



CONVENIO | ANDRÉS | BELLO



**ESTÁNDARES DE CALIDAD DE LA PROFESIÓN
DOCENTE PARA LOS PAÍSES DE LA
ORGANIZACIÓN DEL CONVENIO ANDRÉS BELLO**

Convenio

Andrés

Bello



Organización del Convenio Andrés Bello
Secretaría Ejecutiva

ESTÁNDARES DE CALIDAD DE LA PROFESIÓN DOCENTE PARA LOS PAÍSES DE LA ORGANIZACIÓN DEL CONVENIO ANDRÉS BELLO

Hacia un nuevo pacto educativo por la integración
Serie ESINED II: Documento 11.



CATALOGACIÓN EN LA FUENTE

Convenio Andrés Bello (Organización)

Estándares de calidad de la profesión docente para los países de la Organización del Convenio Andrés Bello : documento final / Convenio Andrés Bello; Coordinadora: Tania Fiedler de Gordón; colaboradores: Franz Coronel Berrios, Tania Fiedler de Gordón, Maricela Lechón Tocagón, Alejandro Garrido y Javier Paredes Mallea.-- Clayton Panamá : Convenio Andrés Bello, 2025.

Serie: ESINED II, Documento; 11.

123 páginas; 24 cm.

ISBN: 978-9962-8614-1-6

1. ESINED II 2. Formación de docentes-Evaluación 3. Capacitación docente 4. Formación del profesorado 5. Evaluación educativa 6. Calidad de la educación

SCDD: 371.122 C76e

Organización del Convenio Andrés Bello-CAB

© CAB

Clayton, Panamá, República de Panamá

Calle Hocker/Maritza Alabarca Edificio 1013 A-B

Todos los derechos reservados

Serie: ESINED II, Documento; 11.

ISBN: 978-9962-8614-1-6

Coordinadora de la obra: Tania Fiedler de Gordón

Colaboradores:

Franz Coronel Berrios; Maricela Lechón Tocagón, Tania Fiedler de Gordón, Alejandro Garrido, Javier Paredes Mallea

Revisión Técnica: Tania Fiedler de Gordón, Alicia Samaniego, José Frías y Joaquín Vergara,

Diseño y Diagramación:

Tomiko Murillo Gumiel | Instituto Internacional de Integración - IIICAB

CONTENIDO

| | |
|---|----|
| PRESENTACIÓN..... | 9 |
| INTRODUCCIÓN | 11 |
| 1. HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE ESTÁNDARES DE CALIDAD DOCENTE PARA LA REGIÓN CAB | 15 |
| 2. FUNDAMENTOS CONCEPTUALES DE LOS ESTÁNDARES DE CALIDAD DE LA PROFESIÓN DOCENTE | 21 |
| 2.1 Origen del término “estándar” | 19 |
| 2.2 Evolución del sentido del término “estándar” | 21 |
| 2.3 La búsqueda de mejora de la profesión docente como causa para establecer los nuevos sentidos: de competencias a estándares | 21 |
| 2.4 La Profesión Docente: Mucho más que un oficio | 23 |
| 2.5 Aproximación a la definición de Estándares de Calidad de la Profesión Docente | 24 |
| 2.6 Propósitos de los estándares profesionales docentes | 26 |
| 2.6.1 Marco de Referencia para la Enseñanza de Danielson | 28 |
| 2.6.2 Aportes de especialistas en torno al tema de estándares de calidad de la profesión docente | 29 |
| 3. PANORAMA DE LOS ESTÁNDARES DE CALIDAD DE LA PROFESIÓN DOCENTE EN LOS PAÍSES DEL CAB: ANÁLISIS COMPARADO Y CONVERGENCIAS REGIONALES | 39 |

| | |
|--|----|
| 3.1 Análisis documental comparado de los estándares de calidad de la profesión docente en los países del CAB..... | 39 |
| 3.1.1 Consideraciones metodológicas para el análisis documental comparado | 39 |
| 3.1.2 Identificación de los estándares de calidad de la profesión docente | 40 |
| 3.2 Descripción general de los estándares de calidad utilizados en los países del CAB..... | 41 |
| 3.2.1 Estado Plurinacional de Bolivia..... | 41 |
| 3.2.2 República de Chile | 44 |
| 3.2.3 República de Colombia..... | 49 |
| 3.2.4 República de Cuba | 52 |
| 3.2.5 República del Ecuador | 55 |
| 3.2.6 Reino de España..... | 60 |
| 3.2.7 Estados Unidos Mexicanos | 67 |
| 3.2.8 República de Panamá..... | 72 |
| 3.2.9 República del Paraguay | 76 |
| 3.2.10 República del Perú | 79 |
| 3.2.11 República Dominicana | 85 |
| 3.2.12 República Bolivariana de Venezuela | 91 |
| 4. CONSTRUCCIÓN DE ESTÁNDARES DE CALIDAD PARA LA PROFESIÓN DOCENTE: UNA PROPUESTA CONSENSUADA PARA LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA..... | 95 |
| 4.1 Ruta Metodológica para la Construcción Consensuada de los Estándares de Calidad Docente en los Países del CAB | 96 |
| 4.1.1 Fases de la construcción de los Estándares de Calidad de la Profesión docente para los países del CAB. | 97 |
| 4.2 Estándares de Calidad de la Profesión Docente para los países del CAB validados | 99 |

| | |
|--|-----|
| 4.2.1. Dimensión 1: Gestión del aprendizaje | 103 |
| 4.2.2. Dimensión 2: Práctica pedagógica y ambientes de aprendizaje..... | 105 |
| 4.2.3. Dimensión 3: Desarrollo profesional y compromiso ético | 106 |
| 4.2.4. Dimensión 4: Vinculación institucional y con la comunidad educativa..... | 107 |
| 5. CONCLUSIONES | 107 |
| 6. GLOSARIO | 111 |
| 7. BIBLIOGRAFÍA..... | 117 |
| 8. Equipo técnico de construcción y validación de los Estándares de la Profesión Docente | 122 |

ÍNDICE DE TABLAS

| | |
|---|----|
| Tabla 1. Aportes de especialistas en la materia..... | 31 |
| Tabla 2. Perfil profesional de salida de la Formación Inicial de Maestros..... | 44 |
| Tabla 3. Estructura del Marco de la Buena Enseñanza | 47 |
| Tabla 4. Estándares de la Profesión Docente..... | 48 |
| Tabla 5. Competencias funcionales..... | 52 |
| Tabla 6. Competencias comportamentales..... | 53 |
| Tabla 7. Indicadores para la evaluación del desempeño docente en Cuba..... | 55 |
| Tabla 8. Tipos de estándares en la República del Ecuador..... | 57 |
| Tabla 9. Estándares de evaluación del desempeño docente..... | 59 |
| Tabla 10. Estructura del Marco de Referencia de la Competencia Digital Docente..... | 63 |
| Tabla 11. Proceso de evaluación mediada por los Estándares de Desempeño Docente..... | 70 |
| Tabla 12. Descripción de los Estándares de Desempeño Docente | 71 |

| | |
|--|----|
| Tabla 13. Propuesta de Estándares de la Profesión Docente | 74 |
| Tabla 14. Dimensiones, criterios, indicadores y descriptores de la autoevaluación docente. | 78 |
| Tabla 15. Descripción de los dominios y competencias del Marco del Buen Desempeño Docente | 83 |
| Tabla 16. Dimensiones, estándares e indicadores..... | 90 |
| Tabla 17. Indicadores de evaluación | 93 |

ÍNDICE DE FIGURAS

| | |
|---|-----|
| Figura 1. Indicadores para la evaluación del desempeño docente en Cuba..... | 54 |
| Figura 2. Estructura de los estándares de Desempeño Profesional Docente del Ecuador | 58 |
| Figura 3. Estructura de los Estándares de República Dominicana | 87 |
| Figura 4. Dimensiones y estándares de Republica Dominicana | 89 |
| Figura 5. Fases del desarrollo para la construcción de Estándares de Calidad para los países del CAB | 100 |

PRESENTACIÓN

Es con inmensa satisfacción que la Organización del Convenio Andrés Bello -CAB-, presenta los “Estándares de Calidad de la Profesión Docente”, resultado del trabajo mancomunado y del consenso alcanzado, entre los doce Estados Miembros, en desarrollo de la Estrategia de Integración Educativa (ESINED), con el propósito de establecer referentes comunes de calidad para la profesión docente, a fin de brindar nuevas herramientas que se suman a las ya entregadas, con las cuales se vienen tejiendo, silenciosa pero progresivamente, lazos concretos y tangibles de verdadera integración.

Los Estándares de Calidad de la Profesión Docente que hoy se presentan, son el resultado de una iniciativa orientada a fortalecer la calidad de la educación, mediante la mejora del pilar fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje: el ejercicio docente. Los resultados que hoy se presentan dan testimonio del profundo proceso de estudio, análisis, investigación y construcción, realizado por técnicos y especialistas en funciones dentro de los Ministerios de Educación, respecto de lo que actualmente, en cada uno de los sistemas educativos, se considera la calidad docente, los referentes que le son comunes y por ende lo que se podría definir como un docente de calidad.

Distingue el presente documento su carácter de aplicación práctica, que sin descuidar el rigor en la profundidad de su marco teórico, es concebido a su vez como herramienta para ser utilizado y aplicado, por ejemplo, como: (i) Guía para el diseño de políticas y programas de formación docente; al contar con los estándares, conocimientos y valores que caracterizan un buen docente; (ii) Instrumento de orientación para la permanente actualización de currículos y programas académicos, de universidades e instituciones educativas de formación pedagógica, asegurando que tanto la formación inicial de futuros

maestros como su profesionalización, responda a criterios de calidad internacionalmente acordados; (iii) Referente para docentes en ejercicio, que encuentran en los estándares elementos consensuados y compartidos útiles en la evaluación de su desempeño profesional e identificación de necesidades de desarrollo y perfeccionamiento; (iv) Punto de referencia en la comunidad educativa, para alinear las expectativas y objetivos de la profesión docente con las exigencias actuales de la enseñanza, facilitando la mejora continua en las aulas de clase; (v) Fuente de nuevas oportunidades de movilidad docente al contar con estándares profesionales equivalentes y reconocidos internacionalmente que habilitan el ejercicio profesional en otros países.

La cooperación internacional en este plano horizontal es entendida bajo un prisma más enriquecedor y pleno de ventajas como resultado del trabajo conjunto, donde el establecer metas comunes, alcanzar puntos de concertación, compartir experiencias exitosas, lecciones aprendidas, crear lazos de confianza, ganar tiempo y ahorrar recursos en los procesos de innovación, evidencian, de manera concreta, las bondades de la integración.

Podemos decir desde el CAB, que la senda de la integración se mantiene abierta en los Estados Miembros, y con ella un nuevo clima de colaboración, con evidente proyección en el ámbito Regional, sentando bases sólidas para futuras acciones conjuntas y proyectos compartidos, en una visión común con sentido de pertenencia regional donde los desafíos se enfrenten de manera colectiva.

Embajadora Aelín Pérez
Secretaria Ejecutiva
Organización del Convenio Andrés Bello – CAB

Introducción

INTRODUCCIÓN

La construcción de estándares para la profesión docente constituye un proceso técnico y metodológico de alta complejidad, especialmente cuando se orienta a generar referentes comunes entre los Países Miembros del Convenio Andrés Bello (CAB). Más allá de su potencial utilidad para procesos de homologación de títulos y la promoción de la movilidad profesional internacional, los estándares pueden desempeñar un rol clave como orientadores tanto de la formación inicial como del desarrollo profesional docente continuo, al expresar las expectativas compartidas sobre las capacidades que deben demostrar los y las docentes en el ejercicio de su labor.

La propuesta inicial de Estándares de Calidad de la Profesión Docente para los países del CAB fue elaborada a partir de un análisis comparado de los documentos oficiales producidos por los Ministerios de Educación de los Países Miembros. Si bien los estándares nacionales reflejan las particularidades y prioridades de cada contexto, enriquecidas por una diversidad de enfoques, competencias y capacidades, el principal desafío metodológico radicó en traducir esa heterogeneidad en un conjunto de referentes comunes que permitieran el reconocimiento mutuo, sin desconocer las especificidades nacionales.

El proceso contempló, en una primera etapa, la identificación de convergencias en las formulaciones nacionales, en particular en lo relativo a dimensiones y estándares o sus equivalentes del desempeño docente. Posteriormente, se reconocieron aquellas particularidades que constituyen elementos identitarios de cada sistema educativo, no para excluirlas, sino para integrarlas dentro de un marco común que valore la diversidad como una riqueza compartida. Como resultado, se definieron cuatro dimensiones comunes: a) Gestión del aprendizaje; b) Práctica pedagógica y ambientes de aprendizaje; c) Desarrollo profesional y compromiso ético; y d) Vinculación institucional y con la

comunidad educativa. Cada dimensión agrupa un conjunto articulado de estándares específicos.

Una vez consolidada esta propuesta preliminar, se dio paso a una etapa fundamental: un proceso de co-construcción técnica con la participación comprometida y propositiva de los equipos de los Ministerios de Educación de los países miembros del CAB. Este proceso horizontal, dialogado y colaborativo permitió enriquecer, consensuar y validar los Estándares de Calidad de la Profesión Docente que se presentan en este documento.

La reciente Cumbre Mundial sobre Docentes, celebrada en Santiago de Chile en agosto de este año, puso en el centro del debate internacional la crisis que enfrenta la profesión docente y la necesidad urgente de revalorizarla. El llamado de la UNESCO a la innovación pedagógica, a la mejora de las condiciones laborales y a la formación de 44 millones de docentes adicionales para alcanzar la educación universal al 2030 subraya la magnitud del desafío. En este contexto, los Estándares de Calidad de la Profesión Docente del Convenio Andrés Bello, que aquí se presentan, constituyen una respuesta estratégica y pertinente, pues ofrecen un marco de referencia que contribuye a elevar la calidad y orientar la transformación de la práctica profesional hacia las demandas del siglo XXI. Más allá de su valor conceptual, estos estándares se proyectan como una herramienta práctica que fortalece tanto la formulación de políticas educativas como los programas de formación inicial y continua, así como los procesos de evaluación docente. Al articular estas dimensiones, permiten a los países del CAB avanzar hacia un modelo que reconoce al docente como agente clave en la construcción de sociedades inclusivas, equitativas y competitivas. No solo establecen parámetros claros de desempeño y competencias, sino que también actúan como catalizadores de políticas públicas orientadas a la profesionalización. De esta manera, los estándares responden al llamado de la comunidad internacional expresado en la Cumbre, y al mismo tiempo ofrecen a los países de la región un instrumento para transitar de iniciativas fragmentadas a un enfoque articulado de desarrollo docente, bajo una lógica de mejora continua y sostenida.

Con el fin de facilitar una navegación comprensible y fluida por el contenido, este documento se estructura en cinco partes fundamentales. La primera sección detalla el proceso metodológico seguido en la construcción de los estándares para la profesión

docente en el Convenio Andrés Bello (CAB), incluyendo sus etapas y los criterios de elaboración. Posteriormente, se presenta el marco conceptual que sustenta la propuesta, con especial énfasis en la evolución histórica del término estándar y su relevancia para definir parámetros en el ámbito educativo. Un tercer apartado ofrece un análisis comparativo de los estándares existentes en los países miembros, resaltando similitudes, diferencias y lecciones aprendidas que enriquecieron el diseño de la propuesta regional. El núcleo del documento lo constituye la propuesta consensuada de Estándares de Calidad de la Profesión Docente, organizada en cuatro dimensiones y diez estándares validados técnica y regionalmente. Para finalizar, se sintetizan los aportes más relevantes del estudio y se reflexiona sobre los desafíos futuros derivados de la implementación de estos estándares, subrayando su potencial impacto en la mejora de la calidad educativa regional.

El documento se complementa con un Glosario de términos para precisar conceptos técnicos y una Bibliografía exhaustiva que respalda la investigación. Asimismo, se identifica al equipo técnico multidisciplinario integrado por especialistas académicos y funcionarios de políticas educativas de la región CAB, responsables de su construcción y validación, lo cual refleja el compromiso colaborativo y el rigor metodológico que rigieron todo el proceso.

Invitamos a las lectoras y los lectores a recorrer con detenimiento cada sección, con la seguridad de que este esfuerzo colectivo representa un paso decisivo para fortalecer la profesión docente y, por ende, la calidad y la equidad educativa en nuestros países.



1. HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE ESTÁNDARES DE CALIDAD DOCENTE PARA LA REGIÓN CAB

La Organización del Convenio Andrés Bello (CAB) promueve, desde hace más de cinco décadas, la integración regional en los ámbitos de la educación, la ciencia, la tecnología y la cultura. En este marco, ha impulsado mecanismos de integración regional para fortalecer la calidad educativa mediante acuerdos y acciones compartidas frente a desafíos comunes regionales.

Respondiendo a este mandato integrador y a la necesidad de avanzar hacia referentes regionales en educación, se definió una estrategia articuladora que sistematiza estos esfuerzos, con miras a generar orientaciones comunes, propiciar el aprendizaje mutuo y potenciar la mejora continua de los sistemas educativos de la región.

La Estrategia de Integración Educativa (ESINED) es una iniciativa impulsada por el CAB desde el año 2018, concebida como una respuesta técnica y política a la necesidad de contar con referentes regionales que orienten las políticas educativas de los países miembros. Esta estrategia se articula en torno a tres líneas temáticas de acción interrelacionadas: currículo, recursos educativos, formación docente y una línea centrada en el mecanismo de seguimiento para la aplicación de marcos comunes de calidad. Su propósito principal es fortalecer la calidad, la pertinencia y la inclusión educativa en la región, a través de procesos de cooperación técnica, diálogo regional y construcción colectiva de instrumentos que guíen la mejora continua de los sistemas educativos.

En este marco se inscribe la Línea 3 de la ESINED: “Diagnóstico de la Profesión Docente y Estándares de Calidad Profesional”, cuyo objetivo es generar insumos técnicos para la construcción, validación y eventual adopción de estándares de calidad para la profesión docente. Esta línea parte de diagnósticos rigurosos sobre la formación, el desempeño y las condiciones del ejercicio profesional docente en los países del CAB, promoviendo una mirada regional compartida sin desconocer la diversidad de realidades nacionales.

