comunidad de Práctica en Desarrollo Curricular. (En inglés.)
- Petit Frere, D. 2014. *El caso del curso de preparación reorganizado y de la lectura en el cambio curricular en la École Sainte Trinité* [Le cas du CPR et de la lecture dans le changement curriculaire à l'École Sainte Trinité]. Estudio de caso, Diploma en Diseño y Desarrollo Curricular. (OIE/UCU/OREALC) Cohorte 2013-2014.
- Sehouani, A. 2005. Seguimiento y evaluación de la puesta en marcha de la reforma del sistema educativo: hacia un dispositivo de pilotaje (Ministerio de Educación Nacional - con el apoyo de la UNESCO para la educación de reforma PARE) [Suivi et évaluation de la mise en œuvre de la réforme du système éducatif: vers un dispositif de pilotage (Ministère de l'Éducation Nationale - le soutien de l'UNESCO à l'éducation réforme PARE)]. N. Toualbi-Thaâlibi y S. Tawil (eds.), *La refundación de la educación en Argelia - Problemas y retos de una sociedad cambiante* [La refonte de la pédagogie en Algérie - Défi et enjeux d'une société en mutation]. Rabat, Programa de la UNESCO para el Magreb. Recuperado en diciembre de 2016 <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001498/149828f.pdf>. (En francés.)

- Sinclair, M. 2004. *Aprender a vivir juntos: construyendo habilidades, valores y actitudes para el siglo veintiuno: estudios en educación comparada* [Learning to live together: building skills, values and attitudes for the twenty-first century: studies in comparative education]. Ginebra, UNESCO Oficina Internacional de Educación. Recuperado en diciembre de 2016 <http://educationandconflict.org/sites/default/files/publication/LEARNING%20TO%20LIVE%20TOGETHER.pdf>. (En inglés.)
- Ssereo, F.E. 2011. *Un recuento del proceso curricular en Etiopía* [An account of curriculum process in Ethiopia], Diploma en Diseño y Desarrollo Curricular. (OIE/UCU/OREALC) Cohorte 2010-2011. Ginebra, UNESCO Oficina Internacional de Educación.
- Tarimo, F. 2015. *Revisión del currículo de la escuela primaria en la República Unida de Tanzania* [Primary School Curriculum Review in Tanzania]. Estudio de caso, Diploma en Diseño y Desarrollo Curricular. (OIE/TIE/OUT) Cohorte 2015. Ginebra, UNESCO Oficina Internacional de Educación.

MÓDULO 8:

Evaluación de los estudiantes y del currículo

Introducción

Este módulo explora tendencias internacionales y regionales en la evaluación del currículo y la evaluación del aprendizaje de los alumnos, los tipos y métodos de evaluación del currículo y de los alumnos y algunos enfoques respecto de la reestructuración de los sistemas de evaluación.

Las actividades de este módulo brindan a los profesionales del currículo la oportunidad de facilitar su entendimiento de elementos que forman parte de una política comprehensiva de evaluación del currículo:

1. Evaluación estatal de los aprendizajes de los estudiantes: criterios respecto de su evaluación que se encuentran regularmente incluidos en los materiales curriculares.
2. Evaluación de los resultados de aprendizaje en áreas de contenido específicas: se analizan estrategias y modalidades especiales para la evaluación de los resultados de aprendizaje en áreas de contenido recientemente incluidas en los currículos.
3. Evaluación del currículo a nivel nacional, a través de un esquema analítico para planear la evaluación de los currículos.
4. Evaluación del currículo a nivel de escuela: se analizan aspectos de la implementación curricular en relación a las prácticas eficaces de las escuelas.
5. Las evaluaciones internacionales y regionales: se analizan posibles usos que los países que participan en ese tipo de evaluaciones pueden hacer para mejorar la calidad del currículo.

A continuación de las actividades, se incluye una sección de “Recursos” que contiene documentos de discusión, estudios de caso y otros materiales a los que se hace referencia en las actividades, así como una lista de lecturas adicionales complementarias.

Algunas reflexiones generales sobre la evaluación de los estudiantes y del currículo

La evaluación del currículo es un aspecto importante y necesario en cualquier sistema educativo nacional. Todas las innovaciones, cambios y reformas curriculares aspiran a lograr un conjunto de metas y objetivos. La evaluación curricular posibilita a los desarrolladores de currículo, al gobierno y a otros actores determinar hasta qué grado se cumplieron las metas y los objetivos. Lamentablemente, en muchos casos, esta etapa del ciclo de desarrollo curricular se pasa por alto, es desvalorizada o se produce como una ocurrencia tardía. Sin embargo, no es posible realizar de forma profesional y significativa una implementación de un enfoque curricular sin considerar cómo se evaluará el currículo. Por lo tanto, los desarrolladores de currículo debieran tratar la evaluación del currículo como una parte inherente al sistema educativo nacional. Este proporciona las bases para la toma de decisiones en política curricular así como para el intercambio sobre los continuos ajustes curriculares y los procesos de su implementación.

Las principales preocupaciones respecto de la evaluación del currículo se relacionan con:

- La efectividad y la eficiencia para traducir la política educativa oficial a la práctica educativa;
- El estatus de los contenidos y las prácticas curriculares a la luz de las preocupaciones locales, nacionales y mundiales; y
- El logro de los objetivos y las metas de los programas educativos.

Una medida esencial para evaluar el éxito de cualquier currículo es la calidad del aprendizaje de los estudiantes. El conocer el grado en que los estudiantes han alcanzado los resultados especificados en el currículo es fundamental tanto para el mejoramiento de la enseñanza como para la evaluación del currículo. La evaluación de los aprendizajes de los estudiantes se utiliza cada vez con mayor frecuencia con el fin que los sistemas educativos y los actores clave (especialmente los docentes) sean responsables de los resultados educativos. Por lo tanto, la evaluación de alumnos es un importante aspecto de la evaluación del currículo que contribuye a facilitar cómo entender los impactos y los resultados de los programas educativos y, en particular, la adecuación de la propuesta curricular a lo esperable de aprender en determinados contextos con las cargas horarias que les son asignadas.

Evaluación del currículo

El término evaluación generalmente se aplica al proceso de realizar un juicio de valor. En educación, el término evaluación se utiliza en referencia a actividades asociadas a los currículos, programas, métodos de enseñanza y factores organizacionales, a los aprendizajes de los alumnos y a los desempeños de los docentes, entre otros aspectos relevantes. La primera tarea de los evaluadores curriculares es garantizar una buena definición del propósito y alcance de la evaluación. La evaluación del currículo tiene como objetivo examinar el impacto de su implementación sobre el logro de los estudiantes (aprendizaje) y asimismo analizar los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula e informar su revisión toda vez que sea considerado necesario hacerlo. La evaluación del currículo identifica:

- Fortalezas y debilidades específicas de un currículo y su implementación; y
- Elementos y aportes que se deberían tener en cuenta para la mejora de la enseñanza y del aprendizaje.

La evaluación del currículo puede ser un proceso y una actividad interna llevada a cabo por las diferentes unidades de un sistema educativo para sus respectivos fines. Estas unidades pueden incluir Ministerios de Educación, autoridades educativas regionales, sistemas de supervisión y reporte institucional, departamentos de educación, escuelas y comunidades.

La evaluación curricular puede también ser un proceso de revisión externo o encargado a terceros. Estos procesos pueden ser llevados a cabo de manera regular por comisiones especiales o equipos de tarea para la revisión de los currículos o pueden ser estudios basados en investigaciones sobre el estado y la eficacia de los diferentes aspectos del currículo y su implementación. Estos procesos pueden examinar, por ejemplo, la eficacia del contenido del currículo, las pedagogías y los enfoques institucionales existentes, la capacitación docente y los libros de texto y los materiales institucionales.

Evaluación de los estudiantes

El fin último de la evaluación del currículo es asegurar que éste sea eficaz en la promoción de la mejora de la calidad del aprendizaje de los estudiantes. La evaluación de la comprensión y del conocimiento de los estudiantes siempre ha tenido una poderosa influencia en cómo y qué enseñan los docentes, aunque las actitudes hacia la evaluación son frecuentemente ambiguas. Para algunos la evaluación es un mecanismo eficaz para lograr cambios. Si los exámenes o los test cambian, se argumenta, entonces, que el currículo y/o las formas de enseñarlo se modificarán. Para otros, la evaluación es una camisa de fuerza, que, más que motivarlos, evita los cambios y, en última instancia, genera hostilidad en la propia educación. Estas actitudes son, por supuesto, extremas y no hacen justicia a la importancia de la evaluación como un componente integral del proceso de enseñanza y de aprendizaje. Aunque necesariamente contextual, la evaluación externa del aprendizaje de los alumnos siempre ha tenido una gran influencia en cómo y qué enseñan los docentes y es, en consecuencia, una importante fuente de retroalimentación para conocer si la implementación del contenido curricular resulta apropiada. Sin embargo, para que la evaluación sea de alta calidad y relevante, así como para que informe y apoye mejoras reales en todo el sistema educativo y en sus resultados, debe estar en armonía plena y funcional con el currículo del sistema educativo, incluyendo políticas, formación, capacitación y apoyo docente, y textos y materiales para la enseñanza y el aprendizaje.

El cumplimiento de los diversos objetivos de diagnóstico, certificación y rendición de cuentas requiere tipos diferentes de estrategias e instrumentos de evaluación seleccionados para el logro de propósitos específicos.

Estos propósitos incluyen generalmente:

1. Proporcionar a los docentes, estudiantes y padres la información relacionada con el proceso de aprendizaje de los estudiantes, su progreso y sus logros para posibilitarles el monitoreo y la regulación de la enseñanza y del aprendizaje;
2. Usar los resultados para facilitar el avance en el sistema escolar o la selección dentro de ella;
3. Proporcionar a los empleadores los detalles que les generen confianza en los resultados escolares; y
4. Permitir a los gobiernos y otras agencias monitorear y comparar los desempeños de las escuelas y de los sistemas educativos.

Por lo tanto, en términos generales, la evaluación frecuentemente se ocupa del diagnóstico-recuperación, de la certificación y/o de la atribución de responsabilidades.

La evaluación del aprendizaje de los alumnos puede ser sumativa o formativa y existen diferentes tipos de pruebas para abordar múltiples necesidades, como las pruebas estandarizadas, las pruebas basadas en el desempeño, las pruebas de habilidad y las pruebas de aptitud.

Palabras clave

Autoevaluación; Desempeño; Descentralización; Eficacia; Evaluación; Evaluación del aprendizaje; Evaluación del currículo; Evaluación del sistema educativo; Evaluación externa e interna; Evaluación formativa y sumativa; Evaluación de centro, nacional, regional e internacional; Herramientas e instrumentos de evaluación; Impacto; Rendición de cuentas; Resultados de aprendizaje.



ACTIVIDAD 1

Evaluación estatal de los aprendizajes de los estudiantes

La evaluación regular, confiable y oportuna es clave para mejorar el logro de aprendizajes. Resulta esencial establecer una distinción entre los términos “evaluación” y “examen”, siendo ésta última una forma específica de evaluación sumativa utilizada principalmente para diferenciar entre estudiantes a efectos de la selección o de la certificación.

La evaluación es un componente fundamental de un ambiente de enseñanza y aprendizaje eficaz, ya sea a nivel internacional o regional (a modo de ejemplo, Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes – PISA, y las actividades del Consorcio para el Monitoreo de la Calidad de la Educación del Sur y Este de África – SACMEQ), o a nivel nacional (p.ej. Pruebas de Etapas Clave en Inglaterra y País de Gales) o escolar/del aula (p.ej., exámenes de fin de año). La evaluación debería permitir que quienes trabajan en el sistema educativo puedan diagnosticar, controlar y asegurar la calidad de la educación que brindan, así como reorientar las decisiones y estrategias para que esto sea posible.

Esta sección revisa los tipos de evaluación diseñados para mejorar la calidad de la educación a nivel del aula, la cual puede caracterizarse por ser tanto formativa como sumativa (Tabla 8.1).

Tabla 8.1. Evaluación sumativa y formativa

	Evaluación sumativa	Evaluación formativa
PROPÓSITO :	Para evaluar y registrar el logro de un estudiante	Para diagnosticar cómo aprende un estudiante y como mejorar la enseñanza y el aprendizaje
JUICIO :	Con referencia a un criterio o a una norma; progreso en el aprendizaje contrastado con los criterios públicos	Con referencia a un criterio y al estudiante
MÉTODO :	Pruebas o tareas creadas externamente. Revisión del trabajo escrito y otras producciones (portafolio) contrastada con criterios aplicados uniformemente para todos los estudiantes.	Observación de las actividades de aprendizaje, discusiones con los estudiantes, revisión del trabajo escrito y otras producciones (portafolio), auto evaluación del alumno y evaluación de pares.

Fuente: Adaptado de Harlen y James (1997, pp. 195-209); Black y otros (2004).

Como lo plantea Black (2004), las evaluaciones nacionales e internacionales son sumativas por naturaleza. Las evaluaciones en el aula que realizan los docentes pueden ser sumativas o formativas. La evaluación formativa se focaliza en cómo aprende cada estudiante y las dificultades que puede encontrar. Con base en las mismas, los docentes pueden ajustar su enseñanza para aumentar los logros. La evidencia muestra que, mediante el intercambio con los alumnos, la evaluación formativa puede contribuir a mejorar su aprendizaje y desempeño. Por lo tanto, es una forma de evaluación que debe llevarse a cabo de forma frecuente y continua; no hay duda de que es de importancia central para una enseñanza eficaz y un aprendizaje significativo. En la práctica, se debería también hacer uso de la autoevaluación de los alumnos, lo que les puede facultar para evaluar su propio progreso y reflexionar acerca de cómo podría mejorar.

Durante la evaluación formativa, las estrategias disponibles para ayudar a los maestros a monitorear el progreso de los estudiantes incluyen:

1. Las actividades como la lectura, la visualización de un vídeo u otro material, realización de experimentos sencillos, debates en el aula, explicar o hacer presentaciones en clase acerca de los fenómenos naturales y "pre-tests", para establecer lo que los estudiantes ya saben; y
2. Las actividades de clase o de laboratorio frecuentes, tales como cuestionario y las tareas de escritura orales, para retroalimentar a los estudiantes y profesores a efectos que éstos últimos pueda utilizarla para mejorar la eficacia de su futura enseñanza.

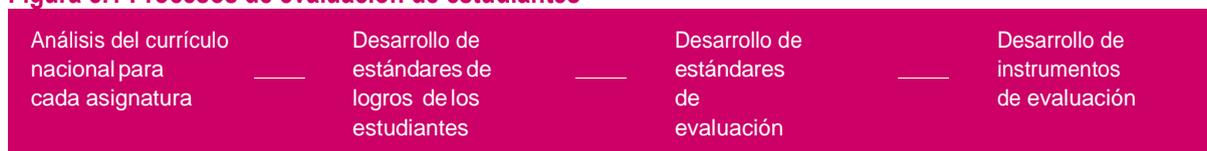
Queda mucho por hacer para establecer la evaluación formativa como una parte integral del proceso de enseñanza y aprendizaje. El primer paso esencial es persuadir a los maestros y los políticos de la importancia de la evaluación formativa y de dedicar tanto tiempo y recursos para su desarrollo como lo que se ha invertido en las estrategias para la evaluación sumativa, comúnmente asociados con la selección y certificación. Para aprovechar las ventajas de este desarrollo, sin embargo, será necesario invertir fuertemente en la formación y en el desarrollo profesional docente a efectos de asegurar que docentes, estudiantes, políticos, padres y otras personas involucradas en la educación entiendan y apoyen la evaluación formativa y lo que ella implica, para elevar el nivel aprendizaje en las escuelas.

La evaluación sumativa se utiliza normalmente para determinar si los estudiantes son promovidos a un grado o nivel educativo superior o si se les puede expedir un certificado o diploma, dependiendo con frecuencia de exámenes extraordinarios, que tienen además un propósito de mapeo que puede reorientar los procesos de desarrollo curricular. Sin embargo, los Ministerios de Educación están optando cada vez más por evaluaciones continuas que combinan evaluaciones sumativas y formativas. Países como Sri Lanka, República de Sudáfrica y República de Ghana han introducido estos sistemas para complementar el examen nacional. La idea es poder obtener un juicio más holístico acerca del logro y el progreso de los estudiantes y, asimismo, disminuir los incentivos de "enseñar para los exámenes".

No obstante, en la práctica, la evaluación continua equivale con frecuencia a evaluación sumativa repetida, sin brindarles a los alumnos ninguna comunicación específica de resultados. Esta situación se puede atribuir, en parte, a la falta de entendimiento por parte de los docentes acerca de lo que significa la evaluación formativa. Asimismo, también refleja la presión que la evaluación sumativa externa ejerce sobre la enseñanza y el aprendizaje. Por otra parte, una evaluación formativa eficaz requiere de recursos adecuados, docentes formados en técnicas de evaluación y grupos de clase relativamente reducidos – requerimientos que no se corresponden con la realidad en muchos países.

Los procesos habituales de evaluación de estudiantes se muestran en la figura 8.1:

Figura 8.1 Procesos de evaluación de estudiantes



Fuente: Adaptado de UNESCO (2005, pp. 30-37).

La evaluación del aprendizaje de los estudiantes brinda información que puede utilizarse para usos diversos.

A nivel curricular:

1. Revisar las metas y los objetivos de la educación en los contextos de las realidades actuales concibiendo e imaginando el desarrollo de los estudiantes;
2. Formular nuevos marcos para la revisión y actualización del currículo; y

3. Revisar el alcance de los contenidos curriculares.

A nivel de aula:

1. Permitir a docentes y alumnos monitorear la enseñanza y el aprendizaje;
2. Revisar las estrategias de enseñanza y de aprendizaje así como desarrollar métodos instruccionales más ajustados; y
3. Permitir el avance de los estudiantes a través de un sistema educativo o permitir el acceso a diferentes modalidades.

A nivel de la conducción del sistema educativo:

1. Brindar a los actores sociales una rendición de cuentas de los resultados obtenidos en la escuela; y
2. Permitir a las autoridades educativas controlar y comparar el desempeño de las escuelas y los sistemas educativos.

Foco de la actividad

Esta actividad ayudará a los participantes a identificar modelos y procesos de evaluación de estudiantes, así como a discutir los beneficios y riesgos de las prácticas de evaluación con altos estándares.

Desafíos y alternativas de las evaluaciones estatales



TAREA 1 Discusión plenaria

Leer el documento titulado “Cinco estrategias de evaluación estatutaria: Alberta (Canadá), Alemania, Italia, Massachusetts (EE. UU.) y Nueva Zelanda” [Five strategies of statutory assessment: Alberta (Canada), Germany, Italy, Massachusetts (US) and New Zealand, extracted from Andrews and others, 2007].

Elaborar un cuadro comparativo para presentar la información relevante sobre los cinco casos.

TAREA 2 Trabajo en pequeños grupos

Utilizar las siguientes preguntas como base para la discusión:

- Actualmente, ¿existe alguna política nacional para la evaluación de alumnos en su país?
- ¿Qué temas/problemas se pueden identificar en relación a la evaluación de alumnos?
- ¿Cuáles son las consecuencias de estos temas/problemas en la evaluación de alumnos?
- ¿Qué cambios se han propuesto?



TAREA 3 Reflexión individual

Leer el estudio de caso “Estándares de educación. Estudio de la situación en Italia” [Standards in education—Study of the situation in Italy, extracted from Bernasconi, 2006].

Visitar el sitio web: <http://www.invalsi.it/invalsi/index.php>

Leer el estudio de caso “Referenciales de competencias escolares y herramientas de evaluación de competencias: la situación de la comunidad de habla francesa de Bélgica [Référentiels de compétences scolaires et outils d'évaluation de compétences: la situation en Communauté Française de Belgique].

Enumerar un listado de desafíos respecto de los procesos de evaluación y compararlos con aquellos que se presentan en su contexto.



PRODUCTO

Desafíos en la evaluación



TAREA 4 Discusión plenaria

Leer el estudio de caso “Revisión curricular de la educación media superior en Tanzania” [Curriculum review of advanced level secondary education in Tanzania].

Discutir de qué modo se presentan en la estrategia propuesta por el estudio de caso las ideas clave desarrolladas en la Sección 1 del documento “Repensar la evaluación de clase con un propósito en mente” [Rethinking classroom assessment with purpose in mind, extraído de Protocolo del oeste, 2006].

Ideas clave:

- Las prácticas de evaluación en aula están profundamente enraizadas en las expectativas de la sociedad;
- La evaluación de aula desempeña un papel fundamental en la forma en que aprenden los estudiantes, en su motivación para aprender y en la forma en que enseñan los docentes;
- Las cuestiones de calidad (confiabilidad, punto de referencia, validez y conservación de registros) son importantes para cualquier evaluación de aula;
- Identificar el propósito de cualquier evaluación de aula es crucial para lograr que sea productiva y eficiente;
- Planear la evaluación de aula basándose en cuál es su propósito garantiza que sea coherente y efectiva; y
- Los docentes pueden usar múltiples estrategias y herramientas distintas para la evaluación en aula y asimismo, pueden adaptarlas a que sirvan al propósito y a las necesidades de los estudiantes individualmente.

Discutir de qué modo se abordan en el estudio de caso las cuatro conclusiones del documento “Integrando evaluación formativa y sumativa (OCDE)” [Integrating formative and summative assessment (OECD)]:

- Aprender “de abajo hacia arriba” y usar datos de evaluación formativa para construir conocimiento sobre lo que funciona en la política y en la práctica;
- Promover el profesionalismo docente;
- Asegurar la efectividad de los costos desarrollando enfoques más eficaces de evaluación; y
- Atender las brechas de Investigación y Desarrollo.



TAREA 5 Trabajo con un colega

Leer las secciones relevantes del documento “El rol de la evaluación en promover el desarrollo de las competencias en los estudiantes” [The role of assessment in promoting the development of student competencies] (Desafíos Fundamentales n°1 y n°2) y el documento “Revisión de la investigación sobre pruebas de alta consecuencia y efectos en la instrucción” [High-stakes testing and effects on instruction: Research review].

Usted participará de una reunión para explicar a padres y docentes las nuevas propuestas de evaluación incluido un debate al final.

Escribir un texto breve (que no supere la media página) o una lista de puntos con los argumentos conservadores de padres y docentes para mantener las actuales estrategias de evaluación, las escalas de calificación y las políticas duras que promueven evaluar para seleccionar a los estudiantes; y

Escribir contraargumentos que podrían usarse en el debate



PRODUCTO

Desafíos en la evaluación: texto o lista de puntos con argumentos y contraargumentos

Evaluación de competencias y estrategias para la formación docente



TAREA 6 Reflexión individual o con un colega

Leer el estudio de caso “La reforma de proceso de la evaluación estudiantil en educación primaria y media básica en China” [Primary and lower secondary student assessment reform process in China].

Leer las secciones relevantes del documento “El rol de la evaluación en promover el desarrollo de las competencias en los estudiantes” [The role of assessment in promoting the development of student competencies] (Desafíos Fundamentales n°3 y n°10); y

Considerar 2 de las estrategias que se presentan en el Desafío Fundamental n°3 y en base a la tabla “Estrategias y formas de registro para la evaluación de competencias” del documento mencionado en el numeral 2, describir qué rasgos de esas estrategias las hacen adecuadas y factibles para usar en su contexto a fin de desarrollar las competencias de los docentes en esta forma de evaluación. Diseñe una propuesta de capacitación para los docentes de diez escuelas a lo largo de seis meses de duración, teniendo en cuenta las estrategias consideradas y los rasgos descriptos.



