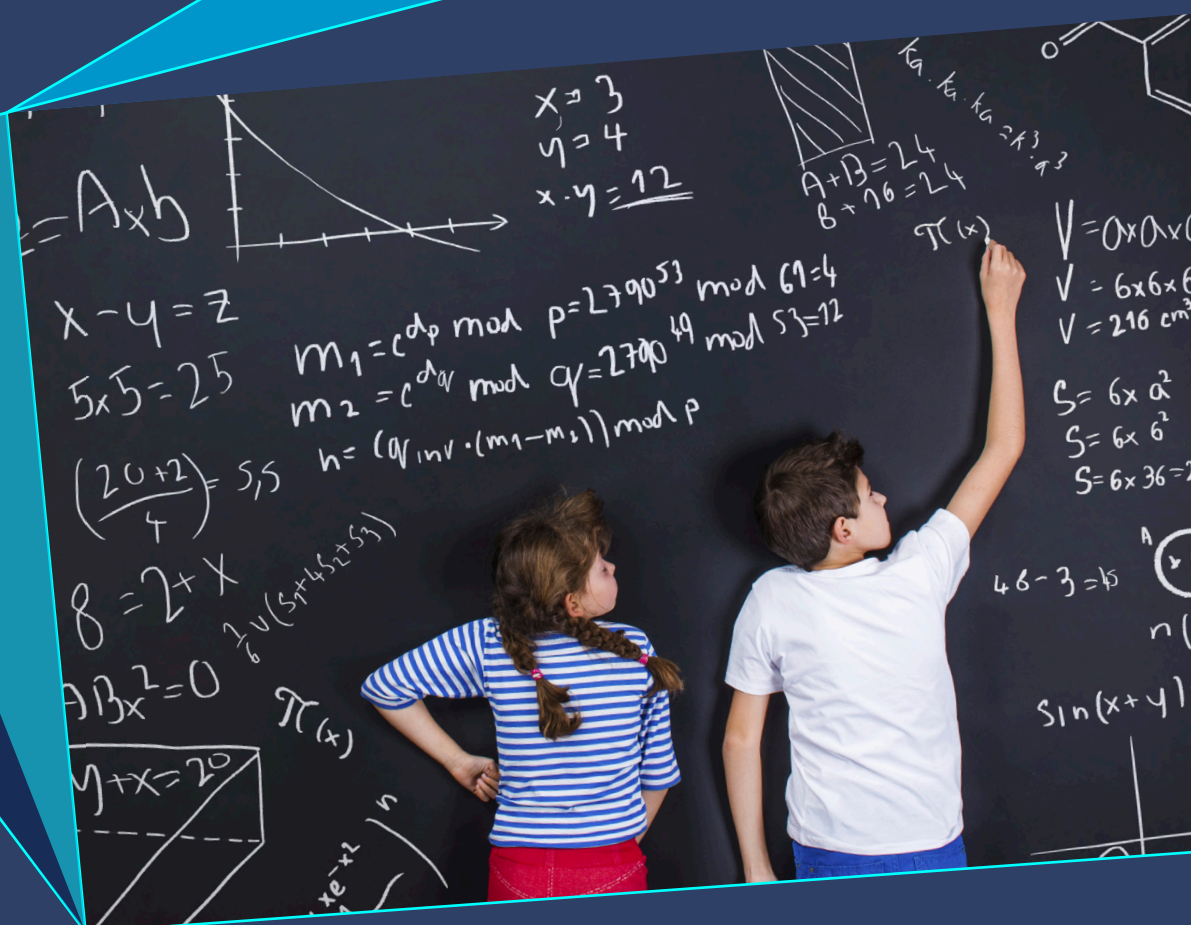


# DIAGNÓSTICO

## ESINED ESTRATEGIA DE INTEGRACIÓN EDUCATIVA

Currículo, Recursos Educativos y  
Formación Docente



# **DIAGNÓSTICO**

## ESTRATEGIA DE INTEGRACIÓN EDUCATIVA (ESINED)

**Currículo, Recursos Educativos  
y Formación Docente**

2018 - 2020

Diagnóstico de la Estrategia de Integración Educativa (ESINED): Currículo, Recursos Educativos y Formación Docente	COORDINADOR OBSERVATORIO DE INTEGRACIÓN EDUCATIVA Lisardo García Ramis
SECRETARIA EJECUTIVA Delva Batista Mendieta	REVISIÓN DE ESTILO: Prof. Nelson José Da Fonte R. Mgter. en Calidad y Excelencia Educativa
DIRECTOR DE PROGRAMAS DE EDUCACIÓN José Antonio Frías	DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN Carolina Loor Iturralde
COORDINADORA GENERAL DE LA ESINED Tania Fiedler de Gordón	
COORDINADOR DEL COMPONENTE CURRÍCULO Maximiliano Moder García	
COORDINADORA DEL COMPONENTE RECURSOS EDUCATIVOS Deyanira Alfonso Sanabria	
COORDINADORA DEL COMPONENTE FORMACIÓN DOCENTE Mercedes González Sanmamed	
Ancón, Clayton – Curundú, Ave. Clayton, Calle Hocker / Maritza Alabarca, Edificio 1013 A-B Ciudad de Panamá – Panamá - Teléfono +507 391-3359	

# Contenido

1. PRESENTACIÓN DEL ESTUDIO	7
1.1 Justificación	8
1.2 Contextualización del estudio	10
1.3 Objetivos y preguntas científicas	12
2. METODOLOGÍA	15
2.1 Diseño del estudio	15
2.2 Elaboración del instrumento de recolección de datos	15
2.3 Aplicación de los instrumentos	16
2.4 Análisis de la información	16
3. DIAGNÓSTICO	19
3.1 Diagnóstico componente: Currículo	19
Introducción	20
Resultados	21
Resultado 1: El concepto de currículo en las normativas ministeriales	21
Resultado 2: Objetivos comunes para el proceso educativo escolar	24
Resultado 3: Currículos con el aprendizaje en el centro	25
Resultado 4: Mayor precisión y claridad	29
Resultado 5: Elaboración Curricular y Participación Social	31
Resultado 6: Currículo y el desafío de la inclusión	33
Resultado 7: La Organización Disciplinar del Currículo	36
Resultado 8: El Protagonismo Docente en el Desarrollo Curricular	38
Resultado 9: La articulación de desarrollo curricular con la formación de los docentes y la producción de recursos educativos	40
Resultado 10: El Débil Seguimiento Curricular	43
Resultado 11: La Orientación de la Evaluación de Aula	45
Resultado 12: Evaluación, Información y Toma de Decisiones	47
3.2 Diagnóstico del componente: Recursos Educativos	51
Introducción	52
Resultados	54
Resultado 1. Normativas para selección, producción, circulación, cobertura y capacitación en uso	54
Resultado 2. El texto escolar como dinamizador de los currículos estatales	58
Resultado 3. Materiales de consulta, más allá del texto escolar	64
Resultado 4. La educación inclusiva en los recursos educativos	69
Resultado 5. Procesos en selección de recursos educativos	75
Resultado 6. Plataformas virtuales y contenidos digitales	81
Resultado 7. La evaluación en los recursos educativos	91
Resultado 8. Impacto de los recursos educativos	94

3.3 Diagnóstico del componente Formación Docente	99
Introducción	100
Resultados	102
Resultado 1. ¿Qué profesorado tenemos y qué profesorado necesitamos?	102
Resultado 2. Poniendo la primera piedra: atraer a candidatos excelentes a las carreras de educación	109
Resultado 3. El marco normativo como hoja de ruta para definir las propuestas de Formación Inicial Docente y en Servicio	112
Resultado 4. Revisar para mejorar: las reformas de la Formación Inicial Docente y en Servicio como cambios sistemáticamente planificados	115
Resultado 5. Proveer de una estructura sólida y articulada sobre la que organizar las ofertas de la Formación Inicial Docente y en Servicio: instituciones, tiempos y modalidades	119
Resultado 6. Aprender a ser docente: La capacitación del profesorado como objetivo nuclear de la Formación Inicial y en Servicio	130
Resultado 7. Quiénes serán los futuros docentes: los estudiantes de las carreras de Educación	138
Resultado 8. Quienes apoyan, asesoran y facilitan el aprendizaje de la profesión docente: características de los formadores de los futuros docentes	143
4. PROSPECTIVAS.	149
1. La Política Curricular y de la Formación docente como Políticas de Estado	150
2. La articulación de la política curricular con las políticas de formación docente y de recursos educativos	150
3. Seguimiento y evaluación de los instrumentos curriculares, de los recursos educativos y del impacto de la formación docente	151
4. El desarrollo de las capacidades y competencias del más alto nivel	152
5. Propiciar políticas de planificación en formación docente	152
6. Convertir la docencia en una profesión de prestigio y atraer a los mejores candidatos a las carreras de formación docente	153
7. Asegurar una formación inicial de docentes de calidad	153
8. Propiciar una formación en servicio acorde a las exigencias del sistema y que dé respuesta a las necesidades de los docentes	154
9. El texto escolar como pieza angular de los recursos educativos requiere ser revisado	154
5. CONSIDERACIONES FINALES	157
Glosario empleado en el diagnóstico de la estrategia de integración educativa (ESINED)	158
Bibliografía	166

# 1. Presentación del estudio

A casi cinco décadas de su creación, la Organización del Convenio Andrés Bello (CAB) lleva a cabo una nueva etapa de fortalecimiento institucional retomando la premisa fundamental de su labor como organismo de y para la integración entre nuestros países en las esferas de la educación, la ciencia y la cultura.

Este propósito fue ratificado e impulsado en la reunión de los Ministros de Educación de los países miembros de la Organización (REMECAB), en la ciudad de Quito, Ecuador, en marzo de 2017, en la cual se reafirmó la viabilidad estratégica del Organismo y se reforzó la vigencia de su Tratado constitutivo. El cual, luego de sus 47 años de vida institucional, ha permitido ampliar, fortalecer y favorecer la dimensión humana de la integración y la configuración de un espacio cultural común en la diversidad, desde lo educativo, cultural, científico y tecnológico.

Posteriormente, en la Resolución No 3 de julio de 2017 de la REMECAB, se define un perfil de la Estrategia de Integración Curricular y Recursos Educativos como una estrategia de Matriz de Planificación para la ejecución y se establece la creación del Observatorio de Integración Curricular como parte fundamental de la Estrategia. Más recientemente en la Resolución No 1 de junio del 2018 se expresa que la “Estrategia de Integración Curricular, de Recursos Educativos y de Formación Docente” se presenta como el vehículo idóneo para

aportar elementos de análisis que fortalezcan específicamente las políticas de inserción e inclusión en lo curricular y pedagógico, factores que deben contemplarse en la Tabla de Equivalencias.

El esfuerzo por enfrentar en forma conjunta aquellos problemas que nos son comunes en el ámbito educativo es beneficioso, productivo y enriquecedor para todos los países que ven en la integración regional un camino de desarrollo y mejora en la calidad de vida de su población.

Anteriormente no se había vinculado el bienestar de la humanidad a la calidad, equidad e inclusión de la educación ni reconocida su importancia con la claridad que se hace hoy. En el ámbito de la educación, en todos sus niveles, los propósitos de desarrollo, fortalecimiento y consolidación de los avances registrados constituyen prioridades estratégicas y un permanente desafío para la sistematización y asignación razonable de prioridades que permitan satisfacer la creciente demanda por educación de la mejor calidad que promueva y ejecute pedagogías participativas y contextualizadas, que potencien el desarrollo del pensamiento sistémico y del trabajo colaborativo y cooperativo entre países.

Para ello se acuerda concentrar los esfuerzos principales en el desarrollo de una Estrategia de Integración Educativa en los componentes

de Currículo, Recursos Educativos y Formación Docente (ESINED), con el objetivo de aprovechar en toda su dimensión las ventajas del trabajo multilateral y el cúmulo de experiencias enriquecedoras y lecciones aprendidas que podrán ser compartidas y aprovechadas como valiosa contribución a los esfuerzos que todos los Estados Miembros despliegan para el mejoramiento de la calidad educativa.

### 1.1 Justificación

La Estrategia de Integración responde a la necesidad de crear sinergias y lograr apoyos entre los diversos países de la región para revisar y valorar las políticas públicas en materia de educación, particularmente en el campo del currículo, los recursos educativos y la formación docente; y buscar mecanismos de actuación fundamentados desde el diagnóstico sistemático y el estudio de las tendencias internacionales, así como respaldados a partir del consenso entre los países implicados.

En aras de garantizar el éxito de la ESINED, resulta necesaria la caracterización, lo más precisa posible, de las condiciones educativas y sociales en los ámbitos o componentes que esta pretende abarcar para determinar así marcos comunes de criterios de calidad y la ruta de acción más apropiada para su implementación y consolidación.

La ESINED es una propuesta que contribuye con lineamientos, orientaciones, construcción colectiva y aprendizajes compartidos, a la articulación y coordinación de acciones que aporten a la consolidación o adecuaciones de las políticas públicas educativas de calidad, convirtiéndolas en un elemento significativo del desarrollo de nuestros países.

Como punto de partida se busca consolidar los lazos entre países de la región, contemplando las diferencias de contextos y condiciones singulares, pero reconociendo las situaciones, problemas y retos comunes. La diversidad, incluso dentro de cada país (sectores rura-

les y urbanos, poblaciones pluriétnicas, plurilingüismo, poblaciones con condiciones de discapacidad, desplazados, entre otros) nos hermana y nos presenta visiones y metas de desarrollo social colectivas y universales.

Consecuentemente, en la primera de las fases de desarrollo de ESINED se decidió la realización de un diagnóstico de la situación en los tres componentes señalados, con el fin de valorar las fortalezas y debilidades que existen en las prácticas y políticas educativas en ellos; caracterizar cómo se establecen las prioridades y orientaciones de las mismas, qué niveles y tipos de prescripciones tienen los países en esos ámbitos, entre otros aspectos a explorar.

La ESINED aborda, en forma articulada, tres aspectos centrales que se relacionan con el logro de los aprendizajes de los estudiantes en las escuelas: las definiciones sobre los aprendizajes que se espera se produzcan en ellas; las capacidades docentes para conducir este proceso y los recursos educativos a utilizar para ello. Estos tres elementos son centrales e inseparables para cualquier desarrollo de mejoramiento educativo que pretenda tener un impacto real en el aula.

Una estrategia de integración que comprenda estos tres componentes (currículo, recursos educativos y formación docente) busca generar, desde una instancia supranacional, un referente que sea usado por los países del CAB en la formulación y desarrollo de sus propias políticas de mejora educativa. Se trata de potenciar, por una parte, la optimización de los sistemas educativos al bene-

ficiarse del conocimiento y experiencias desarrolladas en otros países de la región, así como también dotarse de un marco o referente común que signifique un avance concreto de integración entre nuestros países.



## 1.2 Contextualización del estudio

La Declaración de Incheon constituye un compromiso histórico para todos los encargados de transformar vidas mediante una nueva visión de la educación, con medidas audaces e innovadoras que permitan alcanzar la ambiciosa meta en la fecha prevista. Esta declaración ha sido decisiva para trazar, entre otros, el objetivo de desarrollo sostenible conocido como ODS-4, que se refiere específicamente a la educación y cuya formulación expresa “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”. En tal empeño, representa un extraordinario desafío la lucha constante por elevar la calidad, donde el proceso de enseñanza-aprendizaje atienda a las necesidades de cada educando, sea novedoso en el empleo de nuevas formas de organización, medios didácticos y tecnológicos de amplio efecto informativo, así como resulte eminentemente formativo y contribuya a hacer de cada escolar una personalidad consciente y activo defensor de los valores que propugna su país.

El CAB es un vehículo idóneo para contribuir a enfrentar este esfuerzo de manera mancomunada y con posibilidades concretas de logros importantes en esta dirección, ya que todos sus programas se relacionan directamente con los Objetivos del Desarrollo Sostenible, promoviendo una educación que forme a los estudiantes en la generación y la adopción de estilos de vida sostenibles, los derechos hu-

manos, la igualdad entre los géneros, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y de la contribución de la cultura al mismo.

Sin embargo, los problemas de calidad de la educación que se enfrentan no se refieren solo a estas metas globales. En el plano interno nuestros sistemas educativos presentan una serie de problemas de los que es necesario hacerse cargo. La calidad de la educación no es solo un tema de rankings o comparaciones. Está demostrado que un sistema que no logra proveer una educación de calidad a toda su población perjudica, comparativamente más, a quienes más lo necesitan por no contar con los recursos de apoyo que permitan potenciar sus aprendizajes. De esta forma, el tema se convierte en un elemento central para la promoción de la equidad, tanto en la educación como en la sociedad en general (UNESCO, 2013).

Estas metas tienen una expresión concreta en la región latinoamericana y su búsqueda en forma conjunta se vuelve un imperativo ético, un acto de responsabilidad frente a los problemas que enfrentan nuestros pueblos y un compromiso en búsqueda de su superación.

Hay que tener en cuenta que las dos mediciones internacionales de aprendizaje más importantes a nivel internacional, aplicadas por UNESCO y la OCDE, evidencian de forma clara la urgencia de enfrentar el desafío de mejorar la calidad de los aprendizajes de los estudiantes y el desarrollo de habilidades que

permitan acortar la brecha y el rezago de la región en relación a los sistemas educativos más avanzados.

Si bien la situación promedio de todos los estudiantes de la región no alcanza los niveles de calidad esperados, la situación de los estudiantes que se movilizan por diversas razones entre países o internamente, se encuentra por debajo de estos rendimientos, con lo que se hace urgente generar políticas públicas que consideren la realidad de estos niños y niñas en América Latina y el Caribe, y España, ya que por esta vía se puede avanzar en la consolidación de una educación inclusiva y equitativa de calidad, así como en generar las condiciones y habilidades que les permitan seguir aprendiendo a lo largo de la vida a todos los habitantes de la región (OREALC-UNESCO, 2016).

Entre los años 2000 y 2015, el número total de inmigrantes residentes en los países de América Latina y el Caribe aumentó en 2,6 millones de personas, es decir se incrementó en un 45% (SICREMI, 2017). Un 34% del total de emigrantes del continente americano lo hacía a los países de América Latina y el Caribe y en el tiempo transcurrido desde dicho estudio, se puede apreciar que la tendencia va en aumento. En el informe de SICREMI correspondiente al año 2015 se establecía que, mientras el incremento de las migraciones en el resto del mundo llega al 42%, en la región Latinoamericana y el Caribe se eleva al 78% (SICREMI, 2015).

Si bien antes los principales destinos de los migrantes latinoamericanos eran Estados Uni-

dos y Europa, el aumento de las dificultades y controles migratorios, así como las crisis económicas y políticas vividas a escala global, han incrementado el flujo de migrantes entre países vecinos, provocando un crecimiento en la migración intrarregional. Entre los países que han tenido un importante aumento del número de inmigrantes entre 2010 y 2017 destacan Chile, México, Brasil, Ecuador, Colombia y Panamá.

Los cambios en los patrones migratorios alcanzan también a las características de los migrantes. Así, durante la primera década del siglo XXI se ha producido un proceso de feminización de la migración (OIM, 2004) en el cual las mujeres pasan a tener un rol mucho más activo. El volumen de mujeres migrantes aumenta significativamente y también las razones por las que migran: la reunificación familiar ya no es el principal motivo. Al igual que en la migración masculina, la principal motivación es laboral, la búsqueda de un mejor horizonte económico y social. Así también, se ha producido un aumento de los niños migrantes, quienes llegan con sus familias, o con posterioridad, a reunirse con ellos a los países receptores de migración. Esta población infanto-juvenil plantea el desafío de la integración e inserción en los sistemas educativos.

Si bien los flujos migratorios no son estables y varían en función de las fluctuaciones económicas y de factores políticos y sociales de los países involucrados (emisores y receptores), muestran una realidad irrefutable ante la cual los Organismos de Integración como el CAB están llamados a jugar un papel protagónico

de primera línea. Es claro que la integración dejó de ser una opción para convertirse, por fuerza de los acontecimientos, en un imperativo.

La ESINED pretende, a través de una experiencia de integración concreta en el ámbito educativo, contribuir con los Ministerios de Educación en el desarrollo de políticas públicas que permitan potenciar los recursos y gestión del conocimiento en función del mejoramiento educativo, beneficiando al conjunto de sus Estados Miembros.

### 1.3 Objetivos y preguntas científicas

El objetivo general del estudio realizado es:

Elaborar diagnósticos de la situación y prácticas educativas en los ámbitos del desarrollo curricular, de la formación docente y de los recursos educativos que permitan elaborar Marcos Comunes de Criterios de Calidad para la orientación de políticas en educación.

#### Objetivos específicos:

- Describir la situación educativa de los países en el momento del diagnóstico en los componentes de Currículo, Recursos Educativos y Formación Docente.
- Determinar una base de conocimiento indispensable para la promoción y orientación de políticas para el mejoramiento educativo.
- Situar en perspectiva regional los desarrollos y retos futuros de cada país.

Estos objetivos pretenden orientar el estudio hacia la solución de las siguientes preguntas científicas por componentes de la Estrategia:

¿Cuáles son los saberes, competencias y habilidades que priorizan los sistemas educativos hoy? ¿Cómo se definen estas prioridades y orientaciones? ¿Qué niveles y tipos de prescripción curricular tienen los países? ¿Quiénes influyen en la definición de rutas curriculares de aprendizaje? ¿Cómo opera la evaluación de los aprendizajes en la definición de estándares curriculares?

¿Cómo se articulan en la actualidad los recursos educativos físicos y digitales con las definiciones curriculares? ¿Qué materiales y recursos educativos físicos y digitales crean, compran, regulan o seleccionan los Estados? ¿Podrán los países responder activamente a la oportunidad de la riqueza digital para ampliar el derecho a la educación y revertir desigualdades sociales?

¿Qué aprendizajes se ofrecen hoy a los futuros docentes para asegurar su mejor desempeño profesional y su preparación para dar respuesta a las exigencias de la escuela y la sociedad? ¿Cómo se diseñan, desarrollan y evalúan las propuestas de formación docente para propiciar la adecuada capacitación de los profesores? ¿Qué tipo de acompañamiento reciben los profesores en el desarrollo de su carrera profesional para actualizarse tanto disciplinar como pedagógicamente?

## 2. METODOLOGÍA

### 2.1 Diseño del estudio

El desarrollo de la ESINED se organiza en varias fases desde las que se han diseñado los procesos de análisis de la realidad, síntesis de los problemas comunes y retos a los que hay que afrontar, así como fortalezas y potencialidades demostradas, para iniciar la puesta en marcha de políticas públicas refrendadas por los acuerdos entre la comunidad educativa que constituyen los miembros del CAB.

En la primera de las fases de su desarrollo se definió la realización de un diagnóstico de la situación en los tres campos definidos en la ESINED. Dicho diagnóstico se ha planteado a través de tres estrategias de recolección de información. Además de la revisión bibliográfica y de identificación de las tendencias internacionales sobre los tres componentes de estudio (currículo, recursos educativos y formación docente), se han promovido estudios focales sobre casos particulares y prácticas específicas en cada una de estas tres temáticas y, sobre todo, se ha recogido información de cada uno de los países a través de los tres cuestionarios “ad hoc” que se han diseñado para estos objetivos.

### 2.2 Elaboración del instrumento de recolección de datos

Para la elaboración de los cuestionarios se desarrolló en el mes de febrero del 2018, un taller en la ciudad de Bogotá, Colombia, con la participación de expertos de cada componente en representación de los países miembros, en el cual se debatieron y determinaron los ámbitos y dimensiones principales para la construcción de un instrumento por componente con la finalidad de recopilar la información sobre la situación actual en cada uno de ellos.

Posteriormente una comisión encargada elaboró una versión del instrumento para cada componente, los cuales fueron sometidos a una consulta de expertos para su validación inicial y se distribuyeron a los países miembros para que fueran estudiados y se ofrecieran las sugerencias y recomendaciones de modificación durante los meses de mayo a junio.

El documento final por componente quedó conformado y listo para su empleo a finales del mes de junio, montándose en la plataforma electrónica que se elaboró para recopilar y subir en línea la información de cada componente por parte de cada uno de los países asociados al CAB.



El cuestionario del componente de currículo consta de 47 preguntas agrupadas en tres dimensiones:

- Marco contextual y antecedentes de la política curricular,
- Desarrollo Curricular.
- Evaluación.

El cuestionario del componente recursos educativos posee 63 preguntas y abarca:

- Panoramas de las políticas nacionales de los recursos educativos.
- Provisión de los recursos educativos.
- Uso pedagógico de los recursos educativos.

El cuestionario del componente formación docente consta de 104 preguntas, organizadas en 3 bloques:

- Políticas de atracción de candidatos a la carrera de formación docente,
- Formación Inicial
- Formación en Servicio.

2.3 Aplicación de los instrumentos

La copia digital de los documentos definitivos fue enviada a las Secretarías Nacionales, así como las indicaciones para el trabajo con la plataforma y la recopilación de la información. Los especialistas, designados de cada uno de los países, responsables de brindar la informa-

ción que se colocaría en el instrumento, recibieron una clave de acceso a la plataforma y se ofrecieron facilidades para enviar la información que se entendiera por diversas vías, en caso de dificultarse el llenado en línea y para atender a problemas técnicos que se produjeron en la plataforma empleada. Durante el llenado de los instrumentos se desarrollaron reuniones virtuales de acompañamiento a los técnicos.

El proceso de aplicación se previó entre los meses de julio al 30 de septiembre del 2018, debiendo extenderse hasta el 15 de octubre y se recibieron informaciones de algunos países hasta el mes de noviembre, en los casos que se presentaron problemas logísticos o de cambios de personal en los ministerios, los cuales dificultaron la recopilación de la información necesaria.

2.4 Análisis de la información

Para el análisis de la información los coordinadores por componente determinaron las dimensiones de análisis, sus indicadores y posibles cruzamientos de los datos de las preguntas de los cuestionarios, los cuales quedaron así preparados para el procesamiento inicial.

Una vez obtenida toda la información en línea y volcada en una base de datos, en el mes de noviembre del 2018 se contrataron equipos de especialistas en el procesamiento de datos cualitativos y cuantitativos, los cuales, con las

informaciones ofrecidas por los coordinadores y las consultas sistemáticas que se realizaron, presentaron hasta el mes de febrero de 2019 un primer informe del procesamiento de los instrumentos, el cual fue enriquecido con nuevas solicitudes de cruces de información por parte de los coordinadores.

Con estos elementos se produjo un informe preliminar por componentes que fue debatido en un taller realizado en el mes de marzo del 2019 en la ciudad de Panamá bajo la coordinación de la Estrategia de Integración Educativa. En el taller se valoraron los principales resultados del diagnóstico y se unificaron puntos de vista para su posterior consulta, debate y presentación a los países miembros.

Este documento fue socializado con los países del CAB mediante su envío a todos los Ministerios de Educación y fue presentado y debatido en un Taller que, para esta finalidad, se desarrolló en Ciudad de Panamá durante los días 24 al 26 de abril de 2019, en la que participaron técnicos ministeriales de los países signatarios de la Organización del Convenio Andrés Bello, además de asesores y representantes de instituciones y organismos de la región.

Las distintas metodologías del taller permitieron compartir los detalles de la información del diagnóstico, así como, de manera colaborativa aportar consideraciones no sólo al documento en sí, sino también a la iniciativa de la ESINED en general y en particular a sus componentes. Se completaron algunos análisis y sus implicaciones en determinados países y en el conjunto de la región para, de esta

manera, fortalecer el documento de diagnóstico preliminar.

En los debates realizados en las diferentes etapas y, en particular, en el taller con los técnicos ministeriales ya referido, también se vislumbraron las posibles líneas de acción que podrían proponerse para, de forma conjunta pensar, diseñar e implementar iniciativas orientadas a propiciar una visión integrada de los temas clave, las problemáticas más relevantes y las posibles soluciones viables y realistas, para contribuir a mejorar u orientar las políticas educativas en la región.

En el presente documento se presentan los principales resultados encontrados en cada componente como parte de los procesos antes referidos y se ha realizado una lectura crítica de la información recogida, tanto a nivel de cada país como a través de las similitudes y disonancias entre los países.

Los logros en cuanto a la información obtenida en la Etapa Diagnóstica de la Estrategia de Integración Educativa del CAB, son insumos valiosos sobre tendencias educativas que servirán como referencia para los sistemas educativos de los países, así como para futuras investigaciones educativas y principalmente para la construcción de Marcos Comunes de Criterios de Calidad.

## DIAGNÓSTICO DEL COMPONENTE : **CURRÍCULO**

CHILE — COLOMBIA — CUBA — ECUADOR  
ESPAÑA — MÉXICO — PANAMÁ — PARAGUAY  
PERÚ — REPÚBLICA DOMINICANA — VENEZUELA

## INTRODUCCIÓN

Tal como se mencionara anteriormente, el cuestionario del componente de Currículo contaba con 47 preguntas agrupadas en tres dimensiones: 1) Marco contextual y antecedentes de la política curricular, 2) Desarrollo Curricular y 3) Evaluación.

En la dimensión de “Marco contextual y antecedentes de la política” se indagaron aquellos temas referidos a los procesos político/normativos que han dado forma a las actuales normativas y diseños curriculares vigentes en los países participantes. Se preguntó, así, por los procesos de reformas y las concepciones generales que se manejan y que dan marco a las definiciones curriculares existentes. En este sentido se pregunta por las orientaciones teóricas dominantes y las principales características y alcances del currículo.

En la dimensión de “Desarrollo Curricular” se preguntó por los procesos curriculares contemplados por la política pública, desde la definición y elaboración del currículo hasta su implementación en la sala de clases. Cuáles son los elementos centrales para la elaboración o modificación curricular, los procedimientos y responsables involucrados en estos. Las etapas contempladas para su aprobación y cómo se entiende el proceso de llevar al aula el currículo. El rol de los docentes en este y el alcance y concreción de la definición curricular.

Finalmente, en la dimensión “Evaluación” se avanza sobre los mecanismos de evaluación contemplados en la política curricular en dos sentidos. Por una parte, en la existencia o no de Evaluación del Currículo, vale decir si exis-

ten dispositivos que permitan hacer seguimiento del desarrollo curricular a lo largo de todo el proceso, y su implementación.

Sus principales características y el impacto o efectividad que estos procedimientos tienen para los procesos de actualización. Por otra, se avanza sobre los mecanismos de evaluación del aprendizaje descritos en el currículo, si existen evaluaciones generales de los logros o avances, si se desarrollan orientaciones para la evaluación en el aula y los principales agentes de estos procesos.

Con el desarrollo de estas tres dimensiones se pretende construir una descripción general de la situación en los países participantes de la estrategia, que permita poner luces sobre los logros y desafíos que se enfrentan, para permitir avanzar en procesos de diálogo y armonización que potencien el mejoramiento educativo de forma conjunta.

En el presente documento se entrega una síntesis de las respuestas dadas por los ministerios de Educación enriquecidas con la discusión del taller realizado en Ciudad de Panamá. No se agotan así, las posibles interpretaciones que se pueden hacer del caudal de información entregado, que fue enorme, pero si sea avanza en agrupar y significar esa información desde los focos de desarrollo de la ESINED. Los documentos con toda la información que se levantó en los tres componentes de la Estrategia están a disposición de investigadores que busquen desarrollar estudios que ayuden a mejorar los desempeños de la educación en la región.

## RESULTADOS

### Dimensión 1.

#### Políticas y contexto del desarrollo curricular

##### Resultado 1. El concepto de currículo en las normativas ministeriales

Los documentos ministeriales de los países participantes utilizan diferentes definiciones del concepto de currículo, lo que tendrá incidencia posterior en el carácter de los documentos curriculares que elaborarán. Estas variaciones van desde la definición de currículo como explicitación de los objetivos de aprendizaje del sistema, hasta las concepciones más amplias que refieren al conjunto de procesos que inciden en el aprendizaje de los estudiantes en la escuela.

El campo de la definición curricular es relativamente nuevo como campo de estudios. El campo de la definición curricular es relativamente nuevo como campo de estudios.

Desde las primeras definiciones, a comienzos del siglo XX, hasta el desarrollo de los estudios más recientes en este campo, se ha recorrido un largo camino. Sin embargo, la estructuración del campo curricular como un campo de estudio se comienza a consolidar durante la segunda mitad del siglo pasado. Es importante tener presentes estos elementos toda vez que en este proceso de desarrollo de los estudios curriculares se ha ido produciendo una especialización en dos campos. Por una parte, el campo de la política pública, por otra, la investigación académica. Por la propia naturaleza de su campo de estudio, estas han operacionalizado el concepto de currículo con diferen-

tes alcances y son los dos principales focos de desarrollo del estudio curricular. Cada uno de los países participantes de la ESINED construye sus definiciones curriculares aproximándose más a una u otra de estas perspectivas, lo que impacta en las características y alcances que estas definiciones tendrán.

Por una parte, están aquellos países que asumen una perspectiva más académica de currículo, que involucra diferentes procesos y actores vinculados en el proceso global de aprendizaje de los estudiantes. De esta manera, dichas definiciones dan origen a una serie de normativas y documentos que regulan y acompañan dicho proceso, desde las definiciones de objetivos o metas, hasta los materiales que posibilitan el desarrollo del aprendizaje en el aula, siendo consideradas todas ellas como partes integrantes del Currículo.

Por otra, están aquellos países que asumen una definición de currículo más instrumental, más vinculada al desarrollo de los estudios curriculares en cuanto política pública, lo circunscriben al documento que contiene la prescripción de objetivos o expectativas de aprendizaje que se establecen para los estudiantes, ya sea por nivel o ciclo educativo.

De esta manera, aquellos documentos que permiten operacionalizar estas expectativas son considerados complementos del currículo o apoyos. Documentos de carácter curricular, pero no el currículo en sí.

	CONCEPTO DE CURRÍCULO
Chile	Selección de saberes propios de la cultura, en la que intervienen diversos actores con distintos espacios de poder e incidencia. Posee un orden y organización que le da estructura. Del mismo modo, su concreción o despliegue es posible de ser gestionado –como mínimo– en tres niveles: macro (estado), meso (escuela), micro (aula).
Colombia	Currículo es el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional.
Cuba	El sistema de actividades y de relaciones, dirigidos a lograr el fin y los objetivos de la educación para un nivel de educación y tipo de escuela determinados, es decir, los modos, formas, métodos, procesos y tareas, mediante los cuales, a partir de una concepción determinada que sustenta y planifica las intenciones y el plan de acción, propicia la ejecución y evaluación protagónica de la actividad pedagógica conjunta de maestros, estudiantes y otros agentes educativos, para lograr la educación y el máximo desarrollo de los estudiantes (L. García y otros, 2004:15).
Ecuador	Es la expresión del proyecto educativo que los integrantes de un país o de una nación elaboran con el fin de promover el desarrollo y la socialización de las nuevas generaciones y en general de todos sus miembros; en el currículo se plasman en mayor o menor medida las intenciones educativas del país, se señalan las pautas de acción, orientaciones sobre cómo proceder para hacer realidad estas intenciones y comprobar que efectivamente se han alcanzado.
España	...se entiende por currículo la regulación de los elementos que determinan los procesos de enseñanza y aprendizaje para cada una de las enseñanzas. a) Los objetivos de cada enseñanza y etapa educativa. b) Las competencias, o capacidades para aplicar de forma integrada los contenidos ... c) Los contenidos, o conjuntos de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que contribuyen al logro de los objetivos de cada enseñanza ... Los contenidos se ordenan en asignaturas, que se clasifican en materias, ámbitos, áreas y módulos ... d) La metodología didáctica, e) Los estándares y resultados de aprendizaje evaluables. f) Los criterios de evaluación del grado de adquisición de las competencias y del logro de los objetivos de cada enseñanza y etapa educativa.

	CONCEPTO DE CURRÍCULO
Panamá	El currículo es el producto derivado de un proceso dinámico de adaptación al cambio social y al sistema educativo. El diseño curricular debe responder a una concepción de educación como totalidad y en proceso de cambio permanente.  - El currículo educativo es la concreción de los principios, fines y políticas establecidas por el sistema educativo y comprende las etapas de planificación, elaboración, difusión, aplicación, seguimiento y evaluación (Ley 47 de 1946, Orgánica de Educación, pág. 107, Capítulo II).
Paraguay	Se entiende por currículo el conjunto de los objetivos, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada uno de los niveles, etapas, ciclos, grados y modalidades del sistema educativo nacional que regulan la práctica docente.
Perú	Aquel que (...) contiene los aprendizajes que deben lograr los estudiantes al concluir cada nivel y modalidad, mostrando su progresión a lo largo de toda la escolaridad, así como la forma de evaluarlos a nivel de proceso y resultados. Incluye un conjunto de competencias nacionales priorizadas que constituyen el marco curricular nacional que serán monitoreadas y evaluadas periódicamente por el Ministerio de Educación.
República Dominicana	El currículo debe ser una respuesta desde el ámbito educativo al desarrollo integral del educando, a la problemática social y a la necesidad de democratización de la sociedad, formando para el ejercicio de la ciudadanía responsable. Para lograrlo, debe partir de la realidad circundante y tener la flexibilidad de adaptarse a las circunstancias variables en que se realiza y a los sujetos involucrados en su desarrollo. Conjugando los intereses del estudiante y las exigencias del bien común, se debe reconstruir con ellos el saber y fomentar el diálogo, el debate, la búsqueda del consenso, el compromiso en la acción y la cultura de la participación activa.
Venezuela	Es un proceso flexible, crítico y abierto que abarca las finalidades y objetivos de la educación, como un instrumento que permite dar contenido y coherencia al conjunto de la política educativa, a través de los planes y programas de estudio sobre la base de las características, las necesidades y aspiraciones de la sociedad, a partir de la selección y organización de los contenidos que permitan el desarrollo de las actividades de enseñanza-aprendizaje; siendo el proceso de acuerdo político-social sobre qué, para qué y cómo educar en el contexto del proyecto de sociedad que se aspira construir.

Resultado 2. Objetivos comunes para el proceso educativo escolar

Con muy pocos matices, es posible identificar una serie de elementos comunes en la definición general de los objetivos de la educación en todos los países participantes.

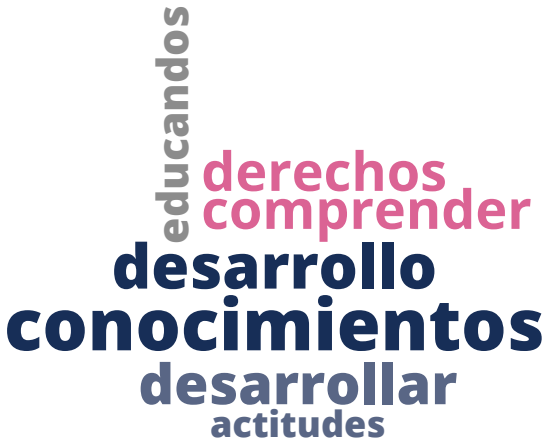
La definición de los países participantes en la ESINED muestra importantes congruencias en la definición de sus fines y objetivos educativos que marcan una sintonía con tendencias globales y los focos de la educación en la actualidad. Los elementos más presentes en prácticamente todos los países hacen referencias al Desarrollo Personal, la Formación Integral, la Ciudadanía Democrática, la Conciencia Ambiental y el desarrollo general de las habilidades blandas, pensamiento crítico, comunicación, el desarrollo de la capacidad de emprender en diferentes contextos.

Un elemento central que está presente en todas las definiciones de objetivos observadas es la gestión del conocimiento y del propio aprendizaje. Si bien se menciona de distintas formas, y abarca más de un solo enunciado en prácticamente todos los documentos observados, se han aglutinado en torno a este concepto todos los procesos de adquisición de conocimientos relevantes por parte de los

y las estudiantes, así como el desarrollo de las habilidades y destrezas para poder gestionar el propio aprendizaje a lo largo de la vida. Así, el conocimiento aparece, en las definiciones de objetivos y fines, siempre asociado a la necesidad del aprendizaje continuo.

Los conceptos que más se repiten en las declaraciones de los países son los siguientes.

Considerando lo expresado en el párrafo anterior es como se debe comprender el lugar principal que se le da al concepto de conocimiento. En ninguna de las declaraciones observadas se puede apreciar la idea de la educación como una mera transmisora de conocimientos desde la academia a los estudiantes, muy por el contrario, el rol principal lo juega la idea de la actualización permanente del conocimiento relevante a lo largo de toda la vida, proceso en el cual la escuela jugaría el rol principal de equipar, primero con los conocimientos fundamentales a los estudiantes, y luego con las habilidades y destrezas para la gestión del aprendizaje que les permita desarrollar procesos de actualización permanente de esos conocimientos.