La Línea 3 se ha desarrollado en tres etapas interdependientes. La primera, orientada al análisis de las competencias hacia la construcción colaborativa de un catálogo de competencias de los países del CAB. La segunda, centrada en el estudio del desempeño profesional docente,

tanto desde las políticas de evaluación como desde la perspectiva de los actores del sistema. Y la tercera, enfocada en la formulación participativa de estándares profesionales, basándose en los hallazgos técnicos y consensos previos.

Durante su implementación, esta línea ha generado un acervo significativo de conocimiento derivado de estudios impulsados en las fases I (2018–2021) y II (2019–2024) de la ESINED. Esta producción incluye análisis comparativos, estudios cualitativos y cuantitativos, Catálogo de competencias y orientaciones metodológicas concebidas como insumos progresivos y complementarios. Dichos aportes han permitido no solo describir la situación de la profesión docente en los países del CAB, sino también identificar elementos comunes, desafíos compartidos y perspectivas estratégicas hacia un marco de cualificaciones docentes regional.

Uno de los hitos más relevantes fue la construcción consensuada de los Marcos Comunes de Criterios de Calidad (MCCC) durante la primera fase de la ESINED. Estos marcos establecen criterios y dimensiones compartidas que orientan el diseño, evaluación y armonización de políticas educativas. Su valor no reside en imponer un modelo único, sino en ofrecer un horizonte común de calidad que respete las particularidades nacionales y promueva la convergencia regional. Los MCCC constituyen así un punto de partida esencial para la definición de estándares docentes, al aportar principios rectores y criterios técnicos y políticos coherentes con la integración educativa.

Entre los avances previos que nutrieron directamente este proceso, destacan el documento Parámetros para la Armonización de la Formación Inicial Docente (2021), que ofreció una hoja de ruta para establecer criterios compartidos en los procesos formativos iniciales, y el Diagnóstico ESINED (2019), que permitió delinear las características, condiciones y desafíos comunes en la formación docente regional.

A partir de estos insumos, se comenzó a trazar el rumbo hacia la construcción de los Estándares de Calidad para la Profesión Docente mediante el desarrollo de cuatro estudios complementarios que aportaron distintas perspectivas sobre la formación, las competencias y el desempeño profesional docente. Cada uno de ellos permitió profundizar en dimensiones estratégicas del quehacer docente, articulando evidencias normativas, curriculares y experienciales con el propósito de fundamentar técnicamente la propuesta de estándares.

En ese proceso, emergieron hallazgos clave que fueron configurando una base sólida sobre la cual fue posible proyectar referentes comunes, respetando la diversidad de enfoques y contextos nacionales.

En ese marco, el Estudio Comparado de Planes y Programas de Formación Docente (2024) permitió identificar tanto convergencias como divergencias en los enfoques, estructuras curriculares y contenidos formativos que caracterizan a los programas de formación inicial docente en los países del CAB. Uno de sus principales aportes fue la sistematización de más de doscientas competencias, organizadas en veinte ámbitos competenciales comunes, lo que permitió reconocer una base regional compartida a pesar de las diferencias contextuales. Esta matriz de competencias evidenció la existencia de principios pedagógicos, saberes disciplinares y habilidades profesionales que son valorados transversalmente en la región, constituyéndose así en un insumo técnico clave para orientar el diseño de estándares de calidad con pertinencia regional.

Por su parte, el Diagnóstico de las Competencias Docentes en los Países del CAB (2024) profundizó en los marcos normativos y referentes nacionales relacionados con el enfoque por competencias en cada país o sus denominativos equivalente. Este estudio evidenció que, si bien existe una voluntad generalizada de orientar la profesión docente bajo un enfoque competencial, la formulación, aplicación y seguimiento de dichos marcos presentan distintos niveles de desarrollo e implementación. Asimismo, permitió identificar criterios recurrentes vinculados a la práctica pedagógica, la gestión del aprendizaje, la formación continua y la vinculación con la comunidad, reafirmando la posibilidad de construir un conjunto de estándares que, respeten las particularidades locales y respondan a un horizonte común de capacidades profesionales valoradas en la región CAB.

Complementando esa perspectiva, los Análisis Cualitativo y Cuantitativo sobre Competencias Docentes (2024) brindaron evidencia empírica clave al integrar las voces de actores del sistema educativo principalmente docentes en ejercicio y estudiantes de formación inicial respecto a las competencias que consideran fundamentales para un desempeño profesional de calidad. A través de encuestas, grupos focales y entrevistas, los estudios permitieron identificar percepciones compartidas en torno a la centralidad del compromiso ético, la capacidad pedagógica, el dominio disciplinar, la gestión del aula y la actualización profesional continua. Asimismo, pusieron en

evidencia las tensiones que enfrentan los docentes para desarrollar estas competencias en contextos institucionales diversos. Este enfoque complementario aportó una dimensión vivencial y situada al proceso de formulación de estándares, enriqueciendo el marco técnico con referentes contruidos desde la experiencia profesional y la reflexión crítica.

Finalmente, el Análisis del Desempeño Profesional Docente como Referente de la Actuación del Profesorado (2024) aportó una visión integral sobre las políticas y prácticas asociadas a la evaluación del desempeño docente en los países del CAB. El estudio documentó las distintas modalidades de evaluación existentes, sus propósitos, criterios e instrumentos. Una de sus conclusiones más relevantes fue la necesidad de contar con referentes comunes que orienten la definición de un “buen desempeño docente” desde un enfoque formativo, pertinente y contextualizado. Este hallazgo ratifica el valor de los estándares como instrumentos no solo técnicos, sino también políticos y éticos, capaces de orientar procesos de formación, evaluación, reconocimiento y desarrollo profesional docente.

La construcción de Estándares de Calidad de la Profesión Docente para los países del CAB en este contexto no surge de un interés aislado, sino como una respuesta articulada al conjunto de hallazgos y orientaciones ya acumuladas. Como plantea Meckes (2014), los estándares permiten establecer “un norte que orienta y guía la actuación que se suele emplear para la toma de decisiones de lo que se debe hacer y hacia dónde se quiere ir”. En este sentido, el presente documento busca traducir un conjunto importante de conocimientos en torno a la profesión docente en los países CAB, a fin de contribuir, a través de estándares de calidad, al fortalecimiento de la formación, actuación docente, el reconocimiento del rol docente y a la mejora continua de los sistemas educativos.

De este modo, los estándares no son formulados en el vacío, sino que se construyen a partir de los aportes previamente señalados, los cuales ofrecen una base técnica y contextualizada para su definición. Este documento se plantea, por tanto, como una propuesta técnica y política, destinada a abrir espacios de diálogo y deliberación en torno a una visión compartida de la calidad de la profesión docente en la región CAB.

2. FUNDAMENTOS CONCEPTUALES DE LOS ESTÁNDARES DE CALIDAD DE LA PROFESIÓN DOCENTE

2.1 Origen del término “estándar”

Los conceptos constituyen el núcleo fundamental de cualquier teoría, ya que permiten la estructuración del conocimiento y la formulación de explicaciones sistemáticas sobre fenómenos específicos. Son unidades de significado que facilitan la categorización y la interpretación de la realidad, proporcionando un marco de referencia para el análisis y la comprensión de distintos dominios del saber, incluyendo el educativo.

Sin conceptos claros y bien definidos, las teorías carecerían de coherencia y rigor, lo que dificultaría su aplicabilidad y la generación de nuevos conocimientos. Además, los conceptos sirven como puentes entre la observación empírica y la abstracción teórica, posibilitando la construcción de modelos explicativos que orientan la investigación y el desarrollo científico en diversas disciplinas. En este marco, para tener claridad del significado de un concepto es importante comprender dos aspectos sobre el significado de este: a) el sentido etimológico y, b) los sentidos que actualmente se utilizan. En muchos casos, ambos coinciden, el significado de origen y el significado de uso moderno.

El conocimiento de la etimología de un término es fundamental para comprender su evolución histórica, sus matices semánticos y su uso en distintos contextos. La etimología revela las raíces lingüísticas de los términos, proporcionando información sobre su origen y los cambios que han experimentado a lo largo del tiempo. Esto permite una interpretación más precisa y profunda de los conceptos, evitando ambigüedades y malentendidos en su aplicación.

Además, la información etimológica facilita la interconexión entre diferentes disciplinas y ámbitos, dado que muchos términos poseen múltiples influencias culturales que enriquecen su significado. En el ámbito educativo, una comprensión etimológica adecuada fortalece el rigor conceptual y contribuye a una comunicación más efectiva dentro de cualquier campo del conocimiento.

Según el Diccionario de la Real Academia Española (2025), el término estándar proviene del inglés *standard*, aunque no se proporciona

información detallada sobre su origen etimológico. En cambio, se ofrece su significado actual, el cual permite su uso tanto como sustantivo como adjetivo, con acepciones tales como: tipo, modelo, norma, patrón, referencia o nivel. Surge entonces la interrogante: ¿cómo se consolidaron estos sentidos en la evolución del término estándar?

De acuerdo con el Diccionario de Etimología del inglés de Barnhart (1995) la palabra *standard* se registra, por primera vez en el año 1.138, con el significado de bandera o estandarte izado en una asta para indicar el punto de concentración de un ejército. Esta idea se amplía al señalar que, durante las batallas, el estandarte era puesto en el lugar más alto del campo de combate con la finalidad de que el ejército enemigo no capture la bandera, ya que simbolizaba el territorio bajo el dominio del rey. De ello se desprende una conjetura plausible: los ejércitos contendientes compartían un objetivo común alcanzar el estandarte enemigo para tomarlo, siendo este el símbolo y meta de la disputa, es decir, el *standard*.

Una segunda acepción de *standard* surgió a finales del siglo XIV (etymonline, 2025), con el significado de “peso, medida o instrumento mediante el cual se determina la precisión de otros”. Este uso se originó debido a que los pesos y medidas oficiales fueron establecidos por ordenanza real, y eran conocidos como *the king’s standard* (el estándar del rey). Es probable que este significado se haya desarrollado de manera metafórica, en alusión al estandarte real, el cual simbolizaba la autoridad en asuntos como la fijación de pesos y medidas.

Entre las medidas y pesos establecidas, en aquella época, podemos mencionar a la Yarda: una yarda estándar se definió como equivalente a 3 pies; la Libra esterlina: un penique estándar, pesaba 32 granos de trigo (Watson, 1910). El establecimiento de estos estándares tuvo varios propósitos: a) Comercio justo: al estandarizar los pesos y medidas, el gobierno garantizó que los comerciantes utilizaran medidas precisas, previniendo el fraude y promoviendo el comercio justo; b) Coherencia: los estándares ayudaron a crear un sistema de medición consistente, facilitando el comercio. Tener la misma cantidad y medida fue la consigna, contar con un referente y patrón comprensible para todos quienes intercambiaban mercancías, sin lugar a duda, fue un factor determinante para ordenar las actividades cotidianas.

Las nociones de estándar como meta u objetivo a alcanzar, así como la de ser un referente o patrón, son sentidos que han sido retomados

en los usos modernos desde diferentes perspectivas educativas cuya principal temática de trabajo es la profesión docente. Claro está que, los nuevos usos del término de estándar se han recontextualizado.

2.2 Evolución del sentido del término “estándar”

Los términos no son entidades estáticas; su significado evoluciona a lo largo del tiempo en función de los avances del conocimiento, los cambios socioculturales y las transformaciones en los paradigmas de pensamiento. Este carácter dinámico se debe a la interacción entre distintas disciplinas, la reinterpretación de ideas previas y la influencia de nuevos enfoques teóricos. Un término puede expandir su significado, restringirse o adquirir matices inéditos en distintos contextos históricos y científicos, lo que evidencia su naturaleza adaptable y su papel esencial en la construcción del saber. Así, la evolución terminológica permite que las teorías sean revisadas y enriquecidas, impulsando la generación de perspectivas más precisas y acordes con la realidad cambiante.

El campo educativo no es ajeno a la evolución de sus términos, a la insurgencia de sentidos provenientes de diversidad de disciplinas y, la práctica educativa misma, que constituyen las vertientes de las que se nutren las teorías educativas en el caso que nos ocupa, las teorías y perspectivas sobre los estándares educativos y la profesión docente.

2.3 La búsqueda de mejora de la profesión docente como causa para establecer los nuevos sentidos: de competencias a estándares

Durante los primeros intentos por definir las competencias y estándares docentes, se puso un énfasis excesivo en aspectos personales del educador, tales como la apariencia, la vestimenta o la moralidad, considerándolos atributos deseables para ser un modelo a seguir para la juventud (Danielson, 2011). Sin embargo, hacia inicios de la década de 1980, esta visión comenzó a transformarse hacia un enfoque más estructurado y profesional del ejercicio docente.

En este cambio de paradigma, Madeline Hunter —citada por Danielson (2011)— desempeñó un papel relevante al plantear que la docencia debía comprenderse como una profesión basada en un cuerpo sistemático de conocimientos, similar a otras disciplinas. Hunter sostenía que enseñar no era solo un oficio con un componente artesanal,

sino también un quehacer sustentado en principios científicos. Esta perspectiva tuvo gran acogida en Estados Unidos y posteriormente se extendió hacia diversos países, promoviendo una concepción más rigurosa de las competencias y los estándares docentes.

Asimismo, Danielson (2011) señala que existía una creencia generalizada que concebía la enseñanza como un arte reservado a quienes poseían un talento innato, lo cual implicaba que no podía aprenderse ni desarrollarse. En contraposición, al comprender la docencia como un conjunto de competencias y conocimientos, se reconoce que cualquier persona con la motivación adecuada puede formarse y adquirir las habilidades necesarias para desempeñarse eficazmente en el aula.

Según Perrenoud (2004) “las competencias docentes pueden entenderse como el conjunto integrado de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que permiten al educador desempeñar eficazmente su labor profesional en los distintos contextos educativos. Estas no se limitan únicamente a la transmisión de contenidos, sino que abarcan la planificación, gestión del aprendizaje, evaluación, uso pedagógico de las tecnologías, comunicación, trabajo colaborativo y compromiso ético con la formación integral de los estudiantes. En este sentido, las competencias docentes constituyen la base para garantizar una enseñanza de calidad y una mejora continua del proceso educativo, dado que articulan tanto el saber (conocimientos), el saber hacer (habilidades) y el saber ser (actitudes y valores).

Por otra parte, los estándares docentes se entienden como criterios o referentes que definen los niveles de calidad esperados en la práctica profesional, en diferentes momentos de la trayectoria docente utilizando herramientas de evaluación y medición que determinan los niveles de desempeño verificables y comparables a lo largo de la carrera profesional (Darling-Hammond & Snyder, 2015). Su función principal es guiar la evaluación y la mejora continua, estableciendo lo que un docente “debe saber y ser capaz de hacer” en un determinado nivel de desarrollo profesional (Ingvarson & Rowe, 2008).

Las competencias y los estándares están estrechamente vinculados. Mientras las competencias describen un perfil integral del docente y representan el qué debe saber y dominar un docente, los estándares expresan el cuánto o qué tan bien se espera que lo haga.

2.4 La Profesión Docente: Mucho más que un oficio

En lo que respecta a la profesión docente, este concepto se presenta como una construcción social, cuyo contenido está determinado por las variables sociales, culturales e históricas que han influido en su desarrollo en cada país. Según Blankenship (1977), citado por Marcelo y Vaillant (2010), existen ciertos rasgos comunes que toda profesión debería poseer: un código ético, la obtención de diplomas y certificados, la existencia de centros de formación especializados, un conocimiento específico y especializado, mecanismos de autorregulación, un enfoque hacia el servicio público y el reconocimiento de los colegas como grupo de referencia principal.

Según expertos como Hoyle (1982) y MacBeath (2012), citados por Valle et al., (2022) la docencia se define por principios clave como:

- El principio de funcionalidad que resalta su papel como una actividad de relevancia social.
- El principio de autoridad que se basa en el reconocimiento social y legal del rol docente, el cual debe fortalecerse para garantizar su legitimidad.
- El principio deontológico que establece la necesidad de un código ético que regule su ejercicio, asegurando su compromiso con la educación.
- La independencia orgánica que se manifiesta en la existencia de organismos profesionales autónomos que regulan la profesión sin injerencias gubernamentales.
- El principio de organización que subraya la importancia del asociacionismo y la representación legítima de los docentes en instancias políticas y sociales.
- El principio epistemológico que refiere a que la docencia se fundamenta en un cuerpo sistemático de conocimientos derivados de la pedagogía y las ciencias de la educación.
- El principio competencial que enfatiza el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes específicas para el ejercicio docente. La cualificación como principio clave, ya que el docente requiere formación inicial rigurosa y procesos de inducción para la adaptación a la realidad profesional.

- El principio de formación permanente que establece la necesidad de actualización constante ante los avances científicos y pedagógicos, y finalmente, la autonomía que permite a los docentes tomar decisiones fundamentales en los procesos de enseñanza-aprendizaje, aunque se demanda una mayor libertad en su ejercicio profesional.

Estos principios refuerzan la idea de que ser docente implica mucho más que transmitir información. Se trata de formar ciudadanos críticos, creativos y comprometidos con su entorno.

En este sentido, los estándares de calidad de la profesión docente no buscan uniformizar ni controlar, sino inspirar y guiar. Son referentes que ayudan a identificar qué conocimientos, habilidades y actitudes son necesarias para ofrecer una educación de calidad. Además, permiten evaluar y mejorar la práctica docente de forma continua, contribuyendo al desarrollo profesional de los educadores y, sobre todo, al aprendizaje significativo de los estudiantes.

2.5 Aproximación a la definición de Estándares de Calidad de la Profesión Docente

Una definición preliminar de los “Estándares de Calidad de la Profesión Docente” que armonice los componentes ya desarrollados puede encontrarse en el trabajo de Kleinhenz e Ingvarson (2007), quienes sostienen que los estándares profesionales para la docencia son un modelo que articula:

- a. Las ideas consensuadas sobre lo que se considera más valioso y deseable en términos de conocimiento y práctica docente.
- b. Los criterios y parámetros que permiten medir esos conocimientos y la calidad de la práctica profesional.

Los estándares de la profesión docente permiten identificar la visión de lo que se busca lograr en términos de conocimientos, habilidades, capacidades, disposiciones y actitudes de los docentes. Al mismo tiempo, proporcionan indicadores para medir las competencias alcanzadas y evaluar el nivel de logro de los docentes en relación con dichos estándares. Por su parte, Aguerri (2004) añade que los estándares que especifican el desempeño deben estar acompañados de “indicadores de logro marcado” que permitan identificar los niveles de logro alcanzados.

