

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

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 UNESCO-OIE. Las designaciones empleadas y la presentación del material, incluyendo los mapas, no implican la expresión de ninguna opinión por parte de la UNESCO-OIE 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 UNESCO-OIE no asumirá responsabilidad alguna por cualquier uso posterior del material o por la inexactitud de la información proporcionada. La UNESCO-OIE 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 UNESCO-OIE 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 UNESCO-OIE.

Publicado en Ginebra, mayo de 2013 por:

UNESCO-OIE

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.html>

Ref: UNESCO/IBE/2013/OP/CD/01

Herramientas de Formación para el Desarrollo Curricular: una caja de recursos

© UNESCO Oficina Internacional de Educación (UNESCO-OIE), 2013.



UNESCO-OIE

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

UNESCO-OIE	3	
Agradecimientos	8	
Introducción	9	
Presentación general	11	
Siglas y abreviaturas	20	
Iconos de la Caja de Recursos para el Currículo	22	
MÓDULO 1	Formulación y diálogo en torno a políticas	23
ACTIVIDAD 1	Actores y contextos para el diálogo	26
ACTIVIDAD 2	La planificación de un proceso de consulta	28
ACTIVIDAD 3	Apoyo de las autoridades educativas	32
ACTIVIDAD 4	Temas sensibles	34
Lista de recursos para el MÓDULO 1		39
Referencias		40
MÓDULO 2	Cambio curricular	44
ACTIVIDAD 1	Tendencias internacionales sobre el cambio curricular	46
ACTIVIDAD 2	Fundamentos para promover el cambio	49
ACTIVIDAD 3	El cambio para mejorar la calidad	51
Lista de Recursos para el MÓDULO 2		55
Referencias		55
MÓDULO 3	Diseño curricular	58
ACTIVIDAD 1	Los marcos curriculares: estructura y componentes	60

ACTIVIDAD 2	Definición de lo que los estudiantes deberían saber y poder hacer	62
ACTIVIDAD 3	Definición de áreas de aprendizaje y asignación de tiempos	68
ACTIVIDAD 4	Enfoques para la integración curricular	71
ACTIVIDAD 5	Los programas de curso y otras formas de comunicar prioridades de aprendizaje y organizar contenidos	77
	Lista de Recursos para el MÓDULO 3	80
	Referencias	81

MÓDULO 4 Gobierno y administración del sistema **86**

ACTIVIDAD 1	Equilibrio entre los intereses y necesidades locales y nacionales	87
ACTIVIDAD 2	Localización curricular: desafíos y oportunidades	91
ACTIVIDAD 3	Desarrollo curricular basado en la escuela	95
ACTIVIDAD 4	El papel de la supervisión y la inspección en el monitoreo curricular	97
	Lista de Recursos para el MÓDULO 4	103
	Referencias	104

MÓDULO 5 Desarrollo de libros de texto y materiales de enseñanza y aprendizaje **108**

ACTIVIDAD 1	Desarrollo, provisión y evaluación de libros de texto	109
ACTIVIDAD 2	<i>E-learning</i> y libros electrónicos	114
ACTIVIDAD 3	Material complementario de enseñanza y aprendizaje	116

ACTIVIDAD 4	El docente como desarrollador de materiales curriculares	117
	Lista de Recursos para el MÓDULO 5	119
	Referencias	120

MÓDULO 6

Desarrollo de capacidades para la implementación curricular 124

ACTIVIDAD 1	Enfoques sobre el desarrollo de capacidades	125
ACTIVIDAD 2	Modelos de desarrollo profesional docente	129
ACTIVIDAD 3	Otros actores que requieren el desarrollo de capacidades	135
ACTIVIDAD 4	Oportunidades de desarrollo de capacidades en la formación inicial y en servicio	137
	Lista de recursos para el MÓDULO 6	141
	Referencias	142

MÓDULO 7

Procesos de implementación curricular 148

ACTIVIDAD 1	Escalas de las pruebas piloto	149
ACTIVIDAD 2	Diseño de pruebas piloto	153
ACTIVIDAD 3	Extensión de la innovación a todo el sistema	156
	Lista de recursos para el MÓDULO 7	159
	Referencias	160

MÓDULO 8	Evaluación de los estudiantes y del currículo	164
ACTIVIDAD 1	Evaluación estatal de los estudiantes	165
ACTIVIDAD 2	Evaluación de los resultados de aprendizaje en áreas de contenido específicas	169
ACTIVIDAD 3	Evaluación del currículo a nivel nacional	173
ACTIVIDAD 4	Evaluación del currículo a nivel de escuela	174
	Lista de recursos para el MÓDULO 8	178
	Referencias	179
	Lista de actividades y tareas	183
	Lista de tablas	193
	Lista de referencias	195
	Herramientas de Formación para el Desarrollo Curricular: Una Caja de Recursos (2013)	211

Agradecimientos

La presente edición de esta *Caja de Recursos* 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 OIE, 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 Opertti (coordinador) y a Hugo Labate (asesor principal) por su trabajo en el desarrollo de esta edición mediante la actualización, la revisión y la edición de los ocho módulos y sus respectivos recursos.

Asimismo, agradecemos a Clementina Acedo y a Massimo Amadio por haber compartido su conocimiento y experiencia, y por haber brindado su apoyo como editores generales.

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: Oliver Amwayi, Edith Betty Alfaro Palacios, R. Bajracharya, H. Bajracharya, Rosalía Barcos, Javier Batén López, Angela Cara, N. S. Cho, Philippe de Castro, Danilo De La Cruz, Rosabel Etcheverry, Lani Florian, Dakmara Georgescu, Michele Gonçalves dos Ramos, L. Gregorio, M. Goto, Heidi Holder, Lili Ji, Kadyrbek Kaldybaev, Angela Katabaro, J. H. Kim, P. Luisoni, María del Carmen Malbrán, Larisa Marchenko, Asako Maruyama, E. Mazeyrac-Audigier, Mahmoud Mehrmohammadi, Grace Nandutu, Mina Navvab Safavi, José Pineda Ocaña, Florence Ssereo, Jennifer Spratt, S. I. Ton, Silvia Trias, Francisco Varela, E. Yulaelawati, Iouri Zagoumenov, Ihar Zahumionau, N. Zhou y M. Zhu.

Hacemos extensivo nuestro agradecimiento a quienes colaboraron en la edición anterior de la presente *Caja de Recursos*: Ruth Creamer por la revisión, las búsquedas bibliográficas, la compilación de artículos y las referencias web; así como Matthias Ruest, Bonnie Han, Leana Duncombe y Mariana Cruz por la asistencia técnica.

Expresamos nuestro reconocimiento a Andrea Brito, Pau Petit, Camila Caicedo, Marta Godino Rodríguez, Marina Pellitero de Juan y Beatriz Ochoa por su asistencia con la traducción y la revisión.

Agradecemos a Pratima Narayan y a Nhien Truong por su eficiente gestión y revisión a lo largo de todo el proceso.

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 *Caja de Recursos* edición 2013 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 (UNESCO-OIE) enfatiza el rol fundamental que los procesos de desarrollo curricular de calidad desempeñan en el fomento y la mejora de la excelencia, la relevancia y la equidad de la educación.

Respecto a la primera edición que data del 2010, la edición 2013 ha sido conceptualmente refinada y enriquecida incorporando una diversidad de actividades de aprendizaje que abarcan alrededor de 180 estudios de casos y recursos provenientes de todas las regiones del mundo. Asimismo, se fortalece una amplia perspectiva internacional con el objetivo de profundizar en el entendimiento de la teoría y la práctica del cambio curricular en su conjunto. Los ocho módulos que conforman esta caja de recursos cubren diversidad de factores y dimensiones que deben ser considerados a la luz de mejorar la calidad de los procesos y productos del desarrollo curricular.

La *Caja de Recursos* ha sido puesta a prueba en África (República Unida de Tanzania), América Latina (Uruguay) y Asia (Bután), como recurso de formación. Posteriormente a su revisión en base a los resultados de las tres experiencias piloto, se viene usando 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 tres cohortes (2010-2012) del Diploma en Diseño y Desarrollo Curricular, en Uruguay –la primera de carácter internacional y las otras dos para América Latina– y dos cohortes en la República Unida de Tanzania –para África Sub-sahariana–, lo cual ha facilitado múltiples oportunidades de recopilar comentarios y aportes adicionales, entre otros, por parte de tomadores de decisiones, especialistas en currículo, investigadores, formadores de docentes, supervisores, directores, maestros y profesores. Estas diversas experiencias de formación profundizan el conocimiento de la OIE sobre los procesos de reforma curricular, las necesidades y los retos. Asimismo, las mismas evidencian la perentoriedad de fortalecer las capacidades de los especialistas en currículo a la luz de promover el intercambio de experiencias, conocimiento y especialización como base del desarrollo de políticas y prácticas eficaces.

La *Caja de Recursos* es pues el instrumento fundamental que usa la OIE en diferentes regiones del mundo y en varias lenguas, para promover el afinamiento de las competencias de las masas críticas nacionales que están comprometidas con reformas y desarrollos curriculares a diferentes niveles del sistema educativo. 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 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 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 español, inglés y francés, y está previsto traducirla a otras lenguas en el futuro cercano. Asimismo, con la colaboración de otras reparticiones de la UNESCO y demás instituciones, se han producido una serie de módulos para abarcar diversos temas asociados al desarrollo curricular, tales como la educación para el desarrollo sostenible, la educación inclusiva, el desarrollo profesional docente, el uso de las TIC en educación, el currículo de centro educativo y los enfoques basados en competencias. La difusión de los módulos de capacitación en desarrollo curricular en centros de educación superior nacional o regional e instituciones de formación docente (pre-servicio y en servicio) constituye una prioridad, ya que se espera contribuir a cerrar la brecha que existe entre los enfoques y las estrategias curriculares en la educación básica/media y la formación docente.

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.

A través de la Comunidad de Práctica (COP) en Desarrollo Curricular, la UNESCO-OIE continuará apoyando, divulgando y diversificando el uso de esta caja de recursos. La COP, integrada por educadores y especialistas curriculares de todas las regiones del mundo, es un entorno apropiado para ampliar y refinar las perspectivas comparadas internacionales a través de la producción y la diseminación de estudios de caso sobre procesos de cambio y desarrollo curricular.

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 UNESCO-OIE a seguir mejorando y ampliando su colección de herramientas para el desarrollo de capacidades.

Realmente espero que esta caja de recursos se pueda seguir erigiendo en un material de referencia para asistir al personal educativo en la renovación de visiones, diversificación de estrategias y mejoramiento de prácticas con el fin de contribuir a lograr una educación de calidad para todos y todas. Una propuesta curricular sólida puede contribuir a democratizar la educación y las oportunidades educativas.



Dra. Clementina Acedo
Directora
UNESCO-OIE

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, formadores y otros usuarios que se ocupan de cuestiones curriculares. Estos 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 desarrollo del currículo: objetivos y marcos curriculares, modelos de construcción curricular, formas de definir intenciones curriculares, selección de las estrategias de enseñanza, 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 desarrollo de un currículo inclusivo.
- Participación colaborativa en los procesos curriculares: comprometiendo diversidad de instituciones y actores así como la capacitación que sustenta dichos procesos.

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?
- 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 el aprendizaje 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
<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 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 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 resultados de aprendizaje

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, los exámenes oficiales); otras decisiones son menos visibles, o su historia se ha olvidado: adoptan 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, comprensiones 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

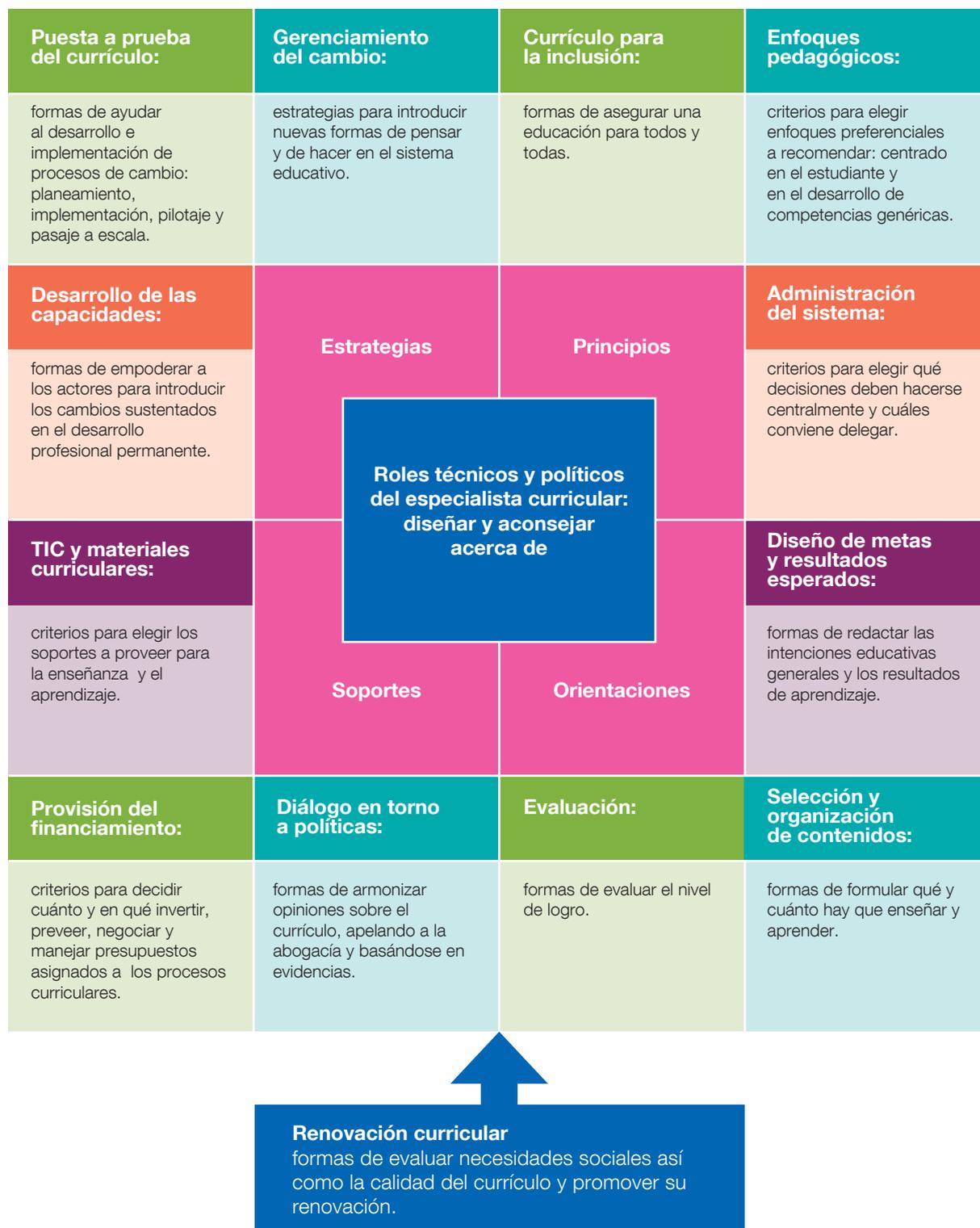
El especialista curricular necesita devenir un practicante reflexivo que delibera e interviene en los procesos curriculares, asumiendo el desafío de influir sobre esta red de decisiones para posibilitar resultados educativos pertinentes y eficaces, y para ayudar a los sujetos a desarrollar competencias 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 con los grupos de interesados, para 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 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, en tanto 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 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.

Desarrollo curricular

El currículo es un componente esencial de cualquier proceso educativo. En los inicios 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, 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.

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 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 y la exclusión social, la promoción de la cohesión social o la educación para el desarrollo sostenible, a sabiendas de 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 aquellos 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. Crecientemente se discute 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 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 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

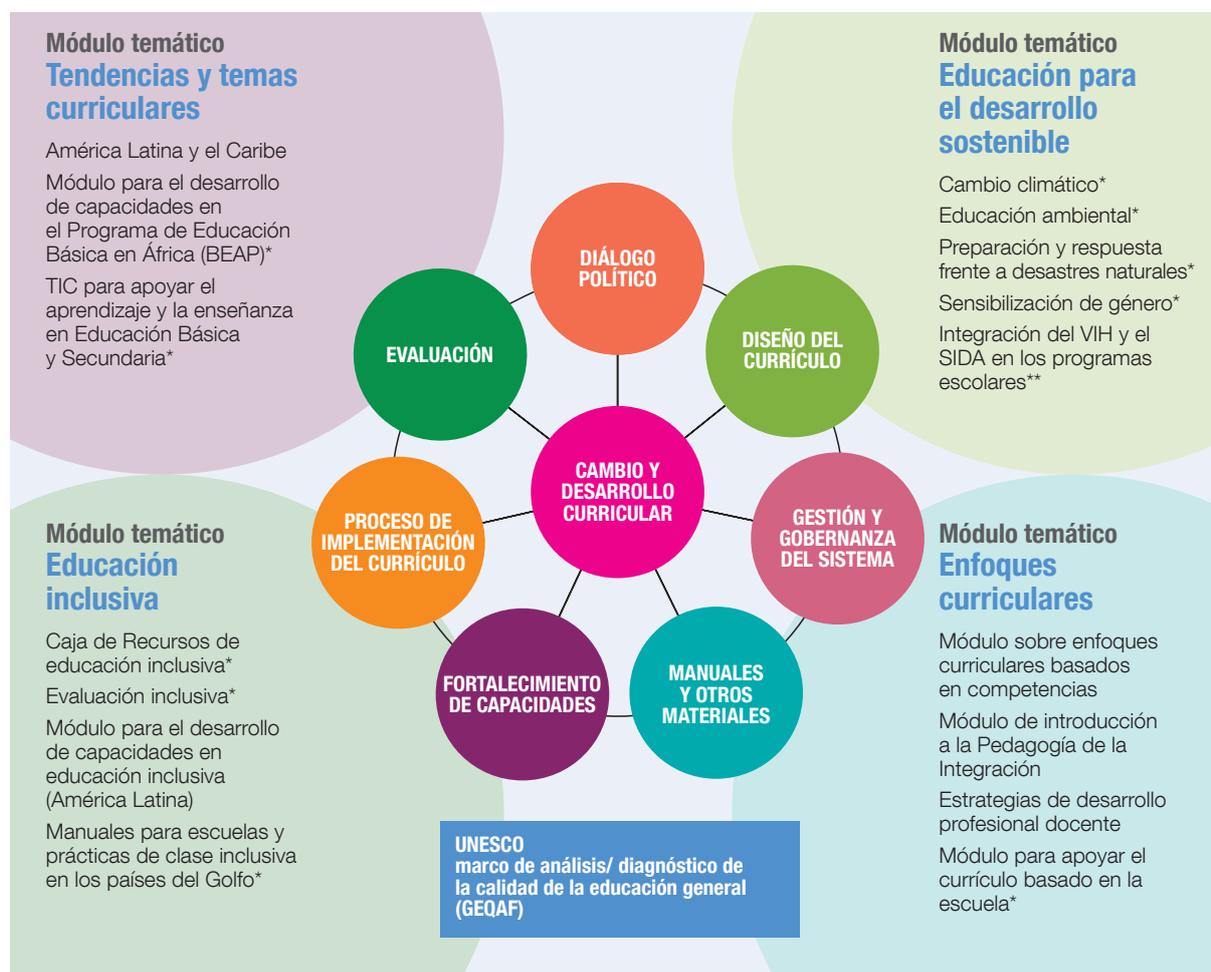
Objetivo y estructura

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 o indicar soluciones universalmente aplicables, la OIE facilita el acceso a experiencias diferentes y asiste a especialistas en 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 clave, 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 enfoques, estrategias y prácticas.

UNESCO-OIE y sus herramientas de formación para el desarrollo curricular y temas conexos



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

Los temas curriculares son elaborados en diferentes grados en los apartados conceptuales a través de una selección de documentos de discusión y son ilustrados a través de los estudios de casos. Mediante una serie de actividades divididas en tareas concretas, los profesionales del currículo podrán 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 gobierno del sistema educativo, incluyendo la administración de recursos;
 - el desarrollo de libros de texto, otros materiales y soportes de tecnología;
 - la evaluación; y
 - la formación docente y desarrollo profesional docente.
- Los procesos de implementación y evaluación del currículo.

La estructura de la *Caja de Recursos* se concibe alrededor de dimensiones del proceso de “vida” del currículo. Las dimensiones se presentan como módulos independientes que pueden leerse por separado o en una secuencia circular, comenzando por uno cualquiera de 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 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 de la “vida” 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 del currículo.

Dado que esta caja de recursos ha sido diseñada para utilizarse de manera flexible y a medida en 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 la evidencia a los desarrolladores de currículos y demás actores relevantes.

Características metodológicas

Los principales atributos de la *Caja de Recursos* son:

- Desarrolla una perspectiva internacional comparada que hace un uso amplio de 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;
- Desarrolla capacidades mediante el uso de simulaciones y aprendizajes contextualizados; y
- Requiere producciones concretas que puedan servir potencialmente al usuario en sus actividades profesionales cotidianas.

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.

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 modificaciones sociales y transformaciones globales. 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.

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 metodologías de enseñanza y aprendizaje y los métodos de evaluación.

MÓDULO 4

Gobierno y administración del sistema: 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 de 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.

MÓDULO 5

Desarrollo de libros de texto y materiales de enseñanza y aprendizaje: explora las tendencias actuales acerca de las políticas, las plataformas tecnológicas y los procesos de desarrollo de materiales de apoyo al currículo. Se discuten los roles potenciales de los diferentes actores, incluyendo las autoridades educativas centrales, en las tomas de decisiones sobre 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. Las capacidades para el cambio curricular se analizan desde los contextos que ofrecen los nuevos enfoques de enseñanza y aprendizaje, así como de 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.

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 continúa 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, los tipos de datos cuantitativos y cualitativos que pueden resultar útiles, cómo reunir información y qué hacer con ella.

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
IIFE	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 final 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 reflejar 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



MÓDULO 1:

Formulación y diálogo en torno a políticas

Este módulo trata acerca del 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 especialistas del currículo.

Las actividades de este módulo buscan guiar a los profesionales 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 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.

A continuación de las actividades se incluye una sección de recursos que contiene documentos de discusión y otros materiales a los que se hace referencia en las actividades, complementada con una lista de lecturas adicionales.

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 desplazamientos posibles, así como evaluar la viabilidad y oportunidad de introducir cambios. Asimismo, para generar legitimidad a las intervenciones del Estado en materia de currículo, es necesario lograr la articulación entre distintos actores a la hora de producir definiciones sobre las políticas y estrategias curriculares, logrando compatibilizar, articular o armonizar cuestiones que permanentemente parecen colisionar.

El grado de consenso social acerca de la necesidad de cambios educativos determina en parte la viabilidad de las reformas así como su alcance; en los casos en los que no hay un consenso fuerte en el conjunto de los actores estatales y extraestatales que intervienen en el escenario educativo, 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 objeto de políticas.

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

1. Se considera que el currículo es una fuente de influencia sobre las mentes: establece fuertemente la agenda de los estudiantes, docentes, padres, empleadores y otros interesados en los resultados educativos, dando un marco a lo que se puede pensar y a la importancia que se le asigna a determinadas ideas. Los grupos de interés asumen que si se expone a los estudiantes a un mismo currículo, desarrollarán un encuadre mental similar acerca de qué conocimiento tiene valor, apoyarán una jerarquía determinada entre las áreas del saber y desarrollarán concepciones y creencias específicas sobre ellas. El desarrollo curricular es un proceso de debate social entre

diferentes grupos de interés de la comunidad educativa a niveles locales, regionales y nacionales, porque en tanto potencial arena de confrontación ideológica y de lucha política, el currículo refleja intereses ideológicos, religiosos, profesionales, económicos, corporativos y académicos, entre otros relevantes.

- La educación se concibe como un sector estratégico de la economía que mejora su competitividad, lo que lleva 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. Las decisiones del currículo definen el uso de recursos: la presión sobre el currículo que generan los nuevos contenidos, las habilidades y áreas de conocimiento que promueven diversos grupos, buscando más tiempo curricular, más recursos materiales y humanos y en última instancia, más reconocimiento social y recompensa económica. Pero el tiempo y el espacio del currículo no son infinitos; al contrario, las limitaciones financieras en muchos países limitan de hecho la inversión y el gasto en educación.

Estas fuentes de tensión traen necesariamente aparejados choques ideológicos, conflictos de intereses y delicados procesos de formación de consenso, que no sólo influyen en las dimensiones macropolíticas del diseño y desarrollo curricular sino también en las dimensiones micropolíticas, de cada comunidad escolar y de su personal de enseñanza. El currículo en el centro educativo se convierte así en un espacio deliberativo en el que todos los interesados tratan de llegar a un consenso sobre las decisiones que deben tomarse y en ocasiones entran en abierto conflicto, con lo que el diseño y el desarrollo curricular constituyen un proceso cíclico, evolutivo y situacional.

Moreno (2007) plantea que este movimiento entre conflictos y consensos puede aparecer en escenarios donde se busca más el cambio o donde se intenta mantener el control:

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 hacia la descentralización y la mayor autonomía de las escuelas, que incluyen 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 entrada 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, J.M. (2007, pp. 195-209).