La valoración de la democracia y el respeto a la diversidad, y la formación de una ciudadanía respetuosa de estos valores, así como la generación de conciencia ambiental para el cuidado del medio ambiente también se encuentra presente en las declaraciones de todos los países como un elemento importante del proceso educativo.

Resultado 3. Currículos con el aprendizaje en el centro

En líneas generales los países participantes comparten muchos criterios y conceptos en sus definiciones curriculares. El concepto de aprendizaje aparece como elemento central y articulador en prácticamente todos los países. Sin embargo, las descripciones y nivel de concreción del currículo varían mucho.

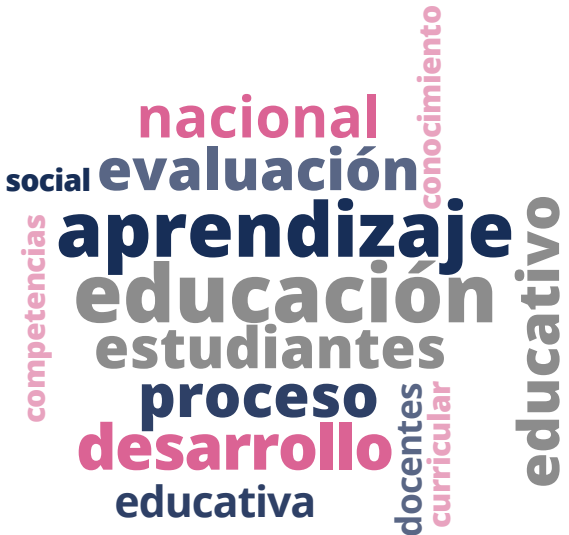
Durante las últimas décadas el debate curricular ha ido cobrando cada vez mayor relevancia motivado por los cambios dramáticos que ha vivido el planeta y la comprensión de la necesidad de ajustar y actualizar los procesos educativos a los tiempos que se viven. De esta forma se ha producido una serie de reformas del currículo escolar en países de las más variadas características en todo el planeta (Dussel, 2001; Livngston et al, 2015; Janc, 2016; Suasnábar, 2017). El currículo se posiciona como elemento importante (cuando no central) de las reformas educativas y de los esfuerzos por mejorar los rendimientos de los sistemas educativos (Suasnábar 2017).

Es en este contexto que surgirán nuevos enfoques curriculares y formas de entender tanto la organización como los contenidos<sup>1</sup> del currículo.



Desde hace ya más de dos décadas que se ha comenzado a instalar entre los diferentes países de la región un cambio en el enfoque con el que se asumen los procesos educativos, pasando de un enfoque centrado en la enseñanza a uno centrado en el aprendizaje (Moder, 2015). Esto se aprecia de manera consistente en prácticamente todos los currículos de los países que participan de la ESINED, en la cual se declara explícitamente un foco de desarrollo centrado en el aprendizaje, en el estudiante y en lo que este adquiere en el proceso escolar. Este giro, si bien se observa nítidamente en las declaraciones de los currículos, se ve relativizado al observar las descripciones y desarrollos que se realizan en los documentos. Es evidente que la tensión que genera, en distintos niveles, un cambio de esa magnitud es grande y, por ende, es una tarea de difícil concreción, permaneciendo una práctica discursiva, declarativa, que refrenda el cambio de enfoque, pero que al observar las orientaciones y desarrollos curriculares que se realizan en diferentes niveles, se pueden observar inconsistencias en las que aún perviven los enfoques centrados en la enseñanza.

Así, si bien es una tendencia clara el giro hacia el aprendizaje, aún queda mucho por hacer en este sentido, en dar consistencia y empoderar a los distintos actores con las herramientas y las atribuciones necesarias para poder gestionar una educación que se orienta hacia el aprendizaje de los estudiantes.



En la gráfica se puede observar como los términos más usados por los distintos países al momento de enfrentar estas temáticas son los de Educación, Aprendizaje, Estudiantes. Estos énfasis discursivos marcan una tendencia clara que vincula el proceso educativo al aprendizaje.

<sup>1</sup> El concepto de “contenido curricular” se va a entender en este documento y en lo sucesivo, en su sentido amplio, vale decir, con él se hará referencia a todos los elementos que prescribe el currículo, independientemente si son conocimientos, saberes, habilidades, competencias, asumiendo que entre estos cuatro conceptos también se establecen diferencias claras. Es importante hacer esta aclaración en este punto para que no se produzca la asociación mecánica que tradicionalmente se hace entre “contenido curricular” y “conocimientos disciplinares”.

Sin embargo, al declarar los Objetivos Generales que buscan los sistemas educativos, aparecen conceptos que se vinculan a una visión más tradicional del proceso educativo. Es así como aparecen con una fuerte presencia el concepto de ‘conocimiento’, con una preponderancia clara en relación a los otros, seguido de desarrollo (principalmente integral del estudiante) y en tercer lugar ‘desarrollo de actitudes’.

Estos énfasis discursivos en los documentos curriculares nos vuelven a hablar de las tensiones existentes en el currículo. Donde, desde la declaración de objetivos, pareciera enfatizarse un enfoque academicista, que luego se ve relativizado por el foco en el aprendizaje y con una valoración no mayormente distintiva entre desarrollo de competencias y adquisición de conocimientos.



El concepto de conocimientos, si bien es un componente central del proceso educativo, alcanza una preponderancia que no se condice con las declaraciones referidas al foco en el aprendizaje, donde ni cede su lugar a otros conceptos como desarrollo de habilidades, competencias, o actitudes.

En relación a los marcos de desarrollo de los objetivos se puede apreciar un claro acento hacia una educación volcada a la sociedad y el desarrollo de la persona. Los documentos de los sistemas, mayoritariamente, declaran tener como objetivos centrales la formación de los sujetos, sin una clara relación con las agendas de desarrollo país. Así, los marcos educativos se encuentran centrados en la formación de la persona según valores sociales, una educación que se vuelca más a la sociedad que a la economía o el desarrollo, o más hacia el individuo que hacia la comunidad.

Esto no significa que dichas temáticas no estén presentes en los documentos, sino que el énfasis, y aquellos aspectos que conllevan mayor elaboración, están vinculados al mundo del desarrollo personal o social. Solo algunos pocos países hacen menciones explícitas y vinculan los objetivos educativos con los objetivos o agendas de desarrollo país, siendo los más claros ejemplos Cuba, República Dominicana y Ecuador.



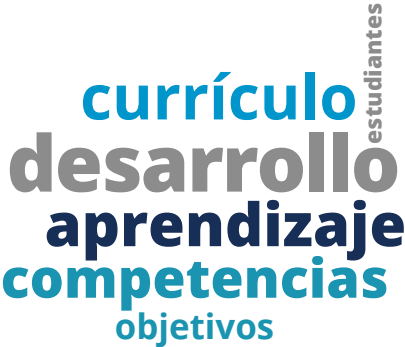
Resultado 4. Mayor precisión y claridad

La organización y enfoques del documento curricular se entrega a través de largas descripciones que no arrojan mayor claridad sobre las definiciones que subyacen en la elaboración del documento curricular, e incluso en varios casos no se declara.

Solo unos pocos países declaran abierta y claramente los focos teóricos o ideológicos desde donde se aborda el desarrollo del currículo, son los casos de Cuba y República Dominicana. No obstante, las asunciones y declaraciones en términos de los conceptos aglutinadores y hacia donde se tensionan los currículos nacionales, al momento de definir una organización de las categorías y conceptos curriculares, o definir el foco teórico desde donde se aborda su desarrollo, esto no se declara.

No es que se espere que se declare la asunción de un enfoque específico, pero tampoco se declara un enfoque ecléctico o, por último, cuáles son las fuentes desde las cuales se realiza el desarrollo curricular. Así se podría presumir que el enfoque que prima es un enfoque principalmente pragmático, que evita la exposición de referentes teóricos, definidos o eclécticos. La investigación en currículo ha encontrado que la claridad con la que están formulados estos propósitos y objetivos facilita el diseño y desarrollo de currículos coherentes con estos principios (Creese et al., 2016). Dicho de otra forma, ayudan a estrechar la brecha entre el currículo “prescrito” y el currículo “aprendido”.

Al momento de describir los documentos, se utilizan conceptos consistentes con los fines declarados. Al preguntar por las principales orientaciones de la propuesta curricular, y



Sobre el enfoque del proceso de enseñanza aprendizaje presente en el documento curricular, se observa en la gráfica un comportamiento coherente con la declaración del foco educativo.

por el enfoque del proceso educativo plasmado en la propuesta los conceptos que más se repiten son aprendizaje y desarrollo, competencias ocupa también un lugar central en los discursos de las propuestas curriculares, y en este caso, a diferencia de cuando se plantean los objetivos más generales de la educación, el concepto de ‘conocimientos’ queda bastante relegado en relación a los mencionados antes.



En relación a las principales orientaciones del documento curricular, también se puede observar coherencia tanto con lo declarado como foco educativo, como con el foco de desarrollo de los documentos curriculares.

PRECISIÓN Y CLARIDAD

A partir de las informaciones recogidas desde los cuestionarios, se pueden observar varios elementos de encuentro que posibilitan el diálogo curricular: el foco en el aprendizaje presente en la mayoría de los países, la incorporación de desarrollo de competencias y habilidades, el compartir objetivos generales de la educación que apuntan al desarrollo integral de las personas y al fortalecimiento del funcionamiento social a través de objetivos de formación ciudadana y democrática en la mayoría de los países.

En líneas generales el documento curricular debiera ser claro y conciso, permitiendo que los diferentes actores pudieran acercarse a él apoderándose de sus ideas y pudiendo convertirlo en un documento de trabajo efectivo. Las largas descripciones no ayudan a este propósito. Los documentos curriculares son de alta complejidad, por la cantidad de elementos que deben combinar, y también por la gran cantidad de expectativas que existen sobre ellos y a las que de alguna manera deben responder. Por lo mismo son documentos que deben contemplar un delicado equilibrio entre lo técnico y lo político, y es aquí donde se pueden comprender, o explicar, muchas de las tensiones que denotan los documentos estudiados.

Dimensión 2.  
Sobre desarrollo curricular

Resultado 5. Elaboración Curricular y Participación Social

Todos los países declaran contar con procesos participativos de gestación y elaboración del currículo escolar que involucran a diferentes actores políticos y sociales.

El desarrollo de los currículos ha ido incorporando cada vez más la voz de distintos actores involucrados en el proceso educativo.

Así se desprende de la información entregada por los diferentes países participantes de la estrategia. Se establecen, en forma cada vez más clara, diferentes niveles de participación, desde la gestación curricular y la definición gruesa de orientaciones y objetivos generales a la factura técnica por parte de profesionales del área. Si bien muchos países han mantenido estables sus procesos de participación en la elaboración curricular, se puede observar también en forma creciente la implementación de procesos de consulta en distintas etapas de los procesos de elaboración curricular, diferenciándose los actores que participan en ellos, y que, poco a poco, se involucra a actores fuera del ámbito educativo.

Los cuadros siguientes ilustran estos hechos.

Ecuador: En la reforma curricular de 2010, denominada Actualización y Fortalecimiento Curricular de la Educación General Básica, los principales actores fueron los directivos y docentes de las instituciones educativas del país de sostenimiento fiscal, fisco-misional, municipal y particular; mientras que, en el currículo vigente de 2016, se involucraron actores del sector laboral, de la sociedad civil, instituciones de educación superior y profesionales de la educación.

Cuba: Desde hace más de cinco años se aprecia un proceso más participativo y de consulta sobre los principales cambios educativos de los docentes, funcionarios y padres, lo que contribuye a su comprensión y a escuchar y considerar sus opiniones.

República Dominicana: La experiencia positiva de la primera Reforma Curricular en 1992, cuando se movilizaron los diversos sectores y actores de la sociedad para aportar ideas, visiones, expectativas y necesidades, llevaron al Ministerio de Educación a mantener estables esos criterios de consulta social y técnica.

Esto no significa una disminución del peso de los factores técnico – educativos en los procesos de elaboración curricular, los cuales continúan siendo el elemento central en todos los países participantes. Pero si se puede apreciar una ampliación del espectro de actores que se consultan en la elaboración curricular.

Por una parte, en la definición de los lineamientos centrales se observan niveles de consulta a distintos actores gubernamentales y del mundo del trabajo (Ecuador, Perú, Rep. Dominicana, Cuba, Chile). Luego, los documentos aparecen sometidos a consultas de distinto carácter, amplias, como en el caso de Chile, o acotadas mediante revisiones técnicas,

caso, como es el caso de Panamá y Perú, en los que se validan las propuestas curriculares con distintos actores, principalmente del mundo educativo, docentes, académicos.

Existe, en sentido general, un mayor involucramiento de la sociedad civil en estos procesos. Se incorpora a diferentes actores sociales a procesos de consulta y opinión sobre los elementos que debieran ser motivo de una definición curricular. El desarrollo de las Tecnologías de la Información ha facilitado y potenciado estos procesos, permitiendo llegar a toda la sociedad y abrir canales de participación a quienes estén interesados.

Resultado 6. Currículo y el desafío de la inclusión

En lo que se refiere a la inclusión, la mayoría de los países posee currículos dedicados para la población con capacidades diferentes. En este contexto, si bien la mayoría de los países apuntan a orientaciones curriculares para población con dificultades de aprendizajes, un grupo de países también desarrolla orientaciones y atención especial a lo que se llama población con altas capacidades intelectuales o talentos.

Con respecto a las poblaciones indígenas, se manifiestan principalmente dos formas de enfrentarlo. Algunos países desarrollan adecuaciones del currículo nacional, mientras otros elaboran currículos específicos para sus poblaciones indígenas. Estos procesos, como norma, cuentan con distintos grados de participación de las poblaciones aludidas.

Los temas de inclusión, no solo en educación, han venido copando la agenda regional de la política pública desde hace ya algunos años. Distintos procesos han visibilizado e individualizado a grupos que permanecían descuidados o, a lo menos, no considerados en igualdad de condiciones al interior de la sociedad.

El desarrollo y expansión exponencial de las tecnologías de la información y su adopción en la cotidianeidad de las sociedades han permitido visibilizar la enorme diversidad existente al interior de una sociedad que se creía a sí misma mucho más homogénea de lo que en realidad es. Finalmente, ya desde hace poco más de una década los cambios en los patrones de los flujos migratorios han llevado a un importante aumento de la migración intra – región. Son todos procesos que han impactado en los sistemas educativos regionales y

de los cuales poco a poco se han ido haciendo cargo.

En la información entregada por los países se puede observar un dispar y complejo proceso de asunción de los temas de inclusión desde las normativas curriculares. Una primera constatación es que todos los países consideran algunos de estos temas dentro de sus ordenamientos, sin embargo, las perspectivas y amplitud que adquieren varían mucho de un país a otro. En las declaraciones valóricas y de principios orientadores, prácticamente todos los países hacen referencia a la diversidad y la inclusión como valores y objetivos de los sistemas.

De los países que respondieron el cuestionario de currículo, ocho manifiesta tener orientaciones curriculares orientadas a poblaciones específicas, mientras dos no responden la pregunta (Chile y Venezuela).

Entre los países que respondieron esta pregunta las definiciones curriculares para poblaciones específicas se orientan principalmente hacia los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (6), Educación de Jóvenes y Adultos (4) y hacia los pueblos originarios (3).

También República Dominicana, Cuba, España y Colombia desarrollan currículos dirigidos a estudiantes con talentos especiales o altas capacidades intelectuales.

La mayoría de estas situaciones se trabajan a través de adecuaciones del currículo regular, lo que significa que, en rigor, sigue existiendo un currículo único que se adapta para las diferentes poblaciones considerando sus singula-

Perú: La inclusión, que incorpora a las personas con discapacidad, grupos sociales excluidos, marginados y vulnerables, especialmente en el ámbito rural, sin distinción de etnia, religión, sexo u otra causa de discriminación, contribuyendo así a la eliminación de la pobreza, la exclusión y las desigualdades.

La interculturalidad, que asume como riqueza la diversidad cultural, étnica y lingüística del país, y encuentra en el reconocimiento y respeto a las diferencias, así como en el mutuo conocimiento y actitud de aprendizaje del otro, sustento para la convivencia armónica y el intercambio entre las diversas culturas del mundo.

ridades para posibilitar y hacer viable su logro. Así, la expectativa curricular es la misma para todos. Se entiende que el aprendizaje prescrito es un derecho para todos los escolares, independientemente de su condición, y por lo mismo, lo que corresponde es que en aque-

llos casos en los que las características particulares de algún grupo puedan significar una situación de desventaja, es necesario hacer las adecuaciones y modificaciones necesarias para que esa expectativa pueda ser alcanzada por ellos también.

En otros casos se desarrollan currículos especiales dirigidos a una población específica. Esto significa que las características particulares de determinados grupos, en el contexto regional principalmente asociado a pueblos originarios, plantean la importancia de que dichos grupos desarrollen sus propios referentes curriculares, principalmente orientado a la conservación de una tradición cultural o una lengua propia. Se trabaja con contenidos articuladores y se significan con ellos, en su propio contexto, para establecer los elementos claves y las líneas del desarrollo curricular específico.

Procesos de estas características se presentan especialmente en aquellos países que cuentan con una población originaria importante. Así como los ejemplos de Ecuador y Paraguay, también presentan formas de incorporar a estas poblaciones en los procesos de definición curricular Perú, Panamá y Colombia.

Un tema que llama la atención es que ningún país manifiesta tener alguna atención especial, desde la normativa curricular, para las poblaciones migrantes.

Así, a pesar de que en las declaraciones de principios la gran mayoría de los países declara el respeto y valoración de la diversidad, en

España: La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación, la inclusión educativa, la igualdad de derechos y oportunidades que ayuden a superar cualquier discriminación y la accesibilidad universal a la educación, y que actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que se deriven de cualquier tipo de discapacidad.

Paraguay: Se respetan los lineamientos jurídicos que establece la autodeterminación de los Pueblos Indígenas en la construcción de su propio modelo educativo.

lo referente a las poblaciones migrantes esto no se ve reflejado y quedan invisibilizados en el tratamiento de los documentos curriculares. Es presumible que todos los países desarrollan acciones orientadas a su inclusión en otros ámbitos del sistema educativo, pero no se observan evidencias de esto en lo que se refiere a adecuaciones o adaptaciones curriculares o didácticas.

Ecuador: El currículo de la educación intercultural bilingüe estará conformado por el currículo nacional y el currículo de educación intercultural bilingüe. El currículo intercultural bilingüe fomentará el desarrollo de la interculturalidad a partir de las identidades culturales, aplicando en todo el proceso las lenguas indígenas, los saberes y prácticas socioculturales ancestrales, valores, principios, la relación con la Pachamama, de conformidad a cada entorno geográfico, sociocultural y ambiental, propendiendo al mejoramiento de la calidad de vida de los pueblos y nacionalidades indígenas.



Resultado 7. La Organización Disciplinar del Currículo

La mayoría de los países manifiesta organizar el currículo por áreas, en las que se agrupan las diferentes asignaturas. No hay referencias a la construcción del currículo de cada una de las materias o asignaturas. Salvo Cuba, que sí plantea una sintonía entre exigencias curriculares y nivel desarrollo de los estudiantes para todas las asignaturas, no se aprecia la articulación de un currículo, sino más bien la construcción de currículos por áreas o asignaturas que luego se juntan en un documento.

Un tema central en el desarrollo curricular son las opciones que se toman a la hora de organizar la propuesta curricular. La definición sobre las áreas que serán consideradas, qué asignaturas se contemplarán, cómo se agruparán. Todos los países declaran organizar áreas en las que agrupan a las distintas materias (o asignaturas). Y en función de estas organizar la oferta curricular para las escuelas. Sin embargo, a la hora de explicar el proceso de elaboración estas agrupaciones se describen, principalmente, en función de las características propias de las disciplinas que las comprenden. Solo Ecuador y Cuba hacen referencia explícita a una articulación de las áreas y asignaturas en función de los perfiles de los estudiantes y sus condiciones concretas de desarrollo.

Al desarrollar la idea de la articulación, los distintos países se refieren a los vínculos entre las disciplinas que componen un área y a los esfuerzos por coordinar las relaciones entre las áreas también. Aquí aparecen con fuerza el concepto de interdisciplinariedad. Es una pre-

Perú: En el CNEB (Currículo Nacional de la Educación Básica) se busca sobre todo la articulación de las competencias, las cuales reflejan también articulación entre áreas curriculares que pueden asociarse a disciplinas como la Matemática o las ciencias, pero no es lo prioritario sino sobre todo desarrollar en el estudiante la capacidad de combinar estratégicamente sus competencias para hacer frente a situaciones retadoras.

ocupación general de los países el desarrollo de espacios de interdisciplinariedad que permiten vincular asignaturas en el proceso educativo. En este contexto es necesario mencionar el caso de Perú, que pone el aprendizaje del estudiante (en cuanto desarrollo de competencias) como eje del esfuerzo articulador de disciplinas y áreas.

Este se diferencia de los planteamientos de

Ecuador y Cuba en cuanto la referencia se centra específicamente en el desarrollo de competencias concretas, y no en el conjunto del perfil de estudiante. Chile, por su parte, manifiesta que no existe una agrupación de materias en su currículo, pero sí que hay una

preocupación por equilibrar el nivel de complejidad de las materias de cada nivel. Manifiesta también una preocupación por proponer espacios de interdisciplinariedad en el currículo.



Resultado 8. El Protagonismo Docente en el Desarrollo Curricular

La mayoría de los países manifiestan la existencia de planes de implementación curricular. Se puede apreciar algunas diferencias entre aquellos países en los que el currículo se implementa, y otros en los que se plantea como desarrollo. Esta diferencia viene dada por el rol que se le entrega al docente y a directivos docentes, en el proceso de llevar el currículo al aula.

	ACTORES	ROLES
Chile	Docentes y directivos.	Aplicación de Bases Curriculares y Gestión Curricular.
Colombia	Equipo gestor plural Comunidad educativa Directivos docentes	Plan de trabajo participativo y receptivo hacia la comunidad educativa. Participación plural en la toma de decisiones. Liderazgo de acciones sobre currículum.
Ecuador	Establecimientos educativos y docentes. Directivos y docentes y otros actores de la comunidad educativa.	Obtención del propio plan de estudios contextualizado. Control e implementación de programas académicos y comunicación con autoridades. Involucramiento de la familia y apoyo de esta.
España	Equipo docente y docentes	Elaborar la propuesta curricular y las programaciones didácticas.
Panamá	Establecimiento educativo. Directivo y de apoyo Docentes.	Protagonista del desarrollo curricular. Práctica reflexiva como factor de cambio y conocimiento. Planteamientos para los docentes de todos los grados a partir de los programas de estudio.
Paraguay	Directivos y docentes	Implementación y desarrollo del currículo
Perú	Equipo Técnico Local Directivos de Instituciones educativas y programas educativos Docentes	Gestionar la implementación del CNEB en las IIEE de cada localidad. Liderar el proceso de implementación, planificando con docentes para establecer un plan de acción conjunto. Realizar acompañamiento a los docentes y evaluar el proceso de cambios de las prácticas pedagógicas. Implementar las orientaciones y enfoques del Currículo Nacional.
República Dominicana	Equipos de gestión del centro. Directivos y docentes	Orientación y acompañamiento. Aplicación, implementación y desarrollo del currículo.

Los procesos en los que el currículo es llevado a las aulas se vuelven un elemento central de la planificación curricular. Todos los países declaran desarrollar planificaciones para la implementación curricular, sin embargo, las formas en las que estas son comprendidas se diferencia mucho unas de otras.

En este sentido, tal como se puede apreciar en la tabla que sigue a continuación, las responsabilidades docentes, independientemente de si se habla de implementación o desarro-

llo (República Dominicana utiliza los dos conceptos como parte de un continuo), implican procesos de adaptación y contextualización, que, si bien no se explicitan como tales, si se describen en las respuestas de varios de los países. Perú desarrolla las responsabilidades docentes en el proceso, así como las directivas. Mientras cinco países centran la labor docente en la ‘implementación’ del currículo, solo cuatro declaran un rol docente vinculado al desarrollo del currículo en dicho nivel (no hay información de Venezuela al respecto).

	PROCEDIMIENTOS
Chile	Implementación del currículum a nivel micro y macro.
Colombia	Reflexión y concreción sobre desarrollo de aprendizaje de estudiantes y formulación de propuestas.
Ecuador	Planificación Curricular Institucional de acuerdo a las necesidades de aprendizaje de la institución y su contexto. Revisar y aprobar instrumentos de evaluación preparados por los docentes. Elaborar informes académicos por áreas de estudio y sobre la vida académica institucional. Las madres, padres y/o representantes legales de los estudiantes deberán involucrarse de manera directa y activa en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
España	Partir de la propuesta de la Administración educativa y de la propuesta curricular del centro.
Panamá	Incorporar la práctica de la reflexión en educación. Cambios significativos en la cultura de la escuela. Tomar decisiones curriculares factibles. Significancia en el aprendizaje de los estudiantes. Práctica pedagógica de los docentes. Introducción de herramientas tecnológicas en el aula. Proyectos de investigación que apunten a la resolución de problemas.
Paraguay	Proyecto Curricular Institucional (PCI) y Proyecto Educativo Institucional (PEI). Directores y docentes deciden acerca de las competencias, las capacidades, los temas que tratarán para el desarrollo de las capacidades, enseñanza, etc., en atención a las realidades particulares de su grupo curso.
Perú	Identificar y gestionar las necesidades y demandas de la localidad en relación al proceso de implementación del CNEB, en coordinación con los especialistas de UGEL. Planificar, dirigir, coordinar, orientar y evaluar la ejecución de las propuestas formativas dirigidas a las IIEE, tutores formadores, gestores curriculares y acompañantes pedagógicos (según el nivel educativo). Reportar los avances y las situaciones problemáticas del proceso de implementación del CNEB a nivel local, al Director de la UGEL. Supervisar y realizar seguimiento a la participación de las IIEE en las actividades formativas Evaluación de aprendizaje de los estudiantes.
República Dominicana	Planificación de la intervención pedagógica y del diseño curricular, tomando en cuenta coherencia, flexibilidad, apertura, continuidad y progresión. Gestión y prácticas pedagógicas para buscar y encontrar colectivamente las maneras de perfeccionarlas por medio de mejores prácticas personales y grupales.

Actores, rol y procedimiento en el desarrollo curricular

Las diferentes descripciones que se hacen de las funciones, tanto directivas como docentes, en el proceso de implementación curricular, evidencian la importancia de los procesos de preparación y acompañamiento de los distintos actores involucrados.

Junto con las funciones directivas y docentes se describen los mecanismos de apoyo y acompañamiento que se hace a los distintos actores. La responsabilidad se asume centralmente, y descansa en distintos organismos de los ministerios de educación con dedicación a dicha tarea. El caso de Colombia es diferente, al no poseer un currículo centralizado, y la elaboración curricular ser de responsabilidad local, es también en este nivel donde se debe entregar el apoyo y acompañamiento necesario para la implementación eficaz de los currículos.

**Resultado 9. La articulación de la definición y desarrollo curricular con la formación de los docentes y la producción de recursos educativos.**

En líneas generales los países declaran la existencia de articulaciones entre las definiciones curriculares y la formación de los docentes y la producción de recursos educativos. No obstante, muchas veces esta se limita a una orientación sin ligaduras institucionales que aseguren su sintonía fina.

Todos los países declaran, con diferentes alcances, vínculos entre los distintos componentes, pero principalmente entre la producción de recursos educativos y la definición curricular. Al-

Todos los países describen, dentro de las labores docentes, en el proceso de trabajo curricular en el aula, procesos de contextualización, aunque sin conceptualizarlo. Las descripciones que se hacen de la función profesional docente, en cuanto conocer a sus estudiantes y los contextos educativos y sociales en los que debe desarrollar el currículo con éxito, no es otra cosa que desarrollar procesos de contextualización curricular.

En este sentido, la explicación de Cuba, en cuanto el currículo es general y es a docentes y directivos a quienes les corresponde desarrollar el Currículo Institucional, considerando las condiciones específicas en las que se deberá desenvolver, es una buena aproximación a lo que debiera ser la contextualización en las salas de clase.

gunos países, especialmente aquellos que cuentan con una producción centralizada de recursos educativos por parte del Estado, plantean un estrecho vínculo entre la producción y provisión de recursos educativos a las escuelas. En todo el proceso se vela por el alineamiento y la congruencia de los distintos recursos, ya sea digitales o análogos, con las definiciones y objetivos curriculares. En aquellos países en los que el Estado no participa de la producción directa de recursos, sino que los adquiere mediante distintos procesos, se establecen vínculos con las unidades técnicas encargadas del desarrollo curricular para que examinen y velen por su correcto alineamiento. De esta forma, en lo que se refiere a los recursos, y especialmente a los Textos de Estudio, los diferentes países declaran en distintos momentos la existencia de orientaciones o recomendaciones referidas a la utilización de recursos educativos. Esto se realiza mediante diferentes mecanismos, ya sea por control directo, como ya queda dicho, o por medio de la elaboración de indicaciones específicas para la elaboración de los materiales que deberán utilizarse en el aula en el proceso de implementación del currículo.

En lo que se refiere a la formación de los docentes la situación varía. En el proceso de discusión de la información levantada con el cuestionario que se llevó a cabo en Ciudad de Panamá surgieron algunas inconsistencias que se detallan ahora.

En términos generales prácticamente todos los países declaran desarrollar procesos de formación en servicio en los que se trabajan

Venezuela: El currículum es condición necesaria para el cambio, pero insuficiente si no está acompañado de una capacitación docente relevante y de la dotación de recursos.

las orientaciones y contenidos curriculares para apoyar a los profesores en su implementación y desarrollo. Sin embargo, en la reunión de Panamá los técnicos ministeriales expresaron que la articulación del currículo y sus orientaciones con la formación inicial docente es débil. Salvo en un par de países en los que el Estado tiene directa relación con las instituciones formadoras de docentes, en el resto de los países el currículo de la formación inicial de los profesores es prerrogativa de las universidades e instituciones formadoras de docentes, con escaso diálogo con los ministerios y las unidades curriculares de los mismos. Esto no se condice de la información levantada en los cuestionarios, donde, por lo menos la mitad de los países expresa tener una fuerte sintonía e incidencia de la política curricular en la malla de la Formación Inicial de los Profesores.

La situación antes descrita deja entrever falencias en la articulación y diálogo entre los distintos componentes al interior de los propios ministerios, cuestión que se considera necesario enfrentar, aumentando los niveles de coordinación en el desarrollo de las funciones curriculares, de formación docente y de recursos educativos al interior de los ministerios de educación.

## Dimensión 3. Evaluación

### Resultado 10. El Débil Seguimiento Curricular

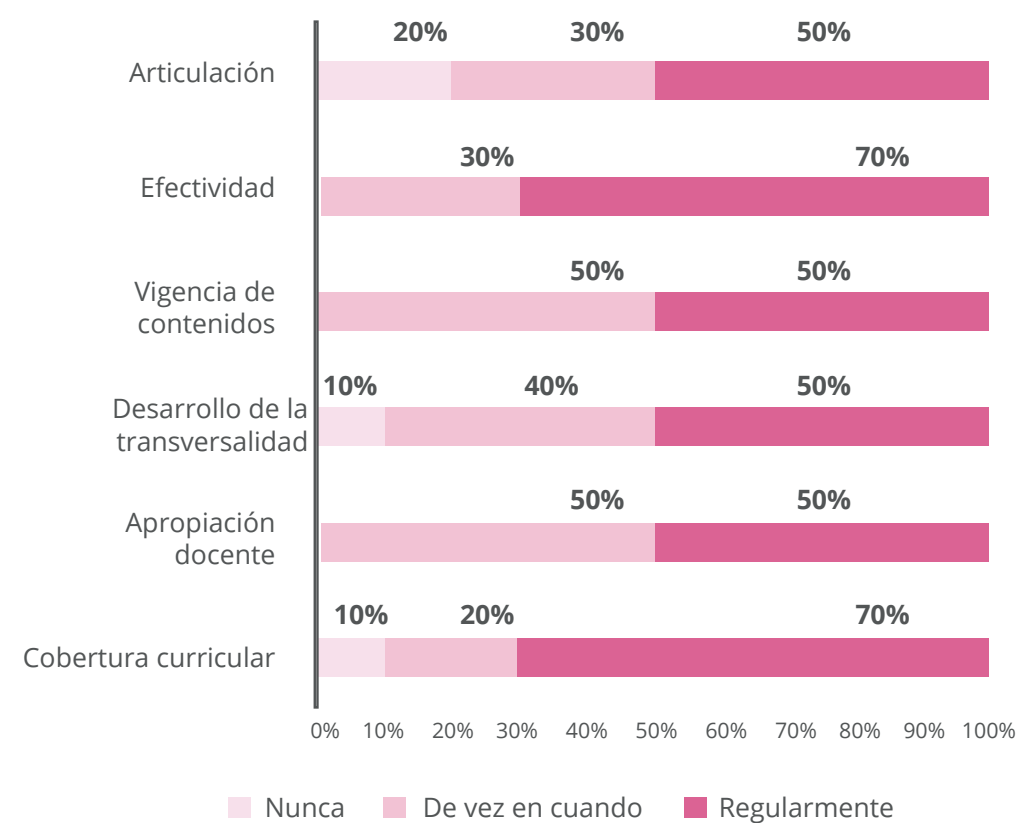
Solo la mitad de los países participantes declara un seguimiento constante de la actualidad o validez de los conocimientos incluidos en los currículos. Cuestión que se condice del 30% que declara no tener estudios de impacto sobre el currículo.

La retroalimentación sobre la política educativa y sus efectos es de central importancia en los procesos de mejoramiento educativo, más aún si esa política tiene que ver con el currículo escolar, el que tiene como condición central su actualización, vigencia y pertinencia de los objetivos que se trazó. En esta línea Jean Van der Akker (Akker, 2010) plantea que los sistemas educativos, en términos generales, presentan tres debilidades centrales.

1. Débil conexión entre los distintos niveles de los sistemas educativos (nacional, local, escolar y sala de clases).
2. Falta de consistencia interna en el diseño curricular.
3. Insuficiente cooperación entre los diferentes actores en el desarrollo curricular.

Los sistemas educativos de los países participantes que manifiestan acompañar lo que está sucediendo con la implementación y desarrollo del currículo abordan precisamente estos tres aspectos. Algunos de ellos plantean la existencia de una institucionalidad dedicada al estudio y seguimiento de los currículos nacionales (Chile, España, Cuba, y Panamá en proceso de constitución) mientras prácticamente todos (salvo Panamá, Venezuela y Paraguay) declaran tener estudios que informan el funcionamiento o impacto de los currículos en el sistema escolar. Colombia presenta la particularidad de al no tener un currículo centralizado, el monitoreo y levantamiento de información sobre la implementación y efectividad de los currículos descansa en las autoridades responsables, esto es la Secretarías locales de educación. Es desde esas instancias que se recoge la información que se encuentra disponible sobre esos aspectos.

El desarrollo de estudios sobre la implementación curricular se centra, principalmente, en la cobertura y efectividad.



Llama la atención que solo el 50% de los países declara desarrollar estudios periódicos sobre la vigencia de los contenidos que el currículo prescribe. En tiempos en los que la velocidad de obsolescencia del conocimiento se va acelerando en forma constante, es central poseer mecanismos que permitan actualizar y mantener vigente el conocimiento, y los contenidos en general, que define el currículo. Es pieza fundamental para asegurar la formación efectiva de los futuros ciudadanos y su aporte a la sociedad y el mundo del trabajo. Lo mis-

mo sucede con los estudios sobre apropiación docente del currículo. El no tener información sobre cómo los docentes han comprendido y se han empoderado de las propuestas curriculares, sin lugar a dudas que debilita de manera importante las posibilidades de éxito de los procesos de implementación.

El énfasis en el desarrollo de estudios sobre cobertura está generalmente asociado a verificar que los conocimientos descritos en los documentos curriculares sean abordados en

su totalidad en las aulas. Una buena señal en la gráfica anterior es que esos estudios de cobertura curricular sean acompañados por evaluaciones de efectividad, vale decir, de apropiación de los objetivos curriculares por parte de los estudiantes, entregando un cuadro más completo que permite cruzar informaciones y alimentar la toma de decisiones en los distintos niveles del proceso educativo.

Por su parte, Perú ha venido desarrollando estudios de factores intervinientes en los procesos de logro de los aprendizajes establecidos en el currículo, analizando, en la línea de las informaciones que proveen los estudios del LLECE/UNESCO, profundizando tanto en los factores socio-económicos, como en aquellos propios del contexto educativo en el que se desarrolla el aprendizaje (competencias docentes, infraestructura, etc.)

La evaluación del currículo es un importante elemento para la posibilidad del desarrollo de políticas de mejoramiento de la calidad de la educación. La importancia de mejorar los mecanismos y procedimientos para informar la política debe abordarse en toda su complejidad. Así también, las informaciones que surgen de estos estudios son un insumo vital para la toma de decisiones pedagógicas en los centros educativos y en la sala de clase. El desarrollo de habilidades asociadas al manejo de estas informaciones, tanto en docentes como en directivos, es una materia que debe ser abordada y trabajada por los sistemas educativos. De nada sirve poseer grandes cúmulos de información si quienes deben usarla no saben cómo hacerlo.

Resultado 11. La Orientación de la Evaluación de Aula

Prácticamente todos los currículos orientan la evaluación de los aprendizajes con dos mecanismos. Una normativa sobre orientación y descripciones largas sobre procedimientos de evaluación, a modo de ejemplo.

Colombia y Paraguay manifiestan no poseer una normativa nacional que regule las evaluaciones del currículo. Todos los demás países tienen incorporada en sus cuerpos legales artículos que norman los distintos aspectos de los procesos evaluativos, desde la evaluación de los centros educativos hasta la evaluación de aula.

Salvo Venezuela y Cuba, todos los países participantes cuentan con pruebas estandarizadas para la medición de aprendizajes. Esta es una tendencia creciente en la región y los últimos países en incorporarse a la utilización de este tipo de pruebas son Panamá el año 2016 y Paraguay el 2018. En la totalidad de los paí-



ses que se aplican este tipo de pruebas, con la única excepción de Ecuador, estas pruebas son censales, vale decir que se aplican a la totalidad de los estudiantes del país y se concentran en algunas áreas, no evalúan todo el currículo. Las principales áreas de aplicación son lenguaje, matemática, ciencias y ciencias sociales. La información que se obtiene con la aplicación de esas pruebas se utiliza tanto para alimentar la política educativa, como para retroalimentar la gestión curricular en el establecimiento y en el aula, mediante informes que llegan a las escuelas.

Es interesante el caso de Colombia que, sin tener un currículo nacional, posee mecanismos de evaluación estandarizados de orden nacional y censal. Las pruebas se aplican para observar el desarrollo de la calidad de los aprendizajes de los estudiantes, y se cuenta también con materiales de apoyo y acompañamiento del desarrollo de los aprendizajes que el Ministerio de Educación pone a disposición de las escuelas (Caja de Materiales 'Siempre día E')

Un elemento interesante de destacar es la existencia en Chile de mecanismos para evaluar otros indicadores diferentes a los académicos que permiten complementar la información sobre la calidad de la educación que se está proveyendo al sistema. Estos Indicadores se encuentran institucionalizados, son denominados Indicadores de Desarrollo Personal y Social, y su medición es responsabilidad de la Agencia de Calidad, organismo dedicado a la supervisión de la calidad de la educación que entregan las escuelas y a su apoyo y acompañamiento.

Cuba no desarrolla pruebas estandarizadas y enfoca sus evaluaciones en los mismos centros educativos y en los distintos elementos involucrados en los procesos de aprendizaje. Entre los años 1996 y 2009 se desarrolló un proceso de seguimiento muestral del proceso educativo que dejó instalada una capacidad de observación sistémica, como se señala en el cuadro a continuación.

Cuba: En el periodo desde 1996 hasta 2009 se desarrolló un proceso sistemático de evaluación de la calidad de forma muestral que permitió montar un seguimiento de la calidad de la educación con procedimientos similares a los del Laboratorio, con mayor incidencia del trabajo metodológico con el docente para mejorar el trabajo de los docentes, aplicando guías de observaciones de clases y determinando índices de calidad de la clase y su relación con algunos indicadores de aprendizaje.