Para Meckes (2014), los estándares de la profesión docente son definiciones claras y consensuadas de los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que un docente debe poseer y ser capaz de demostrar para ejercer de manera competente en el ámbito educativo. Estos estándares sirven como un marco de referencia que guía tanto la formación inicial como el desarrollo profesional continuo, asegurando una práctica docente de calidad y alineada con las necesidades educativas de los estudiantes y la sociedad.

Los estándares no solo orientan el diseño de políticas públicas y programas formativos, sino que también garantizan que todos los estudiantes tengan acceso a docentes bien preparados, contribuyendo a la mejora de la calidad de la educación. “Los estándares para los docentes en ejercicio aclaran aquello en lo que estos deberían mejorar a largo plazo” (Ingvarson, 2013, p. 31). Por ello, para que sean efectivos, deben ser desarrollados de manera participativa, considerando la evidencia de prácticas exitosas y permitiendo la diversidad pedagógica y contextual en su aplicación.

Según Ingvarson y Kleinhenz (2006), los estándares no solo describen lo que los docentes deben saber y ser capaces de hacer, sino que también reflejan valores fundamentales de la educación, creando un marco de referencia compartido que promueve la calidad en la enseñanza.

Para la UNESCO (2007), los estándares son: “Declaraciones relativas a un nivel esperado de requisitos y condiciones con respecto a los cuales se evalúa la calidad o que deben alcanzar las instituciones de educación superior y sus programas para que sean acreditados o certificados” (p. 89). En este marco de definición, se deduce un significado que permite su operacionalización. Un estándar puede presentarse como un criterio fijo o como un nivel de logro, ya sea de manera cuantitativa, como resultados en relación con un punto de referencia, o de manera cualitativa, en la que los estándares actúan como umbral de cumplimiento, tanto en forma de “estándares básicos” como de “estándares de excelencia”.

Una de las principales características de los estándares en este contexto es que son desarrollados desde y para la profesión docente, lo que les otorga una profundidad y validez que trascienden los enfoques meramente administrativos o de gestión. Están diseñados para guiar el aprendizaje profesional de los docentes y establecer mecanismos de

responsabilidad profesional, permitiendo que los propios educadores garanticen la calidad de su práctica frente a la sociedad (Ingvarson y Kleinhenz, 2006).

Para los fines de esta propuesta, se recogen los planteamientos conceptuales presentados anteriormente y se considera a los “Estándares de Calidad de la Profesión Docente” como un conjunto de criterios definidos y acordados, medibles y verificables, que establecen y expresan las competencias, prácticas, conocimientos y actitudes que deben poseer y demostrar los docentes en su desempeño. Esto podrá garantizar una enseñanza de alta calidad en diferentes contextos, que refleje las aspiraciones y necesidades de la sociedad, respondiendo a los desafíos educativos contemporáneos y promoviendo el desarrollo integral de los estudiantes y el crecimiento profesional de los docentes.

2.6 Propósitos de los estándares profesionales docentes

Según Danielson (2011), los estándares docentes se utilizan para dos propósitos: la evaluación (o gestión del desempeño) y el desarrollo profesional.

- **Evaluación:** Las evaluaciones de la práctica de los docentes se realizan en diversos puntos de su carrera: al término del programa de formación inicial, antes de la obtención de un título profesional o una certificación permanente y como parte de las decisiones de empleo a plazo indefinido o permanencia en el cargo (y tal vez una mejor remuneración).
- **Desarrollo profesional:** Los estándares profesionales docentes son valiosos para la estructuración del propio aprendizaje profesional continuo. Y es evidente que alcanzan su máximo potencial cuando el docente los combina con una autoevaluación de su práctica. El rol de los estándares para este propósito consiste en aportar una perspectiva para las actividades de perfeccionamiento docente.

Sobre la evaluación del profesorado Darling-Hammon (2001) señala que los sistemas de evaluación docente deben cumplir con la doble función de valorar y promover la calidad educativa. Dichos procesos deben estar fundamentados en estándares profesionales explícitamente vinculados con la enseñanza y el aprendizaje. En este sentido, estos sistemas de evaluación deberían propiciar el aprendizaje activo, la personalización de la enseñanza según las necesidades de

los estudiantes, la planificación colaborativa entre los docentes, el uso de la evaluación y el feedback estudiantil para ajustar las estrategias pedagógicas, y una enseñanza centrada en tareas y contenidos retadores que, al mismo tiempo, ofrezcan diversas vías para acceder al conocimiento.

La misma autora opina en relación con la profesionalización del profesorado que, es fundamental que las políticas educativas reconozcan la urgente necesidad de implementar cambios significativos en la formación docente, dado que únicamente a través de tales transformaciones será posible asumir y cumplir con una nueva misión en el ámbito de la enseñanza. Alcanzar el objetivo de enseñar a todos los estudiantes de manera que logren altos niveles de comprensión requiere una formación más integral, sistemas de capacitación profesional más coherentes y la reflexión profunda sobre las iniciativas de desarrollo profesional.

Las políticas educativas deben desempeñar un papel proactivo al cuestionar y superar la noción de que el aprendizaje depende principalmente de la capacidad del alumno, relegando la preparación y competencia del docente a un segundo plano. Es imprescindible que se brinden a los profesores las herramientas y conocimientos necesarios para enseñar de manera efectiva. Esto incluye dominar la materia de enseñanza, comprender el desarrollo cognitivo, social y personal de los estudiantes, así como los procesos de aprendizaje y motivación. Además, es crucial valorar la diversidad en experiencias y estilos de aprendizaje, contar con un repertorio amplio de estrategias pedagógicas adaptadas a dichas características, y desarrollar habilidades en el empleo de técnicas de aprendizaje colaborativo, recursos tecnológicos y métodos avanzados de evaluación del aprendizaje. También es esencial fomentar la capacidad de trabajar y reflexionar colectivamente sobre la práctica docente junto a otros profesionales.

Entre los objetivos prioritarios que estas políticas deben perseguir se destacan: garantizar que todos los estudiantes tengan acceso a docentes altamente cualificados, hacer que la profesión docente resulte atractiva para jóvenes talentosos, y crear comunidades de aprendizaje que, tanto para estudiantes como para profesores, sean enriquecedoras, humanas y estimulantes desde el punto de vista intelectual. Estas ideas que esbozan estándares de la profesión docente por parte de Linda Darling-Hammon, fueron posteriormente

retomadas y sistematizadas por Charlotte Danielson (2011b) y que fueron resultado de un largo proceso de investigación y de ajuste de estándares puestos en práctica en diferentes contextos.

2.6.1 Marco de Referencia para la Enseñanza de Danielson

En el año 2011 Charlotte Danielson presentó una versión actualizada de su Marco de Referencia para la Enseñanza, este documento clasifica un conjunto de estándares para la Profesión docente organizados en cuatro dominios, además que contiene una descripción de cada dominio, los componentes del estándar y sus respectivos indicadores. A modo de ejemplo, mostraremos, por una parte, las cuatro dimensiones con sus estándares y, por otra parte, un solo estándar con: su descripción, componentes e indicadores, para conocer la estructura que le da forma a su propuesta.

- **Dominio 1: Planeación y Preparación**

Estándar 1 - Demuestra conocimiento del contenido y la pedagogía

Estándar 2 - Demuestra conocimiento de sus estudiantes

Estándar 3 - Define los resultados de aprendizaje

Estándar 4 - Demuestra conocimiento de los recursos

Estándar 5 - Diseña una instrucción coherente

Estándar 6 - Diseña la evaluación de estudiantes

- **Dominio 2: Ambiente del Salón de Clase**

Estándar 1 - Crea un ambiente de respeto y empatía

Estándar 2 - Establece una cultura para el aprendizaje

Estándar 3 - Maneja los procedimientos del salón

Estándar 4 - Maneja la conducta del estudiante

Estándar 5 - Organiza el espacio físico

- **Dominio 3: Instrucción**

Estándar 1 - Se comunica con los estudiantes

Estándar 2 - Usa Técnicas de Pregunta y Discusión

Estándar 3 - Compromete a los estudiantes con en el aprendizaje

Estándar 4 - Utiliza la evaluación en la instrucción

Estándar 5 - Demuestra flexibilidad y capacidad de respuesta

- **Dominio 4: Responsabilidad Profesional**

Estándar 1 - Reflexiona sobre la enseñanza

Estándar 2 - Mantiene registros precisos

Estándar 3 - Se comunica con las familias

Estándar 4 - Participa en la comunidad profesional

Estándar 5 - Crecimiento y desarrollo profesional

Estándar 6 - Demuestra profesionalismo

El Marco de Referencia para la Enseñanza de Danielson constituye una herramienta valiosa para elevar la calidad del ejercicio docente mediante criterios claramente definidos y estructurados en dominios interrelacionados. Al ofrecer un lenguaje común para la observación, evaluación y desarrollo profesional, este modelo promueve una práctica pedagógica reflexiva, alineada con altos estándares de desempeño y enfocada en el aprendizaje significativo de los estudiantes. Así, se convierte no solo en un instrumento de evaluación, sino también en una guía para la mejora continua y la profesionalización de la labor educativa.

2.6.2 Aportes de especialistas en torno al tema de estándares de calidad de la profesión docente

Los aportes que se presentan a continuación han sido identificados a partir de las referencias contenidas en los documentos oficiales de los Países Miembros del Convenio Andrés Bello (CAB), específicamente en los marcos teóricos que sustentan y fundamentan sus estándares para la profesión docente. En muchos casos, estos autores son citados por más de un país. En la tabla que se presenta a continuación se detallan: a) el nombre de los especialistas; b) el tema abordado; c) el aporte realizado a la elaboración de la propuesta de estándares; y d) la fuente de referencia.

Tabla 1

Aportes de especialistas en la materia

| No. | Especialista | Tema abordado | Objetivo | Enlace |
|-----|--|---|---|---|
| 1 | Lorena Meckes , Investigadora chilena, Magíster en Evaluación del Instituto de Educación del University College de Londres. | La relevancia del lenguaje que usamos en evaluación | Análisis crítico del concepto de estandarización. | https://www.youtube.com/ watch?v=JuTZ8Cr43EY |
| 2 | Linda Darling Hammond , académica estadounidense que es profesora emérita de educación Charles E. Ducommun en la Escuela de Graduados en Educación de Stanford | La docencia como una profesión de expertos | Características de la profesión docente. Diferencias entre el enfoque burocrático y el enfoque profesional de la formación docente. | https://www.youtube.com/ watch?v=-ddWRUueDzA |
| 3 | Martín Málaga Montoya , especialista pedagógico de la Dirección de Formación Docente en Servicio del Ministerio de Educación de Perú. | "Marco de Buen Desempeño Docente y los Estándares de Progresión". | Importancia de la profesionalización del trabajo docente y revalorización del saber pedagógico de los maestros de Ica, Perú. Propósitos: •Presentar la visión de la labor docente que está a la base del Marco de Buen Desempeño Docente. •Dar a conocer los estándares en progresión y la lógica de desarrollo progresivo de las competencias profesionales. | https://www.youtube.com/ live/6YsZkvjZ9Zc?si=kB3S DPTDMLVlwUTA |
| 4 | Luis Guerrero Ortiz , educador y asesor pedagógico del Ministerio de Educación del Perú | "Marco del Buen Desempeño Docente" | Las competencias docentes que son parte del "Marco del Buen Desempeño Docente" y develar su significado e importancia. | https://youtu.be/ AvVAX_7FZTc?si=J3KiKA Ci_99FeCf4 |
| 5 | María Figueroa , es Bióloga de la Universidad de los Andes, Colombia. | "La evaluación docente en Colombia" | La transformación de la evaluación docente en Colombia, a partir de las políticas de formación inicial y como se relacionan con la evaluación docente y sus características. | https://www.youtube.com/ watch?v=99APGOOp9WA |

| | | | | |
|---|--|---|--|---|
| 6 | <p>Lawrence Ingvarson, investigador internacionalmente reconocido, entre otros temas, por sus aportes a la formación y el desarrollo profesional docente. Ha participado en reformas de Australia, Nueva Zelanda, UK y Estados Unidos.</p> <p>Beatrice Ávalos, Premio Nacional de Ciencias de la Educación.</p> <p>Enrique Correa, vicedecano de Formación Continua y Desarrollo Internacional de la Facultad de Educación de la Universidad de Sherbrooke, Canadá.</p> | <p>Seminario Internacional "Estándares de la Formación Inicial Docente"</p> | <p>Los estándares de la formación inicial docente y su vinculación con el desempeño profesional, desde la experiencia de Australia y Canadá, contribuyendo de esa manera al proceso de apropiación de los estándares de la Formación Inicial Docente en Chile.</p> | <p>https://www.cpeip.cl/conferencias/seminario-estandares-fid</p> |
| 7 | <p>Saturnino de los Santos, fue viceministro de Educación, Encargado de Certificación y Desarrollo de la carrera Docente del Ministerio de Educación de República Dominicana.</p> <p>Celeste Abreu Van Grieken, Licenciada en Educación por la Universidad Autónoma de Santo Domingo, con una maestría en Educación del Instituto tecnológico de Santo Domingo, docente investigadora Instituto Superior de Estudios Educativos Pedro Poveda</p> | <p>La certificación docente: otro eslabón para una carrera docente renovada</p> | <p>Análisis de la articulación entre estándares profesionales docentes, evaluación y políticas públicas.</p> | <p>Documento disponible en: https://www.redalyc.org/pdf/870/87028918002.pdf</p> |

Síntesis de los aportes de especialistas:

- **Lorena Meckes**

Lorena Meckes analiza cómo el uso del lenguaje en el contexto de la evaluación puede influir en la percepción pública y contribuir al desprestigio de las evaluaciones estandarizadas. El término “evaluación estandarizada”, aunque posee un significado técnico preciso, suele ser malinterpretado por el público general, que lo asocia con procesos de producción masiva y control, generando así una imagen negativa de las evaluaciones escolares. Es fundamental comunicar que dicha connotación es incorrecta, ya que, en términos técnicos, una evaluación estandarizada simplemente implica la aplicación de los mismos instrumentos y condiciones a todas las personas evaluadas. La elección y el uso adecuado del lenguaje no solo son esenciales en la evaluación como disciplina, sino también en la elaboración de informes y en la comunicación de resultados, a fin de evitar equívocos y garantizar una comprensión compartida.

Por otro lado, indica que la validez de las evaluaciones no se limita a medir correctamente, sino que también implica la interpretación adecuada de los resultados y sus consecuencias en el ámbito educativo. Sugiere que la comunicación de expertos a un público general debe ser cuidadosa, considerando las diferentes connotaciones y malentendidos que pueden surgir, para ello identifica la necesidad de un consenso en el uso del lenguaje en evaluación para asegurar una comprensión común.

- **Linda Darling-Hammon**

Para Linda Darling Hammond la formación docente es fundamental para construir un entorno democrático en la educación, enfatiza que la docencia es una profesión experta que debe cumplir con normas éticas y adaptarse a las necesidades de los alumnos. Hace una diferencia de enfoques de la profesionalización docente, identificando enfoques burocráticos y profesionales en la educación. Este último se centra en la experiencia y el conocimiento en el aula, mientras que el enfoque burocrático se basa en la estandarización y control. Por otra parte, caracteriza la Formación Eficaz, señalando que la formación debe ser contextualizada, que integre teoría y práctica, con un enfoque en el desarrollo del estudiante, también que se deben crear comunidades de práctica y colaboración entre docentes para el aprendizaje mutuo.

En relación con la formación profesional continua sugiere que los programas deben ser activos, colaborativos y centrados en el contenido, en lugar de ser meramente teóricos. Estos programas deben incluir modelos de enseñanza efectivos y dar una importancia central a la retroalimentación

Finalmente, en relación con los Estándares Profesionales y Evaluación, señala que los sistemas de formación docente efectivos adoptan estándares profesionales basados en evidencia. Se mencionan ejemplos de países como Finlandia y Canadá que han implementado sistemas de apoyo y formación docente robustos y con buenos resultados.

- **Martín Málaga Montoya**

El especialista presenta una visión crítica y transformadora del quehacer docente, basada en el “Marco del Buen Desempeño Docente y en los estándares en progresión”. A través de una reflexión contextualizada, destaca la necesidad de concebir al docente como un profesional que actúa de manera ética, reflexiva y situada, capaz de responder a la diversidad del aula y del entorno. Resalta que la calidad en la docencia no puede entenderse desde modelos rígidos y homogéneos, sino desde una mirada que reconoce las particularidades culturales, sociales y pedagógicas de cada contexto escolar. Esta perspectiva promueve un tránsito desde la enseñanza transmisiva hacia una práctica profesional que parte del conocimiento del estudiante, de su comunidad y de sus saberes previos.

Además, subraya que los estándares en progresión constituyen una herramienta clave para acompañar el desarrollo gradual de las competencias profesionales del docente a lo largo de su trayectoria. Estos estándares permiten describir distintos niveles de desempeño, promover la reflexión sobre la propia práctica y orientar tanto la formación en servicio como el trabajo colegiado. Así, los estándares dejan de ser instrumentos de fiscalización para convertirse en referentes formativos que contribuyen a mejorar la calidad educativa desde la profesión misma.

El enfoque propuesto promueve una mejora continua, una cultura profesional colaborativa y una comprensión más humana, pertinente y contextualizada del ejercicio docente, elementos útiles que aportan a la construcción de los estándares de calidad de la profesión docente.

- **Luis Guerrero Ortiz**

El especialista peruano presenta una mirada crítica sobre los modelos tradicionales de enseñanza y destaca la necesidad de una transformación profunda del ejercicio docente. Los aportes de Luis Guerrero, evidencia que el Marco del Buen Desempeño Docente no es un documento elaborado desde la burocracia, sino el resultado de un proceso participativo, plural y sostenido que recoge las voces de maestros, formadores y diversos actores del sistema educativo. Este marco establece competencias clave que permiten orientar la formación, evaluación y práctica docente, en sintonía con los desafíos de una educación centrada en el desarrollo de capacidades y aprendizajes no rutinarios.

Asimismo, el especialista hace énfasis en que los estándares de calidad no deben ser entendidos como reglas impuestas, sino como referentes que permiten al docente reflexionar sobre su práctica, identificar sus fortalezas y necesidades, y transitar hacia formas de enseñanza más pertinentes, críticas y transformadoras. Frente al legado de una educación basada en la repetición y la transmisión pasiva de información, propone un enfoque que promueve el pensamiento, la resolución de problemas y la construcción activa del conocimiento. De este modo, el marco y los estándares se convierten en instrumentos estratégicos para repensar el rol docente y mejorar de manera sustantiva la calidad educativa.