Conviene establecer una distinción entre los «tomadores de decisiones» y los «interesados». Los tomadores de decisiones son individuos o grupos que, en función de su estatus o posición profesional, pueden tomar decisiones específicas sobre lo que 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 maestros coordinadores. Pero también hay otros, por ejemplo los autores de libros de texto, las agencias que toman exámenes o acreditan y certifican a los alumnos. En cambio, “los interesados” 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 implementan, 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.

Hay múltiples grupos de influencia en las tomas de decisión curricular, de tal forma diferentes, que no es posible trazar con precisión la red de interacciones y de puntos de apalancamiento que cada uno tiene en diversos niveles del sistema educativo; sin embargo es posible hacer un listado de alguno de los grupos de mayor influencia.

Tabla 1.2. Múltiples grupos de influencia en las tomas de decisión curricular

Interesados directos	Influencia indirecta
● Políticos (Ministros, Secretarios de estado)	● Asociaciones profesionales de docentes
● Superintendentes, Directores generales	● Autores de textos escolares
● Consejos nacionales de evaluación	● Medios de comunicación
● Gremios/Sindicatos docentes	● Consultores educativos
● Consejos escolares o de padres	● Grupos de presión
● Directores/Rectores	● Poder judicial
● Estudiantes	● Centros de investigación y desarrollo
● Académicos	● Patrocinadores comerciales
● Empleadores	● Organismos no gubernamentales, agencias internacionales

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

ACTIVIDAD 1

Actores y contextos para el diálogo

Antes de plantearse cambios en el currículo, es fundamental que los tomadores de decisiones y demás actores involucrados tengan una idea lo más precisa posible acerca de: i.) el ambiente educativo imperante; y ii.) la estructura de las relaciones (tanto formales como informales) entre los componentes del sistema educativo.

Los Estados propician, articulan y, en ocasiones, lideran y determinan la nueva regulación y configuración de los sistemas educativos en forma sostenida a través del tiempo, pero los empresarios, los gremialistas y otros actores tienen un comportamiento menos continuo: en ciertos momentos, se preocupan y ocupan de la educación y, en otros prolongados, se despreocupan o delegan las iniciativas en los Estados.

Cada uno de los actores observa las cosas desde su contexto de referencia, por ejemplo, los funcionarios con responsabilidad política (Ministros, Secretarios, etc.) miran 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 necesario reparar en el conocimiento actual y detallado de los roles, funciones e intereses de diferentes actores e instituciones involucrados o afectados por el cambio curricular. También puede ayudar a anticipar y administrar las posibles áreas y fuentes de conflicto.

Como primera medida, se puede explorar el contexto a fin de analizar y desarrollar una mejor apreciación de la historia, las fortalezas y las debilidades del currículo y del sistema educativo existentes. Estas lecturas del contexto contribuyen al proceso de identificación de los desafíos posibles y necesarios para la mejora del currículo.

Foco de la actividad

Esta actividad tiene por objetivo ayudar a los participantes a: i.) lograr un mayor entendimiento del ambiente educativo, de la estructura y las relaciones (tanto formales como informales) entre los componentes del sistema educativo; ii.) desarrollar una valoración más afinada de la historia, las fortalezas y debilidades del currículo existente y del sistema educativo; e iii.) identificar a los actores involucrados y las relaciones entre ellos.



TAREA 1 Trabajo 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 curriculum context in 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 caso titulados “República de Kirguistán – Una lectura del contexto” [Republic of Kyrgyzstan – a contextual scan] y “Análisis del contexto de Egipto” [Analysis of the context of Egypt]. Hallar similitudes y diferencias con el caso de Corea del Sur.

TAREA 5 Trabajo individual

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



PRODUCTO Lectura de contexto



TAREA 6 Reflexión individual

Leer el documento titulado “Tendencias hacia una mayor participación de los actores en Asia” [Trends towards broader stakeholder involvement 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 un mazo de tarjetas con los elementos del sistema educativo a cada grupo. Los grupos deberán organizar las tarjetas de manera razonable – no se les proporcionará mayor guía y los fundamentos para la organización queda a criterio de cada grupo. Una vez que se ha decidido la organización, el grupo deberá pegar las cartas en un rotafolios marcando las conexiones con flechas, simples o dobles, ya sea 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 Recolección de cuadros mostrando múltiples relaciones dentro 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 el gerenciamiento del conflicto.

Algunos tipos de conflicto son inevitables en el proceso de cambio, pero en alguna medida, pueden ser anticipados y ordenados teniendo en cuenta:

1. Delinear con claridad los roles de los actores involucrados.
2. Elegir el momento oportuno para la realización de consultas.
3. Desarrollar una comunicación efectiva.

4. Incorporar estrategias de 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 lineal:¹

1. Identificación de problemas.
2. Generación de éstos como una “cuestión pública”.
3. Ingreso a la agenda de decisiones mediante un complejo juego de diversos actores públicos y privados.
4. Decisión.

Pero los procesos reales no son tan lineales ya que hay diversos itinerarios 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* 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, las necesidades de consolidar o establecer posiciones en función de las acciones de otros actores políticos o de tensiones generadas con actores corporativos. Se rigen por calendarios externos a los procesos de reforma y transformación educativa y están estrechamente asociados a las agendas electorales.
2. *Los tiempos técnico-profesionales* se definen como el recorrido requerido para construir determinado producto del conocimiento 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* se definen como el recorrido requerido para cumplir con todos los pasos definidos por las normas, sin correr riesgos administrativos ni jurídicos para el cambio.
4. *Los tiempos pedagógicos* se definen por el recorrido que requieren los actores de la cotidianeidad escolar para procesar y rediseñar las políticas educativas, reconfigurarse y promover en su seno 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 y estrategias de apoyo para los cambios en las políticas. Al mismo tiempo, desarrollarán estrategias para administrar los posibles conflictos y resistencias que pudieran surgir.



TAREA 1 Reflexión individual

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

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.

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 situación en particular.

- ¿En dónde es probable que ocurra resistencia o conflicto durante el proceso de formulación de políticas o cambio curricular?
- ¿Qué es lo que motiva, en su opinión, esta oposición? ¿Existen estrategias que puedan minimizar tales reacciones pero que aún consideren las preocupaciones subyacentes?
- ¿Qué es lo que considera como más apropiado, viable y útil en su situación?:
 - ¿Un proceso de consulta para recoger visiones?
 - ¿La participación efectiva de todos los actores involucrados en los procesos de tomas de decisiones?
- ¿Qué expectativas se crearán a partir de la participación en un proceso de consulta?
- ¿Quiénes son los actores que deben ser consultados? ¿Cuán amplia debe ser la consulta?
- ¿Cuál será el mecanismo de consulta? ¿Qué tipo de retroalimentación los hacedores de políticas desean, o necesitan tener?
- ¿Qué implicaciones tendrán los mecanismos, de consulta para las capacidades institucional y financiera?
- ¿En qué punto o puntos del ciclo de cambio curricular debería tener lugar la consulta? ¿Y con qué frecuencia?
- ¿Cómo este proceso manejará una reacción general negativa o de rechazo hacia las propuestas de política?
- ¿Qué se hará con la información recolectada? ¿Cómo se procesará? ¿Qué rol tendrá en los procesos de tomas de decisiones?
- ¿Se publicarán los resultados? ¿Cómo se comunicarán las decisiones en torno a las políticas y a quiénes?



TAREA 3 Trabajo en pequeños grupos

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



PRODUCTO Borrador del documento sobre políticas

TAREA 4 Simulación de consulta grupal

- 4.1 Se dividirá a los participantes en dos grupos asegurándose de 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 al azar al resto de los participantes:

Grupo 1: Grupos de interés

- Estudiantes
- Padres
- Docentes
- Formador de docentes (educador)
- Funcionario del gobierno
- Supervisor y superintendentes de la Junta Local

- Investigador
- Desarrollador del currículo/especialista curricular
- Rector de universidad
- Empleador
- Ministro de Educación

Grupo 2: Desarrolladores del currículo/especialistas curriculares

Representante de un organismo de desarrollo/investigadores del currículo (especialistas en contenidos) especializados en:

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

4.2 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.

4.3 En grupos:

Grupo 1: 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: 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.

4.4 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.

4.5 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



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” [The political construction of curricular reforms: the case of Chile in the nineties] 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 Korea]. Al leerlo, analice estas preguntas de manera individual para poder compartir sus reflexiones con un colega en la siguiente actividad.

- ¿Cuáles son las ventajas y desventajas de un proceso de toma de decisiones centralizado?
- ¿Cómo se podría haber evitado la resistencia de los docentes?
- En relación con su situación particular, ¿por qué los docentes pueden ser los más propensos a resistirse al cambio?
- ¿Cuál es la mejor manera de ayudar a los docentes a través de los períodos de cambio?
- ¿Qué enfoques podrían darle a los docentes 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

TAREA 7 Trabajo en pequeños grupos

Responder las siguientes preguntas haciendo referencia específica a su contexto:

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



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

TAREA 8 Trabajo en pequeños grupos, referido en la Tarea 3 de esta actividad

Considerar ajustes en el documento sobre políticas.

ACTIVIDAD 3



Apoyo de las autoridades educativas

Durante los procesos de diálogo en torno a políticas, un componente relativamente descuidado es el diálogo en torno a políticas dentro de las mismas agencias oficiales que promueven el cambio curricular. Los expertos en currículo tienden a concentrar sus actividades y puntos de vista en torno a temas técnicos y sienten la presión de tener que ser respaldados por la comunidad académica como la fuente de conocimiento válido, pero también se sienten seguros en la clase de discusiones relativas a temas y conocimientos pedagógicos.

Por otro lado, funcionarios del gobierno como los Ministros y Secretarios de Estado deben poder dar respuesta a un grupo de actores bastante distintos entre sí y, en general, sienten la presión generada por la opinión pública representada en los medios de comunicación o en los votantes en tiempos de elecciones. Tener la oportunidad de introducir cambios en el currículo significa que los hacedores de políticas y el equipo técnico deberían mantener un diálogo productivo para diseñar y avanzar en las reformas.

A veces el tiempo, la energía y las negociaciones necesarias para que la decisión tenga el consenso o respaldo suficiente llevan a que finalmente no se tome una decisión crucial, o a que se tome cuando ya ha pasado la mejor coyuntura para hacerlo. Esto implica que se requiere de un buen acoplamiento entre los niveles políticos y técnico-profesionales para no consumir energía política y profesional inútilmente y para, asimismo, poder encontrar los mejores itinerarios para cada proceso decisional.

Los especialistas en currículo deben desarrollar por lo tanto la capacidad de presentar iniciativas oportunas a los hacedores de políticas dejando bien en claro cuáles son los principales focos respecto de una decisión determinada que concierne al currículo, incluyendo las brechas en la calidad y equidad que deben ser abordadas, las consecuencias de no emprender acciones, los cursos de acción sugeridos y alguna evaluación de las posibles consecuencias desde el punto de vista de los diferentes actores involucrados, como así también las implicaciones presupuestarias de cada decisión.

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 decisiones respecto de los cambios curriculares.



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 algunos 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:

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

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 3 Trabajo en grupos de hasta 4 participantes

Preparación para la presentación:

1. El grupo se ha puesto de acuerdo respecto de:
 - El número de filminas;
 - Tema/idea principal de cada filmina; y
 - Secuencia de ideas/filminas.
2. Cada miembro será responsable de presentar algunas filminas.
3. Trabajo individual sobre cada filmina utilizando un borrador.
4. Elaboración de una presentación integrando las filminas.

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

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 al “imaginario de comunidad política” de cada país.

La serie de documentos que constituyen un currículo nacional no son solamente herramientas técnicas que facilitan las actividades en las clases. 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 valoradas en un determinado tiempo. 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. Dado que el currículo puede tanto reflejar como formar la opinión social, sus desarrolladores deben entender la dinámica del multiculturalismo y del poder del currículo para responder a los variados tipos de conflictos que se producen en la convivencia social.

Esta sección aborda dos temas de política curricular que son de particular importancia para las sociedades multiculturales: las políticas 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 conflictivas que deben ser resueltas en situaciones delicadas.

A. POLÍTICA DE LENGUAS

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 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 adaptar 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



TAREA 2 Reflexión individual

Leer el documento “Contextos multilingües: los desafíos para los sistemas educativos” [Multilingual contexts: the challenges for education systems]. 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?

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 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].
2. Leer el documento “El factor lingüístico en la mejora de la educación africana” [The language factor in optimising African education].
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:

- ¿Cuáles son las consecuencias y los desafíos de enseñar a los alumnos en una lengua que no es su lengua materna?
- Resumir las implicancias administrativas y políticas para un sistema en el cual se aceptan varias lenguas como medios de instrucción.
- Describir temas específicos relativos a la lengua que puedan surgir en un contexto post-colonial.
- ¿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?
- ¿Cuál podría ser el impacto de elegir una lengua materna como medio de instrucción en educación primaria?



PRODUCTO Conjunto de principios



TAREA 5 Reflexión individual

1. 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].
2. Leer el estudio de caso “La situación de las lenguas en Mozambique” [The language situation in Mozambique].
3. 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 el tema 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:

- ¿Cuáles son los temas de política curricular relacionados con la lengua en su situación?
- ¿Cómo influyen las necesidades de los estudiantes y las cuestiones políticas en las políticas curriculares sobre lenguas?
- ¿De qué manera las políticas curriculares sobre lenguas podrían contribuir más efectivamente a la cohesión social?
- 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:

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



PRODUCTO Informe

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

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 de 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 UNESCO. 2004. Tawil, S. y Harley, A. (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 República de Moldavia” [The school subject moral-spiritual education in pre-university education – Republic of Moldova] y “Desarrollo de la educación moral-espiritual en la República de Kazajstán” [Development of moral-spiritual education in the Republic of Kazakhstan] y considerar las siguientes preguntas:

- Identificar los que, a su criterio, son los valores centrales que la implementación de nuevas asignaturas buscan promover en ambos países.
- ¿Qué políticas de consulta se han seleccionado para elaborar e implementar el nuevo currículo en cada caso?
- ¿Qué requerimientos pueden preverse para implementar el currículo propuesto?
- ¿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] y considerar las siguientes preguntas:

- ¿Qué estrategias se utilizaron para desarrollar un programa de ciudadanía que podría potencialmente ser aceptado?
- 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?
- ¿Cuál es el rol de la comunidad en el desarrollo del proyecto de Bielorrusia? ¿Puede imaginar un proceso similar en su contexto?
- ¿Qué diferencias encuentra entre los enfoques adoptados en Irlanda del Norte y en Bielorrusia?
- ¿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: Acerca de los temas de cohesión social que representan desafíos en su situación.

- ¿La educación contribuye positiva y/o negativamente al gerenciamiento de estos desafíos?
- ¿Son esos desafíos abordados en el currículo?
- ¿Qué factores clave puede identificar en forjar un currículo que contribuya positivamente a los desafíos de la cohesión social?
- ¿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



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 1 Formulación y diálogo en torno a políticas

Lecturas

- Tendencias hacia una mayor participación de los actores en Asia [Trends towards broader stakeholder involvement 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].

Estudios de caso

- Análisis de fortalezas y debilidades del contexto curricular en Corea del Sur [Analysis of strengths and weaknesses of curriculum context in 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].
- 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

- Arlow, M. 2004. Citizenship education in a divided society: the case of Northern Ireland. S. Tawil y A. Harley (eds.), *Educación, conflicto y cohesión social. Estudios comparativos en educación* [Education, conflict and social cohesion. Studies in comparative education]. Ginebra, Suiza, 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 siglas 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, Windhoek, Namibia, 3-5 agosto 2005 [Final report of the proceedings of the Regional Conference and Expert Meeting on bilingual education and the use of local languages, Windhoek, Namibia, 3-5 August 2005]. Windhoek, Ministerio de Educación de Namibia, se puede acceder en http://www.adeanet.org/adeaPortal/adea/biennial-2006/doc/document/B3_1+Rapport%20Windhoek_en.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, Diploma en Diseño y Desarrollo Curricular (OIE/UCU/OREALC) Cohorte 2010-2011. Ginebra, Suiza, 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. *REICE – Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Vol. 4, No. 2e.
- 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, Suiza, 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 curriculum context in Korea]. Contribución presentada a la Caja de Herramientas para el Currículo de Asia Pacífico, Ginebra, Suiza, 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 Korea]. Seúl, Instituto Coreano de Currículo y Evaluación (KICE, por su siglas en inglés). Contribución presentada a la Caja

- de Herramientas para el Currículo de Asia Pacífico, Ginebra, Suiza, 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, España, Universidad de Granada, se puede acceder en <http://www.ugr.es/~recfpro/Rev101.html>.
- 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, Suiza, 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, Suiza, UNESCO Oficina Internacional de Educación. (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, Suiza, UNESCO Oficina Internacional de Educación. (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, Suiza, 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, Suiza, UNESCO Oficina Internacional de Educación, la Comunidad de Práctica en Desarrollo Curricular. (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]. *Diario de desarrollo multilingüe y multicultural* [Journal of Multilingual and Multicultural Development], Vol. 19, No. 5 y 6, se puede acceder en <http://www.multilingual-matters.net/jmmd/019/0440/jmmd0190440.pdf>. (En inglés.)
- Moreno, J.M. 2007. La dinámica del diseño y del desarrollo del currículo: escenarios para la evolución del currículo. A. Benavot y C. Braslavsky (eds.), *El conocimiento escolar en una perspectiva histórica y comparativa*. Hong Kong, CERC/Springer, pp. 195-209.
- Salazar T. y otros. 2004. El cambio de paradigmas curriculares en Guatemala: de la asimilación a la educación intercultural y multilingüe [Curriculum change and social cohesion in multicultural Guatemala]. S. Tawil y A. Harley (eds.), *Educación, conflicto y cohesión social. Estudios comparativos en educación* [Education, conflict and social cohesion. Studies in comparative education]. Ginebra, Suiza, UNESCO Oficina Internacional de Educación, pp. 85-158. (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 direcciones que permean las reformas actuales y asimismo 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 con vista a la búsqueda de apoyos de los actores; y
3. La argumentación sobre la calidad educativa y su mejora como razones para promover el cambio.

A continuación de estas actividades se incluye una sección de “Recursos” que contiene una lista de documentos de discusión y otros recursos a los que se hacen referencia en las actividades.

Algunas reflexiones sobre el cambio curricular

El currículo puede ser entendido 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 contribuir a 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 dimensiones complementarias: i.) sostiene y desarrolla las políticas educativas bajo una visión a largo plazo; y ii.) ayuda a los docentes a desarrollar con eficacia el proceso de aprendizaje.

Frecuentemente, el currículo es visto como el fundamento que subyace a amplias reformas educativas, así como las definiciones básicas en torno a objetivos y sus contenidos educativos que se desarrollan a través de una amplia gama de procesos de enseñanza y 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 los alumnos participen de manera más efectiva y así contribuir 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), como 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 “qué” y el “cómo” enseñar, requiere ampliar la perspectiva y el desarrollo de nuevas capacidades entre tomadores de decisiones, educadores, especialistas curriculares y formadores de docentes. 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

“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 centro educativo o sistema para mejorar la eficacia de todos los actores interesados.

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, unos espacios de éxito limitados y de corta vida. Buena parte de esta inercia puede atribuirse al proceso de selección que se usa para reclutar a los docentes y al proceso de socialización que experimentan en los centros educativos, así como a las normas relativamente estables que rigen un sistema educativo. Frente a esta situación, muchos líderes simplemente se enfocan en el cambio como un producto y descuidan el proceso de construcción de nuevos significados que permite producirlo. Pero quizá, lo que más se subestima 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 su organización, mientras que en educación raramente se invierte significativamente en esfuerzos destinados al cambio e incluso se espera que para ello los docentes ofrezcan su tiempo de manera gratuita.

Tabla 2.1. Etapas del proceso de cambio educativo

<ul style="list-style-type: none"> ● Fase de orientación o diagnóstico de necesidades 	<ul style="list-style-type: none"> ● 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? ¿Queremos tomar los pasos necesarios para dar respuesta al problema?
<ul style="list-style-type: none"> ● Fase de iniciación o de adopción 	<ul style="list-style-type: none"> ● 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?
<ul style="list-style-type: none"> ● Fase de implementación o de uso inicial 	<ul style="list-style-type: none"> ● 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?
<ul style="list-style-type: none"> ● Fase de institucionalización o continuidad 	<ul style="list-style-type: none"> ● 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, C.J. (2009, pp. 116-117).¹

Básicamente, existen tres perspectivas acerca del cambio (House, 1979; Hargreaves y otros, 2001; citados en Marsh, 2009). Cada una de ellas aporta elementos valiosos para identificar claves de éxito de los procesos de cambio educativo:

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

- *Perspectiva técnica:* una buena planificación y un enfoque racional de la implementación permitirán solucionar las dificultades que encuentren los docentes.
- *Perspectiva cultural:* las creencias y valores de los actores son determinantes sobre lo que efectivamente sucede en las aulas. Una implementación exitosa significa un cambio cultural.
- *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 conflictos que siempre tienen costos organizacionales y políticos, de acuerdo a las correlaciones de fuerzas sociales y políticas de cada país en situaciones concretas.

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

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 didácticos que la componen, como así también en la conceptualización del aprendizaje. Este cambio conceptual implica la circulación 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.

Aumento en los niveles de consulta con los grupos de interés

El desarrollo curricular contemporáneo constituye, en la mayoría de los casos, un proceso dinámico que involucra a muchas personas, con frecuencia con diferentes prioridades, necesidades e intereses creados. 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. Pero la discusión sobre la finalidad de los niveles del sistema educativo hace participar a otros actores — aparte de los técnicos curriculares — en el proceso de redefinición de los contenidos/campos de conocimiento, dado que los cambios afectan a su labor cotidiana.

Un foco en la relevancia

Una formulación eficaz de las políticas curriculares, un diseño curricular apropiado y 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: empleadores, académicos, entre otros?

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. Los políticos a su vez construyen y reconstruyen el proyecto nacional, en el marco de los desafíos que plantean y de estímulos derivados del contexto internacional. 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. Un afinado entendimiento del contexto educativo y otros contextos relacionados podrá brindar “señales” críticas para la dirección 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 posibles referencias que ayudarán a 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. Los procesos de desarrollo en cada país se encuentran influenciados por varios factores contextuales; 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 sugestivas figuras que promueven múltiples interacciones entre los grupos de interés involucrados.

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.



TAREA 1 Reflexión individual

1. Leer el siguiente extracto.

Las siguientes tendencias sobre cambio curricular han surgido y continúan desarrollándose en la mayoría de los sistemas educativos (véase tabla más abajo). 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.

Cada tendencia tiene implicaciones significativas para los desarrolladores del currículo. Aquí se presentan las tendencias que se describirán más detalladamente en los módulos subsiguientes.

Tabla 2.2. Tendencias internacionales en cambio curricular

De	Hacia
De la enseñanza	Al aprendizaje
De la transferencia de hechos	A la construcción del conocimiento por parte del alumno
De la memorización de información	Al análisis, síntesis, evaluación y aplicación de la información
De la concentración en los conocimientos	Al desarrollo de conocimientos, habilidades, valores y actitudes
De la evaluación acumulada del logro académico	A una evaluación formativa y genuina de competencias
Del aprendizaje de memoria	Al aprendizaje aplicado/aprendizaje en contexto
Del conocimiento categorizado (materias tradicionales)	Al conocimiento integrado (áreas de aprendizaje más amplias)
De la escolarización	Al aprendizaje a lo largo de toda la vida
Del foco en los insumos	Al foco en los resultados y procesos
De la enseñanza dirigida	A los enfoques centrados en actividades de participación y metodologías interactivas
Del supuesto de que existe un único “estilo de aprendizaje”	Al reconocimiento de que existen “estilos de aprendizaje preferidos”
Del currículo como producto	Al 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. Añada notas personales a la tabla para reflejar las ideas adicionales que Ud. haya encontrado sobre tendencias curriculares y construya su propia versión de la tabla.



PRODUCTO Tabla de tendencias



TAREA 2 Trabajo individual

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:

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

TAREA 3 Trabajo en pequeños grupos

Compartir y explicar su hoja de retroalimentación con un compañero o en pequeños grupos. Escuchar las opiniones y reconsiderar sus respuestas anteriores.

TAREA 4 Trabajo en pequeños grupos

1. Considerar la siguiente pregunta:
 - ¿Cuáles son principales oportunidades y obstáculos para mejorar la calidad de la educación en su contexto?
2. Elaborar un borrador con un posible listado de reformas que busquen superar tales obstáculos.

TAREA 5 Discusión plenaria

Compartir el listado de reformas con un grupo más grande y realizar un análisis crítico de las mismas. ¿Es posible alcanzar una visión común?



PRODUCTO Listado de reformas interesantes

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 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, 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.



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

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

El aumento de la relevancia y la calidad de la educación constituyen el fundamento más comprehensivo del cambio curricular. Dicho cambio también es impulsado por la necesidad o el deseo de los Estados Nación de afirmar su identidad o herencia cultural y perseguir sus propias metas y aspiraciones socio-políticas y económicas. 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:

- La promoción de una educación humanística, moral, ética y centrada en valores;
- El desarrollo de ciudadanos responsables, sanos y competentes;
- La preservación de la tradición local, apreciando y respetando la diversidad cultural en una era globalizada;
- El mantenimiento de la estabilidad social, la identidad y la cohesión nacional;
- La reconstrucción económica, cívica y social que sigue a los regímenes de cambio, guerras o conflictos;
- La sustentabilidad del crecimiento económico y el mejoramiento de los niveles de vida de la población;
- La reducción de las desigualdades socio-económicas y el abordaje de temas de justicia social;
- El aumento de la competitividad internacional y la integración a escala global; y
- 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:
 - ¿Cuáles de ellos se pueden aplicar al contexto uruguayo?
 - ¿Cuáles de ellos se pueden aplicar a la situación de su país?
 - ¿Qué otros fundamentos pueden ser importantes en su situación particular? (por ejemplo, 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]:
 - Leer el listado de posibles fundamentos;
 - Escribir cualquier fundamento adicional que haya podido identificar para su contexto en las tarjetas en blanco;
 - 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
 - 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 Discusión 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.