Resultado 12. Evaluación, Información y Toma de Decisiones

Los países cuentan con normativas que establecen criterios generales de evaluación, y elaboran orientaciones y recomendación de procedimientos evaluativos del aprendizaje. El foco está puesto siempre en la retroalimentación del proceso que permita tomar decisiones al docente en el aula.

Si bien ningún país asume un foco teórico específico de evaluación de los aprendizajes, la perspectiva dominante es la de 'evaluación para el aprendizaje' entendiendo el proceso evaluativo como un componente más del proceso educativo.

Panamá: La evaluación del aprendizaje se debe realizar mediante criterios e indicadores, en donde: En la nueva propuesta programática, la evaluación de aprendizajes es un proceso inherente al aprendizaje mismo. No es producto de la casualidad o de la improvisación. Por tal razón al analizar la práctica pedagógica, es fundamental perfilar con mucha claridad el enfoque y las características que ofrecerá la evaluación como un proceso continuo, formativo y permanente, en especial si se trata de un currículo con enfoque por competencias.

Los documentos curriculares cuentan con orientaciones y sugerencias de trabajo para los docentes. Venezuela es el único país que plantea que los planes de evaluación deben ser desarrollados por los profesores de aula y presentados a los estudiantes para consensuarlos. Esto establece una diferencia con las orientaciones que entregan los demás países al involucrar directamente al estudiantado en la discusión de la evaluación.

Por su parte Perú entrega orientaciones específicas para el desarrollo de las evaluaciones, las que deben ser seguidas por los profesores a fin de informar sus procesos de toma de decisiones.

En el conjunto de las respuestas de los países se pueden observar claramente los énfasis que tiene el concepto de evaluación que se busca se implemente en las aulas. Su foco está puesto en la evaluación de aprendizajes, donde la idea de competencias y procesos juegan un rol significativo, tal como se puede apreciar en la gráfica que sigue a continuación.



Si bien progresivamente se han venido desarrollando estudios sobre el funcionamiento de los currículos en los sistemas educativos (ocho (8) de los diez (10) países manifestaron contar con dichos estudios), y crecientemente se generan instituciones dedicadas a la observación de los procesos curriculares, es claro que aún es una tarea pendiente para la región desarrollar mecanismos de seguimiento curricular que permitan informar a la política pública. Todos los países, salvo Cuba, poseen algún tipo de prueba estandarizada con la cual medir los aprendizajes que prescribe el currículo, ya sea censal o muestral. Sin embargo, la evaluación del currículo tiene muchas otras complejidades que es necesario acompañar para

poder tomar las decisiones de ajustes, modificaciones y cambios que sean necesarios.

La asignación de tareas relacionadas con la evaluación que se hace sobre directivos y profesores a través de las orientaciones y recomendaciones para la evaluación de los diferentes documentos, ya sea el currículo o los materiales complementarios que lo acompañan, requiere de una formación en temas de evaluación que muchas veces los profesores no tienen. Habría que observar si en los procesos de formación docente la capacitación en procesos de evaluación cumple con los estándares que la política está indicando. De no ser así, es un campo en el que es necesario entrar

con urgencia. Esto cobra especial importancia cuando el enfoque (no declarado) evaluativo que se asume mayoritariamente es el de la Evaluación para el Aprendizaje, que inserta la evaluación como elemento indispensable del proceso evaluativo, y no como una actividad de cierre o de mirada retrospectiva de qué fue lo que sucedió. Finalmente, esto nos lleva al último concepto que es importante resaltar, que no por conocido podamos obviar.

La evaluación cumple con un propósito claro y hacia allá se debe dirigir, el informar la toma de decisiones en distintos niveles, al nivel de

la política pública, de las direcciones locales, de las direcciones de la institución educativa y en el aula. Los distintos actores deben ser capaces de manejar los flujos de información que la evaluación entrega para el mejoramiento de su toma de decisiones.

El saber trabajar, leer y manejar información no es algo que se dé de forma automática, requiere trabajo y preparación y los profesionales de la educación, para poder asumir las tareas que demanda el mejoramiento educativo en la actualidad requieren adquirir y desarrollar dichas habilidades.

## DIAGNÓSTICO DEL COMPONENTE : **RECURSOS EDUCATIVOS**

CHILE — COLOMBIA — CUBA — ECUADOR  
ESPAÑA — MÉXICO — PANAMÁ — PARAGUAY  
PERÚ — REPÚBLICA DOMINICANA — VENEZUELA

# INTRODUCCIÓN

Los recursos educativos constituyen un valor agregado clave para cualquier reforma educativa en la región, pues tanto la experiencia como la investigación<sup>2</sup> indican que son necesarios para movilizar la transformación curricular en las escuelas, pues constituyen herramientas esenciales de los maestros para materializar esos cambios en la vida cotidiana de las aulas.

En esa orientación no hay que olvidar el papel que cumplen los recursos educativos (RE), ya sean estos un libro de texto, un libro de literatura infantil, un manual para cultivar frutas, una aplicación digital o una guitarra. Su presencia en las escuelas facilita a los docentes (los actores determinantes del cambio en el proceso educativo) varias de las tareas que el Estado y la sociedad les han encomendado.

A esto hay que agregar que los recursos educativos que se seleccionen deben proponer alternativas a los problemas actuales de las comunidades y cumplir un papel renovador en un ámbito donde el centro del trabajo educativo sean la investigación y la gestión de nuevo conocimiento. ( Los RE constituyen una herramienta fundamental para ampliar el horizonte de aprendizaje de los niños y jóvenes ayudándoles a construir competencias en un entorno político, cultural y científico cada vez más complejo, que les exige ganar autonomía para actuar frente a situaciones muchas veces inéditas.

Es aquí donde los recursos educativos pueden cumplir un papel determinante en la consecución de objetivos curriculares de más amplio alcance, pues una política pública que los promueva ya no obedecerá a intereses coyunturales, sino que hallarán lugar en un proceso de consolidación de competencias planeadas con rigor, para actuar tanto a nivel local como global.

En consecuencia, este Diagnóstico ha observado el contexto histórico y cultural como referente para proponer un conjunto de conclusiones y prospectivas, que esencialmente tiene su base informativa en el Cuestionario que fue distribuido) entre funcionarios de los doce ministerios de educación de los países integrantes del Convenio Andrés Bello (CAB).

El cuestionario se dividía en tres partes: la parte 1 incluía cinco (5) preguntas sobre “Panoramas de las políticas nacionales de los recursos educativos”; la parte 2, cincuenta y dos (52) preguntas sobre “Provisión de los recursos educativos”; la parte 3, seis (6) preguntas sobre “Uso pedagógico de los recursos educativos”.

El cuestionario, las respuestas ofrecidas por los ministerios de educación, además de las observaciones, discusiones, reflexiones y propuestas, al igual que este análisis y diagnósti-

2 Como lo ha señalado Rivas (2015), los recursos, en sí mismos, no promueven el aprendizaje, sino que este se genera a través del uso pedagógicamente adecuado de los recursos constituyendo una especie de base sobre la cual se pueden desarrollar procesos de aprendizaje de calidad en las escuelas.

co, constituyen un acervo de gran valor sobre los recursos educativos en América Latina.

No exageramos al señalar que este es el primer gran corpus informativo sobre el tema, pues permite reconocer el modo como los ministerios de educación de la región consolidan progresivamente una política de los recursos educativos, cada vez más sistemática, con el fin de impedir acciones improvisadas y que respondan a una planeación concreta y generen líneas de base.

Son ocho resultados esenciales, ubicados para su mejor comprensión en un contexto histórico reciente y en un marco más amplio que facilita a los lectores determinar cómo los recursos educativos encuentran su lugar en el proceso de transformación educativa que vive América Latina en la última década. Los comentarios constan de tres partes: resultado, explicación y prospectiva. (Al final se incluye un glosario y la bibliografía.)

La intención de este documento es proporcionar información contextualizada que genere valor agregado y sirva de insumo a la construcción de (marcos comunes de calidad en la promoción) de las políticas de recursos educativos de los países miembros del CAB.

Esperamos que los encargados y técnicos de los ministerios de educación proporcionen retroalimentación al documento, y de este modo propiciar valor agregado, generar líneas de base y enriquecer la mirada sobre el enorme potencial de los recursos educativos en el actual paradigma cultural y científico.

El valor de los recursos educativos merece una nueva discusión que rompa el ciclo de los sesgos, dogmas y consignas que han acompañado el uso de estas herramientas clave del aprendizaje en la escuela e introduzca nuevos elementos para el debate en las agendas ministeriales. Tres aspectos para tomar en consideración son: los recursos educativos exigen ser mirados a la luz de un nuevo paradigma en la circulación del conocimiento local y global; deben estar menos centrados en la transmisión de información y más en la investigación y en la generación de conocimiento, y permitir que las instituciones educativas los adecúen a sus contextos educativos.

# RESULTADOS

## Resultado 1. Normativas para selección, producción, circulación, cobertura y capacitación en uso

Los ministerios de educación de los once países encuestados cuentan con oficinas internas para regular lo relacionado con los recursos educativos y generar normativas legales que establecen procedimientos para su selección, producción, circulación, cobertura y capacitación en su uso.

Desde los años sesenta del siglo pasado se observa una intencionalidad de resaltar los recursos educativos en el contexto de la educación. La Organización de los Estados Americanos – OEA – publicó directivas, artículos y libros para resaltar la importancia de los recursos educativos en América Latina – en particular de los libros de texto – y se dieron las primeras pautas para construir una política pública sobre el tema. No era nuevo que los recursos educativos cumplieran un papel determinante en el aprendizaje de los niños de escuelas urbanas, pero sí llamaba la atención su insistencia en ser masificados sobre todo en escuelas rurales. El texto escolar, por citar el recurso educativo más solicitado, era percibido literalmente como “herramienta insoslayable” para enseñar, por ejemplo, la alfabetización básica y el cálculo aritmético (Richaudeau, 1981, p.50). Sin textos escolares,

pues, los maestros percibían que era difícil enseñar a leer, escribir y realizar operaciones aritméticas elementales como sumar, restar, multiplicar y dividir.

Algunas editoriales privadas aprovecharon el boom del texto escolar en los años 60 y 70 del siglo pasado y presentaron sus propuestas a los ministerios de educación que se vieron abrumados, más que todo, por la sobreoferta de materiales de lenguaje y matemáticas, algunos de calidades cuestionables, tal como lo advirtieron expertos en los años 70 (Ferreiro y Teberosky, 1979, p. 92). El texto escolar adquiría, entonces, una autoridad que en verdad sobrepasaba su real potencial de apoyo a la labor escolar y por eso se veneraba o se odiaba sin extremo. Adquirió matices de dispositivo de control y en sus páginas pugnaban teorías psicológicas o pedagógicas, muchas

veces ajenas a las realidades de las escuelas donde los problemas eran otros.

Esta realidad impulsó a los ministerios de educación a establecer oficinas de materiales educativos que paso a paso, con la experiencia adquirida en licitaciones públicas, se fortalecieron y adquirieron un discurso legal que afortunadamente racionalizó el proceso de selección de recursos educativos. Estos recursos fueron más allá del texto escolar y guiados por la experiencia mexicana de la Secretaría de Educación Pública (SEP), sobre todo, se ampliaron a partir de los años noventa con recursos para bibliotecarios escolares y padres de familia, y en la actualidad conviven con materiales digitales que están tomando apenas forma en las escuelas (ver Tabla 1).

Tabla 1. Recursos educativos que se reconocen en los documentos oficiales los países

RECURSOS	PAÍSES
- Textos escolares - Recursos de apoyo para docentes, bibliotecarias escolares y/o padres de familia - Materiales de consulta	Chile, Colombia, Cuba, Ecuador, México, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana, Venezuela
- Recursos educativos digitales - Recursos educativos complementarios - Materiales didácticos	Chile, Colombia, Cuba, Ecuador, España, México, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana, Venezuela

Como se puede ver en la tabla 2, en la actualidad todos los ministerios de educación asociados al CAB cuentan con áreas para el manejo de los diversos recursos educativos y hacen énfasis en uno u otro, según directivas gubernamentales.



Tabla 2. Actores que participan en las discusiones y desarrollo de las políticas, normativas o lineamientos respecto de la producción, gestión y uso pedagógico de los recursos educativos

PAÍS	ACTORES Y NORMATIVAS
Panamá	<ul style="list-style-type: none"><li>• Dirección Nacional de Currículo y Tecnología Educativa</li><li>• Oficina de Asuntos de la Mujer de MEDUCA</li><li>• Casas editoriales</li><li>• Autores nacionales</li></ul>
Chile	<ul style="list-style-type: none"><li>• Unidad de Currículo y Evaluación del Ministerio de Educación</li><li>• Subsecretario del Ministerio de Educación</li></ul>
Colombia	<ul style="list-style-type: none"><li>• Mesas técnicas especializadas intersectoriales y/o interinstitucionales</li><li>• Maestras de educación</li><li>• Comisión intersectorial de primera infancia</li><li>• Dirección de calidad para la Educación Preescolar, Básica y media del MEN</li></ul>
Cuba	<ul style="list-style-type: none"><li>• Direcciones y funcionarios de educación</li><li>• Especialistas de higiene escolar</li><li>• Psicólogos educativos</li><li>• Comisiones de carreas</li><li>• Colectivos de autores de libros de texto</li><li>• Investigadores del instituto Central de Ciencias Pedagógicas</li><li>• Docentes por comisiones de asignaturas</li></ul>
Venezuela	<ul style="list-style-type: none"><li>• Dirección General de Recursos para el Aprendizaje</li><li>• Dirección General de Currículo</li><li>• Dirección de Investigación y Formación Docente,</li><li>• Dirección de Textos y Otros Materiales Educativos</li><li>• Dirección de Recursos Audiovisuales</li><li>• Dirección de Informática Educativa</li><li>• Responsables de los Centros Regionales de Recursos para los Aprendizajes</li><li>• Especialistas en cada área, docentes de las escuelas</li><li>• Estudiantes y comunidad - Dirección General de Recursos para el Aprendizaje</li></ul>
Ecuador	<ul style="list-style-type: none"><li>• Dirección Nacional Tecnologías para la Educación</li><li>• Dirección Nacional de Currículo</li><li>• Dirección Nacional de Mejoramiento Pedagógico</li><li>• Dirección Nacional de Recursos Educativos</li></ul>

PAÍS	ACTORES Y NORMATIVAS
España	<ul style="list-style-type: none"><li>• Administraciones Educativas (Administración General del Estado</li><li>• Administraciones de las Comunidades Autónomas competentes en educativa</li><li>• La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación</li><li>• Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre</li></ul>
México	<ul style="list-style-type: none"><li>• Artículos 12, 48 y 72 de la Ley General de Educación</li><li>• Artículo 48.La Secretaría</li><li>• Consejo Nacional de la Participación Social en la educación, artículo 72</li><li>• Grupos de especialistas multidisciplinares de la Secretaría de Educación Pública</li><li>• Equipos técnicos pedagógicos</li><li>• Directivos de los sistemas estatales de educación del país</li></ul>
Paraguay	<ul style="list-style-type: none"><li>• Dirección de Currículo</li><li>• Departamento de Apoyo para la Implementación Curricular en Medios Educativos</li></ul>
Perú	<ul style="list-style-type: none"><li>• Dirección General de Educación Básica Regular</li><li>• Dirección de Educación Inicial</li><li>• Dirección de Educación Primaria</li><li>• Dirección de Educación Secundaria</li><li>• Dirección de Educación Física y Deporte</li><li>• Dirección General de Educación Básica Alternativa</li><li>• Dirección de Intercultural Bilingüe</li><li>• Dirección de Servicios Educativos en Rural</li><li>• Dirección General de Servicios Educativos Especializados</li><li>• Dirección de Educación Básica Especial</li><li>• Dirección de Gestión de Recursos Educativos</li><li>• Dirección de Innovación Tecnológica en Educación</li><li>• Secretaría de Planificación Estratégica</li></ul>
República Dominicana	<ul style="list-style-type: none"><li>• Viceministerio de Servicios Técnicos y Pedagógicos</li><li>• Dirección general de Educación Inicial</li><li>• Dirección General de Educación Primaria</li><li>• Dirección General de Educación Secundaria</li><li>• Dirección General de Currículo</li><li>• Dirección de Educación especial</li><li>• Dirección General de Informática Educativa</li><li>• Dirección de Educación en Género</li></ul>

Se deriva de esta información que los recursos educativos juegan un papel fundamental en las estrategias educativas de los países encuestados.

Resultado 2.  
El texto escolar como dinamizador de los currículos estatales

El texto escolar es el recurso educativo en el que se centra la mayoría de las acciones de los ministerios de educación para dinamizar los currículos estatales.

El texto escolar, un dispositivo creado a finales de la Edad Media para la educación de los monjes católicos (Saenger, 2001, p. 235), ha cumplido un papel determinante en el sistema escolar, y sobre todo en Occidente, a partir de la revolución industrial a finales del siglo XIX, pues sirvió para condensar saberes académicos que se democratizaron en la medida que la escuela pública se consolidó y creció. Debido a que organiza tres aspectos determinantes del acto educativo, el texto escolar se convirtió en instrumento esencial en las aulas:

El texto escolar organiza secuencialmente el plan de estudios de acuerdo con el currículo o programa oficial, condensa la información y la presenta gradualmente tanto en palabras como en imágenes, y presenta actividades y ejercicios a fin de trascender el puro nivel informativo. En sí mismo, el texto escolar integra tres componentes: el currículo (contenidos según la disciplina específica y el grado o nivel educativo), la didáctica (propuestas de cómo, a través de qué metodologías o procesos de enseñanza) y la evaluación del aprendizaje en los diferentes momentos y formas. (Peña Borrero, 1995, p. 46).

Este poder del libro de texto en el ámbito de la educación durante más de seiscientos años se mantiene pese a los fuertes cuestionamientos que ha tenido (Lomas y Jurado, 2015, p. 10). Como dispositivo de aprendizaje

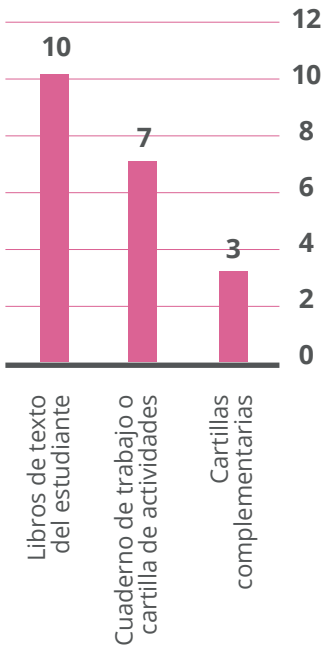


Figura 1. Orden de importancia de los recursos educativos en países del CAB

ha tenido que adaptarse a los nuevos tiempos y acoplarse con otros materiales. En diez de los once países del CAB el texto escolar figura como primer recurso educativo de interés en educación básica y media (ver figura 1). Está claro, igualmente, que los currículos expedidos por las áreas de los ministerios de educación consultados centran una gran parte de su poder de transmisión en los libros de texto, en todas las áreas (figura 2).

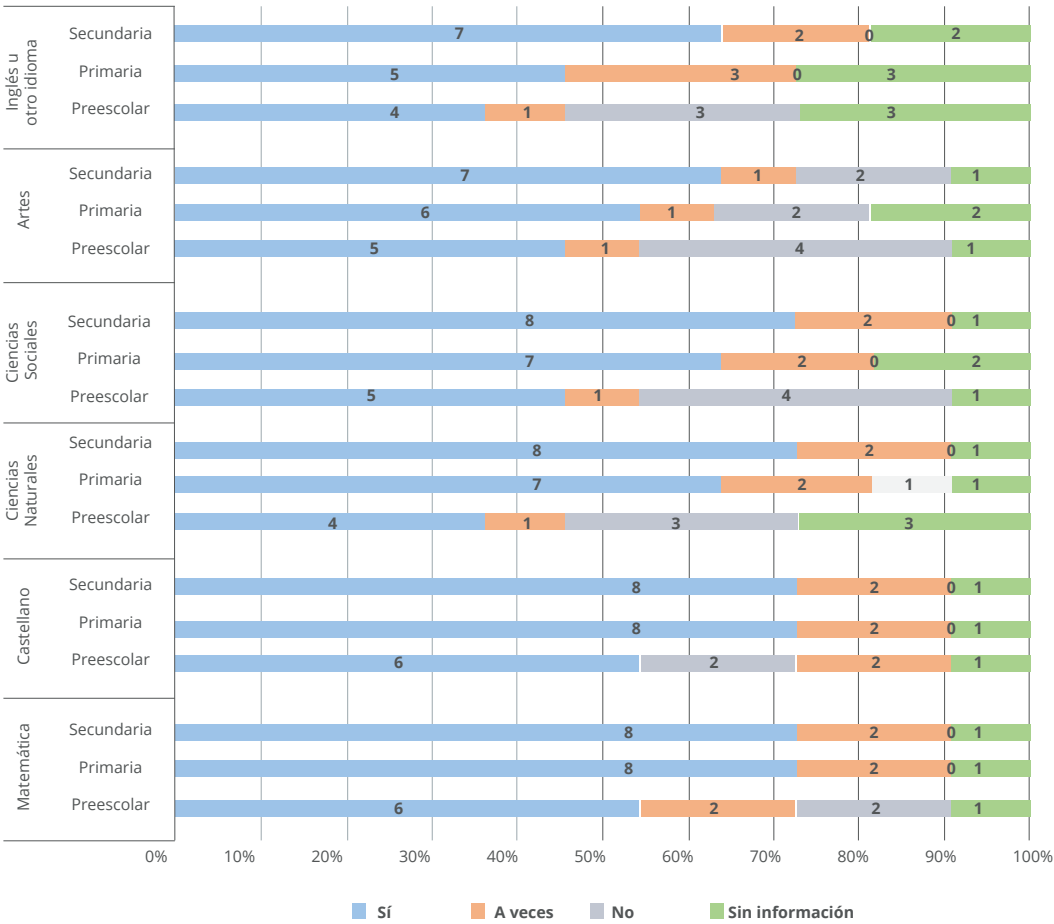


Figura 2. Porcentaje de países por área y nivel según si los textos escolares están de acuerdo con la propuesta curricular del Ministerio de Educación.

La situación es problemática porque currículo, en término amplio, no se reduce al plan de estudios de una asignatura (Sacristán, 2007, p. 16), sino al conjunto de prácticas que de modo abierto, simbólico u oculto hacen presencia en las escuelas. Será complejo, sin duda, para los autores de libros de texto prever, por ejemplo, el efecto de una actividad didáctica sin saber cómo son los estudiantes que la realizarán. La idea de un público lector homogéneo en la escuela es ingenua, debido a que un salón de clases es el resultado de una experiencia cultural inédita (Bernstein, 1998, p. 72), pues puede haber niños de talentos excepcionales como niños de capacidades diversas, incluso con déficit cognitivo.

Los docentes podrían hacer alguna mediación para ajustar los contenidos y las actividades propuestas por los libros de texto, pero esto no es lo más frecuente, debido a que se suelen escoger aquellos que alivian la carga laboral y facilitan el desarrollo de los aprendizajes.

Otro problema del libro de texto, todavía más complejo y que exige análisis cuanto antes, está relacionado con que tiende a sostener modelos pedagógicos heteroestructurantes, esto es, más centrados en la enseñanza que en el aprendizaje (Not, 1983, p. 116). Este modelo recarga la acción educativa en el maestro; los estudiantes en esta perspectiva se constituyen en pupilos ideales, pues si siguen el ritmo de su profesor, podrán entender de modo exclusivo los contenidos expuestos por aquel. Pero los más damnificados son los niños o jóvenes que por diversas razones se quedan a la zaga de esos saberes.

La enseñanza heteroestructurante basa su poder en la memorización significativa de contenidos escolares y a esta respuesta es a la que suelen acudir los estudiantes que no internalizan lo enseñado por el maestro. Los docentes piden a estos estudiantes realizar otros ejercicios del libro con la esperanza de que alcancen a los estudiantes aventajados, pero pronto se dan cuenta de que el resultado no se da fácilmente. Ello se comprende si observamos la teoría del desarrollo propuesta por Vygotsky (2003, p. 94): aprender es avanzar en ZDP, zonas de desarrollo potencial, a través de la mediación. Los niños de los que hemos hablado siguen en una zona de desarrollo y no avanzan a otra nueva porque no han cambiado sus esquemas cognitivos, pues la mediación puede haber sido insuficiente (Ausubel et al, 1983, p. 39).

“En la tabla 3 se revela que los libros más distribuidos por los ministerios de educación sean los de matemáticas (ver Tabla 3).

Esta asignatura, con una larga historia de resistencias (Strogatz, 2015, p. 9), sin duda ha cambiado en su recepción y en parte los libros de texto del área han jugado un papel importante en ese logro. Pero esta situación de dependencia hacia el libro de texto de matemáticas por parte de los estudiantes sigue siendo problemática: la mirada hacia el resultado de una operación y menos espacio para la transgresión o la interpretación más lúdica, al saber internalizado y a la contextualización a la vida práctica, como calcular el modo de llegar a un lado desde otro en una ciudad.

Tabla 3. Áreas y países que contempla la disposición presupuestal para textos escolares

Área	País
Matemáticas Lengua Castellana o español Ciencias Naturales Ciencias Sociales	Chile, Colombia, Cuba, Ecuador, México, Panamá, Paraguay, Perú, R. Dominicana, Venezuela
Artes	Cuba, Ecuador, México, Paraguay, R. Dominicana, Venezuela
Inglés u otro idioma	Colombia, Paraguay, Venezuela
Integrado	Colombia, Cuba, Ecuador, México, Panamá, Paraguay, Venezuela
Otras	
Textos referidos para el bachillerato técnico.	Paraguay, R. Dominicana
Desarrollo Personal y Social	México
Ciencias de la Tierra, E. Física	Cuba, R. Dominicana

La lectura y análisis de las tablas y figuras del informe con las respuestas que dieron los ministerios de educación de la región advierten que las competencias transversales<sup>3</sup>, ciudadanas y socioemocionales (Tedesco y otros, 2015), no obtienen la suficiente atención en los textos escolares. Se puede concluir que las competencias que siguen determinando el currículo son las académicas, es decir, las relacionadas con las áreas convencionales.

Estas competencias, en muchos casos, suelen

ser contenidos “con ropaje de habilidades” lo que se puede percibir en muchos de los textos de varias áreas (matemáticas, ciencias y sociales, sobre todo) que producen las editoriales comerciales y que suelen presentarse para su aprobación a los ministerios de educación.

3 Hay varias enumeraciones de competencias transversales. Citamos aquí la formulada por UNESCO: “comunicación, colaboración, pensamiento crítico y resolución de problemas, creatividad, aprender a aprender, así como a temas tales como ciudadanía mundial, desarrollo sostenible e inclusión”. (Amadio, Operti y Tedesco, 2015, p. 12).

Las competencias académicas centran el valor del aprendizaje en saberes que por transposición didáctica (Alzate et al., 2011, p. 117) han llegado sumamente mediadas al aula de primaria y secundaria. ¿Pero dónde quedan la relación consigo mismo y con los otros – el conocimiento de las emociones, – la capacidad de actuar en sociedad, la preocupación por el deterioro del entorno ambiental y la toma de posiciones críticas frente a hechos de la

realidad? ¿Estaremos poniendo más cuidado a saberes que de modo inminente son renovables y no a la capacidad de aprender autónomamente a lo largo del tiempo, convivir y respetar al otro? Se suele enseñar historia de la literatura en los libros de texto, ¿más la lectura literaria no podría también ayudar a consolidar la empatía y a reconocer la lucha y el sufrimiento de tantos excluidos?<sup>4</sup>

Tabla 4. Aspectos que los ministerios de educación consideran relevantes en el sistema de evaluación propuesto por los textos escolares

País	Descripción
Venezuela	Se presentan propuestas de evaluación no tradicionales durante todo el desarrollo de los contenidos, que promueven la expresión libre del pensamiento, la construcción en colectivo del conocimiento, intercambio de experiencias, saberes, haceres, dialógicos. Desarrollan las tres formas de evaluar: autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación.
República Dominicana	Estos momentos evaluativos deben visualizarse en el desarrollo de las actividades que se proponen en el propio texto, por lo que, ambos momentos deben estar presente en cada texto que se ha evaluado y que sea de uso de los estudiantes al momento del ministerio distribuirlos por los centros educativos.
Perú	Primaria: Los libros en el caso de Personal Social y Ciencia y Tecnología son informativos, no cuentan con propuestas de evaluación. Secundaria: Promueven actividades respecto de los tres tipos de evaluación (autoevaluación, coevaluación y la heteroevaluación).
Paraguay	Los textos escolares que provee el MEC presentan propuestas de evaluación del aprendizaje. Estas propuestas se visualizan en las diferentes actividades didácticas, así por ejemplo el Manual de procedimientos para evaluar materiales educativos impresos establece algunos descriptores.
Panamá	Algunos textos escolares presentan al final de la lección autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación.

4 El gran crítico argentino Alberto Manguel en su artículo “Leer literatura puede hacernos mejores” ha llamado la atención sobre este asunto. En línea: <https://nyti.ms/2SWLzMK>

País	Descripción
México	El enfoque que se asume en la educación básica es el de la evaluación formativa pues permite aportar información útil para adecuar o modificar las actividades planificadas con el fin de que todos los alumnos aprendan de forma significativa y, a su vez, contribuye a mejorar los procesos de enseñanza.
Ecuador	Las rúbricas de evaluación exigen que los textos escolares presenten evaluaciones: formativas y sumativas de tipo (autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación). No abren la posibilidad de aplicar la retroalimentación.
Cuba	Las actividades en general tienen funciones diagnósticas, de autoevaluación, de tareas para la casa y de laboratorio o experimentales según el caso. El maestro decide su forma de evaluación.
Colombia	Se consideran, en el material distribuido, actividades de evaluación como seguimiento al aprendizaje (actividades de aprendizaje y evaluación del aprendizaje). Se consideran por unidad temática actividades evaluativas que corresponden además con la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación sobre las que se brindan recomendaciones al docente para su uso en el aula.
Chile	Se presentan evaluaciones diagnósticas, sumativas, formativas y de proceso. Tanto en el texto del estudiante como en la guía del docente. La autoevaluación también es parte de las evaluaciones. Están en las distintas unidades y de manera general en los textos.

La situación de los libros de texto no deja de ser compleja, pues si bien como se anotó al principio de este resultado siguen cumpliendo un papel clave en la materialización de los currículos estatales en las escuelas públicas, también exigen una revisión de sus objetivos a la luz de la realidad del conocimiento que se vive hoy, a las necesidades de dar sentido desde la escuela a lo más humano de las personas y a su relación con los otros. ¿Contenidos o competencias? ¿Evaluación sumativa o eva-

luación formativa? (ver Tabla 4) ¿Disciplinas separadas o integración de disciplinas? Tales preguntas deberían estar en las agendas de las áreas de currículos, de formación docente y de recursos educativos de los ministerios de educación de la región.

Resultado 3. Materiales de consulta, más allá del texto escolar

Se percibe en la última década el interés de los ministerios de educación por ampliar el ámbito de los recursos educativos con materiales de consulta que rompen el monopolio del texto escolar.

Los textos escolares están ahora acompañados por nuevos recursos educativos, que en parte mesuran el protagonismo que tuvo por años. Algunos autores insisten en que los textos escolares son insuficientes para cumplir con los diversos objetivos educativos que se le encomiendan (Correa y García Ortiz, 1994; Borre Jøhnsen, 1996; Carbone et al., 2001). Desde otra perspectiva se señala que, por ejemplo, los materiales de consulta complementan al libro de texto para cumplir su misión. Cualquiera sea la posición que se asuma es evidente que a medida que los ministerios resuelven comprar (o encargar) materiales de consulta<sup>5</sup>, la compra de texto escolar decae. Esto se explica en razón de que los presupuestos estatales de materiales educativos no aumentan, sino que se mantienen estables o disminuyen (ver figura 3), lo que afecta al texto escolar, de modo predominante.

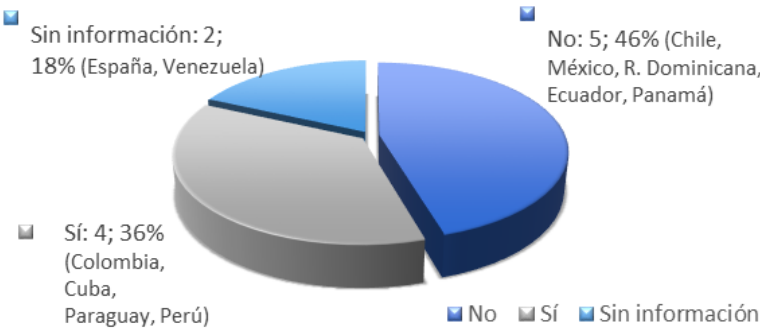


Figura 3. Porcentaje de países que hacen inversión adicional para las reposiciones

5 Los materiales de consulta comprenden los libros y la información que está disponible en diversas fuentes, soportes y formatos, entre ellos los digitales, y que potencian y enriquecen las posibilidades de aprendizaje de los alumnos. Son utilizados por los estudiantes y por los docentes en algunas prácticas particulares, aunque no siempre hayan sido creados con intención pedagógica, ni sus contenidos estén alineados con propuestas curriculares. Aún así, complementan, enriquecen y facilitan la enseñanza o aprendizaje de algunos aspectos del currículo, pero más ampliamente contienen riqueza informativa y cultural. Generalmente se ubican en la biblioteca escolar y/o en la biblioteca de aula. Estos materiales de consulta aportan conocimiento desde otros escenarios educativos e involucran a actores paralelos que forman parte de la comunidad educativa – los bibliotecarios escolares, con función pedagógica – y los padres de familia.

Hay un recurso educativo que ha ganado espacio notorio en la última década: los materiales de consulta. Varios países han dado un fuerte viraje a la compra o al desarrollo de materiales digitales (ver resultado 6) y al desarrollo de apps o sitios web de apoyo educativo. Otros han hecho más énfasis en compras de libros para las bibliotecas escolares o de aula. Tras de esta decisión hay un factor determinante: hay nuevos mediadores educativos – como los bibliotecarios escolares – que cumplen una función paralela a la de los maestros.

El centro de la acción educativa, entonces, no es solo el salón de clase; surgen otros espacios de gran impacto donde los aprendizajes también pueden ser eficientes: las salas de computadores, los laboratorios de matemáticas, química y física, y las bibliotecas escolares. Estas últimas, cuando cuentan con profesionales

y recursos, contribuyen enormemente a dinamizar la vida escolar, pues sacan la discusión de la lectura del ámbito exclusivo del libro de texto y abren nuevos espacios de inclusión donde los libros literarios e informativos para niños y jóvenes (ver tabla 5) los invitan a revisar sus propios intereses y a ampliar horizontes de conocimiento.



(Tabla 5. Recursos educativos de consulta que se proveen a las instituciones educativas. Educación Básica Primaria y Secundaria.)

Chile	Libros informativos	Todos los estudiantes
Colombia	Libros de literatura: álbum, historieta, cuento, novela, teatro, poesía, mito y leyenda.	Niñas, niños, adolescentes y jóvenes.
Cuba	Enciclopedias generales	Nivel primario y secundaria y Preuniversitario
Ecuador	Literatura infantil de 6-11 años y literatura juvenil de 12 a 17 años	Estudiantes de diferentes nacionalidades, estudiantes de educación intercultural bilingüe, estudiantes de educación especializada (discapacidad).
México	Materiales de consulta impresos: Acervos literarios para bibliotecas de aula y bibliotecas escolares (cuentos, poesía, teatro, rimas, canciones, adivinanzas, mitos, leyendas, juegos de palabras) para bibliotecas de aula y bibliotecas escolares, en los niveles de preescolar, primaria y secundaria. Estos materiales educativos se elaboran y seleccionan en formatos diversos y pertinentes, para atender a la población con discapacidades auditivas y visuales.	Se consideran las diversas poblaciones donde se ubican las escuelas, como la urbana y rural, la población indígena (se distribuyen títulos en lenguas materna de los niños y jóvenes indígenas), los débiles visuales (Libros en formato macrotipo), los ciegos (Libros en braille) (Audiocuentos).
Panamá	Libros de literatura: colección de cuentos clásicos, cuentos infantiles que promueven los valores, fábulas con moralejas, libros de adivinanzas y trabalenguas, libro pop-ups de clásicos infantiles, cuentos populares y mitos y leyendas, novelas de aventuras y de viajes, novelas de suspenso, novela de ciencia y ficción, novela de temática romance y novela con temática social.	Se consideran las discapacidades intelectuales, visuales o auditivas, las diversidades lingüísticas y poblaciones de difícil acceso.
Paraguay	Historia y geografía paraguaya, americana y universal.	Ídem
Perú	Biblioteca de aula: libros literarios Biblioteca de aula: libros informativos	II.EE. públicas a nivel nacional (Primaria)

Republica Dominicana	Diccionarios temáticos y de conceptos, enciclopedias, colección de cuentos, novelas, colecciones de enciclopedia, entre otros.	Comunidad educativa en sentido general
Venezuela	La portátil Canaima Educativa	Estudiantes de todos los niveles y modalidades del Subsistema de Educación Básica. (Inicial, Primaria, Media General y Técnica, Educación Especial, e Indígena). Programa Orca dirigido a estudiantes con discapacidad visual. Incorporación de intérprete de señas dirigido a estudiantes con discapacidad auditiva.

Es notoria, entonces, la preocupación de los ministerios de educación de los países del CAB por incluir los materiales de consulta en sus políticas públicas de recursos educativos. Con ello se reafirma la convicción de que los estudiantes de todos los ciclos – preescolar, primaria, secundaria, media – requieren de múltiples fuentes de conocimiento para enriquecer su mirada académica y que los mejores espacios para administrar esos recursos son las bibliotecas escolares y las bibliotecas de aula (ver figura 4).

Figura 4: Nube de palabras de materiales de consulta más solicitados por las escuelas

Entre los materiales que los ministerios de Educación han entregado a las instituciones educativas para bibliotecas escolares o de aula, destacan claramente: cuentos, diccionarios, literatura, narrativa, enciclopedias, informativos, leyendas, ficción, juegos, ciencias y poesía.

La selección de estos materiales de consulta se realiza siguiendo el modelo mexicano de Libros del Rincón, esto es, mediante los renglones descriptivos que clasificados en géneros (informativos o literarios) permiten a las editoriales organizar su oferta por grado, asignatura, categoría. Obsérvese un ejemplo.





SELECCIÓN DE MATERIALES DE LECTURA DEL NUEVO MODELO EDUCATIVO, CICLO ESCOLAR 2018-2019

TÍTULO	NIVEL	GRADO	GÉNERO	CATEGORÍA	SELLO	TIRAJE
Si yo fuera un lagarto	Preescolar	1	Informativo	La naturaleza	Kidsbook,LLC	66,000
¿Cómo es tu mamá?	Preescolar	1	Informativo	La naturaleza	Fondo de Cultura Económica	65,000
Zoo de insectos	Preescolar	2	Informativo	La naturaleza	Tramuntana	105,000
Cómo sanar un ala rota	Preescolar	2	Informativo	La naturaleza	Loqueleo	105,000
El gran poder de la naturaleza	Preescolar	3	Informativo	La naturaleza	Libros para imaginar S.A. de C.V.	97,000
Arca de valores	Preescolar	3	Informativo	La naturaleza	Ediciones Tecolote	97,000
Historia de un albatros	Preescolar	3	Informativo	La naturaleza	Pluralia	97,000
Ya no somos bebés	Preescolar	1	Informativo	El cuerpo	Norma	66,000
¡Se me ha caído un diente!	Preescolar	1	Informativo	El cuerpo	SM de Editores, S.A. de C.V.	66,000
Mi mano es una regla	Preescolar	2	Informativo	El cuerpo	Callis Editorial	105,000
¿Escuchaste eso?	Preescolar	2	Informativo	El cuerpo	Ediciones Castillo	105,000
¡Mugrosaurio!	Preescolar	3	Informativo	El cuerpo	MC Editores	97,000
¿Para qué sirven las vacunas?	Preescolar	3	Informativo	El cuerpo	Editorial Panamericana	97,000

Estos renglones responden a necesidades específicas que aparecen en los planes de los estudios de las áreas en aquellos países en donde hay currículo directivo expedido por los ministerios de educación, pero igualmente en aquellos donde las instituciones escolares son autónomas en su organización curricular. En ambos casos se percibe una apuesta por fortalecer las bibliotecas escolares (MEN, 2016, p. 17). Se parte de la idea de que los materiales de consulta amplían la información que los libros de texto impresos apenas esbozan, por un lado, y por otro, generan vocaciones lecto-

ras, intereses académicos de investigación, y nuevas representaciones de la literatura y de la ciencia.