- **María Figueroa**

A partir de la experiencia de Colombia, la especialista resalta el valor de desarrollar procesos de evaluación docente con un enfoque formativo, alineado con las políticas de formación inicial. En este marco, destaca que la evaluación con carácter diagnóstico-formativo se fundamenta en un marco de competencias docentes que abarca dimensiones clave como el conocimiento del contexto, la planificación, la praxis pedagógica y el ambiente de aula. Señala que, mediante instrumentos como la observación de clases en video, la autoevaluación, la evaluación de desempeño realizada por el directivo y las encuestas a estudiantes, es posible construir una visión integral del quehacer docente, superando así el enfoque tradicional basado exclusivamente en pruebas escritas.

Además, la especialista profundiza en cómo los estándares permiten identificar fortalezas y áreas de mejora, lo que facilita la orientación de

acciones de desarrollo profesional, como la implementación de cursos formativos diseñados en función de las necesidades detectadas a través de la evaluación. Esta articulación entre estándares, evaluación y formación contribuye al fortalecimiento de la calidad de la enseñanza desde una perspectiva reflexiva y contextualizada. La experiencia colombiana demuestra que los estándares de calidad no deben concebirse como instrumentos punitivos, sino como referentes orientadores del crecimiento profesional docente, que promueven la coherencia entre lo que se espera del maestro, lo que se evalúa y lo que se ofrece como formación continua. De este modo, la evaluación se transforma en una oportunidad para consolidar una cultura profesional de mejora, basada en el reconocimiento del contexto y en la diversidad de las prácticas pedagógicas.

- **Lawrence Ingvarson, Beatrice Ávalos y Enrique Correa**

Estos especialistas aportan significativamente a la construcción de estándares de calidad para la profesión docente, al destacar la centralidad de las prácticas profesionales como espacios auténticos de formación. Con base en la experiencia de Quebec, Canadá, enfatizan que dichas prácticas no solo permiten aplicar conocimientos teóricos, sino que también facilitan la socialización profesional y el desarrollo de competencias en contextos reales. La colaboración entre universidades y escuelas emerge como un eje fundamental, en el cual estas últimas dejan de ser simples espacios de aplicación para convertirse en corresponsables del proceso formativo. Esto requiere la formación adecuada de profesores guía y supervisores universitarios, asegurando que acompañen de manera reflexiva a los estudiantes, evalúen su progreso y promuevan una identidad docente sustentada en la ética y en la capacidad de adaptación a contextos culturales, tecnológicos y sociales diversos.

De igual modo, a partir de un análisis comparado entre Australia y Chile, los autores resaltan la importancia de contar con marcos de referencia claros y sistemas de evaluación basados en evidencias. En el caso australiano, por ejemplo, la Teacher Performance Assessment evalúa la capacidad de planificar, enseñar y reflexionar sobre unidades curriculares mediante portafolios que integran videos y registros de aula, asegurando que los estándares se traduzcan efectivamente en acciones pedagógicas. También plantean la necesidad de complementar los estándares de desempeño con estándares de contenido curricular, así como de incorporar evaluaciones diagnósticas al finalizar la formación inicial docente.

Todo ello evidencia que los estándares deben ser lo suficientemente flexibles para respetar las particularidades territoriales y culturales, pero también rigurosos para garantizar altos niveles de calidad profesional. Finalmente, destacan el papel de las instituciones intermedias y la participación del profesorado en ejercicio en la construcción de estos marcos, como condición necesaria para que reflejen las complejidades reales del trabajo en el aula y promuevan una mejora continua de la práctica docente.

- **Saturnino de los Santos y Celeste Abréu Van Grieken**

Los autores señalan que la evaluación del desempeño docente, articulada con estándares profesionales claros, es fundamental para garantizar una enseñanza de calidad en la República Dominicana. Estos estándares definen criterios consensuados sobre el aprendizaje y la práctica educativa, funcionando como referentes teórico-prácticos para orientar tanto la formación inicial como el desarrollo profesional continuo. La evaluación se concibe como un proceso técnico y riguroso que permite monitorear de manera objetiva el progreso del docente, legitimando sus competencias mediante mecanismos como la certificación y recertificación. Esta interrelación promueve la mejora progresiva del ejercicio profesional y fortalece la toma de decisiones en política educativa.

Finalmente, subrayan que los estándares docentes no solo posibilitan evaluaciones estructuradas, sino que también generan retroalimentación relevante para instituciones formadoras, impulsando propuestas formativas ajustadas a las necesidades reales del magisterio. Desde una perspectiva sistémica, se plantea que la evaluación del desempeño basada en estándares debe insertarse en ciclos articulados de políticas públicas para consolidar una cultura de mejora continua. Este enfoque busca garantizar que el personal docente no solo mantenga su vigencia profesional frente a los constantes cambios del saber, sino que también participe activamente en la transformación de la calidad educativa a nivel nacional.

Como síntesis de este capítulo, se puede afirmar que el desarrollo y la aplicación de estándares de calidad para la profesión docente constituyen un componente esencial para dignificar y fortalecer la labor educativa en contextos diversos y en constante transformación. Lejos de representar esquemas rígidos, estos estándares se conciben como referentes dinámicos que articulan saberes, competencias y actitudes

indispensables para una práctica pedagógica comprometida, reflexiva y profesional.

Su carácter formativo, evaluativo y orientador permite no solo guiar la formación inicial, sino también acompañar de manera sistemática el desarrollo profesional continuo del magisterio, en sintonía con las transformaciones del conocimiento, la diversidad del estudiantado y las demandas sociales contemporáneas.

Igualmente, cuando se integran en políticas educativas sostenidas y participativas, los estándares docentes promueven una cultura institucional de mejora continua, impulsan el reconocimiento social de la profesión y garantizan una enseñanza centrada en aprendizajes significativos y contextualizados. En este marco, la evaluación del desempeño adquiere un rol estratégico, no como un mecanismo sancionador, sino como una herramienta para la retroalimentación pedagógica, la autorregulación profesional y la toma de decisiones fundamentadas en evidencia.

De este modo, los estándares se consolidan como pilares fundamentales de una educación equitativa, ética y transformadora, en la que la labor docente se reconoce como una práctica intelectual, social y cultural de alto impacto.



3. PANORAMA DE LOS ESTÁNDARES DE CALIDAD DE LA PROFESIÓN DOCENTE EN LOS PAÍSES DEL CAB: ANÁLISIS COMPARADO Y CONVERGENCIAS REGIONALES

3.1 Análisis documental comparado de los estándares de calidad de la profesión docente en los países del CAB

El análisis de los estándares de calidad de la profesión docente en los Países Miembros del Convenio Andrés Bello responde a la necesidad de comprender cómo cada nación define, estructura y aplica este referente dentro de sus marcos normativos y orientaciones institucionales. Dado que no existe una terminología unificada ni un enfoque homogéneo en la región, se vuelve fundamental examinar, a partir de diversas denominaciones como competencias, perfiles de egreso, criterios o marcos de desempeño, los elementos que configuran las expectativas profesionales en torno al ejercicio docente en cada país del CAB.

Con este propósito, se asumió como punto de partida la identificación de tendencias, particularidades y convergencias entre las distintas perspectivas adoptadas por los países miembros, a fin de reconstruir sus respectivos marcos referenciales sobre lo que un/a docente debe conocer, saber hacer y valorar en su práctica educativa. En este marco, se aplicó una metodología de análisis documental comparado, atendiendo a dimensiones clave y fundamentos metodológicos que garantizaran el rigor, la validez y la pertinencia de los resultados obtenidos.

3.1.1 Consideraciones metodológicas para el análisis documental comparado

La decisión metodológica adoptada requiere considerar un conjunto de aspectos que orienten de manera rigurosa el proceso investigativo. Este cuidado es fundamental para generar resultados que no solo aporten al conocimiento sobre el estado de situación en los países del Convenio Andrés Bello en relación con los estándares de la profesión docente, sino que también brinden un insumo valioso para que cada país identifique sus características, particularidades y potencialidades. Todo ello enmarcado en un entramado complejo de factores que inciden en la identificación de tendencias y convergencias en el ámbito educativo.

A partir de ello, para el desarrollo del análisis documental comparado, se han considerado cuidadosamente los criterios metodológicos necesarios para garantizar la validez y la comparabilidad de los resultados. La selección de documentos se realizó con base en fuentes oficiales, normativas y académicas pertinentes, priorizando aquellas que permiten identificar de manera clara los referentes sobre la profesión docente en cada país. Asimismo, se realizó una lectura contextualizada de los contenidos, atendiendo a los marcos políticos, normativos y educativos que configuran las particularidades de cada país. En consecuencia, es necesario también reconocer los límites propios del enfoque documental, señalando que los resultados se circunscriben al análisis de los referentes formales disponibles, sin pretender abordar dimensiones vinculadas a la implementación o al impacto práctico de los estándares, aspectos que requieren otro abordaje metodológico.

3.1.2 Identificación de los estándares de calidad de la profesión docente

La identificación y aproximación a los estándares de calidad de la profesión docente se llevó a cabo mediante una revisión documental exhaustiva de los marcos normativos y referentes institucionales de los países miembros del Convenio Andrés Bello.

En algunos casos, los estándares o sus equivalentes no se encuentran formulados de manera explícita bajo esa denominación, sino que aparecen incorporados de forma implícita en marcos normativos, curriculares o evaluativos. Frente a esta heterogeneidad, resultó necesario llevar a cabo un proceso de identificación, sistematización y reinterpretación de dichos referentes, con base en un análisis comparado. Para ello, se definieron dimensiones analíticas clave que permitieran establecer puntos de convergencia y divergencia entre los distintos contextos. Este procedimiento se orientó por preguntas rectoras tales como: ¿qué expectativas se plantean respecto al ejercicio profesional docente? ¿qué ámbitos o dimensiones estructuran dichas expectativas? ¿qué criterios delimitan la noción de calidad docente? y ¿qué competencias, desempeños o capacidades son priorizadas y reconocidas en cada país?

Como resultado de esta indagación, fue posible identificar, sistematizar y clasificar los estándares vigentes en los países miembros, con el propósito de construir una propuesta que refleje las particularidades, coincidencias y tensiones inherentes al contexto educativo regional.

3.2 Descripción general de los estándares de calidad utilizados en los países del CAB

En los países que integran el Convenio Andrés Bello, los estándares de calidad para la profesión docente se configuran a partir de características específicas, modeladas por los contextos nacionales, históricos y culturales de cada sistema educativo. Estos estándares, así como sus equivalentes en forma de competencias, criterios o marcos de desempeño no solo responden a las tendencias globales en materia educativa, sino que también se adaptan a las necesidades locales vinculadas a los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Este enfoque contextualizado permite que cada país adecúe sus referentes de calidad docente a las demandas particulares de su entorno, asegurando que las políticas educativas reflejen tanto las realidades nacionales como los desafíos compartidos a nivel regional y global. En este marco, y con el propósito de visibilizar dichas especificidades, a continuación, se presenta de manera ordenada la información sistematizada correspondiente a cada país miembro del Convenio Andrés Bello en relación con los estándares de calidad de la profesión docente.

3.2.1 Estado Plurinacional de Bolivia

El Sistema Educativo boliviano se enmarca en los lineamientos del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo que es resultado de un conjunto de aportes pedagógicos técnicos y sobre todo de la trayectoria reivindicativa pedagógica de los pueblos indígena originarios de Bolivia; este modelo educativo se basa en los principios generales de una educación descolonizadora, intracultural e intercultural, comunitaria, productiva y plurilingüe, sobre la base del conocimiento de la realidad, la identidad cultural y el proceso sociohistórico boliviano. En ese marco, no se emplea el término de “competencias”, sino más bien, se hace referencia a las cualidades, capacidades y potencialidades del ser humano a través del desarrollo de sus “dimensiones” del Ser-Saber-Hacer-Decidir de manera integral y holística en armonía y complementariedad con la madre tierra.

Para entender la equivalencia mencionada entre las “dimensiones” del ser y el término de “competencias”, a continuación, se presenta

el sentido que le otorga el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo a cada dimensión:

En el Ser se recuperan y fortalecen los principios y valores ligados a diferentes tradiciones culturales, las mismas que se transmiten mediante relaciones intergeneracionales incorporadas a las dinámicas educativas. El Ser no se expresa a través de contenidos; se manifiesta en interacciones reflejadas en sentimientos y actitudes. En el Saber se recuperan y desarrollan dialógicamente los saberes y conocimientos locales y universales. Se expresa a través de contenidos y ejes articuladores. En el Hacer se desarrollan prácticas manifestadas en actividades y procedimientos técnicotecnológicos, aplicando saberes y conocimientos con pertinencia sociocultural. El Decidir es la educación de la voluntad con sentido comunitario hacia la vida, lo que se expresa en acciones de impacto social con pensamiento crítico, propositivo. (Ministerio de Educación, 2012, p. 51)

En ese sentido, en la línea de lo planteado por Darling-Hammond (2006) e INTASC (2011), los perfiles docentes declaran lo que un docente debe saber y ser capaz de hacer (habilidades pedagógicas y didácticas) al finalizar su formación. Esto incluye, por ejemplo, habilidades de planificación, capacidad de adaptación de la enseñanza en diferentes contextos, dominio de procesos de investigación, desenvolvimiento profesional, entre otros.

En el mismo orden de ideas, en el caso de Bolivia se extrajo la información indicada del documento: Lineamientos curriculares para la formación de maestras y maestros. Planes y Programas de Formación General y de Especialidades de Educación Inicial en Familia Comunitaria y Educación Primaria Comunitaria Vocacional (2023).

En este documento se establece el perfil profesional de salida de la formación inicial de maestros, que está dividido en las cuatro dimensiones del Ser-Saber-Hacer-Decidir.

Tabla 2
Perfil profesional de salida de la Formación Inicial de Maestros

| Dimensión | Componentes |
|------------------|---|
| SER | Práctica de los valores sociocomunitarios (respeto, empatía, humildad, igualdad, inclusión, transparencia, responsabilidad, solidaridad, reciprocidad, complementariedad y otros) en los procesos educativos, con los miembros de la comunidad educativa y toda la sociedad en su conjunto, promoviendo la convivencia armónica entre los seres humanos, la Madre Tierra y el Cosmos. |
| | Se constituye como ejemplo de vida en la comunidad educativa y la sociedad, practica como cultura de vida la despatriarcalización y la prevención de la violencia para una vida armónica y pacífica. |
| | Asume su vocación profesional en la formación de sujetos sociales con capacidades crítica reflexivas y transformadores, emprendedores y exitosos en la vida y para la vida. |
| SABER | Reconoce el enfoque de la educación holística e integral, descolonizadora, comunitaria, productiva, considerando al sujeto como integro en sus cuatro dimensiones del ser, saber, hacer y de decidir dentro del MESCP. |
| | Desarrolla procesos de investigación educativa, como la producción de conocimientos transformadores que respondan a las necesidades y problemáticas socio educativa y otros conocimientos que permitan la transformación social del Estado Plurinacional de Bolivia. |
| | Posee Capacidades de desenvolvimiento profesional en cualquier ámbito de la realidad sociocultural, sociolingüística y geográfica, incorporando saberes y conocimientos, cosmovisiones de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, comunidades interculturales y afrobolivianas para el desarrollo de la conciencia productiva. |
| | Capacidad para reafirmar, fortalecer y desarrollar los saberes y conocimientos de los pueblos indígenas, originarios, campesinos, interculturales y afrobolivianos, a partir del análisis crítico reflexivo de los saberes universales. |

| | |
|---------|---|
| HACER | Aplica y desarrolla los lineamientos, metodología, planificación y la concreción curricular en el marco del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo. |
| | Desarrolla capacidades y habilidades en el uso y manejo de la ciencia y tecnología, acorde al avance tecnológico para comprender la complejidad del universo y su funcionamiento afín a las necesidades de la humanidad. |
| | Promueve y desarrolla procesos de investigación y producción de conocimientos desde los procesos educativos, experiencia, saberes y conocimientos propios, el cosmos, conocimiento científico, que conllevan a generar cambio y transformación de la realidad socioeducativa. |
| | Emplea la lengua originaria, castellana, extranjera, lenguaje de señas (LSB) y braille como medio de comunicación, interacción y producción de conocimientos en diferentes situaciones y contextos. |
| | Produce textos a partir de la práctica de los contenidos, experiencias educativas, enfatizando los niveles de comprensión lectora, relacionados a los diferentes aspectos de la realidad local, regional, nacional e internacional. |
| DECIDIR | Asume y pone en práctica con ética profesional comunitaria, principios y valores sociocomunitarios promoviendo la equidad de género, complementariedad y educación inclusiva, en función a la equiparación de condiciones e igualdad de oportunidades para el Vivir Bien. |
| | Asume compromiso didáctico, ético y político con la educación boliviana para la transformación de la realidad educativa a partir de la investigación y emprendimiento de proyectos sociocomunitarios productivos desde la especialidad. |
| | Promueve la universalización y concreción del MESCP y la revolución educativa y cultural, integrando y articulando el proceso educativo al desarrollo cultural, social, tecnológico y económico. |

Nota. Tabla elaborada con base en el Ministerio de Educación de Bolivia (2023).

3.1.2 República de Chile

• Estándares de la profesión docente

Los Estándares de la profesión docente establecidos en el Marco para la Buena Enseñanza 2021, de Chile, constituyen el principal referente para fortalecer, apoyar y perfeccionar la práctica pedagógica. Este instrumento integra conocimientos, competencias y herramientas esenciales que orientan la labor docente, fundamentados tanto en la evidencia nacional e internacional como en los avances científicos sobre cómo aprenden las personas. De este modo, se convierte en una guía que impulsa la mejora continua de la enseñanza y promueve una docencia más efectiva, inclusiva y de calidad.

Del mismo modo, el Marco para la Buena Enseñanza 2021 amplía su alcance más allá de la práctica en el aula, al constituirse también en una herramienta fundamental para los equipos directivos y líderes escolares. Estos actores desempeñan un papel estratégico en la creación de condiciones institucionales que potencien el desarrollo profesional de los docentes, favoreciendo así la mejora continua y el fortalecimiento de la calidad educativa.