PRODUCTO

Esquema de propuesta de capacitación



TAREA 7 Trabajo en grupos de hasta 3 participantes

Leer las secciones relevantes del documento “El rol de la evaluación en promover el desarrollo de las competencias en los estudiantes” (Desafíos Fundamentales n°5 y n°6) y la sección sobre evaluación en el estudio de caso “Los desafíos que plantea la Iniciativa 2003 de Educación Primaria Gratuita (FPE) en Kenia” [Challenges posed by the 2003 Free Primary Education (FPE) Initiative in Kenya]; y

Asumiendo el papel de especialista curricular, redactar un texto (no más de 1000 palabras) destinado a un periódico, donde se defienda la idea de efectuar un proceso equilibrado de evaluación que consista en un 50% asignada a la evaluación externa y otro 50% a la evaluación centrada en la escuela. Su documento debe explicar por qué esta forma propuesta sería una expresión más representativa y genuina de las competencias de los estudiantes que una evaluación 100% externa.



PRODUCTO

Artículo para un diario

Uso de las evaluaciones estatales para mejorar los aprendizajes



TAREA 8. Trabajo en pequeños grupos

Leer los estudios de caso “¡Cultura evaluativa, camino a la mejora!” y “Evaluación en línea, Uruguay”.

Responder las preguntas siguientes en relación a los estudios de casos:

¿De qué manera los casos estudiados contribuyen a la mejora de los aprendizajes? (Escriba un párrafo de no más de 10 líneas para cada uno de los casos)

¿Para cada situación analizada, qué características de la evaluación así como del uso de los resultados colaboran con la mejora de la calidad de los aprendizajes? (Haga una lista de las características para cada una de las situaciones)

TAREA 9 Reflexión Individual

Esbozar para su contexto un sistema de evaluación alternativo a cualquiera que ya exista o de los descritos en los estudios de casos, que pueda emplearse para la mejora de las prácticas de aula y de los aprendizajes. Incluir en su esbozo los procesos y productos de cada fase en el sistema de evaluación.



PRODUCTO

Esbozo de un sistema de evaluación alternativo que promueva la mejora de la calidad de los aprendizajes



TAREA 10 Trabajo en grupos pequeños

Leer el documento "Evaluación del aprendizaje del estudiante y el currículo. Cuestiones y consecuencias para la política, el diseño y la implementación" (secciones II, III y IV).

Tome notas breves sobre los siguientes aspectos de la evaluación:

1. El propósito de la evaluación;
2. El nivel de la evaluación;
3. El ámbito de aplicación material de evaluación;
4. La naturaleza de la evaluación; y
5. Los impactos de la evaluación.

Preparar una breve nota conceptual sobre cómo su país puede transformar su evaluación para contribuir a mejorar los resultados del aprendizaje.



PRODUCTO

Breve documento de síntesis (preparado en el numeral 3 de la tarea 10)



ACTIVIDAD 2

Evaluación de los resultados de aprendizaje en áreas de contenido específicas

La evaluación de áreas de contenido que han sido recientemente incluidas en los currículos de muchos países en carácter de obligatorias desde los primeros años es objeto de discusión y planificación. Las denominadas nuevas áreas de contenido poseen tradiciones de evaluación menos desarrolladas en comparación con las áreas de lectura y matemáticas, pero aparecen privilegiadas por las agencias internacionales debido al impacto esperado que tienen estas áreas de aprendizaje en temas globales como la promoción del desarrollo económico y social, la sostenibilidad del medio ambiente y la cohesión social.

Esta actividad explora los enfoques respecto de la evaluación de contenidos ilustrados a través de dos ejemplos:

1. "Aprender a Vivir Juntos"; y
2. "Educación en Ciencia y Tecnología".

Aprender a Vivir Juntos

El tema de "Aprender a Vivir Juntos" es central para la misión de la UNESCO ya que constituye uno de los cuatro pilares de la educación conjuntamente con aprender a conocer, aprender a hacer y aprender a ser. Se basa en el reconocimiento esencial de la igualdad y la dignidad de todas las personas, centrado en el entendimiento, la aceptación y la valoración de la diversidad y las diferencias humanas y el desarrollo del respeto por el prójimo. Como en cualquier otra área educativa, es importante entender cuál es el impacto de un currículo en varios niveles y qué es lo que lo hace eficaz.

Dentro del currículo de la escuela, el concepto de la convivencia se enseña generalmente a través de áreas tales como la educación para la paz, la resolución de conflictos/gestión, derechos humanos y educación para la ciudadanía, educación intercultural/multicultural, educación/valores morales, educación global y educación para el desarrollo. Algunos de estos pueden ser incluidos como sujetos curriculares diferentes, pero otros son susceptibles de ser incorporados en áreas temáticas más tradicionales tales como estudios sociales, la educación religiosa y la vida familiar, entre otros.

Más allá de las materias escolares, el concepto de "aprender a vivir juntos" se ve idealmente como un enfoque de toda la escuela, que permea su filosofía y los tipos de prácticas en el aula, la organización escolar, la gestión y normas, la adaptación de la cultura y el clima de la institución. La promoción exitosa de una cultura en las escuelas se percibe como dependiente del desarrollo de relaciones estrechas entre la escuela y el hogar y con la comunidad en general. Tal transformación de una escuela o sistema escolar normalmente requiere cambios profundos que tardarían muchos años para alcanzar un nivel cercano al óptimo. El seguimiento de la implementación y los efectos de este cambio en la escuela y su entorno tanto inmediato como más amplio debe ser una parte integral de este proceso de transformación.

La evaluación de resultados e impactos de las iniciativas educativas agrupadas bajo el título general de "aprender a vivir juntos" implica evaluar el desarrollo de actitudes y comportamientos y el cambio, así como el conocimiento y las habilidades. Se ha escrito mucho acerca de la complejidad de la medición de la adquisición de valores y el cambio de actitud que implica la evaluación de dominios no cognitivos. Monitorear los efectos a largo plazo de este tipo de programas también presenta grandes desafíos. Estas dificultades a menudo conducen a que este tipo de intervenciones curriculares no sean adecuadamente evaluados como para determinar sus efectos en los estudiantes y en el medio ambiente más amplio que el de enseñanza-aprendizaje. El fracaso para controlar y evaluar esta área clave del aprendizaje podrá ser un freno de oportunidades para su mejora continua y la integración en las escuelas.

Educación en Ciencia y Tecnología (ECT)

En el nuevo milenio, el conocimiento, la tecnología y la información están avanzando y siendo rápidamente reestructurados. Esto nos lleva a aprender a vivir y trabajar sostenidamente en una sociedad más orientada hacia la ciencia, la tecnología y la información. Asimismo, nos conduce a asegurar que el currículo en ciencia y tecnología pueda satisfacer las demandas y necesidades de los individuos en una sociedad fuertemente orientada hacia la ciencia y la tecnología.

Un aspecto importante y novedoso de la evaluación de ECT es la consideración de valores, actitudes, responsabilidad social y rendición de cuentas, que han sido incorporados al currículo de ciencias en cada país. También las evaluaciones comparadas tales como PISA (Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos) y TIMSS (Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias) en el área de ciencias han añadido cierta "presión de pares" a escala global, que tienen su incidencia en las políticas de evaluación y en el currículo de ciencias en varios países.

Foco de la actividad

Esta actividad tiene por finalidad revisar prácticas eficaces, pensamientos e ideas sobre la evaluación de dos importantes áreas de contenido: “Aprender a Vivir Juntos” y “Educación en Ciencia y Tecnología (ECT)”.

1. EVALUACIÓN SOBRE APRENDER A VIVIR JUNTOS

Elementos a tener en cuenta para educar para “una buena convivencia”



TAREA 1 Reflexión individual

Leer el documento titulado “Aprender a vivir juntos” [Learning to live together, extraído de UNESCO-OIE, 1995-2013a] que aporta un marco de discusión con respecto al contenido, a los modos de implementación, y a los criterios de evaluación para las prácticas eficaces en esta área.

Considerar las siguientes preguntas como base para su análisis:

1. ¿Qué elementos de “Aprender a Vivir Juntos” son los más significativos en su contexto?
2. En su país, ¿se espera que la educación aborde estos temas o ello podría resultar controversial?
3. ¿Qué clase de impacto esperaría que los currículos tengan sobre el tema de “Aprender a Vivir Juntos” y en qué niveles?
4. En su opinión, ¿qué hace eficaz a un currículo en esta área?
5. ¿Cómo se pueden evaluar los resultados de los alumnos?



TAREA 2 Trabajo con un colega

Examinar el documento titulado “Lista de control para la evaluación de las iniciativas de Aprender a Vivir Juntos” [Checklist for the assessment of Learning to Live Together initiatives, extraído de UNESCO-OIE, 1995-2013c]. Conjuntamente con un colega, responder la mayor cantidad de preguntas posibles sobre un currículo relacionado a “Aprender a Vivir Juntos” que le resulte familiar.

¿Hasta qué punto este listado ofrece un marco útil para la evaluación?

¿A su entender, existen áreas que requerirían más atención, o elementos que resulten irrelevantes en su contexto?



TAREA 3 Trabajo en pequeños grupos

Los participantes se dividirán en dos grupos. Cada grupo leerá uno de los siguientes estudios de caso:

1. “Formación ciudadana experimental en Rumania” [Experimental civics education in Romania].

2. “Lecciones aprendidas de las evaluaciones externas e internas de un proyecto educativo innovador en Irlanda del Norte” [Lessons learned from the internal and external evaluations of an innovatory education project in Northern Ireland, extracted from Watling and Arlow, 2002].

TAREA 4 Trabajo con un colega

Considerar todas las tareas (1 a 3) con un colega que no haya leído el mismo caso que usted en la tarea 3:

Identificar modelos útiles o prácticas eficaces para su contexto.

Enumerar los puntos de aprendizaje significativos para compartir brevemente con todo el grupo.



PRODUCTO

Listado con prácticas eficaces y listado con prácticas ineficaces

TAREA 5 Discusión plenaria presencial o virtual mediante e-forum:

Debatir con el grupo utilizando las siguientes preguntas como disparadoras de la discusión:

¿Qué información se requiere sobre un currículo en el área de Aprender a Vivir Juntos para emitir un juicio fundado acerca de su impacto y valor?

Analiz sus implicancias en relación:

1. a la planificación de un proceso de renovación curricular;
2. al desarrollo de un currículo; y
3. a la planificación de un proceso de evaluación/monitoreo curricular.

Elaborar colectivamente un documento (entre 1 y 2 páginas de extensión) que sintetice las ideas fundamentales que fueron discutidas y las conclusiones a las que arribaron en el debate.



PRODUCTO

Documento elaborado en el numeral 3 de la tarea 5

2. EVALUACIÓN EN ECT

Marcos de evaluación usados para ECT

TAREA 1 Reflexión individual

Considerar las siguientes preguntas como disparadoras:

¿Cómo se evalúan los resultados de los alumnos en Ciencia y Tecnología en su país? ¿Cuáles son los instrumentos y prácticas de evaluación actuales?

¿Qué aspectos de las prácticas de evaluación en esta área son los más y los menos eficaces?

¿Qué información se requiere sobre un currículo en el área de ECT para emitir un juicio fundado acerca de su impacto y valor?



TAREA 2 Trabajo con un colega

Leer el documento titulado “Evaluación en Ciencia y Tecnología” [Assessment in Science and Technology, extracted from Jenkins, 2003] y contrastar su contenido con el siguiente texto:

Componentes de un marco de evaluación en ECT

- Actitud, interés y preocupación;
- Conocimiento y comprensión;
- Pensamiento científico;
- Comunicación;
- Habilidades de investigación; y
- Acciones y cuidado planetario.

Conjuntamente con un colega, responder las siguientes preguntas en el contexto de un currículo de ECT con el que se encuentre familiarizado:

- a. ¿Qué elementos de la evaluación de ECT tienen más peso en su contexto?
- b. ¿Existe alguna área que requiera más o menos atención en la actualidad?

Revisar con su colega el cuadro anterior de componentes para un marco de evaluación en ECT y llegar a un acuerdo agregando o eliminando ítems.

TAREA 3 Discusión plenaria

Examinar en la tabla 8.2 el Marco de Evaluación de OECD-PISA (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico – Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos):

Tabla 8.2 Evaluación OECD –PISA

Marco de evaluación de la OECD-PISA (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos)
<p>Dominios de evaluación OECD-PISA en ciencias (3 dominios):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento científico: evaluado por su aplicación a temas específicos de las disciplinas; • Procesos científicos, que involucran conocimiento de la ciencia; y • Situaciones o contextos (en tanto áreas de aplicación) en las que se evalúan el conocimiento y los procesos y que toman la forma de problemáticas con base científica.

Alfabetización científica para OECD-PISA

La alfabetización científica, según se la identifica aquí, le otorga mayor prioridad al uso del conocimiento científico para “sacar conclusiones basadas en evidencia” que a la capacidad de recoger la evidencia uno mismo. La capacidad de relacionar evidencias o datos a afirmaciones y conclusiones se considera central en tanto todo ciudadano la necesita para formular juicios sobre aspectos de su vida que se ven influidos por la ciencia. De esto se deduce que todo ciudadano necesita saber cuándo es relevante el conocimiento científico, distinguiendo preguntas que la ciencia puede responder de aquellas que no puede. Todo ciudadano tiene que ser capaz de juzgar cuándo es válida una evidencia, tanto en cuanto a su relevancia como respecto de la forma en que fue recogida. Sin embargo, lo más importante es que todo ciudadano necesita poder relacionar la evidencia con las conclusiones que se apoyan en ella y sopesar la evidencia a favor y en contra de distintos cursos de acción que afectan la vida en el nivel personal, social o global.

Fuente: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) (2004).

Considerar las siguientes preguntas como base para la discusión:

1. ¿Cómo se define o se entiende en su país la alfabetización científica?
2. ¿Cuál es la relación que existe entre sus estándares curriculares nacionales y los estándares de evaluación en OECD-PISA?

Preparar un listado de dos columnas, en una tabla como la 8.3.

Tabla 8.3 Tabla modelo para usar en el numeral 3 de la tarea 3.

La alfabetización científica que determina la definición de PISA	El enfoque de la ciencia que enfatiza su currículo actualmente



PRODUCTO

Listado Comparativo



TAREA 4 Reflexión individual

Leer el capítulo 1 del documento “Informe: Evaluación en línea - Área Ciencias - Prueba formativa - Montevideo, Uruguay”

Reflexionar en base a las siguientes preguntas:

1. Considerando que el marco está descrito en el capítulo mencionado, ¿cuál es la estructura del marco de evaluación empleado?
2. ¿Cuál es el objetivo de la evaluación?
3. ¿Qué es lo que se evalúa?
4. ¿Son pertinentes el objetivo de la evaluación y los objetos de evaluación para su contexto?

Bosqueje un marco de evaluación para la educación científica de los niños y jóvenes en su país, considerando:

1. ¿Qué mantendría igual a lo que ya existe?
2. ¿Qué modificaría?
3. ¿Que sacaría? y
4. ¿Qué agregaría?



PRODUCTO

Bosquejo (estructura e ideas principales) del marco de evaluación que propondría para su país

ACTIVIDAD 3



Evaluación del currículo a nivel nacional

En relación con el currículo, la evaluación es el proceso de realizar juicios de valor sobre una parte o la totalidad del currículo. Generalmente la naturaleza de una evaluación curricular depende de la audiencia a la que está destinada y de su propósito. Las potenciales audiencias y propósitos incluyen:

- Diseñadores de políticas y demás actores involucrados (administradores, docentes, estudiantes, padres, comunidades) para informar la acción futura;
- Donantes, para atraer fondos o para informar acerca de la utilización de los fondos; e
- Investigadores, para realizar una lectura comparada internacional y la identificación de prácticas eficaces.

La evaluación de los currículos tiene que ver con:

1. El impacto del currículo sobre:
 - El aprendizaje de cada estudiante;
 - Las formas de enseñanza y dinámicas institucionales;
 - La sociedad, incluyendo la pertinencia de los valores socializados y las actitudes promovidas, así como el nivel de satisfacción pública; y
 - La economía, incluyendo el mercado laboral como un indicador del desarrollo económico.
2. El proceso a través del cual se desarrolló el currículo;
3. El contenido y el diseño del currículo comparado con:
 - Los recientes cambios sociales, tecnológicos, económicos y/o científicos;
 - Los recientes avances en investigación educativa y paradigmas educativos; y
4. las posibles futuras direcciones para el cambio del currículo.

Foco de la actividad

Esta actividad tiene por finalidad ayudar a los participantes a revisar estrategias para evaluar las fortalezas y debilidades del currículo.

Formas de evaluación curricular



TAREA 1 Trabajo en pequeños grupos

Leer y discutir con el grupo el documento titulado “Preguntas a título de orientación para la evaluación curricular” [Guiding questions for curriculum evaluation, extracted from Zhu, 2003] y las conclusiones del documento “Las consecuencias negativas del currículo sobrecargado en países en desarrollo” [The negative consequences of overambitious curricula in developing countries, extracted from Pritchett and Beatty, 2012].

Reflexionar acerca de las siguientes preguntas:

- a. ¿Cuál es la contribución de las investigaciones al proceso de desarrollo curricular?
- b. ¿Cómo pueden evaluarse las fortalezas y debilidades del currículo escolar?
- c. ¿Qué factores producen un desfase entre la prescripción curricular y la capacidad de aprendizaje de los estudiantes?
- d. ¿Qué criterios deberían utilizarse para la evaluación del currículo?
- e. ¿Qué estrategias podrían utilizarse para llenar los vacíos entre los lineamientos generales y los específicos para cada asignatura?
- f. ¿Qué factores limitan el proceso de desarrollo curricular?

Redactar un breve informe sobre las discusiones grupales (no más de 2 páginas).



PRODUCTO

Informe de la discusión



TAREA 2 Reflexión individual

Leer en el documento “¿Qué hace a la calidad del currículo?” [What makes a good quality curriculum?] la sección V: “Evaluación”.

Leer el documento “Informe del Grupo de Trabajo para la revisión de la implementación del Marco Curricular Nacional (Sudáfrica)” [Report of the Task Team for the review of the implementation of the National Curriculum Statement (South Africa)].

Leer el estudio de caso “La reforma de proceso de la evaluación estudiantil en educación primaria y media básica en China” [Primary and lower secondary student assessment reform process in China].

A partir de los documentos y estudios de caso leídos, elaborar alternativas de evaluación del currículo en su contexto, indicando tipos posibles de evaluación y categorías a utilizar en cada tipo.



PRODUCTO

Tipos de evaluación factibles en su contexto y categorías a utilizar



TAREA 3 Trabajo en grupos pequeños

Leer dos de los estudios de caso siguientes:

“Breve historia y principales pasos del desarrollo curricular en Finlandia” [Short history and main steps of curriculum development in Finland, extracted from Halinen, 2006];

“Política, subpolítica y la administración de la reforma: el caso del cambio curricular de matemáticas en Lituania” [Politics, sub-politics and the management of reform: the case of Mathematics curriculum change in Lithuania, extracted from Budiene, 2006];

“Libano - Una experiencia sobre la evaluación del currículo” [Lebanon – an experience on curriculum evaluation, extracted from El-Amine and Jurdak, 2005];

“Revisión curricular de la evaluación media superior en Tanzania” [Curriculum review of advanced level secondary education in Tanzania].

Elaborar un cuadro de tres columnas, anotando en las dos primeras, cuáles son los aspectos curriculares evaluados en los estudios de caso que seleccionó y en la tercera columna qué aspectos de esos temas podrían evaluarse en su país.

TAREA 4 Trabajo virtual con un colega

Usando un software que le permita crear un documento compartido editable por los colaboradores producir un documento titulado “*Perspectivas y enfoques sobre evaluación curricular*” (de entre 2 y 4 páginas) para ser utilizado como documento de discusión a fin de promover la evaluación del currículo en su contexto.



PRODUCTO

Documento sobre la evaluación del currículo

Bosquejo de plan de evaluación del currículo

TAREA 5 Trabajo en pequeños grupos

Tomando como referencia las tareas 2 y 3, redactar un plan para la evaluación del currículo en su contexto. Detallar los pasos a seguir, las principales preguntas y la metodología. Esta tarea puede llevarse a cabo de manera individual, junto con un colega o en pequeños grupos, y después se compartirá con todo el grupo.



PRODUCTO

Plan para la evaluación del currículo



TAREA 6 Reflexión individual

1. Leer la sección “Indicadores para la evaluación global de la calidad de un currículo integral” extraído del documento de “Criterios e indicadores para analizar un currículo” [“Critères et indicateurs pour analyser un curriculum”]:
 - ¿Qué documentos necesitaría para poder utilizar las categorías e indicadores empleados en el documento leído?
 - ¿Qué otras formas de recabar la información necesitaría?
2. En la hoja de trabajo “Elementos y métodos para recoger información” sistematice las respuestas de los numerales 2 y 3 de esta tarea.
3. Considerando los elementos y métodos o estrategias de recogida de información, realice un bosquejo del plan de evaluación con las fases y tiempos de cada una, así como los equipos responsables para cada etapa de la evaluación.



PRODUCTO

Bosquejo del plan para la evaluación del currículo (del numeral 3 en la tarea 6)



ACTIVIDAD 4

Evaluación del currículo a nivel de escuela

En muchos países las escuelas y los sistemas producen evidencia objetiva y confiable acerca de su desempeño. Sin embargo, la tendencia de las evaluaciones externas a concentrarse únicamente en un subconjunto de los resultados de aprendizaje propuestos por el currículo hace que los datos que se producen resulten no siempre útiles para la mejora curricular.

La evaluación centrada en la escuela es un enfoque de la evaluación curricular que sitúa el contenido, el diseño, la aplicación y el mantenimiento del proceso de evaluación en las manos del personal de la escuela. Por ejemplo, dos maestros pueden desear examinar una unidad de ciencia que ambos están enseñando. Llevarán a cabo una evaluación con el fin de mejorar sus actividades de enseñanza individuales. Por otra parte, toda la escuela puede llevar a cabo la evaluación curricular de la asignatura de matemáticas en todos los niveles con el fin de revisar la política de la escuela y el currículo de matemáticas.

Algunas de las ventajas de la evaluación centrada en la escuela que se pueden considerar:

- La responsabilidad compartida por todos hace que el sesgo y el conflicto se reduzcan al mínimo;
- El personal escolar desarrolla habilidades de evaluación;
- Las preocupaciones reales de la escuela y la comunidad se abordan en la evaluación;
- La amplia participación del personal de la escuela facilita oportunidades para fortalecer la cohesión de la escuela; y

- Se proporciona información confiable y válida sobre el currículo, los recursos y el funcionamiento general del centro educativo.

La evaluación en la escuela puede producir información importante sobre el desarrollo del currículo y su pertinencia para determinados contextos y situaciones, en la medida en que logra:

- Apoyarse en evidencia recogida sistemáticamente;
- Utilizar metodologías de interpretación, dado que normalmente la evidencia es ambigua;
- Formular juicios de valor claros sobre la relación entre lo que se enseña y lo que se aprende y sobre sus efectos en el futuro; y
- Orientar la acción para impulsar mejores prácticas y políticas dentro de la escuela y para mejorar el sistema en su conjunto.

Entre los tipos de evidencias que pueden recogerse en una escuela sobre el funcionamiento y los impactos del currículo, es posible mencionar:

- Listas de cotejo y escalas de valoración para la autoevaluación y la evaluación entre pares;
- Reportes anecdóticos;
- Entrevistas a docentes, estudiantes y alumnos graduados;
- Cuestionarios y encuestas de opinión;
- Planificaciones de los docentes;
- Tasas de asistencia y de aprobación de los estudiantes;
- Observaciones informales, grabadas o filmadas;
- Pruebas objetivas o estandarizadas; y
- Fotografías.