La mayoría de los países reservan presupuesto para la compra de materiales de consulta y de otros recursos educativos que acompañan al texto escolar en su tarea de materialización de políticas curriculares, tal como lo sugiere la Tabla 6.

Tabla 6. Recursos educativos incluidos en los presupuestos de compra de los ministerios

Recursos educativos	País
Textos escolares	Panamá, Colombia, Cuba, Chile, Venezuela, Ecuador, Perú, Paraguay, R. Dominicana, México
Recursos de apoyo para docentes	Colombia, Cuba, Chile, Venezuela, Ecuador, Paraguay, México, Perú
Recursos de apoyo para bibliotecarios escolares	Panamá, Colombia, Cuba, Chile, Venezuela, Paraguay, R. Dominicana, México
Recursos de apoyo para padres de familia	Colombia, Cuba, Venezuela, Paraguay, R. Dominicana, México
Materiales de consulta	Panamá, Colombia, Cuba, Venezuela, Ecuador, México, Perú, Paraguay, R. Dominicana,
Recursos educativos digitales	Panamá, Colombia, Cuba, Venezuela, Ecuador, México, Perú, Paraguay, R. Dominicana,
Recursos educativos complementarios - Materiales didácticos	Panamá, Cuba, Venezuela, Ecuador, México, Perú, Paraguay, R. Dominicana,

Resultado 4. La educación inclusiva en los recursos educativos

La educación inclusiva aparece en la oferta de recursos educativos de la mayoría los ministerios, si bien las prioridades no están centradas en ellas.

América Latina, desde los años 70 del siglo pasado inició un proceso de revisión de sus políticas de inclusión política y social al sistema educativo de miles de niños y jóvenes en con-

dición de discapacidad cognitiva y física, en el marco de la estrategia de UNESCO, Educación para Todos (Opertti, 2006):

Ciertamente estamos ante la oportunidad de hacer converger los principios equidad y calidad, y de plasmar un enfoque holístico del sistema educativo a través de un concepto de educación inclusiva que democratiza las oportunidades de formación y se transforma en el corazón de la Educación para Todos (p. 36).

Los retos para los estados han sido muy complejos, pues todo nuevo derecho educativo que se materializa institucionalmente exige la revisión y el acomodo de todo el sistema. El optimismo de las declaraciones debió mesurarse, pues los costos de la educación inclusiva no estaban dentro de los presupuestos de las entidades que dirigen las políticas en educación. Se evidenció, por ejemplo, que las escuelas no tenían rampas para que los niños con discapacidades físicas pudieran acceder a las escuelas y salones, no había baños ni pupitres adecuados, y los profesores no habían obtenido información suficiente sobre los niños con alguna clase de discapacidad. El definitiva, el sistema de enseñanza y aprendizaje no había sido diseñado teniendo en cuenta.

Igualmente, cuando estos niños y jóvenes entraron a las aulas de inclusión descubrieron que los recursos educativos no habían sido diseñados para ellos: no había libros en braille para los ciegos ni videos en lengua de señas para los sordos; tampoco materiales diferenciados para los estudiantes con alguna modalidad de autismo. Los libros de texto –pero también los materiales de consulta, los recursos digitales y los materiales complementarios – no los habían considerado y estaban dirigidos a estudiantes en uso –en apariencia ideal – de todas sus facultades cognitivas y físicas. Se inició un debate legal y en últimas de concepción de niño y del aprendizaje que condujo a revisar las bases del sistema educativo para dar oportunidad de ingreso a miles de niños que habían sufrido la exclusión durante años y que habían estado en escuelas de “educación especial”.

Pero igualmente la exigencia de formas de inclusión volvió a plantear la necesidad de organizar una política educativa para los grupos indígenas y afrolatinoamericanos, de otros que hablaban lenguas diferentes al español, y de jóvenes y adultos con alfabetización en extraedad que en las Constituciones políticas de los países aparecían con plenitud de derechos.

Con lentitud se han ido cumpliendo las exigencias de los acuerdos sobre población inclusiva en las políticas de recursos educativos. Es comprensible esa lentitud, pues los cambios requerían ajustes diversos: desde la formación de equipos interdisciplinarios (psicólogos, fonoaudiólogos, traductores de señas y a otras lenguas, desarrolladores web y de apps especializados en el tema, etc.) hasta el diálogo con otras entidades públicas y ONG’s que estaban a cargo de programas de inclusión, y la búsqueda de recursos económicos para cumplir los mandatos legales de inclusión. Los resultados de los ministerios no son completamente satisfactorios; están en una línea fronteriza de acomodación. Si bien hay que celebrar que los recursos educativos hayan entrado al radar de las preocupaciones de las direcciones respectivas, falta un impulso definitivo para que las poblaciones de inclusión obtengan los recursos educativos que merecen.

La tabla 7 (textos escolares) y la tabla 8 (materiales de consulta) nos muestran la situación al respecto. La mayoría los países incluyen recursos educativos tanto para población con alguna discapacidad y otros grupos que requieren atención diferenciada en razón a etnia, lengua o situación educativa en extraedad.

Tabla 7. Componentes de los textos escolares actualmente.

Libros de texto del estudiante					
País	Área	Nivel	Sector	Población	Formato
Panamá	Matemática	1 a 9 grado	Rural y urbano	Toda la población sin distinciones	Impreso
Chile	Ed. Parvulario	kínder y Prekínder y Kínder	Ambos	Todos los estudiantes	Impreso
Colombia	De acuerdo con cada modelo educativo flexible	Según cada modelo educativo flexible	Actualmente se entregan en zona Sur		Impreso
Cuba	Todas las asignaturas y disciplinas del plan de estudio	Nivel Primario, Secundaria Básica y preuniversitario	Rural y urbano		Impreso
Venezuela	Lengua, Matemáticas, Sociales, Naturales	Primaria	Rural, urbano y fronterizo	Estudiantes regulares, indígenas y con discapacidad	Impreso/Digital
Ecuador	Lengua-Literatura	Todos los niveles	Rural y Urbano	Estudiantes de diferentes nacionalidades, estudiantes de educación intercultural bilingüe Español.	Impreso y digital
México	Matemáticas. Conocimiento del medio. Ciencias naturales y tecnología	Primaria	Rural y Urbano	Universal. Para todo tipo de población. Aunque también hay escuelas de educación indígena	Impreso
Paraguay	Lengua Castellana y Literatura	Educación Media	Rural y urbano	Todos los estudiantes	Impreso
Perú	Personal Social	Primaria	Urbano		Impreso
R. Dominicana	Lengua Española, Matemáticas, Ciencias Sociales y Naturales, Formación Integral, Humana y Religiosa, Educación Artística, inglés, Francés.	Inicial, Primario, Secundario y Las Modalidades Técnicas Profesional.	Rural y Urbano	La población estudiantil completa y a los estudiantes con discapacidad y lugares apartados	Impreso

Tabla 8. Materiales de consulta que se proveen a las instituciones educativas según país.

Chile	Libros informativos	Todos los estudiantes
Colombia	Libros de literatura: álbum, historieta, cuento, novela, teatro, poesía, mito y leyenda.	Niñas, niños, adolescentes y jóvenes.
Cuba	Enciclopedias generales	Nivel primario, Secundaria, Preuniversitario
Ecuador	Literatura infantil de 6-11 años y literatura juvenil de 12 a 17 años	Estudiantes de diferentes nacionalidades, estudiantes de educación intercultural bilingüe, estudiantes de educación especializada (discapacidad).
México	Materiales de consulta impresos: Acervos literarios para bibliotecas de aula y bibliotecas escolares (cuentos, poesía, teatro, rimas, canciones, adivinanzas, mitos, leyendas, juegos de palabras) para bibliotecas de aula y bibliotecas escolares, en los niveles de preescolar, primaria y secundaria. Estos materiales educativos se elaboran y seleccionan en formatos diversos y pertinentes, para atender a la población con discapacidades auditivas y visuales.	Se consideran las diversas poblaciones donde se ubican las escuelas, como la urbana y rural, la población indígena (se distribuyen títulos en lenguas materna de los niños y jóvenes indígenas), los débiles visuales (Libros en formato macrotipo), los ciegos (Libros en braille) (Audiocuentos).
Panamá	libros de literatura: colección de cuentos clásicos, cuentos infantiles que promueven los valores, fábulas con moralejas, libros de adivinanzas y trabalenguas, libro pop-ups de clásicos infantiles, cuentos populares y mitos y leyendas, novelas de aventuras y de viajes, novelas de suspenso, novela de ciencia y ficción, novela de temática romance y novela con temática social.	Se consideran las discapacidades intelectuales, visuales o auditivas, las diversidades lingüísticas y poblaciones de difícil acceso.
Paraguay	Historia y Geografía paraguaya, americana y universal.	Ídem
Perú	Biblioteca de aula: libros literarios Biblioteca de aula: libros informativos	II.EE. públicas a nivel nacional (Primaria)
República Dominicana	Diccionarios temáticos y de conceptos	Comunidad educativa en sentido general
Venezuela	La portátil Canaima Educativa	Estudiantes de todos los niveles y modalidades del Subsistema de Educación Básica. (Inicial, Primaria, Media General y Técnica, Educación Especial, e Indígena). Programa Orca, dirigido a estudiantes con discapacidad visual. Incorporación de intérprete de señas dirigido a estudiantes con discapacidad auditiva.

Hay que destacar y estimular a que todos los países con comunidades indígenas tengan textos escolares – y en general recursos educativos – bilingües, considerando el español y el lenguaje materno indígena correspondiente.

Además, hay que considerar los matices que sirven para discernir lo complejo que resulta hacer materiales educativos diferenciados en América Latina. Los textos escolares convencionales que se distribuyen en los países son los mismos que sirven para hacer las adaptaciones a otros grupos de estudiantes que requieren inclusión (ver Tabla 9). Es decir, se mantiene el mismo modelo curricular, cuando es posible que se requieran hacer adaptaciones que concreten la flexibilidad curricular, pues los estudiantes, por ejemplo, con discapacidad cognitiva, requieren otro tipo de enseñanza que se acomode al avance en sus zonas de desarrollo próximo (ZDP).

Tabla 9. Países donde los textos escolares que provee el ministerio de educación para poblaciones diferentes se adaptan de los formales, se usan los mismos textos de la población general o son nuevos.

POBLACIÓN	TEXTO	PAÍS
Indígena		
	Los mismos textos de la población en general Adaptados de los formales	Panamá, Chile, Venezuela, Cuba, Ecuador, México, Paraguay Colombia y R. Dominicana
Zonas rurales		
	Los mismos textos de la población en general Adaptados de los formales	Panamá, Chile, Cuba, Venezuela, Ecuador, México, Paraguay Colombia y R. Dominicana
Población por fuera del sistema educativo: extraedad o sobreedad escolar, en condiciones de vulnerabilidad		
	Los mismos textos de la población en general Adaptados de los formales Nuevos	Panamá, Chile, Cuba, Venezuela, Paraguay Cuba, Venezuela, Ecuador Colombia y Paraguay
Población con discapacidad intelectual o cognitiva		
	Los mismos textos de la población en general Adaptados de los formales	Panamá, Chile, Venezuela, Paraguay Panamá, Cuba, R. Dominicana
Población con capacidad excepcional (talentos en ciencias, letras o artes, tecnología...		
	Los mismos textos de la población en general	Panamá, Chile, Cuba, Venezuela y Paraguay
Población con limitaciones auditivas, visuales y/o sordoceguera		
	Los mismos textos de la población en general Adaptados de los formales Nuevos	Paraguay, Venezuela Panamá, Chile, Colombia, Cuba, R. Dominicana, Venezuela Colombia, Cuba y México
Otra población		
	Los mismos textos de la población en general	Venezuela, Paraguay (Guaraní hablante)



Para cerrar este resultado con esperanza y expectativas, interesa señalar que en los países integrantes del CAB los ministerios de educación destinaron y tienen proyectos de inversión en recursos educativos para poblaciones

rurales, urbanas (con lengua diferente al español), indígena y con limitaciones auditivas, visuales y/o sordoceguera. De modo predominante, dicha inversión se concentra en textos escolares (ver Figura 5).

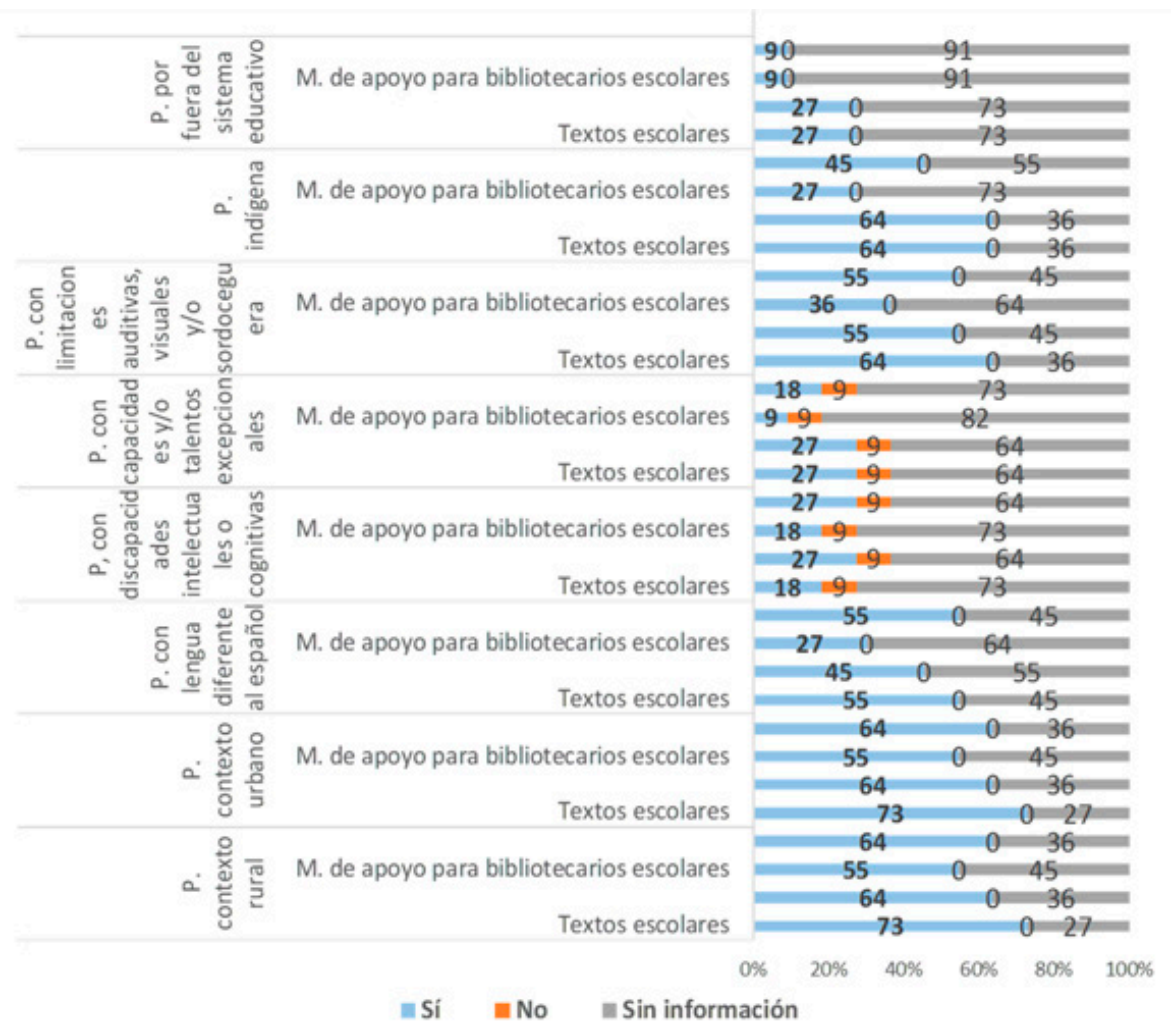


Figura 5. Porcentaje de países que han destinado recursos educativos a las poblaciones rurales, urbanas (con lengua diferente al español), indígena y con limitaciones auditivas, visuales y/o sordoceguera.

Resultado 5. Procesos en selección de recursos educativos

La consolidación de equipos técnicos para la selección de recursos educativos se ha profesionalizado alcanzando varios logros, pero faltan procesos por ajustar.

La institucionalización de direcciones o áreas en los ministerios de educación dedicadas a los recursos educativos no está documentada suficientemente, pero como se aclaró en el Resultado 1, todos los países integrantes del CAB las tienen, si bien sus estructuras y modos de operar no siempre son similares<sup>6</sup>.

cesos de derechos de autor, comunicadores sociales que sepan manejar la información externa con editores y otros productores de recursos educativos y logísticos, en el caso que los ministerios decidan hacer materiales propios y sea necesario ubicarlos en las escuelas correspondientes.

En cualquier caso de organización interna, las direcciones de recursos de educación deben atender las necesidades propias de un área de este tipo y contar con el recurso humano, técnico y digital para hacerlo bien.

Algunos de los logros que están alcanzando estos equipos de recursos educativos les implica tomar decisiones complejas. Veamos algunas.

Se requiere que posean personal encargado de manejar bases de datos (de instituciones educativas, grados en que se encuentran los niños, ubicación de las escuelas, etc.), criterios de focalización para determinar a dónde llegarán los libros educativos o demás materiales, docentes expertos en relacionar los recursos educativos con el currículo para establecer los criterios de producción o de compra, abogados para organizar las licitaciones y los pro-

1. Determinar qué materiales seleccionar y en qué proporción entregarlos. Los datos arrojan, por ejemplo, que los estudiantes usuarios de textos educativos los reciben en préstamo o como regalo. Las guías de apoyo que tienen los maestros, de forma determinante, son propias. Para usar los recursos digitales se requiere que cada estudiante tenga un pin particular de ingreso.

6 El caso de excepción aquí es España, donde los centros educativos escogen autónomamente los recursos escolares que requieren. En el ámbito latinoamericano hay, en cambio, un control establecido dentro de los ministerios de educación en los procedimientos asociados a la selección, compra y distribución de esos recursos educativos.



Tabla 10. Proporción de libros de texto entregados a los estudiantes

País	Proporción	Detalle
Panamá	Otra proporción	En la actualidad no se han repartido libros de textos a estudiantes ya que el período de vigencia de los comprados en el último quinquenio todavía está activo (2015 al 2019).
Chile	Tasa de 1:1	
Colombia	Tasa de 1:1	Lo ideal es poder realizar dotación por estudiante, sin embargo, en algunos casos la proporción varía. Para el Plan Nacional de Lectura no hay proporción definida, se realiza asignación acorde a disponibilidad presupuestal.
Cuba	Tasa de 1:1	
Venezuela	Otra proporción	Educación Primaria (4 textos por cada estudiante) Educación Media General y Técnica (10 a 11 textos por cada estudiante)
Ecuador		1:7 en la Educación General Básica 1: 12 en el Bachillerato General Unificado
España		NA
México	Tasa de 1:1	
Paraguay	Tasa de 1:4	
Perú	Tasa de 1:4	Primaria: Cada estudiante del nivel primario de las II.EE. polidocente completas – Dotación 2019, recibirá un cuaderno de trabajo de matemática, un cuaderno de trabajo de comunicación, un cuadernillo de fichas de personal social, un cuadernillo de fichas de ciencia y tecnología y un cuadernillo de tutoría, y como banco de libros recibe un libro de personal social y un libro de ciencia y tecnología. Observación: Tanto los estudiantes como docentes tienen acceso y pueden descargar los recursos educativos de Perú Educa mediante en siguiente enlace: <a href="http://www.perueduca.pe/recursos-educativos">http://www.perueduca.pe/recursos-educativos</a> .
República Dominicana	Tasa de 1:1	Se les asigna un texto por cada asignatura a los estudiantes.

Tabla 11. Proporción de libros de texto entregados a los estudiantes

País	Textos escolares para estudiantes	Guías de apoyo para docentes	Recursos educativos digitales
Panamá	En préstamo	En préstamo	Se ingresa con código solo en la institución educativa
Chile	Son propios	Son propios	Se entrega un código por estudiante
Colombia	En préstamo	Son propios	
Cuba	En préstamo	En préstamo	
Venezuela	Son propios	Son propios	Se entrega un código por estudiante
Ecuador	Son propios	Son propios	
México	Son propios	Son propios	Se ingresa con código solo en la institución educativa
Paraguay	En préstamo	En prestamos	Se ingresa con condigo solo en la institución educativa
Perú	Son propios	Son propios	Se ingresa con código solo en la institución educativa
República Dominicana	Propios para 1er. ciclo de primaria; de 2º. ciclo en adelante, en préstamo.	Son propios	En préstamo.

2. Los equipos de recursos educativos de los ministerios de educación han avanzado en estrategias para reducir los costos de la producción o compra de esos materiales y así permitir el aumento de la población beneficiaria. En este aspecto resaltan países que alcanzan como logro las variables de precio y calidad sobre todo en libros de consulta siguiendo un procedimiento estándar (ver figura 6).

3. Para reducir costos y hacer materiales a la medida de las intenciones de las políticas educativas de los gobiernos, los ministerios de educación están asumiendo la coordinación de fases del proceso editorial de recursos educativos (tanto impresos como digitales) o los que en la adquisición se inclinan por un criterio mixto: comprar a las editoriales privadas, pero también editar materiales propios y a su vez comprar externamente (Ver Tablas 12 y 13).

Figura 6. Países que presentan reducción de costos de los recursos educativos

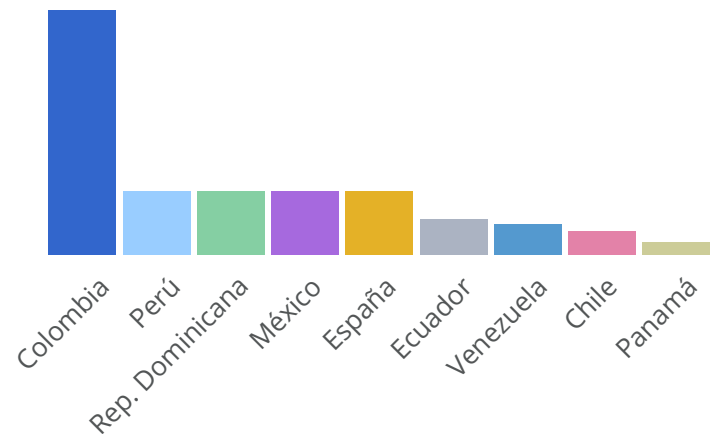


Tabla 12. Países en que los ministerios de educación producen sus propios recursos educativos y compran a editoriales privadas.

País: Ecuador				
Forma de adquisición	Recurso educativo		Dificultades o desventajas	Ventajas
	Tipo de recurso	Nivel educativo (si aplica)		
Producción propia (Ministerio de Educación)	Recursos educativos digitales (RED)		Para el caso de RED se produce desde este año mediante el procedimiento de contratación de subasta inversa electrónica.	Contar con mayor cantidad de RED orientados a la población indígena y con discapacidad.
Compra a empresas editoriales: recursos impresos y/o licencias	Textos escolares		La adquisición de los textos escolares se realiza por lo procedimientos de contratación por Subasta inversa Electrónica y Régimen Especial.	Al realizar por subasta inversa electrónica en los procesos se ahorró al presupuesto del estado 5.8 millones en el régimen escolar Costa y 581.383,88 en el Régimen Sierra en el periodo 2018-2019.
Otras: "Cesión de derechos de impresión, reproducción y distribución".	Textos escolares		Que las editoriales no cuenten con el producto desarrollado, puesto que es específico.	Textos escolares pertinentes al currículo nacional y enfoques disciplinares listos para su adquisición.

País: México				
Forma de adquisición	Recurso educativo		Dificultades o desventajas	Ventajas
	Tipo de recurso	Nivel educativo (si aplica)		
Producción propia (Ministerio de Educación)	Recursos Educativos complementarios	Preescolar y primaria	El diseño, la elaboración y la calidad depende de la asignación del presupuesto y de la disponibilidad del área especializada para elaborarlos.	Economía en la elaboración de los materiales.
Compra a empresas editoriales: recursos impresos y/o licencias	Materiales de consulta para bibliotecas de aula			Una mayor oferta de materiales nacionales e internacionales.

Tabla 13. Países en que los ministerios de educación compran a editoriales privadas los recursos educativos

País: Panamá				
Forma de adquisición	Recurso educativo		Dificultades o desventajas	Ventajas
	Tipo de recurso	Nivel educativo (si aplica)		
Compra a empresas editoriales: recursos impresos y/o licencias	Textos	1 a 9º grado	La compra no permite la reimpresión de los textos.	Se entrega un producto terminado a las escuelas.
Donaciones	Plataforma con contenido		Se debe renovar convenios cada cierto tiempo.	Se da un seguimiento y acompañamiento a las escuelas.

País: República Dominicana				
Forma de adquisición	Recurso educativo		Dificultades o desventajas	Ventajas
	Tipo de recurso	Nivel educativo (si aplica)		
Compra a empresas editoriales: recursos impresos y/o licencias	Didácticos	Inicial, primario, secundario		
	Impresos	Inicial, primario, secundario		

Tabla 14. Periodicidad de entrega de recursos educativos

País	Textos escolares	Recursos de consulta	Recursos digitales	Guías de apoyo docentes	Materiales didácticos complementarios
Panamá	5 años				
Chile	Anual	Anual	Anual	Anual	Anual
Colombia		Anual	Para PNLE	Para PNLE	
Cuba	Anual	Anual			Anual
Venezuela	Anual	Anual	Anual	Anual	Anual
España			Anual		
México	Anual	Anual	Anual	Anual	Anual
Paraguay	Anual				
Perú	Anual	Cada 3 años	Licencia	Anual	Anual
R. Dominicana	Anual			Anual	

4. Uno de los retos más fuertes para los equipos de recursos educativos es ubicar los materiales (libros de textos, guías para maestros y padres, recursos complementarios como mapas, instrumentos musicales, laboratorios, balones o juegos) en los puntos escolares que han sido objeto de focalización para diversos programas educativos. Esta situación exige establecer protocolos para tercerizar con operadores privados la distribución de los recursos educativos, lo que podría aumentar la proporción costo/beneficio.

La dimensión del reto se valora al analizar la tabla 14, pues en la mayor parte de los países los recursos educativos son provistos en forma anual a las instituciones educativas, especialmente en el caso de los textos escolares.

5. A su vez este reto hace parte de otro más complejo que es lograr una cobertura total de las poblaciones beneficiarias de los recursos educativos. Si bien los programas de dotación de recursos educativos han aumentado en casi todos los países en el quinquenio 2012-2017, mantenerlos en el tiempo resulta difícil, pues los presupuestos en educación se ajustan de acuerdos a planes nacionales o locales de desarrollo en los que se priorizan otras acciones.

Tabla 15. Inversión en dólares realizada en 2017 según tipo de recursos por país

Recursos	Chile	Colombia	Perú	Ecuador
Presupuesto total	62 000	13 600 000	126 036 272	26.085.465,13
Textos escolares	54 000	13 600 000	50 379 676	14.237.950,40 Costa 2018-2019 y Sierra 20
R. de apoyo para docentes	1 000		1 828 828	
R. de apoyo para BE	1 000			
Recursos de apoyo familia				
Materiales de consulta	6 000		596 166	
RED			5 793 726	500.000,00
RE complementarios - Materiales didácticos			67 437 875	

Seguramente cada dirección de recursos educativos en los ministerios de los países del CAB tiene identificados cuáles son los aspectos y variables que debe mejorar, varios de los cuales tienen que ver con procesos en cada una de las etapas de selección, producción y distribución de esos materiales. Las soluciones eficientes ayudarán, sin duda, a evitar la excesiva burocratización que podrían bloquear la salida oportuna de los recursos educativos que tanto se requiere en las instituciones educativas.

Resultado 6. Plataformas virtuales y contenidos digitales

Las plataformas virtuales para descargar contenidos se constituyen en la principal herramienta de divulgación de contenidos digitales.

Las ideas extremistas que expusieron algunos tecnófobos (Barón, 2008; Carr, 2011) entre los años 2005 y 2012 sobre cómo los recursos digitales se impondrían a los impresos sus-

tituyéndolos, ya puede ser matizada: juntas tecnologías conviven. Las respuestas que explican este hecho se basan en un razonamiento simple: las tecnologías (la mayoría de ellas)

no desaparecen totalmente, sino que las antiguas perviven en las nuevas de diversos modos. El teclado de las máquinas de escribir – que tuvo su imperio entre los años 30 y 80 del siglo pasado – lo heredan los computadores, los teléfonos móviles y las tabletas. El teclado a su vez reemplazó a los lápices y los esferos o bolígrafos, que tampoco han desaparecido, siguen en manos de niños y jóvenes escolares en todo el mundo.

Pero es evidente que los cambios que introdujeron las nuevas tecnologías, materializados tanto en hardware como en software, sí introdujeron una revolución en el ecosistema comunicativo y, desde luego, en el funcionamiento del sistema escolar (Castells, 2006; Barbero, 2003), cuyas consecuencias ya se empiezan a ver en los aprendizajes y en la for-

ma como se relacionan con ellas tanto estudiantes como maestros. Para la escuela, como institución conservadora que es (Pozo et al., 2006), ha sido difícil – y costoso – atender a las demandas de esa revolución (Ferreiro, 2013; Sacristán, 2013).

Los recursos educativos digitales<sup>7</sup> que en la última década han distribuido los ministerios de educación asociados al CAB son de cinco clases, tal como aparecen en la Tabla 16: i) ODAS (Objetos digitales de aprendizaje) de diverso tipo; ii) aplicaciones para las creaciones de contenidos; iii) plataformas educativas; iv) herramientas de comunicación (aulas virtuales, videoconferencias); v) Equipamiento tecnológico (computadores, tabletas, grabadoras, cámaras, televisores, proyectores, etc.).

Tabla 16. Clases de recursos educativos digitales que se proveen a las instituciones educativas. ODAS (Objetos digitales de aprendizaje) Contenidos digitales de diferentes áreas o asignaturas

País	Usuario	Nivel
Chile	Estudiantes y docentes	1° a 6° básico
Colombia		Primaria, secundaria y media
Cuba		Primaria, secundaria y preuniversitario
Ecuador		Educación Básica y Bachillerato
Paraguay		EEB y EM
España	Docentes	Anteriores a la universidad
México	Docente, bibliotecario, estudiante	Preescolar, primaria y secundaria
Perú	Estudiantes, docentes, directores, especialistas	Inicial, primaria y secundaria
R. Dominicana	Estudiantes, docentes, directivos	Primario, secundario y mod. técnicas
Venezuela	Estudiantes, docentes, familia	Primaria, media general y técnica
Panamá	NA	

Aplicaciones para la creación de contenidos		
Chile	Docentes	1° a 6° básico
Perú		Primaria y Secundaria
España		Anteriores a la universidad
Paraguay	Estudiante, docente	EEB y EM
Venezuela	Estudiantes, docentes, familia	Primaria, media general y media técnica
México	NA	NA
Panamá	NA	
Ecuador	NA	NA

Plataformas educativas		
Colombia	Estudiantes y docentes	Primera infancia, educación inicial y preescolar Colombia Aprende: primaria, secundaria y media PNLE: primaria, secundaria y media
Ecuador		Educación general básica y bachillerato general unificado
España		Anteriores a la universidad
Perú		Primaria y secundaria
Cuba	Estudiantes, profesores, familias	Nivel primario y Secundaria y Preuniversitario
México	Estudiantes, docentes, directivos, padres de familia	Telesecundaria
Venezuela	Estudiantes, docentes, familia, comunidad	Población en general
Panamá	Docentes	Educación continua
R. Dominicana	Estudiantes, docentes, directivos, padres de familia	Portal “Educando”. En: <a href="http://www.educando.edu.do/docentes">http://www.educando.edu.do/docentes</a>
Chile	N/A	

7 Según García, E. (2010) los recursos educativos digitales son “aquellos materiales digitales cuyo diseño tiene una intencionalidad educativa, y responde a unas características didácticas apropiadas para el aprendizaje. Están hechos para: informar sobre un tema, ayudar en la adquisición de un conocimiento, reforzar un aprendizaje, remediar una situación desfavorable, favorecer el desarrollo de una determinada competencia y evaluar conocimientos.” Este tipo de materiales reconocen elementos multimediales, ya que integra e interrelaciona el texto, la imagen la voz, el sonido y la animación en un espacio digital. Se diseñan para ser transmitidos a través de soportes electrónicos como los computadores, las tabletas y dispositivos móviles como los celulares, con conexión a internet o almacenados en CD, DVD o memoria USB. Se incluyen aquí los juegos didácticos virtuales, los simuladores de experimentos, los recursos educativos en plataformas digitales educativas, entre otras (CAB, 2018, p.39)

Herramientas de comunicación (aulas virtuales, videoconferencias...)		
Ecuador	Estudiantes	Bachillerato virtual
Colombia	Estudiantes y docentes	Primaria, secundaria y media
España		Anteriores a la universidad
Panamá		Nivel de media
Perú	Docentes, directores y especialistas	Inicial, primaria y secundaria
Venezuela	Estudiantes, docentes, familia, comunidad	Población en general
México	NA	NA
Chile	N/A	

Equipamiento tecnológico (computadores, tabletas, grabadoras, cámaras, televisores, ...)		
Chile	Estudiantes	
Cuba	Estudiantes y docentes	Nivel primario y secundaria y preuniversitario
Ecuador		Educación general básica y Bachillerato General Unificado
Panamá		Básica general y nivel de media
Paraguay		EEB y EM
Venezuela		Primaria, media general y media técnica
R. Dominicana		Primario, secundario, modalidades técnicas
España	Centro y estudiantes	Anteriores a la universidad
México	NA	NA

Otros	
Cuba	Videoconferencias para directivos y la preparación de docentes. Computadores (en laboratorios) para alumnos y docentes. Preuniversitario de ciencias exactas: uso de internet para estudiantes. Introducción experimental de tabletas en escuelas primarias. Universidades pedagógicas: herramientas de creación de contenidos y centros de informática creados para producción de softwares educativos
México	Recursos audiovisuales, animaciones de cuentos, series radiofónicas y audio cápsulas.

Los resultados encontrados arrojan una convergencia: el problema que limita el uso educativo de todos los dispositivos digitales en la escuela es la conectividad, que es baja y deficiente cuando la hay. Las entidades del Estado encargadas de facilitar el acceso a internet no han podido encontrar un método de bajo costo y de amplia cobertura que pueda ser implementado de manera general en las instituciones educativas públicas. Algunas instituciones están optando por incluir en sus presupuestos de funcionamiento la compra de planes de wifi de segunda o tercera generación exclusivamente para ser usados en las salas de computadores, pero ello impide al resto de maestros en las aulas aprovechar re-

cursos digitales de alto valor educativo. La solución parcial para los ministerios educación ha sido diseñar o comprar productos digitales que permitan ser utilizados fuera de línea (ver Tabla 17). Esta opción quita la oportunidad de la interactividad, aunque tiene de ventaja para los estudiantes un trabajo más atento a los contenidos que suele perderse con el zapeo y la fragmentación que acompaña la lectura digital. Todas estas limitaciones hacen comprensible el que no se avance de manera significativa en la digitalización del sistema escolar a treinta años de haberse creado la World Wide Web (www).



Tabla 17. Modos de la conexión virtual en las escuelas

Acceso: con conexión o no conexión a internet	
Panamá	On line, off line
Chile	N/A
Colombia	Para facilitar el acceso de toda la población al material pedagógico que se desarrolla en el Plan Nacional de Lectura y Escritura existe la posibilidad de descargarlo de la web y, en el caso de las plataformas educativas se cuenta con versiones on line y off line.
Cuba	Depende de su disponibilidad. La experiencia nos indica que unos tipos se pueden pasar a otro según el diseño.
Venezuela	La conectividad se accede a través de redes abiertas vía WI-FI y redes cerradas vía Intranet.
Ecuador	Para el acceso de los RED es mediante el portal Educar Ecuador (on-line) y el repositorio de contenidos (offline).
México	Están diseñados para trabajarse con o sin conexión a internet.
Paraguay	El acceso depende del proveedor contrato por el estado paraguayo y/o por los programas focalizados (computadora por niño) Cordillera.
Perú	PeruEduca cuenta con recursos educativos portables para el nivel de primaria y secundaria para regiones con baja o nula conectividad.
República Dominicana	Hay conexión a Internet en centros educativos para el uso de los recursos.

La industria del libro de texto desarrolló en la última década diversos soportes digitales para ofrecer en el mercado, en algunos casos con costos muy altos para ser introducidos en las escuelas públicas. En otros casos aprovechó contenidos impresos ya existentes y le agregó componentes hipertextuales que en verdad aportaban poco a un modelo pedagógico más centrado en el estudiante. Debido a los costos la mayoría de los ministerios de educación de la región (con excepción de Ecuador que ya comentaremos a continuación, y de Espa-

ña) limitaron la compra de esos materiales y prefirieron diseñar plataformas web para distribuir y dejar descargar sobre todo libros de texto ya adquiridos antes en formato impreso y libros de consulta digitalizándolos en formato pdf o epub, o permitiendo su visualización sin opción de descarga en formato HTMLS (ver tabla 18). Los países líderes en creación y curaduría de recursos educativos digitales han logrado crear una política consistente al respecto y que observa la complejidad de matices que acompaña el diseño de estos produc-

tos. Estos recursos digitales son generalmente elaborados por equipos especializados dentro de los ministerios de educación. También se ha avanzado en el trabajo que observa la diversidad cultural de la población educativa, especialmente en los casos de comunidades indígenas que usan varias lenguas diferentes al español (Ver Tabla 19 en el destacado azul).

Tabla 18. Características de los libros de textos y materiales de consulta digitales

País	Características consideradas
Venezuela	Primero se considera la accesibilidad y la navegación, presentación en formatos PDF, el soporte está previsto en HTML5, y se consideran distintos medios de acceso (Página web del Ministerio y las portátiles Canaimas). Igualmente se encuentran cargados en el portal Canaima GNU Linux, entre otros.
República Dominicana	Por el momento a través del programa República Digital que se está desarrollando en el país, está previsto realizar todos estos procedimientos.
Perú	Primaria: En el caso del área de ciencia y tecnología, se cuenta con cuadernillos de fichas interactivos en los que se puede navegar, escribir y guardar anotaciones personalizadas.
Panamá	Dentro de la normativa no se tiene contemplado el uso de textos escolares digitales, sin embargo, se puede corroborar que en Panamá este tipo de recursos se registra el derecho de autor, se le da ISBN y algunos pasan por la Dirección Nacional de Currículo y Tecnología educativa para ser evaluados. Al ser evaluados las escuelas particulares los utilizan.
México	Para el caso de los LTG de Telesecundaria se publican versiones digitales en formato PDF de baja resolución sin interactividad, para que los usuarios puedan descargarlos a través del portal de Telesecundaria. <a href="http://telesecundaria.sep.gob.mx">http://telesecundaria.sep.gob.mx</a>
Ecuador	Su formato de entrega es en PDF.
Cuba	No se utilizan aun de forma extendida los textos escolares digitales. Se han digitalizado los materiales escolares, se emplean en la plataforma <a href="http://www.cubaeduca.cu">www.cubaeduca.cu</a> y se ofrecen allí recursos y ejercicios propiamente digitales. Aun no hay normas oficiales sobre los libros digitales, las cuales están en experimentación.
Colombia	En estos momentos el Ministerio de Educación Nacional no maneja aspectos que permitan una estandarización o criterios mínimos para el material digital. Todo el material que es distribuido corresponde a material impreso.