- **Sentido y propósitos del Marco para la Buena Enseñanza 2021**

El sentido y propósitos de los Estándares de la Profesión Docente, Marco para la Buena Enseñanza-2021, considera que la profesión docente tiene como eje central la creación de oportunidades efectivas para el aprendizaje y el desarrollo integral de todos los estudiantes. Los docentes ejercen una influencia significativa en la vida de sus estudiantes, fomentando el desarrollo de sus potencialidades. Su labor se fundamenta en un compromiso ético que guía las relaciones con los estudiantes, sus familias y la comunidad educativa en general.

La enseñanza es un proceso complejo que implica la interacción constante entre diversos actores y requiere conocimientos, habilidades y valores específicos. Se reconoce la necesidad de que el ejercicio docente sea flexible y contextualizado, permitiendo a los educadores tomar decisiones autónomas basadas en las necesidades de sus estudiantes y centros educativos.

Los estándares docentes reflejan los valores fundamentales de la profesión y establecen criterios sobre lo que constituye una enseñanza y un aprendizaje de calidad. Estos principios orientan la práctica educativa y promueven una formación basada en conocimientos y disposiciones esenciales para garantizar una educación efectiva y significativa.

Además de su función formativa, los estándares sirven como referencia para la evaluación y mejora de la práctica docente. Aunque algunos criterios pueden observarse y medirse en evaluaciones nacionales o autoevaluaciones, otros, como las actitudes y disposiciones, son más difíciles de cuantificar, aunque siguen siendo fundamentales en el ejercicio de la docencia.

Por último, estos estándares funcionan como un marco de apoyo para el desarrollo de competencias docentes y la formación profesional.

Las instituciones educativas y los líderes pedagógicos pueden utilizarlos para orientar sus programas de formación inicial y continua, adaptándolos según sus propias necesidades y enfoques, dentro de su autonomía institucional.

• Estructura del Marco de la Buena Enseñanza

El Marco de la Buena Enseñanza de 2021, mantiene la estructura conformada por cuatro dominios, tal como lo define la Ley N° 20.903 que son: a) Preparación de la enseñanza, b) Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje, c) Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes y d) Responsabilidades profesionales.

Estos dominios a su vez poseen una estructura que permite visualizar un tránsito desde los planteamientos más genéricos a los más específicos de la siguiente forma:

Tabla 3

Estructura del Marco de la Buena Enseñanza

| | |
|---------------------|--|
| Dominios: | Corresponden a categorías de aspectos clave del proceso de enseñanza y aprendizaje que contiene el MBE, su descripción y fundamentación. |
| Títulos: | Presentan el contenido pedagógico al que hace referencia cada estándar |
| Estándares: | Representan las expectativas de un buen desempeño docente asociado a cada dominio. Explicitan lo que deber saber y saber hacer un/a docente en el ejercicio de su rol. |
| Descripción: | Profundiza y entrega una breve explicación sobre el contenido planteado en cada estándar. |
| Foco: | Precisa los contenidos técnicos de cada estándar |
| Descriptor: | Especifican de qué modo se manifiestan los conocimientos, actitudes y los desempeños de un docente que logra el estándar |

Nota. Elaborado con base en la información del MBE (2021).

• Estándares de la profesión docente

Como se expresó con anterioridad, la estructura de los Estándares de la Profesión Docente, parte de considerar, en este caso cuatro dominios que son: Preparación del proceso de enseñanza y aprendizaje, Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje, Enseñanza para el aprendizaje de todos/as los/as estudiantes y Responsabilidades profesionales, lo cuales se explican a continuación:

Tabla 4
Estándares de la Profesión Docente

| DOMINIO | ESTÁNDAR | DESCRIPCIÓN |
|--|---|--|
| Dominio A: Preparación del proceso de enseñanza y aprendizaje | Estándar 1: Aprendizaje y desarrollo de los/ as estudiantes | El/la docente comprende cómo aprenden y se desarrollan los/as estudiantes según los diversos enfoques teóricos existentes y cómo estos aportan a la enseñanza de su disciplina. Asimismo, sabe cómo motivar a sus estudiantes para comprometerlos con sus procesos de aprendizaje. Este conocimiento se pone en acción cuando identifica las necesidades educativas, intereses y conocimientos previos de sus estudiantes y cuando considera su contexto familiar, cultural y social. Estos aspectos le permiten preparar el proceso de enseñanza atendiendo a las diferencias individuales para apoyar el aprendizaje y la formación integral de cada estudiante. |
| | Estándar 2: Conocimiento disciplinar, didáctico y del currículum escolar | El/la docente demuestra un amplio dominio de los conocimientos, habilidades y actitudes que caracterizan la disciplina que enseña. Sabe cómo enseñarla y es capaz de emplear un repertorio diverso de estrategias didácticas, teorías pedagógicas, recursos y tecnologías digitales, para hacer el contenido disciplinar accesible, comprensible y significativo para la diversidad de sus estudiantes, y concordante con las definiciones del proyecto educativo institucional. A partir de este conocimiento, construye nuevas relaciones entre el contenido de la materia que enseña con las necesidades y visiones de mundo de sus estudiantes. De este modo, posibilita la preparación de un proceso de enseñanza pertinente para el aprendizaje de todos/as sus estudiantes. |
| | Estándar 3: Planificación de la enseñanza | El/la docente diseña experiencias de aprendizaje efectivas y contextualizadas para el logro de objetivos desafiantes, considerando el currículum vigente, cómo los/as estudiantes aprenden el conocimiento disciplinar, sus características, conocimientos previos y contexto, y la evidencia que entregan las evaluaciones. Con estos referentes, precisa los objetivos de aprendizaje - desafiantes y pertinentes- y organiza la enseñanza, estimando los tiempos y seleccionando estrategias didácticas, recursos y experiencias de aprendizaje que involucren a sus estudiantes en la construcción de conocimientos y en el desarrollo de habilidades y actitudes. |
| | Estándar 4: Planificación de la evaluación | El/la docente planifica el proceso evaluativo, entendiendo que este es parte del proceso de preparación de la enseñanza, para contar con evidencias de calidad, oportunas y pertinentes, según los objetivos de aprendizaje disciplinares y transversales definidos en la planificación. Para cumplir su doble propósito - formativo y sumativo, selecciona y diseña diversos instrumentos y estrategias evaluativas que permitan analizar, monitorear, retroalimentar y calificar el nivel de logro del aprendizaje de sus estudiantes. Propone actividades para evaluar y para la auto y coevaluación de los estudiantes, que respondan a sus necesidades específicas y que entreguen información para la retroalimentación. Analiza y reflexiona críticamente sobre los resultados de las evaluaciones desde una dimensión ética, para identificar posibles sesgos interpretativos que creen barreras para el aprendizaje de sus estudiantes. Asimismo, analiza y reflexiona sobre el proceso evaluativo y la calidad de sus evidencias, para planificar y readecuar sus prácticas evaluativas. |

| | | |
|--|---|---|
| Dominio B: Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje | Estándar 5: Ambiente respetuoso y organizado | <p>El/la docente demuestra y promueve relaciones sociales respetuosas, basadas en el reconocimiento y la valoración de la diversidad. Aplica normas para la convivencia pacífica y aplica oportunamente y con un claro sentido formativo medidas para abordar las transgresiones, de modo que sus estudiantes compartan la responsabilidad por la buena convivencia, con el compromiso y apoyo de padres, madres y apoderados. Comunica con claridad a sus estudiantes las responsabilidades que deben asumir respecto de su aprendizaje y formación, en el marco de una visión compartida sobre el tipo de convivencia en el aula que se espera en el establecimiento. Además, se preocupa de mantener un ambiente organizado para optimizar el tiempo lectivo, y establece rutinas y estrategias que permitan que los estudiantes trabajen con tranquilidad, compromiso y concentración.</p> |
| | Estándar 6: Desarrollo personal y social | <p>El/la docente implementa estrategias para promover el desarrollo personal y social de sus estudiantes, contribuyendo a su calidad de vida y bienestar en general, y en el centro educativo en particular. Organiza las interacciones en los espacios educativos para que sus estudiantes desarrollen variadas competencias sociales, personales y emocionales que les permitan ejercer sus derechos y responsabilidades como ciudadanos y desarrollar los valores para participar en la sociedad de manera solidaria y democrática, el respeto por los derechos humanos y el cuidado del medio ambiente.</p> |
| | Estándar 7: Estrategias de enseñanza para el logro de aprendizajes profundos | <p>El/la docente utiliza una diversidad de recursos orales, escritos y/o visuales para comunicar los objetivos, las instrucciones y los conocimientos disciplinares, e indagar respecto de los saberes previos de los estudiantes, utilizando el lenguaje de la disciplina y una variedad de estrategias didácticas. Demuestra altas expectativas respecto al potencial de aprendizaje de todos sus estudiantes y para ello les presenta actividades desafiantes que promuevan el aprendizaje profundo y autónomo a través de la participación activa, tanto individual como colaborativamente, y en diversos contextos como laboratorios, salidas a terreno, entre otros. Monitorea constantemente cómo evoluciona el aprendizaje de sus estudiantes, para ajustar oportuna y pertinentemente sus prácticas pedagógicas y responder a las diferencias individuales.</p> |
| Dominio C: Enseñanza para el aprendizaje de todos/as los/as estudiantes | Estándar 8: Estrategias para el desarrollo de habilidades del pensamiento | <p>El/la docente desafía a sus estudiantes para potenciar el desarrollo de un pensamiento crítico y creativo, generando espacios que les permitan manifestarse de manera autónoma, tensionar el contenido en estudio desde diversas perspectivas y enfoques, argumentar y contra argumentar avalándose en evidencias, generar ideas originales y útiles, identificar problemas y desarrollar soluciones innovadoras. Al mismo tiempo, estimula la metacognición en sus estudiantes, invitándolos/as a reflexionar respecto de sus modos de conocer el mundo, y favoreciendo el análisis, monitoreo y evaluación de su propio aprendizaje. Todas las habilidades del pensamiento descritas tienen como referentes para su aplicación el currículo de la disciplina correspondiente.</p> |
| | Estándar 9: Evaluación y retroalimentación para el aprendizaje | <p>El/la docente utiliza una variedad de estrategias de evaluación y retroalimentación durante las actividades de aprendizaje, que le permitan obtener evidencia del logro de los objetivos, tomar decisiones y reducir brechas de aprendizaje. Continuamente entrega retroalimentación oportuna y descriptiva a sus estudiantes, sugiriéndoles opciones para continuar aprendiendo, y potenciando la perseverancia en tareas desafiantes, con el fin de mantener su involucramiento hasta completarlas. Además, comunica indicadores de éxito específicos y precisos, para que sus estudiantes puedan monitorear sus avances, ajustar su proceso de aprendizaje y utilizar diversas estrategias de auto y coevaluación, de modo que adquieran autonomía y responsabilidad. Según avanzan en su desarrollo, incentiva a sus estudiantes a determinar indicadores y criterios evaluativos con el propósito de que logren una mejor comprensión de las expectativas y para promover una mayor transparencia en el proceso evaluativo.</p> |

| | | |
|---|---|---|
| Dominio D: Responsabilidades profesionales | Estándar 10: Ética Profesional | El/la docente orienta su actuar profesional a la protección de los derechos de sus estudiantes, prioritariamente el derecho a la educación, comprometiéndose con el aprendizaje y desarrollo integral del estudiante y la promoción de su bienestar. Fundamenta sus decisiones en los valores y los consensos éticos de la profesión docente, promoviendo igualdad de oportunidades para el logro de aprendizajes y afirmando la diversidad social y cultural de todos/as los/as estudiantes y sus familias y apoderados. Reconoce y responde a la confianza que la sociedad deposita en su labor, ejerciendo una influencia positiva en la vida de sus estudiantes y en la comunidad escolar. Comprende y respeta los derechos, roles y responsabilidades que competen a cada integrante de la comunidad escolar y actúa acorde con el proyecto educativo institucional, la legislación, la normativa y las políticas educativas nacionales. |
| | Estándar 11: Aprendizaje profesional continuo | El/la docente comprende que un componente clave de sus responsabilidades profesionales es el compromiso con el mejoramiento continuo de su docencia, sustentado en un proceso de aprendizaje a lo largo de su vida profesional, que lleve a sus estudiantes a obtener aprendizajes de calidad. Reflexiona de manera sistemática, tanto individual como colectivamente, sobre su práctica y, desde un enfoque inclusivo considerando la equidad y las barreras y facilitadores para el aprendizaje y la participación, analiza el impacto de esta en los logros de aprendizaje de todos sus estudiantes. En el ejercicio de su autonomía profesional, considera diversas fuentes entre ellas, el trabajo de sus estudiantes, la retroalimentación de la observación de clases y la evaluación docente para indagar, evaluar y mejorar sus prácticas, actualizando y profundizando sus conocimientos profesionales. Participa en diálogos reflexivos con sus pares, buscando un cambio intencionado que le permita sentirse más satisfecho, comprometido y efectivo con su labor profesional, y contribuir a mejorar las oportunidades de aprendizaje de sus estudiantes. |
| | Estándar 12: Compromiso con el mejoramiento continuo de la comunidad escolar | El/la docente se compromete con la comunidad educativa desarrollando un trabajo técnico- pedagógico que contribuya a la toma de decisiones con un sentido de corresponsabilidad por el logro de las metas institucionales. Mantiene una comunicación fluida con las familias y apoderados, promoviendo relaciones simétricas, recíprocas y de colaboración, resguardando la confidencialidad en relación con las situaciones personales y familiares de los estudiantes. Además, incentiva la participación de las familias y apoderados en actividades que apoyan la labor docente, aportando con sus saberes y experiencias a la implementación del proyecto educativo institucional. Colabora con organizaciones y personas naturales externas que apoyan a los/las estudiantes y al centro educativo en aspectos que pueden potenciar o interferir el desarrollo saludable de sus estudiantes. |

Nota. Elaborado con base en la información del MBE. (2021).

3.2.3 República de Colombia

En la República de Colombia, la evaluación anual de desempeño de docentes y directivos docentes se aplica desde un enfoque basado en competencias, sustentado en la Recomendación N.º 195 de 2004 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) sobre el desarrollo de los recursos humanos. Esta aproximación plantea una visión integral del sujeto evaluado, que articula sus características personales, su desempeño laboral y los resultados de su gestión, promoviendo el reconocimiento de logros y aportes individuales.

Desde esta perspectiva, el desempeño de un docente o directivo docente se concibe como la manifestación de un conjunto de competencias que se expresan a través de resultados y actuaciones intencionales, observables y cuantificables, en relación directa con sus responsabilidades profesionales. Estas responsabilidades se derivan del propósito del cargo que ocupa dentro de la institución educativa, y su cumplimiento contribuye al logro de los objetivos misionales y organizacionales definidos, entre otros instrumentos, en el Proyecto Educativo Institucional (PEI).

En este sentido, el desempeño de docentes y directivos docentes incide directamente en los logros de aprendizaje de los estudiantes y, en general, en los resultados de la organización escolar. Por ello, la evaluación de desempeño pondera tanto el grado de cumplimiento de las funciones asignadas como la obtención de resultados a través de la gestión profesional (Ministerio de Educación Nacional, 2008).

En este marco, se han establecido dos tipos generales de competencias para la evaluación anual del desempeño laboral: competencias funcionales y competencias comportamentales. Ambas tienen como propósito valorar integralmente el grado de cumplimiento de las funciones y responsabilidades del evaluado.

Las competencias funcionales se refieren al desempeño de las responsabilidades específicas del cargo de docente o directivo docente, definidas por la normativa vigente. En el caso de los docentes, la evaluación contempla tres áreas: gestión académica, gestión administrativa y gestión comunitaria.

Por su parte, las competencias comportamentales aluden a las actitudes, valores, intereses y motivaciones con que los educadores desempeñan sus funciones. Son comunes tanto a docentes como a directivos docentes, e incluyen aspectos como: liderazgo, comunicación y relaciones interpersonales, trabajo en equipo, negociación y mediación, compromiso social e institucional, iniciativa y orientación al logro.

Tabla 5

Competencias funcionales

| | Competencias | Indicadores | Descripción |
|--|--|---|--|
| 1. Competencias funcionales de los docentes | a) Área de gestión académica | Dominio curricular | Capacidad para aplicar y enseñar los conocimientos de las áreas a cargo, incorporando las directrices sectoriales. Involucra el conocimiento del currículo de la institución y del plan de estudios específico de cada área a cargo. |
| | | Planeación y organización académica | Capacidad para organizar los procesos de enseñanza – aprendizaje del plan de estudios de acuerdo con el Proyecto Educativo Institucional, así como para generar y mantener ambientes propicios para el aprendizaje. |
| | | Pedagógica y didáctica | Capacidad para aplicar modelos pedagógicos en el diseño y ejecución de estrategias adaptadas a las características particulares de los estudiantes y al contexto de la institución, para favorecer aprendizajes significativos y apoyos pertinentes. |
| | | Evaluación del aprendizaje | Capacidad para valorar el desarrollo de competencias y niveles de aprendizaje, así como para reorganizar sus estrategias pedagógicas de acuerdo con los resultados de la evaluación interna y externa de los estudiantes. |
| | b) Área de gestión administrativa | Uso de recursos | Capacidad para manejar y cuidar los recursos que la institución pone a su disposición, así como para velar porque la comunidad educativa los preserve en óptimas condiciones. |
| | | Seguimiento de procesos | Capacidad para cumplir las condiciones de funcionamiento del establecimiento y respetar los canales de comunicación. Así como para involucrarse en el diseño, la ejecución y la evaluación de las actividades institucionales. |
| | c) Área de gestión comunitaria | Comunicación institucional | Capacidad para interactuar con los diferentes miembros de la comunidad educativa, en un marco de convivencia armónica, respeto por los valores y desarrollo de competencias ciudadanas. |
| | | Interacción con la comunidad y el entorno | Capacidad para vincular a las familias de los estudiantes y a las instituciones del entorno con los procesos educativos y responder adecuadamente a las condiciones particulares de la comunidad. |

Tabla 6

Competencias comportamentales

| | Indicadores | Descripción |
|---|--|---|
| 2. Competencias comportamentales de los docentes | Liderazgo | Capacidad para motivar e involucrar a los miembros de la comunidad educativa con la construcción de una identidad común y el desarrollo de la visión institucional. |
| | Relaciones interpersonales y comunicación | Capacidad para intercambiar con efectividad y empatía conceptos, criterios e ideas, a través de diferentes estrategias y recursos, según las características del contexto y los participantes del proceso comunicativo, favoreciendo las relaciones interpersonales cordiales, asertivas y basadas en la confianza. |
| | Trabajo en equipo | Capacidad para trabajar cooperativamente con los diferentes miembros de la organización escolar, establece relaciones de colaboración para el logro de objetivos compartidos. |
| | Negociación y mediación | Capacidad para generar soluciones efectivas y oportunas a situaciones de conflicto entre individuos o grupos y promover escenarios de concertación justos y equitativos con base en la confianza, la solidaridad y el respeto. |
| | Compromiso social e institucional | Capacidad para asumir responsabilidades con ética y profesionalismo, dentro y fuera del establecimiento, anteponiendo los intereses institucionales a los personales e identificándose con los valores, principios y políticas institucionales. |
| | Iniciativa | Capacidad para trabajar proactivamente y con autonomía frente a las responsabilidades, así como de proponer y emprender alternativas de soluciones novedosas en diferentes situaciones de la institución. |
| | Orientación al logro | Capacidad para dirigir el comportamiento propio hacia el cumplimiento de estándares elevados, con miras al mejoramiento continuo. |

Nota. Elaborado con base en el Ministerio de Educación Nacional (2008).