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 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.”² 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.³ En tanto el concepto de calidad es entendido de diferentes modos, el *Informe de Seguimiento de Educación para Todos (EPT) en el Mundo*⁴ 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;

² 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>.

³ 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>. (En inglés.)

⁴ 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>. (En inglés.)

- La economía, que demanda habilidades y conocimientos orientados a aumentar la productividad, la prosperidad y las oportunidades; y
- Una serie 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.

Las metas de Educación para Todos (EPT) también implican:

- El cumplimiento del derecho a la educación básica para todas las personas; y
- El respeto por los derechos culturales y sociales de los otros a través de la educación.

Los enfoques basados en los derechos a la educación dan cuenta cada vez más de cómo se prioriza, se define y mide la calidad educativa. Garantizar la capacidad de respuesta y fortalecer la sensibilidad respecto del tema género y el respeto por las minorías en el proceso educativo constituyen componentes fundamentales de estos enfoques.

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.

TAREA 1 Lluvia de ideas en grupo

Identificar los principales factores que afectan la calidad de la educación en su país. Elaborar un gráfico, enumerando factores.

TAREA 2 Trabajo en pequeños grupos

Identificar 3 maneras en las que el currículo actual está ayudando y 3 maneras en las que no está ayudando a alcanzar una educación de calidad.

TAREA 3 Discusión plenaria

Los grupos presentan sus resultados y se elabora un listado general de las características del currículo que puedan resultar de ayuda o no.



PRODUCTO Listado de características útiles y disfuncionales del currículo



TAREA 4 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] 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:
 - El desafío del conocimiento;
 - El desafío de la descentralización;

- El desafío de los recursos;
 - El desafío de la inclusión social; y
 - El desafío de la comparabilidad y los datos.
- 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:
- Identificando a los estudiantes;
 - Lo que traen los estudiantes;
 - Contenido;
 - Protocolos; y
 - 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 y los posibles actores que podrían ser convocados para analizar cada uno de estos desafíos.

TAREA 5 Discusión plenaria

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



TAREA 6 Reflexión individual

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

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



TAREA 7 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]. En cada una de las siguientes dimensiones, identifique los factores clave que pueden impactar en la calidad de la educación:
- Características de los estudiantes;
 - Contexto;
 - Insumos de apoyo;
 - Enseñanza y aprendizaje; y
 - 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 8 Trabajo en pequeños grupos

Utilizando la información que se ha examinado, junto con un compañero o en pequeños grupos, desarrollar 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 9 Discusión plenaria

Compartir el listado que se ha elaborado con el grupo. Identificar características comunes y diferencias. Tratar de llegar a un consenso respecto de los elementos centrales para una educación de calidad en su país/región.



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

¿Qué es lo que aprendí? ¿Qué conceptos útiles pude encontrar?



Lista de Recursos para el MÓDULO 2 Cambio curricular

Lecturas

- 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].
- 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].

Estudios de caso

- El caso de la reforma curricular de la educación media superior en el año 2003 en Uruguay.

Hojas de trabajo

- 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].

Referencias

- 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, Suiza, UNESCO Oficina Internacional de Educación, la Comunidad de Práctica en Desarrollo Curricular.
- 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.)
- Marsh, C.J. 2009. *Conceptos fundamentales para entender el currículo* [Key concepts for understanding curriculum]. Londres, Routledge, pp. 116-117. (En inglés.)
- 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.)

MÓDULO

3

Diseño curricular



MÓDULO 3

Diseño curricular

Este módulo brinda oportunidades para explorar los actuales desarrollos en el diseño curricular, así como comprender los conceptos involucrados en la definición de los criterios curriculares nacionales y de los resultados, competencias, objetivos y contenidos curriculares. El mismo revisa criterios para la selección de áreas de aprendizaje y la organización del tiempo de estudio, así como analiza enfoques sobre la diferenciación, diversificación e integración curricular.

Las actividades de este módulo acompañan a los profesionales del currículo para el análisis de las diferentes partes de su construcción 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: 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 una lista de documentos de discusión y otros recursos a los que se hace referencia en las actividades, como así también un conjunto de lecturas adicionales.

Algunas reflexiones generales sobre el diseño curricular

Numerosos sistemas educativos a lo largo del mundo 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 de la escuela, que suponía que todos los estudiantes aprendiesen el mismo contenido al mismo tiempo.

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

- *El currículo planeado* 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* 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. Aquí, el currículo y la instrucción resultan muy interrelacionados.
- *El currículo experimentado* se relaciona al aprendizaje formal efectivamente experimentado por los estudiantes. Se refiere a los estudiantes, 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 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.

Por lo general, 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.

El currículo está siendo estructurado cada vez más para que:

- Sea apropiado para las necesidades y circunstancias 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 las circunstancias. 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. Para eso, 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 se da 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 ejemplos 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: Diseño curricular; Criterios; Estructura; Áreas de aprendizaje, Asignaturas; Contenidos; Alcance, Secuencia; Integración del currículo; Disposición trans-curricular; Currículo integrado; Flexibilidad del currículo; Diversificación; Asignación de tiempo; Diseño centrado en los pilares de aprendizaje; Desarrollo sostenible.

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 3.1 ilustra algunos componentes que aparecen frecuentemente en los marcos curriculares.

Tabla 3.1. Elementos que suelen aparecer en un marco curricular

<p>1. Introducción: El contexto actual</p>	<p>Refleja los hallazgos del escaneo contextual. Describe el ambiente social y económico en el que se desarrollan la enseñanza y el aprendizaje.</p>
<p>2. Las declaraciones de políticas educativas</p>	<p>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.</p>
<p>3. Establecimiento de objetivos y resultados amplios de aprendizajes / estándares</p>	<p>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.</p>
<p>4. La estructura del sistema educativo</p>	<p>Describe el sistema escolar dentro del cual se debe aplicar el marco curricular. Esta debería especificar:</p> <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, 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.</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: Elaboración propia.

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.



TAREA 1 Reflexión 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.
 - Estudio de caso “Estructura del currículo nacional en Corea del Sur 2002” [Structure of the national curriculum in Korea 2002].
 - Estudio de caso “Bosquejo del Marco curricular de Kosovo 2002” [Kosovo Draft Curriculum Framework 2002].
 - Estudio de caso “Esquema curricular Quebec (Canadá)” [Plan du programme – Québec (Canada)].
 - Estudio de caso “Venezuela – Diseño curricular del sistema educativo bolivariano”.
 - Estudio de caso “Modelo conceptual de la transformación curricular del sistema educativo de Guatemala”.
2. Responder las siguientes preguntas:
 - ¿Cuáles son los elementos en común y distintos en estos documentos?
 - ¿Qué se enfatiza en cada marco curricular?
 - ¿Qué elementos resultan apropiados/inapropiados en su situación?

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

ACTIVIDAD 2



Definición de lo que los estudiantes deberían saber y poder hacer

Principalmente los modelos curriculares tradicionales se han enfocado en los insumos: asignaturas de carácter académico, contenidos, conocimientos y docentes. Crecientemente, 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 espera de los estudiantes en las asignaturas o áreas de aprendizaje al finalizar 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 foco de los modelos más recientes está crecientemente 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 maneras más flexibles para dar respuesta a las necesidades individuales, ofreciendo una autonomía local significativa dentro de un marco de principios, criterios, estándares y contenidos comunes. Asimismo, se recomienda lograr un justo equilibrio entre la evaluación del aprendizaje y la evaluación para el aprendizaje.

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 a ciertas situaciones complejas, movilizando 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 una lógica interna del contenido. 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 de currículos 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 de 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 ejerciendo influencia.

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 calidad y pertinencia de la educación, y en parte como resultado de la influencia de una dirección más social que toma la educación, 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 centrado en la asignatura y enfatizan en cambio, la interconexión entre áreas de aprendizaje, planteando situaciones de integración, que pueden estar más orientadas a lo disciplinar o parecerse más a la “vida real”, siendo transversales a varias disciplinas.

Se distinguen dos tipos de formulaciones curriculares en este enfoque:

Tabla 3.2. Tipos de formulaciones curriculares

Competencias específicas	Capacidades 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 vinculados a un tema. Una competencia se puede evaluar mediante la calidad del desempeño en una tarea basada en un tema.	Una capacidad es una aptitud, destreza o habilidad de corte transversal y se puede utilizar en diferentes asignaturas y a diferentes niveles de desarrollo. Una capacidad sólo se demuestra en contextos específicos, pero puede utilizarse en una amplia gama de contextos diferentes. Las capacidades se desarrollan a medida que se aplican en distintas situaciones y se pueden combinar o interactuar. Dado que son independientes del contenido y la asignatura, son más complejas de evaluar.

Fuente: Elaboración propia.

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. 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.

¹ 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, 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, Longsman, Green. (En inglés.)

Los estándares como orientadores del currículo

Los estándares son generalmente 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 fijar referencias para medir mejoras en el logro de los estudiantes;
- El interés en hacer asumir la responsabilidad por los resultados a los distritos y escuelas; y
- La necesidad de trazar correlaciones entre los resultados de aprendizaje y los servicios educativos de diferentes unidades educativas (nacional, regional, de distrito y 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.

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 puede volverse un obstáculo para el aprendizaje y para la motivación.

Foco de la actividad

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



TAREA 1 Reflexión individual

- 1.** Revisar los documentos titulados “Estándares curriculares: definiciones y ejemplos” y “Desarrollo de estándares – Alemania [Development of standards – Germany].
- 2.** Redactar una breve definición de:
 - Criterio de contenido; y
 - 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 más abajo y utilizar las 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:
 - ¿Cuáles son las similitudes y diferencias entre los enfoques basados en estándares en cada país?
 - En su opinión, ¿cuáles serían las ventajas y desventajas de un currículo basado en estándares para:
 - las estructuras curriculares?
 - los resultados de aprendizaje?
 - la implementación?
 - la calidad de la educación?
 - la rendición de cuentas?
 - ¿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?
 - ¿Cuáles son las principales similitudes y diferencias que existen entre los enfoques de los currículos nacionales de los diferentes países?
 - ¿Cuáles son los factores críticos para asegurar el equilibrio entre los estándares internacionales, nacionales y locales?

Tabla 3.3. Ejemplos de definiciones sobre Estándares Nacionales

Tailandia
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 –Rungnapa Nutravong).
Estados Unidos de América
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.
Colombia
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. 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.
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: <ol style="list-style-type: none">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: Elaboración propia.



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 al 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 “El cuadro de taxonomía” [The taxonomy table]. Leer los ejemplos dentro de cada dimensión y categoría. Conjuntamente con un colega o en pequeños grupos, elegir un área curricular con la que se encuentre familiarizado.
3. Redactar 5 objetivos para esa área curricular incluyendo varias categorías del cuadro y utilizando la terminología propuesta en el mismo.
4. Ubicar cada objetivo en el casillero apropiado del cuadro 1. 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.
5. Poner por escrito los objetivos elaborados en un afiche y exhibirlos en donde queden bien a la vista en la sala de clase.



PRODUCTO Muestras de objetivos

TAREA 4 Discusión plenaria

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

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

TAREA 5 Debate

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



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 no hay tantas “asignaturas”, 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, de carácter burocrático/racional; por las consecuencias que produce es también un dispositivo adecuado para mantener la estabilidad y lograr el control fraccionando del conocimiento en unidades menores. Éste ha sido un motivo fundamental por el cual no se ha avanzado mucho en integración curricular en la escuela secundaria.

Pero múltiples aspectos de la vida escolar hoy día ocurren por fuera o al costado del trabajo en las disciplinas, por ejemplo, las tutorías o el trabajo remedial con 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, e incluso áreas de aprendizaje que no están estructuradas como asignaturas, tales como debates cívicos, vida en la naturaleza, proyectos comunitarios y educación para la iniciativa empresarial, entre otras.

Algunos países trataron de integrar las asignaturas tradicionales en áreas de aprendizaje más amplias, o de encontrar 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 crecientemente 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 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 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 secundaria.

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 el nivel de las escuelas, reflejadas en sus horarios, parten de las decisiones generales que plantea el currículo y de los márgenes de flexibilidad que le permiten a cada escuela ajustar sus decisiones de uso del tiempo.

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 una escuela concreta. 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. 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.

Tabla 3.4. Factores clave que determinan la asignación de tiempo en el horario escolar

Curriculares	Escolares
<p><u>Número de asignaturas en el currículo:</u> el número de asignaturas recomendadas influye en la construcción del horario, por lo que las escuelas con más asignaturas deben dividir el tiempo en períodos más cortos, o dejar de lado otras actividades, como clubes, juegos, deportes, música y danza.</p> <p><u>Instrucciones oficiales sobre asignación de tiempos a cada asignatura:</u> 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 escuela.</p>	<p><u>Tipo de escuela:</u> en algunos países, la naturaleza de las actividades escolares y el tiempo que se les asigna se relacionan con el tipo y nivel de la escuela; por ejemplo, los horarios de las escuelas que tienen turnos (media jornada) difieren de los de las escuelas de tiempo completo.</p> <p><u>Número de docentes de la escuela:</u> puede determinar el número de clases y el tamaño de los grupos. En una escuela donde no hay suficientes docentes para la cantidad de alumnos, el horario se ajusta reduciendo el número de cursos.</p> <p><u>Espacios disponibles:</u> la cantidad de salas y, en particular las de uso específico, inciden en la organización horaria; una escuela que no tenga sala de computación, deberá ponerse en contacto con otra escuela cercana que pueda prestársela, lo que influirá en el horario de ambas.</p> <p><u>Estrés mental y físico:</u> 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.</p>

Fuente: Elaboración propia.

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 agrupamiento de las áreas de conocimiento y de la distribución de un peso determinado a cada una del tiempo escolar disponible.



TAREA 1 Trabajo con un colega

Leer el documento “Elección en las áreas de aprendizaje – varios países” [Choices in learning areas – several countries].

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].

1. Para su situación, esquematicen el gráfico de torta que corresponde a la distribución de áreas de aprendizaje en primaria superior y secundaria inferior o básica. ¿Qué tipo de modelo les sugieren estas distribuciones?
2. Analicen el estudio de caso: ¿Es posible hacer una crítica similar a la actual selección de asignaturas en su contexto? ¿Cuáles serían?
3. 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 situación.

TAREA 2 Trabajo individual

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

- ¿De qué época es la estructura curricular actual (distribución de asignaturas / áreas de aprendizaje)? ¿Cuáles son sus fuentes?
- ¿Qué tan bueno es el currículo actual para ayudar a los estudiantes a lograr las competencias requeridas?
- ¿Qué papel jugaron las tensiones en busca de la unidad nacional y de la competitividad a nivel internacional para definir la estructura actual?
- ¿Quiénes son los interesados y qué tipos de intereses tienen respecto del cambio o mantenimiento de la estructura curricular actual?
- ¿Qué tendencias demográficas tienen o van a tener probable impacto en las escuelas?
- ¿Qué cambios en el mundo del trabajo probablemente afecten a las escuelas en las próximas décadas?
- ¿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 inferior o básica en la base de datos UNESCO-OIE “Datos Mundiales de Educación” [World Data on Education]³. Conviertan la información a un formato gráfico (gráfico de tortas o de barras) y preparen con ella un afiche o una diapositiva.

³ UNESCO-OIE. 2013. Datos mundiales de educación. Ginebra, Suiza, UNESCO Oficina Internacional de Educación, se puede acceder en <http://www.ibe.unesco.org/es/servicios/documentos-en-linea/datos-mundiales-de-educacion.html>.

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

- “Los aspectos buenos son...”;
- “Los problemas que tiene son...”; y
- “Lecciones para nuestro contexto”.



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] y “Esquemas innovadores para la asignación del tiempo” [Innovative schemes for time allocation].

Discutir: ¿De qué clase de flexibilidad disponen las escuelas 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 y señalen ventajas y riesgos del mismo.



PRODUCTO Horario escolar alternativo

ACTIVIDAD 4 Enfoques para la integración curricular

En el proceso de cambio curricular, existen generalmente temas fundamentales que deben decidirse acerca de la estructuración de los contenidos. Esto se relaciona con las metas educativas que lo sustentan, los contenidos que se seleccionan y el modo en que el contenido se agrupa en unidades significativas.

En la actualidad, 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 y 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 multidisciplinares; 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. Por lo tanto, 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.

Ejemplos actuales de un currículo que se ha vuelto más integrado es el caso del Consejo de Irlanda del Norte para el Currículo (año 2003) y las propuestas de exámenes y evaluaciones para el currículo de Irlanda del Norte (marcos curriculares, diagramas de los marcos y temas integrados). Otro ejemplo es el desarrollo de Grupos de Resultados Conectados (GRC) en New South Wales, Australia. 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. Por 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 confiados en poder enseñar contenidos que no sean de su especialidad.

A su vez, hay que considerar otros factores que influyen sobre el currículo, como son los materiales de enseñanza y aprendizaje, la capacitación docente antes y durante el ejercicio de la profesión, las escuelas, la administración local, los exámenes nacionales, entre otros, 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).



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 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

INTEGRACIÓN A TRAVÉS DE VALORES INTERCONECTADOS



TAREA 2 (A) 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:
 - ¿Qué es lo que distingue a estas áreas curriculares de otras más tradicionales?
 - ¿Cuáles son las implicancias de estas diferencias respecto del modo de implementación en estas áreas?
 - ¿Cuáles son las maneras más comunes de insertar estas áreas en los currículos existentes?
 - 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]. Responder las siguientes preguntas como base de la discusión:
- ¿Cuáles fueron los intentos realizados para resolver el problema de un currículo sobrecargado durante la revisión del currículo de Irlanda del Norte?
 - ¿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?
 - ¿Cómo se resolvió el debate y por qué?

TAREA 2 (B) Trabajo en pequeños grupos

Existe una clara tensión entre el cambio hacia currículos más integrados y el tema de un currículo de educación para la ciudadanía integrado versus un currículo con asignaturas por separado:

- ¿Por qué algunas personas sostienen que la educación para la ciudadanía es diferente y requiere tiempo por separado?
- ¿Cuál es el enfoque que mejor se adecua a su situación?
- ¿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

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



TAREA 3 (A) 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] y responder las siguientes preguntas como base de discusión:

- El autor afirma que la ciencia se encuentra amenazada por la ambivalencia y la desconfianza pública.
 - ¿Por qué el público se ha tornado desconfiado y ambivalente?
 - ¿Por qué este sentimiento representa una amenaza para la ciencia?
- ¿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?
- ¿Qué tres problemas deben poder resolverse para llevar a cabo una reforma curricular que permita que la enseñanza de las Ciencias pueda cumplir los desafíos que plantea el mundo moderno?
- ¿Cuáles son las limitaciones de los intentos actuales de innovación en el contexto del Reino Unido?
- ¿Cuáles son los elementos expresados en el análisis a que el autor se refiere sobre la enseñanza de las Ciencias que resultan visibles o aplicables en su situación?
- ¿Qué estrategias se buscan actualmente en su situación para alcanzar tales desafíos?



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



TAREA 3 (B) 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 Korea].
 - ¿Por qué el currículo centralizado no resulta efectivo para fomentar el interés en Ciencia y Tecnología entre los estudiantes?
 - ¿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?
 - ¿Qué posibles limitaciones podrían afectar la implementación eficaz de un currículo escolar en Ciencias?
 - ¿Qué factores contribuyen al éxito de Programas Educativos en Ciencia y Tecnología en Corea del Sur, a pesar de las limitaciones mencionadas?
 - En su análisis de la situación, ¿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 y lo industrial? ¿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].
 - En el Nuevo Curso de Estudio de 2002, ¿qué se entiende por el término “Entusiasmo por Vivir”?
 - 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?
 - ¿Qué desafíos representa este estilo de trabajo para los docentes?
 - 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].
 - ¿En qué ha cambiado la introducción de un currículo basado en competencias la enseñanza de las Ciencias en las escuelas indonesias?
 - ¿Qué papel juegan los estándares en el nuevo currículo?



TAREA 3 (C) Reflexión individual

- 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?
- ¿Es el aprendizaje en Ciencia y Tecnología de su país diseñado del mismo modo?
- 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.
- Sobre la base del análisis realizado por usted, ¿qué características del aprendizaje en Ciencia y Tecnología en esos países le gustaría:
 - aplicar en su situación con ciertas modificaciones? ¿Por qué?
 - adoptar a escala completa? ¿Por qué?
 - proponer para revisar? ¿Por qué?

TAREA 3 (D) 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

INTEGRACIÓN A TRAVÉS DE UN IMPERATIVO SOCIAL: SALUD ESCOLAR Y PREVENCIÓN DEL VIH/SIDA



TAREA 4 (A) 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] y “Temas respecto de la integración del VIH y SIDA dentro del currículo oficial” [Issues regarding integration of HIV and AIDS education into the official curriculum] y considere las siguientes preguntas como base para su análisis:

- ¿Qué enfoques curriculares en relación con la educación para la prevención del VIH y SIDA son más comunes?
- De los cuatro enfoques existentes, ¿cuál es el más apropiado en su situación?
- ¿Cuáles son los principales desafíos para el currículo que plantea la educación para la prevención del VIH y SIDA?
- ¿Cuál es la estrategia para la integración del VIH y SIDA que mejor se adecua a su situación?
- ¿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?
- En su situación, ¿la educación para la prevención del VIH y SIDA tiene un estatus alto o bajo?
¿Cuáles son los indicadores que denotan ese estatus?
- En su situación, ¿cuáles son las barreras más significativas para una educación para la prevención eficaz del VIH y SIDA?

TAREA 4 (B) 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:

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

TAREA 4 (C) 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 desarrollar un debate. El facilitador deberá identificar aquellos elementos en los esquemas que resulte valioso analizar o mencionar.



PRODUCTO Esquema curricular

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



TAREA 5 (A) 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] y responder las siguientes preguntas como base para su análisis:
 - ¿Cuál es el marco curricular amplio y de contenidos que se sugiere para la EDS?
 - ¿Qué políticas nacionales se relacionan con los contenidos incluidos en el marco curricular?
 - ¿Cuál es el rol sugerido de las TIC como herramientas para el aprendizaje en el desarrollo del marco curricular?
 - ¿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].

TAREA 5 (B) 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 5 (C) 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

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



TAREA 6 (A) 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)].
2. Tomar notas personales.

TAREA 6 (B) Trabajo en pequeños grupos

En grupos, conectarse a Internet y encontrar más información sobre este enfoque de integración curricular en <http://www.curriculosupport.education.nsw.gov.au/timetoteach/cogs/index.htm>.

TAREA 6 (C) 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. 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:

- Permite a los docentes determinar la profundidad del contenido y los conceptos que deben aprender los estudiantes, así como las habilidades a desarrollar.
- 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.
- Sirve de punto de referencia a los docentes para determinar cómo, dónde y cuándo introducir materiales de enseñanza apropiados y la forma de utilizarlos.

- Bosqueja las herramientas de aprendizaje y la información que los docentes deben compartir con los estudiantes y desarrolla la secuencia del curso o asignatura.
- 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 planear 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. Planear cada unidad implica una serie de microdecisiones 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 suplementar 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 todas las 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.



TAREA 1 Reflexión individual

Leer y comparar los programas siguientes:

- “El francés en el colegio secundario: el programa de la tercero clase” [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; y
- “Australia: Año 7 – Descripción de Nivel para Historia” [Australia: Year 7 Level Description for History].

Consideren los siguientes puntos para el análisis:

- Estructura de títulos y subtítulos;
- Predominancia de texto escrito o de tablas;
- La forma en que se formulan las intenciones educativas; y
- ¿Quién escribió el programa? ¿Quién es el lector al que va dirigido?

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].

- Alcanzar un acuerdo sobre una distinción conceptual entre currículo, curso y programa;
- Revisar la tabla del punto 6.1. y acordar sobre la forma que el grupo recomendaría que tuviera un programa obligatorio nacional; y
- Discutir la sección “Cinco aspectos sobre la organización de un curso” [Five aspects of organizing a course] en la página 5. 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



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

¿Qué es lo que aprendí? ¿Qué conceptos útiles pude encontrar?



Lista de Recursos para el MÓDULO 3 Diseño curricular

Lecturas

- Lineamientos para la construcción de un marco curricular para la Educación Básica [Guidelines for constructing a curriculum framework for basic education].
- Estándares curriculares: definiciones y ejemplos.
- 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].
- 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 tercero clase [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 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.

- Desarrollo de estándares – Alemania [Development of standards – Germany].
- 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].
- Integración de asignaturas en el currículo de educación secundaria básica [Subject integration in lower-secondary curriculum].
- 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 en Ciencia y Tecnología y desarrollo nacional en Corea del Sur [Science and Technology Education and national development in 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)].