Tabla 19. Destinatarios de los recursos educativos digitales

País	Síntesis de respuesta por país
Venezuela	Los RED que se proveen para la población estudiantil y la familia, también están contemplados para los docentes y para el personal de biblioteca (Bibliotecarios). Entre ellos tenemos: la portátil Canaima, software educativo Visita Virtual del Conjunto Monumental Panteón Nacional y Mausoleo del Libertador, revista Tricolor Interactiva y Digital.
República Dominicana	Hasta la fecha no existen ese tipo de recursos, se está trabajando en este momento con ese tipo de formato, a través del programa nacional denominado “República Digital”.
Perú	La Dirección de Tecnologías Educativas (DITE), a través del Sistema Digital para el aprendizaje PerúEduca ( <a href="http://www.perueduca.pe/">http://www.perueduca.pe/</a> ) pone a disposición de toda la comunidad educativa recursos educativos digitales catalogados por nivel (inicial, primaria y secundaria), área curricular (ciencia y ambiente, matemática, comunicación, personal social, are, educación física, educación religiosa, tutoría y orientación educativa, educación para el trabajo) y tipo de recursos (audios, fascículos, infografías, juegos, módulos objetos de aprendizajes, relatos, textos del MED, simuladores, y videos).
Panamá	En la actualidad se desarrolla el proyecto con Fundación Telefónica en la plataforma ProFuturo.
México	Para el ciclo escolar 2018-2019, la SEP elabora la versión subtitulada de los materiales educativos audiovisuales de primer grado de Telesecundaria para apoyar la atención educativa de alumnos con discapacidad visual leve y sordera. Dichos materiales se pondrán a la disposición de maestros, alumnos y padres de familia a través del Portal de Telesecundaria, no solo para este servicio educativo sino también para alumnos, maestros y padres de familia de secundarias generales y técnicas del país. De igual manera se prepara un video tutorial con sugerencias didácticas de dichos materiales. Los recursos educativos digitales, son considerados para docentes, maestros, bibliotecarios, estudiantes, que les permiten trabajar con diferentes poblaciones, a través de los contenidos digitales y otros recursos audiovisuales.

País	Síntesis de respuesta por país
España	Actualmente el Ministerio de Educación provee plataformas digitales, con “acceso universal”, cuyos recursos disponen de licencias de uso “no restrictivas” Creative Commons, que permiten a los docentes adaptar los RED (Recursos Educativos).
Ecuador	Los recursos educativos digitales para la difusión del proyecto “Cuento-Karaoke”, son contenidos de tipo audiovisual dirigido a estudiantes de Educación General Básica Subnivel Elemental y Medio, donde la información desarrollada se constituye en un elemento que estimula y motiva al estudiante a desarrollar habilidades cognitivas, actitudes y valores, vinculando a la comunidad educativa en los procesos de apropiación de conocimientos y uso de tecnologías. El alcance de este tipo de recursos es para estudiantes y docentes con discapacidades auditivas, visuales y población indígena (Kychwa). Los recursos educativos digitales para la difusión del proyecto “Audio-Libro”, son contenidos de tipo auditivo (Mp3 o su equivalente) y dramatizados con un grupo de actores, música, y efectos de sonido, dirigido a estudiantes de Educación General Básica Subnivel Superior, que apunten a fortalecer los procesos de enseñanza aprendizaje dentro y fuera de la clase, buscando vincular a la comunidad educativa en los procesos de apropiación de conocimientos y uso de tecnología. El alcance de este tipo de recurso es para estudiantes y docentes con población indígena (Kychwa) y discapacidad visual.
Cuba	En el sitio <a href="http://www.mined.gob.cu">www.mined.gob.cu</a> en la parte de la educación especial y publicaciones aparece literatura que orienta para el trabajo en determinadas poblaciones. Los recursos de la red <a href="http://cubaeduca.cu">cubaeduca.cu</a> poseen informaciones que pueden orientar la atención a determinadas poblaciones, aun cuando no es su fin fundamental.
Colombia	Se consideran las versiones digitales de los treinta libros que hacen parte del proyecto Territorios Narrados, así como la cartilla Leer el territorio que ofrece una guía práctica para docentes, bibliotecarios y otros mediadores de procesos de lectura y escritura, que busca promover una educación de calidad a partir de los conocimientos y sabiduría ancestrales de los pueblos indígenas, afro y raizales.
Chile	No.

Los recursos educativos digitales en el marco de las políticas de los ministerios de educación de la región merecen un análisis más profundo para evitar la improvisación.

La investigación elaborada por el IPANC para el Convenio Andrés Bello, Estudio sobre tendencias innovadoras a nivel regional en recursos educativos digitales (2018), arroja pistas clave sobre los pasos clave que se deberían dar para revertir esa situación. A primera vista parece urgente tomar decisiones sobre los siguientes aspectos:

- Faltan protocolos técnicos para definir y ampliar la oferta de los recursos educativos digitales que producen los ministerios de Educación.
- La televisión educativa puede ser una buena aliada para promover los nuevos contenidos digitales.
- Las compras de hardware deben ser estudiadas con mayor detenimiento, pues en la actualidad se centran en computadores y luego en tabletas, sin dar una respuesta clara sobre el motivo de esta decisión.
- Vale la pena aprovechar la experiencia que tienen algunos países que dentro de su oferta digital de recursos educativos incluyen las aplicaciones para creación de contenidos y usan modalidades de licenciamiento libre para su uso.
- Los recursos educativos digitales de grupos minoritarios son claves para la sensibilización y concienciación de las comunidades con garantía de derechos.

Resultado 7. La evaluación en los recursos educativos

Los decisores en materia de selección de textos educativos toman fuertemente en consideración directrices de pruebas estandarizadas tanto de carácter interno como las propuestas por agencias internacionales.

Cobertura y calidad han marcado la ruta educativa durante los últimos treinta años de gran parte de los ministerios de educación en América Latina (Rivero, 2000).

La cobertura, compleja por la diversidad de retos que impone, está en tránsito de ser alcanzada al menos en educación básica en la mayoría de los países de la región. No deja, desde luego, de haber problemas, causados en gran parte por la coyuntura política de cada país y los avatares que sufren los presupuestos económicos de los ministerios de educación, pero las políticas públicas y las directrices son claras en que todos los niños tienen derecho a la educación desde preescolar hasta grado noveno.

La calidad, en cambio, si bien aparece como prioritaria en la agenda de los gobiernos, supone un reto a mediano y largo plazo, marcado por diversos actores, incertidumbres e intereses (Murillo y Román, 2010). La cuestión principal tiene que ver, en efecto, con qué se entiende por calidad. Para la mayoría de los países la calidad está asociada con los resultados que se obtienen en pruebas estandarizadas de español, matemáticas y ciencias, pruebas elaboradas tanto internamente en cada

país, como las exigidas por diversas entidades y agencias internacionales de desarrollo.

Los resultados suelen ser desalentadores, pues las comparaciones se realizan en relación con otros países con modelos educativos más avanzados, recursos más ricos y una fuerte filosofía centrada en la evaluación integral y permanente del sistema. Los llamados de atención a directivos y maestros se acentúan, si bien el mejoramiento en esos resultados se difiere a la espera de ajustes en la formación de maestros, a cambios en los currículos y la forma de enseñanza y, desde luego, al mejoramiento de los recursos educativos.

Desde 2010 se percibe, incluso en países donde el currículo es autónomo y no direccionado por el Estado (como Colombia), que los ministerios de educación establecen marcos mínimos de aprendizajes que deben tener los estudiantes de educación básica, llámense “aprendizajes básicos” (Colombia, México) o “aprendizajes imprescindibles” (Ecuador). Estos aprendizajes constituyen el marco principal bajo el cual se evalúa la calidad de los libros de textos e incluso de otros recursos educativos.

Las rúbricas adquieren, entonces, una importancia notoria y guían la verificación de si un aprendizaje fue internalizado o no por los estudiantes (ver Tabla 20). Desde luego que la información que arrojen estas rúbricas es limitada porque evalúan la apropiación de saberes o competencias en un momento fijo del acto educativo (durante el examen, el quizz, la prueba), pero no a lo largo del tiempo. Un estudiante, por diversas razones emocionales o físicas, se puede equivocar y el resultado afecta la cadena, pues saldrá mal evaluado él, su docente y su institución escolar.

Las pruebas estandarizadas (incluso las que están dirigidas para otro tipo de poblaciones como los grupos en discapacidad cognitiva u otras comunidades en proceso de inclusión) tienen valor, sin duda alguna, pero generan un conjunto de expectativas que debe ser matizado. En principio, ser bueno, tener calidad, mejorar, identificar los fallos y reconocer los avances son objetivos que todas las instituciones educativas buscan, así que impulsar la autoevaluación y la coevaluación podrían ayudar a determinar rangos de calidad posible de acuerdo con los contextos educativos. Es evidente que el concepto de calidad no será el mismo para maestros y niños que estudian en una escuela ubicada en una zona excluida de la ciudad que para aquellos que están en una escuela indígena rural y están tratando de recuperar su legado cultural. Como bien lo ha advertido García Canclini (1989, 2009, p. v), la globalización tiene ritmos diferentes y todas las personas y sociedades no quieren ni necesitan lo mismo.

Las pruebas estandarizadas, locales y externas, requieren ser miradas críticamente en los equipos técnicos que manejan los recursos educativos.

Tabla 20 Recomendaciones y orientaciones para evaluación del aprendizaje que contienen los recursos educativos de apoyo para docentes según país.

País	Tipo de recomendaciones
Panamá	Se presentan diseños de instrumentos de evaluación, procesos de valoración, criterios de evaluación, ejemplo de rúbricas y listas de cotejo, se les prepara en la confección de ítems.
Chile	Los planes y programas presentan indicadores relacionados con los objetivos de aprendizaje que se tienen para los estudiantes. En particular los textos escolares, le entregan a las docentes alternativas de evaluaciones para que los estudiantes desarrollen y que le ayudan al docente a evaluar el aprendizaje de los estudiantes.
Colombia	En el caso de los recursos educativos el material impreso considera la distribución de una guía para el docente en la que se brindan recomendaciones para el abordaje de las temáticas propuestas en cada secuencia didáctica, en relación con la evaluación se brindan situaciones o actividades adicionales que son puestas a consideración del docente para su implementación en el aula. Se consideran en las recomendaciones posibles errores en el abordaje por parte de los estudiantes en el desarrollo de las actividades y momentos para la autoevaluación y coevaluación.
Cuba	Hay una Resolución Ministerial la 238 del 2014 sobre el sistema de evaluación que ofrece indicaciones generales y las orientaciones metodológicas por asignaturas pueden ofrecer sugerencias al respecto. Los programas norman algunas formas de la evaluación. Se pueden consultar los ejemplos que aparecen en el sitio <a href="http://www.cubaeduca.cu">www.cubaeduca.cu</a> para cada asignatura.
Venezuela	Dentro de las orientaciones que se manejan para evaluar los aprendizajes, están contemplados: Actividades sugeridas. Preguntas generadoras.
Ecuador	En la rúbrica constan las recomendaciones que deben contener las guías para el docente.
España	Los recursos incorporan indicaciones de uso, indicaciones sobre la metodología concreta que se propone y rúbricas de evaluación. Todo ello con licencias que permiten la adaptación y personalización.

País	Tipo de recomendaciones
México	Los libros para el docente de primaria y secundaria, en las diferentes asignaturas, incorporan orientaciones generales y específicas de evaluación para cada uno de los bloques de aprendizaje, algunos de los aspectos que se abordan son: - En qué consiste la evaluación formativa - La evaluación formativa como parte del proceso de planeación - La regulación y autorregulación como parte de la evaluación formativa - Cómo promover en el aula la evaluación formativa - Evaluación del proceso y del progreso - Las fases de la evaluación y sus funciones - Sugerencias generales y específicas para recuperar y analizar información desde: la perspectiva de la evaluación formativa y cómo usar los resultados de la evaluación.
Paraguay	Se plantea varias formas de evaluar los aprendizajes y el uso de los diversos agentes de la evaluación.
Perú	Secundaria: Los textos escolares son acompañados por manuales para el docente, los cuales contienen orientaciones técnico-pedagógicas para el uso del texto y los procesos didácticos, incluida la evaluación.
R. Dominicana	En algunos casos se presentan algunas orientaciones evaluativas, ya sean criterios para evaluar, instrumentos evaluativos como algunos tipos de rúbricas de aprendizaje, valoración en relación a las actividades que se proponen.

Resultado 8. Impacto de los recursos educativos

Ninguno de los países acredita evaluaciones para conocer el impacto de los textos escolares y demás recursos educativos, y verificar si hay mejoramiento en la calidad.

Los datos indican que en general las últimas fases de procedimiento de distribución, entrega y evaluación del uso de los recursos educativos en las escuelas no se valoran del mismo modo que las fases iniciales. Ello indicaría que la acción de intervención con los recursos educativos basa su enfoque en una estrategia comunicativa de una sola vía. No quiere decir

esto que no se observen y valoren las opiniones de diversos actores interesados en esos recursos educativos, sino que los intereses estos no alcanzan a involucrarse de manera clara dentro de los proyectos de dotación. Sin duda crear mecanismos de retroalimentación en las políticas públicas no resulta tan sencillo como se suele imaginar, pues no se trata solo de oír democráticamente, sino de determinar cuánto de lo oído es pertinente para el cambio introducido por un programa y si estas propuestas representan intereses colectivos, o solo son perspectivas periféricas frente a un problema.

Por ejemplo, en la tabla 21 se puede apreciar que gran parte de las entidades territoriales de los países declara no tener participación en la evaluación de los recursos educativos. Este resultado debería ser leído en dos perspectivas: una es que quizás no existen mecanismos abiertos de participación de esas unidades territoriales; dos, que los ministerios de educación prefieren oír otras instancias para establecer criterios de evaluación de los recursos educativos.

Tabla 21. Participación de las entidades territoriales en la evaluación de los recursos educativos

¿Se da participación de los departamentos o municipios en la evaluación?					
Panamá	No	No	No	No	No
Chile	No	No	No	No	No
Colombia	No	No	No	No	
Cuba	En ocasiones	En ocasiones	En ocasiones	En ocasiones	En ocasiones
Venezuela	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Ecuador	No	No	NA	NA	NA
España				NA	
México	NA	NA	Sí. A través de los equipos técnicos estatales, asesores técnico-pedagógicos, supervisores, directores de escuela, docentes, alumnos.	NA	NA
Paraguay	NA	NA	NA	NA	NA
R. Dominicana	NA	NA	NA	NA	NA



Tabla 22. Evaluaciones de impacto o contribución de los recursos educativos en el aprendizaje

Países que respondieron que no hacen evaluaciones de impacto	
Panamá	Se lleva un estadístico de estudiantes aprobados o reprobados, también se da control o seguimiento a los informes de las pruebas estandarizadas, en el caso de los proyectos son los investigadores quienes brindan la información.
Chile	Se hacen estudios de uso y valoración de los recursos educativos.
Colombia	En el link: <a href="http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/0Nota%20de%20Politica.pdf">http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/0Nota%20de%20Politica.pdf</a> Por medio de las estadísticas de descarga de los contenidos del Portal Colombia Aprende se realiza una evaluación de impacto del contenido. Desde el Plan Nacional de Lectura y Escritura (PNLE) en el 2018 se avanza en una evaluación de resultados que busca identificar el grado de uso y apropiación de las colecciones, caracterizar la implementación de las estrategias del PNLE en cada sector, y analizar los resultados en términos de competencias comunicativas. Las estrategias cubiertas por el alcance de la evaluación son: ¡Pásate a la biblioteca escolar! (PBE), Maratones de lectura, Concurso Nacional de Cuento y entrega de colecciones de libros.
España	Comentarios de los usuarios (docentes) en la plataforma digital Valoraciones de los usuarios (docentes) en la plataforma digital Encuestas a los usuarios
México	No se aplican evaluaciones directas sobre el impacto de los recursos y materiales, se valora el desempeño académico de alumnos y docentes al final del ciclo escolar, que los utilizaron en todas las asignaturas, incluyendo lenguaje y comunicación.
Paraguay	
Perú	Entrevistas a docentes, mesas de consulta, focus group.
R. Dominicana	
Cuba	Se adjuntan ejemplos (rúbricas) de las formas más recientes de estudios para seguir la implementación de recursos educativos, algunos de los ejemplos han sido mostrados.
Venezuela	Durante el año 2014se realizó una amplia y plural consulta nacional por la Calidad Educativa; donde se accionaron más de 46.000 eventos de distinta naturaleza para recoger entre abril y junio de ese año, la opinión del Pueblo Venezolano sobre cómo mejorar la calidad de la Educación. Entre los temas consultados y analizados, surgieron referentes como: Educación Inicial donde Todo Inicia, Educación para el Trabajo Liberador, Cultura y Deporte, Articulación Institucional a favor de la Calidad Educativa, El mantenimiento, Cuido y Estética de las Escuelas, Transformación Curricular, Información y Comunicación, Recursos y Materiales para la praxis Pedagógica. Como resultado de la consulta, se ha ampliado la dotación de Recursos para el Aprendizaje; se estableció una política de formación a docentes, responsables de los Centros de Recursos para el Aprendizaje, bibliotecarios; se incrementó el alcance a nivel nacional de las tecnologías de la Información (Canaïmas, Tablets, Centros de Informática y Telemática, la conectividad vía WI-FI, Internet e Intranet).

Cualquiera sea la situación en cada país integrante del CAB, es necesario que se establezcan criterios democráticos de opinión y valoración de los recursos educativos, que pueden ir desde la consulta hasta la capacidad de decidir territorialmente. Un buen ejemplo es el de México que combina los criterios de comisiones especializadas con procedimientos consultivos a nivel regional (ver tabla 21).

Otro aspecto observable que surge (ver tabla 22) es que los ministerios de educación no establecen procedimientos expeditos para tener retroalimentación del impacto de los recursos educativos por parte de maestros y estudiantes. Al igual que en el razonamiento anterior la pregunta que surge es “por qué” y la respuesta parece ser la misma: porque no es fácil hacerlo y cuesta.

Habría que agregar que sí es importante que los equipos técnicos que trabajan en recursos educativos en los ministerios tengan información sobre el uso que tienen esos recursos, pues los insumos informativos podrían ayudar a determinar la pertinencia de esos materiales y si en efecto están ayudando a docentes y niños a aprender mejor, además de saber qué se debe revisar y corregir en ellos. Desde luego que esto implicará diseñar un plan para hacerlo, pero no se debe subestimar el valor de las opiniones de los niños, sobre todo, pues son los principales usuarios de los recursos educativos.

Aparte de Cuba y Venezuela, que reportan tener estudios con herramientas de retroalimentación sobre los recursos educativos, hay que señalar que Colombia manifiesta la existencia de una investigación académica independiente, que incluye un modelo de análisis del retorno de la inversión en libros y materiales dirigidos a primera infancia (para uso en bibliotecas públicas) y que podría ser extrapolado a ámbitos educativos<sup>8</sup>.

<sup>8</sup> Las conclusiones del estudio se pueden leer aquí: <http://bit.ly/2ufwN9G>. El estudio completo se puede descargar en: <http://bit.ly/2HsGiel>

## DIAGNÓSTICO DEL COMPONENTE : **FORMACIÓN DOCENTE**

CHILE — COLOMBIA — CUBA — ECUADOR  
ESPAÑA — MÉXICO — PANAMÁ — PARAGUAY  
PERÚ — REPÚBLICA DOMINICANA — VENEZUELA

## INTRODUCCIÓN

Una vez realizados los análisis tanto cualitativos como cuantitativos, se seleccionaron los ocho resultados más relevantes y se analizaron y comentaron a la luz de los marcos teóricos de referencia en este campo y de otros estudios internacionales disponibles sobre estas temáticas.

Se ha realizado una lectura crítica de la información recogida, tanto a nivel de cada país como a través de las similitudes y disonancias entre los países, para desvelar las formas de diseñar los procesos de captación de futuros docentes, de organizar la formación inicial y en servicio, y, en definitiva, de dar respuesta a las necesidades de capacitación docente para afrontar los retos de una enseñanza de calidad para toda la población.

A través de las diversas metodologías de trabajo y bajo distintas formas de agrupamiento durante las sesiones de trabajo con los técnicos ministeriales desarrolladas, se aportaron consideraciones de distinto calado en particular en lo referente al componente de Formación Docente, se completaron algunos análisis y sus implicaciones en determinados países y en el conjunto de la región para, de esta manera, fortalecer y validar el diagnóstico recogido en este documento preliminar.

Se ofrecen los 8 resultados destacados que se han seleccionado a partir de la gran cantidad de información que se ha recogido a través del cuestionario de Formación Docente.

El cuestionario a través del que se recogió la información relativa a Formación consta de 3 bloques.

Las respuestas al bloque “Atracción de candidatos” nos permiten identificar la relación entre la oferta y la demanda de plazas para los estudios que conducen al ejercicio de la docencia. Pero además de esta información, y en consonancia con estos datos, se analiza la existencia de un determinado perfil implícito o explícito de los aspirantes a los estudios vinculados con la docencia y, en estrecha relación, la imagen social y la valoración de la profesión docente en cada uno de los países participantes.

En el bloque “Formación Inicial”, tras analizar la normativa de referencia para la formación de los docentes de las diversas etapas educativas, y valorar los cambios motivados por las reformas educativas recientes, se indaga sobre los procedimientos de diseño, implementación y evaluación de los procesos de formación inicial del profesorado.

Mediante diversos ítems se concretan los aspectos más operativos de los planes de estudio a través de los que se vehicula la formación docente: duración, organización temporal, distribución contenidos, etc., y que, en cierta manera, configuran un determinado sistema curricular de formación y un modelo de docente al que se aspira que lleguen los egresados.

Se aborda la cuestión de las instituciones que acogen la formación de los docentes, para

describir su tipología y su carácter, así como sus responsabilidades en la preparación y capacitación del profesorado.

En este segundo bloque del cuestionario de Formación Docente se solicita también información acerca de los estudiantes que se están formando para ser futuros docentes: su origen socioeconómico y requisitos de acceso a la carrera, así como la titulación de salida y las ofertas laborales a las que pueden acceder. Asimismo, se analizan los programas de acogida, de orientación y apoyo de los que disponen, y los sistemas de becas y las posibilidades de movilidad.

Finalmente se dedica un conjunto de ítems a describir las características de los formadores de futuros profesores: su perfil, dedicación a la docencia y la investigación, así como los procedimientos de evaluación y acreditación a los que se ven sometidos y sus repercusiones laborales.

El último bloque se refiere a la “Formación en Servicio”, y tras identificar el marco normativo y dar cuenta de las reformas acontecidas en este ámbito, se analizan las instituciones que se encargan de los programas de formación docente del profesorado en servicio, y la distribución de responsabilidades – tanto a nivel institucional como administrativo – para el diseño, la implementación y la evaluación de las ofertas de formación permanente.

Se intenta desvelar el modelo de formación en servicio que se vehicula a través de las modalidades de formación que se desarrollan, los

itinerarios que se promueven y los contenidos que se abordan.

Se recoge información sobre los elementos de carácter funcional para la puesta en marcha de la formación en servicio y los índices y requisitos de calidad que miden la pertinencia y adecuación de las propuestas para satisfacer las necesidades formativas detectadas.

Se recaban datos de los docentes que participan en la formación en servicio y cómo ello repercute en su valoración y reconocimiento profesional. Se aborda también el perfil de los que se ocupan de la formación de los docentes en ejercicio, y los requisitos que se les piden para desempeñar ese rol, así como las medidas de evaluación de la calidad que se utilizan.

La recogida minuciosa, extensa y profunda de datos que ofrece el cuestionario de Formación Docente nos permite dibujar un mapa de todos los componentes principales a tener en cuenta, tanto para diseñar como para valorar las propuestas de formación docente, y los aportes que proporciona la preparación del profesorado de cara al logro de una docencia de calidad que favorezca los aprendizajes valiosos que los estudiantes han de construir.

También las ausencias detectadas ponen de manifiesto los componentes desatendidos y la falta de conciencia en la toma de decisiones sobre elementos clave en la configuración de un docente que debe estar preparado para asumir los retos de la sociedad actual, entre otros, ser capaz de enseñar en condiciones di-

fíciles y cambiantes, en contextos complejos, con poblaciones cada vez más diversas y multiculturales, y bajo condiciones laborales no siempre favorables.

En este sentido, más allá de los ocho resultados que se van a presentar a continuación, hay otros hallazgos extraordinariamente significativos para el análisis de las políticas de Formación Docente, cuya consideración resultaría imprescindible en la toma de decisiones dirigida a la mejora del sistema, de los proce-

sos, los recursos o los resultados en el campo de la capacitación del profesorado.

Del mismo modo, también hay que señalar que son susceptibles de debate y reflexión, las interpretaciones que se ofrecen a partir de los datos y es por ello que se solicita una mirada crítica constructiva que contribuya a contextualizar, sustentar y fortalecer las referencias, conclusiones y cuestionamientos que se vierten en este informe síntesis.

RESULTADOS

Resultado 1. ¿Qué profesorado tenemos y qué profesorado necesitamos?

DISPONIBILIDAD: En el nivel de Educación Primaria, el 70% de los países indican que cuentan con profesorado suficiente, mientras que en los niveles de Infantil el porcentaje desciende al 50% y en Secundaria sólo un 40% de los países señalan que disponen del profesorado que necesitan. Los datos en cuanto al nivel de titulación requerida son más satisfactorios que respecto a la cualificación que poseen, ya sea esta última referida al ámbito pedagógico al de los contenidos.

DEMANDA: Varios países de los países no cuentan con proyección de demanda de profesorado para los próximos diez años en ninguno de los niveles (inicial, primaria o secundaria).

CUPOS: El establecimiento de los cupos es diverso. En Cuba y República Dominicana se definen desde el Estado, mientras que en Panamá y Paraguay no se establece ningún límite. En Chile, Colombia, Ecuador y España indican que los define cada institución formadora.

1.1. DISPONIBILIDAD DE DOCENTES:

El 70 % de los países declara que cuenta con profesorado suficiente para la docencia en el nivel Primario. Los datos son más preocupantes en el nivel de Educación Infantil dónde sólo la mitad de los países declara tener cubierto esta etapa educativa y en Secundaria, en los que sólo un 40% de los países indican que tienen cubiertas las necesidades docentes.

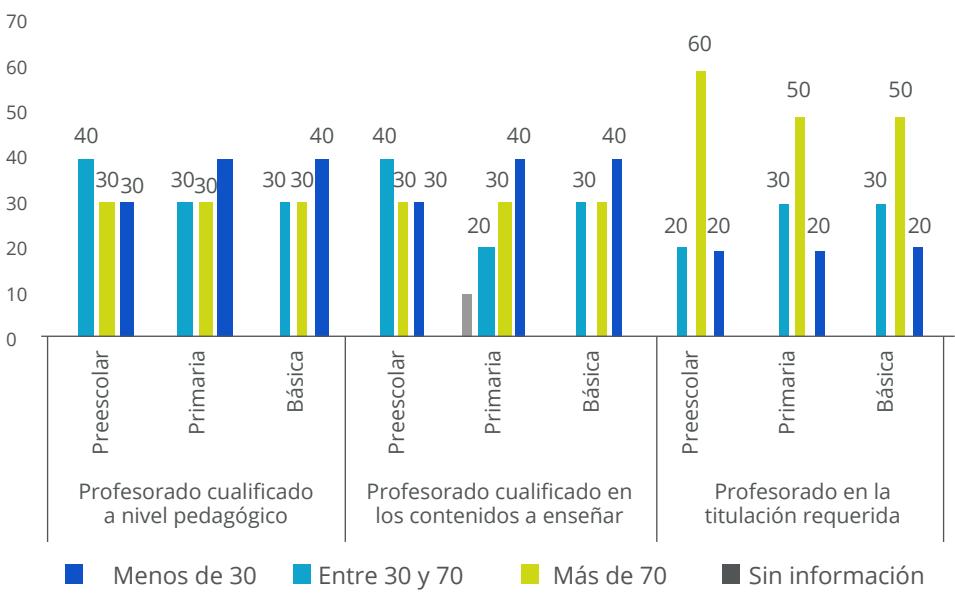


Figura 1. Porcentaje de países según el profesorado disponible con cualificación pedagógica, cualificación de contenidos, y titulación.

Pero si además de los datos globales realizamos el análisis en función de la cualificación del profesorado que está desarrollando la labor docente en las escuelas, la información recogida arroja unos niveles de cualificación que sería recomendable mejorar (Figura 2).

Concretamente, para el nivel de Educación Infantil, sólo tres países indican que disponen de más del 70% de los profesores cualificados tanto a nivel pedagógico como de contenidos. Y además otros tres países indican que sólo un 30% tiene la preparación suficiente en ambos aspectos. En cuanto a la titulación, son seis los países que indican que más del 70% de los docentes que ejercen en el nivel Infantil tienen la certificación de estudios requerida.

En el nivel de Educación Primaria, los resultados reseñan que únicamente tres países cuentan con más del 70% del profesorado cualificado pedagógicamente y con el dominio de los contenidos exigido para impartir su docencia. A esta información hay que unir la que indica que en cuatro países menos del 30% del profesorado tiene la formación necesaria. Son cinco los países que señalan que más del 70% de su profesorado de Primaria tiene la titulación requerida para enseñar en este nivel educativo.

En el nivel de Educación Secundaria, son tres los países que apuntan a que más del 70% de su profesorado está cualificado pedagógicamente y que domina los contenidos a enseñar. Y en cuatro países, menos del 30% del profesorado cuenta con la formación suficiente. En cinco países indican que más del 70% de

los docentes de Secundaria tienen la cualificación necesaria.

Los datos recogidos, tanto de los niveles de cualificación del profesorado como, sobre todo, de su grado de formación pedagógica y en contenidos, resultan muy clarificadores y remiten a la necesidad de prestar una atención preferente a la cuestión de la capacitación docente.

Los resultados hacen pensar que la situación requiere de una toma de conciencia no sólo de la importancia de la preparación de los docentes, sino también de los procesos y mecanismos desde los que se puede y debe afrontar este objetivo a nivel de país: estableciendo los marcos de referencia teóricos y científicos pertinentes, generando las estructuras y dispositivos necesarios, promoviendo la financiación y los recursos oportunos, y organizando una oferta formativa útil y de calidad.

1.2. DEMANDA DE DOCENTES:

Los resultados en cuanto a demanda de docentes se recogen en las tablas 1, 2 y 3. Cuba y Paraguay han indicado la información numérica en cuanto a las necesidades de profesorado para los tres niveles preuniversitarios. República Dominicana ha ofrecido datos de previsión de demanda hasta el año 2024. España ha señalado que corresponde a las comunidades autónomas la valoración de la demanda y que corresponde a las Administraciones educativas hacer una previsión del

profesorado que será necesario para cubrir la demanda en los diversos centros educativos y para publicar las convocatorias de concurso-oposición que dan acceso a los cuerpos docentes en los centros educativos públicos. Chile ha manifestado el número de profesores que va a necesitar en los niveles de Primaria y Secundaria, pero no en el nivel de Infantil. Un número significativo de países ha marcado que no tiene una previsión en cuanto al número de docentes que va a necesitar. Panamá indica que se realizarán estudios de prospectiva durante el 2019. Por último, dos países, México y República Dominicana, no han cubierto esta pregunta.

La proyección de demanda se sustenta básicamente en dos razones: la jubilación de profesorado en ejercicio y el análisis demográfico poblacional. Pero también se apunta a otras razones de mejora del servicio y de atención a nuevas exigencias educativas: cubrir la necesidad de docentes especializados preparados para trabajar en las aulas con alumnado diverso, reducir el número de estudiantes por clase, aumentar el horario lectivo, abrir nuevos centros escolares e incrementar el número de docentes asignados a las escuelas.

Tabla 1. Demanda de profesorado de Educación Infantil para los próximos 10 años

Educación inicial - Infantil - Preescolar		
	País	Demanda
Sí hay previsión	Cuba	3 050
	España (por Comunidades Autónomas)	-----
	Paraguay	500
	República Dominicana (para 2024)	5,974
No hay previsión	Chile, Colombia, Ecuador, Panamá, Perú	
Sin información	México	



Tabla 2. Demanda de profesorado de Educación Primaria para los próximos 10 años

Básica primaria		
	País	Demanda
Sí hay previsión	Cuba	2 850
	Paraguay	3 000
	Chile	38 500
	España (por Comunidades Autónomas)	-----
	República Dominicana (para 2024)	35.061
No hay previsión	Colombia, Ecuador, Panamá, Perú	
Sin información	México	

Tabla 3. Demanda de profesorado de Educación Secundaria para los próximos 10 años

Secundaria – Media - Bachillerato		
	País	Demanda
Sí hay previsión	Cuba	4 200
	Paraguay	5 000
	Chile	3 100
	España (por Comunidades Autónomas)	-----
	República Dominicana (para 2024)	32.189
No hay previsión	Colombia, Ecuador, Panamá, Perú	
Sin información	México	

1.3. CUPOS

La definición de las plazas para los estudios de Formación Docente corresponde a distintos estamentos según los países (Tabla 4). Así, según las respuestas recogidas, se puede observar que en países como Panamá y Paraguay no hay límite y, por tanto, el acceso es abierto a todos los candidatos. En otros dos países, Cuba y República Dominicana, es el Estado el que determina los cupos.

En los demás países, son las instituciones formadoras las que deciden las plazas de acceso a sus estudios, pero en dos casos la decisión se toma a partir de un análisis de las necesidades del mercado (por ejemplo, en Colombia y Ecuador) y en otros dos casos el acceso a los estudios de Formación Docente viene determinado por la capacidad de la propia institución (es la situación que se indica en Chile y España).

Uno de los aspectos destacados en los análisis sobre la Formación Docente es el relativo a la inquietud - de los gobiernos en particular y de la sociedad en general -, por disponer de un número suficiente de profesorado para satisfacer las necesidades del país, tanto a corto como a medio y largo plazo.

Concretamente, la relación entre la oferta y la demanda de profesorado en los diversos países ha sido objeto de estudio en diversos informes internacionales. Se puede constatar que constituye un tema de preocupación verdaderamente acuciante entre los responsa-

Tabla 4. Definición de los cupos para las carreras de Formación Docente

¿Cómo se definen los cupos para formación docente?	País
El Estado, según las necesidades del sistema educativo público	Cuba, R. Dominicana
Cada institución formadora, según las necesidades del mercado	Colombia, Ecuador
Cada institución formadora, según su capacidad	Chile, España, Perú
No se definen límites de cupos	Panamá, Paraguay

bles políticos que necesitan tener un diagnóstico de la situación del profesorado, no sólo de carácter cuantitativo sino también cualitativo, para fundamentar las decisiones acerca de la provisión de plazas para la docencia.

Saber cuántos profesores están en el sistema y por cuánto tiempo estarán, no sólo es una información básica para cualquier responsable de los temas de formación docente, sino que de esta información dependen otras medidas que afectan a muchos otros elemen-

tos del sistema educativo. Pero, además, las previsiones de profesorado no sólo van a depender de los docentes disponibles en un determinado periodo temporal, sino que hay que tener en cuenta otros factores como los derivados de cambios en las áreas de especialización de los docentes, modificaciones en las ratios profesor/estudiante u otras medidas de política educativa que revierten en exigencias en la cualificación y distribución de los docentes en las escuelas. Y, además, habrá que valorar la evolución de la natalidad y prever los requerimientos de nuevas matrículas que se van a producir.

Pero es obvio que la cuestión de la oferta y la demanda de los docentes no puede abordarse únicamente como un dato, es decir, desde un planteamiento numérico, sino que remite inexorablemente a perfilar las estadísticas de manera que se distribuya la información bajo criterios de especialización y cualificación, así como por niveles educativos, desde los que se ofrezca un panorama más real de la situación tanto a nivel país como por regiones y escuelas, sobre todo en aquellos lugares con características especiales para ejercer la docencia.

Curiosamente la frase con la que se inicia la introducción del informe es altamente significativa al aludir a que los problemas de escasez de profesorado son recurrentes en muchos países y de ello se hacen eco los medios de comunicación, sobre todo, en el inicio de curso cuando muchas escuelas no cuentan con los docentes necesarios para iniciar las clases.

Resulta imprescindible poner en marcha po-

líticas de planificación desde las que se valoren los datos necesarios y se realicen las previsiones adecuadas para garantizar la dotación docente, tanto desde el punto de vista numérico como de la cualificación necesaria. Un elemento a tomar en cuenta, en cierta medida novedoso, pero altamente relevante, es el relativo a los flujos migratorios que pueden afectar de manera determinante a las políticas de contratación de profesorado y a sus perfiles de especialización.

También es necesario considerar la influencia de medidas de política educativa general, como las derivadas de reformas o innovaciones que van a repercutir de manera directa o indirecta en las necesidades de profesorado y en su cualificación.

Además de estos factores habrá que tener en cuenta otras variables como, por ejemplo, el índice de abandono por parte de profesores en ejercicio que deciden dedicarse a otra ocupación. Así, por ejemplo, en el Informe de la OCDE "Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers" publicado en 2005, se hacen eco de la urgencia de tomar medidas para retener a los buenos docentes y evitar que dejen la docencia para dedicarse a profesiones mejor valoradas o más rentables económicamente.

En cualquier caso, y más allá de la importancia fundamental de tener los datos precisos que permitan hacer los cálculos para determinar la necesidad de profesores a corto y medio plazo, hay que reconocer que no es fácil, y más bien representa una tarea compleja, por-

que depende de factores diversos, confusos y cambiantes no sólo de índole educativa sino también socio-cultural y económica. Tanto es así que pocos países realizan políticas de planificación y, en menos aún, dichas políticas se sustentan en datos exhaustivos, sistemáticamente recogidos, y bien contrastados.

Un problema relacionado con la escasez de docentes es el que acontece cuando se recurre a medidas de emergencia para contratar de manera rápida a profesores para suplir las carencias detectadas sin poder tomar en consideración la cualificación exigible. Ello no sólo pone en peligro la calidad de la enseñanza, sino que repercute negativamente en la imagen de la profesión y en la credibilidad del ejercicio de la docencia.

Resulta obvio que el balance entre la escasez y la abundancia de profesores en un determinado contexto es deudor, entre otras razones, del atractivo que despierte la profesión docente, de su prestigio social y las condiciones laborales en las que se ejerce.

En cualquier caso, el debate no va a dirimirse únicamente a nivel educativo ni exclusivamente en el ámbito local, sino que, impregnará a la sociedad y podrá incluso traspasar fronteras por efecto del mundo global en el que vivimos. Y ello, por ejemplo, podría propiciar movimientos migratorios de docentes hacia aquellos territorios que ofrezcan mejores condiciones y situaciones profesionales más satisfactorias para el ejercicio de la enseñanza.

## Resultado 2. Poniendo la primera piedra: atraer a candidatos excelentes a las carreras de educación

De los 10 países que han respondido esta cuestión, en 8 de ellos indican que cuentan con iniciativas de diversa índole, dirigidas a promover las carreras de Formación Docente y a atraer a buenos candidatos a estos estudios.

Sin embargo, sólo en la mitad de los países declaran destinar un presupuesto específico a los programas y medidas para la atracción de buenos candidatos.

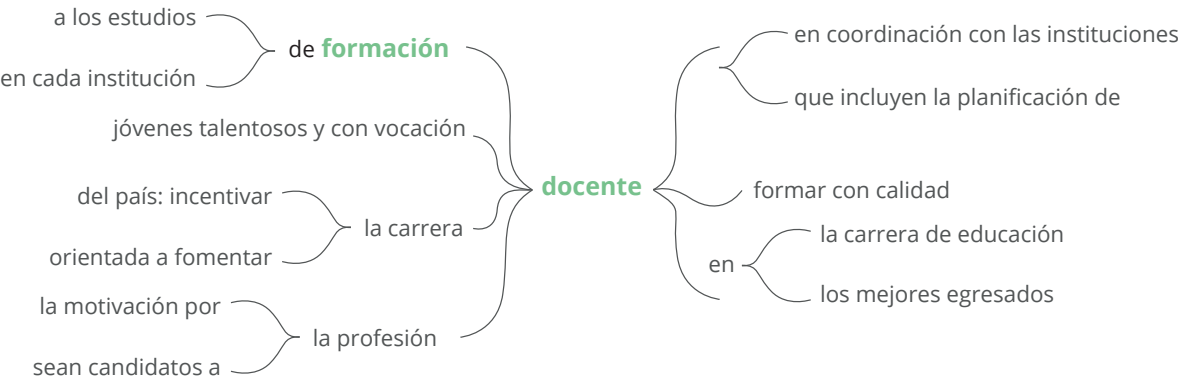


Figura 2. Políticas de atracción de buenos candidatos a la profesión docente

Las iniciativas que se han implementado en los ocho países que han cubierto este ítem (Cuba, Chile, Colombia, Ecuador, Panamá, Paraguay, Perú y República Dominicana) son diversas en cuanto a características, duración, financiación, impacto e infraestructura, y también en la referente a su diseño e implementación. Pero el denominador común ha sido la revaloración de la profesión de la enseñanza y el énfasis en el valor de la labor docente para la sociedad, bajo el propósito de despertar el interés entre los candidatos talentosos y con mejores expedientes.