Por otra parte, cada vez más se estimula la autoevaluación de las escuelas o una combinación de modalidades externa e interna de evaluación. Las evaluaciones externas e internas se pueden combinar de diferentes formas:

- *Evaluación paralela*: los sistemas de evaluación externo e interno son independientes, cada uno tiene sus propios focos, criterios y protocolos;
- *Evaluación secuencial*: los cuerpos evaluadores externos actúan tomando como base la autoevaluación de la escuela; y
- *Evaluación cooperativa*: los cuerpos evaluadores externos cooperan con la escuela para desarrollar un enfoque compartido de evaluación.

Entre ellas, la evaluación paralela puede ser útil cuando se desea relevar información sobre el currículo en un número grande de escuelas a efectos de analizar y establecer inferencias que originen nuevos desarrollos o procesos de mejora. Las evaluaciones secuenciales y cooperativas permiten una intervención más adecuada a nivel de una escuela que requiera de un plan de mejora.

Foco de la actividad

Esta actividad procura ayudar a los participantes a desarrollar una comprensión más afinada de la evaluación del currículo a nivel de escuela para poder detectar el nivel de alineación entre el currículo prescrito y el implementado.

Plan de evaluación de centro



TAREA 1 Trabajo y reflexión individual

Leer la sección II del documento “Evaluación de la escuela para el mejoramiento de la calidad” [School evaluation for quality improvement, extraído de Instituciones de Asia de Formación e Investigación en Planeamiento Educativo, 2002] que incluye políticas de evaluación de escuelas en Indonesia, Nepal y Filipinas¹;

Para cada uno de los países, identificar los aspectos del currículo que se evalúan y los roles que desempeñan distintos actores en el proceso de evaluación; y

Reflexionar sobre cuáles de las prácticas de evaluación analizadas pueden adaptarse a su contexto y anotarlas en una lista.



PRODUCTO

Listado de prácticas de evaluación del currículo de escuela



TAREA 2 Trabajo en grupos de hasta 3 participantes

Leer el siguiente extracto:

La **alineación curricular** puede definirse como el grado en que concuerdan el currículo prescrito (estándares y planes de enseñanza) y el currículo efectivamente llevado a cabo (instrucción y evaluación). El grado de alineación puede ser variable según la escuela y el curso porque los procesos de planificación y de enseñanza ocurren a través de una serie de interpretaciones del currículo oficial que tienen lugar en distintos niveles dentro de la escuela, del equipo docente y de cada docente por sí mismo. Durante el proceso de planificación e implementación del currículo, a menudo los docentes adaptan el currículo prescrito para dar respuesta a sus propias prioridades y ponen el foco en los contenidos que consideran más adecuados en función de las necesidades de los estudiantes.

Para realizar una **auditoría curricular** será preciso identificar fuentes de datos a nivel escuela y elegir medios adecuados para recoger la información.

¹ Instituciones de Asia de Formación e Investigación en Planeamiento Educativo. 2002. De Grauwe, A. y Naidoo, J. (eds.), La Evaluación de la escuela para el mejoramiento de la calidad, [School evaluation for quality improvement]. Documento presentado en la conferencia de Instituciones de Asia de Formación e Investigación en Planeamiento Educativo, Kuala Lumpur, 2–4 julio 2002, se puede acceder en <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001398/139804e.pdf>. (En inglés)

Identificación de las fuentes de datos: determinar a quién se solicitará información o a partir de qué se obtendrá:

- Administradores distritales;
- Miembros del consejo escolar;
- Personal de conducción de las escuelas;
- Personal del Ministerio;
- Docentes de aula;
- Padres y otros miembros de la comunidad;
- Estudiantes; o
- Documentos (p.ej. informes de resultados de pruebas o libros con normas escolares).

Seleccionar los métodos para recoger información: los métodos para recoger datos con que verificar la alineación curricular son, entre otros, la observación directa, las entrevistas (antes y después de las observaciones), las grabaciones de audio de las clases y el análisis de documentos. Los datos pueden analizarse formulando criterios y evaluando hasta qué punto se satisfacen tales criterios en la práctica.

En la tabla 8.4 se muestra un esquema de posibles fuentes y estrategias para la recolección de datos utilizando estos cuatro instrumentos:

- Entrevista;
- Observación;
- Encuesta;
- Análisis de documentos.

Tabla 8. 4 Ejemplo de estrategias para la recolección de datos

Cuestión/Tema curricular	Entrevista	Encuesta	Observación	Análisis documental
Planificación acorde al currículo				Planificación de los docentes
Selección de textos adecuados		30 docentes		
Enseñanza de contenidos prescritos				Pruebas y cuadernos de los estudiantes
Metodología de enseñanza acorde	Director		10 docentes	
Alineación a los estándares oficiales	5 docentes			Pruebas de los estudiantes

Analizar el documento “AISSA, Herramienta de Auditoría – Currículo australiano – Matemáticas grados 6-8” [AISSA Audit Tool – Australian Curriculum – Mathematics 6-8, extraído de Asociación de Escuelas Independientes de Australia Del Sur, sin fecha] y describir cuáles son las cuestiones/temas que se evalúan al usar la herramienta y cuál es la estrategia metodológica que se aplica. Esbozar un plan para evaluar la alineación curricular en un área de aprendizaje específica (p.ej. Matemáticas o Estudios

Sociales) en el nivel primario, en un distrito compuesto por 35 escuelas. Detallar los temas que se explorarán, el tipo de evidencia que se piensa recoger, las fuentes y las estrategias o métodos de recolección.



PRODUCTO

Bosquejo de plan para la evaluación del currículo de escuela

Evaluación interna de los aprendizajes



TAREA 3 Trabajo individual

Revisar los documentos “Repensar la evaluación de clase con un propósito en mente” [Rethinking classroom assessment with purpose in mind, extraído de Protocolo del oeste, 2006] y “Sobre qué objetos evaluar las competencias” [Sur quels objets évaluer des compétences];

Leer las secciones relevantes del documento “El rol de la evaluación en promover el desarrollo de las competencias en los estudiantes” (Desafíos Fundamentales n°7 y n°8);

Analizar un examen concreto (incluya el material en su tarea) y realice un breve informe acerca de qué competencias se evalúan;

Comparar el examen con el currículo prescripto para el grado correspondiente y tome nota de qué aspectos del currículo aparecen evaluados;

Analizar y observar la coherencia de la propuesta con lo que el currículo propone; y

Escribir brevemente sus notas del numeral 4 y sus observaciones del numeral 5.



PRODUCTO

Muestra del examen, notas y observaciones escritas con respecto a la coherencia entre el examen y el currículo prescripto

TAREA 4 Reflexión individual

Escribir un documento, de aproximadamente 2 páginas, en el que se realice una recomendación dirigida a un docente de su área básica de formación en el Grado 7 (estudiantes de 12 años), orientando y fundamentando qué cantidad de tiempo debería asignar, respectivamente, a la enseñanza, a la evaluación formativa y a la evaluación sumativa, sobre el supuesto que el curso está formado por 45 estudiantes que tienen 2 clases de 45 minutos por semana durante 35 semanas al año.



PRODUCTO

Documento con las recomendaciones a un docente de asignatura que debe planificar la enseñanza, la evaluación formativa y sumativa de su curso anual



Actividad 5

Las evaluaciones internacionales y regionales

Hay varias evaluaciones regionales e internacionales que ponen a prueba sobre todo el rendimiento de los estudiantes en lectura, matemáticas, y en algunos casos en Ciencias. Estos incluyen PIRLS (Progreso en Estudio Internacional de Alfabetización Lectura), PISA (Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos), TIMSS (Tendencias en Estudios Internacionales de Matemáticas y Ciencia), SACMEQ (Estudio de las condiciones de escolarización y educación de calidad), PASEC (Programa de análisis de los sistemas educativos de CONFEMEN), y LLECE (Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación), entre otros. Las evaluaciones tienen como objetivo poner a prueba a los estudiantes en una amplia gama de conocimientos y habilidades.

Foco de la actividad

Esta actividad espera ayudar a los participantes a reflexionar sobre las oportunidades y desafíos que las evaluaciones internacionales y regionales plantean para mejorar los resultados de aprendizaje.

Importancia de las evaluaciones internacionales para el diseño de cambios curriculares en los países que participan en ellas



Tarea 1 El trabajo en grupos pequeños

Leer en el documento: "El rendimiento de la escuela primaria en Botswana, Mozambique, Namibia y Sudáfrica " la "Sección 2: Comparación de temas entre los países" [Section 2: Crossnational Comparison Issues in Primary school performance in Botswana, Mozambique, Namibia, and South Africa].

Reflexione en base a las siguientes preguntas:

1. ¿Cómo se pueden usar los datos y los resultados de la evaluación para mejorar los currículos y los resultados de aprendizaje de los estudiantes en los respectivos países?
2. ¿Qué desafíos plantean estas evaluaciones a los países participantes?

Preparar un artículo de prensa (de unas 2000 palabras) para su publicación en un periódico local sobre la importancia de las evaluaciones internacionales y regionales para los países participantes.



PRODUCTO

Artículo de prensa



Tarea 2 Reflexión individual

Leer el documento "¿Qué hay tras la inequidad de género en los logros de aprendizaje?" en la publicación informativa "TERCE en la mira".

Lista de recursos para el MÓDULO 8

Evaluación de los estudiantes y del currículo

Documentos

- Cinco estrategias de evaluación estatutaria: Alberta (Canadá), Alemania, Italia, Massachusetts (EE. UU.) y Nueva Zelanda [Five strategies of statutory assessment: Alberta (Canada), Germany, Italy, Massachusetts (US) and New Zealand].
- Repensar la evaluación de clase con un propósito en mente [Rethinking classroom assessment with purpose in mind].
- Integrando evaluación formativa y sumativa (OCDE) [Integrating formative and summative assessment (OECD)].
- El rol de la evaluación en promover el desarrollo de las competencias en los estudiantes [The role of assessment in promoting the development of student competencies].
- Revisión de la investigación sobre pruebas de alta consecuencia y efectos en la instrucción [High-stakes testing and effects on instruction: Research review].
- Evaluación del aprendizaje del estudiante y el currículo. Cuestiones y consecuencias para la política, el diseño y la implementación (secciones II, III y IV) [Student learning assessment and the curriculum: Issues and implications for policy, design and implementation].
- Aprender a vivir juntos [Learning to Live Together].
- Lista de control para la evaluación de las iniciativas de Aprender a Vivir Juntos [Checklist for the assessment of Learning to Live Together initiatives].
- Evaluación en Ciencia y Tecnología [Assessment in Science and Technology].
- Informe: Evaluación en línea - Área Ciencias - Prueba formativa - Montevideo, Uruguay. Preguntas a título de orientación para la evaluación curricular [Guiding questions for curriculum evaluation].
- Las consecuencias negativas del currículo sobre cargado en países y su desarrollo [The negative consequences of overambitious curricula in developing countries].
- ¿Qué hace a la calidad del currículo? [What makes a good quality curriculum?]
- Informe del Grupo de Trabajo para la revisión de la implementación del Marco Curricular Nacional (Sudáfrica) [Report of the Task Team for the review of the implementation of the National Curriculum Statement (South Africa)].
- Indicadores para la evaluación global de la calidad en un currículo integral [Critères des indicateurs pour analyser un curriculum].
- Evaluación de la escuela para el mejoramiento de la calidad [School evaluation for quality improvement].
- AISSA, Herramienta de Auditoría – Currículo australiano – Matemáticas grados 6-8 [AISSA Audit Tool– Australian Curriculum – Mathematics 6-8].
- Sobre qué objetos evaluar las competencias [Sur quels objets évaluer des compétences].
- El rendimiento de la escuela primaria en Botswana, Mozambique, Namibia y Sudáfrica - Sección 2: Comparación de temas en los países [Section 2: Crossnational Comparison Issues in Primary school performance in Botswana, Mozambique, Namibia, and South Africa].

- ¿Qué hay tras la inequidad de género en los logros de aprendizaje?

Estudios de caso

- Estándares de Educación. Estudio de la situación en Italia [Standards in education – Study of the situation in Italy].
- Referenciales de competencias escolares y herramientas de evaluación de competencias: la situación de la comunidad de habla francesa de Bélgica [Référentiels de compétences scolaires et outils d'évaluation de compétences: la situation en Communauté Française de Belgique].
- Revisión curricular de la educación media superior en Tanzania [Curriculum review of Advanced Level Secondary Education in Tanzania].
- La reforma de proceso de la evaluación estudiantil en educación primaria y media básica en China [Primary and lower secondary student assessment reform process in China].
- Los desafíos que plantea la Iniciativa 2003 de Educación Primaria Gratuita (FPE) en Kenia [Challenges posed by the 2003 Free Primary Education (FPE) Initiative in Kenya].
- ¡Cultura evaluativa, camino a la mejora! – Perú
- Evaluación en línea - Uruguay
- Formación ciudadana experimental en Rumania [Experimental civics education in Romania].
- Lecciones aprendidas de las evaluaciones externas e internas de un proyecto educativo innovador en Irlanda del Norte [Lessons learned from the internal and external evaluations of an innovative education project in Northern Ireland].
- Breve historia y principales pasos del desarrollo curricular en Finlandia [Short history and main steps of curriculum development in Finland].
- Política, subpolítica y la administración de la reforma: el caso de la reforma curricular de matemáticas en Lituania [Politics, sub-politics and the management of reform: the case of Mathematics curriculum change in Lithuania].
- Líbano – Una experiencia sobre la evaluación del currículo [Lebanon – an experience on curriculum evaluation].

Hojas de trabajo

- Hoja de trabajo: “Elementos y métodos para recoger información”.

Referencias

- Amwayi, O. 2011. *Los desafíos que plantea la Iniciativa 2003 de Educación Primaria Gratuita (FPE) en Kenia* [Challenges posed by the 2003 Free Primary Education (FPE) Initiative in Kenya]. Ginebra, UNESCO Oficina Internacional de Educación, la Comunidad de Práctica en Desarrollo Curricular. (En inglés.)
- Andrews, C. y otros. 2007. Sistemas de evaluación obligatoria en los países de INCA (por sus siglas en inglés) – Investigación Temática. [Compulsory assessment systems in the INCA countries – Thematic Probe]. *Revista internacional de marcos curriculares y de evaluación, archivos de Internet* [International Review of Curriculum and Assessment Frameworks, internet archives]. Londres, Autoridad Curricular y Calificaciones y Fundación Nacional para la Investigación Educativa. (En inglés.)
- Asociación de Escuelas Independientes de Australia Del Sur (AISSA, por sus siglas en inglés). Sin fecha. *Herramienta de Auditoría – Currículo australiano – Matemáticas grados 6-8* [AISSA Audit Tool – Australian Curriculum – Mathematics 6-8]. Canberra, Gobierno de Australia. Recuperado en diciembre de 2016 <http://www.ais.sa.edu.au/teaching-learning/australian-curriculum#56515> (En inglés.)
- Bernasconi, K.T. 2006. *Estándares en materia de educación – Estudio de la situación italiana* [Les standards en éducation – étude de la situation italienne]. El análisis de la literatura crítica sobre el desarrollo, la utilización y aplicación de las normas en el sistema educativo [Analyse de la littérature critique sur le développement, l'usage et l'implémentation de standards dans un système éducatif]. Ginebra, Instituto de Investigación y Documentación Educativa (Documento de trabajo). Recuperado en diciembre de 2016 http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/COPs/Pages_documents/Competencies/Further_Reading/LitAnalysisIRDP.pdf (En francés.)
- Black, P.J. y otros. 2004. *Trabajando dentro de la caja negra: evaluación del aprendizaje en el aula* [Working inside the black box: assessment for learning in the classroom]. Londres, NFER Nelson. (En inglés.)
- Budiene, V. 2006. Desafíos presentes y futuros en el desarrollo curricular: políticas, prácticas y redes para el cambio [Current and future challenges in curriculum development: policies, practices and networking for change]. A. Crisan (ed.), *Reforma Educativa manejo de la Incertidumbre* [Education Reform, Management of Uncertainty]. Bucarest, Editura Educatia 2000+, Publicado conjuntamente por Humanitas Educational y UNESCO Oficina Internacional de Educación. (En inglés.)
- Dada, F. y otros. 2009. *Informe del Grupo de Trabajo para la revisión de la implementación del Marco Curricular Nacional (Sudáfrica)* [Report of the Task Team for the review of the implementation of the National Curriculum Statement (South Africa)]. Pretoria, Ministro de Educación de Sudáfrica. Recuperado en diciembre de 2016 <http://www.info.gov.za/view/DownloadFileAction?id=123634> (En inglés.)
- El-Amine, A. y Jurdak, M. 2005. Reforma de la educación general en los países árabes [Reform of general education in the Arab countries]. El-Amine, A. (ed.), *La reforma de la educación general - Estudio de la reforma curricular libanesa* [Reform of general education - Study of the Lebanese curriculum reform]. París, UNESCO, pp. 55-76. (En árabe.)
- Figueredo, M^a. R. 2014. *La evaluación en línea. Diploma en Diseño y Desarrollo Curricular* (OIE/UCU/OREALC) Cohorte 2011-2012.
- Georgescu, D. 2004. *Formación ciudadana experimental en Rumania* [Experimental civics Education in Romania]. Ginebra, UNESCO Oficina Internacional de Educación, la Comunidad de Práctica en Desarrollo Curricular. (En inglés.)

- Halinen, I. 2006. Desafíos presentes y futuros en el desarrollo curricular: políticas, prácticas y redes para el cambio [Current and future challenges in curriculum development: policies, practices and networking for change]. A. Crisan (ed.), *Finlandia: El Proceso de Desarrollo Curricular de Finlandia* [Finland - The Finnish Curriculum Development Process]. Bucarest, Editura Educatia 2000+, Publicado conjuntamente por Humanitas Educational y UNESCO Oficina Internacional de Educación. (En inglés.)
- Harlen, W. y James, M. 1997. Evaluación y aprendizaje: diferencias y relaciones entre evaluación formativa y sumativa [Assessment and Learning: differences and relationships between formative and summative assessment]. *Evaluación en Educación: Principios, Política y Práctica* [Assessment in Education: Principles, Policy & Practice], Vol. 4, No. 3, pp. 365-379. (En inglés.)
- Instituciones de Asia de Formación e Investigación en Planeamiento Educativo. 2002. De Grauwe, A. y Naidoo, J. (eds.), *La Evaluación de la escuela para el mejoramiento de la calidad*, [School evaluation for quality improvement]. Documento presentado en la conferencia de Instituciones de Asia de Formación e Investigación en Planeamiento Educativo, Kuala Lumpur, 2–4 julio 2002. Recuperado en diciembre de 2016 <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001398/139804e.pdf> (En inglés.)
- Jenkins, E.W. 2003. *Pautas para la confección de políticas relativas a la educación en ciencia y tecnología de la escuela secundaria* [Guidelines for policy-making in secondary school science and technology education]. París, UNESCO. Recuperado en diciembre de 2016 <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001320/132002e.pdf> (En inglés.)
- Ji, L. 2011. *La reforma de proceso de la evaluación estudiantil en educación primaria y media básica en China* [Primary and lower secondary student assessment reform process in China], Diploma en Diseño y Desarrollo Curricular (OIE/UCU/OREALC) Cohorte 2010-2011. Ginebra, UNESCO Oficina Internacional de Educación. (En inglés.)
- Jonnaert, P. 2011. *Sobre qué objetos evaluar las competencias* [Sur quels objets évaluer des compétences]. Education & Formation, e-296 – diciembre 2011. Recuperado en diciembre de 2016 <http://www.archipel.uqam.ca/7268/> (En francés.)
- Jonnaert, P. 2015 *Indicadores para la evaluación global de un currículo* [Critères des indicateurs pour analyser un curriculum] Sección 10 - CUDC-UQAM - OIE- UNESCO.
- Katabaro, A. 2011. *Revisión curricular de la educación media superior en Tanzania* [Curriculum review of advanced level secondary education in Tanzania], Diploma en Diseño y Desarrollo Curricular (OIE/UCU/OREALC) Cohorte 2010-2011. Ginebra, UNESCO Oficina Internacional de Educación. (En inglés.)
- Labate, H. 2010. *El rol de la evaluación en promover el desarrollo de las competencias en los estudiantes* [The role of assessment in promoting the development of student competencies]. Ginebra, UNESCO Oficina Internacional de Educación, la Comunidad de Práctica en Desarrollo Curricular (Anual foro electrónico), Recuperado en diciembre de 2016 http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/COPs/News_documents/2010/E-Forum/Discussion_paper_En.pdf (En inglés.)
- Looney, J.W. 2011. *Integrando evaluación formativa y sumativa, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE)* [Integrating formative and summative assessment, Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD)]. Documento de trabajo, No. 58, París, OECD Publicaciones. Recuperado en diciembre de 2016 <http://dx.doi.org/10.1787/5kghx3kbl734-en> (En inglés.)

- Mitchell, R. 2006. *Revisión de la investigación sobre pruebas de alta consecuencia y efectos en la instrucción* [High-stakes testing and effects on instruction: Research review]. Alexandria, Centro para la Educación Pública. Recuperado en diciembre de 2016 <http://www.centerforpubliceducation.org/> (En inglés.)
- Muskin, J. A. 2015. *Student learning assessment and the curriculum: Issues and implications for policy, design and implementation*. Reflexiones en progreso N° 1 sobre cuestiones fundamentales y actuales del currículo, el aprendizaje y la evaluación. Ginebra, UNESCO Oficina Internacional de Educación. Recuperado en diciembre de 2016 http://www.ibe.unesco.org/inprogress-reflections/IPR1-Muskin-AssessmentCurriculum_spa.pdf
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). 2004. *Informe PISA 2003 – Aprender para el mundo del mañana*. España, OECD Publishing.
- Pritchett, L. y Beatty, A. 2012. *Las consecuencias negativas de currículo sobre cargado en países y su desarrollo (Documento de trabajo 293)* [The negative consequences of overambitious curricula in developing countries (Working paper 293)]. Washington, DC, Centro para el desarrollo mundial (CDG, por sus siglas en inglés). (En inglés.)
- Protocolo del oeste y el norte de Canadá Colaboración en la Educación. 2006. *Repensar la evaluación de clase con un propósito en mente: la evaluación para el aprendizaje, la evaluación como aprendizaje, evaluación del aprendizaje* [Rethinking classroom assessment with purpose in mind: Assessment for Learning, Assessment as Learning, Assessment of Learning]. Manitoba, Manitoba Educación, Ciudadanía y Juventud de Catalogación de imprenta. Recuperado en diciembre de 2016 <http://www.wncp.ca/media/40539/rethink.pdf> (En inglés.)
- Rey, B. y Carette, V. 2006. *Referenciales de competencias escolares y herramientas de evaluación de competencias: la situación en la comunidad francesa de Bélgica* [Référentiels de compétences scolaires et outils d'évaluation de compétences: la situation en Communauté Française de Belgique]. El análisis de la literatura crítica sobre el desarrollo, la utilización y aplicación de las normas en el sistema educativo [Analyse de la littérature critique sur le développement, l'usage et l'implémentation de standards dans un système éducatif]. Ginebra, Instituto de Investigación y Documentación Educativa (Documento de trabajo). Recuperado en diciembre de 2016 http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/COPs/Pages_documents/Competencies/Further_Reading/LitAnalysisIRDP.pdf (En francés.)
- SEA - DICE - DSPE – ANEP. 2014. *Informe Evaluación en línea - Área Ciencias - Prueba formativa*, Montevideo.
- Sinclair, M. y otros. 2008. *Aprender a vivir juntos: Diseño, seguimiento y evaluación de la educación para la preparación para la vida, la ciudadanía, la paz y los derechos humanos* [Learning to live together: Design, monitoring and evaluation of education for life skills, citizenship, peace and human rights]. Eschborn, Alemania, Agencia Alemana de Cooperación Técnica (GTZ, por sus siglas en inglés). Recuperado en diciembre de 2016 <http://tandis.odihr.pl/documents/hre-compendium/rus/CD%20SECT%205%20EVAL/PR%20SEC%205/UNESCO%20Learning%20to%20Live%20Together.pdf> (En inglés.)
- Spaull, N. 2011. *El rendimiento de la escuela primaria en Botswana, Mozambique, Namibia y Sudáfrica - Sección 2: Comparación de temas en los países* [Section 2: Crossnational Comparison Issues in Primary school performance in Botswana, Mozambique, Namibia, and South Africa. Working paper]. Paris, SACMEQ.