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].
- 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

- 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.)
- Arlow, M. 2004. 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]. S. Tawil y A. Harley (eds.), *Educación, conflicto y cohesión social* [Education, conflict and social cohesion]. Ginebra, Suiza, UNESCO Oficina Internacional de Educación, pp. 255-314, se puede acceder en http://publishing.unesco.org/details.aspx?Code_Livre=4249. (En inglés.)
- Autoridad Australiana en Currículo, Evaluación y Presentación de Informes (ACARA, por sus siglas en inglés). Sin fecha. Historia Año 7 Nivel Descripción, se puede acceder en <http://www.australiancurriculum.edu.au/Year7>. (En inglés.)
- Bégin-Caouette, O. 2011. Integración de asignaturas en el currículo de educación secundaria básica [Subject integration in lower-secondary curriculum]. Ginebra, Suiza, 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, Green. (En inglés.)

- Consejo de Educación Secundaria. 2006. Física – Primer Año de Bachillerato – Reformulación 2006. Montevideo, Uruguay, se puede acceder en <http://www.ces.edu.uy/ces/images/stories/reformulacion2006primerobd/fisica4.pdf>.
- 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 Currículum K-12: entornos locales (A) S2 [State of New South Wales Department of Education and Training, Curriculum K-12 Directorate: Local environments (A) S2], se puede acceder en http://www.curriculumsupport.education.nsw.gov.au/timetoteach/cogs/cogs/aconnect/localenv_s2a.doc. (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, se puede acceder en <http://www.preal.org/Archivos/Bajar.asp?Carpeta=Preal%20Publicaciones\Libros&Archivo=Estandares%20en%20Educacion.FERRER.pdf>.
- Georgescu, D. 2002. Bosquejo del Marco curricular de Kosovo 2002 [Kosovo Draft Curriculum Framework]. Ginebra, Suiza, 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 Medio Innovador' [Fostering a holistic and integrative approach for Brazilian secondary education curriculum: the pilot project "Ensino Médio Inovador"]. Ginebra, Suiza, 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 Desarrollo de Materiales de Enseñanza y Aprendizaje [Promoting ESD in the Curriculum and 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 e Instrucción (KICE, por su siglas en inglés). 2013. Currículo Nacional de Corea. Seúl, Instituto Coreano de Currículo e Instrucción, se puede acceder en <http://ncic.re.kr/english.index.do>. (En inglés.)
- Kenia Instituto de Educación (KIE, por su siglas en inglés). Sin fecha. Kenia Certificado 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, se puede acceder en http://www.elimu.net/Secondary/Kenya/KCSE_Student/Chemistry/Form4/Form%20IV%20-%20Chemistry%20%20Syllabus%20-%20Kenya%20Certificate%20of%20Secondary%20Education.pdf. (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 e Instrucción (KICE, por su siglas en inglés) – Centro de Enseñanza y Aprendizaje [Science and Technology Education and national development in Korea produced by the Korea Institute of Curriculum and Instruction (KICE) – Teaching and Learning Centre]. Contribución presentada a la Caja de Herramientas para el Currículo de Asia Pacífico, 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 su 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, Suiza, 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) [Defining 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, Suiza, UNESCO Oficina Internacional de Educación. (En inglés.)
- 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, Suiza, UNESCO Oficina Internacional de Educación, la Comunidad de Práctica en Desarrollo Curricular. (En francés.)
- 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 Oficial 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 officiel spécial n° 6 du 28 août 2008]. París, Ministerio de Educación Nacional de Francia, se puede acceder en http://cache.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, Canadá, Ministerio de Educación, Recreación y Deportes, se puede acceder en <http://www.mels.gouv.qc.ca/gr-pub/menu-curricu-a.htm>. (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, se puede acceder en 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, Suiza, UNESCO Oficina Internacional de Educación. (En inglés.)
- Núñez, I.D. y Bodegas. 2007. Plan de estudios al diseño de programas: Las diferentes etapas para diseñar un programa. Quintana Roo, 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. 2005. 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, Suiza, UNESCO Oficina Internacional de Educación, se puede acceder en <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001423/142301e.pdf> (En inglés.)
- Pineda Ocaña, J.F. 2011. Modelo conceptual de la transformación curricular del sistema educativo guatemalteco, Diploma en Diseño y Desarrollo Curricular (OIE/UCU/OREALC) Cohorte 2010-2011. Ginebra, Suiza, UNESCO Oficina Internacional de Educación.

MÓDULO

4

Gobierno y administración del sistema



MÓDULO 4

Gobierno y administración del sistema

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. 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. 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.
2. 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.
3. El desarrollo curricular basado en la escuela: los procesos que cada escuela puede implementar para generar un proyecto curricular propio.
4. El rol de la supervisión y la inspección en el monitoreo del currículo.

A continuación de estas actividades, se incluye una sección de Recursos que contiene un listado de documentos para la discusión y otros recursos a los que se hace referencia en estas actividades, como así también materiales de lectura complementaria.

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 capacitación 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 influenciar 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 el planeamiento estratégico y operativo, recursos humanos y financieros, formación y acreditación docente, evaluación del currículo y de los alumnos. Desde el punto de vista de la administración, el currículo se establece centralmente y la expectativa de las autoridades es que a todos los estudiantes comprendidos por el sistema se les enseñe lo mismo, de idéntico modo y, con frecuencia, al mismo tiempo. Si bien este enfoque puede dar la sensación de poder controlar la calidad de la enseñanza, no garantiza que las necesidades de cada alumno en particular, así como de las comunidades locales, sean satisfechas.

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 plantea comunidades e individuos que deciden refiriéndose a la ética de una organización y a la conducta profesional de sus trabajadores. 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 llevan al cabo 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 programación 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 alumnos.

Palabras clave: Currículo para las comunidades culturales especiales; Descentralización; Devolución de poder; Administración educativa; Otorgamiento de facultades; Gobierno; Construcción de capacidades locales; Localización del currículo; Participación; Relevancia del currículo; Currículo basado en centros educativos; Currículo de centro educativo; Diseño curricular; Pedagogía; Evaluación; Comunidad educativa; Currículo centralizado; Currículo nacional; Currículo descentralizado; Recursos físicos; Recursos materiales; Recursos humanos; Necesidades socioeconómicas.

ACTIVIDAD 1



Equilibrio entre los intereses y necesidades locales y nacionales

Los procesos de cambio curricular están cada vez más moldeados 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 gente, 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.

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 educativos 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, la mayoría de las veces en tres niveles: nacional, local (provincial), y de centro educativo.

Un gobierno central con sólida orientación estratégica sigue siendo importante para evitar que se den procesos desiguales; en particular, a través del desarrollo de marcos curriculares nacionales, estándares de calidad, indicadores de eficacia escolar y sistemas de evaluación y seguimiento para asegurar la calidad. Estos marcos que se cruzan 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. Cada contexto puede requerir un equilibrio particular entre centralización y descentralización que se adapte a sus necesidades particulares.

Foco de la actividad

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



TAREA 1 Trabajo con un colega

1. Tomar como referencia el documento “Rasgos distintivos de algunos sistemas educativos” [Distinctive features of some education systems] y elegir dos países con distintas organizaciones de sus sistemas educativos. Las comparaciones sugeridas son las siguientes:
 - Hungría e Irlanda;
 - Italia y Canadá;
 - Singapur y Escocia;
 - Suiza y Gales; y
 - 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 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].
2. Utilizar los títulos subsiguientes y el cuadro en la hoja de trabajo “Tendencias en la descentralización” [Trends in decentralization] 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:
 - Fundamentos propuestos para el cambio;
 - Dirección del cambio: ¿hacia la centralización o la descentralización?;
 - Nivel de consultas;
 - Involucramiento y resistencia; y
 - Estrategias de comunicación/marketing.

TAREA 3 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:

- ¿Cuál era/es la relación entre nación, región y escuelas antes/después de los cambios en la localización de las decisiones respecto del currículo?
- ¿Cuáles eran/son las responsabilidades de la nación, región y las escuelas antes/después de los cambios?
- ¿Cómo podría entenderse la idea de “equilibrio” entre nación, región y escuelas en el caso de que existiera descentralización curricular?
- ¿Qué políticas y medidas podrían incentivar a las regiones y a las escuelas a participar activamente del desarrollo y gerenciamiento del currículo?
- ¿Cuáles fueron/son las debilidades más significativas identificadas en el currículo existente?
- ¿Cómo podrían las decisiones en torno a un currículo centrado en lo local ser parte de la solución a estas debilidades?
- Durante el proceso de cambio en la localización de las decisiones curriculares, ¿qué dificultades han surgido/pueden surgir en su situación?
- 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



TAREA 4 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] y redactar un listado de posibles fundamentos para la descentralización.
2. Leer el documento titulado “Perspectivas de participación en la escuelas estatales descentralizadas” [Perspectives of participation in decentralised public schools] y analizar qué perspectivas ideológicas plantea el documento.



TAREA 5 Reflexión individual

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

- Estudio de caso: “Descentralización educativa y autonomía escolar en la administración educativa de República Dominicana”;
- 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]; y
- Estudio de caso: “Efectos de la descentralización sobre los recursos escolares: Suecia 1989–2002” [Effects of decentralisation on school resources: Sweden 1989–2002].

TAREA 6 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 7 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: 4000 palabras. Utilizar las siguientes preguntas como base para la discusión:

- ¿Cuáles son las ventajas y las desventajas de la descentralización?
- ¿Cuáles son las estructuras de la administración de la educación?
- ¿Cuáles son los resultados educativos?
- ¿Cuáles son los desafíos que presenta el gerenciamiento de un currículo centrado en la escuela?
- ¿Qué habilidades y capacidades debería incluir la administración de un currículo centrado en la escuela?
- ¿Cuáles son los factores críticos en asegurar el equilibrio entre las necesidades internacionales, nacionales y locales en términos de:
 - estándares?
 - tomas de decisiones?
 - contenido curricular?
 - calidad?
- ¿Cuáles son las competencias en gerenciamiento que sería necesario desarrollar en su situación?



PRODUCTO Argumentos a favor y en contra de la política de descentralización

TAREA 8 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 9 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

ACTIVIDAD 2



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, del gobierno y de la administración.

La 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. 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 entre los docentes y los educadores locales.

Si el sistema educativo es visto como una organización que aprende, el rol de los hacedores 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 modos 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);
- Brindando capacitación y fortalecimiento a maestros 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.

Tabla 4.1. Ejemplos de tendencias globales en la localización del currículo

Indonesia	Finlandia
<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. 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>
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.</p> <p>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>

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. 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>

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

Foco de la actividad

Esta actividad tiene por finalidad ayudar a los participantes a discutir el proceso de localización curricular e identificar algunos de los desafíos que trae aparejados.



TAREA 1 Trabajo individual y búsqueda en la Web

1. Leer el documento titulado “Desarrollo del currículo basado en la escuela: redefiniendo el término para la escuela neozelandesas del hoy y el mañana” [School-based curriculum development: redefining the term for New Zealand schools today and tomorrow].
2. Investigar en la Web acerca del “currículo centrado en la escuela” y bajar de allí dos artículos para su portafolio.



PRODUCTO Artículos



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:

- ¿Cuáles fueron los principales fundamentos para permitir componentes curriculares basados en lo local?
- ¿Cuáles son las estrategias para desarrollar y llevar a cabo el componente curricular a nivel local?
- ¿Qué puede decirse acerca del nivel de control de las autoridades centrales en el caso de Montenegro?
- ¿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:

- ¿Cuáles son las lecciones aprendidas de los casos de Montenegro y Camboya?
- ¿Cuáles de los desafíos en los casos de Montenegro y Camboya ha experimentado en su situación?
- 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?
- ¿Cuáles son los potenciales beneficios?
- ¿Qué medidas deberían tomarse para que el proceso sea lo más exitoso posible?
- ¿Cómo se puede asegurar la calidad a nivel nacional en el contexto de la localización curricular?
- ¿Qué tipos de marcos nacionales de calidad se pueden utilizar?

TAREA 4 Discusión plenaria

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.



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 más arriba y considerar las siguientes preguntas como base para la discusión en torno a su contexto particular:

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



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



TAREA 6 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] 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 7 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 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 la estrategia para la localización del currículo.



PRODUCTO Informe de la actividad

ACTIVIDAD 3

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 establecidos 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 diferenciado. El desarrollo curricular que ocurre en esa escuela por lo tanto 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. 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:

- Procesos de decisión colaborativos;
- Foco institucional claro, usualmente organizado alrededor de una visión o meta bien definida; y
- Espacio de desarrollo creativo, estímulo a la innovación y el uso de metodologías experimentales de enseñanza.

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, aumentando la flexibilidad y la creatividad de los docentes; e
- Introduce prácticas democráticas y de toma de decisiones en la comunidad escolar.

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. *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 formación específica para producirlo.

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 agrupamiento de las áreas de conocimiento y de la distribución una proporción determinado del tiempo escolar disponible a cada una.

TAREA 1 Trabajo con un colega

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 ayudarlo a producir una definición.
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.



TAREA 2 Reflexión individual

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”.

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 determinado 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

Visitar el sitio web del Proyecto Abriendo Mentes de la Asociación Royal Society [Opening Minds Project of the Royal Society Association]:

- <http://www.thersa.org/projects/education/opening-minds>
<http://www.thersa.org/projects/education/opening-minds-old/opening-minds-framework>; y
- http://www.thersa.org/_data/assets/pdf_file/0005/2885/opening-minds-education-for-the-21st-century.pdf, capítulo 2 (página 16) (documentos 9 y 10).

1. Identificar los procesos realizados y producir una lista de puntos importantes.
2. Escribir un artículo editorial para un periódico local, titulado “Adaptar el currículo escolar al contexto local”.



PRODUCTO Editorial periodístico

ACTIVIDAD 4 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 sacan 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 entrega 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 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, políticas, características del estudiante y del docente) sobre el currículo implementado.

¿Qué mirar?

Hay varias actividades que pueden realizarse para evaluar el currículo de una escuela. El nivel del currículo formal se muestra en los elementos que comunican la estructura adoptada formalmente 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 las energías de 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.

Tabla 4.2. Nueva Zelanda: Aspectos evaluados en la implementación del currículo neozelandés

<p>Pregunta 1: ¿Qué avances se hicieron en los primeros dos años de implementación del currículo neozelandés?</p> <p>Pregunta 2: ¿Qué factores explican el grado de avance en la implementación del currículo neozelandés?</p> <p>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:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 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 (por ejemplo, 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, C. (2011).

Para qué se utiliza la información

La inclusión y 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.



TAREA 1 Reflexión individual

Revisar los recursos: “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 Through Accountability Reforms – World Bank].

Preparar unas notas preliminares sobre prácticas de inspección que permiten 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], y las secciones 2 y 6 del documento “Disposiciones para la inspección de escuelas en Escocia” [Arrangements for Inspecting Schools in Scotland].
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 en pequeños grupos

1. Leer el siguiente extracto.

Los interesados 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 interesados 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 interesados 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;
- 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; 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;
- 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 escuela que serán monitoreados y roles específicos que tendrán los distintos actores en el proceso de monitoreo



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 4 Gobierno y administración del sistema

Lecturas

- 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].
- 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 estatales descentralizadas [Perspectives of participation in decentralised public schools].
- 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].
- Limitaciones en la implementación de currículos localizados en Asia [Constraints in implementing localised curricula in Asia].
- 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 through accountability – 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].
- 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].
- 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.

Hojas de trabajo

- Tendencias en la descentralización [Trends in Decentralization].

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, Suecia, Universidad de Uppsala, Departamento de Ciencias Económicas (Documento de Trabajo 2007:9), se puede acceder en <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, Australia, 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, se puede acceder en <http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1298568319076/makingschoolswork.pdf>. (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, se puede acceder en <http://www.nzcer.org.nz/pdfs/13514.pdf>. (En inglés.)
- 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, Suiza, UNESCO Oficina Internacional de Educación. (En inglés.)
- HM Inspección de Educación (Gobierno de Escocia). 2011. Disposiciones para la inspección de escuelas en Escocia [Arrangements for inspecting schools in Scotland]. Edinburgh, Educación Escocia. (En inglés.)
- . 2011. HMI – Principios de Inspección y de Revisión [HMI – Principles of Inspection and Review]. Edinburgh, 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.)
- 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 <http://www.inca.org.uk/pdf/comparative.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 Mexico, Instituto nacional para la evaluación de la educación, pp. 221-279.

- Peric, S. 2006. Montenegro: Introducción de asignaturas optativas durante el proceso de cambio curricular [Montenegro: optional subjects – Expectations and difficulties]. A. Crisan (ed.), *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 su 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 Royal Society [Opening Minds Project of the Royal Society Association]. 2013. Página de inicio. Londres, Asociación Royal Society, se puede acceder en <http://www.rsaopeningminds.org.uk/>.
- 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, se puede acceder en <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 – Evaluation report on the implementation of the New Zealand curriculum 2008–2009]. Auckland, Universidad de Auckland. (En inglés.)
- 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-OIE. 2010. Caso del Departamento de Educación de la Universidad Católica de Uruguay: Documento 8. Herramientas de Formación para el Desarrollo Curricular - Módulo sobre el currículo basado en la escuela. Ginebra, Suiza, 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 localized curricula in Asia]. Contribución presentada a la Caja de Herramientas para el Currículo de Asia Pacífico, Ginebra, Suiza, 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, Suiza, UNESCO Oficina Internacional de Educación.
- Winkler, D.R. y Yeo, B. 2007. Identificación 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), se puede acceder en http://www.equip123.net/docs/e2-DecentQuality_WP.pdf. (En inglés.)



NOTAS

A series of horizontal dotted lines for writing notes, extending across the width of the page.

MÓDULO

5

Desarrollo de libros de texto y
materiales de enseñanza y aprendizaje



MÓDULO 5

Desarrollo de libros de texto y materiales de enseñanza y aprendizaje

Este módulo explora los posibles roles del Ministerio de Educación en la provisión de libros de texto de calidad y de fácil acceso, el creciente papel de los medios tecnológicos como apoyo o sustituto de materiales escolares y 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 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, como así también materiales de lectura adicional.

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

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.

Este módulo explora las tendencias existentes y los procesos de desarrollo de materiales curriculares. Al hacer esto, examina 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 herramientas 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 ocupar un lugar de apoyo y orientación para navegar la información y organizarla con sentido.

Palabras clave: Detección de sesgos; Criterios de evaluación de libros de texto; Distribución; E-Learning; Tendencias; Materiales no impresos; Producción; Esquemas de alquiler; Especificaciones técnicas; Adaptación de libros de texto; Aprobación de libros de texto; Desarrollo de libros de texto.

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, P. (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 (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 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 textos 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 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.

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, al antisexismo y al antirracismo.

Los múltiples enfoques respecto de los libros de texto, en donde diversas editoriales los producen y buscan la aprobación del ministerio 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 a 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 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.



TAREA 1 Trabajo 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] 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].
3. Describir un programa de su contexto indicando quién se encuentra a cargo de la edición, impresión, distribución y financiamiento.



TAREA 2 Trabajo individual

1. Leer el estudio de caso “Esquema de provisión de libros de texto en Brasil” [Textbook provision scheme in Brazil].
2. Utilizar las siguientes preguntas como base para la discusión:
 - ¿Cuál es la diferencia entre las políticas centralizadas y las descentralizadas para la provisión de libros de texto?
 - ¿Qué similitudes y diferencias puede observar entre los actores y procesos implicados en el caso de Brasil y su situación?
 - 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].
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:
 - 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:
 - Selección de asignaturas que requieren libros de texto;
 - Utilización de la lengua local y nacional en la enseñanza y en los libros de texto;
 - Ritmo de las reformas curriculares y revisiones;
 - Recursos requeridos para la producción de libros de texto; y
 - Procedimiento para la evaluación y autorización de libros de texto.
 - Utilizar las siguientes preguntas como guía para el análisis de las políticas de desarrollo de libros de texto en su país:
 - ¿Qué asignaturas requieren libros de texto y guías para docentes?
 - ¿Se utilizan idiomas distintos en los libros de texto disponibles y en las actividades de enseñanza?
 - ¿Cuál es la composición de su equipo de desarrollo de libros de texto?
 - ¿Con qué frecuencia revisa los libros de texto y las guías?
 - ¿Quiénes aprueban los libros de textos y las guías para docentes?
 - ¿Hay un solo libro de texto aprobado para cada asignatura o hay varios títulos?
 - ¿Cuál es la proporción libro de texto/estudiante?
 - ¿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 descritos en cada caso. Discutir los puntos más interesantes con sus colegas.
 - Estudio de caso: “El desarrollo de libros de texto para la educación básica en Uzbekistán” [Uzbekistan basic education textbook development].
 - Estudio de caso: “Esquema de alquiler de libros de texto: la ex República Yugoslava de Macedonia” [Textbook rental scheme: Macedonia].
 - Parte 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].
 - Estudio de caso “Principios y procesos para la publicación de libros de texto y su alineamiento con los estándares: el caso de 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:
 - ¿Cuáles son los mecanismos que existen en la actualidad para la producción y distribución de libros de texto?
 - ¿Cuáles son las principales limitaciones para una provisión adecuada de libros de texto en su país?
 - ¿Qué principios considerarían para orientar el desarrollo de libros de texto?
 - ¿Cuáles son los pasos siguientes que se requieren para desarrollar la capacidad para una producción y distribución de libros de texto eficaz y económica?
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.



PRODUCTO Póster



TAREA 6 Trabajo 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] 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].
2. Utilizar de las siguientes preguntas como base para la discusión:
 - ¿Qué factores para la evaluación de libros de texto se incluyen en cada caso?
 - ¿Qué factores son habituales?
 - ¿Cómo se evalúa esos factores?
3. Sobre la base de su propio contexto, identificar otros factores utilizados para la evaluación de libros de textos 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 7 Discusión plenaria

1. Leer los estudios de caso “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] 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 para controlar la detección de sesgos.

TAREA 8 Discusión plenaria

En grupo, 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”.



PRODUCTO

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

TAREA 9 Trabajo individual

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

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 construcción de capacidades; sin embargo, el apoyo y desarrollo profesional se encuentran generalmente centrados en las necesidades específicas que se derivan de los e-materiales elegidos por cada escuela.

Foco de la actividad

Esta actividad procura ayudar a los participantes a conceptualizar la noción de *e-learning*, así como analizar los desafíos e impactos del uso de herramientas de aprendizaje basadas en las TIC.



TAREA 1 Trabajo 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 discutirlos 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].
2. Utilizar las siguientes preguntas como base para la discusión:
 - ¿Qué significa la llegada de la era digital para el uso tradicional de los libros de textos?
 - ¿Cuáles son las características del *e-learning*?
 - ¿Cuáles son las lecciones aprendidas de cada uno de los casos?
 - ¿Qué condiciones en su país pueden permitir o impedir el uso del *e-learning*?
 - ¿Cuáles son las alternativas disponibles en su país para alcanzar una educación de calidad sin optar por el *e-learning*?
 - ¿Cómo se utilizan esas alternativas actualmente en las escuelas?
3. 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].
4. Seleccionar un recurso educativo de la web que le resulte interesante y utilice los criterios sugeridos en el documento para evaluar la viabilidad de la implementación en su contexto.

TAREA 2 Discusión plenaria

Dos equipos harán una presentación, mencionando respectivamente las dificultades prácticas y las posibilidades interesantes de *e-learning*.

TAREA 3 Trabajo 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. Suponiendo que usted tiene el poder de decisión para implementar el plan de clase en varias escuelas, reflexione acerca de las siguientes preguntas:
 - ¿Preferiría utilizar un software comercial o uno diseñado especialmente?
 - ¿Incluye su plan la utilización de sitios web o correo electrónico? ¿Planificaría una política de seguridad para los alumnos que acceden a internet?
 - ¿Qué prácticas de evaluación podrían utilizarse para dar cuenta del proceso de aprendizaje?

TAREA 4 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 un plan de clase basado en las TIC

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 cintas de video, disponibles en formato físico o electrónico.

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 en la selección de estos materiales, y para usarlos en la promoción de los estilos de aprendizaje que se busca desarrollar en los estudiantes.

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 y recomendar su uso.



TAREA 1 Trabajo en pequeños grupos

1. Leer el estudio de caso “Material de aprendizaje no impreso en Indonesia” [Non-print learning materials in Indonesia].

2. Leer el documento “Objetos de aprendizaje y teoría del aprendizaje” [Learning objects and learning theory].
3. Utilizar las siguientes preguntas como base para la discusión.
 - ¿Cuáles son las ventajas de utilizar material impreso o electrónico para presentar los temas?
 - ¿Cómo podría utilizarse dicho material en las actividades de enseñanza y aprendizaje?
 - ¿Qué condiciones en su país pueden permitir o bien impedir el desarrollo y la utilización de material no impreso o electrónico para la enseñanza?
 - ¿Qué recomendaciones y criterios de calidad podrían tomarse en cuenta?
4. Redactar un listado de oportunidades para la inclusión de material complementario (que no sea libro de texto) en una asignatura seleccionada de su contexto.



PRODUCTO Listado de oportunidades

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 textos 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 textos mediante la utilización de recursos y ambientes locales.

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 incentiva a los participantes a conceptualizar el rol de los docentes en el proceso de apropiarse de un determinado recurso curricular.

TAREA 1 Trabajo individual

1. Elegir una muestra de un tipo de material de enseñanza complementario que desee desarrollar (por ejemplo, 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 situación.
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

TAREA 2 Trabajo individual

1. Elegir un tema de su currículo. Observar cómo los libros de texto y las guías para docentes abordan ese tema.
2. Observar su ambiente local y escolar. ¿Qué situación puede ayudar a explicar el mismo tema y a desarrollar competencias?
3. Reescribir la clase utilizando la situación local.