A través del siguiente “árbol de palabras” (Figura 3) se presentan las ideas principales que orbitan alrededor de las políticas de atracción en la formación docente en todos los países: fomentar, incentivar y motivar a jóvenes con talento para acercarlos a la profesión docente y, de forma coordinada con las instituciones educativas, propiciar un incremento de la motivación hacia las carreras de educación desde las que se ha de garantizar una formación del profesorado de mayor calidad.

Cabe destacar los programas específicos que están implementando o han desarrollado algunos países. Por ejemplo, en Perú (Beca Vocación de Maestro), en República Dominicana (Proyecto 20.000 maestros de excelencia), en Colombia (Programa Ser Pilo Paga Profe) o en Chile (Programa Elige Educar). En otros países, como Cuba y Panamá, aunque no se mencionan programas concretos y específicos de atracción de los mejores candidatos, sí se han tomado medidas que incentivan una mejora sustancial de la imagen de la profesión docente de manera que resulte atractiva. Por último, países como Paraguay y Ecuador, están en vías de arbitrar diversos mecanismos orientados a revalorizar la docencia como profesión de prestigio, que podrán contribuir a que se considere una buena opción laboral.

Sin embargo, hay un aspecto preocupante, y es que en no todos estos países se destina un presupuesto específico a los programas para la atracción de buenos candidatos. Sólo en la mitad de ellos (Chile, Colombia, Perú y República Dominicana) han indicado que utilizan

financiación específica para desarrollar las iniciativas que animen a los estudiantes excelentes a involucrarse en las carreras de Formación Docente. En Cuba han señalado que el financiamiento está incluido en el presupuesto global que se destina a la labor de formación vocacional y orientación profesional.

Concretamente, en la pregunta realizada acerca de las posibles sugerencias de mejora en este aspecto, y a pesar de que las respuestas presentan cierta disparidad, hay una constante en todas ellas y es la referida a fomentar la convocatoria de becas y/o proyectos de estímulo y fortalecimiento a los futuros profesionales de la formación docente.

Concretamente, el análisis de contenido de las diversas propuestas nos remite a los siguientes bloques de medidas a tomar:

- A nivel de la sociedad: revalorizar la imagen de la profesión docente.
- A nivel administrativo: potenciar las políticas de atracción de candidatos, arbitrar mecanismos de acceso a la docencia de profesionales de otros ámbitos y desarrollar dispositivos para retener a los buenos docentes.
- A nivel formativo: ofrecer programas de formación inicial y continua que garanticen una buena capacitación docente que asegure un desempeño profesional más fundamentado y contribuya a fortalecer la seguridad y la satisfacción del profesorado en el ejercicio de sus múltiples funciones.

- A nivel laboral: mejorar las condiciones de trabajo de los docentes, aumentar los salarios, y racionalizar los horarios.
- A nivel profesional: incentivar las buenas prácticas, potenciar la innovación y arbitrar sistemas de reconocimiento del desempeño docente.

Está fuera de duda que estas iniciativas son altamente recomendables y se alinean con las recomendaciones vertidas en todos los informes y estudios internacionales sobre Formación Docente en los que se concluye que resulta imprescindible atraer a los mejores candidatos a las carreras de preparación de futuros docentes. Para ello es fundamental incrementar el estatus de la profesión docente e implementar políticas decididas que mejoren las condiciones de trabajo, los salarios y el reconocimiento social de la labor docente.

La cuestión de la atracción de buenos candidatos también centró los debates de la 4ª Cumbre Internacional sobre la Profesión Docente celebrada en Wellington (Nueva Zelanda), en marzo de 2014, y se instó a los representantes de todos los países a buscar fórmulas para lograr candidatos talentosos.

Resultado 3. El marco normativo como hoja de ruta para definir las propuestas de Formación Inicial Docente y en Servicio.

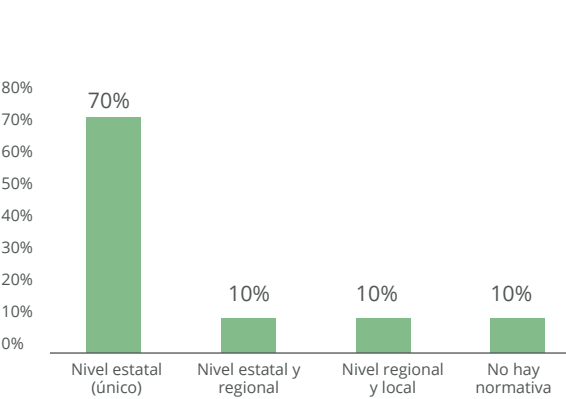
La cuestión de la existencia de una normativa para regular los diversos aspectos vinculados con la Formación Docente resulta un pilar clave para ordenar los diversos componentes de los procesos de formación y articular las decisiones que se toman desde los diferentes estamentos y sectores vinculados con la capacitación de los docentes, su certificación y su inserción en el mundo de la enseñanza.

3.1. MARCO NORMATIVO EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE (FID)

MARCO NORMATIVO EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE:  
La mayoría de los países con información disponible cuentan con un marco normativo sobre políticas de formación inicial de profesorado. En seis de estos países dicha normativa se promulga a nivel estatal y es única para todo el país, en uno de los países coexisten normativas estatales y regionales y en otro la legislación es de carácter local.

Las políticas de Formación Inicial Docente se regulan bajo un marco normativo general que se promulga a nivel estatal y es único para todo el país en: Chile, Colombia, Cuba, Panamá, Perú y República Dominicana. En el caso de España, coexiste una normativa oficial y normativas regionales. Ecuador ha señalado que la normativa se establece a nivel regional o local y también desde las propias instituciones del país. Solamente Paraguay indica que no dispone de un marco normativo general acerca de las políticas de Formación Docente. La distribución en porcentajes de esta información se presenta en la Figura 4.

Figura 4. Características de la normativa que regula la FID



3.2. MARCO NORMATIVO DE LA FORMACIÓN EN SERVICIO (FES)

Se puede afirmar que la Formación en Servicio del profesorado está sujeta a una regulación en la casi totalidad de los países, pero se constatan variaciones en cuanto al órgano regulador y el alcance de las normativas (tabla 5). Así, en seis países Chile, Colombia, Cuba, Ecuador, Panamá y República Dominicana, declararon que la normativa que regula la FES se promulga a nivel del Estado y es única para todo el país. Mientras que en España, México y Perú se promulga una normativa general a nivel del Estado, pero puede haber normativas regionales acerca de la Formación en Servicio del profesorado.

MARCO NORMATIVO DE LA FORMACIÓN EN SERVICIO:  
Todos los países que han respondido indicaron que disponen de una regulación de la Formación en Servicio del profesorado. En seis países declararon que la normativa que regula la FES se promulga a nivel del Estado y es única para todo el país. En tres países se promulga una normativa general a nivel del Estado, pero puede haber normativas regionales acerca de la Formación en Servicio del profesorado.

Tabla 5. Características de la normativa que regula la FES

CARACTERÍSTICAS DE LA NORMATIVA QUE REGULA LA FES	PAÍSES
Se promulga a nivel del Estado y es única para todo el país.	Chile, Colombia, Cuba, Ecuador, Panamá, República Dominicana
Se promulga normativa general a nivel del Estado, pero puede haber normativas regionales o locales.	España, México, Perú



Como ejemplo de las normativas generales que regulan las políticas de formación en servicio, pueden citarse las siguientes: en Panamá el Decreto 202, en Colombia la Ley 115 de 1994, en Chile la Ley 20.903, en Cuba la Resolución 186/2014, en Ecuador el Acuerdo 020-12, y en México se menciona la Estrategia Nacional de Formación Continua. En el caso de España se especifica que la normativa específica que regula la formación en ejercicio depende de las comunidades autónomas que tienen transferidas estas competencias en materia educativa. Países como Chile, Ecuador, México, Panamá y República Dominicana indicaron que no tienen normativa específica para cada uno de los tres niveles educativos puesto que la regulación es general.

Las reflexiones que suscita la conveniencia de articular normativas reguladoras de los asuntos educativos y, particularmente, de los temas de formación docente, no son ajenas a la concepción ideológica que se defienda, a las funciones y roles que se asignen a los poderes públicos y otros representantes sociales, así como a las opciones pragmáticas de intervención, evaluación y control que se consideren más pertinentes en el ámbito de la enseñanza.

En cualquier caso, es necesario tener en cuenta que la educación es un asunto de una enorme complejidad, deudora de intereses encontrados, y sobre la que inciden diversidad de perspectivas filosóficas, epistemológicas y pedagógicas que hacen difícil tomar decisiones tanto a nivel de diseño como de implementación. Pero más allá de estas dificultades, debería primar la importancia de la enseñanza como actividad social, desde la que se ha de promover la educación de toda la ciudadanía de manera que las nuevas generaciones puedan convertirse en personas equilibradas, responsables y formadas, capaces de insertarse

adecuadamente en la sociedad. La finalidad última de garantizar el acceso de todas las personas a una formación de calidad requiere que los procesos educativos formales se desarrollen bajo unas determinadas características de racionalidad, consensuadas a distintos niveles y desde los diversos agentes implicados, de manera que pueda darse respuesta a las demandas actuales y futuras del contexto personal, social, económico y cultural.

Es en este escenario en el que la conveniencia de definir un marco normativo como hoja de ruta para arbitrar y promulgar las propuestas de formación inicial y en servicio resulta insoslayable. La formulación de las políticas de formación docente ha de apoyarse en un diálogo abierto, sistemático y constructivo que permita avanzar hacia el necesario consenso que debe presidir las decisiones de gran calado sobre la educación, de manera que se asuman y respeten las diversas formas de entender y valorar los procesos educativos como un derecho que va a contribuir a la mejora de las personas, en particular, y de la sociedad, en general.

En este sentido, la exigencia irrenunciable de ofrecer “la mejor educación posible para todas las personas”, independientemente de sus características personales, su origen, su lugar de nacimiento o de residencia, debería ser y tratarse como un asunto país y, por tanto, recogerse en las leyes y normativas de ámbito general y de obligado cumplimiento en todo el territorio. Y la formación docente, como un componente fundamental en cualquier política educativa orientada a la mejora de la calidad de la enseñanza, no debería quedar fuera de los discursos, las decisiones normativas, las medidas de apoyo o las iniciativas de cualquier índole que se diseñen y organicen para lograr la excelencia educativa.

Resultado 4. Revisar para mejorar: las reformas de la Formación Inicial Docente y en Servicio como cambios sistemáticamente planificados

4.1. REFORMAS EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE (FID)

REFORMAS EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE:

La mayoría de los países realizaron la última reforma de la Formación Inicial del profesorado en la presente década. Así en el 2010 se reformó la Formación Inicial del profesorado en España y Perú, en 2015 en República Dominicana, en 2016 en Chile y Cuba, y en 2017 en Colombia. Panamá indica que la última reforma se realizó en 2006 y Paraguay la sitúa en 1996.

Los movimientos de reforma de la Formación Inicial Docente, realizados en la mayoría de los países en las últimas décadas, dan idea de la importancia y la preocupación que suscita la cuestión de la formación docente, y de los esfuerzos por propiciar su mejora y su adecuación a las demandas de los nuevos tiempos (Tabla 6).

De acuerdo con la información de la Figura 5, la última reforma de la Formación Docente ha afectado a varios aspectos y, por tanto, podría

afirmarse que los cambios han sido amplios, profundos y, sobre todo, de importante calado.

Cabe señalar, además, el alto porcentaje que alcanzan los diversos aspectos que se vieron afectados por el proceso de reforma, lo que ejemplifica la coincidencia entre los países a la hora de revisar sus actuaciones en materia de Formación Docente e implementar las nuevas propuestas.

Tabla 6. Último año de reforma de la Formación Inicial Docente

Ecuador	Paraguay	Panamá	España	Perú	R.Dominicana	Chile	Cuba	Colombia
NA	1996	2006	2010	2010	2015	2016	2016	2017



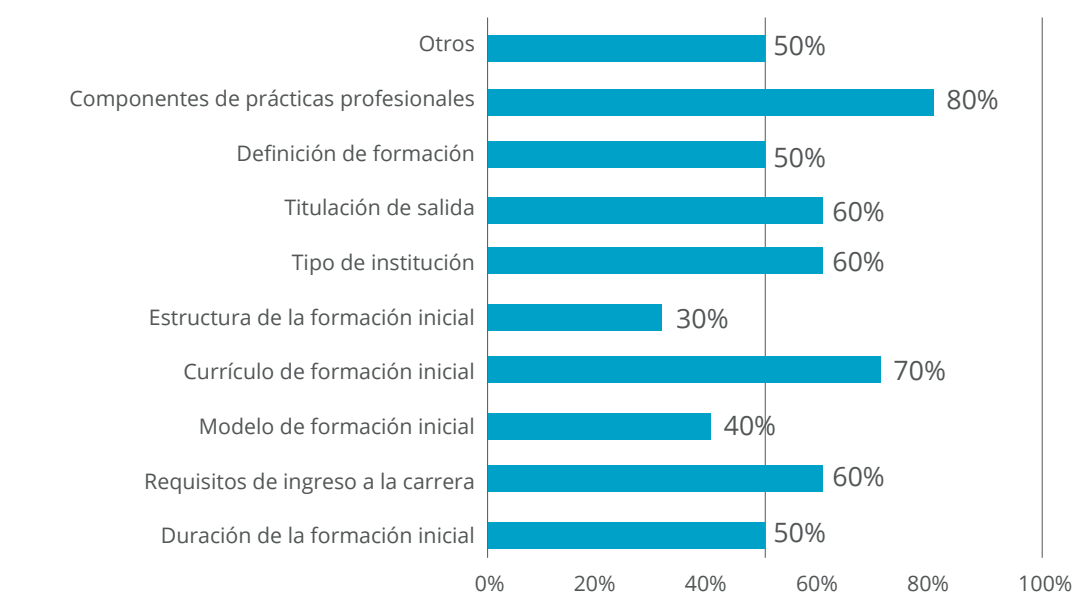


Figura 4. Porcentajes de países que realizaron algún cambio importante tras la última reforma de la FID

Concretamente, hay que destacar los cambios en el currículo de formación (70%) y, particularmente, en el componente de prácticas profesionales (80%). Los otros aspectos sobre los que se han acometido modificaciones han sido de tipo más administrativo, pero no por ello de menor importancia: requisitos de ingreso en la carrera (60%) y titulación de salida (60%), así como duración de los estudios (50%). A nivel institucional también se registra una revisión de gran relevancia puesto que en

el 60% de los países la reforma ha afectado a la tipología de instituciones que se ocupan de los programas de Formación Docente. Desde el punto de vista conceptual hay que señalar la revisión de la definición de formación en la mitad de los países y, con un porcentaje algo inferior, el cambio en el modelo de formación (40%). La estructura de la formación inicial fue la que recibió menor atención en el último proceso de reforma (30%).

4.2. REFORMAS EN LA FORMACIÓN EN SERVICIO (FES)

**REFORMAS DE LA FORMACIÓN EN SERVICIO:**  
Las últimas reformas de la Formación en Servicio del profesorado se realizaron entre los años 2004 y 2018. Cuba es el único país que señaló no tener un presupuesto asignado para desarrollar políticas y acciones para la FES. Los países que indicaron contar con financiación aclaran que la misma forma parte del presupuesto del Estado.

En la Tabla 7 se especifican los años de las reformas emprendidas por los diversos países en el ámbito de la Formación en Servicio.

Tabla 7. Último año de reforma de la Formación en Servicio

Son diversos los aspectos que han sido sometidos a revisión y variados los cambios introducidos tras las reformas acometidas en la Formación en Servicio. Un análisis de los aspectos más destacados se refleja en la Figura 6. Las ideas emergentes que han caracterizado las últimas reformas de la Formación en Servicio se reflejan a través de una conexión de términos que vinculan la formación continua con las acciones de desarrollo educativo. Aparece de forma destacada que dicha Formación en Servicio se oferte y desarrolle en los propios centros educativos.

También se refrenda la idea de la influencia de la Formación en Servicio como estímulo a un desarrollo profesional que implique unas condiciones más favorables para la mejora de la carrera docente.

PAÍS	Año de la última reforma FES
Panamá	2004
México	2013
España	2015
Chile	2016
Colombia	2016
Cuba	2018
R. Dominicana	2018



Figura 5. Términos clave que contienen las reformas de Formación en Servicio implementadas en los últimos años

Las sucesivas olas de reforma constituyen una característica de los sistemas educativos, tanto a nivel general como en alguno de sus aspectos constitutivos y, entre ellos, la formación del docente representa un elemento clave de las políticas educativas y un importante catalizador de los propósitos dirigidos al logro de una mejor oferta educativa que garantice una buena formación para toda la ciudadanía.

Los docentes, para dar respuesta a los retos del momento presente, pero también para formar a los estudiantes para afrontar los desafíos del futuro, tienen que estar en la vanguardia de cualquier movimiento, y tener la capacidad de vislumbrar el significado y las implicaciones de las continuas mudanzas para

que de verdad se pueda cumplir la máxima de que la escuela prepare para la vida.

Las reformas de la Formación Docente pueden analizarse desde un doble enfoque puesto que constituyen a la vez un estímulo para desencadenar otros cambios en la enseñanza y, en simultáneo, una consecuencia de las variaciones que se inician en otros componentes del sistema educativo. Las reformas educativas implementadas en las últimas décadas nos han permitido extraer algunos aprendizajes útiles: en la literatura de referencia se pueden encontrar meta-análisis en los que se explicitan las claves a tener en cuenta en cualquier proceso de reforma y los elementos sobre los que asentar la toma de decisiones para asegurar su viabilidad, su pertinencia y su adecuación.

En cualquier caso, conviene asumir que las reformas son consustanciales al momento histórico, y sería recomendable superar las posiciones escépticas o de rechazo sistemático que surgen de manera apriorística para retrasar las revisiones y ajustes necesarios que, de no acometerse, se convertirían en un lastre para los docentes y su labor en las escuelas.

Los flujos migratorios y la supresión de barreras a los intercambios, unido a otras influencias derivadas de la globalización, también están afectando a los asuntos educativos y alentando movimientos de reforma que contribuyan a propiciar que los sistemas educativos sean más comparables y compatibles de manera que tanto estudiantes como docentes puedan desarrollar movi- lidades de distinta

duración y bajo diversos propósitos de forma más sencilla (Paine, Blömeke y Aydarova, 2016), y enriquecerse tanto a nivel personal como profesional

En el informe McKinsey, publicado en 2007, se advierte que para mejorar la calidad de la educación y, concretamente, actuar en los tres pilares que identifican como medidas estrella que hay que impulsar (atraer a los mejores candidatos, asegurar que los mejores candidatos se conviertan en buenos docentes y garantizar que los alumnos reciban la mejor educación), se requiere diseñar e implementar amplias y profundas reformas que precisen de un fuerte liderazgo educativo que sea sostenido en el tiempo, comprometido y eficiente, tanto a nivel del país como en las regiones y las escuelas en las que se van a implementar.

Esta misma consultora, en su informe de 2010, al analizar los países que consiguieron mejorar su rendimiento académico, identificaron que en todos ellos se habían implementado procesos de reforma a distintos niveles: cambiando la estructura del sistema educati-

vo, potenciando la dotación de recursos y/o modificando el currículo. Y, en sintonía con estos cambios, se ha de transformar la manera de enseñar y de aprender de los estudiantes, lo que reclama una revisión de los procesos de capacitación y profesionalización docente. Sus conclusiones son claras cuando ponen en valor el rol fundamental que juegan los denominados líderes estratégicos (tanto técnicos, como académicos o políticos) no sólo durante el diseño y el acompañamiento en el proceso de implementación, sino sobre todo para que sean sostenibles, se instalen en la cultura educativa y se institucionalicen.

En definitiva, el protagonismo de los docentes en la implementación de las reformas es clave y su preparación constituye un factor determinante para hacer frente a los nuevos requisitos y responder a las expectativas que explícita o implícitamente se le asignan. En definitiva, en gran medida, el éxito y el logro de las mejoras esperadas depende de la capacitación, la disposición y el compromiso del profesorado.

## Resultado 5. Proveer de una estructura sólida y articulada sobre la que organizar las ofertas de la Formación Inicial Docente y en Servicio: instituciones, tiempos y modalidades.

Cabe señalar que las decisiones de índole organizativa no son ajenas a una determinada concepción de cómo se aprende a ser docente, aunque también hay que tener en cuenta otras variables como la disponibilidad de recursos (humanos, económicos y/o funcionales), las tradiciones, la cultura de referencia, etc.

En cualquier caso, y más allá de las limitaciones de tipo estructural, de las penurias económicas, o de la escasez de infraestructuras para implementar ofertas formativas de formación docente de calidad, resulta imprescindible e ineludible definir y consensuar las finalidades y los propósitos de la formación, y ello debe hacerse a nivel de país - además de en cada institución formadora -, puesto que la formación docente compete, interesa y compromete a toda la sociedad y, por tanto, ha de ser objeto de debate y consenso social, y deberá responder a las inquietudes, ideales y valores de la ciudadanía.

5.1. LAS INSTITUCIONES DE FORMACIÓN INICIAL DOCENTE

INSTITUCIONES DE FORMACIÓN INICIAL DOCENTE:

El análisis de las características de las instituciones que se encargan de la Formación Inicial Docente nos permite afirmar que se caracterizan por una considerable diversidad, tanto si la comparativa se realiza entre los países (nivel inter) como dentro del propio país (nivel intra).

En la comparativa entre países, cabe señalar que solamente en dos países, España y Chile, todas las instituciones que se ocupan de la Formación Docente tienen rango universitario. Y, en ambos casos, las instituciones universitarias que desarrollan las carreras para la formación de los futuros docentes, imparten también títulos de otras carreras.

En los demás países la situación es variable y las denominaciones de las instituciones que realizan la formación de los docentes es tan diversa como su rango dentro del catálogo de los centros de enseñanza superior (Tabla 8).

Tabla 8. Características de las instituciones no universitarias de FID, por tipología, en cada país

PAÍS	NORMALES	INSTITUTO O INSTITUCIÓN DE FORMACIÓN PROFESIONAL	OTROS
Panamá	1	1	
Chile	0	0	0
Colombia	137		
Cuba	0	0	Escuelas pedagógicas 27 y Institutos Politécnicos con formación docente 16
España	0	0	
Paraguay	0	0	Instituto de Formación Docente 40
Perú	0	217	0

El mayor porcentaje de instituciones de Formación Docente no universitaria corresponde a dos países: Colombia (62%) y Perú (59.9%). En el caso de Colombia este porcentaje se concreta en las 137 Escuelas Normales. En el caso de Perú, este porcentaje de instituciones no universitarias corresponde a los 217 Institutos de Formación Profesional. Cuba ha señalado que son 43 las instituciones no universitarias que se ocupan de la Formación Docente: concretamente se imparte en 27 Escuelas Pedagógicas y 16 Institutos Politécnicos. Con unos números bastante similares se sitúa Paraguay, que señala que son 40 los Institutos de Formación que desarrollan las carreras de Formación Docente. Y, por último, en Panamá se contabiliza una Escuela Normal y un Instituto de Formación Profesional.

Tabla 9. Características de las instituciones universitarias de FID, por tipo, en cada país

País	Sólo carreras de formación docente	Oferta académica diversa
Panamá	8	14
Chile	0	51
Colombia	1	84
Cuba	1	15
España	0	72
Perú	1	144
República Dominicana	1	26

El análisis de los datos de las instituciones con rango universitario, nos permite constatar que hay coincidencia en indicar que las universidades ofrecen otros títulos además de los vinculados con la Formación Docente (Tabla 9). Excepto en Panamá, en el que se indica la existencia de 8 instituciones que sólo ofertan los títulos de Formación Docente, en los demás países (Colombia, Cuba, Perú y República Dominicana) sólo señalan una universidad que exclusivamente imparta las carreras de Formación Docente. Ya se ha mencionado que en Chile y España las universidades presentan una oferta académica diversa incluyendo la Formación Inicial del profesorado.

En cuanto a la titularidad de las instituciones y a su financiación, el panorama es muy diverso al interior de cada país y, mucho más, si se realiza un análisis comparativo entre los países (Tabla 10).

A excepción de Cuba donde las 57 instituciones de Formación Docente son de carácter público, los porcentajes que se han señalado representan un rango que va desde el 68% de instituciones públicas en el caso de España a sólo un 28% en Colombia. En una posición intermedia estarían Chile con un 47% y Perú con un 42.5%. Ecuador no ha cubierto este ítem, y Panamá y República Dominicana no indican el porcentaje, aunque sí marcan el número de instituciones financiadas por el Estado: 4 en Panamá y 3 en República Dominicana. También reciben financiación del Estado la totalidad de las instituciones públicas de casi todos los demás países: las 24 universidades públicas de Chile, las 59 de Cuba, las 49 de España y las 154 de Perú. Solamente en Colombia la financiación de las instituciones públicas es compartida entre el Estado y los departamentos o provincias.

Tabla 10. Características de las instituciones públicas de FID según la financiación recibida, por tipo, en cada país

	Financiadas por el Estado	Financiadas provincias/ departamento	Financiadas por el municipio	Financiadas por otros organismos públicos
Panamá	4			
Chile	24	0	0	0
Colombia	62	62		19
Cuba	59	0	0	0
Ecuador	No a	No a	No a	No a
España	49	49		
Perú	154			
R. Dominicana	3			

Todos los países señalaron que las instituciones privadas no reciben financiación pública. En cuanto a las instituciones privadas, el mayor porcentaje se sitúa en Colombia con un 72%, seguido de Perú con un 57.5 % y España con un 32%. Los demás países no marcan el porcentaje, pero sí indican el número de instituciones privadas según su titularidad.

En varios países la mayor parte de las instituciones privadas dependen de empresas: el mayor número corresponde a Perú (208 instituciones cuyo titular es una empresa), seguido de Panamá con 13 y República Dominicana con 11. En España, por el contrario, la mayoría de las instituciones privadas de Formación Docente (22 instituciones) dependen de una entidad religiosa. En República Dominicana 6 instituciones tienen titularidad religiosa y 7 dependen de una fundación. Junto a República Dominicana, solamente en España se con-

tabiliza una institución bajo dependencia de una fundación.

En síntesis, se puede concluir que la tipología de instituciones que se encargan de la Formación Docente es muy diversa, independientemente del criterio de clasificación que se utilice.

Desde el punto de vista de su rango, dentro de la tipología de los organismos según su categoría administrativa y académica, el abanico es muy amplio: desde países en los que la Formación Docente únicamente se imparte en las universidades (sólo en dos casos) a países donde conviven instituciones de diversas características, algunas de ellas bajo el rótulo de instituto profesional o instituto politécnico. También se mantienen en dos países las antiguas escuelas normales.

La diversidad de opciones también es la tónica en cuanto al carácter de las instituciones de Formación Docente: excepto en un caso en el que toda la oferta es pública, en todos los demás países se puede optar por instituciones públicas o privadas para realizar la carrera.

La oferta pública de instituciones de Formación Docente suele ser superior en porcentaje a la oferta privada excepto en un caso. Mayoritariamente las instituciones públicas se financian a través del Estado. Y casi la totalidad de las instituciones privadas dependen de empresas.

El nivel y el carácter de la institución de formación constituyen uno de los aspectos que determina el valor y la consideración tanto académica como social de una carrera. Y, además, este es un asunto que tiene incidencia en los títulos de salida de las carreras y, en consecuencia, en las condiciones laborales, los salarios y la consideración de la profesión.

La financiación es un asunto clave, sobre todo cuando depende del Estado, ya que constituye un pilar de las políticas públicas y sirve de apoyo o de lastre a las iniciativas que se quieran implementar.

5.2. LA DURACIÓN DE LAS CARRERAS DE FORMACIÓN INICIAL DOCENTE

DURACIÓN DE LAS CARRERAS DE FORMACIÓN INICIAL:  
Independientemente del nivel educativo para el que se desarrolla la capacitación de los profesores, las carreras de Formación Docente de los diversos países tienen una duración aproximada de entre 4 y 5 años.  
  
Sin embargo, existe mucha mayor variabilidad en la medición de dicha duración en términos de créditos y, mucha más diversidad si el cómputo se realiza en horas. En el caso de los créditos se reporta entre 150 y 300, en tanto que para las horas osciló entre 2200 y 7200.

La duración de la carrera (tabla 11, 12 y 13) constituye un asunto de extrema relevancia, no sólo por sus implicaciones a la hora de disponer del tiempo necesario para impartir los saberes de referencia y lograr la capacitación imprescindible para el logro de la formación

que se necesita para afrontar las tareas de la profesión, sino también para alcanzar la consideración social y el nivel laboral acorde con el rango de las titulaciones universitarias.  
  
Es necesario situar la carrera de Formación



Docente con la misma duración de las demás carreras universitarias de manera que los títulos dispongan del mismo tiempo, tanto en años como en créditos y horas, que los estudios que se realizan para poder acceder a cualquier otra profesión.

Tabla 11. Duración de las carreras de Formación Inicial de futuros docentes de Educación Infantil

INFANTIL				
PAIS	Horas	Créditos	Cursos	Años
Chile		300		5
Colombia				4
Cuba				4
Ecuador	7200	NA		4 1/
España		240	4.0	4
Perú	5400	220		5
R. Dominicana		150		4

La duración de la carrera (tabla 11, 12 y 13) constituye un asunto de extrema relevancia, no sólo por sus implicaciones a la hora de disponer del tiempo necesario para impartir los saberes de referencia y lograr la capacitación imprescindible para el logro de la formación que se necesita para afrontar las tareas de la profesión, sino también para alcanzar la consideración social y el nivel laboral acorde con el rango de las titulaciones universitarias.

Es necesario situar la carrera de Formación Docente con la misma duración de las demás carreras universitarias de manera que los títulos dispongan del mismo tiempo, tanto en años como en créditos y horas, que los estudios que se realizan para poder acceder a cualquier otra profesión.

Tabla 12. Duración de las carreras de Formación Inicial de futuros docentes de Educación Primaria

PRIMARIA				
PAIS	Horas	Créditos	Cursos	Años
Chile		300		5
Colombia				4
Cuba				4
Ecuador	7200	NA		4 1/
España		240	4.0	4
Perú	5400	220		5
R. Dominicana		160		4

Tabla 13. Duración de las carreras de Formación Inicial de futuros docentes de Educación Secundaria

SECUNDARIA				
PAIS	Horas	Créditos	Cursos	Años
Chile		300		5
Colombia				4
Cuba				4
Ecuador	7200	NA		4 1/
España		240	4.0	4
Perú	5400	220		5
R. Dominicana		180		4

5.3. LAS INSTITUCIONES DE FORMACIÓN EN SERVICIO

INSTITUCIONES DE FORMACIÓN EN SERVICIO:

Las instituciones y organismos que se ocupan de la Formación en Servicio son muy diversas tanto desde el punto de vista de su tipología, como de su identidad, financiación y dedicación. De todas formas, se constata que una gran cantidad de instituciones de FES están financiadas por el Estado.

Pocos países respondieron a esta pregunta, quizás por la dificultad para identificar la gran dispersión de organismos, entidades y oficinas que ofertan formación en servicio para los docentes de los niveles de Educación Inicial, Primaria y Secundaria.

Tomando en cuenta las respuestas obtenidas en las tres preguntas dirigidas a conocer las características de las instituciones de Formación en Servicio, se puede afirmar que son los organismos de carácter público los que sostienen el sistema de formación de los docentes que están ejerciendo su labor.

Este aspecto se constata no sólo por las respuestas obtenidas en el ítem referido a la financiación pública (Tabla 14) sino también en las ausencias de respuesta a las dos preguntas relativas a las instituciones de carácter privado. Efectivamente la revisión de los resultados alcanzados en estas tres preguntas permite

Tabla 14. Características de las instituciones de FES según la financiación recibida, por tipo, en cada país

	Financiadas por el Estado	Financiadas provincias/ departamento	Financiadas por el municipio	Financiadas por otros organismos públicos
Colombia	62	62	0	19
Cuba	59	0	0	0
Ecuador	NA	NA	NA	NA
R. Dominicana	3	0	0	0
México	27	0	0	0



afirmar que la participación de la iniciativa privada en la Formación en Servicio es escasa y puntual.

Además, observando las respuestas reseñadas en la Tabla 14, queda patente que es el Estado el que soporta los gastos de la Formación en Servicio. Solamente en el caso de Colombia han indicado un número significativo de instituciones financiadas por las provincias y/o departamentos y también por otros organismos que apoyan la capacitación y el perfeccionamiento docente.

5.4. LAS MODALIDADES DE IMPARTICIÓN DE LAS CARRERAS DE FORMACIÓN DOCENTE

Dadas las particularidades de la sociedad actual y, sobre todo, la necesidad de propiciar ofertas de formación flexibles, personalizadas y acordes a las necesidades y características de los usuarios, resulta cada vez más ineludible que junto a las modalidades formativas presenciales se diseñen e implementen propuestas formativas mixtas virtuales que permitan superar las barreras de espacio y tiempo, pero manteniendo óptimos niveles de calidad.

MODALIDADES DE FORMACIÓN INICIAL DOCENTE:

En los distintos niveles educativos, la mayoría de los países considerados utilizan primordialmente la modalidad presencial en las carreras de formación inicial del profesorado (entre 90% y el 100%). Sólo en unos pocos casos se emplea una modalidad mixta, y la modalidad virtual es casi inexistente excepto en Ecuador y España.

Tabla 15. Porcentajes de oferta por modalidades formativas de Formación Inicial Docente para futuros docentes de Educación Infantil

PAÍS	PRESENCIAL	SEMIPRESENCIAL	VIRTUAL
INFANTIL			
Panamá	80%	20%	
Chile	98%	2%	
Colombia	88%	12%	
Cuba	10%	90%	
Ecuador	75%		25%
España	90%		10%
Perú	100%		
R. Dominicana	100%		

Tabla 16. Porcentajes de oferta por modalidades formativas de Formación Inicial Docente para futuros docentes de Educación Primaria

PAÍS	PRESENCIAL	SEMIPRESENCIAL	VIRTUAL
PRIMARIA			
Panamá	80%	20%	
Chile	100%		
Cuba	5%	95%	
Ecuador	75%		25%
España	90%		10%
Perú	100%		
R. Dominicana	100%		

Tabla 17. Porcentajes de oferta por modalidades formativas de Formación Inicial Docente para futuros docentes de Educación Secundaria

PAÍS	PRESENCIAL	SEMIPRESENCIAL	VIRTUAL
SECUNDARIA			
Panamá	40%	60%	
Chile	100%		
Ecuador	75%		25%
España	90%		10%
Perú	100%		
R. Dominicana	100%		

Resulta imprescindible determinar las características y condiciones en las que deben diseñarse y desarrollarse las carreras de Formación Docente en modalidad semipresencial y virtual. Y también urge establecer mecanismos de seguimiento y evaluación de las carreras de Formación Docente que se realizan en modalidad semipresencial y virtual.

MODALIDADES DE FORMACIÓN DOCENTE EN SERVICIO:

Son muy escasos los países que utilizan las tres modalidades contempladas: presencial, semipresencial y virtual en la formación de los docentes de los diversos niveles educativos. Solamente Chile utiliza las tres modalidades para la formación en servicio de docentes de Educación Infantil, mientras que en Panamá y República Dominicana se emplean en la formación en servicio de los docentes de Primaria y Secundaria.

Pero, en conjunto, hay que destacar que la modalidad presencial está perdiendo terreno en favor de las opciones de formación virtual, polarizándose entre ambos extremos las ofertas que han marcado los diversos países. Sin embargo, la modalidad semipresencial sigue siendo muy escasa e incluso inexistente en varios países.

Tabla 18. Porcentajes de oferta por modalidades de Formación en Servicio para docentes de Educación Infantil

PAÍS	PRESENCIAL	SEMIPRESENCIAL	VIRTUAL
INICIAL			
Panamá	80,00%	20,00%	
Chile	10,00%	20,00%	70,00%
Cuba	50,00%		50,00%
Ecuador	30,00%		70,00%
R. Dominicana	95,00%	5,00%	
México	40,00%		60,00%

Resulta innegable el protagonismo que las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) han alcanzado en nuestro mundo y en nuestras vidas: se han convertido en recursos imprescindibles que además están modificando nuestra forma de trabajar, disfrutar, comunicarnos, relacionarnos, y, por supuesto, de aprender (González-Sanmamed, Sangrà, Souto-Seijo y Estévez, 2018). Efectivamente el uso masivo de la tecnología ha afectado de manera importante al qué y cómo se aprende, así como al cuándo y dónde, e incluso ha cambiado las necesidades de aprendizaje tanto de la población en general como de cualquier profesional (Andersen y Ponti, 2014; Hernández-Sellés, González-Sanmamed y Muñoz-Carril, 2014; Rosenberg, 2002).

Teniendo en cuenta las potencialidades de las TIC, y superados los miedos y reparos que desde algunos sectores alertaban de los peligros y dificultades que podían acarrear, desde

Tabla 19. Porcentajes de oferta por modalidades de Formación en Servicio para docentes de Educación Primaria

PAÍS	PRESENCIAL	SEMIPRESENCIAL	VIRTUAL
PRIMARIA			
Panamá	60,00%	20,00%	20,00%
Cuba	50,00%		50,00%
Ecuador	30,00%		70,00%
R. Dominicana	90,00%	5,00%	5,00%
México	40,00%		60,00%

el ámbito de la educación se están conceptualizando ya no sólo como instrumentos de apoyo sino también como un factor de innovación que puede contribuir a la mejora de la enseñanza aportando una mayor calidad a los aprendizajes en cualquiera de los niveles de la enseñanza y para la adquisición de todo tipo de saberes. Desde esta perspectiva, el uso de las TIC podría propiciar un avance desde los parámetros de la pedagogía tradicional –caduca y obsoleta en algunas de sus metodologías y con limitaciones a muchos niveles– hacia propuestas desde las que se pueda redefinir el papel de las escuelas, los profesores y los estudiantes, en pro de unos aprendizajes más valiosos y significativos, y en la búsqueda de una mayor satisfacción por parte de toda la comunidad educativa (Rizvi, Donnelly y Barber, 2013).

Pero para que el encuentro entre la educación y las TIC sea fructífero, y la integración de la

Tabla 20. Porcentajes de oferta por modalidades de Formación en Servicio para docentes de Educación Secundaria

PAÍS	PRESENCIAL	SEMIPRESENCIAL	VIRTUAL
SECUNDARIA			
Panamá	60,00%	20,00%	20,00%
Cuba	50,00%		50,00%
Ecuador	30,00%		70,00%
R. Dominicana	90,00%	5,00%	5,00%
Méjico	40,00%		60,00%

tecnología en la enseñanza resulte exitosa, tienen que darse unas condiciones de partida: elaborar un diseño muy minucioso en el que se defina con nitidez el modelo educativo que se pretende desarrollar, queden claros los roles y responsabilidades de todos los implicados (en particular de los estudiantes y las otras figuras que van a participar: docentes, consultores, tutores, diseñadores, ...), se disponga de los servicios técnicos necesarios, y de los apoyos funcionales y materiales precisos (Muñoz-Carril, González-Sanmamed y Hernández-Sellés, 2013).

En definitiva, se han de asumir las características específicas y singulares que demanda una propuesta de enseñanza no presencial sin que ello limite la imprescindible interacción desde la que se sustenta el aprendizaje en contextos reglados como los que requieren las propuestas de formación universitaria y, en especial, las ofertas de Formación Docente.

Resultado 6. Aprender a ser docente: La capacitación del profesorado como objetivo nuclear de la Formación Inicial y en Servicio.