3.2.4 República de Cuba

La Disposición Especial Tercera del Código de Trabajo establece que corresponde al Ministerio de Educación emitir la reglamentación relativa a la evaluación del desempeño del personal docente. En cumplimiento de dicha disposición, la Resolución No.160/2014 fue promulgada, la cual instituye la Metodología para la Evaluación de los Resultados del Trabajo del Personal Docente. Esta normativa actualiza y adecúa sus disposiciones en consonancia con las reformas introducidas en el nuevo Código de Trabajo y sus respectivas normas complementarias.

En el Artículo 1, sobre la metodología, establece los indicadores para analizar los resultados del trabajo y el procedimiento para la elaboración del “certificado de evaluación del personal docente”, y es aplicable en todas las estructuras y dependencias del Sistema Nacional de Educación.

Se conceptualiza el término “personal docente”, dirigido a los trabajadores que realizan funciones docente-educativas, entre los que se incluyen también aquellos que desarrollan labores de asesoría, inspección y otras actividades relacionadas con la atención especializada a los educandos, todas estas figuras que se desempeñan en el Sistema Educativo cubano son evaluadas de acuerdo con lo normado por esta metodología.

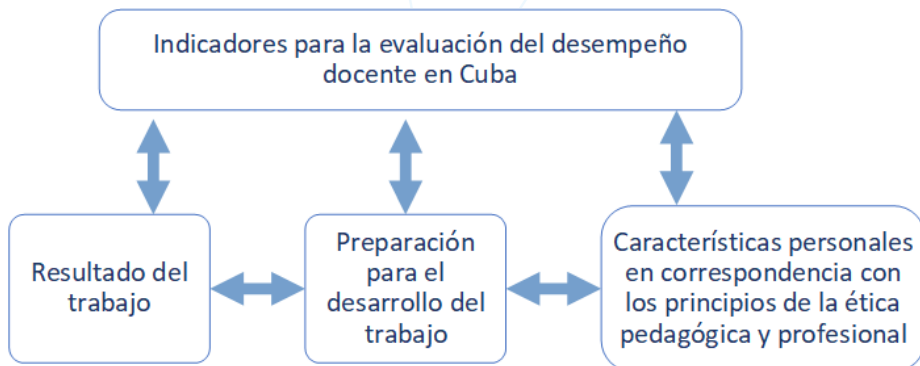
Se aprecia claridad en el documento normativo, en su Artículo Nro. 3, que “la evaluación es un proceso ininterrumpido, que posibilita la educación y corrección de los evaluados en el propio desarrollo de su trabajo” (p. 1).

- **Indicadores para la evaluación del desempeño docente en Cuba**

En el capítulo III de la Metodología, del cuerpo legal antes señalado, se especifican los aspectos que se contemplan en cada uno de los tres indicadores que son: Resultados del Trabajo, Preparación para el desarrollo del trabajo y Características personales en correspondencia con los principios de la ética pedagógica y profesional.

Figura 1

Indicadores para la evaluación del desempeño docente en Cuba



A continuación, se presentan los indicadores propuestos para la evaluación del desempeño docente en Cuba, los cuales permiten valorar de manera objetiva y sistemática la calidad de la práctica pedagógica y el desarrollo profesional del profesorado

Tabla 7

Indicadores para la evaluación del desempeño docente en Cuba

| Indicadores para la evaluación del desempeño docente | |
|--|--|
| 1. Resultados del trabajo | a. Cumplimiento de las recomendaciones que emanan de la evaluación anterior, la calidad de la docencia desarrollada, especialmente en la clase y en el nivel de desarrollo del aprendizaje de los educandos. |
| | b. El vínculo de trabajo con las organizaciones estudiantiles, políticas y de masas, así como con la comunidad donde residen los estudiantes. |
| | c. Su contribución a la formación política-ideológica, fundamentalmente en lo referido a la formación de valores y el dominio que deben tener de la Historia de Cuba y su vínculo con la historia local, teniendo como escenario principal la clase. |
| | d. Se valoran los resultados que obtiene el educador en el trabajo docente-educativo tomando en consideración los resultados de los indicadores de eficiencia educacional: asistencia, retención, resultados de las diferentes comprobaciones de conocimientos y habilidades aplicadas así como el grado de desarrollo de las capacidades y hábitos, en la formación de convicciones en los educandos, la conducta social que manifiestan expresada en su interés por el estudio, autodisciplina, responsabilidad, hábitos de cortesía, de respeto, formas de expresión, uso del uniforme escolar y sus atributos. |
| | e. La atención que brinda a las diferencias individuales de los educandos y su contribución al trabajo correctivo a partir del diagnóstico realizado y la correcta revisión de los cuadernos y libretas. |
| | f. Cumplimiento del reglamento escolar, el cuidado de la propiedad social e individual, en la educación para el trabajo productivo y socialmente útil, y en la educación patriótica de preparación para la defensa. |
| | g. Se valora también la participación y los resultados de los educadores en el estudio trabajo; en las actividades de formación vocacional y orientación profesional, en la atención a monitores, círculos de interés, sociedades científicas, concursos y en las actividades estudiantiles. |
| | h. En la labor sistemática con la familia, en particular la coordinación que logra con el delegado del aula, la calidad de las actividades de preparación de la familia, todo ello expresado, en la implicación de los padres en las tareas del grupo y de la institución educativa en general. |
| | i. Correspondencia que se logra entre los resultados de la superación (obtención de categorías docentes y científicas, títulos académicos y grados científicos) y en la implementación de los resultados de las investigaciones, con los resultados del trabajo en su grupo escolar. |

| | |
|---|---|
| 2. Preparación para el desarrollo del trabajo | <ul style="list-style-type: none"> a. Su nivel de preparación político-ideológica y pedagógica, con énfasis en el dominio de la Historia de Cuba y de la Localidad, el uso correcto de la Lengua Materna, la preparación metodológica individual y colectiva para garantizar la aplicación adecuada de las didácticas particulares y la metodología del trabajo educativo, fundamentalmente la clase y en la revisión de los cuadernos de trabajo y libretas. b. Comprende, además, el interés demostrado, la participación y los resultados que obtiene en el estudio, ya sean por cursos regulares o por la vía de la superación, de la capacitación, de forma autodidacta o en cursos establecidos, seminarios, actividades metodológicas, conferencias y otras actividades de superación. c. Los resultados científicos e investigativos alcanzados, su utilidad para el desarrollo del centro y que den solución a los problemas pedagógicos del grupo que atiende o de la escuela, su grado de terminación de acuerdo con los compromisos establecidos para la etapa que se evalúa y el nivel de actualización de las experiencias investigativas. |
| 3. Características personales en correspondencia con los principios de la ética pedagógica y profesional | <ul style="list-style-type: none"> a. La actitud ante el trabajo reflejada en el cumplimiento diario de su labor; la sensibilidad ante los problemas, las relaciones con los educandos, con el colectivo laboral, con los familiares de sus alumnos, con la comunidad y con las organizaciones, así como el prestigio de que es acreedor en el centro docente y en la sociedad. b. En este aspecto se debe profundizar en la ética que debe caracterizar a un educador, de igual forma se valora la disciplina laboral del docente a partir del cumplimiento del "Reglamento Ramal de la disciplina del trabajo", particularmente de sus deberes y derechos. |

Nota. Tabla elaborada con base en: Ministerio de Educación Superior. Resolución No. 66/14

3.2.5 República del Ecuador

En la República del Ecuador, los estándares de calidad educativa definen los logros esperados para los distintos actores e instituciones dentro del sistema educativo. Son referentes de acceso público que establecen los objetivos a alcanzar para garantizar una educación de calidad. Cuando estos estándares se dirigen a los estudiantes, establecen las habilidades y competencias que deben desarrollar a través del pensamiento crítico y que deben evidenciarse en su desempeño. En el caso de los profesionales de la educación, los estándares detallan las prácticas y acciones necesarias para asegurar que los estudiantes adquieran los aprendizajes previstos. Por último, cuando se aplican a las instituciones educativas, hacen referencia a los procesos de gestión y a las estrategias organizativas que favorecen el logro de los resultados educativos esperados.

Existen cuatro tipos de estándares que ha desarrollado el MINEDU, estos son:

Tabla 8

Tipos de estándares en la República del Ecuador

| | | |
|------------------------|--|---|
| ORIENTACIONES PÚBLICAS | Estándares de Gestión Educativa | Hacen referencia a procesos de gestión y prácticas institucionales que contribuyen a la formación deseada de los estudiantes. Además, favorecen el desarrollo profesional de los actores de la institución educativa y permiten que esta se aproxime a su funcionamiento ideal. |
| | Estándares de Desempeño Profesional | Son descripciones de lo que debe hacer un profesional educativo competente; es decir, de las prácticas que tienen una mayor correlación positiva con la formación que se desea que los estudiantes alcancen. |
| | Estándares de Aprendizaje | Son descripciones de los logros de aprendizaje que los estudiantes deben alcanzar a lo largo de la trayectoria escolar: desde la Educación General Básica hasta el Bachillerato. |
| | Estándares de infraestructura | Establecen requisitos esenciales, orientados a determinar las particularidades que los espacios y ambientes escolares deben poseer para contribuir al alcance de resultados óptimos en la formación de estudiantes y en la efectividad de la labor docente. |

Nota. Ministerio de Educación del Ecuador (2011)

• Propósito de los Estándares de Calidad Educativa

En el documento Estándares de Calidad Educativa de la República del Ecuador, se establece que los estándares tienen como propósito principal “orientar, apoyar y monitorear la acción de los actores del sistema educativo hacia su mejora continua. Adicionalmente, ofrecen insumos para la toma de decisiones de políticas públicas para la mejora de la calidad del sistema educativo” (Ministerio de Educación del Ecuador, 2011).

Los estándares del desempeño profesional están orientados a la mejora de la labor profesional de los docentes y directivos del sistema educativo del Ecuador.

Un docente de calidad es aquel que garantiza a todos los estudiantes oportunidades equitativas de aprendizaje y, a través de su labor formativa, contribuye activamente a la construcción de la sociedad que aspiramos para el país. Los Estándares de Desempeño Profesional Docente permiten definir las características y prácticas que distinguen a un buen docente, quien no solo demuestra dominio disciplinar en las materias que enseña, sino que también incorpora una serie de cualidades que enriquecen su quehacer pedagógico.

Entre estas cualidades se destacan: la aplicación de diversas estrategias didácticas, la actualización continua de sus conocimientos, la construcción de vínculos positivos con los estudiantes y sus familias, así como la adhesión a una ética profesional sólida. Estos elementos, en su conjunto, configuran una práctica docente comprometida con la calidad, la equidad y la mejora continua del sistema educativo.

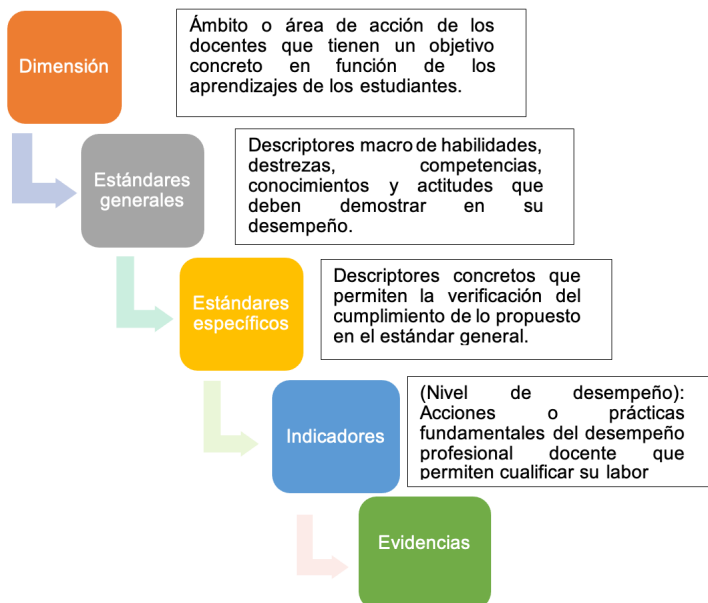
El objetivo de los estándares de Desempeño Profesional Docente es promover una enseñanza en el aula que permita a todos los estudiantes ecuatorianos alcanzar los aprendizajes y perfiles de egreso establecidos en el Currículo Nacional para la Educación General Básica y el Bachillerato. (Ministerio de Educación del Ecuador).

- **Estructura de los estándares de Desempeño Profesional Docente**

Los Estándares de Desempeño Profesional Docente están integrados por:

Figura 2

Estructura de los estándares de Desempeño Profesional Docente del Ecuador



Nota. Ministerio de Educación del Ecuador (2011).

La siguiente tabla organiza los Estándares del Desempeño Docente en Ecuador, estructurados en estándares generales, específicos y dimensiones. Este marco establece los referentes que orientan la calidad de la práctica pedagógica, precisando las expectativas de desempeño que guían tanto la formación como la evaluación y el desarrollo profesional de los docentes en el país

Tabla 9

Estándares de evaluación del desempeño docente

| N.º | ESTÁNDARES GENERALES | ESTÁNDARES ESPECÍFICOS |
|--|---|--|
| DIMENSIÓN A: DOMINIO DISCIPLINAR Y CURRICULAR | | |
| 1 | A.1. El docente conoce, comprende y tiene dominio del área del saber que enseña, las teorías e investigaciones educativas y su didáctica. | A.1.1 Domina el área del saber que enseña. |
| | | A.1.2 Comprende la epistemología del área del saber que enseña y sus transformaciones a lo largo de la historia. |
| | | A.1.3 Conoce la relación del área del saber que enseña con otras disciplinas. |
| | | A.1.4 Conoce la didáctica de la disciplina que imparte, y las teorías e investigaciones educativas que la sustentan. |
| 2 | A.2 El docente conoce el currículo nacional. | A.2.1 Comprende los componentes de la estructura curricular, cómo se articulan y cómo se aplican en el aula. |
| | | A.2.2 Conoce el currículo anterior y posterior al grado/curso que imparte. |
| | | A.2.3 Conoce los ejes transversales que propone el currículo nacional. |
| 3 | A.3 El docente domina la lengua con la que enseña. | A.3.1 Usa de forma competente la lengua en la que enseña. |
| DIMENSIÓN B: GESTIÓN DEL APRENDIZAJE | | |
| 1 | B.1 El docente planifica para el proceso de enseñanza-aprendizaje. | B.1.1 Planifica mediante la definición de objetivos acordes al nivel y al grado/curso escolar, al contexto, a los estilos, ritmos y necesidades educativas de los estudiantes, tomando en cuenta el currículo prescrito y los estándares de aprendizaje. |
| | | B.1.2 Incluye en sus planificaciones actividades de aprendizaje y procesos evaluativos, de acuerdo con los objetivos educativos establecidos. |
| | | B.1.3 Selecciona y diseña recursos didácticos que sean apropiados para potenciar el aprendizaje de los estudiantes. |
| | | B.1.4 Adapta los tiempos planificados a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes. |
| | | B.1.5 Planifica sus clases para que los estudiantes apliquen sus conocimientos y relacionen con sus propios procesos de aprendizaje. |

| | | |
|---|---|---|
| 2 | B.2 El docente implementa procesos de enseñanza-aprendizaje en un clima que promueve la participación y el debate. | B.2.1 Comunica a los estudiantes acerca de los objetivos de aprendizaje al inicio de la clase/unidad y cuáles son los resultados esperados de su desempeño en el aula. |
| | | B.2.2 Crea un ambiente positivo que promueve el diálogo tomando en cuenta intereses, ideas y necesidades educativas especiales de los estudiantes para generar reflexión, indagación, análisis y debate. |
| | | B.2.3 Responde a situaciones críticas que se generan en el aula y actúa como mediador de conflictos. |
| | | B.2.4 Organiza y emplea el espacio, los materiales y los recursos de aula, de acuerdo con la planificación y desempeños esperados. |
| | | B.2.5 Utiliza varias estrategias que ofrecen a los estudiantes caminos de aprendizaje colaborativo e individual. |
| | | B.2.6 Promueve que los estudiantes se cuestionen sobre su propio aprendizaje y busquen alternativas de explicación o solución a sus propios cuestionamientos. |
| 3 | B.3 El docente evalúa, retroalimenta e informa acerca de los procesos de aprendizaje de sus estudiantes. | B.3.1 Promueve una cultura de evaluación que permita la autoevaluación y la coevaluación de los estudiantes. |
| | | B.3.2 Diagnostica las necesidades educativas de aprendizaje de los estudiantes considerando los objetivos del currículo y la diversidad del estudiantado. |
| | | B.3.3 Evalúa los objetivos de aprendizaje planificados durante su ejercicio docente. |
| | | B.3.4 Evalúa de forma permanente el progreso individual, tomando en cuenta las necesidades educativas especiales, con estrategias específicas. |
| | | B.3.5 Comunica a sus estudiantes, de forma oportuna y permanente, los logros alcanzados y todo lo que necesitan hacer para fortalecer su proceso de aprendizaje. |
| | | B.3.6 Informa a los padres de familia o representantes legales, docentes y directivos, de manera oportuna y periódica, acerca del progreso y los resultados educativos de los estudiantes. |