PRODUCTO Clase contextualizada

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 (por ejemplo, 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

Lecturas

- 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].
- 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].

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: el caso de Singapur [Principles and processes for publishing textbooks and alignment with standards: a case in Singapore].
- 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].
- *E-Learning* en Japón [*E-Learning* in Japan].
- Estudio sobre la utilización de TIC en educación [Study on the use of ICT technology in education].
- Material de aprendizaje no impreso 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 textbook provision]. París, UNESCO, se puede acceder en <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, se puede acceder en <http://www.adb.org/Documents/PCRs/UZB/pcr-uzb-29664.pdf>. (En inglés.)
- Fan, L. 2010. Principios y procesos para la publicación de libros de texto y armonización 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.)
- 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, Suiza, 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], se puede acceder en <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, Suiza, 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, Suiza, UNESCO Oficina Internacional de Educación. (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.)

- 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, se puede acceder en <http://www.inca.org.uk/pdf/comparative.pdf>. (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], se puede acceder en http://www.educnet.education.fr/chrgt/Etude_Usages_TICE2006.pdf. (En francés.)
- Smith Nash, 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, se puede acceder en <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, se puede acceder en 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*, ed. 2, Vol. 2. No. 2, se puede acceder en <http://revistasapientia.inf.br/edicao2/arquivos/Cvknw-04.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, se puede acceder en 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, Suiza, UNESCO Oficina Internacional de Educación. (En inglés.)



NOTAS

A series of horizontal dotted lines for writing notes, extending across the width of the page.

MÓDULO

6



Desarrollo de capacidades para la implementación curricular



MÓDULO 6:

Desarrollo de capacidades para la implementación curricular

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:

1. Enfoques de desarrollo de capacidades en un marco permanente de actualización profesional.
2. Modelos posibles para el desarrollo profesional docente.
3. Desarrollo de capacidades de diversos actores vinculados al currículo.
4. Desarrollo de capacidades de los docentes en la formación inicial y en servicio.

A continuación de estas actividades se incluye una sección de “Recursos” que contiene un listado de documentos de debate y recursos adicionales a los que se hace referencia en las actividades.

Algunas reflexiones generales sobre el desarrollo de capacidades para la implementación curricular

Si bien el currículo puede conceptualizarse de muchas maneras, las nociones de currículo “planeado” e “implementado” resultan útiles para los desarrolladores del currículo como distinciones que permiten pensar las mediaciones que llevan de uno a otro.

El currículo escolar planeado (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 “planeado” 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 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.

Quienes participan de la implementación curricular necesitan comprometerse en variadas actividades de 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 en la construcción de una comunidad de práctica, sino que también ayudará a sostener el proceso de cambio.

Palabras clave: Desarrollo de capacidades; Comunidad de Práctica; Integración de TIC; Formación en servicio; Enseñanza multi-grados/Multi-clases; Capacitación centrada en las necesidades; Formación inicial; Desarrollo profesional; Red de apoyo docente; Enseñanza y aprendizaje; Enfoque escolar integral.

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.

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.

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: Elaboración propia a partir de aportes de participantes en encuentros de formación.

En múltiples contextos, el desarrollo profesional de los docentes se desarrolla 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 estar alineada, construyéndose sobre las lecciones de la fase anterior y la experiencia profesional del docente. Las comunidades de aprendizaje profesionales tales como las asociaciones profesionales de asignaturas ofrecen oportunidades para el apoyo y asesoramiento mutuo.

Del mismo modo, el desarrollo de capacidades debería ser un proceso continuo, no una “inyección” excepcional 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.

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.

TAREA 1 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 2 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 3 Reflexión individual

1. Leer el estudio de caso titulado “Desarrollo de la capacitación permanente para la profesión docente en México”. Considerar las siguientes preguntas como base para su análisis:
 - ¿Cuál es la diferencia conceptual entre realización, 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?
2. Leer el documento titulado “Construcción de capacidades y administración del conocimiento” [Capacity building and knowledge management].

3. 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].
4. 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.
5. Preparar un póster para presentar sus ideas al resto de los participantes.
6. Presentación grupal.



PRODUCTO Póster



TAREA 4 Reflexión individual

NOTA: mientras que los siguientes documentos se refieren específicamente a las TIC, las lecciones se pueden adaptar para cualquier área de aprendizaje en el desarrollo profesional de los docentes.

1. 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] y “Desarrollo profesional en TIC para formadores de docentes, organizaciones, regiones y países” [ICT professional development for teacher educators, organisations, regions and countries], así como el estudio de caso “Foros de discusión en línea de docentes en Arabia Saudita” [Teachers’ Online discussion forums in Saudi Arabia].
2. Tres participantes prepararán breves presentaciones sobre los documentos y el estudio de caso para exponer ante el grupo.

TAREA 5 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:

- ¿Qué enfoques de desarrollo de capacidades fueron identificados como prácticas eficaces?
- 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?
- El seguimiento de la capacitación es considerado muy importante. ¿Cuáles son las recomendaciones que se hacen para mantener el contacto?
- ¿Qué potencial tienen las TIC para contribuir al desarrollo de capacidades en su contexto?
- ¿Cuáles podrían ser las posibilidades y las desventajas de foros virtuales para el desarrollo de capacidades para docentes?
- ¿Cuál es el rol de las comunidades de práctica profesionales o las redes de apoyo a docentes en el desarrollo de capacidades?
- Si el desarrollo de capacidades resultara exitoso en su área, ¿cuáles son las cinco características que debería tener el desarrollo profesional?

TAREA 6 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 anteriormente 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

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 ha reorientado 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 de una serie de criterios pedagógicos útiles para distintas áreas de aprendizaje y unos valores educativos compartidos.

El modelo de capacitación instrumental, que en las últimas décadas acompañó a las reformas curriculares, sustenta el desarrollo profesional de los docentes en una transmisión de conocimientos, muchas veces desde una perspectiva de 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 permitieran 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.

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 superarlos.

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, E.R. (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 el Estado u ofrecidos por las universidades o institutos formadores, presenciales o a distancia;
- Asociaciones entre una escuela o grupos de escuelas con una universidad o instituto formador;
- Otras colaboraciones interinstitucionales (por ejemplo, con ONG); y
- Redes de escuelas o de docentes, formales e informales.

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 o consultores que realizan tareas de acompañamiento. El Desarrollo Profesional Docente centrado en la escuela demanda una gran cantidad de formadores por docentes, 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 explorar estrategias posibles, apreciando los diferentes modelos que se implementan en distintos países para argumentar razones a favor de seleccionar un determinado tipo de modelo.



TAREA 1 Reflexión individual

1. 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].
2. Tomar notas personales sobre el concepto de desarrollo profesional docente.

TAREA 2 Trabajo en pequeños grupos

1. 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.
2. Con las ideas ya identificadas, acuerden una lista de rasgos clave del desarrollo profesional docente y expónganlas con ayuda de una página de rotafolio o póster.



PRODUCTO Esquema mural o poster



TAREA 3 Trabajo en pequeños grupos

1. Leer el estudio de caso “Políticas DPD (Desarrollo Profesional Docente) en Pakistán (UNESCO-USAID)” [Strategic Framework for Teacher Education and Professional Development in Pakistan], incluido en el documento “Marco estratégico para la formación docente y el desarrollo profesional” (UNESCO) [Strategic framework for teacher education and professional development Pakistan].
2. 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 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

- Reflexionen sobre los pros y contras de los dos modelos identificados por cada uno.
- ¿Son mutuamente excluyentes o pueden combinarse?
- Preparen una síntesis de los modelos para exponer en una hoja de rotafolios.

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, E.R. (2003).

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, consideren 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 bastan, 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:* variadas 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;
- *Plan de carrera:* 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.

1. Priorizar los factores responsables de una organización e implementación exitosa de actividades de desarrollo profesional docente en su contexto.
2. Producir una breve presentación de cuatro diapositivas que incluya: i.) portada; ii.) factor 1; iii.) factor 2; y iv.) recomendaciones.



PRODUCTO Presentación



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] y considere las siguientes preguntas como base de la discusión:

- ¿Cuán útil o relevante sería este modelo en su situación?
- ¿Existen elementos irrelevantes para su situación?
- ¿Existen elementos que deberían ser agregados en su situación?
- ¿Hasta qué punto el desarrollo de capacidades para la enseñanza y el aprendizaje ya ofrece este tipo de capacitación en su situación?



TAREA 8 Trabajo en pequeños grupos (el grupo elige una de las subtarear)

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]. 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]. 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] e iniciar una discusión en torno a las siguientes preguntas:
- ¿Por qué en el documento se recomienda un enfoque integrado de escuela?
 - ¿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

1. Identificar otras situaciones particulares que requieren de estrategias especiales para el desarrollo de capacidades de los docentes (por ejemplo, niños categorizados como con necesidades educativas especiales, niños inmigrantes, niños que no hablan la lengua oficial, niños provenientes de países en guerra).
2. 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 para el desarrollo de capacidades y necesidades específicas

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 concreto en 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 claro y creativo, 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 docentes.

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.



TAREA 1 Trabajo en pequeños grupos

El facilitador distribuirá una parte de la hoja de trabajo titulada “El sistema educativo – Tarjetas del sistema” [The education system – system cards] al grupo. El grupo deberá revisar las tarjetas, identificando los profesionales involucrados en el proceso de reforma desde el lado 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

1. Leer el estudio de caso “Kuwait: una breve historia de reforma educativa” [Kuwait: a brief history of educational reform].
2. 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 de clase. 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

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 capacitación;
- 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 acompañados en su tarea de enseñanza, de manera de pensarla contextualmente y en diálogo con principios, conocimientos y temas más amplios, para lograr un equilibrio entre la cultura local y los conocimientos universales. Además, la capacitación de docentes debería enfocarse en abordar nuevos y diversos desafíos, tales como las perspectivas inclusivas en educación y el cambio constante en las tecnologías de enseñanza disponibles.

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, así como explorar formas posibles de lograr que la preparación de docentes esté más alineada con el futuro desarrollo de su carrera.



TAREA 1 Reflexión individual

Leer uno de los estudios de país presentados en el documento “Orientaciones sobre formación docente: usando aprendizaje abierto y a distancia” [Teacher education guidelines: using open and distance learning]. 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 formación docente inicial:

- Escuela 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.
- 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.

- 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.
- Socialización en la cultura profesional: la influencia de la cultura y de las políticas de la escuela puede ser un factor poderoso 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.
- 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.
- La enseñanza como una tarea moral. Se considera que los docentes son líderes en el aula y en la comunidad escolar, y como tales deben contribuir a la filosofía moral del ambiente de aprendizaje. Por lo tanto, es responsabilidad del futuro docente establecer relaciones estrechas con los estudiantes para ayudarlos a desarrollar altas capacidades de razonamiento moral. Este modelo pone énfasis por tanto en la enseñanza y el liderazgo escolares, basados en un control moral profesional.
- Cabe recordar que, independientemente del modelo que se aplique, el contenido de los programas de formación inicial de docentes incluyen por lo general cursos de práctica en terreno, fundamentos de la educación, estudios profesionales y desarrollo infantil.

TAREA 2 Trabajo individual

1. ¿Cuál o cuáles de los modelos propuestos se aplican a su situación y hasta qué punto se utiliza para promover una preparación eficaz de los docentes?
2. Sugiera las razones por las que en su contexto se utiliza preferentemente este modelo de formación inicial.
3. Elija 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 situación?
4. Redacte 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 situación y 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.

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:

- 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.

- Educación a distancia/a aprendizaje abierto/estrategias alternativas al aprendizaje convencional/ aprendizaje flexible o e 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.
- 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.
- Tecnología: unidireccional y bidireccional:
 - Texto impreso;
 - Radio;
 - Video interactivo;
 - Cintas de audio y video;
 - Televisión;
 - Teleconferencia; y
 - Computadoras y comunicación vía electrónica.
- Conferencias;
- Talleres/Seminarios;
- Escuela de práctica para docentes:
 - Clases demostrativas;
 - Intercambio de experiencias;
 - *Coaching*;
 - Foros de discusión en línea;
 - Consultas profesionales;
 - Escribir y criticar artículos en revistas profesionales;
 - Investigación acción;
 - Trabajo de equipo sobre una tarea;
 - Co-enseñanza;
 - Círculos de estudio; y
 - Actividades de capacitación centrada en la escuela.
- Cursos breves;
- Seminarios de seguimiento;
- Reuniones de grupos informales;
- Proyectos;
- Lluvia de ideas grupal; y
- Programas de intercambio.

A partir de la lectura previa y de su experiencia personal:

1. Identifique posibles estrategias que podrían utilizarse en la formación inicial docente para que los futuros docentes adquieran saberes y desarrollen capacidades para apoyar la implementación curricular y la práctica profesional y
2. Esquematice algunas iniciativas que se pueden implementar en el área de la formación continua de los docentes para vincularla de modo más efectivo con la formación inicial.



TAREA 4 Trabajo en pequeños grupos

Explore 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].

Diseñe un póster con un modelo gráfico sencillo que describa la competencia de enseñanza.



PRODUCTO Póster



TAREA 5 Trabajo individual

Elija 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”;
- “Participación de estudiantes de formación docente en una experiencia basada en 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”.

Para los casos elegidos, tome notas personales acerca de:

1. La clase de competencia de enseñanza que se desarrolla y
2. Aspectos interesantes que podrían implementarse en programas de formación inicial docente en su contexto.



DEBERÁ INCLUIR UNA NOTA DE APRENDIZAJE PERSONAL EN EL PORTAFOLIO:

¿Qué es lo que aprendí? ¿Qué conceptos útiles pude encontrar?



Lista de recursos para el MÓDULO 6 Desarrollo de capacidades para la implementación curricular

Lecturas

- 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].
- 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 literatura (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].
- 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].
- 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].
- 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 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.

Hojas de trabajo

- El sistema educativo – Tarjetas del sistema [The education system – system cards].

Referencias

- Al-Jarf, R. 2006. Foros de debate en línea para profesores 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, se puede acceder en <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001407/140702mb.pdf>. (En inglés.)
- Alfaro Palacios, E.B. 2003. La investigación en el aula universitaria. La observación sistemática como herramienta para mejorar nuestra práctica pedagógica. Lima, Universidad Católica Sedes Sapientiae. Ginebra, Suiza, UNESCO Oficina Internacional de Educación, la Comunidad de Práctica en Desarrollo Curricular.
- 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), se puede acceder en <http://ses2.sep.gob.mx/dg/dgespe/cuader/cuad17/cuad17.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, Suiza, 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, Suiza, 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, se puede acceder en <http://www.ioe.ac.uk/multigrade/fulltext/fulltextBerry.pdf>. (En inglés.)
- 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, Suiza, 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, Suiza, 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, Suiza, UNESCO Oficina Internacional de Educación, la Comunidad de Práctica en Desarrollo Curricular. (En inglés.)
- Malbrán, M. 2011. Formación docente para la diversidad: un sistema semipresencial de la provincia de Santa Fe (Argentina), Universidad de Buenos Aires, Argentina. Ginebra, Suiza, 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, se puede acceder en http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1126210664195/1636971-1126210694253/Learning_Teach_Knowledge_Society.pdf. (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, se puede acceder en <http://www.lins.no/events/NETFsem05Presentations/Ogiogio.doc>. (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), se puede acceder en <http://www.oecd.org/berlin/43541636.pdf>. (En inglés.)
- Perrenoud, P. 2007. Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje. Colofón, México, Graó.
- 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), se puede acceder en <http://tandis.odihp.pl/documents/hre-compendium/rus/CD%20SECT%205%20EVAL/PR%20SEC%205/UNESCO%20Learning%20to%20Live%20Together.pdf>. (En inglés.)

- UNESCO. 2002. 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, <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001295/129533e.pdf>. (En inglés.)
- . 2002. 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, se puede acceder en <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, se puede acceder en <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001436/143607E.pdf>. (En inglés.)
- 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, se puede descargar en <http://www.unesco.org.pk/education/documents/step/StrategicFramework-for-TeacherEducationandProfessionalDevelopment.pdf>. (En inglés.)
- UNIT WIN, UNESCO y la Red Internacional de Instituciones de Maestro – Educación. 2005 (Documento Técnico No. 2). Guías y recomendaciones para reorientar la formación docente para abordar la sostenibilidad (UNESCO) [Guidelines and recommendations for reorienting teacher education to address sustainability (Technical Paper No. 2)]. París, UNESCO, <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 literature]. París, UNESCO Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIEP, por sus siglas en inglés), se puede acceder en http://www.iiep.unesco.org/fileadmin/user_upload/Research_Challenges_and_Trends/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, se puede acceder en <http://asiapacific-odl2.oum.edu.my/C15/F568.doc>. (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, se puede acceder en <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001405/140577e.pdf>. (En inglés.)



NOTAS

Area with horizontal dotted lines for taking notes.



MÓDULO

7



Procesos de implementación curricular



MÓDULO 7:

Procesos de implementación curricular

Este módulo explora los procesos de implementación del currículo en la 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 ofrecen a 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. De la prueba piloto a la política: llevando la innovación a todo el sistema. Se desea ayudar a los participantes a identificar posibles lagunas en el proceso para transferir las experiencias piloto a todo el sistema educativo.

A continuación de estas actividades se incluye una sección de “Recursos” que contiene un listado de documentos de discusión y otras fuentes a las que se hacen referencia en las actividades, además de materiales de lectura adicional.

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 e identificar sus fortalezas y debilidades.

En ocasiones, las autoridades desean acelerar los procesos de cambio curricular mediante implementaciones masivas de reformas, pero los riesgos de esta decisión son grandes, ya que las dificultades iniciales y los posibles malos entendidos dan lugar a reacciones negativas por parte de varios actores, primariamente los docentes y un sinnúmero de repercusiones en la comunidad a través, por ejemplo, de los medios de comunicación.

Una prueba piloto efectiva puede proporcionar un modelo curricular operativo y de implementación atractivo para los de políticas, a cambio de invertir el tiempo suficiente para lograr resultados en 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;
- Brindar evidencia empírica acerca de la viabilidad del currículo;
- 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 política;
- Identificar posibles impedimentos para el cambio;

- Construir consenso en torno al cambio de política propuesto; y
- Desarrollar modelos o capacidades para la implementación.

Las pruebas piloto normalmente 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 grupos piloto y métodos de evaluación resultan generalmente temas clave sin olvidar que el desarrollo de un fuerte trabajo conjuntamente con los actores involucrados y la disseminación 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 a su implementación general sólo podrán alcanzarse a través de un compromiso de largo plazo y un planeamiento colaborativo por parte de los diseñadores de políticas.

Palabras clave: Prueba piloto colaborativa; Estudio de viabilidad; Prueba de campo; Innovación; Aplicación general a todo el sistema; Microevaluación; Prueba piloto; Puesta a prueba de la experiencia piloto.

ACTIVIDAD 1

Escalas 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 para promover la creatividad e innovación en el proceso de cambio curricular.

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 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

anímicamente decaídos. En estas circunstancias, un estudio de viabilidad puede establecer de manera eficiente y eficaz el valor del cambio curricular e identificar posibles problemas 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 adoptará crecientemente más métodos de evaluación formal a fin de proporcionar más hallazgos 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 micropruebas.

Cuando la prueba piloto es entendida 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 macrometas 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

¹ Lewy, 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.)

colaborativo ofrece una mayor posibilidad de un proceso de cambio curricular coherente y sostenido, eficaz a todos los niveles del sistema educativo.

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 el 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.

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.



TAREA 1 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] y los estudios de caso “Reacción de los docentes a la implementación curricular en Portugal” [Reaction of teachers to curriculum implementation in Portugal] y “Programa de escuelas sobre investigación y desarrollo (I y D) en Japón” [Research and development of school programs (R&D) in Japan].

TAREA 2 Trabajo con un colega

1. Debatir con un colega teniendo en cuenta las siguientes preguntas como base para la discusión:
 - ¿Hasta qué punto se encuentran las escuelas y los docentes abiertos a la innovación?
 - ¿Cuáles puede identificar como factores claves en la promoción de la innovación para el cambio curricular?
 - ¿Qué similitudes piensa que podrá encontrar entre su situación 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



TAREA 3 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] y considerar las siguientes preguntas como base para su análisis:
 - Qué clase de riesgos se asumieron en la experiencia?
 - ¿Cómo influyó la opinión de los docentes en los pasos a seguir para la implementación?
 - ¿Cuál fue el impacto del proceso de implementación sobre el trabajo de docentes y directivos?
 - A partir de la experiencia descrita en el caso, ¿cuáles serían las implicaciones en su situación 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] 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]. Considerar las siguientes preguntas como base para la discusión:
 - ¿Por qué se adoptó cada modelo de prueba piloto?
 - ¿Cuáles fueron los principales elementos de la metodología de prueba piloto?
 - ¿En qué y por qué resulta útil contar con un modelo operativo de implementación curricular de pequeña escala como parte del proceso de cambio?
 - ¿Qué fortalezas y debilidades puede identificar en este enfoque?

TAREA 4 Trabajo en pequeños grupos

1. Trabajar con un colega en pequeños grupos y utilizar las siguientes preguntas como base para la discusión:
 - ¿Cuál es el rol que desempeña la prueba piloto en su situación?
 - ¿Qué modelos de prueba piloto se utilizan, no se utilizan o podrían utilizarse?
 - ¿Qué enfoques o modelos podrían agregar valor al proceso de cambio curricular en su contexto?
 - ¿Qué desafíos podrían surgir si estos fueran utilizados?
 - ¿Qué pasos deberán seguirse en el planeamiento o implementación para sacar el mayor provecho de la prueba piloto en su situación?
2. Cada grupo elaborará un breve informe sobre la discusión anterior, identificando ideas y posibles puntos de acción como viñetas en un rotafolio.



PRODUCTO Listado de temas importantes a considerar en la selección de una estrategia de prueba piloto

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:

1. Qué escuelas y docentes participarán;
2. Qué tipo de participación se espera de ellos; y
3. Qué enfoque de evaluación se utilizará.

Selección/Reclutamiento 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 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 tanto a actores con enfoques conservadores y progresistas respecto del cambio.

Esto plantea la interrogante de cómo reclutar 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 reclutar 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. Cuanto más riguroso sea el enfoque de evaluación que se desea, más se requerirá de un enfoque científico 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 de, por ejemplo, ONG, partidos políticos, grupos religiosos, grupos de padres, sindicatos de docentes y 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 con frecuencia los docentes. Donde los docentes se encuentran involucrados directamente en los procesos de desarrollo curricular, existe una variedad de enfoques para fortalecer dicho involucramiento. Por un lado, se hace solo una tenue distinción entre los roles del docente y del desarrollador del currículo que colabora intercambiando visiones y contribuyendo igualmente con el proceso. En el otro extremo de, los docentes no están involucrados en el proceso excepto para asegurar que entienden lo que se requiere de ellos en la aplicación 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 capacitados 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 de 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.

Evaluación e investigación

La evaluación se analiza en detalle 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, 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.



TAREA 1 Reflexión individual

Leer el estudio de caso “Nuevas escuelas en Qatar” [New schools in Qatar] y considerar las siguientes preguntas como base para su análisis:

- En este caso se identifican tres etapas de una prueba piloto ¿cuáles son las principales actividades llevadas a cabo en cada una de ellas?
- ¿Cuáles son los principales elementos del planeamiento para la prueba piloto?
- ¿Cuál fue el tamaño de la muestra para la prueba piloto?
- ¿Cómo se generó evidencia a partir de la prueba piloto analizada?
- ¿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], 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:

- ¿Qué tamaño debería tener el grupo para la prueba piloto?
- Para asegurarse de que el grupo sea representativo, ¿quiénes deben estar incluidos?
- ¿Qué otros actores deben participar en la prueba piloto y de qué manera?
- ¿Qué actividades centrales deberían desarrollarse en la prueba piloto?
- ¿Qué acuerdos deberían realizarse para la evaluación de la prueba piloto?
- En su contexto, ¿cuáles son los problemas de equidad que deberían examinarse como parte de la evaluación (por ejemplo, sesgos relativos al género, origen étnico y religión)?
- ¿Qué evidencia o productos deberían resultar de las actividades de la prueba piloto?
- ¿Qué acción prevé que pueda surgir de la prueba piloto?
- ¿Son expectativas realistas teniendo en cuenta la situación de 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

ACTIVIDAD 3



Extensión de la innovación a todo el sistema

La implementación del currículo se refiere al proceso de poner en funcionamiento el nuevo currículo en el universo en una muestra de las 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.

Pasar de la prueba piloto a la implementación general 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. La buena predisposición de los voluntarios será reemplazada por el desgano de los conscriptos que fueron ajenos al proceso inicial de desarrollo. 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. 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 capacitados 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 pilotar previos.



TAREA 1 Discusión plenaria

Elegir uno de los dos estudios de caso siguientes:

1. “Turquía: Administración del cambio y la implementación curricular” [Turkey: management of curriculum change and implementation].
2. “Proceso de cambio curricular en Etiopía” [Curriculum change process in Ethiopia]; y
3. Analizar dentro de su grupo el siguiente listado e identificar como necesarios aquellos párrafos que indiquen (implícita o explícitamente):
 - Procesos
 - Productos

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], prestando especial atención a las páginas 8 y 9.
2. Leer los estudios de caso “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] y “Promoviendo integración social en las escuelas primarias de Trinidad y Tobago, 1972 – 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].