- UNESCO. 2005. *Informe de seguimiento de la EPT en el mundo 2005: Educación Para Todos: El imperativo de la calidad* [EFA Global Monitoring Report 2005: Education for All: The quality imperative]. París, UNESCO, pp. 30-37. Recuperado en diciembre de 2016 <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001373/137333e.pdf> (En inglés.)
- UNESCO-OIE. 1995-2013a. *Aprender a vivir juntos – El concepto (Documento electrónico)* [Learning to live together – The concept (Electronic document)]. Ginebra, UNESCO Oficina Internacional de Educación. (En inglés.)
- . 1995-2013b. *Aprender a vivir juntos – ¿Qué enseñar y cómo? (Documento electrónico)* [Learning to live together – What to teach and how? (Electronic document)]. Ginebra, UNESCO Oficina Internacional de Educación. (En inglés.)
- . 1995-2013c. *Aprender a vivir juntos – ¿Cómo evaluamos? (Documento electrónico)* [Learning to live together– What to teach and how? (Electronic document)]. Ginebra, UNESCO Oficina Internacional de Educación. (En inglés.)
- . 2016. *¿Qué hace a un currículo de calidad? Reflexiones en progreso N° 2 sobre cuestiones fundamentales y actuales del currículo, el aprendizaje y la evaluación.* Ginebra, UNESCO Oficina Internacional de Educación. Recuperado en diciembre de 2016 <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002439/243975s.pdf>
- UNESCO–OREALC. 2016. *¿Qué hay tras la inequidad de género en los logros de aprendizaje? (Documento electrónico) en “TERCE en la mira n° 3”.* Santiago.
- Vera, R. M. 2014. *Cultura evaluativa, camino a la mejora! Diploma en Diseño y Desarrollo Curricular (OIE/UCU/OREALC) Cohorte 2013-2014.* Ginebra, UNESCO Oficina Internacional de Educación.
- Watling, R. & Arlow, M. 2002. *Pensamiento esperanzado: Lecciones de las evaluaciones internas y externas de un proyecto educativo innovador en Irlanda del Norte [Wishful thinking: Lessons from the internal and external evaluations of an innovatory education project in Northern Ireland].* *Evaluación e investigación en educación*, Vol. 16, No. 3. Recuperado en diciembre de 2016 <http://www.multilingual-matters.net/erie/016/0166/erie0160166.pdf> (En inglés.)
- Zhu, M. 2003. *Perspectivas y enfoques Chinos sobre la evaluación curricular* [Chinese perspectives and approaches to curriculum evaluation]. Contribución presentada a la Caja de Herramientas para el Currículo de Asia Pacífico. Ginebra, UNESCO Oficina Internacional de Educación. (En inglés.)

Lista de actividades y tareas

MÓDULO 1	Formulación y diálogo en torno a políticas	25
ACTIVIDAD 1	Actores y contextos para el diálogo	31
 TAREA 1	Reflexión individual	32
 TAREA 2	Trabajo en pequeños grupos	32
 TAREA 3	Discusión plenaria	32
 TAREA 4	Trabajo individual	32
 TAREA 5	Reflexión individual	33
 PRODUCTO	Lectura de contexto	33
 TAREA 6	Reflexión individual	33
 TAREA 7	Trabajo en pequeños grupos	33
 TAREA 8	Discusión plenaria, no interactiva	33
 PRODUCTO	Recolección de cuadros mostrando múltiples relaciones dentro del sistema educativo	33
ACTIVIDAD 2	La planificación de un proceso de consulta	34
 TAREA 1	Reflexión individual	35
 TAREA 2	Trabajo individual o en pequeños grupos	35
 TAREA 3	Trabajo en pequeños grupos	36
 PRODUCTO	Borrador del documento sobre políticas	36
 TAREA 4	Simulación de consulta grupal	36
 PRODUCTO	Listado de posibles preguntas	37
 PRODUCTO	Percepción del observador externo	37
 TAREA 5	Reflexión individual	38
 TAREA 6	Listado de principios estratégicos	38
 PRODUCTO	Lectura de contexto	38
 TAREA 7	Trabajo en pequeños grupos	38
 PRODUCTO	Temas clave a tener en cuenta al momento de planear una consulta	39
 TAREA 8	Trabajo en pequeños grupos	39
ACTIVIDAD 3	Apoyo de las autoridades educativas	39
 TAREA 1	Reflexión individual	40
 TAREA 2	Trabajo en grupos de hasta 4 participantes	40
 TAREA 3	Trabajo en grupos de hasta 4 participantes	40
 TAREA 4	Trabajo en grupos de hasta 4 participantes	41
 PRODUCTO	Argumentos convincentes para la discusión con las autoridades políticas en el formato seleccionado	41
 TAREA 5	Reflexión individual	41
 TAREA 6	Reflexión individual	41
 TAREA 7	Trabajo en pares orientado a la producción	42
 PRODUCTO	Comentarios y lista de consejos	42

ACTIVIDAD 4	Temas Sensibles	42
 TAREA 1	Reflexión individual	43
 TAREA 2	Reflexión individual	44
 TAREA 3	Reflexión individual	44
 TAREA 4	Trabajo en pequeños grupos	44
 PRODUCTO	Conjunto de principios	45
 TAREA 5	Reflexión individual	45
 TAREA 6	Trabajo en pequeños grupos	45
 TAREA 7	Trabajo en pequeños grupos	46
 PRODUCTO	Informe sobre la política de lenguas	46
 TAREA 8	Discusión plenaria	46
 TAREA 1	Reflexión individual	46
 TAREA 2	Reflexión individual	47
 TAREA 3	Reflexión individual	47
 TAREA 4	Trabajo en pequeños grupos	47
 PRODUCTO	Temas clave que deben considerarse al momento de revisar el currículo desde el punto de vista de la cohesión social	48
ACTIVIDAD 5	Iniciativas globales y regionales para la Armonización Curricular	48
 TAREA 1	Reflexión individual	49
 TAREA 2	Trabajo en pequeños grupos	49
 TAREA 3	Discusión plenaria	50
 TAREA 4	Trabajo individual	50
 PRODUCTO	Artículo de prensa	50
MÓDULO 2	Formulación y diálogo en torno a políticas	57
ACTIVIDAD 1	Tendencias internacionales sobre el cambio curricular	61
 TAREA 1	Trabajo individual	63
 PRODUCTO	Su versión de la tabla de tendencias	64
 TAREA 2	Trabajo en pequeños grupos	65
 TAREA 3	Trabajo en pequeños grupos	65
 TAREA 4	Discusión plenaria	65
 TAREA 5	Reflexión individual	65
 PRODUCTO	Hoja de tendencias completada y listado de las 5 áreas seleccionadas por Ud. como prioritarias para pensar en cambios curriculares	65
 TAREA 6	Reflexión individual	66
 TAREA 7	Reflexión individual	66
 TAREA 8	Trabajo en pequeños grupos	66
 TAREA 9	Reflexión individual	66
 PRODUCTO	Audio en mp3 u otro formato de la intervención (simulada o real) de 4 minutos en un programa radial	67

ACTIVIDAD 2 Fundamentos para promover el cambio **67**

 TAREA 1	Reflexión individual	67
 TAREA 2	Discusión plenaria	67
 TAREA 3	Trabajo con un colega	68
 TAREA 4	Trabajo en pequeños grupos	69
 TAREA 5	Presentación plenaria, no interactiva	69
 TAREA 6	Trabajo en pequeños grupos	69
 PRODUCTO	Propuesta de fundamentos revisada por el grupo	69

ACTIVIDAD 3 El cambio para mejorar la calidad **69**

 TAREA 1	Trabajo en pequeños grupos	72
 TAREA 2	Presentación plenaria	72
 TAREA 3	Reflexión individual	72
 TAREA 4	Discusión plenaria	73
 TAREA 5	Reflexión individual	73
 TAREA 6	Reflexión individual	73
 TAREA 7	Trabajo en pequeños grupos	73
 PRODUCTO	Listado de los elementos centrales para una educación de calidad en un contexto específico	74
 TAREA 8	Discusión plenaria	74
 TAREA 9	Reflexión individual	74
 TAREA 10	Trabajo en pequeños grupos	74
 TAREA 11	Reflexión individual	74
 PRODUCTO	Su lista personal de principios o pilares relevantes para un cambio educativo necesario para mejorar la calidad educativa en su contexto, con los argumentos para su elección	74

ACTIVIDAD 4 Iniciativas globales y regionales para la Armonización Curricular **75**

 TAREA 1	Reflexión individual	76
 TAREA 2	Reflexión individual	76
 TAREA 3	Reflexión individual	76
 PRODUCTO	Diseño del plan elaborado y argumentado en la tarea 3 –	76

MÓDULO 3 Diseño curricular **83**

ACTIVIDAD 1 Los marcos curriculares: estructura y componentes **88**

 TAREA 1	Trabajo individual	89
 TAREA 2	Trabajo en pequeños grupos	90
 TAREA 3	Trabajo en pequeños grupos	90
 TAREA 4	Discusión plenaria	90

	PRODUCTO	Esquema del marco curricular _____	90
	TAREA 5	Reflexión individual _____	91
	TAREA 6	Reflexión individual _____	91
	TAREA 7	Reflexión individual _____	91
	PRODUCTO	Esquema que muestre el plan para la concreción de un marco curricular en su contexto incluyendo la descripción de las etapas, los procesos que debieran efectuarse y los productos que se obtendrán _____	91
ACTIVIDAD 2	Definición de lo que los estudiantes deberían saber y poder hacer _____		91
	TAREA 1	Reflexión individual _____	95
	PRODUCTO	Definición de criterios y comparación de ejemplos internacionales _____	95
	TAREA 2	Trabajo en pequeños grupos _____	95
	TAREA 3	Reflexión individual y Trabajo en pequeños grupos _____	97
	PRODUCTO	Muestra de afiches con los objetivos _____	98
	TAREA 4	Discusión plenaria _____	98
	TAREA 5	Trabajo en pequeños grupos _____	98
	TAREA 6	Debate _____	99
	PRODUCTO	Resumen de las conclusiones _____	99
	TAREA 7	Reflexión individual _____	100
	TAREA 8	Reflexión individual _____	100
	PRODUCTO	Documento que muestre el análisis efectuado en tarea 7 _____	100
ACTIVIDAD 3	Definición de áreas de aprendizaje y asignación de tiempos _____		100
	TAREA 1	Trabajo con un colega _____	103
	TAREA 2	Reflexión individual _____	103
	TAREA 3	Trabajo en grupos de hasta 3 participantes y discusión plenaria _____	104
	TAREA 4	Trabajo en grupos de hasta 3 participantes _____	104
	PRODUCTO	Horario escolar alternativo _____	104
	TAREA 5	Reflexión individual _____	105
	TAREA 6	Trabajo en pequeños grupos _____	105
	TAREA 7	Reflexión individual _____	105
	PRODUCTO	a. Lista entre 5 y 10 recomendaciones que entiende que pueden mejorar la experiencia. b. Esquema con explicaciones del modelo alternativo de uso del tiempo _____	105

ACTIVIDAD 4	Enfoques para la integración curricular	105
 TAREA 1	Reflexión individual	107
 PRODUCTO	Esquemas alternativos para la integración curricular	107
 TAREA 1	Reflexión individual	107
 TAREA 2	Trabajo en pequeños grupos	108
 PRODUCTO	Conclusiones grupales	108
 TAREA 1	Reflexión individual	108
 PRODUCTO	Listado de temas respecto de la enseñanza de las Ciencias en su contexto	109
 TAREA 2	Reflexión individual	109
 TAREA 3	Reflexión individual	110
 TAREA 4	Trabajo en pequeños grupos	110
 PRODUCTO	Temas en la implementación de una enseñanza integrada en Ciencia y Tecnología	110
 TAREA 1	Reflexión individual	111
 TAREA 2	Trabajo en pequeños grupos	111
 TAREA 3	Discusión plenaria	112
 PRODUCTO	Esquema curricular	112
 TAREA 1	Reflexión individual	112
 TAREA 2	Trabajo en pequeños grupos	112
 TAREA 3	Discusión plenaria	113
 PRODUCTO	Matriz para la incorporación de EDS	113
 TAREA 1	Reflexión individual	113
 TAREA 2	Trabajo en pequeños grupos	113
 TAREA 3	Trabajo en pequeños grupos	113
 PRODUCTO	Informe del análisis de relevancia de GRCs en el contexto de su país	113
ACTIVIDAD 5	Los programas de curso y otras formas de comunicar prioridades de aprendizaje y organizar contenidos	114
 TAREA 1	Reflexión individual	115
 PRODUCTO	Resumen comparativo	116
 TAREA 2	Debate	116
 TAREA 3	Trabajo en pequeños grupos	116
 PRODUCTO	Recomendaciones sobre la formulación de programas	116
 TAREA 4	Reflexión individual	116
 PRODUCTO	La grilla elaborada en el literal b de la tarea 4 y un cuadro en el que se visualicen las oportunidades y los desafíos que analizó en el literal c de la tarea	117

MÓDULO 4	Gobierno y administración del sistema	127
ACTIVIDAD 1	Revisitando la relevancia del gobierno y la administración del sistema	130
 TAREA 1	Trabajo en pequeños grupos	131
 PRODUCTO	Un documento entre 1 y 2 páginas con las 4 áreas de necesidades de formación para el personal de gobierno y administración de la educación en su país y cómo se orientaría el desarrollo de capacidades que atienda dichas necesidades	132
ACTIVIDAD 2	Equilibrio entre los intereses y necesidades locales y nacionales	132
 TAREA 1	Trabajo con un colega	134
 TAREA 2	Reflexión individual	134
 TAREA 3	Trabajo con un colega	134
 TAREA 4	Trabajo en pequeños grupos	135
 TAREA 5	Trabajo con un colega	135
 PRODUCTO	Descripción personal del proceso	136
 TAREA 6	Reflexión individual	136
 TAREA 7	Reflexión individual	136
 TAREA 8	Trabajo en pequeños grupos	137
 TAREA 9	Trabajo en pequeños grupos	137
 PRODUCTO	a. Listado de argumentos a favor y en contra de la política de descentralización; y b. Resumen para autoridades parlamentarias con los argumentos, tanto a favor como en contra, y breves justificaciones de los mismos.	137
 TAREA 10	Trabajo en pequeños grupos	138
 TAREA 11	Discusión plenaria	138
 PRODUCTO	Diagrama de flujos de descentralización	138
 TAREA 12	Reflexión individual	138
 TAREA 13	Trabajo en pequeños grupos	138
 TAREA 14	Reflexión individual	139
 TAREA 15	Reflexión individual	139
 PRODUCTO	Tabla 4.1 completa; lista con tipos de cambio necesarios en su contexto y condiciones necesarias enumeradas en la tarea 14; y una página con la crítica solicitada en la tarea 15	139
ACTIVIDAD 3	Localización curricular: desafíos y oportunidades	139
 TAREA 1	Reflexión individual	142
 TAREA 2	Reflexión individual	143
 TAREA 3	Trabajo en pequeños grupos	143
 TAREA 4	Discusión plenaria o foro virtual	143

 TAREA 5	Reflexión individual y discusión plenaria _____	143
 TAREA 6	Reflexión individual _____	144
 PRODUCTO	Listado de beneficios y desafíos de la localización de currículos en su contexto _____	144
 TAREA 7	Reflexión individual _____	144
 TAREA 8	Trabajo en pequeños grupos _____	144
 TAREA 9	Reflexión individual _____	145
 PRODUCTO	Informe realizado en la tarea 11 _____	145
 TAREA 10	Reflexión individual _____	145
 TAREA 11	Simulación grupal del proceso _____	145
 PRODUCTO	Informe de la actividad _____	145

ACTIVIDAD 4 Desarrollo curricular basado en la escuela _____ **146**

 TAREA 1	Reflexión individual y búsqueda en la Web _____	148
 PRODUCTO	a. Notas tomadas en la tarea 1, en la que se esbozan los elementos de una definición de currículo basado en la escuela; b. Dos artículos seleccionados de la web sobre el tema; y c. Recensión de los artículos. _____	148
 TAREA 2	Reflexión individual y Trabajo en pequeños grupos _____	148
 TAREA 3	Trabajo en grupos de hasta 3 participantes _____	149
 TAREA 4	Trabajo individual _____	149
 PRODUCTO	El artículo de opinión elaborado en la tarea 4 _____	150
 TAREA 5	Reflexión individual _____	150
 TAREA 6	Reflexión individual _____	150
 TAREA 7	Trabajo en pequeños grupos _____	150
 TAREA 8	Reflexión y trabajo individual _____	150
 PRODUCTO	Vínculo a la página de blog elaborada en la tarea 8 _____	150

ACTIVIDAD 5 El papel de la supervisión y la inspección en el monitoreo curricular _____ **151**

 TAREA 1	Reflexión individual _____	153
 TAREA 2	Trabajo con un colega _____	153
 PRODUCTO	Nota de apreciación crítica (no exceda una hoja) y propuestas para el desarrollo de capacidades de inspectores _____	153
 TAREA 3	Reflexión individual _____	153
 TAREA 4	Reflexión individual _____	154
 PRODUCTO	Cuadro con las condiciones que posibilitan y las que obstaculizan, reflexionadas en la tarea 4 _____	154
 TAREA 5	Reflexión en pequeños grupos _____	154

 PRODUCTO	Informe de componentes del currículo de la escuela que serán monitoreados y esbozo del plan de monitoreo que incluya los roles específicos que tendrán los distintos actores en el proceso de monitoreo. _____	156
 TAREA 6	Trabajo en pequeños grupos _____	157
 PRODUCTO	Documento de unas 2 páginas con las respuestas a las dos preguntas _____	157

MÓDULO 5 Desarrollo de libros de texto y materiales de enseñanza y aprendizaje _____ **165**

ACTIVIDAD 1 Desarrollo, provisión y evaluación de libros de texto _____ **169**

 TAREA 1	Reflexión individual o en pequeños grupos _____	172
 TAREA 2	Reflexión individual _____	172
 TAREA 3	Trabajo en pequeños grupos _____	173
 PRODUCTO	Diagrama de flujos _____	173
 TAREA 4	Trabajo con un colega _____	173
 PRODUCTO	Presentación grupal _____	174
 TAREA 5	Trabajo en pequeños grupos _____	174
 PRODUCTO	Póster impreso o digitalizado _____	174
 TAREA 6	Trabajo en pequeños grupos _____	174
 TAREA 7	Trabajo en pequeños grupos _____	175
 TAREA 8	Reflexión individual _____	175
 TAREA 9	Reflexión individual _____	175
 PRODUCTO	Documento elaborado en la tarea 9 _____	175
 TAREA 10	Reflexión individual _____	175
 TAREA 11	Discusión plenaria _____	176
 TAREA 12	Trabajo en pequeños grupos _____	176
 PRODUCTO	Criterios para la evaluación de libros de texto y de las guías para docentes _____	176
 TAREA 13	Trabajo individual _____	176
 PRODUCTO	Informe de evaluación de libros de texto _____	177

ACTIVIDAD 2 *E-learning* y libros electrónicos _____ **177**

 TAREA 1	Trabajo en pequeños grupos _____	178
 TAREA 2	Trabajo en pequeños grupos _____	179
 TAREA 3	Reflexión individual _____	179
 PRODUCTO	a. Cuadro comparativo de la tarea 1.2 _____	
	b. Plan elaborado en la tarea 3 _____	179
 TAREA 4	Reflexión individual _____	180
 TAREA 5	Discusión plenaria _____	180
 PRODUCTO	Presentación de cada equipo en un registro digital que desee _____	180

 TAREA 6	Reflexión individual _____	181
 TAREA 7	Trabajo con un colega _____	181
 PRODUCTO	Propuesta para implementar una planificación de aula basada en las TIC por los docentes de cada una de las escuelas _____	181

ACTIVIDAD 3 **Material Complementario de enseñanza y aprendizaje** _____ **181**

 TAREA 1	Trabajo en pequeños grupos _____	182
 PRODUCTO	Listado de oportunidades _____	182
 TAREA 2	Reflexión individual _____	183
 PRODUCTO	Planificación de clase con el análisis de las ventajas _____	183

ACTIVIDAD 4 **El docente como desarrollador de materia curriculares** _____ **184**

 TAREA 1	Reflexión individual _____	184
 PRODUCTO	Borrador del material de enseñanza junto a los criterios de elaboración de materiales que el mismo cumple _____	184
 TAREA 2	Trabajo individual _____	184
 PRODUCTO	Material curricular diseñado en el numeral 3 _____	184
 TAREA 3	Exposición y discusión grupal _____	185
 PRODUCTO	Consejos prácticos para la capacitación _____	185

MÓDULO 6 **Desarrollo de capacidades para la implementación curricular** _____ **193**

ACTIVIDAD 1 **Enfoques sobre el desarrollo de capacidades** – **196**

 TAREA 1	Reflexión individual _____	200
 TAREA 2	Discusión plenaria _____	200
 PRODUCTO	Una historia personal _____	200
 TAREA 3	Trabajo en pequeños grupos _____	200
 PRODUCTO	Presentación _____	200
 TAREA 4	Reflexión individual _____	201
 PRODUCTO	Póster con las estrategias posibles, sus ventajas e inconvenientes y video de la presentación explicando el póster _____	201
 TAREA 5	Reflexión individual _____	201
 TAREA 6	Trabajo en pequeños grupos _____	202
 PRODUCTO	Un documento en el que se expliquen brevemente las características de la formación basada en TIC para su contexto y las condiciones requeridas para su exitosa implementación _____	202
 TAREA 7	Trabajo individual _____	202

	PRODUCTO	Informe sobre las oportunidades de desarrollo de capacidades para su área curricular _____	203
	TAREA 8	Trabajo en pequeños grupos _____	203
	TAREA 9	Reflexión individual _____	203
	PRODUCTO	a. Lista de orientaciones del documento seleccionadas en la tarea 9, con la fundamentación de su selección; b. Esbozo del plan de formación continua, elaborado en la tarea 9, con la justificación relativa a la viabilidad y pertinencia, para su contexto _____	203
ACTIVIDAD 2		Modelos de desarrollo profesional docente _____	203
	TAREA 1	Reflexión individual _____	206
	TAREA 2	Trabajo en pequeños grupos _____	206
	PRODUCTO	Esquema mural o póster _____	206
	TAREA 3	Trabajo en pequeños grupos _____	207
	TAREA 4	Reflexión individual _____	207
	TAREA 5	Trabajo con un colega _____	207
	PRODUCTO	Hoja de rotafolio con los modelos de desarrollo profesional docente adecuados para su contexto _____	208
	TAREA 6	Trabajo en pequeños grupos _____	208
	PRODUCTO	Presentación _____	209
	TAREA 7	Trabajo en pequeños grupos _____	210
	TAREA 8	Trabajo en 5 pequeños grupos _____	210
	TAREA 9	Discusión plenaria _____	211
	PRODUCTO	Cuadro de poblaciones y las necesidades específicas de desarrollo profesional que requieren los docentes _____	211
	TAREA 10	Reflexión individual _____	211
	PRODUCTO	Mapa de su PLE construido en 10.4 _____	211
	TAREA 11	Debate en un pequeño grupo (presencialmente o a través de un e-fórum) _____	212
	TAREA 12	Reflexión individual _____	212
	PRODUCTO	Documento elaborado en la tarea 12 _____	212
ACTIVIDAD 3		Otros actores que requieren el desarrollo de capacidades _____	212
	TAREA 1	Trabajo en pequeños grupos _____	214
	TAREA 2	Reflexión individual _____	215
	TAREA 3	Trabajo en pequeños grupos _____	215
	PRODUCTO	Listado de actividades _____	214
	TAREA 4	Reflexión individual _____	215
	PRODUCTO	a. Tabla 6.4 completa y descripción de las características identificadas en la tarea 4.4; b. Hoja de ruta elaborada en la tarea 4.5 _____	216