DIMENSIÓN C: DESARROLLO PROFESIONAL

| | | |
|---|--|--|
| 1 | C.1 El docente se mantiene actualizado respecto a los avances e investigaciones en la enseñanza de su área del saber. | C.1.1 Participa en procesos de formación relacionados con su ejercicio profesional, tanto al interior de la institución como fuera de ella. |
| | | C.1.2 Investiga y se actualiza permanentemente en temas que tienen directa relación con su ejercicio profesional y con la realidad de su entorno y la del entorno de sus estudiantes. |
| | | C.1.3 Aplica experiencias y conocimientos aprendidos en los procesos de formación, relacionados con su ejercicio profesional. |
| 2 | C.2 El docente participa, de forma colaborativa, en la construcción de una comunidad de aprendizaje. | C.2.1 Comparte sus experiencias y conocimientos con otros profesionales de la comunidad educativa. |
| | | C.2.2 Trabaja con los padres de familia o representantes legales y otros miembros de la comunidad educativa, involucrándolos en las actividades del aula y de la institución. |
| | | C.2.3 Genera un ambiente participativo para el intercambio de experiencias y búsqueda de mecanismos de apoyo y asistencia a estudiantes con necesidades educativas especiales. |

| | | |
|-------------------------------|---|---|
| 3 | C.3 El docente reflexiona antes, durante y después de su labor sobre el impacto de su gestión en el aprendizaje de sus estudiantes. | C.3.1 Examina los efectos de sus prácticas pedagógicas en el aprendizaje del estudiantado y se responsabiliza de ellos, a partir de los resultados académicos, de la observación de sus propios procesos de enseñanza, de la de sus pares y de la retroalimentación que reciba de la comunidad educativa. |
| | | C.3.2 Valora su labor como docente y agente de cambio. |
| DIMENSIÓN D: COMPROMISO ÉTICO | | |
| 1 | D.1 El docente tiene altas expectativas respecto al aprendizaje de todos los estudiantes. | D.1.1 Fomenta en sus estudiantes el desarrollo de sus potencialidades y capacidades individuales y colectivas en todas sus acciones, tomando en cuenta las necesidades educativas especiales. |
| | | D.1.2 Comunica a sus estudiantes altas expectativas acerca de su aprendizaje, basadas en la información real sobre sus capacidades y potencialidades individuales y grupales. |
| | | D.1.3 Estimula el acceso, permanencia y promoción en el proceso educativo de los estudiantes dentro del sistema educativo. |
| 2 | D.2 El docente promueve valores y garantiza el ejercicio permanente de los derechos humanos en el marco del Buen Vivir. | D.2.1 Fomenta en sus estudiantes la capacidad de organizar acciones de manera colectiva, respetando la diversidad, las individualidades y las necesidades educativas especiales. |
| | | D.2.2 Toma acciones para proteger a estudiantes en situaciones de riesgo que vulneren sus derechos. |
| | | D.2.3 Promueve y refuerza prácticas que contribuyen a la construcción del Buen Vivir. |
| | | D.2.4 Fomenta las expresiones culturales de los pueblos, las etnias, las nacionalidades y la lengua materna de sus estudiantes. |
| 3 | D.3 El docente se compromete con el desarrollo de la comunidad. | D.3.1 Genera y se involucra en la promoción y apoyo de proyectos de desarrollo comunitario. |
| | | D.3.2 Promueve acciones que sensibilicen a la comunidad sobre procesos de inclusión educativa y social. |

Nota. Ministerio de Educación del Ecuador. (2011). Estándares de Desempeño Profesional Docente. Propuesta para la discusión ciudadana.

3.2.6 Reino de España

En el Reino de España, se ha visto por conveniente actualizar el Marco de Referencia de la competencia digital docente (MRCCD) de 2020, acorde con el nuevo contexto educativo centrado en las funciones profesionales del profesorado, en este proceso ha sido indispensable la ponencia del Grupo de Trabajo de Tecnologías del Aprendizaje (GTTA). Este marco está diseñado para todos los docentes que trabajan bajo la Ley Orgánica de Educación en España. Su desarrollo busca alinearse con los estándares europeos de competencia digital establecidos por la Comisión Europea, incluyendo los marcos para ciudadanos, educadores y centros educativos. Basado en el DigCompEdu, ha sido adaptado a la realidad educativa española y ajustado a las distintas etapas del desarrollo profesional docente. Desde la formación inicial

hasta un nivel experto, el marco propone que las tecnologías digitales sean utilizadas como una herramienta para mejorar el aprendizaje del alumnado, en lugar de ser un fin en sí mismas.

- **Estructura del Marco de Referencia de la Competencia Digital Docente**

El Marco de Referencia de la Competencia Digital Docente (MRCDD) se organiza en seis áreas que constituyen las categorías fundamentales sobre las cuales se estructuran las competencias digitales del profesorado. Estas competencias, a su vez, se agrupan en tres bloques principales:

- **Competencias profesionales del docente:** Son de carácter complementario respecto a las competencias específicas de la profesión docente, pero resultan indispensables para su ejercicio en entornos educativos mediados por tecnologías digitales.
- **Competencias pedagógicas del docente:** Se centran específicamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje, constituyendo el núcleo diferenciador y definitorio del ejercicio profesional docente en contextos digitales.
- **Competencias docentes para el desarrollo de la competencia digital del alumnado:** Corresponden a la aplicación concreta de las competencias pedagógicas del docente orientadas a la promoción y desarrollo de la competencia digital en los estudiantes, en función de los objetivos de aprendizaje establecidos.

Estos bloques trascienden el aspecto digital de las competencias y permitirían su articulación con el proyecto educativo y organizativo del centro educativo, con un posible marco de las competencias profesionales docentes y con el currículo del alumnado.

La estructura del Marco Referencial, previamente descrito, se presenta en áreas, descripciones y subcomponentes, cada uno de ellos acompañado de una caracterización precisa que permite su interpretación y aplicación, como se muestra en la siguiente tabla.

Tabla 10

Estructura del Marco de Referencia de la Competencia Digital Docente

| Área | Descripción | Sub componente | Descripción |
|---------------------------------------|---|---|---|
| Área 1. Compromiso profesional | El compromiso profesional de los docentes se expresa a través de la protección del bienestar del alumnado y su adecuado desarrollo intelectual, físico y psicológico, la participación en el centro, la colaboración con las familias, la acción responsable en el entorno y con su propio desarrollo profesional. Por lo tanto, la competencia digital docente no solo se debe referir a la capacidad para utilizar las tecnologías digitales para mejorar la enseñanza y el aprendizaje, sino también para el adecuado desempeño de todas las tareas relacionadas con el ejercicio profesional. | 1.1. Comunicación organizativa | Utilizar las tecnologías digitales establecidas por las Administraciones Educativas o, en su caso, por los titulares del centro, para aplicar las estrategias de comunicación organizativa entre los agentes de la comunidad educativa y de estos con terceros, contribuyendo a la mejora de dichas estrategias y a la proyección de la imagen institucional de la organización. |
| | | 1.2. Participación, colaboración y coordinación profesional | Utilizar las tecnologías digitales para participar en los órganos colegiados de gobierno y de coordinación docente del centro, para coordinarse con los integrantes de los equipos docentes, de los servicios de orientación y apoyo educativo, así como para colaborar con profesorado de otros centros, educadores y miembros de otras instituciones en el desarrollo de planes y proyectos específicos promovidos desde el centro educativo. |
| | | 1.3. Práctica reflexiva | Reflexionar, de modo individual y colectivo, sobre la práctica pedagógica digital que se desarrolla en el aula y el centro, con la finalidad de aplicar las mejoras identificadas a través de este proceso. |
| | | 1.4. Desarrollo profesional digital continuo | Desarrollar de forma continuada las competencias profesionales docentes a través de medios digitales. Mantener actualizada la competencia digital docente. |
| | | 1.5. Protección de datos personales, privacidad, seguridad y bienestar digital | Proteger los datos personales, las comunicaciones y el acceso a los dispositivos, dentro del ámbito educativo, para evitar los riesgos y amenazas que afecten a los derechos y garantías digitales de todos los miembros de la comunidad educativa contemplados en la normativa vigente. Utilizar de manera responsable, segura y saludable las tecnologías digitales para evitar riesgos laborales, personales y en el entorno y para garantizar el bienestar físico, psicológico y social del alumnado al utilizar las tecnologías digitales. |

Área 2. Contenidos digitales

El profesorado dispone actualmente de una gran diversidad de contenidos digitales que puede utilizar para la enseñanza. Una de las competencias clave que cualquier docente necesita desarrollar es poder gestionar esta variedad de contenidos para identificar de forma efectiva los que mejor se adaptan a los objetivos de aprendizaje, a su alumnado y a su estilo de enseñanza, estructurarlos, relacionarlos entre sí y modificar, añadir y crear nuevos contenidos educativos digitales con los que apoyar su práctica docente.

Es importante tener en cuenta la diferencia conceptual entre contenidos digitales, que son ficheros con contenidos que pueden emplearse con un fin educativo, aunque originariamente hubiesen sido elaborados con otro propósito, y contenidos educativos digitales, que son paquetes de contenidos estandarizados, identificados y catalogados para que se utilicen con un fin educativo.

Al mismo tiempo, es importante conocer cómo se deben utilizar y administrar de manera responsable los contenidos digitales, respetando la normativa sobre derechos de autor y propiedad intelectual al usarlos, modificarlos y compartirlos.

Esta área incluye tres competencias relacionadas con la búsqueda, reutilización, creación y compartición de contenidos educativos digitales respetando los derechos de autor y teniendo en cuenta que su uso se desarrollará en un contexto educativo concreto atendiendo a las necesidades de todo el alumnado. Las tres competencias que integran esta área comparten elementos comunes, desarrollados de forma detallada en la competencia 2.3., aunque dichos elementos adquieran un peso distinto y requieran un desarrollo diferenciado en cada una de ellas. Estos elementos son:

- propiedad intelectual y derechos de autor,
- uso de estándares,
- sistemas de catalogación y uso de metadatos.

2.1. Búsqueda y selección de contenidos digitales

Localizar, evaluar y seleccionar contenidos digitales de calidad para apoyar y mejorar la enseñanza y el aprendizaje. Considerar, de forma específica, el objetivo de aprendizaje, el contexto, el enfoque pedagógico, el tipo de licencia y aspectos técnicos que garanticen la accesibilidad universal, la usabilidad y la interoperabilidad.

2.2. Creación y modificación de contenidos digitales

Modificar y adaptar los contenidos educativos digitales respetando las condiciones de uso (obras derivadas y limitaciones recogidas en los derechos de propiedad intelectual) establecidas por cada licencia. Crear nuevos contenidos educativos digitales de forma individual o en colaboración con otros profesionales dentro de entornos seguros. Considerar, de modo específico, el objetivo de aprendizaje, el contexto, el enfoque pedagógico y los destinatarios al diseñar y crear o modificar los contenidos digitales. Seleccionar las herramientas digitales de autor, para la creación y modificación de contenidos, teniendo en cuenta las características técnicas y de accesibilidad y los términos de uso y la política de privacidad.

2.3. Protección, gestión y compartición de contenidos digitales

Catalogar los contenidos educativos digitales y ponerlos a disposición de la comunidad educativa y del colectivo profesional utilizando entornos seguros. Proteger eficazmente los contenidos digitales. Respetar y aplicar correctamente la normativa sobre propiedad intelectual y derechos de autor en la gestión y compartición de contenidos digitales.

| | | | |
|---------------------------------|--|---|---|
| Área 3. Enseñanza y aprendizaje | Las tecnologías digitales pueden fortalecer y mejorar las estrategias de enseñanza y aprendizaje de diferentes formas. Sin embargo, sea cual sea la estrategia o enfoque pedagógico que se elija, la competencia digital específica del docente radica en manejar eficazmente el uso de las tecnologías digitales en las diferentes fases y entornos del proceso de aprendizaje. La competencia fundamental de este ámbito, y tal vez de todo el marco, es la 3.1: Enseñanza. Esta competencia se refiere al diseño, planificación e implementación del uso de tecnologías digitales en cada una de las etapas del proceso de aprendizaje. | 3.1. Enseñanza | Integrar en las programaciones didácticas el uso de las tecnologías digitales, de forma creativa, segura y crítica para mejorar la eficacia de las prácticas docentes. Gestionar y coordinar adecuadamente las intervenciones didácticas digitales, asegurando el funcionamiento de los dispositivos, recursos y servicios durante la implementación de la programación didáctica. Desarrollar y experimentar con nuevos formatos y métodos pedagógicos para la enseñanza y para el aprendizaje. |
| | Las competencias 3.2, 3.3 y 3.4 complementan la 3.1 poniendo el foco de atención en el potencial real de las tecnologías digitales para mejorar el aprendizaje del alumnado y en el modo en que un docente integrador de las tecnologías digitales puede emplearlas para apoyar y orientar este proceso, favoreciendo la colaboración y la progresiva autonomía del alumnado. Por tanto, deberán quedar recogidas estas medidas en la programación didáctica, aunque no se haga una mención explícita en su descripción, ya que la concreción curricular de aula se desarrolla en la competencia 3.1. Enseñanza. | 3.2. Orientación y apoyo en el aprendizaje | Utilizar las tecnologías y servicios digitales, cumpliendo con las medidas de seguridad y protección de datos, para mejorar la interacción individual y colectiva con el alumnado, dentro y fuera de las sesiones de aprendizaje. Emplear las tecnologías digitales para ofrecer orientación y asistencia pertinente y específica. Desarrollar y experimentar nuevas vías y formatos para ofrecer orientación y apoyo, respetando los derechos digitales de todo el alumnado y evitando cualquier tipo de discriminación o sesgo. |
| | En suma, los docentes digitalmente competentes deben ser capaces de diseñar nuevas vías, gracias a las tecnologías digitales, para proporcionar orientación y ayuda al alumnado, individual y colectivamente (3.2), acompañar, guiar y facilitar el desarrollo tanto de las actividades de aprendizaje autorreguladas (3.4) como de las colaborativas (3.3). Artículo 91. Funciones del profesorado. | 3.3. Aprendizaje entre iguales | Seleccionar y utilizar tecnologías digitales seguras para mejorar el aprendizaje del alumnado a través de la colaboración. Proporcionar estrategias al alumnado para utilizar las tecnologías digitales de comunicación y cooperación con el fin de enriquecer los procesos de aprendizaje y desarrollar su capacidad de aprender a aprender entre iguales. |
| | | 3.4. Aprendizaje autorregulado | Utilizar las tecnologías digitales para favorecer en el alumnado la metacognición, a través de la reflexión sobre el propio aprendizaje y el desarrollo de las acciones estratégicas para planificar, supervisar, contrastar ideas, solicitar ayuda y documentar los procesos de aprendizaje realizados. |

| | | |
|--|--|---|
| | <p>La evaluación es un elemento imprescindible en el proceso de enseñanza aprendizaje y como tal, contribuye al desarrollo de la innovación educativa. Al integrar las tecnologías digitales en el aprendizaje y la enseñanza, debemos considerar, por un lado, cómo pueden mejorar las estrategias de evaluación existentes. Y, al mismo tiempo, también debemos analizar cómo pueden emplearse para crear o facilitar enfoques de evaluación innovadores. El profesorado digitalmente competente debe ser capaz de utilizar las tecnologías digitales en el ámbito de la evaluación con esos dos objetivos en mente, respetando siempre la privacidad y seguridad de los datos personales manejados en este proceso para garantizar los derechos digitales y la protección de datos personales.</p> | <p>4.1. Estrategias de evaluación</p> <p>Utilizar las tecnologías digitales para el diseño de los medios e instrumentos de evaluación diagnóstica, formativa y sumativa e implementarlos cumpliendo con las medidas de seguridad y protección de datos personales. Mejorar la diversidad e idoneidad de los formatos y enfoques de evaluación</p> |
| | | <p>4.2. Analíticas y evidencias de aprendizaje</p> <p>Generar, almacenar, validar, seleccionar, analizar e interpretar las evidencias digitales sobre la actividad, el rendimiento y el progreso del alumnado con el fin de mejorar el proceso de enseñanza y el aprendizaje, respetando la normativa vigente en cuanto a protección de datos.</p> |
| <p>Área 4. Evaluación y retroalimentación</p> | <p>El uso de las tecnologías digitales en la educación ya sea para fines de evaluación, aprendizaje, administrativos u otros, tiene como resultado una amplia gama de datos disponibles sobre el comportamiento de aprendizaje de cada estudiante individual. El análisis e interpretación de estos datos y su uso en la toma de decisiones está ganando importancia creciente, aunque sea necesario complementar la información que aportan con el análisis de los datos convencionales sobre el comportamiento del alumnado.</p> <p>Al mismo tiempo, las tecnologías digitales pueden contribuir a monitorizar directamente el progreso del alumnado, a facilitar la retroalimentación y a permitir que los educadores adapten sus estrategias de enseñanza y de evaluación fruto de este proceso.</p> | <p>4.3. Retroalimentación y toma de decisiones</p> <p>Utilizar las tecnologías digitales para ofrecer retroalimentación al alumnado respetando la privacidad y seguridad de la información aportada. Adaptar las estrategias de enseñanza y proporcionar refuerzo específico a partir de los datos obtenidos. Informar al alumnado y a las familias y facilitar la comprensión de las evidencias de aprendizaje aportadas por las tecnologías digitales para que sean utilizadas en la toma de decisiones.</p> |