Considerar las siguientes preguntas como base para la discusión:

- ¿Qué nivel de riesgo se asumió en estas experiencias?
- ¿Qué factores limitantes y facilitadores se hallaban presentes?
- ¿Cómo influyó la opinión de los docentes en los pasos a seguir para la implementación?
- ¿Qué nivel de impacto tuvo el cambio de política sobre:
 - Docentes;
 - Alumnos; y
 - Directores de escuelas.
- ¿Cuáles fueron las lecciones aprendidas?
- A partir de la experiencia de ambos casos ¿qué implicaciones puede encontrar para el diseño de la prueba piloto y su implementación en su contexto?

TAREA 3 Discusión plenaria

Utilizar las siguientes preguntas como base para la discusión:

- ¿Qué elementos clave resultan esenciales para una estrategia de implementación en su situación? y
- ¿Qué sistemas de apoyo para la implementación son posibles en su situación a la luz de posibles limitaciones generadas por circunstancias socioeconómicas y educativas?

TAREA 4 Trabajo individual

A partir de las consideraciones sobre innovación, prueba piloto e implementación comentadas en este módulo, diseñe un bosquejo de 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 5 Discusión plenaria

Compartir el plan elaborado con todo el grupo. El grupo actuará como un comité de políticas para identificar fortalezas y debilidades en cada plan presentado. Si fuera posible, llegar a un acuerdo sobre los elementos comunes de una estrategia de implementación práctica y deseable.



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

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



Lista de recursos para el MÓDULO 7 Procesos de implementación curricular

Lecturas

- 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].

Estudios de caso

- 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].
- 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].
- 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].

Referencias

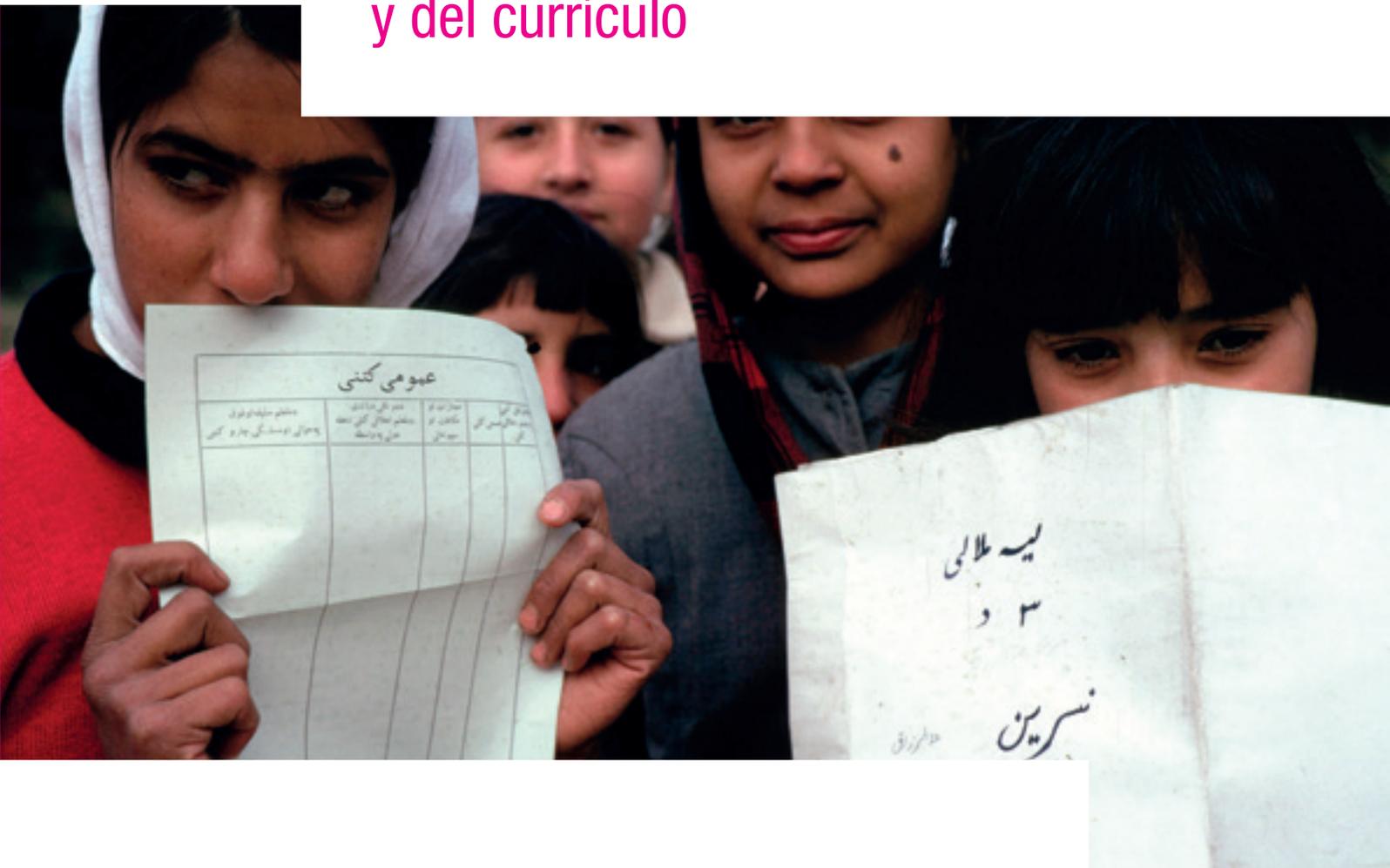
- Altrichter, H. 2005. Implementación curricular – Factores facilitadores y limitantes [Curriculum implementation – limiting and facilitating factors.] P. Nentwig y D. Waddington (eds.), *Aprendizaje basado en contexto de la ciencia [Context-based learning of science]*. Münster, Germany, Waxmann, pp. 35-62. (En inglés.)
- Arlow, M. 2004. Educación ciudadanía en una sociedad dividida: el caso de Irlanda del Norte [Citizenship education in a divided society: the case of Northern Ireland]. S. Tawil y A. Harley (eds.), *Educación, conflicto y cohesión social [Education, conflict and social cohesion]*. Ginebra, Suiza, UNESCO Oficina Internacional de Educación, pp. 255-314, se puede acceder en 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, se puede acceder en http://new.wales.gov.uk/docrepos/40382/4038232/4038211/learning_pathways2/Action_Plan_-_English_-_Nov1.pdf?lang=en. (En inglés.)
- Bognár, M. 2006. Cambios curriculares en Hungría – Desafíos del aprendizaje continuo [Curriculum changes in Hungary – Challenges of continuous learning]. A. Crisan (ed.), *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]*. 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, se puede acceder en http://www.rand.org/pubs/monographs/2007/RAND_MG548.sum.pdf. (En inglés.)
- 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, se puede acceder en <http://www.eustaceisd.net/pdf/Curriculum%20Plan.pdf>. (En inglés.)
- 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.)
- Janashia, S. 2006. Georgia: comienzo de la implementación curricular (primeras lecciones aprendidas) [Georgia: starting curriculum implementation (first lessons learned)]. A. Crisan (ed.), *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]*. Bucarest, Editura Educatia 2000+ (Publicado conjuntamente por Humanitas Educational y UNESCO Oficina Internacional de Educación). (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 vote of teachers in curriculum implementation]. Ginebra, Suiza, UNESCO Oficina Internacional de Educación, la Comunidad de Práctica en Desarrollo Curricular. (En inglés.)
- Karip, E. 2006. Turquía: Administración del cambio y la implementación curricular [Turkey: management of curriculum change and implementation]. A. Crisan (ed.), *Desafíos 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.)



MÓDULO

8

Evaluación de los estudiantes y del currículo



MÓDULO 8:

Evaluación de los estudiantes y del currículo

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 comprensiva de evaluación del currículo:

1. Evaluación 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.

A continuación de estas actividades se incluye una sección de “Recursos” que contiene un listado de documentos de discusión y otras fuentes a las que se hace referencia en las actividades y una serie de materiales de lectura adicional.

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. Este proporciona las bases para la toma de decisiones en política curricular, 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 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. 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 de carga horaria.

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 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 una enseñanza y aprendizaje mejorados.

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. 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 este sea eficaz en la promoción de la mejora de la calidad del aprendizaje de los estudiantes. 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.

El cumplimiento de los diversos objetivos de diagnóstico, certificación y rendición de cuentas requiere diferentes tipos de estrategias e instrumentos de evaluación seleccionados para el logro de propósitos específicos. 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: Evaluación; Herramientas e instrumentos de eficacia; Impacto; Resultados de aprendizaje; Evaluación del aprendizaje; Desempeño; Eficacia; Descentralización; Rendición de cuentas; Evaluación interna; Evaluación externa.

ACTIVIDAD 1

Evaluación estatal 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 por selección o 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), a nivel nacional (por ejemplo, Pruebas de Etapas Clave en Inglaterra y País de Gales) o escolar/del aula (por ejemplo, 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.	Observacion 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.

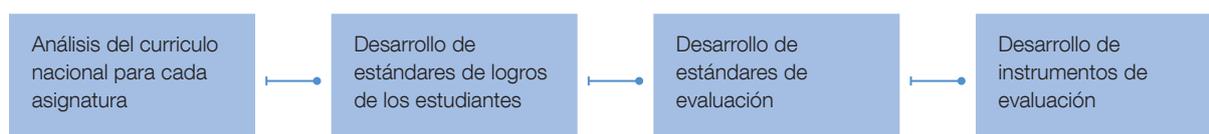
Fuente: Adaptado de Harlen, W. y James, M. (1997, pp. 195-209); Black, P.J. y otros (2004).

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. 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 podrían mejorar.

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 de resultados específica. 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 entrenados 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 son los siguientes:



Fuente: Adaptado a partir de UNESCO (2005, pp. 30-37).

La evaluación del aprendizaje de los estudiantes brinda información que puede utilizarse para usos diversos.

A nivel del currículo:

1. Revisar las metas y los objetivos de la educación en los contextos de las realidades actuales concibiendo e imaginando el crecimiento y 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 del aula:

1. Permitir a docentes y alumnos monitorear la enseñanza y el aprendizaje;
2. Revisar las estrategias de enseñanza así como aprendizaje y 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 alta consecuencia.



TAREA 1 Discusión plenaria

1. 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].
2. 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 Trabajo individual

1. Leer el estudio de caso “Estándares de educación. Estudio de la situación en Italia” [Standards in education—Study of the situation in Italy].
2. Visitar el sitio web: <http://www.invalsi.it>.
3. Leer el estudio de caso “Referenciales de competencias escolares y herramientas para la 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].
4. 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

1. Leer el estudio de caso “Revisión curricular de la Educación Media Superior en Tanzania” [Curriculum review of Advanced Level Secondary Education in Tanzania].
2. 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].

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 pueden adaptarlas a que sirvan al propósito y a las necesidades de los estudiantes individualmente.

3. 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 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].
- 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 Texto o lista de puntos con argumentos y contraargumentos



TAREA 6 Trabajo 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] y 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
- Referido a la serie de métodos que se presentan en el Desafío Fundamental n°3 y en base a la tabla “Estrategias y conservación de prácticas para la evaluación de competencias”, describir las características de un modo de capacitación docente que sea adecuado en su contexto para desarrollar las competencias de los docentes por lo menos en dos de las estrategias de evaluación mencionadas, en un grupo de diez escuelas, durante un período de seis meses.



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 que asignar un puntaje equilibrado compuesto por un 50% de los resultados de la evaluación formativa realizada en la escuela es una expresión más representativa y genuina de la competencia del estudiante que una evaluación 100% externa.



PRODUCTO Nota para un diario

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, 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:

- Aprender a Vivir Juntos y
- 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.

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 está influyendo 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).

EVALUACIÓN SOBRE APRENDER A VIVIR JUNTOS



TAREA 1 Reflexión individual

Leer el documento titulado “Aprender a vivir juntos” [Learning to Live Together] que aporta un marco de discusión con respecto al contenido, métodos, modos de implementación, evaluación e indicaciones de criterios para las prácticas eficaces en esta área.

Considerar las siguientes preguntas como base para su análisis:

- ¿Qué elementos de Aprender a Vivir Juntos son los más significativos en su situación?
- En su país, ¿se espera que la educación aborde tales temas o esto podría resultar controversial?
- ¿Qué clase de impacto le gustaría que los currículos tengan sobre el tema de Aprender a Vivir Juntos y a qué niveles?
- En su opinión ¿cómo puede resultar un currículo eficaz en esta área?
- ¿Cómo pueden evaluarse 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]. 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 una estructura útil para la evaluación?
- ¿Existen áreas que requieren más atención o elementos que resulten irrelevantes en su situación?



TAREA 3 Trabajo en pequeños grupos

1. Los participantes se dividirán en dos grupos. Cada grupo leerá uno de los siguientes estudios de caso:

- “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 innovatory education project in Northern Ireland].
2. Identificar modelos útiles o prácticas eficaces para su contexto. Deberán enumerar los puntos de aprendizaje significativos para compartir brevemente con todo el grupo.



PRODUCTO Listado de lo que se hace y lo que no se hace

TAREA 4 Discusión plenaria

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?
- ¿Cuáles son las implicaciones en:
 - La planificación de un proceso de renovación curricular?
 - El desarrollo de un currículo?
 - La planificación de un proceso de evaluación/monitoreo curricular?

EVALUACIÓN EN 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

1. Leer el documento titulado “Evaluación en Ciencia y Tecnología” [Assessment in Science and Technology] y contrastar su contenido con el siguiente cuadro:

Componentes de un marco de evaluación en ECT

- Actitud, interés y preocupación
- Conocimiento y comprensión
- Pensamiento científico
- Comunicación
- Habilidades de investigación
- Cuidado planetario y acción

2. Conjuntamente con un colega, responder las siguientes preguntas en el contexto de un currículo de ECT con el que se encuentre familiarizado:

- ¿Qué elementos de la evaluación de ECT tienen más peso en su situación?
- ¿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

1. Examinar el Marco de Evaluación de OCDE-PISA (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico – Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos):

Marco de evaluación de la OCDE-PISA (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico – Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos)
Dominios de evaluación OCDE-PISA en ciencias (3 dominios):
<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 OCDE-PISA
<p>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.</p>

Fuente: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) (2004).

2. Considerar las siguientes preguntas como base para la discusión:
 - ¿Cómo se define o se entiende en su país la alfabetización científica?
 - ¿Cuál es la relación que existe entre sus estándares curriculares nacionales y los estándares de evaluación en OCDE-PISA?
3. Preparar un listado de dos columnas con ítems enumerando:

La alfabetización científica que determina la definición de PISA	El enfoque de la ciencia que enfatiza su currículo actualmente



PRODUCTO Listado Comparativo

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. La naturaleza de una evaluación curricular generalmente depende de su audiencia y su propósito. Las potenciales audiencias 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:

- El impacto del currículo:
 - Sobre el aprendizaje de cada estudiante;
 - Sobre las formas de enseñanza y dinámicas institucionales;
 - Sobre la sociedad, incluyendo la pertinencia de los valores socializados y las actitudes promovidas, así como el nivel de satisfacción pública; y
 - Sobre la economía, incluyendo el mercado laboral como un indicador del desarrollo económico.
- El proceso a través del cual se desarrollo el currículo;
- 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
- 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.



TAREA 1 Trabajo en pequeños grupos

1. Leer y discutir con el grupo el documento titulado “Preguntas a título de orientación para la evaluación curricular” [Guiding questions for curriculum evaluation] y las conclusiones del documento “Las consecuencias negativas de currículo sobre cargado en países y su desarrollo” [The negative consequences of overambitious curricula in developing countries] y reflexionar acerca de las siguientes preguntas:
 - ¿Cuál es la contribución de las investigaciones al proceso de desarrollo curricular?
 - ¿Cómo pueden evaluarse las fortalezas y debilidades del currículo escolar?
 - ¿Qué factores producen un desfase entre la prescripción curricular y la capacidad de aprendizaje de los estudiantes?
 - ¿Qué criterios deberían utilizarse para la evaluación del currículo?
 - ¿Qué estrategias podrían utilizarse para cubrir los vacíos entre los lineamientos generales y los específicos para cada asignatura?
 - ¿Qué factores limitan el proceso de desarrollo curricular?
2. Redactar un breve informe sobre las discusiones grupales.



PRODUCTO Informe de la discusión



TAREA 2 Reflexión individual

1. Leer el estudio de caso “Breve historia y principales pasos del desarrollo curricular en Finlandia” [Short History and Main Steps of Curriculum Development in Finland].
2. Leer el estudio de caso “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].
3. 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”] y a través del uso de las categorías del enfoque propuesto en China, trate de hallar qué tipo de evaluación del currículo se practica/practicó en cada caso.
4. Leer el estudio de caso “Líbano: Una experiencia sobre la evaluación del currículo” [Lebanon – an experience on curriculum evaluation], “Revisión curricular de la evaluación media superior en Tanzania” [Curriculum review of Advanced Level Secondary Education in Tanzania] e “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)].
5. Elaborar un cuadro de cuatro columnas, escribiendo en las tres primeras cuáles son los aspectos curriculares evaluados en los tres estudios de caso y en la cuarta columna qué aspectos de esos temas podrían evaluarse en su país.

TAREA 3 Trabajo con un colega

Producir un documento titulado “Perspectivas y enfoques sobre evaluación curricular” 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

TAREA 4 Trabajo en pequeños grupos

Tomando como referencia los estudios de caso arriba mencionados, 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

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; por otra parte, cada vez más se estimula la autoevaluación de las escuelas o una combinación de modos externos e internos de evaluación. 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 escolar puede producir información importante sobre el desarrollo del currículo y su pertinencia para determinados contextos y situaciones, en la medida en que logra:

1. Apoyarse en evidencia recogida sistemáticamente;
2. Utilizar metodologías de interpretación, dado que normalmente la evidencia es ambigua;
3. 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
4. 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 acerca del funcionamiento y los efectos 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
- fotografías

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 para establecer inferencias y análisis 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 prescripto y el implementado.



TAREA 1 Trabajo y reflexión individual

1. Leer la sección II del documento “Evaluación de la escuela para el mejoramiento de la calidad” [School evaluation for quality improvement] que incluye políticas de evaluación de escuelas en Indonesia, Nepal y Filipinas¹;

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.)

2. 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
3. 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 prescripto (estándares y planes de enseñanza) y el currículo efectivamente llevado a cabo (instrucción y evaluación). El grado de alineación puede ser variable en distintas escuelas y secciones 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 individual. Durante el proceso de planificación e implementación del currículo, a menudo los docentes adaptan el currículo prescripto 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.

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
- Documentos (por ejemplo, informes de resultados de pruebas o libros con normas escolares)

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.

Seleccionar los métodos para recoger información: Determinar **cómo** se van a recoger los datos:

- Entrevista
- Observación
- Encuesta
- Análisis de documentos

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 prescriptos				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] 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 (por ejemplo, Matemáticas o Estudios Sociales) en el nivel primario, en un distrito compuesto por 35 escuelas. Agregar detalles de las cuestiones/temas que se explorarán y el tipo de evidencia que se piensa recoger.



PRODUCTO Bosquejo de plan para la evaluación del currículo de escuela



TAREA 3 Trabajo individual

- Revisar los documentos “Repensar la evaluación de clase con un propósito en mente” [Rethinking classroom assessment with purpose in mind] 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):
1. Analice un examen concreto (incluya el material en su tarea) y realice un breve informe acerca de qué competencias se evalúan;
 2. Compare el examen con la prescripción curricular para el grado correspondiente y tome nota de qué aspectos del currículo aparecen evaluados; y
 3. Produzca una recomendación dirigida a un docente que enseña Lengua Materna en el Grado 7, respecto de la cantidad de tiempo que debería asignarse 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 se reúnen durante 2 períodos de 45 minutos por semana durante 35 semanas.



PRODUCTO Muestra de examen con sus comentarios y recomendaciones para el docente



DEBERÁ INCLUIR UNA NOTA DE APRENDIZAJE PERSONAL EN SU PORTAFOLIO:

¿Qué he aprendido? ¿Qué conceptos útiles pude hallar?



Lista de recursos para el MÓDULO 8

Evaluación de los estudiantes y del currículo

Lecturas

- 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].
- 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].
- 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].
- Preguntas a título de orientación para la evaluación curricular [Guiding questions for curriculum evaluation].
- Las consecuencias negativas de currículó sobre cargado en países y su desarrollo [The negative consequences of overambitious curricula in developing countries].
- 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)].
- 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].

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 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].
- Repensar la evaluación de clase con un propósito en mente [Rethinking classroom assessment with purpose in mind].
- 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].

- 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 innovatory 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].

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, Suiza, 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, se puede acceder en http://www.inca.org.uk/pdf/Compulsory_assessment_systems.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, se puede acceder en <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, Suiza, Instituto de Investigación y Documentación Educativa (Documento de trabajo), se puede acceder en 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. Reforma Educativa manejo de la Incertidumbre [Education Reform, Management of Uncertainty]. A. Crisan (ed.), 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.)
- 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, se puede acceder en <http://www.info.gov.za/view/DownloadFileAction?id=123634>. (En inglés.)
- El-Amine, A. y Jurdak, M. 2005. La reforma de la educación general - Estudio de la reforma curricular libanesa [Reform of general education - Study of the Lebanese curriculum reform]. El-Amine, A. (ed.), Reforma de la educación general en los países árabes [Reform of general education in the Arab countries]. París, UNESCO, pp. 55-76. (En árabe.)

- Georgescu, D. 2004. Formación ciudadana experimental en Rumania [Experimental civics Education in Romania]. Ginebra, Suiza, UNESCO Oficina Internacional de Educación, la Comunidad de Práctica en Desarrollo Curricular. (En inglés.)
- Halinen, I. 2006. Finlandia: El Proceso de Desarrollo Curricular de Finlandia [Finland - The Finnish Curriculum Development Process]. A. Crisan (ed.), 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.)
- 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, se puede acceder en <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, se puede acceder en <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, Suiza, 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, se puede acceder en <http://ute3.umh.ac.be/revues/include/download.php?idRevue=12&idRes=106>. (En francés.)
- 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, Suiza, 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, Suiza, UNESCO Oficina Internacional de Educación, la Comunidad de Práctica en Desarrollo Curricular (Anual foro electrónico), se puede acceder en 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)]. París, OECD Publicaciones (Documento de trabajo, No. 58), se puede acceder en <http://dx.doi.org/10.1787/5kghx3kbl734-en>. (En inglés.)
- Mitchell, R. 2006. Revisión de la investigación sobre pruebas de alta consecuencia [High-stakes testing and effects on instruction: Research review]. Alexandria, Estados Unidos, Centro para la Educación Pública, se puede acceder en <http://www.centerforpubliceducation.org/>. (En inglés.)
- 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, se puede acceder en <http://www.wncp.ca/media/40539/rethink.pdf>. (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), se puede acceder en <http://tandis.odhr.pl/documents/hre-compendium/rus/CD%20SECT%205%20EVAL/PR%20SEC%205/UNESCO%20Learning%20to%20Live%20Together.pdf>. (En inglés.)
- Rey, B. y Carette, V. 2006. Referenciales de competencias escolares y las 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, Suiza, Instituto de Investigación y Documentación Educativa (Documento de trabajo), se puede acceder en http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/COPs/Pages_documents/Competencies/Further_Reading/LitAnalysisIRDP.pdf. (En francés.)
- 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, se puede acceder en <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001373/137333e.pdf>. (En inglés.)
- UNESCO-OIE. 1995-2013. Aprender a vivir juntos – El concepto (Documento electrónico) [Learning to live together – The concept (Electronic document)]. Ginebra, Suiza, UNESCO Oficina Internacional de Educación, se puede acceder en <http://www.ibe.unesco.org/en/themes/curricular-themes/learning-to-live-together/related/the-concept.html>. (En inglés.)
- . 1995-2013. Aprender a vivir juntos – ¿Qué enseñar y cómo? (Documento electrónico) [Learning to live together – What to teach and how? (Electronic document)]. Ginebra, Suiza, UNESCO Oficina Internacional de Educación, se puede acceder en <http://www.ibe.unesco.org/en/themes/curricular-themes/learning-to-live-together/related/what-to-teach-and-how.html>. (En inglés.)
- . 1995-2013. Aprender a vivir juntos – ¿Cómo evaluamos? (Documento electrónico) [Learning to live together – What to teach and how? (Electronic document)]. Ginebra, Suiza, UNESCO Oficina Internacional de Educación, se puede acceder en <http://www.ibe.unesco.org/en/themes/curricular-themes/learning-to-live-together/related/how-do-we-assess-it.html>. (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, se puede acceder en <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, Suiza, UNESCO Oficina Internacional de Educación. (En inglés.)



NOTAS

A series of horizontal dotted lines for writing notes, extending across the width of the page.