ACTIVIDAD 4	Oportunidades de desarrollo de capacidades en la formación inicial y en servicio	217
 TAREA 1	Reflexión individual	219
 TAREA 2	Reflexión individual	220
 PRODUCTO	Resumen de conclusiones	220
 TAREA 3	Trabajo en pequeños grupos	220
 PRODUCTO	Esquema que muestre posibles vinculaciones entre la formación inicial y la formación en	222
 TAREA 4	Trabajo en pequeños grupos	222
 PRODUCTO	Póster	222
 TAREA 5	Reflexión individual	222
 PRODUCTO	Sus notas organizadas de forma coherente, concisa y clara	223
 TAREA 6	Reflexión individual	223
 TAREA 7	Reflexión individual	223
 TAREA 8	Reflexión individual	223
	Presentación en odp, ppt, pptx, en prezi u otro formato y las notas para efectuar la presentación, efectuadas en la tarea 8	223
 TAREA 9	Reflexión individual	224
 PRODUCTO	Cuadro comparativo de ambas formaciones en servicio (del numeral 2 de la tarea) y una pequeña lista de aprendizajes que usted logró de esta comparación	224
 TAREA 10	Reflexión individual	224
 PRODUCTO	Documento de no más de 2 páginas en que explique la situación de su país para cada etapa incluyendo las líneas de acción viables para su contexto en cada una de las etapas	224

MÓDULO 7 **Procesos de implementación curricular** **233**

ACTIVIDAD 1 **Enfoques sobre el desarrollo de capacidades** **236**

 TAREA 1	Reflexión individual	239
 TAREA 2	Reflexión con un colega	239
 TAREA 3	Trabajo con un colega	239
 PRODUCTO	Presentación	239
 TAREA 4	Reflexión individual	240
 TAREA 5	Trabajo en pequeños grupos	240
 PRODUCTO	Listado de temas importantes y de acciones a considerar en la selección de una estrategia de prueba piloto	241
 TAREA 6	Trabajo en pequeños grupos	241
 TAREA 7	Reflexión con un colega	241
 PRODUCTO	a. Listado de los factores que se considerarían en su contexto para definir la escala de una prueba piloto para una reforma	
	b. Listado de ventajas y de inconvenientes	241

ACTIVIDAD 2	Diseño de pruebas piloto	242
 TAREA 1	Reflexión individual	245
 TAREA 2	Trabajo en pequeños grupos	245
 TAREA 3	Trabajo en pequeños grupos	245
 TAREA 4	Discusión plenaria	246
 PRODUCTO	Bosquejo de plan de prueba piloto para un cambio curricular	246
 TAREA 5	Trabajo con un colega	246
 TAREA 6	Reflexión individual	246
 PRODUCTO	Póster elaborado en las tareas 6.2 y 6.3 y notas redactadas en la tarea 6.4	246

ACTIVIDAD 3	Extensión de la innovación a todo el sistema	247
 TAREA 1	Discusión plenaria	248
 TAREA 2	Reflexión individual	249
 TAREA 3	Reflexión individual	249
 TAREA 4	Discusión plenaria	250
 TAREA 5	Trabajo individual	250
 PRODUCTO	Bosquejo de plan de implementación	250
 TAREA 6	Discusión plenaria	250
 TAREA 7	Reflexión individual	250
 TAREA 8	Reflexión en pequeños grupos	251
	Presentación en odp, ppt, pptx, en prezi u otro formato y las notas para efectuar la presentación	251
 TAREA 9	Reflexión individual	251
 PRODUCTO	Lista de factores y acciones para transformar los factores no favorables en favorables	251

MÓDULO 8 **Procesos de implementación curricular** **259**

ACTIVIDAD 1	Enfoques sobre el desarrollo de capacidades	263
 TAREA 1	Discusión plenaria	265
 TAREA 2	Trabajo en pequeños grupos	265
 TAREA 3	Reflexión individual	266
 PRODUCTO	Desafíos en la evaluación	266
 TAREA 4	Discusión plenaria	266
 TAREA 5	Trabajo con un colega	267
 PRODUCTO	Desafíos en la evaluación: texto o lista de puntos con argumentos y contraargumentos	267
 TAREA 6	Reflexión individual o con un colega	267
 PRODUCTO	Esquema de propuesta de capacitación	268
 TAREA 7	Trabajo en grupos de hasta 3 participantes	268
 PRODUCTO	Artículo para un diario	268
 TAREA 8	Trabajo en pequeños grupos	268

	TAREA 9	Reflexión individual	268
	PRODUCTO	Esbozo de un sistema de evaluación alternativo que promueva la mejora de la calidad de los aprendizajes	269
	TAREA 10	Trabajo en pequeños grupos	269
	PRODUCTO	Breve documento de síntesis	269
ACTIVIDAD 2		Evaluación de los resultados de aprendizaje en áreas de contenido específicas	269
	TAREA 1	Reflexión individual	271
	TAREA 2	Trabajo con un colega	271
	TAREA 3	Trabajo en pequeños grupos	271
	TAREA 4	Trabajo con un colega	272
	PRODUCTO	Listado con prácticas eficaces y listado con prácticas ineficaces	272
	TAREA 5	Discusión plenaria presencial o virtual mediante e-forum –	272
	PRODUCTO	Documento elaborado en el numeral 3 de la tarea 5	272
	TAREA 1	Discusión plenaria	272
	TAREA 2	Trabajo con un colega	273
	TAREA 3	Discusión plenaria	273
	PRODUCTO	Listado Comparativo	274
	TAREA 4	Reflexión individual	274
	PRODUCTO	Bosquejo del marco de evaluación que propondría para su país	275
ACTIVIDAD 3		Evaluación del currículo a nivel nacional	275
	TAREA 1	Trabajo en pequeños grupos	276
	TAREA 2	Reflexión individual	276
	PRODUCTO	Tipos de evaluación factibles en su contexto y categorías a utilizar	276
	TAREA 3	Trabajo en pequeños grupos	277
	TAREA 4	Trabajo Virtual con un colega	277
	PRODUCTO	Documento sobre la evaluación del currículo	277
	TAREA 5	Trabajo en pequeños grupos	277
	PRODUCTO	Plan para la evaluación del currículo	277
	TAREA 6	Reflexión individual	278
	PRODUCTO	Bosquejo del plan para la evaluación del currículo	278
ACTIVIDAD 4		Evaluación del currículo a nivel de escuela	278
	TAREA 1	Trabajo en pequeños grupos	280
	PRODUCTO	Listado de prácticas de evaluación del currículo de escuela	280
	TAREA 2	Reflexión individual	280
	PRODUCTO	Bosquejo de plan para la evaluación del currículo de escuela	282

 TAREA 3	Trabajo individual _____	282
 PRODUCTO	Muestra del examen, notas y observaciones escritas con respecto a la coherencia entre el examen y el currículo prescripto _____	282
 TAREA 4	Reflexión individual _____	282
 PRODUCTO	Documento con las recomendaciones a un docente de asignatura que debe planificar la enseñanza, la evaluación formativa y sumativa de su curso anual _____	282
ACTIVIDAD 5	Las evaluaciones internacionales y regionales	283
 TAREA 1	El trabajo en grupos pequeños _____	283
 PRODUCTO	Artículo de prensa _____	283
 TAREA 2	Reflexión individual _____	283
 PRODUCTO	Respuesta dada en el numeral 3 y bosquejo del diseño de cambio curricular realizado en el numeral 5 _____	284

Lista de tablas

INTRODUCCIÓN

TABLA 0.1	Procesos y productos curriculares	12
-----------	-----------------------------------	----

MÓDULO 1 Formulación y diálogo en torno a políticas

TABLA 1.1	Movimiento entre conflictos y consensos	28
TABLA 1.2	Algunos de los grupos de influencia en las tomas de decisión curricular	29
TABLA 1.3	Formulación y diálogo en torno a políticas: lectura del contexto	30

MÓDULO 2 Cambio curricular

TABLA 2.1	Etapas del proceso de cambio educativo	61
TABLA 2.2	Tendencias internacionales en cambios curriculares	64
TABLA 2.3	Tendencias relevantes en el caso de R. Dominicana	66

MÓDULO 3 Diseño curricular

TABLA 3.1	Componentes del currículo e interrogantes relacionados	85
TABLA 3.2	Elementos que suelen aparecer en un marco curricular	88
TABLA 3.3	Tipos de formulaciones curriculares	93
TABLA 3.4	Ejemplos de definiciones sobre Estándares Nacionales	96
TABLA 3.5	Ejemplos de competencias claves	99
TABLA 3.6	Factores clave que determinan la asignación de tiempo en el horario escolar	102

MÓDULO 4 Gobierno y administración del sistema

TABLA 4.1	Tipos de cambio	138
TABLA 4.2	Ejemplos de tendencias globales en la localización del currículo	141
TABLA 4.3	Nueva Zelanda: aspectos evaluados en la implementación del currículo neozelandés	152

MÓDULO 5	Desarrollo de libros de texto y materiales de enseñanza y aprendizaje	165
TABLA 5.1	Temas de políticas y planificación que deben examinarse para los nuevos libros de texto	169
TABLA 5.2	Tendencias globales en el desarrollo de libros de texto	170
MÓDULO 6	Desarrollo de capacidades para la implementación curricular	193
TABLA 6.1	Necesidades de desarrollo de capacidades	198
TABLA 6.2	Algunas metodologías de desarrollo profesional señalando las que predominan en uno u otro modelo	205
TABLA 6.3	Modelos y tipos de desarrollo profesional docente	207
TABLA 6.4	Análisis de su contexto (referido a la educación y sistema educativo) en relación a los polos de tensión	216
MÓDULO 7	Procesos de implementación curricular	233
TABLA 7.1	Procesos y Productos	248
MÓDULO 8	Evaluación de los estudiantes y del currículo	259
TABLA 8.1	Evaluación sumativa y formativa	263
TABLA 8.2	Evaluación OECD –PISA	273
TABLA 8.3	Tabla modelo para usar en el numeral 3 de la tarea 3	274
TABLA 8.4	Ejemplo de estrategias para la recolección de datos	281

Lista de Referencias

- Academia Nacional de Prensa. 2014. *Capítulo 6: Observaciones finales. Explorando oportunidades para el liderazgo de docentes STEM* [Chapter 6: Concluding Observations. Exploring Opportunities for STEM Teacher Leadership: Summary of a Convocation]. Recuperado en diciembre de 2016 <http://www.nap.edu/read/18984/chapter/7>
- Ackerman, D. B. 2003. Taproots for a new century: Tapping the best of traditional and progressive education. *Phi Delta Kappan*, Vol. 84, No. 5, pp. 344 –349.
- Alfaro Palacios, E.B. 2003. *La investigación-acción en el aula universitaria. La observación sistemática como herramienta para mejorar nuestra práctica pedagógica*. Lima, Universidad Católica Sedes Sapientiae. Ginebra, UNESCO Oficina Internacional de Educación, la Comunidad de Práctica en Desarrollo Curricular.
- Al-Jarf, R. 2006. Foros de discusión en línea de docentes en Arabia Saudita. [Teachers' online discussion forums in Saudi Arabia]. *Revista i-manager de tecnologías de la educación [I-Manager's Journal of Educational Technology]*, Julio 2006.
- Al-Sarraf, Q. 2005. La Experiencia de la reforma educativa en Kuwait [The experience of educational reform in Kuwait]. A. El Amine (ed.), *Reform of General Education in the Arab Countries*. Beirut, UNESCO Oficina Regional de Educación de los Estados Árabes, pp. 123-144. Recuperado en diciembre de 2016 <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001407/140702mb.pdf> . (En inglés.)
- Altrichter, H. 2005. Aprendizaje basado en contexto de la ciencia [Context-based learning of science]. P. Nentwig y D. Waddington (eds.), *Implementación curricular - factores limitantes y facilitadores* [Curriculum implementation - limiting and facilitating factors]. Münster, Waxmann. pp. 35-62. (En inglés.)
- Amadio, M. y Opertti, R. 2010. Educación inclusiva, cambios de paradigmas y agendas renovadas en América Latina. P. Dávila y L. Naya (eds.), *Infancia, Derechos y Educación en América Latina*. Donostia, EREIN.
- Amadio, M., Opertti, R., y Tedesco, J.C 2013. *¿Por qué importa el debate curricular hoy?* Ginebra, UNESCO Oficina Internacional de Educación.
- Amadio, M. Opertti, R. y Tedesco, J.C. 2014. *Un currículo para el siglo XXI: Desafíos, tensiones y cuestiones abiertas*. Paris, UNESCO. (Investigación y Prospectiva en Educación, Documentos de Trabajo, No. 9). Recuperado en diciembre de 2016 <http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/229458s.pdf>
- Amwayi, O. 2011. *Los desafíos que plantea la Iniciativa 2003 de Educación Primaria Gratuita (FPE) en Kenia* [Challenges posed by the 2003 Free Primary Education (FPE) Initiative in Kenya]. Ginebra, UNESCO Oficina Internacional de Educación, la Comunidad de Práctica en Desarrollo Curricular. (En inglés.)
- Anderson, L. y Krathwohl, D.A. 2001. *Taxonomía para el aprendizaje, enseñanza y evaluación: una revisión de la taxonomía de objetivos educativos de Bloom* [Taxonomy for learning, teaching and assessing: a revision of Bloom's Taxonomy of educational objectives]. Nueva York, Longsman. (En inglés.)
- Andrews, C. y otros. 2007. Sistemas de evaluación obligatoria en los países de INCA (por sus siglas en inglés) – Investigación Temática. [Compulsory assessment systems in the INCA countries – Thematic Probe]. *Revista internacional de marcos curriculares y de evaluación, archivos de Internet [International Review of Curriculum and Assessment Frameworks, internet archives]*. Londres, Autoridad Curricular y Calificaciones y Fundación Nacional para la Investigación Educativa. (En inglés.)
- Arlow, M. 2004. Educación, conflicto y cohesión social [Education, conflict and social cohesion]. S. Tawil y A. Harley (eds.), *Educación para la ciudadanía en una sociedad dividida: el caso de Irlanda del Norte* [Citizenship education in a divided society: the case of Northern Ireland]. Ginebra, UNESCO Oficina Internacional de Educación. pp. 255-314. Recuperado en diciembre de 2016 http://publishing.unesco.org/details.aspx?Code_Livre=4249 . (En inglés.)

- Arnaut, A. 2004. *El sistema de formación de maestros en México. Continuidad, reforma y cambio*. Distrito Federal de Mexico, Secretaría de Educación Pública (Documento de trabajo). Recuperado en diciembre de 2016 <http://basica.sep.gob.mx/assets/multimedia/fcms/cds17.pdf>
- Åsa, A. and Mörk, E. 2007. *Efectos de la descentralización sobre los recursos escolares: Suecia 1989–2002* [Effects of decentralization on school resources: Sweden 1989-2002]. Uppsala, Universidad de Uppsala, Departamento de Ciencias Económicas (Documento de Trabajo septiembre 2007), Recuperado en diciembre de 2016 <http://www.nek.uu.se/> o <http://swopec.hhs.se/uunewp/>. (En inglés.)
- Asamblea Nacional de Gales (NAfW, por sus siglas en inglés). 2001. *Gales: el país que aprende. Plan de acción de la Fase de Fundación 3-7* [Wales: The Learning Country: Foundation Phase 3-7 Action Plan]. Cardiff, Asamblea Nacional de Gales. Recuperado en diciembre de 2016 <http://gov.wales/docs/dcells/publications/120419fpactionen.pdf>. (En inglés.)
- Askerud, P. 1997. *Guía para el suministro sostenible de libros de texto* [A guide to sustainable book provision]. París, UNESCO. Recuperado en diciembre de 2016 <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001106/110638eo.pdf>. (En inglés.)
- Asociación de Escuelas Independientes de Australia Del Sur (AISSA, por sus siglas en inglés). Sin fecha. *Herramienta de Auditoría – Currículo australiano – Matemáticas grados 6-8* [AISSA Audit Tool – Australian Curriculum – Mathematics 6-8]. Canberra, Gobierno de Australia. Recuperado en diciembre de 2016 <http://www.ais.sa.edu.au/teaching-learning/australian-curriculum#56515> (En inglés.)
- Asociación para el Desarrollo de la Educación en África, Agencia Alemana de Cooperación Técnica, UNESCO Instituto para la Educación (UIE, por su sigla en inglés). 2006. *Informe final de las Actas de la Conferencia Regional y la Reunión de Expertos en Educación Bilingüe y el uso de idiomas locales*, [Final report of the proceedings of the Regional Conference and Expert Meeting on bilingual education and the use of local languages]. Windhoek, Ministerio de Educación de Namibia. Recuperado en diciembre de 2016 http://www.adeanet.org/adea/downloadcenter/CD/Windhoek_CONFERENCE%20PROCEEDINGS_Draft_03%2003%202006.pdf (En inglés.)
- Autoridad Australiana en Currículo. n.d. *Evaluación y Presentación de Informes (ACARA, por sus siglas en inglés). Historia Año 7 Nivel Descripción*. Recuperado en diciembre de 2016 <http://www.australiancurriculum.edu.au/Year7>. (En inglés.)
- Babyegeya, E. 2001. *Perspectivas de participación en escuelas públicas descentralizadas* [Perspectives of participation in decentralised public schools]. *Post-Script*, Vol. 2.1. Melbourne, Universidad de Melbourne. (En inglés.)
- Bajracharya, R. y Bajracharya, H. 2003. *Prácticas de enseñanza multi-grado y multi-clase en Nepal* [Multi-grade and multi-class teaching practices in Nepal]. Centro de Investigación para la Innovación y Desarrollo de la Educación de Tribhuvan University (Tribhuvan, Nepal). Contribución presentada a la Caja de Herramientas para el Currículo de Asia Pacífico Ginebra, UNESCO Oficina Internacional de Educación. (En inglés.)
- Banco de Desarrollo Asiático. 2005. *Informe final del proyecto de desarrollo de libros de texto de educación básica (Préstamos 1594-UZB y 1595-UZB [SF]) en Uzbekistán* [Project completion report: basic education textbook development project (Loans 1594-UZB and 1595-UZB [SF]) in Uzbekistan]. Manila, Banco de Desarrollo Asiático. Recuperado en diciembre de 2016 <https://www.adb.org/sites/default/files/project-document/69283/pcr-uzb-29664.pdf> (En inglés.)
- Banco Mundial. 2011. *Aprendizaje para todos: Invertir en los conocimientos y las capacidades de las personas para fomentar el desarrollo* [Learning for all: investing in people's knowledge and skills to promote development]. Washington, D.C., Banco Mundial. (En inglés.)
- . 2011. B. Bruns, D. Filmer y H.A. Patrinos (eds.), *Haciendo que los centros educativos funcionen mediante la rendición de cuentas* [Making schools work: new evidence on accountability reforms]. Washington, DC, Banco Mundial, Recuperado en diciembre de 2016 <http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1298568319076/makingschoolswork.pdf>. (En inglés.)

- Barcos, R. y Trias, S. 2007. *El caso de la reforma curricular de la educación media superior en el año 2003 en Uruguay*. Ginebra, UNESCO Oficina Internacional de Educación, la Comunidad de Práctica en Desarrollo Curricular.
- Batén López, J. 2011. *El currículo de formación inicial docente bilingüe Intercultural*, Diploma en Diseño y Desarrollo Curricular (OIE/UCU/OREALC) Cohorte 2010-2011. Ginebra, UNESCO Oficina Internacional de Educación.
- Bates, I. 1989. Versions of vocationalism: an analysis of some social and political influences on curriculum policy and practice. *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 10, No. 3, pp. 215-231.
- Bayama, P. M. 2014. *El papel de la supervisión en la mejora de la calidad de la enseñanza de la filosofía en Burkina Faso*. [Le rôle de la supervision dans l'amélioration de la qualité de l'enseignement de la philosophie au Burkina Faso]. Estudio de caso, Diploma en Diseño y Desarrollo Curricular. (OIE/TIE/OUT) Cohorte 2013-2014. (En francés.)
- Bégin-Caouette, O. 2011. *Integración de asignaturas en el currículo de educación secundaria básica* [Subject integration in lower-secondary curriculum]. Ginebra, UNESCO Oficina Internacional de Educación. (En inglés.)
- Bernasconi, K.T. 2006. *Estándares en materia de educación – Estudio de la situación italiana* [Les standards en éducation – étude de la situation italienne]. El análisis de la literatura crítica sobre el desarrollo, la utilización y aplicación de las normas en el sistema educativo [Analyse de la littérature critique sur le développement, l'usage et l'implémentation de standards dans un système éducatif]. Ginebra, Instituto de Investigación y Documentación Educativa (Documento de trabajo). Recuperado en diciembre de 2016 http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/COPs/Pages_documents/Competencies/Further_Reading/LitAnalysisIRDP.pdf (En francés.)
- Berry, C. 2000. *Enseñanza multigrado: un documento de discusión* [Multigrade teaching: comparative situation in some developing countries]. Instituto de Educación, Universidad de Londres. Documento presentado en el Taller de Multi-grado de la Secretaría de la mancomunidad, Gaborone, 19-21 julio 2000. Recuperado en diciembre de 2016 <http://www.ioe.ac.uk/multigrade/fulltext/fulltextBerry.pdf> . (En inglés.)
- Black, P.J. y otros. 2004. *Trabajando dentro de la caja negra: evaluación del aprendizaje en el aula* [Working inside the black box: assessment for learning in the classroom]. Londres, NFER Nelson. (En inglés.)
- Bloom, B.S. y otros. 1956. *Taxonomía de los objetivos educativos: la clasificación de las metas educativas; Manual I: Dominio Cognitivo* [Taxonomy of educational objectives: the classification of educational goals; Handbook I: Cognitive domain]. Nueva York, Longmans. (En inglés.)
- Bognár, M. 2006. Desafíos actuales y futuros en el desarrollo curricular: políticas, prácticas y redes para el cambio [Current and future challenges in curriculum development: policies, practices and networking for change]. A. Crisan (ed.), *Cambios curriculares en Hungría – Desafíos del aprendizaje continuo* [Curriculum changes in Hungary – Challenges of continuous learning]. Bucarest, Editura Educatia 2000+ (Publicado conjuntamente por Humanitas Educational y UNESCO Oficina Internacional de Educación). (En inglés.)
- Bolstad, R. 2004. *Desarrollo del currículo basado en la escuela: redefiniendo el término para las escuelas neozelandesas del hoy y el mañana* [School-based curriculum development: redefining the term for New Zealand schools today and tomorrow]. Documento presentado en la conferencia de la Asociación Neozelandesa de Investigación sobre Educación (NZARE, por sus siglas en inglés), Wellington, 24–26 noviembre 2004, Recuperado en diciembre de 2016 <http://www.nzcer.org.nz/system/files/13514.pdf> (En inglés.)