La formación docente, como cualquier proceso de aprendizaje reglado e institucionalmente ubicado, se estructura y organiza a través de los diversos elementos que configuran toda actividad de enseñanza: contenidos, metodología, evaluación, etc. Es decir, el análisis de los procesos de formación docente remite a una revisión de las decisiones curriculares tanto explícitas como implícitas y, por tanto, las reflexiones a realizar no son ajenas a las problemáticas que se debaten en el ámbito del currículo en general en torno a las bases epistemológicas, sociológicas, psicológicas o pedagógicas que tendrán que darle sustento, y a cómo acontece el traseque de esa fundamentación teórica a las propuestas concretas que desde los poderes públicos y las instituciones específicas se diseñan, implementan y evalúan.

6.1. EL CURRÍCULO DE FORMACIÓN INICIAL DOCENTE (FID) Y DE FORMACIÓN EN SERVICIO (FES)

Con el marco de referencia del currículo de formación docente y teniendo presente la dificultad de armonizar los discursos y las prácticas, se presentan seguidamente algunos de los resultados más significativos que se han recogido a través del cuestionario en aquellas preguntas referidas al punto de partida para la definición del currículo, tanto de formación inicial como de formación en servicio, y, específicamente, a los contenidos que se incluyen en las ofertas formativas.

Hansen (2008) identifica cuatro propósitos que deben cubrir los programas de formación de profesorado a partir de las funciones y exigencias a las que tendrán que responder los docentes en su desempeño profesional: pre-

parar para el trabajo y para la vida, asegurar el aprendizaje académico, fomentar el desarrollo humano y propiciar la justicia social. El autor reflexiona acerca de las controversias que suscitan cada uno de estos propósitos y de las diferentes formas de enfocar los programas formativos que asumen tales finalidades por cuanto cada una de ellas, tanto individualmente como en su conjunto, pueden ser deudoras de planteamientos ideológicos diferentes y, en consecuencia, podrían plantearse como respuesta a diferentes visiones de la sociedad, las relaciones humanas o la concepción de los seres humanos.

Siguiendo también las ideas de Dewey en torno a la democracia, el criterio de una per-

sona educada implica no solo el dominio de unos contenidos formativos sino también el desarrollo de los conocimientos, destrezas y compromisos sociales que exigen respuestas individuales imaginativas. Este autor también advierte que no sería correcto pretender únicamente una formación instrumental de los docentes, sino que la formación del profesorado debería propiciar una mente abierta hacia las múltiples finalidades educativas, pero sin caer en el relativismo o la falta de visión crítica.

CURRÍCULO FORMACIÓN INICIAL DOCENTE:

En seis de los países con información disponible (Colombia, Ecuador, España, Panamá, Perú y República Dominicana) el currículo de Formación Inicial Docente se define por competencias docentes. En Cuba se organiza por objetivos y en Chile por saberes disciplinares.

Tabla 21. Tipologías para la definición del currículo de Formación Inicial Docente

Definición de currículo FID	País
Competencias docentes	Panamá, Colombia, Ecuador, España, Perú, R. Dominicana
Saberes disciplinares	Chile
Objetivos	Cuba

CURRÍCULO FORMACIÓN EN SERVICIO:

En cuatro países el currículo de Formación en Servicio se define por competencias docentes: tal es el caso de Colombia, España, Panamá y República Dominicana. Por su parte, Cuba y México plantean el currículo por objetivos. Ecuador utiliza como referente para el currículo de las ofertas de perfeccionamiento docente los saberes disciplinares. La situación de Chile es muy abierta y variada por cuanto han señalado que la capacitación de los docentes en ejercicio se realiza a partir de la consideración de diversos referentes, concretamente: Objetivos, saberes disciplinarios, habilidades profesionales y resultados de aprendizajes

Tabla 22. Tipologías para la definición del currículo de la Formación en Servicio

PAÍS	CURRÍCULO FES
Colombia, España, Panamá, R. Dominicana, Perú	Competencias docentes
Chile	Objetivos. Saberes disciplinarios. Habilidades profesionales. Resultados de aprendizajes
Cuba, México	Objetivos
Ecuador	Saberes disciplinares

La tendencia internacional, impulsada y apoyada por diversos organismos supranacionales, ha llevado a una mayoría de países a organizar la formación en términos de competencias. En el caso de la Formación Inicial del profesorado, la articulación de los planes de estudio se realizaría por competencias docentes. Diversos autores han realizado propuestas y listados de competencias y han fa-

cilitado formatos diferentes de organización atendiendo a su carácter general o específico, transversal, instrumental, etc. En cualquier caso, el concepto de competencias no está exento de polémica y genera ciertas dificultades tanto a nivel de definición como para su utilización en los diseños de formación. Pero, bien es cierto, que los programas diseñados por competencias resultan más fácilmente comparables y homologables que los que se basan en contenidos u objetivos.

Pero a pesar de la hegemonía que el discurso de las competencias está teniendo en muchos círculos académicos y en las decisiones políticas y técnicas de muchos países en todo el mundo, hay autores que elaboran otras propuestas que pueden resultar de interés en la toma de decisiones acerca de la formación docente. Así, por ejemplo, McDiarmid y Clevenger-Bright (2008) en su análisis acerca de lo que los profesores deben conocer, ser capaces de hacer y de ocuparse, identifica el acuerdo entre los distintos agentes implicados (investigadores, políticos, administrativos, formadores, etc.) en considerar tres ámbitos:

- Conocimientos (conocimiento de la materia, conocimiento de contenido pedagógico, currículo, pedagogía, fundamentos educativos, contexto político, diversidad de aprendices, tecnología, desarrollo evolutivo de la infancia y la adolescencia, dinámicas y procesos grupales, teorías del aprendizaje, motivación y evaluación);
  - Destrezas (planificación, organización, instrucción, utilización materiales instruccionales y tecnológicos, disciplina del alumnado, gestión de grupos, acompañamiento y evaluación del aprendizaje, colaboración con los colegas, los padres, la comunidad y los servicios sociales);
- Disposiciones (creencias, actitudes, valores y compromisos).
- Estas y otras propuestas no hacen sino enriquecer el debate y constituyen buena muestra de las controversias científicas, académicas, políticas y administrativas que atraviesan el campo de la formación docente y de la educación en general. En definitiva, se trata de un asunto complejo que, a buen seguro, podrá suscitar desavenencias tanto entre los expertos como entre los técnicos de la educación y la formación docente.

6.2. LOS COMPONENTES FORMATIVOS DE LOS PLANES DE ESTUDIO DE FORMACIÓN INICIAL DOCENTE

COMPONENTES FOMATIVOS DE LOS PLANES DE ESTUDIOS DE FORMACIÓN INICIAL DOCENTE:

En cuatro países (Cuba, España, Perú y República Dominicana) están regulados los componentes de las carreras de Formación Inicial Docente. Mientras que en tres países (Chile, Colombia y Ecuador) no se dispone de una regulación de los componentes de los programas de Formación Inicial Docente.

Cabe advertir que el análisis de los resultados de esta pregunta entraña cierta dificultad derivada de que la suma de los porcentajes indicados en cada componente supera o no cubre el cien por cien que se espera cuando se demanda una distribución porcentual (tabla 23).

Tabla 23. Distribución de los porcentajes por componentes de las carreras de Formación Inicial Docente

País	Regulación	Disciplinar	Psico-pedagógico	Didácticas específicas	Prácticas	Trabajos de investigación. Fin de carrera
INFANTIL						
Chile	No					
Colombia	No					
Cuba	Si				15,00%	5,00%
Ecuador	No	8,00%	30,00%	35%	25,00%	2,00%
España	Si	60,00%	100,00%	30%	40,00%	10,00%
Perú	Si	35,00%		36%	20,60%	8,00%
R. Dominicana	Si	35,00%	40,00%		10,00%	
PRIMARIA						
Chile	No					
Colombia	No					
Cuba	Si				15,00%	5,00%
Ecuador	No	8,00%	30,00%	35,00%	25,00%	2,00%
España	Si	60,00%	100,00%	30,00%	40,00%	10,00%
Perú	Si	32,60%		39,30%	19,30%	8,67%
R. Dominicana	Si	35,00%	35,00%		15,00%	
SECUNDARIA						
Chile	No					
Colombia	No					
Cuba	Si				15,00%	5,00%
Ecuador	No	8,00%	30,00%	35,00%	25,00%	2,00%
España	Si					
Perú	Si	35,30%		33,30%	21,30%	10,00%
R. Dominicana	Si	55,00%	20,00%		10,00%	

De los tres países (Chile, Colombia y Ecuador) que no tienen regulados los componentes de las carreras de formación docente, Ecuador ha identificado el porcentaje en cada uno de los cinco componentes que se ofrecían en la pregunta siendo además idénticos para los tres niveles de enseñanza: Infantil, Primaria y Secundaria. Y, concretamente, para este país el mayor peso corresponde a la formación en didácticas específicas seguido del componente psicopedagógico y la formación práctica, mientras que la formación en contenidos sólo alcanza el 8% (incluso para los futuros docentes de Primaria y Secundaria).

Según los datos recogidos en las respuestas a este ítem, se puede apreciar que en los cuatro países que sí poseen una regulación de los componentes de formación docente la distribución de los porcentajes en cada uno de los cinco componentes contemplados es idéntica o muy similar, independientemente del nivel educativo para el que se organiza la formación docente.

Se aprecia que sólo dos países (Ecuador y España) han marcado el porcentaje que correspondería a cada uno de los cinco componentes (aunque en el caso de España a la suma de los números no corresponda con el cien por cien esperado). Cuba, únicamente se constató el porcentaje del componente de Prácticas y de Trabajos de investigación; Perú, identificó el porcentaje del componente disciplinar, de didácticas específicas, Prácticas y Trabajos de investigación; y República Dominicana, consignó los porcentajes del componente disciplinar, psicopedagógico y Prácticas.

En cualquier caso, sean cuales sean los componentes y elementos del currículo de formación docente, y más allá de las propuestas de unos u otros expertos, sí hay un acuerdo en evitar que la propuesta resulte un “collage” débilmente articulado y con una dispersión que impida la necesaria profundización en los saberes profesionales que necesitan los futuros docentes para ejercer su labor educativa.

En definitiva, sería de gran interés establecer una base de acuerdo acerca de los pilares de la formación docente que permita una cierta armonización en la región de manera que sin coartar la autonomía de cada país y las especificidades que puedan solicitar las instituciones encargadas de la formación docente, se pueda llegar a consensos sobre lo que significa ser un buen docente, como prepararlo para su tarea y como acompañarlo a lo largo de su carrera para ayudarle en su desempeño profesional.



6.3. LOS CONTENIDOS DE LAS CARRERAS DE FORMACIÓN INICIAL DOCENTE

CONTENIDOS DE LAS CARRERAS DE FORMACIÓN INICIAL DOCENTE:

En cuatro países (Cuba, España, México y República Dominicana) están regulados los contenidos de las carreras de Formación Inicial Docente. Mientras que en otros cuatro países (Chile, Colombia Ecuador y Perú) no se dispone de una regulación de los contenidos los programas de Formación Inicial Docente.

milia, los recursos didácticos, el liderazgo pedagógico y la preparación para desarrollar el currículo escolar. En un tercer nivel de importancia se situarían los contenidos relativos a la inclusividad, la transversalidad y la interdisciplinariedad. El tratamiento de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC/TAC/TEC) solamente tiene protagonismo en tres países. Por último, indicar que el contenido menos abordado fue el multilingüismo y plurilingüismo.

Únicamente advertir que en la formación de los docentes de Primaria y Secundaria la formación en didácticas específicas tiene un mayor peso. Los contenidos relativos a la transversalidad se refuerzan en la formación de los docentes de Primaria y los referidos a la interdisciplinariedad en la formación del profesorado de Secundaria.

De la información disponible, se observa que el abordaje de los contenidos es relativamente uniforme sin una fuerte adaptación al nivel educativo.

En el caso de la formación inicial de los docentes del nivel Infantil, según las respuestas de los países, los contenidos que tienen mayor peso en el currículum son la planeación didáctica, las metodologías docentes y la gestión escolar. Tienen también una presencia destacada los aspectos referidos a la enseñanza específica de la materia, el trabajo con la fa-

El análisis del contenido que se debe trabajar en las propuestas de formación inicial, y las reflexiones desde las que fundamentar las decisiones al respecto, hunden sus raíces en consideraciones de diverso carácter que proceden de los variados ámbitos, instituciones y agentes que investigan, generan conocimiento, desarrollan debates, organizan estructuras formativas, deciden aspectos administrativos y de gestión, etc. Es por ello, que sería conveniente establecer canales de comunicación fructíferos y constructivos a través de los que se pudieran articular acciones más fundamentadas, consensuadas y fortalecidas por todos

los que, de distinta manera y bajo diversos enfoques, se dedican, se ocupan y se interesan por los procesos de formación inicial docente. La pregunta clave acerca de qué tiene que saber un docente, si bien es fácil de formular, resulta mucho más difícil de responder, y además nunca se encontrará una fórmula inquestionable, inamovible y estable, porque la

labor del docente está sujeta y depende de todos los avatares que sufre la sociedad a la que tiene que dar respuesta y, por tanto, será deudora de las expectativas que sobre la escuela y la enseñanza se formulan en un determinado espacio y un tiempo específico.

6.4. LOS CONTENIDOS DE LAS OFERTAS DE FORMACIÓN EN SERVICIO

Las respuestas reflejan bastante coincidencia en los contenidos que se abordan en las actividades de Formación en Servicio que se ofertan independientemente del nivel educativo en el que ejerza su función el docente.

Al igual que sucedía con los contenidos incluidos en las carreras de Formación Inicial Docente, también en las ofertas de Formación en Servicio se refleja mucha similitud en el abordaje de los contenidos y apenas se observan diferencias sustanciales respecto al nivel educativo en el que desarrolla su trabajo el profesor.

La formación en servicio del docente, ya sea de Infantil, Primaria o Secundaria se centra fundamentalmente en los contenidos siguientes: convivencia escolar, contextualización curricular, fortalecimiento disciplinar, didácticas

específicas, enseñanza específica de materias, evaluación de aprendizajes, metodologías docentes, recursos didácticos, gestión escolar, relaciones con el currículo escolar, interdisciplinaridad y transversalidad. En los programas de perfeccionamiento de los docentes de Primaria y Secundaria, además de los contenidos anteriormente reseñados se aborda también con mayor énfasis la planeación didáctica y la inclusividad.

En cierta medida se puede afirmar que no existen grandes diferencias en la propuesta de contenidos que se oferta en la fase de

preparación para el inicio de la profesión y la respuesta a las necesidades y circunstancias específicas y singulares a las que tiene que hacer frente el docente que ya está trabajando en contextos particulares.

Hay que reconocer que la demanda de formación continua nace de la situación social cambiante que vivimos y que, irremediablemente, exige respuestas rápidas y certeras del profesorado y de las instituciones escolares. Así pues, a través de la formación continua se favorecerá el desarrollo de actitudes abiertas que permitan superar las barreras de los viejos esquemas de trabajo, atreverse a probar otras estrategias, a enfrentarse a las contradicciones internas, a comentar con otros colegas los dilemas que emergen de la práctica o de la interacción teoría-práctica, en fin, a seguir aprendiendo - y aprendiendo a aprender - a través de la reflexión crítica sobre lo que se hace y las alternativas de acción que se podrían escoger.

**Resultado 7. Quiénes serán los futuros docentes: los estudiantes de las carreras de Educación.**

PERFIL DE INGRESO: En la más de la mitad de los países no se define un perfil específico de ingreso para los candidatos a los estudios en Formación Docente.

Pero además, teniendo en cuenta lo anterior y tomando la formación inicial como punto de referencia, habría que adjudicar a la formación continua un carácter compensador, esto es, encaminarla a reparar las deficiencias derivadas de una formación inicial insuficiente, limitada y restringida. Y aún en el caso de que la formación inicial fuese totalmente pertinente y satisfactoria, resulta imposible pretender que durante el corto período de tiempo de la formación inicial, un futuro docente pueda adquirir la amplitud de conocimientos, habilidades y destrezas que un profesor precisa para desempeñar sus funciones.

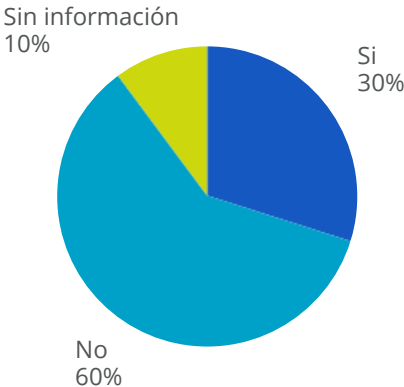
En definitiva, tenemos que aceptar la insuficiencia de la formación inicial que remite a la conveniencia de una formación durante el ejercicio profesional que venga a completar y expandir la formación recibida antes del ingreso en la profesión.

ACCESO: Colombia, Cuba, Ecuador, España y Panamá presentan los mismos requisitos de acceso a las carreras de Formación Docente que para otros estudios universitarios. En Chile, Perú y República Dominicana cuentan con requisitos diferentes, que incluyen la realización de pruebas académicas.

TITULACIÓN DE SALIDA: En la mayoría de los países, comúnmente el título que se puede obtener es el de Licenciatura, Licenciado o Grado en Educación, si bien a nivel de Primaria y Secundaria aumenta la variedad de especialidades disponibles.

**7.1. PERFIL DE INGRESO**

Según las respuestas obtenidas (figura 7), sólo en 3 países (Colombia, Ecuador y República Dominicana), se establece un perfil específico para los aspirantes a las carreras de Formación Inicial Docente. En Panamá se están validando las propuestas resultantes de un análisis de los perfiles de ingreso y egreso en los títulos de Formación Inicial Docente. En Cuba se utilizan unos requisitos de ingreso, pero no se exigen perfiles específicos.



**7.2. ACCESO**

En la totalidad de los países participantes, el título de Educación Secundaria/Bachillerato es considerado una vía de acceso a los estudios de formación inicial del profesorado, complementado con otras vías posibles, según se detalla en la Tabla 24.

Figura 6. Porcentaje de países en los que se ha definido un perfil específico para los candidatos a estudios docentes

Tabla 24. Titulación de acceso a los estudios de Formación Inicial Docente

País	Título de Educación Secundaria/ Bachillerato	Otros títulos universitarios	Un título de formación técnico profesional	Otra	Detalle
Panamá	Sí				
Chile	Sí	Sí		Sí	Técnico de nivel superior
Colombia	Sí				
Cuba	Sí	Sí	Sí	Sí	Título de graduado de Escuelas Pedagógicas con Nivel Medio Superior
Ecuador	Sí				
España	Sí	Sí			
Perú	Sí				
República Dominicana	Sí				

La experiencia laboral previa sólo se tiene en cuenta en uno de los países (Cuba) y no se valora en los demás que han respondido (tabla 25).

Tabla 25. Experiencia laboral que se valora en el ingreso a los estudios de Formación Inicial Docente

País	Experiencia laboral previa	Detalle casos y modificaciones
Panamá	No	
Chile	No	
Cuba	Sí	Maestros y profesores en ejercicio en instituciones educativas que quieren iniciar una carrera de FID en curso por encuentros.
Ecuador	No	
España	No	

En seis de los países se tienen en cuenta los estudios previos de quiénes quieren iniciar la carrera de Formación Inicial Docente, sobre todo para efectos de convalidación de materias y en la matrícula (tabla 26).

Tabla 26. Estudios previos que se valoran en el ingreso a los estudios de Formación Inicial Docente

País	Estudios previos	Detalle casos y modificaciones
Chile	Si	Estudiantes que cuenten con una licenciatura solo cursan la formación pedagógica.
Colombia	Si	Los egresados de los programas de Formación Complementaria PFC de las Escuelas Normales Superiores ENS pueden validar sus estudios por materias o semestres en los programas de licenciaturas. Es autonomía de las universidades y depende de los convenios de las ENS con las universidades.
Cuba	Si	A los que causaron baja de una carrera universitaria y aspiran a reingresar en una carrera de FID en curso diurno o curso por encuentros, se valoran los contenidos recibidos y se le convalidan asignaturas o disciplinas que coincidan en el 80% como mínimo del plan de estudio que les corresponde cursar.  A los graduados de una formación pedagógica de nivel medio superior, como las Escuelas Pedagógicas y cursos de nivel medio superior con dos años de duración, los cuales a partir del curso 2018-2019 se convierten en programas de formación de educación superior de ciclo corto.
Ecuador	Si	Cuando las asignaturas cursadas tienen relación con malla curricular que oferta la institución de educación superior, pero siempre menos del 50% de lo probado.
España	Sí	Convalidación de asignaturas
Perú	Si	Convalidación de asignaturas
República Dominicana	No	

Los criterios, requisitos y condiciones de admisión para los estudiantes que van a cursar los estudios de Formación Docente deberían ser los mismos que para cualquier otro título universitario ya que este es uno de los elementos que determina el nivel de reconocimiento académico de una carrera.

Las vías de acceso a los estudios de Formación Docente han de ser claras, concretas y transparentes de manera que todos los estudiantes conozcan las exigencias y puedan organizar sus itinerarios y trayectorias de formación y certificación.

7.3. TITULACIÓN DE SALIDA

Las titulaciones de salida de las carreras de Formación Inicial Docente giran mayoritariamente en torno a tres denominaciones: Licenciatura, Licenciado y Grado, así como el genérico de profesor (tabla 27). En el primer nivel de enseñanza se acompaña de los siguientes tipos de nombres: Pre-escolar, Párvulos, Educación Infantil y Educación Inicial. En los niveles de Educación Primaria y Educación Secundaria las denominaciones se concretan en las diversas especialidades o menciones en función de los contenidos básicos de los cursos correspondientes.

Tabla 27. Titulación de salida de los estudios de Formación Inicial Docente

PAÍS	TÍTULO
INFANTIL	
Panamá	Licenciatura en Educación Pre Escolar
Chile	Educador/a de Párvulos.
Colombia	Licenciados en Educación Infantil.
Cuba	Licenciado en Educación y Educador de Preescolar (con Nivel Medio Superior).
Ecuador	Licenciados en Ciencias de la Educación Inicial
España	Grado en Magisterio en Educación Infantil.
Perú	Profesor en Educación Inicial
PRIMARIA	
Panamá	Licenciatura en Educación Primaria
Chile	Profesor/a de Educación General Básica, generalista. Profesor de Educación General Básica con Mención (matemática, lenguaje, ciencias)
Colombia	Según Resolución 18583/2017
Cuba	Licenciado en Educación; Maestro Primario (con Nivel Medio Superior) y Maestro de Inglés de Educación Primaria (con Nivel Medio Superior).
Ecuador	Licenciados en Ciencias de la Educación Básica Licenciado en Ciencias de la Educación Licenciados en Pedagogía de la Química y Biología Licenciados en Pedagogía Informática Licenciados en Pedagogía de Lengua y Literatura Licenciados en Pedagogía de la Informática Licenciados en Pedagogía de las Matemáticas y la Física Licenciados en pedagogía de la actividad física y deporte
España	Grado en Magisterio en Educación Primaria.
Perú	Profesor en Educación Primaria
SECUNDARIA	
Panamá	Profesorado en Educación
Chile	Profesor/a de Educación Media en una disciplina específica.
Colombia	Según Resolución 18583/2017
Cuba	Licenciado en Educación y Profesor de Secundaria Básica, en la especialidad (que corresponda con Nivel Medio Superior).
Ecuador	Licenciados en Ciencias de la Educación Básica Licenciado en Ciencias de la Educación Licenciados en Pedagogía de la Química y Biología Licenciados en Pedagogía Informática Licenciados en Pedagogía de Lengua y Literatura Licenciados en Pedagogía de la Informática Licenciados en Pedagogía de las Matemáticas y la Física Licenciados en pedagogía de la actividad física y deporte
España	Máster Universitario en Formación del Profesorado de ESO y Bachillerato, FP y Enseñanzas de Idiomas.
Perú	Profesor en Educación Secundaria, especialidad Matemática Profesor en Educación Secundaria, especialidad Comunicación Profesor en Educación Secundaria, especialidad Ciencias Sociales Profesor en Educación Secundaria, especialidad Ciencia, Tecnología y Ambiente

En Educación Secundaria destaca el caso de España en el que la titulación es de máster.

La titulación de salida de los estudios de Formación Docente constituye un elemento clave para determinar la valoración de la profesión, su imagen social, y las condiciones laborales y de salario.

El título que se obtiene una vez cursados los estudios de Formación Inicial Docente ha de ser de nivel universitario y, al menos, situarse en un tramo similar a los títulos que se ofrecen en las demás carreras de mayor reconocimiento social. Los títulos deberían tener el mismo rango independientemente del nivel educativo en el que ejerza el docente como una manera de valorizar el ejercicio de la profesión sin que influya la edad del alumnado con el que se trabaje o las materias que se enseñen.

Resultado 8. Quienes apoyan, asesoran y facilitan el aprendizaje de la profesión docente: características de los formadores de los futuros docentes.

TITULACIÓN:  
La Licenciatura es la titulación de menor rango que se requiere, pero la mayoría de los países exigen el nivel de Maestría y, en varios de ellos, se apunta al título de Doctorado, al menos en un porcentaje del plantel de los formadores de los futuros docentes.

DEDICACIÓN DOCENTE: Diversidad de respuestas. En dos de los países participantes (Colombia y Ecuador) corresponde a la propia institución determinar la dedicación docente. En República Dominicana se diferencian dos situaciones de contratación. En España la respuesta incluye labores de docencia y de investigación.

DEDICACIÓN INVESTIGADORA: Sólo respondieron cinco países. Variedad de respuestas. En Colombia y Ecuador depende de las propias instituciones. En Cuba se indica la misma dedicación horaria semanal a la docencia que a la investigación.

En la Tabla 28 se muestran los requisitos exigidos para acceder al puesto de formador de futuros docentes. Las exigencias en cuanto al título académico, van desde el nivel de Licenciatura que es la certificación mínima que se pide en Panamá y Perú, hasta los niveles de Doctorado que se mencionan en Chile, Colombia, Cuba, España o República Dominicana, aunque cabe clarificar que en ningún caso en estos países aparece como requisito. Así, por ejemplo, en Colombia explicitan el porcentaje de profesorado con Maestría o Doctorado que se requiere y, en República Dominicana, indican el porcentaje de créditos que tendrá que asumir cada categoría docente en la institución formadora.



En cualquier caso, de las respuestas parece desprenderse que por lo menos en Chile, Colombia, Ecuador y República Dominicana sí se solicita como requisito de titulación la Maestría.

La titulación representa un elemento clave para identificar no sólo el nivel académico del docente, sino que en cierta manera acredita una trayectoria formativa y unos intereses de preparación y capacitación que, a todas luces, representan un gran valor no sólo para el mundo de la ciencia y la academia, sino también a nivel administrativo y laboral.

Pero, además, el título académico apunta a una determinada identidad profesional y refleja un perfil competencial más completo, sólido y, probablemente, con nuevas aspira-

ciones y expectativas de aprendizaje y mejora tanto a nivel técnico como científico.

Pero más allá de las consideraciones individuales y de las decisiones personales de cada formador, en el marco institucional - tanto de la universidad como de otras instancias superiores cuyas decisiones impactan a nivel departamental o de país - el impulso hacia el logro de la máxima cualificación de los formadores de profesores debería convertirse en un propósito claro y manifiesto, que bajo una planificación realista y consensuada pudiera resultar viable a medio plazo a través de medidas que incentivaran, tanto en el ámbito personal como de las propias instituciones, los mecanismos más adecuados para incrementar los niveles académicos de los formadores de los futuros docentes.

Tabla 28. Nivel de estudios requerido para acceder al puesto de formador de profesores

País	Nivel de estudios
Panamá	Técnico Superior. Licenciatura en Educación Profesor de Segunda Enseñanza.
Chile	Maestría y/o Doctorado
Colombia	Maestría o Doctorado (25%-50%)
Cuba	Graduado universitario (Licenciado en Educación) con 4 puntos o más al finalizar la carrera. Se inicia como Instructor y transita por diferentes categorías hasta obtener hasta obtener el Grado de Doctor.
Ecuador	Maestría (cuarto nivel)
España	Profesor Universitario. Título de Grado o Doctorado.
Perú	Profesor o de Licenciado en Educación
República Dominicana	Maestría en el área específica en la que va a enseñar. Graduados (imparten 50%-75% créditos). Doctorado (imparten 10%-40%.

Tabla 29. Dedicación promedio a las labores docentes de los formadores de profesores

PAÍS	DEDICACIÓN PROMEDIO A LABORES DOCENTES
Panamá	5 h/día
Colombia	Autonomía académica y curricular de las IES Instituciones de Educación Superior
Cuba	8-12 h/semana (docencia directa)
Ecuador	Establecida por la IES de acuerdo con la planificación institucional, y la posibilidad de atraer a docentes formadores en ejercicio
España	37,5 h/semana (docencia e investigación)
Perú	30 h
República Dominicana	Tiempo completo (imparten 40%-60% créditos). Dedicación exclusiva (20%-50%).

Por otra parte, e independientemente del nivel académico de los formadores de futuros docentes, hay otra cuestión de suma importancia que apela a la cualificación, es decir, a la preparación que se espera y que se debe exigir a estos profesionales en cuyas manos está la capacitación profesional de los docentes del mañana.

Si hay acuerdo en la máxima de que para enseñar no es suficiente con saber la asignatura, la aplicación de esta idea a las características y condiciones de contratación de los formadores de profesores, supondría que debería recomendarse que además de una fuerte formación en contenidos disciplinares se les solicitara una adecuada preparación psicopedagógica que garantizase que su enseñanza se desarrolla de manera acorde a las ideas de innovación y continua mejora que deben inculcar en sus estudiantes (que serán profesores en el futuro), y de las que tendrán que dar buen ejemplo para que esas experiencias

resulten referentes valiosos que en el día de mañana llevarán a sus aulas cuando se conviertan en docentes.

Por último, como ya se ha apuntado en otros apartados de este informe, a raíz de la interpretación y el comentario de otros resultados, resulta imprescindible que las exigencias a cualquier nivel (titulación, experiencia, capacitación, etc.) del formador de futuros docentes sea la misma que para cualquier otro profesor de Educación Superior. Sólo si se igualan las condiciones y requerimientos se podrá avanzar hacia un mayor y mejor reconocimiento de los diversos elementos, personas, procesos, y acciones que se ponen en juego en la formación docente.



En la Tabla 29 se ofrecen los datos recopilados en la pregunta dirigida a conocer el tiempo de dedicación a la docencia que han de cubrir los formadores de profesores. Las respuestas son diversas y reflejan la multiplicidad de contextos, situaciones y casuísticas en las que se desarrolla la formación docente en los países del CAB, reflejo también de la variedad que existe en otras regiones del mundo como ha quedado manifiesto en otros informes y estudios internacionales.

En dos de los países participantes (Colombia y Ecuador), la decisión acerca de las horas de trabajo de los formadores corresponde a la propia institución y, por tanto, las situaciones que pueden darse serán indudablemente muy diversas. Incluso en el caso de Ecuador se explicita que la institución puede contratar a formadores que están en ejercicio y ello permite pensar que en estos casos los contratos serán por horas.

En República Dominicana se diferencian dos situaciones: formadores a tiempo completo y profesores con dedicación exclusiva. Se puede interpretar que, en este último caso, el formador trabaja en una única institución, y que por el contrario pueden existir otras figuras de formadores que imparten su docencia en varios centros.

Si bien la pregunta no permite contar con datos acerca de la situación de los formadores que trabajan en una única institución frente a los que reparten su actividad docente en varios centros, es una cuestión muy importante que hay que tener presente en las agendas

de revisión y mejora de la formación docente por cuanto estas situaciones tienen muchas implicaciones no sólo de tipo organizativo y logístico (para el propio formador y para las instituciones implicadas) sino que obviamente condicionan el compromiso del formador con los contextos específicos por los que se ve obligado a transitar, reduce sus posibilidades de implicarse en proyectos de innovación y mejora y, en definitiva, puede ser causa de estrés, insatisfacción o desidia, lo que a todas luces va a repercutir en su desempeño profesional.

En la Tabla 30 se recogen las respuestas relativas al tiempo de dedicación a las labores de investigación por parte de los formadores de futuros docentes. Sólo han sido cinco los países que han respondido y, sin querer extraer conclusiones incorrectas e improcedentes, podría interpretarse que la ausencia de respuesta está reflejando la desatención que este asunto suscita en varios países.

Al igual que sucede con la dedicación a la docencia, los tiempos reservados a la investigación reflejan una gran variabilidad y, en cierta manera, ponen de manifiesto la dificultad y complejidad de las labores de investigación, tanto para los propios formadores como para las instituciones de formación docente. La cultura de la investigación no es algo inherente ni se puede esperar que acontezca por azar, sino que requiere de un gran esfuerzo por parte de todos los poderes públicos y de una fuerte inversión en medios materiales, económicos y funcionales, pero también de una capacitación específica, de un impulso decidido y sos-

Tabla 30. Dedicación promedio a las labores de investigación de los formadores de profesores

PAÍS	DEDICACIÓN PROMEDIO A LABORES DE INVESTIGACIÓN
Colombia	Autonomía académica y curricular de las IES Instituciones de Educación Superior
Cuba	8-12 h/semana
Ecuador	Establecida por la IES (todos los profesores deben generar investigación)
España	37,5 h/semana (docencia e investigación)
Perú	En proceso

tenido en el tiempo, y de un reconocimiento ejemplar que sirva de estímulo y de referente.

En definitiva, ha de tenerse presente que la formación de los docentes constituye una prioridad de Estado, y sus referentes conceptuales, empíricos y pragmáticos deben de tomarse en cuenta y conjugarse adecuadamente para que las decisiones resulten más fundamentadas, pertinentes y viables y, de esta forma, probablemente más exitosas.

Formar buenos docentes requiere un gran esfuerzo a muchos niveles, exige la confluencia de diversos intereses y reclama racionalidad y sensibilidad. Pero el reto es asumible y, sobre

todo, merece la pena proponérselo, porque la labor de los docentes impacta directamente a las nuevas generaciones que serán los y las ciudadanas del mañana, responsables junto con nosotros mismos de que el mundo en el que vivimos y en el van a vivir nuestros descendientes sea más justo, más solidario y más sostenible.

Para finalizar sólo quedaría remitirse a las conclusiones del taller de Formación Docente en el que se estableció como propósito y como deseo que:

En diciembre del 2020, se podrá disponer de un marco de convergencia sólido, reconocido por los gobiernos, desde el que orientar las políticas públicas en los pilares relativos a mejorar las actuaciones para “atraer”, “formar” y “retener” a los docentes de excelencia que necesita la región. Y para ello, se contemplan como acciones futuras la socialización e implementación de los lineamientos comunes de Formación Docente.

## 2. PROSPECTIVAS

Tomando en consideración los análisis y debates de los resultados del estudio diagnóstico socializado en el marco de la reunión celebrada en abril de 2019 en Panamá, se ofrecerán algunas consideraciones a partir de las cuales se pretende articular y encaminar un diálogo dirigido a la búsqueda del consenso sobre los marcos comunes de criterios de calidad que se pretenden definir en la segunda fase de la ESINED.

Estas ideas responden al propósito de avanzar desde la fase diagnóstica y abrir espacios para que los países del CAB tengan nuevas oportunidades de incorporar información sobre las experiencias, actuaciones, medidas e iniciativas que están desarrollando, así como las dificultades, limitaciones y necesidades que tienen que afrontar para el diseño y la implementación de las políticas públicas educativas y las controversias que se generan en este ámbito tanto a nivel conceptual como operativo en su propio país y en la región.

En cualquier caso, el diálogo tiene que reconocer que son diversas las instancias desde las que se piensa y se diseñan las políticas, diferentes las instituciones que se encargan de planificarlas e implementarlas, variados los actores implicados, muchos los recursos de todo tipo que se necesitan y diversos los sistemas y mecanismos que pueden resultar exitosos.

Aceptar la diversidad como concepto que hay que asumir al abordar las vías de integración en la nueva fase de la ESINED, resulta especialmente relevante para comprender el terreno en el que se van a plantear los análisis y, sobre todo, para abrir la mente y desarrollar una especial empatía para entender y valorar las opciones disponibles, los modos y formatos que se pueden encontrar y las medidas que, en cada contexto, se puedan adoptar.

A continuación, se presentan elementos aglutinadores de los resultados analizados y que conforman formulaciones proyectivas hacia la búsqueda de los marcos comunes de criterios de calidad y que deberán desplegarse y concretarse en los trabajos posteriores que se desarrollen en la Estrategia de Integración Educativa de Currículo, Recursos Educativos y Formación docente:

## 1. Política Curricular y de la Formación docente como Políticas de Estado.

Los resultados científicos obtenidos y los debates apuntan cada vez con más fuerza a la necesidad de dotar de carácter de Políticas de Estado a las definiciones curriculares y a la formación del personal docente. Con esto se pretende resaltar el carácter central y articulador de esos procesos educativos.

Uno de los problemas en los que coinciden los técnicos curriculistas de los países participantes de la ESINED es la variabilidad de las políticas curriculares sujetas a los cambios de gobierno, lo que dificulta la concreción de los esfuerzos por el mejoramiento de la calidad educación, al mover las orientaciones educativas de todo el sistema sin que estas puedan concretarse.

De lo que se trata es del resguardo de los elementos centrales de la política curricular, sostenida en acuerdos sociales y políticos amplios que permitan, con los ajustes que los gobiernos consideren necesarios, avanzar en su concreción.

Identificar y hacer explícito el modelo de formación docente a nivel de país representa una cuestión básica como paso previo a la determinación de las decisiones sobre la estructura de las carreras, el currículo de formación, los perfiles de entrada y egreso de los estudiantes o las características de los formadores de profesores. Dicho modelo de formación tendrá que dilucidarse asegurando la capacitación de

los docentes para insertarse de manera exitosa en el sistema educativo.

## 2. La articulación de la política curricular con las políticas de formación docente y de recursos educativos.

Las definiciones que se establecen en la política curricular debieran impactar fuertemente en la formación y capacitación de los docentes responsables de su realización en las aulas.

Las decisiones sobre la Formación Docente implican y a su vez determinan las demás acciones que se tomen en los otros componentes del sistema educativo. De una manera especial, cabe resaltar la vinculación entre la Formación Docente y el Currículo escolar, y no sólo por ser el profesorado el encargado de implementarlo, sino porque de la concepción del docente como diseñador o únicamente aplicador del currículo van a derivar consecuencias de gran importancia para la profesionalización y la formación.

En esta misma línea, hay que señalar la importancia de analizar la visión del docente con respecto a los recursos educativos, y como el uso de unos u otros materiales o su rol con respecto al diseño e implementación, modifica completamente el modelo de profesor que se requiere y, en consecuencia, su formación.

La definición del modelo de formación, tanto

desde el punto de vista teórico como operativo, debería partir de la identificación de las características del docente que requiere la sociedad actual para determinar el currículo de formación docente.

Esto demanda un vínculo fuerte al interior de los ministerios entre las unidades técnicas y políticas responsables de estas áreas. Y en particular establecer de modo permanente dentro de los ministerios de educación un área estable que tenga funciones específicas y capacidad de decisión relacionadas con los recursos educativos.

El mejoramiento de la calidad de la educación requiere de currículos que den cuenta de las necesidades actuales y futuras de las sociedades y las personas, para que esto tenga impacto, es necesario contar con profesores que comprendan profundamente los fines y orientaciones del currículo, y que cuenten con la experticia técnico-pedagógica para orientar a sus estudiantes en el proceso educativo, apoyados con recursos educativos, análogos y digitales, congruentes con los objetivos curriculares. Esta sintonía no se produce por sí sola, y es responsabilidad de los ministerios armonizar las distintas políticas para que entre ellas se complementen y no compitan en la sala de clases.

## 3. Seguimiento y evaluación de los instrumentos curriculares, de los recursos educativos y del impacto de la formación docente

En sociedades altamente cambiantes como las nuestras, en la que la velocidad de obsolescencia del conocimiento se acelera cada vez más de la mano del desarrollo de la tecnología y los avances en el conocimiento del mundo que nos rodea impulsado por la actividad científica, la revisión periódica y acuciosa de los objetivos que se plantean y los conocimientos que se prescriben a través de los documentos curriculares se vuelve una necesidad imperiosa.

Los debates señalaron la necesidad de diseñar un modelo de investigación que permita apreciar el impacto que tienen los recursos educativos en los logros del aprendizaje a partir de la información que arrojen los resultados en las pruebas estandarizadas locales o regionales y los análisis desarrollados en cada país sobre la calidad del aprendizaje escolar. Al mismo tiempo se hace necesario valorar qué recursos educativos permiten mejorar en ciertos ciclos de grado las competencias en áreas como matemáticas, español, inglés y ciencias.