Lista de actividades y tareas

MÓDULO 1		Formulación y diálogo en torno a políticas _____	23
ACTIVIDAD 1		Actores y contextos para el diálogo _____	26
<input type="checkbox"/> TAREA 1		Trabajo individual _____	27
<input type="checkbox"/> TAREA 2		Trabajo en pequeños grupos _____	27
<input type="checkbox"/> TAREA 3		Discusión plenaria _____	27
<input type="checkbox"/> TAREA 4		Trabajo individual _____	27
<input type="checkbox"/> TAREA 5		Trabajo individual _____	28
<input type="checkbox"/> PRODUCTO		Lectura de contexto _____	28
<input type="checkbox"/> TAREA 6		Reflexión individual _____	28
<input type="checkbox"/> TAREA 7		Trabajo en pequeños grupos _____	28
<input type="checkbox"/> TAREA 8		Discusión plenaria, no interactiva _____	28
<input type="checkbox"/> PRODUCTO		Recolección de cuadros mostrando múltiples relaciones dentro del sistema educativo _____	28
ACTIVIDAD 2		La planificación de un proceso de consulta _____	28
<input type="checkbox"/> TAREA 1		Reflexión individual _____	29
<input type="checkbox"/> TAREA 2		Trabajo individual o en pequeños grupos _____	30
<input type="checkbox"/> TAREA 3		Trabajo en pequeños grupos _____	30
<input type="checkbox"/> PRODUCTO		Borrador del documento sobre políticas _____	30
<input type="checkbox"/> TAREA 4		Simulación de consulta grupal _____	30
<input type="checkbox"/> PRODUCTO		Listado de posibles preguntas _____	31
<input type="checkbox"/> PRODUCTO		Percepción del observador externo _____	31
<input type="checkbox"/> TAREA 5		Reflexión individual _____	31
<input type="checkbox"/> TAREA 6		Trabajo en pequeños grupos _____	32
<input type="checkbox"/> PRODUCTO		Listado de principios estratégicos _____	32
<input type="checkbox"/> TAREA 7		Trabajo en pequeños grupos _____	32
<input type="checkbox"/> PRODUCTO		Temas clave a tener en cuenta al momento de planear una consulta _____	32
<input type="checkbox"/> TAREA 8		Trabajo en pequeños grupos, referido en la Tarea 3 de esta actividad _____	32
ACTIVIDAD 3		Apoyo de las autoridades educativas _____	32
<input type="checkbox"/> TAREA 1		Reflexión individual _____	33
<input type="checkbox"/> TAREA 2		Trabajo en grupos de hasta 4 participantes _____	33
<input type="checkbox"/> TAREA 3		Trabajo en grupos de hasta 4 participantes _____	34
<input type="checkbox"/> TAREA 4		Trabajo en grupos de hasta 4 participantes _____	34
<input type="checkbox"/> PRODUCTO		Argumentos convincentes para la discusión con las autoridades políticas _____	34

ACTIVIDAD 4	Temas sensibles	34
<input type="checkbox"/> TAREA 1	Reflexión individual	35
<input type="checkbox"/> TAREA 2	Reflexión individual	35
<input type="checkbox"/> TAREA 3	Reflexión individual	36
<input type="checkbox"/> TAREA 4	Trabajo en pequeños grupos	36
<input type="checkbox"/> PRODUCTO	Conjunto de principios	36
<input type="checkbox"/> TAREA 5	Reflexión individual	36
<input type="checkbox"/> TAREA 6	Trabajo en pequeños grupos	36
<input type="checkbox"/> TAREA 7	Trabajo en pequeños grupos	37
<input type="checkbox"/> PRODUCTO	Informe	37
<input type="checkbox"/> TAREA 8	Discusión plenaria	37
<input type="checkbox"/> TAREA 1	Reflexión individual	37
<input type="checkbox"/> TAREA 2	Reflexión individual	38
<input type="checkbox"/> TAREA 3	Reflexión individual	38
<input type="checkbox"/> TAREA 4	Trabajo en pequeños grupos	38
<input type="checkbox"/> PRODUCTO	Temas clave que deben considerarse al momento de revisar el currículo desde el punto de vista de la cohesión social	38
<input type="checkbox"/> PORTAFOLIO		39

MÓDULO 2

	Cambio curricular	43
ACTIVIDAD 1	Tendencias internacionales sobre el cambio curricular	46
<input type="checkbox"/> TAREA 1	Reflexión individual	47
<input type="checkbox"/> PRODUCTO	Tabla de tendencias	48
<input type="checkbox"/> TAREA 2	Trabajo individual	48
<input type="checkbox"/> TAREA 3	Trabajo en pequeños grupos	49
<input type="checkbox"/> TAREA 4	Trabajo en pequeños grupos	49
<input type="checkbox"/> TAREA 5	Discusión plenaria	49
<input type="checkbox"/> PRODUCTO	Listado de reformas interesantes	49
ACTIVIDAD 2	Fundamentos para promover el cambio	49
<input type="checkbox"/> TAREA 1	Reflexión individual	49
<input type="checkbox"/> TAREA 2	Discusión plenaria	50
<input type="checkbox"/> TAREA 3	Trabajo con un colega	50
<input type="checkbox"/> TAREA 4	Trabajo en pequeños grupos	50
<input type="checkbox"/> TAREA 5	Discusión plenaria, no interactiva	51
<input type="checkbox"/> TAREA 6	Trabajo en pequeños grupos	51
<input type="checkbox"/> PRODUCTO	Propuesta de fundamentos revisada por el grupo	51

ACTIVIDAD 3	El cambio para mejorar la calidad	51
<input type="checkbox"/> TAREA 1	Lluvia de ideas en grupo	52
<input type="checkbox"/> TAREA 2	Trabajo en pequeños grupos	52
<input type="checkbox"/> TAREA 3	Discusión plenaria	52
<input type="checkbox"/> PRODUCTO	Listado de características útiles y disfuncionales del currículo	52
<input type="checkbox"/> TAREA 4	Reflexión individual	52
<input type="checkbox"/> TAREA 5	Discusión plenaria	53
<input type="checkbox"/> TAREA 6	Reflexión individual	53
<input type="checkbox"/> TAREA 7	Reflexión individual	53
<input type="checkbox"/> TAREA 8	Trabajo en pequeños grupos	54
<input type="checkbox"/> PRODUCTO	Listado de los elementos centrales para una educación de calidad en un contexto específico	54
<input type="checkbox"/> TAREA 9	Discusión plenaria	54
<input type="checkbox"/> PORTAFOLIO		54

MÓDULO 3

Diseño curricular		57
ACTIVIDAD 1	Los marcos curriculares: estructura y componentes	60
<input type="checkbox"/> TAREA 1	Reflexión individual	61
<input type="checkbox"/> TAREA 2	Trabajo en pequeños grupos	61
<input type="checkbox"/> TAREA 3	Trabajo en pequeños grupos	61
<input type="checkbox"/> TAREA 4	Discusión plenaria	62
<input type="checkbox"/> PRODUCTO	Esquema del marco curricular	62
ACTIVIDAD 2	Definición de lo que los estudiantes deberían saber y poder hacer	62
<input type="checkbox"/> TAREA 1	Reflexión individual	64
<input type="checkbox"/> PRODUCTO	Definición de criterios y comparación de ejemplos internacionales	65
<input type="checkbox"/> TAREA 2	Trabajo en pequeños grupos	65
<input type="checkbox"/> TAREA 3	Reflexión Individual y trabajo en pequeños grupos	67
<input type="checkbox"/> PRODUCTO	Muestras de objetivos	67
<input type="checkbox"/> TAREA 4	Discusión plenaria	67
<input type="checkbox"/> TAREA 5	Debate	67
<input type="checkbox"/> PRODUCTO	Resumen de las conclusiones	68
ACTIVIDAD 3	Definición de áreas de aprendizaje y asignación de tiempos	68
<input type="checkbox"/> TAREA 1	Trabajo con un colega	70
<input type="checkbox"/> TAREA 2	Trabajo individual	70

<input type="checkbox"/> TAREA 3	Trabajo en grupos de hasta 3 participantes y discusión plenaria _____	70
<input type="checkbox"/> TAREA 4	Trabajo en grupos de hasta 3 participantes _____	71
<input type="checkbox"/> PRODUCTO	Horario escolar alternativo _____	71
ACTIVIDAD 4	Enfoques para la integración curricular _____	71
<input type="checkbox"/> TAREA 1	Reflexión individual _____	72
<input type="checkbox"/> PRODUCTO	Esquemas alternativos para la integración curricular _____	72
<input type="checkbox"/> TAREA 2 (A)	Reflexión individual _____	72
<input type="checkbox"/> TAREA 2 (B)	Trabajo en pequeños grupos _____	73
<input type="checkbox"/> PRODUCTO	Conclusiones grupales _____	73
<input type="checkbox"/> TAREA 3 (A)	Reflexión individual _____	73
<input type="checkbox"/> PRODUCTO	Listado de temas respecto de la enseñanza de las Ciencias en su contexto _____	73
<input type="checkbox"/> TAREA 3 (B)	Reflexión individual _____	74
<input type="checkbox"/> TAREA 3 (C)	Reflexión individual _____	74
<input type="checkbox"/> TAREA 3 (D)	Trabajo en pequeños grupos _____	74
<input type="checkbox"/> PRODUCTO	Temas en la implementación de una enseñanza integrada en Ciencia y Tecnología _____	75
<input type="checkbox"/> TAREA 4 (A)	Reflexión individual _____	75
<input type="checkbox"/> TAREA 4 (B)	Trabajo en pequeños grupos _____	75
<input type="checkbox"/> TAREA 4 (C)	Discusión plenaria _____	75
<input type="checkbox"/> PRODUCTO	Esquema curricular _____	76
<input type="checkbox"/> TAREA 5 (A)	Reflexión individual _____	76
<input type="checkbox"/> TAREA 5 (B)	Trabajo en pequeños grupos _____	76
<input type="checkbox"/> TAREA 5 (C)	Discusión plenaria _____	76
<input type="checkbox"/> PRODUCTO	Matriz para la incorporación de EDS _____	76
<input type="checkbox"/> TAREA 6 (A)	Reflexión individual _____	77
<input type="checkbox"/> TAREA 6 (B)	Trabajo en pequeños grupos _____	77
<input type="checkbox"/> TAREA 6 (C)	Trabajo en pequeños grupos _____	77
<input type="checkbox"/> PRODUCTO	Informe del análisis de relevancia de GRCs en el contexto de su país _____	77
ACTIVIDAD 5	Los programas de curso y otras formas de comunicar prioridades de aprendizaje y organizar contenidos _____	77
<input type="checkbox"/> TAREA 1	Reflexión individual _____	78
<input type="checkbox"/> PRODUCTO	Resumen comparativo _____	79
<input type="checkbox"/> TAREA 2	Debate _____	79
<input type="checkbox"/> TAREA 3	Trabajo en pequeños grupos _____	79
<input type="checkbox"/> PRODUCTO	Recomendaciones sobre la formulación de programas _____	79
<input type="checkbox"/> PORTAFOLIO	_____	79

MÓDULO 4

	Gobierno y administración del sistema _____	85
Actividad 1	Equilibrio entre los intereses y necesidades locales y nacionales _____	87
<input type="checkbox"/> TAREA 1	Trabajo con un colega _____	88
<input type="checkbox"/> TAREA 2	Trabajo con un colega _____	89
<input type="checkbox"/> TAREA 3	Trabajo con un colega _____	89
<input type="checkbox"/> PRODUCTO	Descripción personal del proceso _____	89
<input type="checkbox"/> TAREA 4	Reflexión individual _____	89
<input type="checkbox"/> TAREA 5	Reflexión individual _____	90
<input type="checkbox"/> TAREA 6	Trabajo en pequeños grupos _____	90
<input type="checkbox"/> TAREA 7	Trabajo en pequeños grupos _____	90
<input type="checkbox"/> PRODUCTO	Argumentos a favor y en contra de la política de descentralización _____	90
<input type="checkbox"/> TAREA 8	Trabajo en pequeños grupos _____	90
<input type="checkbox"/> TAREA 9	Discusión plenaria _____	90
<input type="checkbox"/> PRODUCTO	Diagrama de flujos de descentralización _____	91
ACTIVIDAD 2	Localización curricular: desafíos y oportunidades _____	91
<input type="checkbox"/> TAREA 1	Trabajo individual y búsqueda en la Web _____	93
<input type="checkbox"/> PRODUCTO	Artículos _____	93
<input type="checkbox"/> TAREA 2	Reflexión individual _____	93
<input type="checkbox"/> TAREA 3	Trabajo en pequeños grupos _____	94
<input type="checkbox"/> TAREA 4	Discusión plenaria _____	94
<input type="checkbox"/> TAREA 5	Reflexión individual y discusión plenaria _____	94
<input type="checkbox"/> PRODUCTO	Listado de beneficios y desafíos de la localización de currículos en su contexto _____	94
<input type="checkbox"/> TAREA 6	Reflexión individual _____	94
<input type="checkbox"/> TAREA 7	Simulación grupal del proceso _____	94
<input type="checkbox"/> PRODUCTO	Informe de la actividad _____	95
ACTIVIDAD 3	Desarrollo curricular basado en la escuela _____	95
<input type="checkbox"/> TAREA 1	Trabajo con un colega _____	96
<input type="checkbox"/> TAREA 2	Reflexión individual _____	96
<input type="checkbox"/> TAREA 3	Trabajo en grupos de hasta 3 participantes _____	97
<input type="checkbox"/> PRODUCTO	Editorial periodístico _____	97
ACTIVIDAD 4	El papel de la supervisión y la inspección en el monitoreo curricular _____	97
<input type="checkbox"/> TAREA 1	Reflexión individual _____	99
<input type="checkbox"/> TAREA 2	Trabajo con un colega _____	99

<input type="checkbox"/> PRODUCTO	Nota de apreciación crítica (no exceda una hoja) y propuestas para el desarrollo de capacidades de inspectores	100
<input type="checkbox"/> TAREA 3	Reflexión en pequeños grupos	100
<input type="checkbox"/> PRODUCTO	Informe de componentes del currículo de escuela que serán monitoreados y roles específicos que tendrán los distintos actores en el proceso de monitoreo	102
<input type="checkbox"/> PORTAFOLIO		102

MÓDULO 5

Desarrollo de libros de texto y materiales de enseñanza y aprendizaje 107

ACTIVIDAD 1	Desarrollo, provisión y evaluación de libros de texto	109
<input type="checkbox"/> TAREA 1	Trabajo individual o en pequeños grupos	111
<input type="checkbox"/> TAREA 2	Trabajo individual	111
<input type="checkbox"/> TAREA 3	Trabajo en pequeños grupos	111
<input type="checkbox"/> PRODUCTO	Diagrama de flujos	112
<input type="checkbox"/> TAREA 4	Trabajo con un colega	112
<input type="checkbox"/> PRODUCTO	Presentación grupal	112
<input type="checkbox"/> TAREA 5	Trabajo en pequeños grupos	112
<input type="checkbox"/> PRODUCTO	Póster	113
<input type="checkbox"/> TAREA 6	Trabajo individual	113
<input type="checkbox"/> TAREA 7	Discusión plenaria	113
<input type="checkbox"/> TAREA 8	Discusión plenaria	113
<input type="checkbox"/> PRODUCTO	Criterios para la evaluación de libros de texto y guías para docentes	114
<input type="checkbox"/> TAREA 9	Trabajo individual	114
<input type="checkbox"/> PRODUCTO	Informe de evaluación de libros de texto	114
ACTIVIDAD 2	<i>E-learning</i> y libros electrónicos	114
<input type="checkbox"/> TAREA 1	Trabajo individual	115
<input type="checkbox"/> TAREA 2	Discusión plenaria	115
<input type="checkbox"/> TAREA 3	Trabajo individual	116
<input type="checkbox"/> TAREA 4	Trabajo con un colega	116
<input type="checkbox"/> PRODUCTO	Propuesta para implementar un plan de clase basado en las TIC	116
ACTIVIDAD 3	Material complementario de enseñanza y aprendizaje	116
<input type="checkbox"/> TAREA 1	Trabajo en pequeños grupos	116
<input type="checkbox"/> PRODUCTO	Listado de oportunidades	117

ACTIVIDAD 4	El docente como desarrollador de materiales curriculares _____	117
<input type="checkbox"/> TAREA 1	Trabajo individual _____	117
<input type="checkbox"/> PRODUCTO	Borrador del material de enseñanza _____	118
<input type="checkbox"/> TAREA 2	Trabajo individual _____	118
<input type="checkbox"/> PRODUCTO	Clase contextualizada _____	118
<input type="checkbox"/> TAREA 3	Exposición y discusión grupal _____	118
<input type="checkbox"/> PRODUCTO	Consejos prácticos para la capacitación _____	118
<input type="checkbox"/> PORTAFOLIO	_____	118

MÓDULO 6

Desarrollo de capacidades para la implementación curricular _____ 123

ACTIVIDAD 1	Enfoques sobre el desarrollo de capacidades _____	125
<input type="checkbox"/> TAREA 1	Discusión plenaria _____	127
<input type="checkbox"/> PRODUCTO	Una historia personal _____	127
<input type="checkbox"/> TAREA 2	Trabajo en pequeños grupos _____	127
<input type="checkbox"/> PRODUCTO	Presentación _____	127
<input type="checkbox"/> TAREA 3	Reflexión individual _____	127
<input type="checkbox"/> PRODUCTO	Póster _____	128
<input type="checkbox"/> TAREA 4	Reflexión individual _____	128
<input type="checkbox"/> TAREA 5	Trabajo en pequeños grupos _____	128
<input type="checkbox"/> TAREA 6	Trabajo individual _____	129
<input type="checkbox"/> PRODUCTO	Informe sobre las oportunidades de desarrollo de capacidades para su área curricular _____	129
ACTIVIDAD 2	Modelos de desarrollo profesional docente _____	129
<input type="checkbox"/> TAREA 1	Reflexión individual _____	131
<input type="checkbox"/> TAREA 2	Trabajo en pequeños grupos _____	131
<input type="checkbox"/> PRODUCTO	Esquema mural o poster _____	131
<input type="checkbox"/> TAREA 3	Trabajo en pequeños grupos _____	131
<input type="checkbox"/> TAREA 4	Reflexión individual _____	132
<input type="checkbox"/> TAREA 5	Trabajo con un colega _____	132
<input type="checkbox"/> TAREA 6	Trabajo en pequeños grupos _____	132
<input type="checkbox"/> PRODUCTO	Presentación _____	134
<input type="checkbox"/> TAREA 7	Trabajo en pequeños grupos _____	134
<input type="checkbox"/> TAREA 8	Trabajo en pequeños grupos (el grupo elige una de las subtareas) _____	134
<input type="checkbox"/> TAREA 9	Discusión plenaria _____	135
<input type="checkbox"/> PRODUCTO	Cuadro de poblaciones para el desarrollo de capacidades y necesidades específicas _____	135

ACTIVIDAD 3	Otros actores que requieren el desarrollo de capacidades _____	135
<input type="checkbox"/> TAREA 1	Trabajo en pequeños grupos _____	136
<input type="checkbox"/> TAREA 2	Reflexión individual _____	136
<input type="checkbox"/> TAREA 3	Trabajo en pequeños grupos _____	136
<input type="checkbox"/> PRODUCTO	Listado de actividades _____	136
ACTIVIDAD 4	Oportunidades de desarrollo de capacidades en la formación inicial y en servicio _____	137
<input type="checkbox"/> TAREA 1	Reflexión individual _____	137
<input type="checkbox"/> TAREA 2	Trabajo individual _____	138
<input type="checkbox"/> PRODUCTO	Resumen de conclusiones _____	138
<input type="checkbox"/> TAREA 3	Trabajo en pequeños grupos _____	138
<input type="checkbox"/> TAREA 4	Trabajo en pequeños grupos _____	140
<input type="checkbox"/> PRODUCTO	Póster _____	140
<input type="checkbox"/> TAREA 5	Trabajo individual _____	140
<input type="checkbox"/> PORTAFOLIO	_____	140
MÓDULO 7	Procesos de implementación curricular _____	147
ACTIVIDAD 1	Escalas de las pruebas piloto _____	149
<input type="checkbox"/> TAREA 1	Reflexión con un colega _____	151
<input type="checkbox"/> TAREA 2	Trabajo con un colega _____	151
<input type="checkbox"/> PRODUCTO	Presentación _____	152
<input type="checkbox"/> TAREA 3	Reflexión individual _____	152
<input type="checkbox"/> TAREA 4	Trabajo en pequeños grupos _____	152
<input type="checkbox"/> PRODUCTO	Listado de temas importantes a considerar en la selección de una estrategia de prueba piloto _____	152
ACTIVIDAD 2	Diseño de pruebas piloto _____	153
<input type="checkbox"/> TAREA 1	Reflexión individual _____	155
<input type="checkbox"/> TAREA 2	Trabajo en pequeños grupos _____	155
<input type="checkbox"/> TAREA 3	Trabajo en pequeños grupos _____	156
<input type="checkbox"/> TAREA 4	Discusión plenaria _____	156
<input type="checkbox"/> PRODUCTO	Bosquejo de plan de prueba piloto para un cambio curricular _____	156
ACTIVIDAD 3	Extensión de la innovación a todo el sistema _____	156
<input type="checkbox"/> TAREA 1	Discusión plenaria _____	157
<input type="checkbox"/> TAREA 2	Reflexión individual _____	158
<input type="checkbox"/> TAREA 3	Discusión plenaria _____	158

<input type="checkbox"/> TAREA 4	Trabajo individual _____	158
<input type="checkbox"/> PRODUCTO	Bosquejo de plan de implementación _____	158
<input type="checkbox"/> TAREA 5	Discusión plenaria _____	158
<input type="checkbox"/> PORTAFOLIO	_____	159

MÓDULO 8

ACTIVIDAD 1	Evaluación de los estudiantes y del currículo _____	163
<input type="checkbox"/> TAREA 1	Evaluación estatal de los estudiantes _____	165
<input type="checkbox"/> TAREA 2	Discusión plenaria _____	167
<input type="checkbox"/> TAREA 3	Trabajo en pequeños grupos _____	167
<input type="checkbox"/> PRODUCTO	Trabajo individual _____	167
<input type="checkbox"/> TAREA 4	Desafíos en la evaluación _____	168
<input type="checkbox"/> TAREA 5	Discusión plenaria _____	168
<input type="checkbox"/> PRODUCTO	Trabajo con un colega _____	168
<input type="checkbox"/> TAREA 6	Texto o lista de puntos con argumentos y contraargumentos _____	168
<input type="checkbox"/> PRODUCTO	Trabajo individual o con un colega _____	169
<input type="checkbox"/> TAREA 7	Esquema de propuesta de capacitación _____	169
<input type="checkbox"/> PRODUCTO	Trabajo en grupos de hasta 3 participantes _____	169
	Nota para un diario _____	169
ACTIVIDAD 2	Evaluación de los resultados de aprendizaje en áreas de contenido específicas _____	169
<input type="checkbox"/> TAREA 1	Reflexión individual _____	170
<input type="checkbox"/> TAREA 2	Trabajo con un colega _____	170
<input type="checkbox"/> TAREA 3	Trabajo en pequeños grupos _____	170
<input type="checkbox"/> PRODUCTO	Listado de lo que se hace y lo que no se hace _____	171
<input type="checkbox"/> TAREA 4	Discusión plenaria _____	171
<input type="checkbox"/> TAREA 1	Reflexión individual _____	171
<input type="checkbox"/> TAREA 2	Trabajo con un colega _____	171
<input type="checkbox"/> TAREA 3	Discusión plenaria _____	172
<input type="checkbox"/> PRODUCTO	Listado Comparativo _____	172
ACTIVIDAD 3	Evaluación del currículo a nivel nacional _____	173
<input type="checkbox"/> TAREA 1	Trabajo en pequeños grupos _____	173
<input type="checkbox"/> PRODUCTO	Informe de la discusión _____	173
<input type="checkbox"/> TAREA 2	Reflexión individual _____	174
<input type="checkbox"/> TAREA 3	Trabajo con un colega _____	174
<input type="checkbox"/> PRODUCTO	Documento sobre la evaluación del currículo _____	174
<input type="checkbox"/> TAREA 4	Trabajo en pequeños grupos _____	174
<input type="checkbox"/> PRODUCTO	Plan para la evaluación del currículo _____	174

ACTIVIDAD 4	Evaluación del currículo a nivel de escuela _____	174
<input type="checkbox"/> TAREA 1	Trabajo y reflexión individual _____	175
<input type="checkbox"/> PRODUCTO	Listado de prácticas de evaluación del currículo de escuela _____	176
<input type="checkbox"/> TAREA 2	Trabajo en grupos de hasta 3 participantes _____	176
<input type="checkbox"/> PRODUCTO	Bosquejo de plan para la evaluación del currículo de escuela _____	177
<input type="checkbox"/> TAREA 3	Trabajo individual _____	177
<input type="checkbox"/> PRODUCTO	Muestra de examen con sus comentarios y recomendaciones para el docente _____	177
<input type="checkbox"/> PORTAFOLIO	_____	177

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 _____	25
TABLA 1.2.	Múltiples grupos de influencia en las tomas de decisión curricular _____	26

MÓDULO 2

Cambio curricular

TABLA 2.1.	Etapas del proceso de cambio educativo _____	45
TABLA 2.2.	Tendencias internacionales en cambio curricular _____	48

MÓDULO 3

Diseño curricular

TABLA 3.1.	Elementos que suelen aparecer en un marco curricular _____	60
TABLA 3.2.	Tipos de formulaciones curriculares _____	63
TABLA 3.3.	Ejemplos de definiciones sobre Estándares Nacionales _____	66
TABLA 3.4.	Factores clave que determinan la asignación de tiempo en el horario escolar _____	69

MÓDULO 4

Gobierno y administración del sistema

TABLA 4.1.	Ejemplos de tendencias globales en la localización del currículo _____	92
TABLA 4.2.	Nueva Zelanda: Aspectos evaluados en la implementación del currículo neozelandés _____	99

MÓDULO 5

Desarrollo de libros de texto y materiales de enseñanza y aprendizaje

TABLA 5.1.	Temas de políticas y planificación que deben examinarse para los nuevos libros de texto _____	109
------------	---	-----

MÓDULO 6

Desarrollo de capacidades para la implementación curricular

TABLA 6.1.	Necesidades de desarrollo de capacidades _____	126
TABLA 6.2.	Algunas metodologías de desarrollo profesional señalando las que predominan en uno u otro modelo _____	130
TABLA 6.3.	Modelos y tipos de desarrollo profesional docente _____	132

MÓDULO 7

Procesos de implementación curricular

TABLA 7.1.	Procesos y Productos _____	157
------------	----------------------------	-----

MÓDULO 8

Evaluación de los estudiantes y del currículo

TABLA 8.1.	Evaluación sumativa y formativa _____	166
------------	---------------------------------------	-----

Lista de referencias

- Al-Jarf, R. 2006. Foros de debate en línea para profesores 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, se puede acceder en <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001407/140702mb.pdf>. (En inglés.)
- Alfaro Palacios, E.B. 2003. La investigación en el aula universitaria. La observación sistemática como herramienta para mejorar nuestra práctica pedagógica. Lima, Universidad Católica Sedes Sapientiae. Ginebra, Suiza, UNESCO Oficina Internacional de Educación, la Comunidad de Práctica en Desarrollo Curricular.
- Altrichter, H. 2005. Implementación curricular – Factores facilitadores y limitantes [Curriculum implementation – limiting and facilitating factors.] P. Nentwig y D. Waddington (eds.), *Aprendizaje basado en contexto de la ciencia* [Context-based learning of science]. Münster, Germany, Waxmann, pp. 35-62. (En inglés.)
- 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, Suiza, 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, Green. (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, se puede acceder en http://www.inca.org.uk/pdf/Compulsory_assessment_systems.pdf. (En inglés.)
- Arlow, M. 2004. 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]. S. Tawil y A. Harley (eds.), *Educación, conflicto y cohesión social* [Education, conflict and social cohesion]. Ginebra, Suiza, UNESCO Oficina Internacional de Educación, pp. 255-314, se puede acceder en 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, Secretaria de Educación Pública (Documento de trabajo), se puede acceder en <http://ses2.sep.gob.mx/dg/dgespe/cuader/cuad17/cuad17.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, Suecia, La Universidad de Uppsala, Departamento de Ciencias Económicas (Documento de Trabajo 2007:9), se puede acceder en <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 Fundación Fase 3-7 [Wales: The Learning Country: Foundation Phase 3-7 Action Plan]. Cardiff, Asamblea Nacional de Gales, se puede acceder en http://new.wales.gov.uk/docrepos/40382/4038232/4038211/learning_pathways2/Action_Plan_-_English_-_Nov1.pdf?lang=en. (En inglés.)