- Borquez, G., y Cruz, M. 2013. *Revisión curricular 2008 - 2011*. Estudio de caso, Diploma en Diseño y Desarrollo Curricular. (OIE/UCU/OREALC) Cohorte 2012-2013. Ginebra, UNESCO Oficina Internacional de Educación.
- Braslavsky, C. y Cosse, G. 2006. Las Actuales Reformas Educativas en América Latina: Cuatro Actores, Tres lógicas y Ocho Tensiones. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Vol.4, No.2, pp. 1-26.
- Brewer, D.J. y otros. 2007. *Educación para una nueva era – Diseño e implementación de la reforma educativa para K–12 en Qatar* [Education for a new era – Design and implementation of K–12 education reform in Qatar]. Qatar, RAND/Qatar SCE. Recuperado en diciembre de 2016 http://www.rand.org/pubs/monographs/2007/RAND_MG548.sum.pdf . (En inglés.)
- Budiene, V. 2006. Desafíos presentes y futuros en el desarrollo curricular: políticas, prácticas y redes para el cambio [Current and future challenges in curriculum development: policies, practices and networking for change]. A. Crisan (ed.), *Reforma Educativa manejo de la Incertidumbre* [Education Reform, Management of Uncertainty]. Bucarest, Editura Educatia 2000+, Publicado conjuntamente por Humanitas Educational y UNESCO Oficina Internacional de Educación. (En inglés.)
- Cabrera Morgan, L. 2013. *Nuevo diseño curricular las carreras de Educación Inicial y Primaria en la Facultad de Educación- PUCP Estudio de caso*, Diploma en Diseño y Desarrollo Curricular. Cohorte 2012-2013. Ginebra, UNESCO Oficina Internacional de Educación.
- Cara, A. 2007. *La asignatura educación moral-espiritual en el nivel pre-universitario*, Instituto de Ciencias de la Educación – República de Moldavia [The school subject moral-spiritual education in pre-university education, Institute of Educational Sciences of the Republic of Moldova]. Ginebra, UNESCO Oficina Internacional de Educación, la Comunidad de Práctica en Desarrollo Curricular. (En inglés.)
- Castañeda, L., Adell, J. 2011. La práctica educativa en la sociedad de la información: Innovación a través de la investigación. R. Roig Vila, & C. Laneve (eds), *El desarrollo profesional de los docentes en entornos personales de aprendizaje (PLE)*. pp. 83 - 95. Recuperado en diciembre de 2016 <https://digitum.um.es/xmlui/bitstream/10201/24647/1/CastanedaAdell2011preprint.pdf>).
- Cho, N.S. 2003. *Análisis de fortalezas y debilidades del contexto curricular en Corea del Sur* [Analysis of strengths and weaknesses of the curriculum context in South Korea]. Contribución presentada a la Caja de Herramientas para el Currículo de Asia Pacífico Ginebra, UNESCO Oficina Internacional de Educación. (En inglés.)
- . 2003. *La resistencia de los docentes a la implementación del séptimo currículo revisado en Corea del Sur* [Teachers' resistance to the implementation of the 7th Revised Curriculum in South Korea]. Seúl, Instituto Coreano de Currículo y Evaluación (KICE, por sus siglas en inglés)]. Contribución presentada a la Caja de Herramientas para el Currículo de Asia Pacífico, Ginebra, UNESCO Oficina Internacional de Educación. (En inglés.)
- Comisión Europea Dirección General de Educación y Cultura. 2001. *Informe Europeo sobre la calidad de la educación: Dieciséis indicadores de calidad de la escuela* [European report on the quality of school education: sixteen quality indicators]. Luxemburgo, Comisión Europea. (En inglés.)
- Consejo de Educación Secundaria. 2006. *Física – Primer Año de Ciencias Físicas – Reformulación 2006*. Montevideo, Uruguay. Recuperado en diciembre de 2016 <https://www.ces.edu.uy/ces/images/stories/reformulacion06primerocb/cs fisica1 cb.pdf>
- Correa, A. 2012. *El cambio curricular de 2008 en el Instituto de Profesores Artigas*. Estudio de caso, Diploma en Diseño y Desarrollo Curricular. (OIE/UCU/OREALC) Cohorte 2011-2012. Ginebra, UNESCO Oficina Internacional de Educación.
- Cox, C. 2006. *Construcción política de reformas curriculares: El caso de Chile en los 90*. Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado. Granada, Universidad de Granada. Recuperado en diciembre de 2016 <http://www.ugr.es/~recfpro/Rev101.html> .

- Curriculum Development Division, Ministry of Education Malaysia. 2016. *Compartiendo la experiencia de Malasia en la participación de las niñas en la educación (STEM)*. [Sharing Malaysian experience in participation of girls in STEM education]. Ginebra, UNESCO Oficina Internacional de Educación. Recuperado en diciembre de 2016 <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002447/244714S.pdf>
- Dada, F. y otros. 2009. *Informe del Grupo de Trabajo para la revisión de la implementación del Marco Curricular Nacional (Sudáfrica)* [Report of the Task Team for the review of the implementation of the National Curriculum Statement (South Africa)]. Pretoria, Ministro de Educación de Sudáfrica. Recuperado en diciembre de 2016 <http://www.info.gov.za/view/DownloadFileAction?id=123634> (En inglés.)
- Dávila, S. 2014. *Modelo de cambios curriculares universitarios*. Estudio de caso, Diploma en Diseño y Desarrollo Curricular. (OIE/UCU/OREALC) Cohorte 2013-2014. Ginebra, UNESCO Oficina Internacional de Educación.
- De Castro, P. 2011. *La introducción de las lenguas nacionales en el sistema educativo angoleño* [A introdução das línguas nacionais no sistema de ensino angolano], Diploma en Diseño y Desarrollo Curricular. (OIE/UCU/OREALC) Cohorte 2010-2011. Ginebra, UNESCO Oficina Internacional de Educación. (En portugués.)
- De Coninck, C. 2008. *Core affairs: Flanders, Belgium: Case studies basic education in Europe*. Enschede, SLO-Netherlands Institute for Curriculum Development. Recuperado en diciembre de 2016 www.slo.nl/downloads/Webversie_core_affairs_LR_Belgi_def.pdf/
- De la Cruz, D. 2011. *Formación en servicio de profesores en contextos interculturales y bilingües en Perú*, Diploma en Diseño y Desarrollo Curricular. (OIE/UCU/OREALC) Cohorte 2010-2011. Ginebra, UNESCO Oficina Internacional de Educación.
- Díaz Dueñas, G. 2014. *La calidad educativa en la región de Moquegua*. Estudio de caso, Diploma en Diseño y Desarrollo Curricular. (OIE/UCU/OREALC) Cohorte 2013-2014. Ginebra, UNESCO Oficina Internacional de Educación.
- Díaz, T. 2011. Los desafíos de las TIC para el cambio educativo. R. Carneiro, J. Toscano, & T. Díaz (eds). *La función de las TIC en la transformación de la sociedad y de la Educación*. España, OEI.
- Distrito escolar independiente Eustace. Sin fecha. *Plan curricular para el distrito escolar independiente Eustace* [Curriculum plan for the independent school district of Eustace]. Eustace (Texas), Estados Unidos de América. Recuperado en diciembre de 2016 <http://www.eustaceisd.net/pdf/Curriculum%20Plan.pdf> . (En inglés.)
- Ehrmann, K. 2014. *El inicio de una reforma educativa: la Reforma Bernard en las décadas de 1970 y 1980* [La mise en route d'une réforme éducative: La réforme de Bernard au cours des années 1970 et 1980]. Estudio de caso, Diploma en Diseño y Desarrollo Curricular. (OIE/UCU/OREALC) Cohorte 2013-2014.
- El-Amine, A. y Jurdak, M. 2005. Reforma de la educación general en los países árabes [Reform of general education in the Arab countries]. El-Amine, A. (ed.), *La reforma de la educación general - Estudio de la reforma curricular libanesa* [Reform of general education - Study of the Lebanese curriculum reform]. París, UNESCO, pp. 55-76. (En árabe.)
- Elena, J. 2013. *Indicadores de Logro en la República Dominicana*. Estudio de caso, Diploma en Diseño y Desarrollo Curricular. (OIE/UCU/OREALC) Cohorte 2012-2013. Ginebra, UNESCO Oficina Internacional de Educación.
- Estado de Nueva Gales del Sur Departamento de Educación y Formación. 2006. *Estado de Nueva Gales del Sur Departamento de Educación y Formación, Dirección de Curriculum K-12: entornos locales (A) S2* [State of New South Wales Department of Education and Training, Curriculum K-12 Directorate: Local environments (A) S2]. Recuperado en diciembre de 2016 <http://colecc.wikispaces.com/file/view/Integrated+curriculum+processes.pdf> . (En inglés.)

- Etcheverry, R. 2011. *Una experiencia de apoyo tecnológico para ayudar a escolares a mejorar la producción de textos*, en Uruguay, Diploma en Diseño y Desarrollo Curricular (OIE/UCU/OREALC) Cohorte 2010-2011. Ginebra, UNESCO Oficina Internacional de Educación.
- Fan, L. 2010. *Principios y procesos para la publicación de libros de texto y su alineamiento con las normas: un caso en Singapur* [Principles and processes for publishing textbooks and alignment with standards: a case in Singapore]. Documento presentado en la conferencia de APEC sobre Replicación de Prácticas Ejemplares en Educación Matemática, Koh Samui, Tailandia, 7–12 marzo 2010. (En inglés.)
- Felix, G. 2014. *El uso de las TIC para la educación de calidad : el caso del Collège de Côte Plage de Carrefour* [Usage des NTIC pour une éducation de qualité : cas du Collège de Côte plage de Carrefour]. Estudio de caso, Diploma en Diseño y Desarrollo Curricular. (OIE/TIE/OUT) Cohorte 2013 - 2014. Ginebra, UNESCO Oficina Internacional de Educación.
- Ferrer, G. 2006. *Estándares en Educación: Tendencias internacionales e implicancias para su aplicación en América Latina*. Washington, D.C., Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe. Recuperado en diciembre de 2016 http://www.oei.es/evaluacioneducativa/estandares_educacion_implicancias_aplicacion_AL_ferrer.pdf
- Figueredo, M^a. R. 2014. *La evaluación en línea*. Diploma en Diseño y Desarrollo Curricular (OIE/UCU/OREALC) Cohorte 2011-2012.
- Flores, M.A. 2005. *La opinión de los docentes sobre cambios curriculares recientes: tensiones y retos* [Teachers' views on recent curriculum changes: tensions and challenges], *El Diario Curriculum* [The Curriculum Journal], Vol. 16, No. 3, septiembre 2005, pp. 401–413. (En inglés.)
- Florian, L. y Spratt, J. 2011. *El proyecto de práctica inclusiva (IPP) en la Universidad de Aberdeen, Facultad de Educación* [The Inclusive Practice Project (IPP) at the University of Aberdeen, School of Education]. Ginebra, UNESCO Oficina Internacional de Educación, la Comunidad de Práctica en Desarrollo Curricular. (En inglés.)
- Foro Mundial de Educación. 2015. *Declaración de Incheon*. Recuperado en diciembre de 2016 <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002338/233813M.pdf>
- François, P. 2014. *La réforme curriculaire en Haïti des années 80*. Estudio de caso, Diploma en Diseño y Desarrollo Curricular. (OIE/UCU/OREALC) Cohorte 2013-2014 Ginebra, UNESCO Oficina Internacional de Educación.
- Frugone, L. 2013. *Hacia un currículo inclusivo, un ejemplo de atención a la diversidad*. Estudio de caso, Diploma en Diseño y Desarrollo Curricular. (OIE/UCU/OREALC) Cohorte 2012-2013, Ginebra, UNESCO Oficina Internacional de Educación.
- Georgescu, D. 2002. *Bosquejo del Marco curricular de Kosovo 2002* [Kosovo Draft Curriculum Framework 2002]. Ginebra, UNESCO Oficina Internacional de Educación, la Comunidad de Práctica en Desarrollo Curricular. (En inglés.)
- Georgescu, D. 2004. *Formación ciudadana experimental en Rumania* [Experimental civics Education in Romania]. Ginebra, UNESCO Oficina Internacional de Educación, la Comunidad de Práctica en Desarrollo Curricular. (En inglés.)
- Gomes, A. M. 2012. *Formación profesional de docentes de educación física en Angola* [In-service Physical Education Teacher Training in Angola]. Diploma en Diseño y Desarrollo Curricular. Cohorte 2012-2013. [IBE/OUT/TIE] Ginebra, UNESCO Oficina Internacional de Educación.
- Gonçalves dos Ramos, M. 2013. *Forjando un enfoque holístico e integrado para el currículo de educación secundaria en Brasil: el proyecto piloto 'Ensino Médio Inovador'* [Fostering a holistic and integrative approach for Brazilian secondary education curriculum: the pilot project "Ensino Médio Inovador"]. Ginebra, UNESCO Oficina Internacional de Educación, la Comunidad de Práctica en Desarrollo Curricular. (En inglés.)
- Goswami, U. 2004. Neurociencia y educación [Neuroscience and education]. *Revista británica de la psicología educativa* [British Journal of Educational Psychology], Vol. 74, No. 1, pp. 1–14. (En inglés.)

- Goto, M. 2003. *Aprendizaje Integrado de Ciencias en Japón* [Integrated Learning of Science in Japan]. Tokio, Departamento de Investigación del Currículo, Instituto Nacional para la Investigación de Políticas Educativas. Contribución presentada a la Caja de Herramientas para el Currículo de Asia Pacífico UNESCO Oficina Internacional de Educación. (En inglés.)
- Goto, M. 2003. *E-learning en Japón* [E-learning in Japan]. Departamento de Investigación del Currículo, Instituto Nacional para la Investigación de Políticas Educativas (NIER, por sus siglas en inglés), Tokyo. Contribución presentada a la Caja de Herramientas para el Currículo de Asia Pacífico Ginebra, UNESCO Oficina Internacional de Educación. (En inglés.)
- Gregorio, L. y Zhou, N. 2006. *Promoviendo la EDS en el currículo y el desarrollo de materiales de enseñanza y aprendizaje* [Promoting ESD in the curriculum and the development of teaching-learning materials]. Ministerio de Educación de China y UNESCO Bangkok Oficina de Educación de la Región del Pacífico. Contribución presentada a la Caja de Herramientas para el Currículo de Asia Pacífico UNESCO Oficina Internacional de Educación. (En inglés.)
- Gregorio, L.C. y Tawil, S. 2002. *Resistencia en la formulación e implementación de políticas* [Resistance in policy formulation and implementation]. Creando las capacidades de especialistas en currículo para la reforma educativa: Informe final del seminario regional, Vientiane, Laos, 9-13 septiembre 2002 [Building the capacities of curriculum specialists for educational reform: final report of the Regional Seminar, Vientiane, Laos PDR, 9-13 September 2002]. Ginebra, UNESCO Oficina Internacional de Educación. Recuperado en diciembre de 2016 http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Arts_Edu_RegSess_Symp_Asia_Ventiane-Lao.pdf (En inglés.)
- . 2002. *Tendencias hacia una mayor participación de los actores en Asia* [Trends towards greater participation of stakeholders in Asia]. Creando las capacidades de especialistas en currículo para la reforma educativa: Informe final del seminario regional. Vientiane, Laos, 9-13 septiembre 2002 [Building the capacities of curriculum specialists for educational reform: final report of the Regional Seminar, Vientiane, Laos PDR, 9-13 September 2002]. Ginebra, UNESCO Oficina Internacional de Educación. Recuperado en diciembre de 2016 http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Arts_Edu_RegSess_Symp_Asia_Ventiane-Lao.pdf (En inglés.)
- Halinen, I. 2006. Desafíos presentes y futuros en el desarrollo curricular: políticas, prácticas y redes para el cambio [Current and future challenges in curriculum development: policies, practices and networking for change]. A. Crisan (ed.), *Finlandia: El Proceso de Desarrollo Curricular de Finlandia* [Finland - The Finnish Curriculum Development Process]. Bucarest, Editura Educatia 2000+, Publicado conjuntamente por Humanitas Educational y UNESCO Oficina Internacional de Educación. (En inglés.)
- Harlen, W. y James, M. 1997. Evaluación y aprendizaje: diferencias y relaciones entre evaluación formativa y sumativa [Assessment and Learning: differences and relationships between formative and summative assessment]. *Evaluación en Educación: Principios, Política y Práctica* [Assessment in Education: Principles, Policy & Practice], Vol. 4, No. 3, pp. 365-379. (En inglés.)
- High Council of Education. 2010. *The school: Assessment of School results – 2010*. Paris, High Council of Education.
- Higher Education Council. 2015. *A proposal for undergraduate curriculum reform in Australia: The case for a flexible curriculum Structure*. Carlton South, Higher Educational Council Press.
- Holder, H. 2011. *Promoviendo integración social en las escuelas primarias de Trinidad y Tobago, 1972 a 2000: el rol de los maestros en la implementación curricular* [Promoting social integration in Trinidad and Tobago's primary schools, 1972-2000: the role of teachers in curriculum implementation]. Ginebra, UNESCO Oficina Internacional de Educación, la Comunidad de Práctica en Desarrollo Curricular. (En inglés.)

- Hornung-Prähauser, V. y Mayringer, H. 2006. *Directrices de calidad para los contenidos educativos en línea y su aplicación práctica*, Conferencia de la Red Europea de Educación a Distancia (EDEN, por sus siglas en inglés), Viena 2006, [Quality guidelines for educational online content and its practical applicability, European Distance and E-Learning Network (EDEN) Conference, Vienna 2006]. Recuperado en diciembre de 2016 <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.128.3636&rep=rep1&type=pdf> (En inglés.)
- Hunt, T. 2006. C. Braslavsky y K. Halil (eds.), Cinco historias de caso de desarrollo de libros de texto [Five case histories of textbook development]. *Libros de texto y aprendizaje de calidad para todos: algunas lecciones aprendidas de las experiencias internacionales* [Textbooks and quality learning for all: some lessons learned from international experiences]. Ginebra, UNESCO Oficina Internacional de Educación. (En inglés.)
- Inspección de Educación de Su Majestad (Gobierno de Escocia). 2011a. *HMI - Disposiciones para la inspección de escuelas en Escocia* [HMI - Arrangements for inspecting schools in Scotland]. Edinburgo, Educación Escocia. (En inglés.)
- . 2011b. *HMI - Principios de Inspección y de Revisión* [HMI - Principles of Inspection and Review]. Edinburgo, Educación Escocia. (En inglés.)
- Instituciones de Asia de Formación e Investigación en Planeamiento Educativo. 2002. De Grauwe, A. y Naidoo, J. (eds.), *La Evaluación de la escuela para el mejoramiento de la calidad*, [School evaluation for quality improvement]. Documento presentado en la conferencia de Instituciones de Asia de Formación e Investigación en Planeamiento Educativo, Kuala Lumpur, 2–4 julio 2002. Recuperado en diciembre de 2016 <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001398/139804e.pdf> (En inglés.)
- Instituto Coreano de Currículo y Evaluación (KICE, por sus siglas en inglés). 2013. *Currículo Nacional de Corea*. Seúl, Instituto Coreano de Currículo y Evaluación. Recuperado en diciembre de 2016 <http://ncic.kice.re.kr/english.index.do> (En inglés.)
- Instituto Keniano de Educación (KIE, por sus siglas en inglés). Sin fecha. *Kenia Certificate de Educación Secundaria: Química Plan de estudios, Formas I-IV* [Kenya Certificate of Secondary Education: Chemistry Syllabus Forms I-IV]. Nairobi, Kenia Instituto de Educación. Recuperado en diciembre de 2016 http://www.elimu.net/Secondary/Kenya/KCSE_Student/Chemistry/Chemistry.htm . (En inglés.)
- Janashia, S. 2006. Desafíos actuales y futuros en el desarrollo curricular: políticas, prácticas y redes de cambio [Current and future challenges in curriculum development: policies, practices and networking for change]. A. Crisan (ed.), *Georgia: comienzo de la implementación curricular (primeras lecciones aprendidas)* [Georgia: starting curriculum implementation (first lessons learned)]. Bucarest, Editura Educatia 2000+. Publicado conjuntamente por Humanitas Educational y UNESCO Oficina Internacional de Educación. (En inglés.)
- Jansen, R., Franke, N. y Naumann, J. 2006. C. Braslavsky y K. Halil (eds.), Estado del arte, hallazgos de investigación sobre libros de texto y Educación Para Todos [State of the art, research findings on textbooks and Education For All]. *Libros de texto y calidad de aprendizaje para todos: algunas lecciones aprendidas sobre experiencias internacionales* [Textbooks and quality learning for all: some lessons learned from international experiences], Ginebra, UNESCO Oficina Internacional de Educación. (En inglés.)
- Jenkins, E.W. 2003. *Pautas para la confección de políticas relativas a la educación en ciencia y tecnología de la escuela secundaria* [Guidelines for policy-making in secondary school science and technology education]. París, UNESCO. Recuperado en diciembre de 2016 <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001320/132002e.pdf> (En inglés.)
- Ji, L. 2011. *La reforma de proceso de la evaluación estudiantil en educación primaria y media básica en China* [Primary and lower secondary student assessment reform process in China], Diploma en Diseño y Desarrollo Curricular (OIE/UCU/OREALC) Cohorte 2010-2011. Ginebra, UNESCO Oficina Internacional de Educación. (En inglés.)

- Ji, L. and Kim, S. 2008. *Curriculum Debates and Reform*. Ginebra, UNESCO Oficina Internacional de Educación.
- Jonnaert, P. 2011. *Sobre qué objetos evaluar las competencias* [Sur quels objets évaluer des compétences]. Education & Formation, e-296 – diciembre 2011. Recuperado en diciembre de 2016 <http://www.archipel.uqam.ca/7268/> (En francés.)
- Jonnaert, P. 2015 *Indicadores para la evaluación global de un currículo* [Critères des indicateurs pour analyser un curriculum] Sección 10 - CUDC-UQAM - OIE- UNESCO.
- Jumabaevna, D.M. 2007. *Desarrollo de la educación moral-espiritual en la República de Kazajstán, Instituto para el Desarrollo Armónico del Individuo – Centro Nacional «Bobek» de Investigación, Educación y mejoramiento de Centro de la Salud, Kazajstán* [Development of moral-spiritual education in the Republic of Kazakhstan, Institute for Harmonious Development of the Individual – The «Bobek» National Research, Education and Health Improving Centre, Kazakhstan]. Ginebra, UNESCO Oficina Internacional de Educación, la Comunidad de Práctica en Desarrollo Curricular. (En inglés.)
- Kaldybaev, K.A. y Marchenko, L.Y. 2007. *Desarrollo del currículo nacional en la República de Kirguistán – Academia Kirguiz de educación* [Development of national curriculum at the Kyrgyz Republic – Kyrgyz Academy of Education]. Ginebra, UNESCO Oficina Internacional de Educación, la Comunidad de Práctica en Desarrollo Curricular. (En inglés.)
- Karip, E. 2006. Desafíos actuales y futuros en el desarrollo curricular: políticas, prácticas y redes de cambio [Current and future challenges in curriculum development: policies, practices and networking for change]. A. Crisan (ed.), *Turquía: Administración del cambio y la implementación curricular* [Turkey: management of curriculum change and implementation]. Bucarest, Editura Educatia 2000+. Publicado conjuntamente por Humanitas Educational y UNESCO Oficina Internacional de Educación. (En inglés.)
- Katabaro, A. 2011. *Revisión curricular de la educación media superior en Tanzania* [Curriculum review of advanced level secondary education in Tanzania], Diploma en Diseño y Desarrollo Curricular (OIE/UCU/OREALC) Cohorte 2010-2011. Ginebra, UNESCO Oficina Internacional de Educación. (En inglés.)
- Kenya Institute of Curriculum Development. 2015. *Propuesta piloto de Integración de la Educación Financiera* [Proposal on Training Primary and Secondary Schools Teachers from Pilot Schools on Integration of Financial Literacy]. Pilot Proposal. Nairobi, Kenya Institute of Curriculum Development.
- . n.d. *Hoja de ruta desarrollada para la armonización de la educación en la CAO* [Developed road map for the harmonization of EAC education]. Documento de trabajo [Working Paper]. Nairobi, Kenya Institute of Curriculum Development. (En inglés.)
- . n.d. *Integración TIC en las escuelas primarias de Kenia* [ICT integration in Kenyan primary schools]. Documento de trabajo [Working Paper]. Nairobi, Kenya Institute of Curriculum Development. (En inglés.)
- . n.d. *Mandato del comité técnico para la armonización de la educación de la Comunidad del África Oriental* [Terms of reference for the technical committee for the harmonization of east African community education]. Documento de trabajo [Working Paper]. Nairobi, Kenya Institute of Curriculum Development. (En inglés.)
- . n.d. *Recomendaciones sobre la Armonización de la Educación en la Comunidad del África Oriental* [Recommendations on Harmonization of Education in the East African Community]. Documento de trabajo [Working Paper]. Nairobi, Kenya Institute of Curriculum Development. (En inglés.)
- Kim, J.H. y Cho, N.S. 2003. *Educación en Ciencia y Tecnología y desarrollo nacional en Corea aportado por el Instituto Coreano de Currículo y Evaluación (KICE, por sus siglas en inglés) – Centro de Enseñanza y Aprendizaje* [Science and Technology Education and national development in Korea, Seoul, the Korean Institute for Curriculum and Evaluation (KICE) - Teaching and Learning Centre]. Contribución presentada a la Caja de Herramientas para el Currículo de Asia Pacífico, Geneva, UNESCO Oficina Internacional de Educación. (En inglés.)