Se debe estudiar establecer el perfil de Gestor en evaluación de recursos educativos, cuya tarea esencial es organizar un sistema de recepción, valoración y selección de recursos educativos, sistema que debe incluir a los do-

centes, a los directivos, representantes de los estudiantes y a otros actores del sistema educativo con responsabilidad sobre la transformación de las prácticas de aula y el desarrollo de competencias.

Se aprecia la necesidad de desarrollar investigaciones y estudios para conocer las características sociodemográficas y académicas de los candidatos a las carreras de formación docente para identificar los perfiles, sus motivaciones y expectativas y sobre la profesión docente que permitan desvelar las representaciones sociales que se han expandido sobre la profesión de la enseñanza y extraer de forma rigurosa la visión que se ha generado de los significados del trabajo y las funciones del profesorado.

#### 4. El desarrollo de las capacidades y competencias del más alto nivel

En sintonía con los elementos enumerados anteriormente, se ve imprescindible que los documentos curriculares y la formación docente, así como la ciencia pedagógica, vayan avanzando cada vez más, en prescribir y fortalecer el desarrollo del Pensamiento Crítico, la Creatividad y la Imaginación, el Trabajo Colaborativo y la Comunicación (lo que se ha dado en llamar las “habilidades blandas” o “competencias para el siglo XXI”, entre otras nominaciones) como herramientas fundamentales para que las sociedades enfrenten los desafíos de futuro de sociedades cada vez más interconecta-

das, interdependientes e integradas.

Hay que atender con mayor precisión y fomentar en los libros de texto un conjunto de competencias transversales (socioemocionales, investigativas, comunicativas y para la ciudadanía global) que ayuden a los estudiantes a enfrentar el paradigma de la sociedad del conocimiento, la diversidad, la lucha contra la violencia y la pobreza, y generen actitudes para la convivencia, el respeto a la diferencia, la apertura a los saberes ancestrales y la búsqueda del desarrollo social y económico.

Se reconoce como determinante la presencia de materiales de consulta de diversa clase (libros para bibliotecas escolares y de aula) en las instituciones educativas para que los niños y jóvenes, con el apoyo de mediadores, tengan horizontes de conocimiento e interpretación del mundo más amplios, descubran intereses particulares y que estos sean fomentados a través de la investigación escolar.

#### 5. Propiciar políticas de planificación en formación docente

Que al frente de cada aula esté un docente con una excelente preparación para garantizar los aprendizajes del alumnado, independientemente de cuáles sean sus características, constituye el objetivo primordial de todos y cada uno de los sistemas educativos en cualquier parte del mundo.

Por lo tanto, un asunto clave en la política educativa y, particularmente, en las decisiones sobre la enseñanza y el aprendizaje en las aulas y las escuelas, viene determinado por la necesidad de disponer de profesores suficientes para cubrir las necesidades, tanto numéricas como en lo referente a su necesaria cualificación y certificación.

Urge realizar estudios para conocer la realidad y tomar conciencia de la situación tanto a nivel cuantitativo como cualitativo y desde el análisis de la relación entre la oferta y la demanda, diseñar y articular políticas de planificación que propicien medidas que aseguren la disponibilidad de los docentes que se necesitan, tanto en cuanto a su número como en su capacitación.

Las políticas de planificación han de sustentarse en datos exhaustivos, recogidos a través de sistemas fiables y contrastados, que sean transparentes y robustos, y que se articulen con otras medidas de política educativa desde la necesaria visión sistémica que debe presidir las actuaciones en materia de educación

#### 6. Convertir la docencia en una profesión de prestigio y atraer a los mejores candidatos a las carreras de formación docente

Hacer de la enseñanza una ocupación atractiva se revela como una idea clave, irrenunciable, constantemente reclamada por los exper-

tos y desde todos los sectores que se dedican a la enseñanza. Trabajar por y para lograr una valoración, no sólo teórica sino realista y práctica de la profesión docente será una medida estratégica que contribuirá a alcanzar otras metas y a caminar en una buena dirección para lograr mejores docentes.

Mejorar el estatus de la profesión docente constituye un objetivo claro de los países que aspiran a mejorar el funcionamiento de su sistema educativo. No es suficiente con incrementar los salarios o mejorar las condiciones laborales (aspectos extrínsecos de gran relevancia, absolutamente imprescindibles), sino que también es necesario tomar otras medidas encaminadas a conseguir que los profesores se sientan más satisfechos, más seguros en su ejercicio profesional, y acompañados en su quehacer docente.

La atracción de los mejores candidatos a las carreras de formación docente resulta una medida muy importante para contar con candidatos con un nivel intelectual reconocido y con una formación básica de alto nivel que contribuirá a un mejor aprovechamiento de los programas de formación docente y a una trayectoria formativa más enriquecida.

#### 7. Asegurar una formación inicial de docentes de calidad

La formación inicial del docente se revela como un asunto complejo, que involucra diversas instituciones, compromete diversos actores y requiere de la confluencia de medi-



das de orden político, técnico, administrativo y organizativo desde las que se vehicula un determinado modelo de formación que, aunque muchas veces resulta implícito, siempre desvela una manera de entender la enseñanza, de promover el aprendizaje, y de distribuir diferentes roles a los que aprenden y a los que enseñan.

Tanto la concreción del modelo de profesor como del modelo de formación ha de ser consensuada a través de un diálogo entre las diversas instituciones implicadas en la Formación Inicial Docente, delimitando las atribuciones de los ministerios y los demás organismos intervinientes.

La necesidad de preparar y actualizar a los formadores de profesores resulta fundamental, aunque representa una cuestión compleja y de difícil solución, al menos a corto plazo, aunque se percibe preocupación sobre el tema que permite augurar medidas de apoyo.

## 8. Propiciar una formación en servicio acorde a las exigencias del sistema y que dé respuesta a las necesidades de los docentes

Los análisis sobre la formación en servicio recogen en gran medida las reflexiones ya formuladas acerca de la formación inicial docente respecto a la necesidad de establecer un modelo de formación, articular las medidas

más pertinentes y asegurar los recursos que se necesitan.

Como elemento diferenciador, se puede citar la necesidad de una gran flexibilidad en el diseño, desarrollo y evaluación de la formación en servicio para que pueda dar respuesta rápida y certera a las demandas cambiantes de los sistemas educativos y propiciar el reciclaje profesional de los docentes, tanto por las situaciones de reforma que se puedan dar como por los intereses específicos de los profesores en el ejercicio de su enseñanza.

En el ámbito de la formación en servicio, hay que prestar atención a la necesidad de acompañamiento a los docentes.

## 9. El texto escolar como pieza angular de los recursos educativos requiere ser revisado

Es necesario diseñar el marco teórico y metodológico de una investigación cualitativa y cuantitativa sobre el texto escolar en los países integrantes del CAB, que arroje información sobre la situación de este recurso educativo: sus potencialidades y limitaciones y determinar los criterios pedagógicos, en articulación con las áreas de Currículo y Evaluación de los ministerios, para superar el modelo de libros de textos centrados en contenidos y en prácticas didácticas heteroestructurantes, a uno que valore el desarrollo de competencias y

habilidades específicas, sobre todo en áreas como idiomas, matemáticas, ciencias naturales y sociales.

Será conveniente definir protocolos editoriales para producir libros de texto en lenguas nativas, siempre con la presencia de traductores y educadores de estas comunidades, y valorar que los temas de inclusión, diversidad, plurilingüismo deben ser prioritarios en la agenda de los ministerios de educación al momento de desarrollar recursos educativos de cualquier tipo.

En el futuro inmediato se deben analizar las diferentes modalidades de producción, distribución y curaduría de recursos educativos digitales con el fin de establecer su pertinencia de acuerdo con los contextos culturales, económicos y regionales en cada país integrante del CAB.



## 4. CONSIDERACIONES FINALES

El informe de los resultados del diagnóstico de las de las condiciones educativas y sociales en que se desarrollará y desplegará la Estrategia de Integración Educativa de la Organización del Convenio Andrés Bello, nos permite formular algunas valoraciones de interés para las labores futuras de su construcción e implementación y afrontar los retos de una enseñanza de calidad para toda la población.

En primer lugar, el estudio diagnóstico ha demostrado la posibilidad real de crear sinergias de trabajo entre los países para la colaboración mutua y el apoyo de los ministerios y especialistas para trabajar por lograr los resultados acordados, con independencia de dificultades, cambios de personal y apremios logísticos que se manifestaron durante el proceso de discusión y recopilación de la información.

Al mismo tiempo, se ha revelado de manera diferenciada, la necesidad de perfeccionar las relaciones e intercambios al interior de los países para lograr en lo adelante conformar una visión más integral de los fenómenos que hemos estudiado, con independencia de los logros evidentes que se observan en ese sentido con relación a otras etapas del desarrollo de la educación en los países asociados.

Las caracterizaciones realizadas en los diferentes componentes nos apuntan hacia determinadas relaciones entre ellos, en las cuales debemos continuar profundizando, y nos permita aproximarnos a determinadas direcciones prospectivas hacia los marcos comunes de criterios de calidad que guiarán la orientación de políticas educativas.

Se ha constatado que a pesar de los avances alcanzados en los países todavía las interdependencias entre los currículos escolares, la formación inicial y en servicio de los docentes y los nuevos recursos educativos y su mejor utilización, requieren de estudios y precisiones mayores.

Al respecto, el tema de la inclusión y el tratamiento a la diversidad se apunta en todos los informes y es conveniente valorar si sus alcances no son aún suficientes en determinados contextos. Particularmente, lo referido a la labor educativa con las comunidades de migrantes y las alternativas curriculares que ello puede requerir. Es evidente que todavía debe profundizarse en los análisis posteriores y dedicar un espacio en la estrategia que lo atienda, como nos ha sido indicado en las reuniones de los ministros de los países miembros.

Como se ha precisado en las prospectivas, es necesario que la dirección relacionada con la valoración de los impactos de los recursos educativos y los currículos ocupe un lugar preciso en el futuro trabajo. Los hallazgos señalan que estos son escasos y generalmente externos, lo que no contribuye a involucrar a todos los actores y factores que inciden en ello en las diferentes sociedades, como se aprecia, con las lógicas diferencias nacionales, en otros aspectos de la gestión educacional en los países asociados.

En todos los países el tema de la preparación y captación del ingreso a la formación docente es un tema prioritario, pero que no se ha resuelto satisfactoriamente. Se precisa mayor profundización en algunas de las mejores experiencias locales, encontrar y ensayar nuevas formas de enfrentar el problema y trabajar mancomunadamente para ellos a nivel ministerial y con los recursos y órganos de la Organización del Convenio Andrés Bello.

El informe que se pone a su consideración no hubiera sido posible realizarlo sin el apoyo y puntos de vista de los técnicos, especialistas, funcionarios y personal directivo de los ministerios de educación de los países miembros de la Organización y esperamos que nos abra el camino hacia los futuros empeños que nos hemos trazado.

## Glosario empleado en el diagnóstico de la estrategia de integración educativa (ESINED)

El presente glosario tiene como fin ayudar en la comprensión de los cuestionarios empleados en el diagnóstico de la Estrategia de Integración Educativa, y en el empeño de alcanzar una forma de entendimiento común en los países miembros de la Organización del Convenio Andrés Bello.

El proceso de enriquecimiento y ampliación ulterior de la presente versión, debe permitirnos enriquecer y ampliar no sólo las definiciones y conceptualizaciones empleadas, sino las categorías que lo conforman y avanzar hacia un valioso documento de consulta y debate profesional entre los docentes y profesionales de la Educación.

Esta primera selección abarca conceptos que pueden ser equívocos o polisémicos, y que en nuestros países son utilizados de distinta manera. Por lo mismo, no busca ser un glosario exhaustivo, sino que se focaliza sobre aquellos conceptos que podrían ser motivo de confusión o equívoco. En este sentido, este no pretende agotar las definiciones conceptuales que incluye, sino ser una herramienta para el trabajo; explicita el sentido con el que los

conceptos que se incluyen son abordados. El avanzar en consensuar un lenguaje educativo común es tarea central de esta estrategia y este pequeño glosario busca dar un paso en esa dirección.

**Biblioteca de aula:** De acuerdo con el Ceralc1, la biblioteca de aula mantiene a disposición, de manera permanente, una colección de materiales variados que permiten diversificar las prácticas de lectura y escritura dentro del aula y resolver problemas de información en el momento en que estos se presentan. Una colección de aula ofrece a los alumnos elementos para apreciar en forma permanente el valor y las diversas funciones de los materiales de lectura. Puede contener, entre otros, libros de literatura, cuadernos de trabajo, diccionarios, atlas, algunos juegos didácticos. A veces son obtenidos en préstamo de la biblioteca escolar o del bibliobanco y se devuelven a estos al final del año.

**Biblioteca escolar:** Según el Manifiesto UNESCO y la Federación Internacional de Asociaciones de Bibliotecarios y Bibliotecas (IFLA)2, "la biblioteca escolar ofrece servicios de apren-

dizaje, libros y otros recursos, a todos los miembros de la comunidad escolar para que desarrollen el pensamiento crítico y utilicen de manera eficaz la información en cualquier soporte y formato."

En su apartado sobre financiación, el Manifiesto refiere que "La biblioteca escolar debe disponer de una financiación suficiente y regular para destinar a personal formado, materiales, tecnologías y equipamientos". Además, para cumplir sus funciones "la biblioteca escolar debe aplicar políticas y servicios, seleccionar y adquirir materiales, facilitar el acceso físico e intelectual a las fuentes de información adecuadas, proporcionar recursos didácticos y disponer de personal formado".

Las bibliotecas escolares contienen libros de ficción o literatura (obras narrativas, de poesía, teatro), obras de referencia (diccionarios, enciclopedias, guías, anuarios...), libros informativos (aquellos utilizados para estudiar o investigar acerca de cualquier tema o área relacionada con el currículo).

**Calidad de la educación:** Quizás sea el concepto más polémico y polisémico de todos los que se presentan en este glosario. Es utilizado aquí en un sentido amplio, involucrando elementos de proceso y de resultados de aprendizaje tanto como las condiciones en las que el proceso educativo se desarrolla. Equidad y aprendizajes son componentes centrales de este concepto, así como acceso y condiciones de enseñanza aprendizaje. En este sentido, la observación de la calidad de la educación se

realiza a través de múltiples evaluaciones y observaciones y no es reductible a uno de sus componentes. Los resultados de aprendizaje observables a través de las pruebas estandarizadas, nacionales o internacionales, siendo claves en la identificación de una educación de calidad, no agotan su significado ni su alcance, ni tampoco logran abarcar el conjunto de aprendizajes que se espera que los estudiantes logren en su período escolar.

**Co-curricular:** Ver Extracurricular.

**Competencia:** El concepto de competencia, en este cuestionario, refiere a la capacidad de aplicar adecuadamente los aprendizajes adquiridos en contextos específicos (educación, trabajo o desarrollo profesional o social). Las competencias no se limitan a los elementos cognitivos, sino que involucran también aspectos funcionales, así como atributos interpersonales y valores (UNESCO, 2013). Las competencias, entonces, se entienden como un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que los estudiantes adquieren y desarrollan en su etapa escolar, y que pueden ser, en su conjunto, puestos en movimiento para enfrentar con éxito diferentes situaciones.

**Currículo:** El concepto de currículo posee un amplio abanico de acepciones de uso. Para efectos de este estudio lo utilizaremos en su referencia a lo que se conoce como currículo oficial, o currículo prescrito. Esto es, según

UNESCO, (UNESCO, 2013) la descripción de qué, por qué y qué tan bien los estudiantes deben aprender en las escuelas, lo que se expresa en un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que se espera sean aprendidas y desarrolladas por todos los estudiantes. Esta definición, o descripción de aprendizajes, generalmente es hecha por los gobiernos centrales, pero también se presentan definiciones curriculares que se desarrollan a nivel regional o de la escuela.

**Desarrollo curricular:** El proceso de diseño del currículo nacional, local o de la escuela. Para la producción de un currículo de calidad, este proceso debe ser planificado y sistemático.

Debe valorar los aportes de toda la sociedad y también atender la sostenibilidad y el impacto a largo plazo. En la práctica educativa contemporánea, el desarrollo del currículo se ve como un ciclo integral de desarrollo, implementación, evaluación y revisión para asegurar que el currículo esté actualizado y sea relevante (UNESCO, 2013). En este sentido, cuando se habla de desarrollo curricular se está haciendo referencia tanto al proceso de diseño y elaboración, como a los sucesivos procesos de enriquecimiento y adaptación que el currículo vive por parte de directivos y profesores para hacerlo viable y efectivo en los diferentes contextos en los que este se debe implementar.

**Educación primaria:** Es aquella que proporciona actividades educativas y de aprendizaje diseñadas para proveer a los estudiantes con habilidades fundamentales en escritura, lectura y matemática, y establece una sólida

base para el desarrollo del aprendizaje y la comprensión en las áreas centrales del conocimiento y el desarrollo que conforman el currículo, preparándolos para la profundización en la educación secundaria. Se enfoca en un aprendizaje en un nivel básico de complejidad y especialización. La educación primaria queda definida con diferentes nombres en el área de los países del convenio (preparatoria, básica, fundamental, pre-media, etc.) y comprende entre los primeros seis y nueve años de educación escolar.

**Educación secundaria:** Educación secundaria es aquella que provee actividades educativas y de aprendizaje que se sustentan sobre lo desarrollado en la educación primaria y prepara para el mercado del trabajo, la educación terciaria y postsecundaria no terciaria. En términos amplios, la educación secundaria apunta a un aprendizaje en un nivel intermedio de complejidad (UNESCO, 2013). En la región, la educación secundaria tiene una duración de entre seis y tres años, y se suele dividir en dos ciclos, dejando los últimos dos o tres años para un proceso de mayor especialización que se suele llamar bachillerato, preuniversitario o educación media diferenciada, entre otras.

**Extracurricular:** Conjunto de actividades organizadas fuera de la jornada escolar normal, curso o currículo prescrito, por lo general orientadas a captar el interés de los estudiantes. Estas actividades pueden ayudar a los estudiantes a estar más involucrados con su escuela y su comunidad y puede ayudarlos a

desarrollar habilidades sociales y blandas, y a promover el bienestar. Estas actividades pueden incluir deporte, trabajo voluntario, teatro, música, artesanías, etc. En algunos países estas actividades son llamadas Co-curriculares, en cuanto más que hacerse fuera del currículo, lo complementan o fortalecen (UNESCO, 2013).

**Extraedad o sobreedad escolar:** Estudiantes que ingresan al sistema escolar, pero se encuentran por fuera del promedio de edad, motivo por el cual se crean programas educativos especiales, con modelos pedagógicos, recursos educativos y docentes formados para la educación de la población en particular.

**Formadores de docentes en ejercicio:** Son los profesores que imparten docencia en las diversas actividades que se organizan para la formación y capacitación de los docentes en servicio. Se incluyen tanto aquellos que se dedican en exclusiva a la formación de otros docentes en servicio, como los que de manera discontinua ejercen esta actividad de capacitación del profesorado en ejercicio.

**Formadores de futuros profesores:** Son los profesores que enseñan en los centros de formación inicial docente para capacitar a estudiantes que quieren convertirse en profesores. Se incluyen a todos aquellos profesionales de las instituciones de formación inicial que asumen la labor docente como profesión, independientemente de sus condiciones labo-

rales y del tipo de contrato que posean (dedicación exclusiva, tiempo completo o parcial).

**Fungibilidad:** El diccionario de la Real Academia española, RAE, define fungible como aquello “que se consume con el uso”. Esta característica de los recursos educativos impresos, en particular de los textos escolares, permiten la escritura, dibujo y el trabajo directo en ellos. El carácter fungible de algunos componentes de los textos escolares hace que sean utilizados por un estudiante durante el año y que se deban reponer para el próximo año escolar; es decir, no son devueltos por los estudiantes.

**Habilidades:** Capacidades que nos permiten desempeñar tareas y resolver problemas. Las habilidades son la capacidad, competencia y destreza en llevar adelante tareas que se obtienen a través de la educación, entrenamiento, práctica o experiencia. Pueden permitir la aplicación práctica del conocimiento teórico a tareas o situaciones particulares. En un sentido amplio, incluye comportamientos, actitudes y atributos personales que hacen a los individuos más efectivos en contextos específicos, tales como la educación, el trabajo o las relaciones sociales. (UNESCO, 2013).

**Materiales de consulta:** Son libros e información disponible en diversas fuentes, soportes y formatos, entre ellos los digitales que potencian y enriquecen las posibilidades de aprendizaje de los estudiantes. Son utilizados por los estudiantes y por los docentes en algunas

prácticas particulares, aunque no siempre hayan sido creados con intención pedagógica, ni sus contenidos estén alineados con propuestas curriculares. Aun así, complementan, enriquecen y facilitan la enseñanza o aprendizaje de algunos aspectos del currículo, pero más ampliamente contienen riqueza informativa y cultural. Generalmente se ubican en la biblioteca escolar y/o en la de aula.

**Modelo de formación en servicio:** central-periférico: La administración educativa es la responsable de la organización, implementación y evaluación de la formación en servicio. Las ofertas formativas se organizan de forma centralizada desde las instancias técnicas y responden a las necesidades y exigencias derivadas de los cambios en el sistema educativo. El profesorado no participa en la toma de decisiones, sino que asume únicamente el rol de receptor de las propuestas formativas que se diseñan, sin tomar en cuenta sus preferencias ni sus circunstancias a nivel de centro y de aula.

**Modelo de formación en servicio:** periférico-central: Se trata de un modelo mixto de formación en servicio en el que se conjuga la participación de la administración educativa y de los propios docentes. Así, la administración asume la financiación de la formación en servicio y establece unas directrices en cuanto a prioridades de formación y modalidades más apropiadas, y los docentes asumen determinadas responsabilidades orientadas a la organización de las ofertas específicas de

formación. Para armonizar el reparto de tareas se suelen crear estructuras a través de las cuales se canaliza la intervención de la administración educativa y se da cumplimiento a las normativas de referencia, al tiempo que se determinan los mecanismos desde los que se concretan y operativizan las actuaciones de los docentes que se ocupan del diseño e implementación de la oferta de formación. De esta manera, se trata de dar respuesta a las exigencias derivadas de las reformas educativas a nivel macro y a las preferencias y necesidades de los propios docentes.

**Modelo de formación en servicio:** periférico-periférico: El diseño, la implementación y la evaluación de la formación en servicio recae en los propios docentes. El profesorado se autoorganiza para generar y poner en marcha aquellas iniciativas de formación que puedan dar mejor respuesta a las necesidades, carencias y preferencias formativas que son autopercibidas, de manera individual y/o colectiva, en el desempeño de sus propias funciones docentes.

**Modelo de formación inicial consecutivo:** La formación profesionalizadora de carácter psicopedagógico, tanto teórica como práctica, y la formación disciplinar se imparte en distintos momentos y forma parte de carreras diferentes. Habitualmente se cursan primero los estudios disciplinares y después se realiza la formación relativa a los componentes profesionalizadores psicopedagógicos teóricos y prácticos.

**Modelo de formación inicial simultáneo o concurrente:** La formación profesionalizadora de carácter psicopedagógico, tanto teórica como práctica, se imparte de manera conjunta con la formación disciplinar. Ambos tipos de formación se enseñan en la misma institución y forman parte de la misma carrera que da acceso al correspondiente título que habilita para ejercer la docencia.

**Plan de estudio:** Corresponde a la organización horaria de las materias, asignaturas y/o áreas, que comprende el currículo. Este plan de estudios puede ser definido centralmente o ser prerrogativa de las escuelas, según se establezca en las normativas de cada país.

**Programa de estudio (o syllabus):** Se entiende por programa de estudios, o syllabus, a un documento que presenta los objetivos de aprendizaje, una selección de contenidos a ser cubiertos, formas de trabajarlos, materiales a ser usados, experiencias o actividades de aprendizaje y formas de evaluar estos aprendizajes. Estos elementos normalmente se organizan en unidades de estudio o temas de enseñanza. Así, viene a ser la propuesta didáctica para la sala de clases del currículo oficial o prescrito. (UNESCO, 2013).

**Recursos de apoyo (guías o manuales de orientación) para los docentes, bibliotecarios escolares y padres de familia:** Son libros, cuadernillos o manuales diseñados específicamente para apoyar la práctica de los docentes, por ser ellos los directamente encargados de

la labor pedagógica de planear y ejecutar acciones de enseñanza. Actualmente, también se reconoce el aporte que hacen los otros mediadores del aprendizaje; es así que, además de las guías de los docentes, también se producen y adquieren guías que orientan la labor de los bibliotecarios escolares y los padres de familia, como otros mediadores del aprendizaje y parte de la comunidad educativa.

- Las guías del docente generalmente ofrecen recomendaciones, ampliación de conceptos, otras actividades, más herramientas tanto para el desarrollo de libro y cuaderno, como de otros materiales didácticos que puedan aportar al aprendizaje.

- Los recursos de apoyo para bibliotecarios escolares y padres de familia habitualmente ofrecen orientaciones y/o recomendaciones frente a temáticas o aspectos para fortalecer ciertas habilidades, comportamientos o competencias básicas o transversales de los estudiantes.

**Recursos educativos complementarios**  
**- Materiales didácticos:** Son parte de las herramientas didácticas que tienen los profesores para contribuir al desarrollo de las capacidades de los alumnos. Su función es diversa puesto que favorecen los aprendizajes mediante la manipulación del objeto de estudio para el desarrollo cognitivo y motriz, la creatividad, la vivencia de experiencias o el conocimiento directo del entorno y de los



fenómenos que en él se producen (Tonucci, 2008)<sup>3</sup>. Los hay bidimensionales, como los mapas, planos y afiches, y tridimensionales, como los cubos, rompecabezas, juegos de tangram, ábacos, títeres, bloques lógicos, modelos del cuerpo humano, entre otros. Se incluyen aquí también los materiales audiovisuales, como videos, audios y películas.

**Recursos educativos digitales (RED):** Según García, E. (2010) <sup>4</sup> los recursos educativos digitales son “aquellos materiales digitales cuyo diseño tiene una intencionalidad educativa, y responde a unas características didácticas apropiadas para el aprendizaje. Están hechos para: informar sobre un tema, ayudar en la adquisición de un conocimiento, reforzar un aprendizaje, remediar una situación desfavorable, favorecer el desarrollo de una determinada competencia y evaluar conocimientos.”

Este tipo de materiales reconocen elementos multimediales, ya que integra e interrelaciona el texto, la imagen la voz, el sonido y la animación en un espacio digital. Se diseñan para ser transmitidos a través de soportes electrónicos como los computadores, las tabletas y dispositivos móviles como los celulares, con conexión a internet o almacenados en CD, DVD o memoria USB. Se incluyen aquí los juegos didácticos virtuales, los simuladores de experimentos, los recursos educativos en plataformas digitales educativas, entre otras.

De acuerdo con UNESCO (2011)<sup>5</sup>, algunos recursos educativos digitales ofrecen la posibi-

lidad de acceso abierto. En este caso, son los autores quienes tienen la potestad de conceder una forma de licencia Creative Commons a sus Recursos educativos que publican en la WEB, o de compartirlos con otros usuarios en espacios de la WEB 2.0 y en espacios orientados a generar redes sociales.

**TAC: Tecnologías para el aprendizaje y el conocimiento:** Se pretende destacar el papel de la tecnología como recurso facilitador del aprendizaje y la apropiación del conocimiento. De esta forma se da más valor al propósito educativo que a las herramientas tecnológicas por sí mismas, que estarán siempre supeditadas a las decisiones curriculares, organizativas y pedagógicas que se consideren más fundamentadas y pertinentes. Se refuerza así la idea de aprender con la tecnología y de adquirir las competencias necesarias para saber usarla de manera crítica para favorecer el desarrollo personal, social y profesional de cada ciudadano.

**TEP: Tecnologías del empoderamiento y la participación:** Se refiere a las tecnologías como recursos que pueden facilitar la participación activa de las personas en los asuntos relacionados con la cultura, la política, la educación, el arte, la economía o cualquier otro ámbito de interés ciudadano y, de esta forma, contribuir a la cohesión de los grupos sociales. En este sentido, se quiere poner de manifiesto la posibilidad que ofrece la tecnología para empoderar a las personas y generar opiniones, mensajes o productos a partir de los cua-

les incidir y provocar cambios sociales. Desde este enfoque, se reconoce la capacidad del sujeto no solo como consumidor sino también como emisor con capacidad para provocar tendencias y transformar el entorno.

**Textos escolares:** También denominados libros de texto o manuales para el estudiante, Peña (1995)<sup>6</sup> explica que el texto escolar organiza secuencialmente el plan de estudios de acuerdo con el currículo o programa oficial, condensa la información y la presenta gradualmente tanto en palabras como en imágenes, y presenta actividades y ejercicios a fin de trascender el puro nivel informativo. En sí mismo, el texto escolar integra tres componentes: el currículo (contenidos según la disciplina específica y el grado o nivel educativo), la didáctica (propuestas de cómo, a través de qué metodologías o procesos de enseñanza) y la evaluación del aprendizaje en los diferentes momentos y formas. Estos recursos educativos pueden conformarse en una sola unidad o presentar otros componentes relacionados, como los cuadernos de actividades o ejercicios, talleres, cuadernillos de proyectos, de evaluación, de refuerzo, entre otros materiales, destinados a ser utilizados por el estudiante. En el caso del libro digital, su diseño se caracteriza por una estructura dinámica (hipertextos: texto con ramificación de documentos, archivos, audios, videos) e interactiva (permite subrayar, comentar, ampliar...).

**TIC: Tecnologías de la Información y la comunicación:** Hace referencia al conjunto de

recursos, aplicaciones y herramientas que se utilizan para la creación, procesamiento, almacenamiento y transmisión de información, así como a los dispositivos que permiten la comunicación tanto sincrónica como asincrónica. Si bien las TIC no han sido creadas con propósitos educativos, su utilización se ha generalizado y está permitiendo una mejora sustancial de los procesos de enseñanza-aprendizaje tanto en el desarrollo de los sistemas de formación presenciales como a distancia. Concretamente, la educación a distancia ha experimentado cambios vertiginosos gracias al uso de la tecnología que ha permitido superar las barreras del espacio y del tiempo, ampliando potencialmente el acceso de todas las personas a la educación.



## Bibliografía

Akker, J., & Stoney, S. M. (2010). Beyond Lisbon 2010: Perspectives from research and development for education policy in Europe. Sint-Katelijne-Waver: CIDREE, Consortium of Institutions for Development and Research in Education in Europe.

Álvarez, S., Pérez, A., Suárez, M. L., (2008) Hacia un enfoque de la educación por competencias. Consejería de Educación y Ciencia. Santander

Alzate, M. V. y otros (2011). Enseñar en la universidad. Saberes, prácticas y textualidad. Bogotá: Ecoe.

Andersen, R. y Ponti, M. (2014). Participatory pedagogy in an open educational course: challenges and opportunities, Distance Education, 35(2), 234-249.

Barber, M. y Mourshed, M. (2007). How the world's best-performing school systems come out on top. (McKinsey&Company). Recuperado de, [http://www.mckinsey.com/App\\_Media/Reports/SSO/Worlds\\_School\\_Systems\\_Final.pdf](http://www.mckinsey.com/App_Media/Reports/SSO/Worlds_School_Systems_Final.pdf)

Barbero, J. M. (2003). La educación desde la comunicación. Bogotá: Norma.

Barón, N. (2008). Always On: Language in an Online and Mobile World. Washington D.C: Oxford University Press.

Bates, A.W. (Tony) y Sangrà, A. (2011). Ma-

naging Technological Change. Strategies for Transforming Teaching & Learning. San Francisco: Jossey-Bass.

Bates, A.W. (Tony)(2001): Cómo gestionar el cambio tecnológico. Barcelona: Gedisa.

Beech, J. (2009). Who is strolling through the global garden? International agencies and educational transfer. En R. Cowen y A. Kazamias (Eds.). International Handbook of Comparative Education (pp. 341-357). Dordrecht, NL: Springer.

Bernstein, B. (1998). Pedagogía, control simbólico e identidad. Madrid: Morata.

Borre Jøhnsen, E. (1996). Libros de texto en el caleidoscopio. Barcelona: Pomares.

Carbone, G. M. et al. (2001). El libro de texto en la escuela. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

Care, E., Kim, H., Anderson, K., Gustafsson-Wright, E. (2017). Skills for a changing world. National perspective and the Global Movement. Center for Universal Education Brookings University. Washington.

Carr, N. (2011). ¿Qué está haciendo internet con nuestras mentes? Bogotá: Taurus.

Castells, M. (2006). La era de la información. Madrid: Alianza.

Castro, C.C. (2009). Can multilateral Banks educate the world?. En R. Cowen y A. Kazamias (Eds.). International Handbook of Comparative Education (pp. 455-477). Dordrecht,

NL: Springer.  
Center for Universal Education Brookings University. Washington.

Convenio Andrés Bello, CAB (2019). Procesamiento y organización de la información Recursos educativos. Panamá.

Correa, I. y García Ortiz, F. (1994). Módulo para la planificación y redacción de textos escolares. Bogotá: Unesco-Cerlalc.

Creese, B., Alvaro Gonzalez & Tina Isaacs (2016) Comparing international curriculum systems: the international instructional systems study, The Curriculum Journal, 27:1,5-23, DOI: 10.1080/09585176.2015.1128346.

Eurydice (2002). La profesión docente en Europa: perfil, tendencias e intereses. Temas clave de la educación en Europa. Volumen 3. Informe II: Oferta y demanda. Educación Secundaria Inferior General: Bruselas: Unidad Europea Eurydice.

Eurydice (2005). La profesión docente en Europa: perfil, tendencias e intereses. Temas clave de la educación en Europa. Volumen 3. Informe Anexo: Reformas de la profesión docente: análisis histórico (1975-2002). Educación Secundaria Inferior General, Bruselas: Unidad Europea Eurydice.  
Ferreiro, E. (2013). El ingreso a la cultura escrita y a las culturas de lo escrito. México: Siglo XXI Editores.

Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979). Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. México: Siglo XX Editores. García Canclini, N.

(1989, 2009). Culturas híbridas. México: Debsillo.

González-Sanmamed, M., Sangrà, A., Souto-Seijo, A. & Estévez, I. (2018). Ecologías de aprendizaje en la Era Digital: desafíos para la Educación Superior. Publicaciones, 48, 11-38.

Hansen, D.T. (2008). Values and purpose in teacher education. En M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, J. McIntyre y K. Demers (Eds.), Handbook of Research on Teacher Education (pp. 10-26) (3ª Ed.). Nueva York: Routledge.

Hernández-Sellés, N.; González-Sanmamed, M. y Muñoz-Carril, P.C. (2014). Planning Collaborative Learning in Virtual Environments. Comunicar, 42, 25-33.

<http://bit.ly/2Y5wYCY>

Lanier, J. E. y Little, J. W. (1986). Research on teacher education. En M. C. Wittrock (Ed.), Handbook of Research on Teaching (pp. 527-569). Third Edition. New York: MacMillan Publishing Company.

Lomas, C y Jurado F. (2015). Los libros de textos: ¿tradición o innovación? Bogotá: Magisterio.

M'Batika, A. (2004). Introduction, en Jonnaert, Ph. y M'Batika, A. (dir.). Les réformes curriculaires. Regards croisés, (4-12). Québec: Prens de la Universidad de Quebec

McDiarmid, G.W. y Clevenger-Bright, M. (2008). Rethinking teacher capacity. En M. Co-

- chran-Smith, S. Feiman-Nemser, J. McIntyre y K. Demers (Eds.), *Handbook of Research on Teacher Education* (pp. 134-156) (3ª Ed.). Nueva York: Routledge.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2016). *Implementación y fortalecimiento de la biblioteca escolar*. Bogotá: PNLE.
- Moder, M. (2015) *Desenhos curriculares internacionais: cinco experiências para reflexões sobre o sistema educacional brasileiro*. En [http://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2015/09/MODER\\_Benchmark-internacional.pdf](http://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2015/09/MODER_Benchmark-internacional.pdf)
- Moder, M. (2017) *Reflexões de apoio para o desenvolvimento curricular no Brasil: guia para gestores educacionais*. Unesco <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000256551>
- Muñoz-Carril, P.; González-Sanmamed, M. y Hernández-Sellés, N. (2013). *Pedagogical Roles and Competencies of University Teachers Practicing in the E-Learning Environment*, *The International Review of Research in Open and Distance Learning (IRRODL)*, 14(3), 462-487.
- Murillo, J y Román, M. (2010). Retos en la evaluación de la calidad de la educación en América Latina. En: *Revista Iberoamericana de Educación*. N° 53, pp. 97-120.
- Not, L. (1983). *Las pedagogías del conocimiento*. México: FCE.
- OCDE (2005). *Teachers Matter. Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers* Paris, OECD. Recuperado de <http://www.oecd.org/edu/school/48627229.pdf>. Versión en castellano:
- OCDE(2010). *Política de educación y formación: los docentes son importantes. Atraer, formar y conservar a los docentes eficientes*. Recuperado de [http://www.oecd-ilibrary.org/education/politica-de-educacion-y-formacion-los-docentes-son-mportantes\\_9789264046276-es](http://www.oecd-ilibrary.org/education/politica-de-educacion-y-formacion-los-docentes-son-mportantes_9789264046276-es)
- Opertti, (2006). *La educación inclusiva, perspectiva internacional y retos de futuro*. En línea:
- Paine, L.; Blömeke, S. y Aydarova, O. (2016). *Teachers and Teaching in the Context of Globalization*. En D.H. Gitomer y C.A. Bell (Eds.) *Handbook of Research on Teaching* (pp. 717-786). Washington: AERA.
- Peña Borrero, L. B. y Mejía Botero, W. (1995) *Manual para la planeación, el diseño y la producción de libros de texto*. Bogotá: Secretaría Ejecutiva del Convenio Andrés Bello.
- Pozo, J., Scheuer, N., Mateos, M. y Pérez, E. (2006). *Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza*. En J. Pozo., N. Scheuer, M. Pérez, M. Mateos, E. Martín y M. de la Cruz (eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje* (pp. 95-132). Madrid:Grao.
- Richaudeau, F. (1981). *Concepción y producción de manuales escolares*. París: Secab-Cerlal-Unesco.
- Rivas, A. (2015). *América Latina después de PISA: lecciones aprendidas de la educación en*

- siete países 2000-2015. Buenos Aires: Fundación CIPPEC.
- Rivero, J. (2000). *Reforma y desigualdad educativa en América Latina*. En: *Revista Iberoamericana de Educación*. No. 23, pp. 103-133.
- Rizvi, F. y Lingard, B. (2009). *The OECD and global shifts in education policy*. En R. Cowen y A. Kazamias. (Eds.). *International Handbook of Comparative Education* (pp.437-453). Dordrecht, NL: Springer.
- Rizvi, S.; Donnelly, K. y Barber, M. (2013). *An Avalanche is Coming: Higher Education and the Revolution Ahead*. London: Institute for Public Policy Research. Recuperado de [http://www.ippr.org/assets/media/images/media/files/publication/2013/04/avalanche-is-coming\\_Mar2013\\_10432.pdf](http://www.ippr.org/assets/media/images/media/files/publication/2013/04/avalanche-is-coming_Mar2013_10432.pdf)
- Rosenberg, M. (2002). *E-learning. Estrategias para transmitir conocimiento en la era digital*. Bogotá: McGraw Hill.
- Sacristán, A. (2013). *Sociedad del conocimiento*. En: Sacristán A. y otros. *Sociedad del conocimiento, Tecnología y Educación*. Madrid: Morata.
- Sacristán, G. (2007). *El curriculum. Una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata
- Saenger, P. (2001). *La lectura en los últimos siglos de la Edad Media*. En: Cavallo, G., Chartier, R. *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Madrid: Taurus.
- Sangrà, A. y González Sanmamed, M. (2004). *La transformación de las universidades a través de las TIC: discursos y prácticas*. Barcelona: EDIUOC.
- Strogatz, S. (2015). *El placer de la X*. Barcelona: Penguin Random House
- Tedesco, J. C. y otros (2015). *El currículo en los debates y en las reformas educativas al horizonte 2030. Para una agenda curricular del siglo XXI*. París: Unesco. En línea: <http://bit.ly/2PckfrZ>
- Vygotsky, L. (2003). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Madrid: Crítica.