- Askerud, P. 1997. Guía para el suministro sostenible de libros de texto [A guide to sustainable textbook provision]. París, UNESCO, se puede acceder en <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, se puede acceder en <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 sus siglas 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, Windhoek, Namibia, 3-5 agosto 2005 [Final report of the proceedings of the Regional Conference and Expert Meeting on bilingual education and the use of local languages, Windhoek, Namibia, 3-5 August 2005]. Windhoek, Ministerio de Educación de Namibia, se puede acceder en http://www.adeanet.org/adeaPortal/adea/biennial-2006/doc/document/B3_1+Rapport%20Windhoek_en.pdf. (En inglés.)
- Autoridad Australiana en Currículo, Evaluación y Presentación de Informes (ACARA, por sus siglas en inglés). Sin fecha. Historia Año 7 Nivel Descripción, se puede acceder en <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, Australia, 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, Suiza, 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, se puede acceder en <http://www.adb.org/Documents/PCRs/UZB/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, se puede acceder en <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, Suiza, UNESCO Oficina Internacional de Educación, la Comunidad de Práctica en Desarrollo Curricular.
- Baten López, J. 2011. El currículo de formación inicial docente bilingüe intercultural en Guatemala, Diploma en Diseño y Desarrollo Curricular (OIE/UCU/OREALC) Cohorte 2010-2011. Ginebra, Suiza, UNESCO Oficina Internacional de Educación.
- Bégin-Caouette, O. 2011. Integración de asignaturas en el currículo de educación secundaria básica [Subject integration in lower-secondary curriculum]. Ginebra, Suiza, UNESCO Oficina Internacional de Educación. (En inglés.)

- Bernasconi, K.T. 2006. Estandares 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, Suiza, Instituto de Investigación y Documentación Educativa (Documento de trabajo), se puede acceder en http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/COPs/Pages_documents/Competencias/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, se puede acceder en <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, Green. (En inglés.)
- Bognár, M. 2006. Cambios curriculares en Hungría – Desafíos del aprendizaje continuo [Curriculum changes in Hungary – Challenges of continuous learning]. A. Crisan (ed.), *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]. 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 escuela 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, se puede acceder en <http://www.nzcer.org.nz/pdfs/13514.pdf>. (En inglés.)
- 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.
- 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, se puede acceder en http://www.rand.org/pubs/monographs/2007/RAND_MG548.sum.pdf. (En inglés.)
- Budiene, V. 2006. Reforma educativa manejo de la incertidumbre [Education Reform, Management of Uncertainty]. A. Crisan (ed.), *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.)
- 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, Suiza, 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 curriculum context in Korea]. Contribución presentada a la Caja de Herramientas para el Currículo de Asia Pacífico, Ginebra, Suiza, 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 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, Suiza, 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 Bachillerato – Reformulación 2006. Montevideo, Uruguay, se puede acceder en <http://www.ces.edu.uy/ces/images/stories/reformulacion2006primerobd/fisica4.pdf>.
- Cox, C. 2006. Construcción política de reformas curriculares: El caso de Chile en los noventa. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*. Granada, España, Universidad de Granada, se puede acceder en <http://www.ugr.es/~recfpro/Rev101.html>.
- 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, se puede acceder en <http://www.info.gov.za/view/DownloadFileAction?id=123634>. (En inglés.)
- 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, Suiza, UNESCO Oficina Internacional de Educación. (En portugués.)
- 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, Suiza, UNESCO Oficina Internacional de Educación.
- 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, se puede acceder en <http://www.eustaceisd.net/pdf/Curriculum%20Plan.pdf>. (En inglés.)
- El-Amine, A. y Jurdak, M. 2005. La reforma de la educación general - Estudio de la reforma curricular libanesa [Reform of general education - Study of the Lebanese curriculum reform]. El-Amine, A. (ed.), *Reforma de la educación general en los países árabes* [Reform of general education in the Arab countries]. París, UNESCO, pp. 55-76. (En árabe.)
- 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 Currículum K-12: entornos locales (A) S2 [State of New South Wales Department of Education and Training, Curriculum K-12 Directorate: Local environments (A) S2], se puede acceder en http://www.curriculumsupport.education.nsw.gov.au/timetoteach/cogs/cogs/aconnect/localenv_s2a.doc. (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, Suiza, UNESCO Oficina Internacional de Educación.
- Fan, L. 2010. Principios y procesos para la publicación de libros de texto y armonización 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.)
- 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, se puede acceder en <http://www.preal.org/Archivos/Bajar.asp?Carpeta=Preal%20Publicaciones\Libros&Archivo=Estandares%20en%20Educacion.FERRER.pdf>.

- 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, Suiza, UNESCO Oficina Internacional de Educación, la Comunidad de Práctica en Desarrollo Curricular. (En inglés.)
- Georgescu, D. 2002. Bosquejo del Marco curricular de Kosovo 2002 [Kosovo Draft Curriculum Framework]. Ginebra, Suiza, UNESCO Oficina Internacional de Educación, la Comunidad de Práctica en Desarrollo Curricular. (En inglés.)
- . 2004. Formación ciudadana experimental en Rumania [Experimental civics Education in Romania]. Ginebra, Suiza, 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 Medio Innovador' [Fostering a holistic and integrative approach for Brazilian secondary education curriculum: the pilot project "Ensino Médio Inovador"]. Ginebra, Suiza, 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.)
- . 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, Suiza, UNESCO Oficina Internacional de Educación. (En inglés.)
- Gregorio, L. 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, Suiza, UNESCO Oficina Internacional de Educación. (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, Suiza, UNESCO Oficina Internacional de Educación. (En inglés.)
- Gregorio, L. y Zhou, N. 2006. Promoviendo la EDS en el Currículo y Desarrollo de Materiales de Enseñanza y Aprendizaje [Promoting ESD in the Curriculum and 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.)
- Halinen, I. 2006. Finlandia: El Proceso de Desarrollo Curricular de Finlandia [Finland - The Finnish Curriculum Development Process]. A. Crisan (ed.), *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.)

- 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.)
- HM Inspección de Educación (Gobierno de Escocia). 2011. Disposiciones para la inspección de escuelas en Escocia [Arrangements for inspecting schools in Scotland]. Edinburgh, Educación Escocia. (En inglés.)
- . 2011. HMI – Principios de Inspección y de Revisión [HMI – Principles of Inspection and Review]. Edinburgh, Educación Escocia. (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, Suiza, 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], se puede acceder en <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, Suiza, UNESCO Oficina Internacional de Educación. (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, se puede acceder en <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001398/139804e.pdf>. (En inglés.)
- Instituto Coreano de Currículo e Instrucción (KICE, por sus siglas en inglés). 2013. Currículo Nacional de Corea. Seúl, Instituto Coreano de Currículo e Instrucción, se puede acceder en <http://ncic.re.kr/english.index.do>. (En inglés.)
- Janashia, S. 2006. Georgia: comienzo de la implementación curricular (primeras lecciones aprendidas) [Georgia: starting curriculum implementation (first lessons learned)]. A. Crisan (ed.), *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]. 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, Suiza, 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, se puede acceder en <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, Suiza, 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, se puede acceder en <http://ute3.umh.ac.be/revues/include/download.php?idRevue=12&idRes=106>. (En francés.)
- 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, Suiza, 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, Suiza, UNESCO Oficina Internacional de Educación, la Comunidad de Práctica en Desarrollo Curricular. (En inglés.)
- Karip, E. 2006. Turquía: Administración del cambio y la implementación curricular [Turkey: management of curriculum change and implementation]. A. Crisan (ed.), *Desafíos 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.)
- 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, Suiza, UNESCO Oficina Internacional de Educación. (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.)
- Kenia Instituto de Educación (KIE, por sus siglas en inglés). Sin fecha. Kenia Certificado 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, se puede acceder en http://www.elimu.net/Secondary/Kenya/KCSE_Student/Chemistry/Form4/Form%20IV%20-%20Chemistry%20%20Syllabus%20-%20Kenya%20Certificate%20of%20Secondary%20Education.pdf. (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 e Instrucción (KICE, por sus siglas en inglés) – Centro de Enseñanza y Aprendizaje [Science and Technology Education and national development in Korea produced by the Korea Institute of Curriculum and Instruction (KICE) – Teaching and Learning Centre]. Contribución presentada a la Caja de Herramientas para el Currículo de Asia Pacífico, 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, Suiza, 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) [Defining 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, Suiza, 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, Suiza, UNESCO Oficina Internacional de Educación, la Comunidad de Práctica en Desarrollo Curricular (Anual foro electrónico), se puede acceder en http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/COPs/News_documents/2010/E-Forum/Discussion_paper_En.pdf. (En inglés.)
- Lewy, A. 1990. Intento Curricular [Curriculum Tryout]. H.J. Walberg y G.H. Haertel (eds.), *La Enciclopedia Internacional de Evaluación Educativa* [The International Encyclopedia of Educational Evaluation]. 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)]. París, OECD Publicaciones (Documento de trabajo, No. 58), se puede acceder en <http://dx.doi.org/10.1787/5kgfx3kbl734-en>. (En inglés.)
- Lopes, A.J. 1998. La situación de las lenguas en Mozambique [The language situation in Mozambique]. *Diario de desarrollo multilingüe y multicultural* [Journal of Multilingual and Multicultural Development], Vol. 19, No. 5 y 6, se puede acceder en <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), Universidad de Buenos Aires, Argentina. Ginebra, Suiza, 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, se puede acceder en 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.)

- 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, Suiza, 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, Suiza, 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, Suiza, UNESCO Oficina Internacional de Educación, la Comunidad de Práctica en Desarrollo Curricular. (En inglés.)
- 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 Oficial 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 officiel spécial n° 6 du 28 août 2008]. París, Ministerio de Educación Nacional de Francia, se puede acceder en http://cache.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, Canadá, Ministerio de Educación, Recreación y Deportes, se puede acceder en <http://www.mels.gouv.qc.ca/gr-pub/menu-curricu-a.htm>. (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, se puede acceder en http://www.oei.es/quipu/venezuela/dl_908_69.pdf.
- Mitchell, R. 2006. Revisión de la investigación sobre pruebas de alta consecuencia [High-stakes testing and effects on instruction: Research review]. Alexandria, Estados Unidos, Centro para la Educación Pública, se puede acceder en <http://www.centerforpubliceducation.org/>. (En inglés.)
- Moreno, J.M. 2007. La dinámica del diseño y del desarrollo del currículo: escenarios para la evolución del currículo. A. Benavot y C. Braslavsky (eds.), *El conocimiento escolar en una perspectiva histórica y comparativa*. Hong Kong, CERC/Springer, pp. 195-209.
- 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, Suiza, UNESCO Oficina Internacional de Educación. (En inglés.)
- Núñez, I.D. y Bodegas. 2007. Plan de estudios al diseño de programas: Las diferentes etapas para diseñar un programa. Quintana Roo, México, Universidad de Quintana Roo – Departamento de Lengua y Educación.
- 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 <http://www.inca.org.uk/pdf/comparative.pdf>. (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, se puede acceder en <http://www.lins.no/events/NETFsem05Presentations/Ogiogio.doc>. (En inglés.)

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). 2004. Informe PISA 2003 – Aprender para el mundo del mañana. España, OECD Publishing.

—. 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), se puede acceder en <http://www.oecd.org/berlin/43541636.pdf>. (En inglés.)

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. 2005. 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, Suiza, UNESCO Oficina Internacional de Educación, se puede acceder en <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 Mexico, Instituto nacional para la evaluación de la educación, pp. 221-279.

Peric, S. 2006. Montenegro: Introducción de asignaturas optativas durante el proceso de cambio curricular [Montenegro: optional subjects – Expectations and difficulties]. A. Crisan (ed.), *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, México, Graó.

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 guatemalteco, Diploma en Diseño y Desarrollo Curricular (OIE/UCU/OREALC) Cohorte 2010-2011. Ginebra, Suiza, 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, se puede acceder en <http://www.wncp.ca/media/40539/rethink.pdf>. (En inglés.)
- Proyecto Abriendo Mentes de la Asociación Royal Society [Opening Minds Project of the Royal Society Association]. 2013. Página de inicio. Londres, Asociación Royal Society, se puede acceder en <http://www.rsaopeningminds.org.uk/>.
- Rey, B. y Carette, V. 2006. Referenciales de competencias escolares y las 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, Suiza, Instituto de Investigación y Documentación Educativa (Documento de trabajo), se puede acceder en http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/COPs/Pages_documents/Competencies/Further_Reading/LitAnalysisIRDP.pdf. (En francés.)
- Salazar T. y otros. 2004. El cambio de paradigmas curriculares en Guatemala: de la asimilación a la educación intercultural y multilingüe [Curriculum change and social cohesion in multicultural Guatemala]. S. Tawil y A. Harley (eds.), *Educación, conflicto y cohesión social. Estudios comparativos en educación* [Education, conflict and social cohesion. Studies in comparative education]. Ginebra, Suiza, 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, se puede acceder en <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.)
- 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 - Défis et enjeux d'une société en mutation]. Rabat, Programa de la UNESCO para el Magreb, se puede acceder en <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], se puede acceder en http://www.educnet.education.fr/chrgt/Etude_Usages_TICE2006.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, Suiza, UNESCO Oficina Internacional de Educación, se puede acceder en http://www.ineesite.org/core_references/Learning_to_Live_Together.pdf. (En inglés.)
- . 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, Suiza, UNESCO Oficina Internacional de Educación. (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), se puede acceder en <http://tandis.odhr.pl/documents/hre-compendium/rus/CD%20SECT%205%20EVAL/PR%20SEC%205/UNESCO%20Learning%20to%20Live%20Together.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 – Evaluation report on the implementation of the New Zealand curriculum 2008–2009]. Auckland, Universidad de Auckland. (En inglés.)
- Smith Nash, 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, se puede acceder en <http://ijklo.org/Volume1/v1p217-228Nash.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, Suiza, 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, Suiza, UNESCO Oficina Internacional de Educación, se puede acceder en http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/COPs/News_documents/2007/0709Kigali/Curriculum_Framework_Guidelines.pdf. (En inglés.)
- 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.)
- 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, se puede acceder en www.unesco.org/education/efa/wef_2000/strategy_sessions/session_III-3.shtml. (En inglés.)
- . 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>.
- . 2002. 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, <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001295/129533e.pdf>. (En inglés.)

- . 2002. 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, se puede acceder en <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 Educación (Position paper)]. París, UNESCO (Informe de situación). (En inglés.)
 - . 2004. Tawil, S. y Harley, A. (eds.), *Educación, Conflicto y Cohesión Social* [Education, Conflict and Social Cohesion]. Ginebra, Suiza, UNESCO Oficina Internacional de Educación. (En inglés.)
 - . 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, se puede acceder en <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001373/137333e.pdf>. (En inglés.)
 - . 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.)
 - . 2006. Educación para el VIH y el SIDA: Formación docente y enseñanzas. 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, se puede acceder en <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001436/143607E.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, se puede acceder en <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002180/2018083s.pdf>. (En inglés.)
- UNESCO-OIE. 1995-2013. Aprender a vivir juntos – El concepto (Documento electrónico) [Learning to live together – The concept (Electronic document)]. Ginebra, Suiza, UNESCO Oficina Internacional de Educación, se puede acceder en <http://www.ibe.unesco.org/en/themes/curricular-themes/learning-to-live-together/related/the-concept.html>. (En inglés.)
- . 1995-2013. Aprender a vivir juntos – ¿Qué enseñar y cómo? (Documento electrónico) [Learning to live together – What to teach and how? (Electronic document)]. Ginebra, Suiza, UNESCO Oficina Internacional de Educación, se puede acceder en <http://www.ibe.unesco.org/en/themes/curricular-themes/learning-to-live-together/related/what-to-teach-and-how.html>. (En inglés.)
 - . 1995-2013. Aprender a vivir juntos – ¿Cómo evaluamos? (Documento electrónico) [Learning to live together – What to teach and how? (Electronic document)]. Ginebra, Suiza, UNESCO Oficina Internacional de Educación, se puede acceder en <http://www.ibe.unesco.org/en/themes/curricular-themes/learning-to-live-together/related/how-do-we-assess-it.html>. (En inglés.)
 - . 2004. Estado de la respuesta curricular - EPT Informe de Seguimiento [State of the curricular response – EFA Follow-up Report]. Ginebra, Suiza, UNESCO Oficina Internacional de Educación, se puede acceder en <http://www.ibe.unesco.org/International/ICE47/English/Organisation/Meetings/efa%20monitoring%20report.pdf>. (En inglés.)
 - . 2010. Caso del Departamento de Educación de la Universidad Católica de Uruguay: Documento 8. Herramientas de Formación para el Desarrollo Curricular - Módulo sobre el currículo basado en la escuela. Ginebra, Suiza, UNESCO Oficina Internacional de Educación.
 - . 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). París, UNESCO Oficina Internacional de Educación.

- . 2013. Datos mundiales de educación. Ginebra, Suiza, UNESCO Oficina Internacional de Educación, se puede acceder en <http://www.ibe.unesco.org/es/servicios/documentos-en-linea/datos-mundiales-de-educacion.html>.
 - . 2013. R. Opertti y otros (eds.) Visión del currículo y los debates curriculares: una perspectiva interregional. Recopilación de Artículos y Respectidos Edición 2013-2014. Ginebra, Suiza. 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 localized curricula in Asia]. Contribución presentada a la Caja de Herramientas para el Currículo de Asia Pacífico, Ginebra, Suiza, UNESCO Oficina Internacional de Educación. (En inglés.)
- 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, se puede descargar en <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 (Documento Técnico No. 2). Guías y recomendaciones para reorientar la formación docente para abordar la sostenibilidad (UNESCO) [Guidelines and recommendations for reorienting teacher education to address sustainability (Technical Paper No. 2)]. París, UNESCO, <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, se puede acceder en 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*, ed. 2, Vol. 2. No. 2, se puede acceder en <http://revistasapientia.inf.br/edicao2/arquivos/Cvknw-04.pdf>. (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, Suiza, 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 literature]. París, UNESCO Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIEP, por sus siglas en inglés), se puede acceder en http://www.iiep.unesco.org/fileadmin/user_upload/Research_Challenges_and_Trends/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, se puede acceder en <http://asiapacific-odl2.oum.edu.my/C15/F568.doc>. (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, se puede acceder en <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, se puede acceder en http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1121703274255/1439264-1126807073059/Paper_Final.pdf. (En inglés.)
- Winkler, D.R. y Yeo, B. 2007. Identificación 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), se puede acceder en http://www.equip123.net/docs/e2-DecentQuality_WP.pdf. (En inglés.)
- 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.)
- .. 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, Suiza, UNESCO Oficina Internacional de Educación. (En inglés.)
- Zagoumenov, I. y Zahumionau, I. 2007. El currículo basado en la comunidad para fortalecer la confianza: 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, Suiza, 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, se puede acceder en <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, Suiza, UNESCO Oficina Internacional de Educación. (En inglés.)



NOTAS

A series of horizontal dotted lines for writing notes, extending across the width of the page.



Herramientas de Formación para el Desarrollo Curricular: Una Caja de Recursos (2013)

Evaluación

La UNESCO valora su opinión y le agradece que dedique unos minutos a evaluar el presente manual respondiendo a las siguientes preguntas:

1. Valore la utilidad de la información facilitada en esta publicación:

- Muy útil
- Útil
- Sin utilidad

Observaciones:

2. ¿Qué uso/s piensa hacer de la presente publicación?

Marque todas las respuestas que correspondan.

- Elaboración de políticas
- Redacción de informes/discursos
- Investigación
- Diseño de proyectos/programas
- Formación/talleres
- Conferencias
- Herramienta de referencia diaria
- Enseñanza/aula

Otro:

- Sensibilización
- Donación a una biblioteca
- Proporcione ejemplos precisos del uso que vaya a hacer de la presente publicación:

Observaciones:

3. Indique la/s categoría/s que considere que describen mejor el campo de acción de su organización.

- Educación
- Juventud
- Religión
- SIDA y VIH
- Cuestiones relativas a la mujer
- Negocios/trabajo
- Economía/planificación/desarrollo



<input type="checkbox"/> Salud/bienestar de la familia Otro: <input type="checkbox"/> Medios de comunicación <input type="checkbox"/> Población/planificación de la familia	
Observaciones:	
4. ¿Aproximadamente cuántas personas de su organización verán esta publicación?	
5. ¿Aproximadamente cuántas de ellas la emplearán en su trabajo?	
6. ¿Qué modificaciones realizaría para hacer que esta publicación fuera más útil?	
Si desea recibir ejemplares adicionales de la presente publicación, indique el número de unidades en el espacio reservado a tal efecto. Si necesita más de 5 ejemplares, le rogamos precise para qué fin específico en el espacio correspondiente. ejemplares	
Fin específico:	
Gracias por su cooperación. Le rogamos nos facilite sus datos personales:	
Nombre:	Teléfono:
Tratamiento:	Fax:
Organización:	Dirección e-mail:
Dirección:	Ciudad/País:
Pliegue este formulario o introdúzcalo en un sobre y, una vez franqueado, remítanoslo a la dirección que le hemos facilitado. También puede enviarlo por fax al +41 22 917 78 01 o por e-mail a la dirección siguiente: ibe.training@unesco.org .	

**Organización de las Naciones Unidas
para la Educación, la Ciencia y la Cultura
(UNESCO)**

Oficina Internacional de Educación
C.P. 199 | 1211 Ginebra 20 | Suiza



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



Oficina Internacional
de Educación

Herramientas de Formación para el
Desarrollo Curricular:

Una Caja de Recursos

La Caja de Recursos edición 2013 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 (UNESCO-OIE) enfatiza el rol fundamental que los procesos de desarrollo curricular de calidad desempeñan en el fomento y la mejora de la excelencia, la relevancia y la equidad de 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:



– Con recursos, herramientas, modelos y orientación adicionales

Como un centro mundial en el ámbito del desarrollo curricular y un instituto orientado hacia el trabajo en el terreno que apoya la acción de la UNESCO en pos de una Educación de calidad para Todos, UNESCO-OIE también proporciona capacitación y materiales en las siguientes áreas temáticas:

- Tendencias y temas curriculares
- Educación para el desarrollo sostenible
- Educación inclusiva
- Enfoques curriculares
- Educación para la ciudadanía

Para obtener más información, por favor póngase en contacto con nosotros.



Dirección postal
C.P. 199
1211 Ginebra 20
Suiza

Tel.: +41.22.917.78.00
Fax: +41.22.917.78.01
www.ibe.unesco.org



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



Oficina Internacional
de Educación