- Klieme, E. y otros. 2004. *El desarrollo de estándares educativos nacionales* [The development of national educational standards]. Berlín, Ministerio Federal Alemán de Educación e Investigación (BMBF, por sus siglas en inglés). (En inglés.)
- Kozma, R.B. 2004. *Reforma educativa en tecnología y desarrollo económico: cambios globales y la respuesta egipcia – Un reporte y recomendaciones presentadas al Ministerio de Educación de Egipto, República Árabe de Egipto y Socios para un país (Egipto) más competitivo* [Technology, economic development, and education reform: global changes and Egyptian response – Report and recommendations submitted to the Ministry of Education, Arab Republic of Egypt and Partners for a Competitive Egypt]. Dubai, Pal-Tech, Inc. (En inglés.)
- Labate, H.A. 2003. *Esquemas innovadores para la asignación del tiempo* [New models in time allocation]. Documento presentado en el seminario por el Centro de Investigación Educativa de los Estados Árabes del Golfo (GASERC, por sus siglas en inglés) producido en el marco de la colaboración entre la Oficina, Árabe de Educación para los países del Golfo Árabe (ABEGS) y la Oficina Internacional de Educación (OIE-UNESCO), Manama, Bahrain, 10-13 mayo 2003. Ginebra, UNESCO Oficina Internacional de Educación. (En inglés.)
- . 2006. *Determinación de la distribución de tiempo para las materias escolares: tendencias internacionales y retos actuales e implicancias para los países del Golfo Árabe*, producido en el marco de la colaboración entre la Oficina Árabe de Educación para los países del Golfo Árabe (ABEGS) y la Oficina Internacional de Educación (OIE-UNESCO) (Documento de trabajo) [Defintion time allocation for school subjects: International trends and current challenges for the Gulf States, produced as part of a collaboration between the Arab Bureau for Education in the Gulf States (ABEGS) and the UNESCO International Bureau of Education (working paper)]. Ginebra, UNESCO Oficina Internacional de Educación. (En inglés.)
- . 2010. *El rol de la evaluación en promover el desarrollo de las competencias en los estudiantes* [The role of assessment in promoting the development of student competencies]. Ginebra, UNESCO Oficina Internacional de Educación, la Comunidad de Práctica en Desarrollo Curricular (Anual foro electrónico), Recuperado en diciembre de 2016 http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/COPs/News_documents/2010/E-Forum/Discussion_paper_En.pdf (En inglés.)
- Laguerre, M. 2014. *El apoyo a la primera infancia: La aplicación del método de enseñanza convergente criollo francés* [Application de la méthode de la didactique convergente Créole Français]. Estudio de caso, Diploma en Diseño y Desarrollo Curricular. (OIE/UCU/OREALC) Cohorte 2013-2014.
- Laura, T. 2013. *Elaboración de estándares básicos comunes en los Estados Unidos* [Development of Common Core Standards in the United States] (En inglés.)
- Lee, K. 2014. *Currículo basado en competencias y autonomía curricular en la República de Corea* [Competency-based curriculum and curriculum autonomy in the Republic of Korea]. Ginebra, UNESCO Oficina Internacional de Educación. (Working Papers on Curriculum Issues No. 12) (En inglés.)
- Lewy, A. 1990. La Enciclopedia Internacional de Evaluación Educativa [The International Encyclopedia of Educational Evaluation]. H.J. Walberg y G.H. Haertel (eds.), *Intento Curricular* [Curriculum Tryout]. Oxford (Inglaterra), Pergamon Press, pp. 203-205. (En inglés.)
- Lillis, K. 1990. Administración de la descentralización de la educación en Tanzania: hacia la identificación de necesidades de capacitación [Management of decentralisation of education in Tanzania: towards the identification of training needs]. *International Review of Education*, Vol. 36, No. 4, pp. 417-440. (En inglés.)
- Looney, J.W. 2011. *Integrando evaluación formativa y sumativa, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE)* [Integrating formative and summative assessment, Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD)]. Documento de trabajo, No. 58, París, OECD Publicaciones. Recuperado en diciembre de 2016 <http://dx.doi.org/10.1787/5kgqhx3kbl734-en> (En inglés.)

- Lopes, A.J. 1998. *La situación de las lenguas en Mozambique* [The language situation in Mozambique]. Vol. 19, No. 5, y No. 6. Diario de desarrollo multilingüe y multicultural [Journal of Multilingual and Multicultural Development], Recuperado en diciembre de 2016. <http://www.multilingual-matters.net/jmmd/019/0440/jmmd0190440.pdf>. (En inglés.)
- Mahmood, K., Iqbal, M.Z. y Saeed, M. 2009. Evaluación de libros de textos a través de los indicadores de calidad: el caso de Pakistán [Textbook evaluation through quality indicators: the case of Pakistan]. *Boletín de Educación e Investigación* [Bulletin of Education and Research], Vol. 31, No. 2, pp. 1-27. (En inglés.)
- Malbrán, M. 2011. *Formación docente para la diversidad: un sistema semipresencial de la provincia de Santa Fe (Argentina)* [Teacher education for diversity: a blended system in the province of Santa Fe (Argentina)]. Universidad de Buenos Aires. Ginebra, UNESCO Oficina Internacional de Educación, la Comunidad de Práctica en Desarrollo Curricular. (En inglés.)
- Marcelo, C. 2005. Aprendizaje de docentes para una sociedad del aprendizaje – revisión de la literatura [Teachers learning for a learning society – literature review]. J.M. Moreno (ed.), *Aprendiendo a enseñar en la sociedad del conocimiento* [Learning to teach in the knowledge society (final report)]. Sevilla, España, Banco Mundial Red de Desarrollo Humano. Recuperado en diciembre de 2016 http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1126210664195/1636971-1126210694253/Learning_Teach_Knowledge_Society.pdf. (En inglés.)
- Marsh, C.J. 2009. *Conceptos fundamentales para entender el currículo* [Key concepts for understanding curriculum]. Londres, Routledge, pp. 116-117. (En inglés.)
- Martínez, L.M. 2013. La planificación del siglo XXI. Desafíos institucionales y claves para un nuevo enfoque. CLAD-MEF Panamá. Recuperado en diciembre de 2016 <http://old.clad.org/documentos/otros-documentos/La%20Planificacion%20del%20Siglo%20XXI.pdf>
- Martinic, S. abr-jun de 2015. El tiempo y el aprendizaje escolar. *Revista Brasileira de Educação*, Vol. 20, No. 61. Recuperado en diciembre de 2016 <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v20n61/1413-2478-rbedu-20-61-0479.pdf>
- Maruyama, A. 2011. *Programa de Escuelas de Investigación y Desarrollo en Japón*. Estudio de caso, Diploma en Diseño y Desarrollo Curricular. (OIE/UCU/OREALC) Cohorte 2010-2011, Ginebra, UNESCO Oficina Internacional de Educación.
- Mazeyrac-Audigier, E. y Luisoni, P. 2006. *Educación para el desarrollo sostenible (Proyecto de documento)* [L'éducation en vue du développement durable (Projet de document)]. Ginebra, UNESCO Oficina Internacional de Educación, la Comunidad de Práctica en Desarrollo Curricular. (En francés)
- Mazurkiewicz, G. 2006. A. Crisan (ed.), *Temas de género en libros de texto y actividades de clase – El caso polaco* [Gender issues in textbooks and class activities – The Polish case]. *Retos presentes y futuros en el desarrollo curricular: políticas, prácticas y redes de cambio* [Current and future challenges in curriculum development: policies, practices and networking for change]. Bucarest, Editura Educatia 2000+ (Publicado conjuntamente por Humanitas Educational y UNESCO Oficina Internacional de Educación). (En inglés.)
- Mehrmohammadi, M. y Navvab Safavi, M. 2011. *Nuevo currículo de arte en la educación primaria en R.I. Irán* [New Elementary Art Curriculum in I.R. Iran]. Ginebra, UNESCO Oficina Internacional de Educación, la Comunidad de Práctica en Desarrollo Curricular. (En inglés.)
- Mendina, B. 2013. *Proceso de implementación del Plan Ceibal en Uruguay*. Estudio de caso, Diploma en Diseño y Desarrollo Curricular. (OIE/UCU/OREALC) Cohorte 2012-2013. Ginebra, UNESCO Oficina Internacional de Educación.
- Merello, R. 2013. *Un cambio en la organización escolar*. Estudio de caso, Diploma en Diseño y Desarrollo Curricular. (OIE/UCU/OREALC) Cohorte 2012-2013, Ginebra, UNESCO Oficina Internacional de Educación.

- Miklos, T. y Arroyo, M. 2008. *Working papers n°8: Prospectiva y escenarios para el cambio social*. México, Coordinadora de la Serie Working Papers FCPS-UNAM. Recuperado en diciembre de 2016 http://madrid.tomalaplaza.net/files/2011/07/WORKING_PAPERS_8.pdf
- Ministerio de Educación Básica y Secundaria de la República de Gambia. 2011. *República de Gambia -Marco curricular para la Educación Básica 2011*. [Republic of the Gambia - Curriculum Framework for Basic Education 2011].
- Ministerio de Educación Nacional de Francia. 2008. *Programa de enseñanza de francés para los niveles sexto, quinto, cuarto y tercero en la educación media básica, Gaceta Oficina Extraordinaria n° 6 del 28 de agosto 2008* [Programme d'enseignement de français pour les classes de sixième, de cinquième, de quatrième et de troisième du collège, Bulletin oficina spécial n° 6 du 28 août 2008]. París, Ministerio de Educación Nacional de Francia. Recuperado en diciembre de 2016 http://media.education.gouv.fr/file/special_6/21/8/programme_francais_general_33218.pdf (En francés.)
- Ministerio del Poder Popular Para la Educación de Venezuela. 2007. *Venezuela – Diseño curricular del sistema educativo bolivariano*. Caracas, Ministerio del Poder Popular para la Educación. Recuperado en diciembre de 2016 http://www.oei.es/quipu/venezuela/dl_908_69.pdf
- Ministerio de Educación, Recreación y Deportes de Quebec (Canadá). 2001. *Esquema curricular Quebec (Canadá)* [Plan du programme – Québec (Canada)]. Quebec, Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación de República Dominicana. 2010. *Indicadores de Logro Segundo Ciclo, Nivel Básico*. Recuperado en diciembre de 2016 <http://www.minerd.gob.do/documentosminerd/Desarrollo%20Curricular/indicadores-segundo-ciclo.pdf>
- . 2014. *Diseño Curricular, Nivel Primario, Primer Ciclo*. Recuperado en diciembre de 2016 http://www.ibe.unesco.org/curricula/dominicanrepublic/dr_lpr_2014_spa.pdf
- Mitchell, R. 2006. *Revisión de la investigación sobre pruebas de alta consecuencia y efectos en la instrucción* [High-stakes testing and effects on instruction: Research review]. Alexandria, Centro para la Educación Pública. Recuperado en diciembre de 2016 <http://www.centerforpubliceducation.org/> (En inglés.)
- Molina Ruiz, Enriqueta. 2006. *Organización de experiencias educativas en contextos no formales de aprendizaje*. Recuperado en diciembre de 2016 http://mail.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_1/nr_706/a_9470/9470.pdf .
- Montes de Oca, G. 2013. *Implementación de Textos Integrados en República Dominicana*. Estudio de caso, Diploma en Diseño y Desarrollo Curricular. (OIE/UCU/OREALC) Cohorte 2012 - 2013. Ginebra, UNESCO Oficina Internacional de Educación.
- Moreno, J.M. 2007. El conocimiento escolar en una perspectiva histórica y comparativa. A. Benavot y C. Braslavsky (eds.), *La dinámica del diseño y del desarrollo del currículo: escenarios para la evolución del currículo*. Hong Kong, CERC/Springer, pp. 195-209.
- Muskin, J. A. 2015. *Student learning assessment and the curriculum: Issues and implications for policy, design and implementation*. Reflexiones en progreso N° 1 sobre cuestiones fundamentales y actuales del currículo, el aprendizaje y la evaluación. Ginebra, UNESCO Oficina Internacional de Educación. Recuperado en diciembre de 2016 http://www.ibe.unesco.org/inprogress-reflections/IPR1-Muskin-AssessmentCurriculum_spa.pdf
- Naidoo, J. P. 2005. *Educational Decentralization and School Governance in South Africa: From Policy to Practice*. París, International Institute for Educational Planning (IIEP) UNESCO.
- Nandutu, G. 2011. *Reducir el número de materias para mejorar la calidad e importancia de la educación secundaria básica de Uganda* [Reducing the number of subjects to enhance quality and relevance of basic secondary education in Uganda], Diploma en Diseño y Desarrollo Curricular (OIE/UCU/OREALC) Cohorte 2010-2011. Ginebra, UNESCO Oficina Internacional de Educación. (En inglés.)

- Necuzzi, C. 2013. UNICEF. Programa TIC y Educación Básica. J.C., Tedesco (eds), *Estado del arte sobre el desarrollo cognitivo involucrado en los procesos de aprendizaje y enseñanza con integración de las TIC*. Recuperado en diciembre de 2016 https://www.unicef.org/argentina/spanish/Estado_arte_desarrollo_cognitivo.pdf
- Njengere, D. 2014. *The role of curriculum in fostering national cohesion and integration: Opportunities and challenges*. Paris, IBE-UNESCO. (IBE Working Papers on Curriculum Issues No. 11.)
- Njengere, D., Shephard, D. 2015. Educación social y financiera: Documentación de los casos y los procesos nacionales de integración del currículo. [Social and Financial Education: Documenting National Cases and Processes of Curriculum Integration]. Amsterdam, Aflatoun International.
- Núñez, I.D. y Bodegas. 2007. *Plan de estudios al diseño de programas: Las diferentes etapas para diseñar un programa*. Mexico, Universidad de Quintana Roo, Departamento de Lengua y Educación.
- O'Donnell, S. 2004. *Revista internacional de marcos curriculares y de evaluación. Tablas comparativas y resúmenes fácticos – 2004* [International Review of Curriculum and Assessment Frameworks: Comparative tables and factual summaries – 2004], 14th Edn, Londres, Autoridad Curricular y Calificaciones y Fundación Nacional para la Investigación Educativa. Recuperado en diciembre de 2016 www.thutong.doe.gov.za/resourcedownload.aspx?id=18613 (En inglés.)
- Ogiogio, G. 2005. *Conocimiento y Desarrollo de Capacidades en África* [Knowledge and Capacity Building in Africa]. Presentado en la conferencia del seminario de Desarrollo de Capacidades para el sector de la educación en África, organizada por el Real Ministerio Noruego de Relaciones Exteriores, el Banco Mundial y el Grupo de Referencia NETF noruego, Oslo, 13-14 octubre 2005. (En inglés.)
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). 2004. *Informe PISA 2003 – Aprender para el mundo del mañana*. España, OECD Publishing.
- . 2009. *Creando ambientes eficaces de enseñanza y de aprendizaje: Primeros resultados de TALIS* [Creating environments for effective teaching and learning: First results of TALIS], El desarrollo profesional de los docentes [The professional development of teachers]. París, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCED). Recuperado en diciembre de 2016 <http://www.oecd.org/berlin/43541636.pdf> (En inglés.)
- Ortiz, M. 2013. *Proceso metodológico para la construcción de un documento base de política de educación inclusiva-Colombia*. Estudio de caso, Diploma en Diseño y Desarrollo Curricular. (OIE/UCU/OREALC). Cohorte 2012-2013. Ginebra, UNESCO Oficina Internacional de Educación.
- Osborne, J. 2000. *La reforma de la enseñanza de la ciencia y la tecnología en la enseñanza primaria y secundaria en Asia: referencias comparativas a Europa* [Reform in the teaching of science and technology at primary and secondary level in Asia: comparative references to Europe]. Beijing, Ministerio de Educación de la República Popular de China. (Publicado conjuntamente por UNESCO Oficina Internacional de Educación.) (En inglés.)
- Panchaud, C., Pii, J. y Poncet, M. 2004. *Evaluación de la respuesta curricular en 35 países para el informe de seguimiento de la EPT 2005* [Assessment of curriculum response in 35 countries for the EFA monitoring report 2005]. Ginebra, UNESCO Oficina Internacional de Educación. Recuperado en diciembre de 2016 <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001423/142301e.pdf> (En inglés.)
- Pascal, P.E. y Cabrero, B.G. 2008. Tendencias internacionales en la concepción y práctica de la supervisión escolar en la educación primaria. M.A. Aguilar y S.A. Tapia (eds.), *Hacia un nuevo modelo de supervisión escolar para las primarias mexicanas*. Distrito Federal de México, Instituto nacional para la evaluación de la educación, pp. 221-279.
- Pérez, A. 2013. *Desarrollo de la Carrera Docente en el Sistema Educativo Dominicano*. Estudio de caso, Diploma en Diseño y Desarrollo Curricular. Cohorte 2012-2013. Ginebra, UNESCO Oficina Internacional de Educación.

- Perica, S. 2006. Montenegro: introducción de asignaturas optativas durante el proceso de cambio curricular [Montenegro: introduction of optional subjects during the course of curriculum change]. A. Crisan (eds.), *Desafíos presentes y futuros en el desarrollo curricular: políticas, prácticas y redes para el cambio* [Current and future challenges in curriculum development: policies, practices and networking for change]. Bucarest, Editura Educatia 2000+ (Publicado conjuntamente por Humanitas Educational y UNESCO Oficina Internacional de Educación). (En inglés.)
- Perrenoud, P. 2007. *Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje*. Colofón, Graó, México.
- Petit Frere, D. 2014. *El caso del curso de preparación reorganizado y de la lectura en el cambio curricular en la École Sainte Trinité* [Le cas du CPR et de la lecture dans le changement curriculaire à l'École Sainte Trinité]. Estudio de caso, Diploma en Diseño y Desarrollo Curricular. (OIE/UCU/OREALC) Cohorte 2013-2014.
- Picotti, N. 2013. *En busca de mayor calidad educativa_ Escuelas APRENDER*. Estudio de caso, Diploma en Diseño y Desarrollo Curricular. Cohorte 2012-2013. Ginebra, UNESCO Oficina Internacional de Educación.
- Pigozzi, M.J. 2008. *Hacia un índice de calidad de la educación (Informe preparado para el Grupo Internacional de Trabajo sobre Educación (GITE)* [Towards an index of quality education (Report prepared for the International Working Group on Education (IWGE))]. París, UNESCO Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. (En inglés.)
- Pineda Ocaña, J.F. 2011. *Modelo conceptual de la transformación curricular del sistema educativo de Guatemala*, Diploma en Diseño y Desarrollo Curricular (OIE/UCU/OREALC) Cohorte 2010-2011. Ginebra, UNESCO Oficina Internacional de Educación.
- Pizzichillo, V. 2013. *El Plan 2008 de Formación Docente*. Estudio de caso, Diploma en Diseño y Desarrollo Curricular. Cohorte 2012-2013. Ginebra, UNESCO Oficina Internacional de Educación.
- Pritchett, L. y Beatty, A. 2012. *Las consecuencias negativas de currículo sobre cargado en países y su desarrollo (Documento de trabajo 293)* [The negative consequences of overambitious curricula in developing countries (Working paper 293)]. Washington, DC, Centro para el desarrollo mundial (CDG, por sus siglas en inglés). (En inglés.)
- Programa de Calidad Docente del Gobierno Australiano y Asociación de Escuelas Independientes de Australia Del Sur (AISSA, por sus siglas en inglés). 2006. *Plan estratégico del Programa de Calidad Docente del Gobierno Australiano* [Government of Australia Quality Teacher Programme strategic plan]. Canberra, Gobierno de Australia. (En inglés.)
- Protocolo del oeste y el norte de Canadá Colaboración en la Educación. 2006. *Repensar la evaluación de clase con un propósito en mente: la evaluación para el aprendizaje, la evaluación como aprendizaje, evaluación del aprendizaje* [Rethinking classroom assessment with purpose in mind: Assessment for Learning, Assessment as Learning, Assessment of Learning]. Manitoba, Manitoba Educación, Ciudadanía y Juventud de Catalogación de imprenta. Recuperado en diciembre de 2016 <http://www.wncp.ca/media/40539/rethink.pdf> (En inglés.)
- Proyecto Abriendo Mentes de la Asociación de la Sociedad Real [Opening Minds Project of the Royal Society Association]. 2013. *Página de inicio*. Londres, Asociación Royal Society. Recuperado en diciembre de 2016 <https://www.thersa.org/action-and-research/rsa-projects/creative-learning-and-development-folder/opening-minds>
- Razo Pérez, A. 2015. *Tiempo de aprender*. México. Recuperado en diciembre de 2016 <http://www.colmee.mx/public/conferencias/1/presentaciones/ponenciasdia3/54Tiempo.pdf>
- Republic of South Africa 1996. *National Educational Policy Act No. 27 of 1996*. Cape Town, Government Printer, Republic of South Africa.
- Rey, B. y Carette, V. 2006. *Referenciales de competencias escolares y herramientas de evaluación de competencias: la situación en la comunidad francesa de Bélgica* [Référentiels de compétences scolaires et outils d'évaluation de compétences: la situation en Communauté Française de Belgique]. El análisis de la literatura crítica sobre el desarrollo, la utilización y aplicación de las

- normas en el sistema educativo [Analyse de la littérature critique sur le développement, l'usage et l'implémentation de standards dans un système éducatif]. Ginebra, Instituto de Investigación y Documentación Educativa (Documento de trabajo). Recuperado en diciembre de 2016 http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/COPs/Pages_documents/Competencies/Further_Reading/LitAnalysisIRDP.pdf (En francés.)
- Rivas Sosa, C. H. 2013. *Centros de Excelencia de Nivel Medio: una Estrategia para el Mejoramiento de los Aprendizajes de los Estudiantes del Nivel en República Dominicana*. Estudio de caso, Diploma en Diseño y Desarrollo Curricular. (OIE/UCU/OREALC) Cohorte 2010-2011. Ginebra, UNESCO Oficina Internacional de Educación.
- Salazar T. y otros. 2004. Educación, conflicto y cohesión social. Estudios comparativos en educación [Education, conflict and social cohesion. Studies in comparative education]. S. Tawil y A. Harley (eds.), *El cambio de paradigmas curriculares en Guatemala: de la asimilación a la educación intercultural y multilingüe* [Curriculum change and social cohesion in multicultural Guatemala]. Ginebra, UNESCO Oficina Internacional de Educación, pp. 85-158. (En inglés.)
- Santelises, A. 2003. *Descentralización educativa y autonomía escolar en la gestión educativa dominicana: ¿Desafío Posible?* Santo Domingo, Secretaría de Estado de Educación de República Dominicana y UNESCO Oficina de Santo Domingo, Recuperado en diciembre de 2016 <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001374/137466so.pdf>
- Schleicher, A. 2011. *Construyendo una profesión docente de alta calidad: lecciones desde el mundo. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE)* [Building a high-quality teaching profession: lessons from around the world, Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD)]. Documento presentado en la Cumbre Internacional sobre la Profesión Docente, Nueva York, 16–17 marzo 2011. (En inglés.)
- Scott, C.L. 2015. *The Futures of Learning 1_Why must learning content and methods change in the 21st century?* Paris, UNESCO. (Education Research and Foresight Working Papers Series, No. 13.)
- SEA - DICE - DSPE – ANEP. 2014. *Informe Evaluación en línea - Área Ciencias - Prueba formativa*, Montevideo.
- Sechouani, A. 2005. Seguimiento y evaluación de la puesta en marcha de la reforma del sistema educativo: hacia un dispositivo de pilotaje (Ministerio de Educación Nacional - con el apoyo de la UNESCO para la educación de reforma PARE) [Suivi et évaluation de la mise en œuvre de la réforme du système éducatif: vers un dispositif de pilotage (Ministère de l'Éducation Nationale - le soutien de l'UNESCO à l'éducation réforme PARE)]. N. Toualbi-Thaâlibi y S. Tawil (eds.), *La refundación de la educación en Argelia - Problemas y retos de una sociedad cambiante* [La refonte de la pédagogie en Algérie - Défi et enjeux d'une société en mutation]. Rabat, Programa de la UNESCO para el Magreb. Recuperado en diciembre de 2016 <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001498/149828f.pdf> . (En francés.)
- Secretario general, Ministerio de Educación de la República de Francia. 2006. *Estudio sobre el uso de los sistemas de las TIC en la enseñanza escolar* [Etude sur les usages des dispositifs TIC dans l'enseignement scolaire]. París, Ministerio de Educación [Ministère de l'Éducation Nationale]. Recuperado en diciembre de 2016 http://www.educnet.education.fr/chrgrt/Etude_Usages_TICE2006.pdf (En francés.)
- Sinclair, M. 2004a. *Aprender a vivir juntos: construyendo habilidades, valores y actitudes para el siglo veintiuno: estudios en educación comparada* [Learning to live together: building skills, values and attitudes for the twenty-first century: studies in comparative education]. Ginebra, UNESCO Oficina Internacional de Educación. Recuperado en diciembre de 2016 <http://educationandconflict.org/sites/default/files/publication/LEARNING%20TO%20LIVE%20TOGETHER.pdf> . (En inglés.)

- . 2004b. *Lecciones aprendidas respecto de la separación o integración/infusión en el currículo de temas como la paz, la formación ciudadana, los derechos humanos y la prevención de la salud* [Lessons learned regarding separateness or integration/infusion of peace, citizenship, human rights, preventive health interventions in the curriculum]. Ginebra, UNESCO Oficina Internacional de Educación. (En inglés.)
- Sinclair, M., Davis, L., Obura, A. and Tibbitts, F. 2008. *Aprender a vivir juntos: Diseño, seguimiento y evaluación de la educación para la preparación para la vida, la ciudadanía, la paz y los derechos humanos* [Learning to live together: Design, monitoring and evaluation of education for life skills, citizenship, peace and human rights]. Eschborn, Alemania, Agencia Alemana de Cooperación Técnica (GTZ, por sus siglas en inglés). Recuperado en diciembre de 2016 http://www.oosci-mena.org/uploads/1/wysiwyg/GTZ_Sinclair_2008.pdf . (En inglés.)
- Sinnema, C. 2011. *Seguimiento y evaluación curricular – Informe de evaluación curricular de la implementación del currículo 2008-2009 en Nueva Zelanda* [Monitoring and evaluating curriculum implementation– Final evaluation report on the implementation of the New Zealand curriculum 2008–2009]. Auckland, Universidad de Auckland. (En inglés.)
- Smith N, S. 2005. Objetos de aprendizaje, repositorios de objetos de aprendizaje y teoría del aprendizaje: las mejores prácticas preliminares para cursos en línea [Learning objects, learning object repositories, and learning theory: Preliminary best practices for online courses]. *Revista Interdisciplinaria de Objetos de Aprendizaje y Conocimiento [Interdisciplinary Journal of Knowledge and Learning Objects]*, Vol. 1, Recuperado en diciembre de 2016 <http://ijklo.org/Volume1/v1p217-228Nash.pdf> (En inglés.)
- Spaull, N. 2011. *El rendimiento de la escuela primaria en Botswana, Mozambique, Namibia y Sudáfrica - Sección 2: Comparación de temas en los países* [Section 2: Crossnational Comparison Issues in Primary school performance in Botswana, Mozambique, Namibia, and South Africa. Working paper]. Paris, SACMEQ.
- Ssereo, F.E. 2011. *Un recuento del proceso curricular en Etiopía* [An account of curriculum process in Ethiopia], Diploma en Diseño y Desarrollo Curricular. (OIE/UCU/OREALC) Cohorte 2010-2011. Ginebra, UNESCO Oficina Internacional de Educación.
- Stabback, P. 2007. *Lineamientos para la construcción de un marco curricular para la Educación Básica presentado en el Taller Regional sobre la Educación Básica en África, Kigali, Rwanda, 25-28 septiembre 2007* [Guidelines for constructing a curriculum framework for Basic Education presented at the Regional Workshop on Basic Education for Africa, Kigali, Rwanda, 25-28 September 2007]. Ginebra, UNESCO Oficina Internacional de Educación. Recuperado en diciembre de 2016 http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/COPs/Pages_documents/Resource_Packs/TTCD/sitemap/resources/3_1_1_P_ENG.pdf (En inglés.)
- Tarimo, F. 2015. *Revisión del currículo de la escuela primaria en la República Unida de Tanzania* [Primary School Curriculum Review in Tanzania]. Estudio de caso, Diploma en Diseño y Desarrollo Curricular. (OIE/TIE/OUT) Cohorte 2015. Ginebra, UNESCO Oficina Internacional de Educación.
- Taveras, B. 2013. *Cambios educativos de la década de los 90 en la República Dominicana*. Estudio de caso, Diploma en Diseño y Desarrollo Curricular. (OIE/UCU/OREALC) Cohorte 2012-2013 Ginebra, UNESCO Oficina Internacional de Educación.
- Tawil, S. y Harley, A. 2004. *Educación, Conflicto y Cohesión Social* [Education, Conflict and Social Cohesion]. Ginebra, UNESCO Oficina Internacional de Educación. (En inglés.)
- Thijs, A., Van den Akker, J. 2009. *Curriculum in development*. Netherlands Institute for Curriculum Development (SLO). Enschede.
- Thomas, L. 2012. *RSA_ Reflexión sobre un currículo en función de las esferas: Guía para los profesionales* [RSA_Thinking about an area-based curriculum. A-guide for practitioners]. Londres, RSA, Asociación Royal Society. Recuperado en diciembre de 2016 https://www.thersa.org/globalassets/pdfs/rsa_thinking-about-an-area-based-curriculum-a-guide-for-practitioners.pdf

- Ton, S.I. 2003. *Programa local de competencias para la vida en Camboya – Departamento de investigación del Ministerio de Educación, Juventud y Deportes (Phnom Penh)* [Local life skills program in Cambodia – Ministry of Education, Youth and Sports, Department of Research (Phnom Pehn)]. Contribución presentada a la Caja de Herramientas para el Currículo de Asia Pacífico UNESCO Oficina Internacional de Educación. (En inglés.)
- Tucker, M. 2011. *De pie sobre los hombros de los gigantes: una agenda estadounidense para la reforma educativa* [Standing on the shoulders of giants: an American agenda for educational reform]. Washington, D.C., Centro Nacional para la Educación y la Economía. (En inglés.)
- Tyler, R. W. 1949. *Basic principles of curriculum and instruction*. Illinois, University of Chicago Press.
- UNESCO. 2000a. *La construcción de la integración social a través de la educación en la lengua materna y la educación bilingüe – Aprobado por el Foro Mundial sobre la Educación, Dakar, 26-28 abril 2000* [Building social integration through bilingual and mother-tongue education – Prepared for the World Forum on Education, Dakar, 26-28 April 2000]. París, UNESCO. (En inglés.)
- . 2000b. *Marco de acción de Dakar – Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes – Aprobado por el Foro Mundial sobre la Educación, Dakar, 26-28 abril 2000*. París, UNESCO. Recuperado en diciembre de 2016 <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001202/120240s.pdf> .
- . 2002a. P. Resta (ed.). *Las tecnologías de la información y la comunicación en la formación docente: Guía de planificación* [Information and communication technologies in teacher education: a planning guide]. París, UNESCO. Recuperado en diciembre de 2016 <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001295/129533e.pdf> . (En inglés.)
- . 2002b. R. Kvaternik (ed.) *Directrices para la formación docente: enseñanza abierta y a distancia (tecnología, currículo, costo y evaluación)* [Teacher education guidelines: using open and distance learning. Technology – Curriculum – Cost – Evaluation]. París, UNESCO. Recuperado en diciembre de 2016 <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001253/125396e.pdf> . (En inglés.)
- . 2003. *La educación en un mundo plurilingüe: UNESCO Educación (Documento de orientación)*. [Education in a multilingual world: UNESCO Education (Position paper)]. París, UNESCO. (En inglés.)
- . 2005a. *Informe de Seguimiento de la EPT en el mundo 2005: Educación para Todos: El imperativo de la calidad*. París, UNESCO, pp. 30-37. Recuperado en diciembre de 2016 <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001501/150169s.pdf> . (En inglés.)
- . 2005b. *Programa para la mejora de la calidad de libros de texto apoya a la educación básica en Iraq (informe final)* [Textbook quality improvement programme: support to basic education in Iraq (final report)]. París, UNESCO. (En inglés.)
- . 2006. *Educación para el VIH y el SIDA: Formación docente y enseña. Un estudio de escritorio basado en la Web acerca de 10 países africanos* [HIV and AIDS education: teacher training and teaching. A Web- based desk study of 10 African countries]. París, UNESCO. Recuperado en diciembre de 2016 <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001436/143607E.pdf> . (En inglés.)
- . 2008. *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo: Superar la desigualdad: por qué es importante la gobernanza*. París, UNESCO.
- . 2012. *Informe de Seguimiento de la EPT en el mundo 2012: Los jóvenes y las competencias: trabajar con la educación*. París, UNESCO. Recuperado en diciembre de 2016 <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002180/2018083s.pdf> . (En inglés.)
- UNESCO-OIE. 1995-2013a. *Aprender a vivir juntos – El concepto (Documento electrónico)* [Learning to live together – The concept (Electronic document)]. Ginebra, UNESCO Oficina Internacional de Educación. (En inglés.)

- . 1995-2013b. *Aprender a vivir juntos – ¿Qué enseñar y cómo? (Documento electrónico)* [Learning to live together – What to teach and how? (Electronic document)]. Ginebra, UNESCO Oficina Internacional de Educación. (En inglés.)
 - . 1995-2013c. *Aprender a vivir juntos – ¿Cómo evaluamos? (Documento electrónico)* [Learning to live together– What to teach and how? (Electronic document)]. Ginebra, UNESCO Oficina Internacional de Educación. (En inglés.)
 - . 2004. *Estado de la respuesta curricular - EPT Informe de Seguimiento* [State of the curricular response - EFA Follow-up Report]. Ginebra, UNESCO Oficina Internacional de Educación. Recuperado en diciembre de 2016 <http://www.ibe.unesco.org/International/ICE47/English/Organisation/Meetings/efa%20monitoring%20Report.pdf> . (En inglés.)
 - . 2010. *Herramientas de Formación para el Desarrollo Curricular - Módulo sobre el currículo basado en la escuela*. Caso del Departamento de Educación de la Universidad Católica de Uruguay: Documento 8. Ginebra, UNESCO Oficina Internacional de Educación.
 - . 2011a. *Datos mundiales de educación*. Ginebra, UNESCO Oficina Internacional de Educación. Recuperado en diciembre de 2016 <http://www.ibe.unesco.org/es/documento/datos-mundiales-de-educaci%C3%B3n-s%C3%A9ptima-edici%C3%B3n-2010-11>
 - . 2011b. C. Acedo y otros (eds.) *Discusiones interregionales en torno al currículo inclusivo y a docentes a la luz de la 48ª reunión de la Conferencia Internacional de Educación (CIE 2008)*. Ginebra, UNESCO Oficina Internacional de Educación.
 - . 2013a. R. Operti y otros (eds.) *Visión del currículo y los debates curriculares: una perspectiva interregional. Recopilación de Artículos y Respectivos Edición 2013-2014*. Ginebra, UNESCO Oficina Internacional de Educación.
 - . 2013b. *Herramientas de Formación para el Desarrollo Curricular: Una Caja de Recursos*. Ginebra, UNESCO Oficina Internacional de Educación. Recuperado en diciembre de 2016 http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/ibe-crp-2014_spa.pdf
 - . 2015. *Reorientación y reconceptualización del currículo para la realización efectiva del objetivo de desarrollo sostenible 4 para un desarrollo integral y sostenible de los modos de vida* [Repositioning and reconceptualizing the curriculum for effective realization of Sustainable Development Goal Four, for holistic development and sustainable living]. Recuperado en diciembre de 2016 http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/wef_ibe_position_paper_eng.pdf (En inglés.)
 - . 2016. *¿Qué hace a un currículo de calidad? Reflexiones en progreso N° 2 sobre cuestiones fundamentales y actuales del currículo, el aprendizaje y la evaluación*. Ginebra, UNESCO Oficina Internacional de Educación. Recuperado en diciembre de 2016 <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002439/243975S.pdf> .
- UNESCO-OIE, UNESCO Bangkok y Oficina de Educación de la Región del Pacífico. 2003. *Limitaciones en la implementación de currículos localizados en Asia* [Constraints in implementing localised curricula in Asia]. Contribución presentada a la Caja de Herramientas para el Currículo de Asia Pacífico, Ginebra, UNESCO Oficina Internacional de Educación. (En inglés.)
- UNESCO - OREALC. 2013. Orientaciones sobre formación continua. *En antecedentes y criterios para la elaboración de Políticas Docentes en América Latina y El Caribe* pp.125-134. Recuperado en diciembre de 2016 <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002232/223249S.pdf>
- . 2016. *¿Qué hay tras la inequidad de género en los logros de aprendizaje? (Documento electrónico) en "TERCE en la mira n° 3"*. Santiago.
- UNESCO-USAID. 2006. *Marco estratégico para la formación docente y el desarrollo profesional en Pakistán* [Strategic Framework for Teacher Education and Professional Development in Pakistan]. París, UNESCO. Recuperado en diciembre de 2016 <http://www.unesco.org.pk/education/documents/step/StrategicFramework-forTeacherEducationandProfessionalDevelopment.pdf> . (En inglés.)

- UNIT WIN, UNESCO y la Red Internacional de Instituciones de Maestro – Educación. 2005. *Guías y recomendaciones para reorientar la formación docente para abordar la sostenibilidad (UNESCO)* [Guidelines and recommendations for reorienting teacher education to address sustainability]. Documento Técnico No. 2, París, UNESCO. Recuperado en diciembre de 2016 <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001433/143370E.pdf> . (En inglés.)
- Unterhalter, E. 2009. Educación [Education]. S. Deneulin y L. Shahani (eds.), *Desarrollo y libertad. Una introducción a la teoría y práctica del desarrollo humano* [Development and freedom. An introduction to the theory and practice of human development]. Londres, Earthscan, pp. 207-227. (En inglés.)
- Uribe, R. 2006. *Programas, compras oficiales y dotación de textos escolares en América Latina*. Bogotá, UNESCO Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe, Recuperado en diciembre de 2016 www.cerlalc.org/secciones/libro_desarrollo/Textos_Escolares.pdf .
- Vallejo, J.M.B. y Domínguez, S.A.C. 2011. El currículo y el conocimiento en la era digital [Curriculum and knowledge in the digital era]. *Sapientia*, 2nd edn, Vol. 2, No. 2. (En inglés.)
- Van den Akker, J. 2007. Curriculum design research. Plomp, T., Nieveen, N. (eds). *An introduction to educational design research. In Proceedings of the Seminar Conducted at the East China Normal University. Shanghai (PR China), November 23-26, 2007*. SLO-Netherlands Institute for Curriculum Development. Enschede, Netherlands.
- Varela, F. 2011. *Proyecto de Integración Solidaria: proceso de innovación de un centro en clave inclusiva en Uruguay, Diploma en Diseño y Desarrollo Curricular (OIE/UCU/OREALC) Cohorte 2010-2011*. Ginebra, UNESCO Oficina Internacional de Educación.
- Vera, R. M. 2014. *Cultura evaluativa, camino a la mejora! Diploma en Diseño y Desarrollo Curricular (OIE/UCU/OREALC) Cohorte 2013-2014*. Ginebra, UNESCO Oficina Internacional de Educación.
- Vezub, L.F. 2010. *El desarrollo profesional docente centrado en la escuela: Concepciones, políticas y experiencias*. Buenos Aires, UNESCO Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. (IIEP, por sus siglas en inglés).
- Villegas, E.R. 2003. *Desarrollo profesional docente: una revisión internacional de literatura* [Teacher professional development: an international review of the literature]. París, UNESCO Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIEP, por sus siglas en inglés). Recuperado en diciembre de 2016 <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001330/133010e.pdf> (En inglés.)
- Wang, Y. y Liu, B. 2007. *Orientación hacia los problemas como principio decisivo para el aprendizaje a distancia para apoyar el desarrollo profesional (Asia Pacífico base de conocimientos sobre aprendizaje distancia)* [Problem-orientation as decisive principle for web-based learning to support professional development (Asia Pacific knowledge base on open distance learning)]. Beijing, UNESCO y Universidad Abierta de Malasia. (En inglés.)
- Watling, R. & Arlow, M. 2002. Pensamiento esperanzado: Lecciones de las evaluaciones internas y externas de un proyecto educativo innovador en Irlanda del Norte [Wishful thinking: Lessons from the internal and external evaluations of an innovatory education project in Northern Ireland]. *Evaluación e investigación en educación*, Vol. 16, No. 3. Recuperado en diciembre de 2016 <http://www.multilingual-matters.net/erie/016/0166/erie0160166.pdf> (En inglés.)
- Wickrema, A. y Colenso, P. 2003. *El respeto por la diversidad en las publicaciones educativas – la experiencia de Sri Lanka* [Respect for diversity in educational publication – the Sri Lankan experience]. Washington, DC, Banco Mundial. Recuperado en diciembre de 2016 http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1121703274255/1439264-1126807073059/Paper_Final.pdf (En inglés.)

- Winkler, D.R. y Yeo, B. 2007. *Identificando del impacto de la descentralización de la educación en la calidad educativa* [Identifying the impact of education decentralization on the quality of education]. Washington, DC, Agencia de EE.UU. para el Desarrollo Internacional (Documento de trabajo), Recuperado en diciembre de 2016 http://www.equip123.net/docs/e2-DecentQuality_WP.pdf . (En inglés.)
- Yulaelawati, E. 2003a. *Educación en Ciencia y Tecnología en Indonesia* [Science and Technology Education in Indonesia]. Jakarta, Ministerio de Educación Nacional de Indonesia, Dirección de Educación de la Comunidad. Contribución presentada a la Caja de Herramientas para el Currículo de Asia Pacífico, UNESCO Oficina Internacional de Educación. (En inglés.)
- . 2003b. *Materiales de aprendizaje no impresos en Indonesia* [Non-print learning materials in Indonesia]. Dirección de Educación de la Comunidad, Ministerio de Educación Nacional, Indonesia. Contribución presentada a la Caja de Herramientas para el Currículo de Asia Pacífico Ginebra, UNESCO Oficina Internacional de Educación. (En inglés.)
- Zagoumenov, I. y Zahumionau, I. 2007. *El currículo basado en la comunidad para fortalecer la confi la educación inter-étnica y la prevención de la violencia en Bielorrusia, Instituto nacional de educación* [Community-based curriculum for confidence-building: inter-ethnic education and violence prevention in Belarus, National Institute of Education]. Ginebra, UNESCO Oficina Internacional de Educación, la Comunidad de Práctica en Desarrollo Curricular. (En inglés.)
- Zhou, N.Z., Shinohara, F., y Majumdar, S. 2005. *Guías regionales sobre desarrollo docente para la integración pedagógica de la tecnología* [Regional guidelines on teacher development for pedagogy – technology integration]. Bangkok, UNESCO Asia y el Pacífico Oficina Regional de Educación. Recuperado en diciembre de 2016 <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001405/140577e.pdf> . (En inglés.)
- Zhu, M. 2003. *Perspectivas y enfoques Chinos sobre la evaluación curricular* [Chinese perspectives and approaches to curriculum evaluation]. Contribución presentada a la Caja de Herramientas para el Currículo de Asia Pacífico. Ginebra, UNESCO Oficina Internacional de Educación. (En inglés.)

OFICINA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN

Herramientas de Formación para el Desarrollo Curricular

Una Caja de Recursos

La Caja de Recursos edición 2017 es concebida como una herramienta de formación destinada a apoyar a especialistas y profesionales involucrados en los procesos de cambio y desarrollo curricular. La Oficina Internacional de Educación (OIE-UNESCO) enfatiza el rol fundamental que los procesos de desarrollo curricular de calidad desempeñan en sentar bases fundamentales para integrar y congeniar equidad, inclusión, relevancia y excelencia en la educación.

Los temas clave que se presentan son:

Módulo 1: Formulación y diálogo en torno a políticas

Módulo 2: Cambio curricular

Módulo 3: Diseño curricular

Módulo 4: Gobierno y administración del sistema

Módulo 5: Desarrollo de libros de texto y materiales de enseñanza y aprendizaje

Módulo 6: Desarrollo de capacidades para la implementación curricular

Módulo 7: Procesos de implementación curricular

Módulo 8: Evaluación de los estudiantes y del currículo

Anexos: Recursos, herramientas, modelos y orientación adicionales.

Como centro mundial especializado en temas de currículo, aprendizaje, evaluación y asuntos conexos y como instituto orientado hacia el trabajo en el terreno que apoya la acción de la UNESCO en el marco de la Agenda de Educación 2030 que se ha propuesto “*garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos*”, la OIE-UNESCO también proporciona capacitación y materiales de formación en las siguientes áreas temáticas:

- Educación inclusiva
- Educación STEM
- Educación de jóvenes
- Educación para la ciudadanía
- Educación para el desarrollo sostenible

Para obtener más información, por favor póngase en contacto con nosotros.

OIE-UNESCO

C.P. 199

1211 Ginebra 20

Suiza

Tel.: +41.22.917.78.00

Fax: +41.22.917.78.01

<http://www.ibe.unesco.org/es>



Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura



Oficina Internacional
de Educación