| | | | |
|--|--|---|---|
| Área 5. Empoderamiento del alumnado | Entre los principios del sistema educativo, recogidos en el artículo 1 b) de la LOE modificado por la LOMLOE, se encuentra el de que la educación debe actuar "como un elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que se deriven de cualquier tipo de discapacidad" y, en este sentido, las tecnologías digitales posibilitan el acceso a la información, la comunicación y el conocimiento, reduciendo o eliminando barreras físicas, sensoriales o socioeconómicas. En contrapunto, la "brecha digital", originada por el desigual acceso a los dispositivos, a la red y por la carencia de competencias digitales, supone un riesgo para el derecho a la educación en igualdad de condiciones del alumnado en situación de vulnerabilidad socioeducativa. | 5.1. Accesibilidad e inclusión | Emplear las tecnologías digitales para facilitar el aprendizaje de todo el alumnado eliminando las barreras contextuales para su presencia, participación y progreso. Garantizar la accesibilidad física, sensorial y cognitiva a los recursos digitales. Adoptar medidas que promuevan la equidad y permitan reducir o compensar la brecha digital y el impacto de las desigualdades socioculturales y económicas en el aprendizaje. |
| | | 5.2. Atención a las diferencias personales en el aprendizaje | Utilizar las tecnologías digitales para atender las diferencias del alumnado, garantizando sus derechos digitales, de forma que todos puedan alcanzar los objetivos de aprendizaje. |
| | | 5.3. Compromiso activo del alumnado con su propio aprendizaje | Integrar las tecnologías digitales en estrategias pedagógicas que promuevan el compromiso activo del alumnado con una materia, convirtiéndolo en protagonista de su propio aprendizaje e incentivando el desarrollo de operaciones cognitivas complejas y de competencias transversales, como el pensamiento crítico o la creatividad. |
| Área 6. Desarrollo de la competencia digital del alumnado | Frente a las restantes competencias de este marco, en las que se trataba de cómo el profesorado debía emplear las tecnologías digitales para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, el área 6 detalla las competencias pedagógicas específicas que los docentes necesitan para que el alumnado adquiera y desarrolle su competencia digital para ejercer una ciudadanía activa, responsable y crítica. | 6.1. Alfabetización mediática y en el tratamiento de la información y de los datos | Diseñar, implementar e integrar, en los procesos de enseñanza y aprendizaje, propuestas pedagógicas para el desarrollo y evaluación de la competencia digital del alumnado en alfabetización mediática y en el tratamiento de la información y de los datos. Contextualización de la competencia en el desempeño docente |
| | | 6.2. Comunicación, colaboración y ciudadanía digital | Diseñar, implementar e integrar, en los procesos de enseñanza y aprendizaje, propuestas pedagógicas para el desarrollo y evaluación de la competencia digital del alumnado en la comunicación y colaboración, empleando tecnologías y respetando la etiqueta digital, así como para la construcción de una ciudadanía e identidad digital responsables |
| | Siguiendo el modelo TPACK, se encuadrarían, específicamente, en la intersección entre el conocimiento pedagógico y el tecnológico, ya que este último sería el objeto de la enseñanza y del aprendizaje, pero, para que el alumnado sea capaz de adquirirlo, se requiere de la capacidad del profesorado para diseñar e implementar estrategias didácticas acordes a sus características y necesidades. | 6.3. Creación de contenidos digitales | Diseñar, implementar e integrar, en los procesos de enseñanza y aprendizaje, propuestas pedagógicas para el desarrollo y evaluación de la competencia digital del alumnado en la creación y reelaboración de contenidos digitales, incluyendo la programación y los contenidos o funcionalidades para crearlos o editarlos de las tecnologías emergentes, aplicando los derechos de autoría y de propiedad intelectual. |
| | | 6.4. Uso responsable y bienestar digital | Diseñar, implementar e integrar, en los procesos de enseñanza y aprendizaje, propuestas pedagógicas para el desarrollo y evaluación de la competencia digital del alumnado en el uso seguro, responsable, crítico, saludable y sostenible de las tecnologías digitales. |
| | | 6.5. Resolución de problemas | Diseñar, implementar e integrar, en los procesos de enseñanza y aprendizaje, propuestas pedagógicas para el desarrollo y evaluación de la competencia digital del alumnado en la utilización de las tecnologías digitales para resolver problemas cotidianos y desenvolverse, como prosumidor, de forma creativa y crítica en un mundo digitalizado |

Nota. Elaborado con base en Ministerio de Educación y Formación Profesional y Administraciones educativas de las comunidades autónomas (2022).

3.2.7 Estados Unidos Mexicanos

En el marco de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) en México, durante el ciclo escolar 2008-2009, se implementaron dos fases piloto del Proyecto “Estándares para la Educación Básica”. De este proceso emergieron tres dimensiones clave: curricular, de desempeño docente y de gestión escolar. Dentro de cada una de estas dimensiones se identificaron los siguientes temas recurrentes:

- **Curriculares:**
 - o Formar a los alumnos en competencias.
 - o Conocer y aplicar metodología de trabajo por proyectos.
 - o Capacitarse en la RIEB y estar preparados para los cambios.
 - o Conocer los puntos de partida de los alumnos a fin de brindarles una atención diferenciada.
 - o Desarrollar y contar con más elementos para evaluar a los alumnos.
 - o Registro y seguimiento de alumnos con bajo rendimiento.
 - o Enriquecer formato de planeación de acuerdo con el nuevo currículo.
 - o Relacionar contenidos entre asignaturas y grados.
- **De desempeño docente:**
 - o Impulsar el profesionalismo y la responsabilidad del quehacer docente.
 - o Dar seguimiento a la evaluación de la práctica como mecanismo de mejora escolar.
 - o Realizar periódicamente reuniones de docentes para compartir experiencias.
 - o Fomentar el trabajo colegiado para el tratamiento de la transversalidad de asignaturas.

- **Gestión escolar:**

- Diseñar una planeación compartida.
- Contar con estrategias de participación de padres de familia.
- Determinar normas que se deben cumplir en el aula para responsabilizar a los alumnos de su aprendizaje.
- Abatir ausentismo de alumnos.
- Promover la cultura de la autoevaluación con honestidad y responsabilidad.
- Establecer contacto con otras escuelas para compartir la experiencia de evaluación.
- Activar los consejos escolares.
- Atender las necesidades de infraestructura y población escolar (por ejemplo, repartir a los estudiantes entre grupos de manera equitativa).
- Trabajar más cercanamente en los trayectos de mejora con la supervisión escolar. (SEP, 2010 pp. 84 - 85)

- **Propósito de los Estándares de desempeño docente**

Los estándares de desempeño docente establecen las prácticas y estrategias que los maestros deben implementar en el aula para facilitar el aprendizaje de los estudiantes. Se complementan con los estándares curriculares, que definen qué se debe enseñar y aprender, y con los de gestión escolar, que regulan la organización de la escuela para favorecer el aprendizaje. Estos estándares sirven como guía para la acción docente y como referencia para la reflexión y mejora continua. De acuerdo con el documento de la Secretaría de Educación Pública (2010):

Los estándares de desempeño docente buscan, particularmente, acercarse al aula como lugar social donde se espera que algunos de los saberes socialmente contruidos sean aprendidos por los y las alumnas. Esta aproximación se realiza en complementariedad con los estándares curriculares (que marcan lo que los alumnos han de aprender y los maestros enseñar) y los de gestión de escuela (que hacen referencia a cómo se organiza la escuela para constituirse en plataforma del aprendizaje de los alumnos).

De tal forma, los estándares de desempeño docente son referentes del quehacer del maestro en el nivel del aula. Explicitan lo que el

docente hace en el salón de clases y las maneras como lo hace durante el proceso de construcción del conocimiento con sus alumnas y alumnos, por lo que a su vez se erigen en referentes para la reflexión y la mejora continua. (SEP, 2010 p. 20)

- **Proceso de evaluación mediada por los Estándares de desempeño docente**

En México, los estándares de desempeño docente en el aula están diseñados para evaluar y mejorar la calidad de la enseñanza, organizándose en categorías clave que abarcan desde la *Planeación*, la *Gestión del ambiente*, la *Gestión Curricular*, la *Gestión didáctica* y la *Evaluación*. Estas categorías establecen criterios claros para guiar a los docentes en cada etapa de su labor educativa, con el objetivo de promover aprendizajes significativos y un ambiente propicio para el desarrollo integral de los estudiantes.

Tabla 11

Proceso de evaluación mediada por los Estándares de Desempeño Docente

| Categoría | Descripción |
|--------------------------------------|--|
| Planeación | Se enfoca en la preparación previa de contenidos, objetivos, estrategias didácticas y mecanismos de evaluación |
| Gestión del ambiente de clase | Enfatiza la creación de un clima de respeto y confianza entre docente y alumnos, así como el manejo adecuado del grupo |
| Gestión curricular | Se centra en el conocimiento profundo de los contenidos y en la capacidad de relacionarlos con el contexto y las distintas asignaturas |
| Gestión didáctica | Abarca el uso efectivo de estrategias, recursos, organización del grupo y técnicas de presentación y explicación para facilitar el aprendizaje |
| Evaluación | Promueve la reflexión, autoevaluación y valoración entre los estudiantes, junto con la retroalimentación constante de parte del docente. |

Estos estándares proporcionan un marco detallado para fortalecer la práctica docente y asegurar que los estudiantes reciban una educación de calidad, ajustada a sus necesidades y contextos específicos.

En el siguiente cuadro se presenta una descripción más a detalles de cada uno de los 25 Estándares de Desempeño Docente:

Tabla 12

Descripción de los Estándares de Desempeño Docente

| Categoría | Referente de evaluación | Estándar de evaluación |
|--------------------------------------|--|--|
| Planeación | I. Selección de contenidos | Específica, de manera Clara, contenidos apegados al currículum que desarrollará durante la clase. |
| | II. Selección del propósito | Específica, de manera Clara, el propósito que desarrollará durante la clase. |
| | III. Diseño de estrategias didácticas | Especifica estrategias didácticas acordes con el propósito y los contenidos que desarrollará durante la clase. |
| | IV. Selección de mecanismos de evaluación | Especifica mecanismos de evaluación a utilizar durante la clase, que permitirán detectar de manera eficiente el grado de avance y logro del propósito. |
| Gestión del ambiente de clase | V. relaciones interpersonales | Durante la clase propicia, de manera permanente, relaciones interpersonales de respeto y confianza entre él y los alumnos, así como entre los alumnos, que contribuyen a establecer un ambiente para el aprendizaje. |
| | VI. Manejo de Grupo | Durante la clase logra, de manera permanente, un manejo de grupo que posibilita la comunicación dentro del mismo. |
| Gestión curricular | VII. Conocimiento de la asignatura | Durante la clase demuestra amplio conocimiento y comprensión del conjunto de contenidos de la asignatura que tiene a su cargo desarrollar. |
| | VIII. Relaciones entre asignaturas | Durante la clase Presenta, trata Y relaciona contenidos de diferentes asignaturas. |
| | IX. Conexión asignaturas-contextos | Durante la clase establece, de manera frecuente y pertinente, relaciones entre los contenidos de las asignaturas y el contexto en que viven los alumnos. |

| | | |
|------------------------------|--|--|
| Gestión didáctica | X. Presentación curricular | Al inicio de la clase presenta y/o recuerda, en forma Clara a los alumnos, el propósito Y los contenidos a desarrollar y aprender durante la clase |
| | XI. Atención diferenciada | Durante la clase atiende, de manera diferenciada, las necesidades de aprendizaje de los alumnos. |
| | XII. Organización del grupo | Durante la clase organiza al grupo de manera muy adecuada a las necesidades que demandan las actividades que desarrolla. |
| | XIII. Relación de aprendizaje alumno-alumno | Durante la clase realiza, de manera frecuente y adecuada, acciones y actividades que favorecen el diálogo entre los alumnos, propiciando su aprendizaje. |
| | XIV. Recursos didácticos | Durante la clase usa, de manera motivante para los alumnos, recursos didácticos acordes para promover el aprendizaje de los contenidos |
| | XV. Recursos espaciales | Durante la clase maneja, de manera muy adecuada, el espacio del salón de clases respecto a las necesidades que demandan las actividades que desarrolla. |
| | XVI. Manejo del tiempo | Durante la clase distribuye y maneja el tiempo, de manera eficaz y flexible, respecto a los contenidos y actividades que desarrolla |
| | XVII. Indicaciones | Durante la clase da indicaciones, de manera muy clara, de los procedimientos a seguir respecto a las actividades que desarrolla. |
| | XVIII. Explicaciones | Durante la clase brinda explicaciones, de manera clara y significativa, de los conceptos y las definiciones que trata. |
| | XIX. Preguntas | Durante la clase formula, de manera muy frecuente preguntas abiertas que promueven procesos de reflexión sobre los saberes y procedimientos de los alumnos. |
| | XX. Actividades dirigidas | Durante la clase desarrolla actividades con procedimientos determinados por él mismo, pertinentes y motivantes, para que los alumnos se apropien del conocimiento. |
| | XXI. Actividades no dirigidas | Durante la clase desarrolla actividades con procedimientos determinados por los alumnos, pertinentes y motivantes, para que se apropien del conocimiento. |

| | | |
|------------|--|---|
| Evaluación | XXII. Autovaloración | Durante la clase promueve, de manera eficiente, que los alumnos expresen valoraciones sobre sus propios procesos y resultados respecto de las actividades que desarrolla. |
| | XXIII. Valoración entre alumnos | Durante la clase promueve, de manera eficiente, que los alumnos expresen valoraciones sobre los procesos y resultados de sus compañeros respecto de las actividades que desarrolla. |
| | XXIV. Valoración del docente a los alumnos | Durante la clase expresa valoraciones congruentes sobre los procesos y resultados de los alumnos respecto de las actividades que desarrolla. |
| | XXV. Retroalimentación de saberes | Durante la clase rescata y sistematiza, de manera pertinente, los conocimientos previos, así como los que van adquiriendo los alumnos y los retroalimenta de forma significativa. |

Nota. Secretaría de Educación Pública (2010).

3.2.8 República de Panamá

En la República de Panamá, de acuerdo con la Ley 47 de 1946 Orgánica de Educación en su artículo 338 señala: “El educador que se desempeñe como docente o administrativo en cualquier nivel del sistema educativo, será evaluado en base a:

- su eficiencia profesional
- superación académica
- docencia e investigación educativa

En este sentido en el año 2022, se elaboró una Propuesta de Estándares de la Profesión Docente que tienen como objetivo principal guiar, apoyar y evaluar el desempeño docente para promover su mejora continua. Al mismo tiempo, proporcionan información clave a los responsables de la toma de decisiones, facilitando la revisión y el ajuste de políticas públicas para fortalecer la calidad del sistema educativo.

La Propuesta de Estándares de la Profesión Docente está estructurada de la siguiente forma:

Tabla 13
Propuesta de Estándares de la Profesión Docente

| Dimensiones | Descripción de su contenido | Estándares de desempeño docente |
|---|--|---|
| I. Cumple las responsabilidades administrativas inherentes a su cargo. | Todo profesor en Panamá tiene el deber de cumplir un conjunto de responsabilidades que son propias del ejercicio de la profesión. Esta dimensión de los estándares de desempeño se refiere a estas. | 1. Participa en el levantamiento de información censal, estadística y de los resultados de evaluación. |
| | | 2. Mantiene actualizado el estudio ideográfico del estudiante. |
| | | 3. Colabora en el estudio, diseño y evaluación del currículo nacional. |
| II. Conoce, comprende e implementa el currículum nacional vigente. | Una de las primeras responsabilidades profesionales de un docente es comprender que su trabajo esencial es contribuir a la formación de un ideal de ciudadano nacional cuyas características fundamentales se plasman explícitamente en la Constitución de la República y se operacionalizan a través de un diseño curricular que desarrolla el Ministerio de educación del país de que se trate. Por tanto, debe ser capaz de interpretar los objetivos de aprendizaje, habilidades, y actitudes plasmadas en el currículum e implementar su cumplimiento a través de sus clases. | 4. Conoce el desarrollo histórico y los principios que conforman la asignatura que enseña y se mantiene permanentemente actualizado. |
| | | 5. Comprende los conocimientos, las habilidades y actitudes que favorecen el aprendizaje de la asignatura que enseña. |
| | | 6. Realiza las conexiones que se pueden establecer con otras asignaturas para hacer el contenido que enseña más accesible, comprensible y significativo para los estudiantes. |
| | | 7. Utiliza un amplio repertorio de estrategias y recursos didácticos para explicar la asignatura que enseña y lograr que sus estudiantes ejerciten, practiquen y apliquen las habilidades generales del currículum y las específicas de la asignatura que enseña. |
| | | 8. Identifica las dificultades y concepciones erróneas más frecuentes de la asignatura que enseña, conoce cómo interfiere en el aprendizaje e implementa estrategias para anticiparlas y abordarlas. |
| | | 9. Comprende los fundamentos, los conocimientos, la estructura, las actitudes y la progresión del currículum escolar de la asignatura que enseña, de manera flexible y contextualizada. |
| | | 10. Utiliza eficazmente los recursos y documentos que acompañan el currículum tales como planes y programas de estudio y textos escolares recomendados. |
| | | 11. Conoce, comprende, implementa y gestiona el currículum nacional vigente. |

III. Planifica rigurosamente el proceso de enseñanza aprendizaje.

Planifica experiencias de aprendizaje efectivas, inclusivas y pertinentes para el logro de objetivos de aprendizaje considerando el conocimiento disciplinar y didáctico, el currículo vigente, el contenido, las características y conocimientos previos de los alumnos y la evidencia generada a partir de las evaluaciones.

12. Planifica sus clases estableciendo metas acordes al nivel o grado de los estudiantes.

13. Incluye en sus planificaciones actividades de aprendizaje y procesos evaluativos que se corresponden con los objetivos de aprendizaje previamente definidos.

14. Utiliza las TICs como recurso para mejorar su práctica docente en el aula.

15. Ajusta la planificación de sus clases a los contextos, estilos, ritmos y necesidades de los estudiantes para mejorar su aprendizaje.

16. Gestiona eficaz y eficientemente el tiempo real disponible para la enseñanza y el aprendizaje.

17. Formula, selecciona y secuencia objetivos disciplinares y ejes transversales, considerando conocimientos, habilidades y actitudes, contextualizadas a las características de los estudiantes, sus aprendizajes previos y coherentes con el currículo vigente.

18. Respeta el enfoque de género para seleccionar materiales, recursos, actividades y ejemplos libres de sesgo.

IV. Planificación y ejecución de la evaluación del aprendizaje.

Planifica la evaluación, incorporando diversas modalidades que permitan obtener evidencias sobre el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje, monitorear el nivel de logro de los mismos y retroalimentar a los estudiantes y al resto de la comunidad educativa.

19. A través de la evaluación, se informa de los resultados, el proceso y progreso del aprendizaje de sus estudiantes.

20. Fomenta el desarrollo de una cultura de la evaluación que favorezca el uso de la autoevaluación de los docentes y estudiantes.

21. Diagnostica las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, considerando los objetivos del currículo.

22. Evalúa permanentemente el progreso individual de los estudiantes, así como el de todo el grupo y lo toma como insumo para la mejora de su práctica pedagógica.

23. Informa oportunamente a sus estudiantes respecto a sus logros y sobre lo que necesitan hacer para fortalecer su aprendizaje para que este sea perdurable.

24. Planifica la evaluación considerando los momentos adecuados y diversas técnicas e instrumentos para esta, incluyendo la auto y la coevaluación por parte de sus alumnos.

25. Diseña evaluaciones que permiten diversificar y ampliar la evidencia formativa y sumativa para monitorear y hacer seguimiento del aprendizaje.

26. Analiza los datos y evidencias que aportan las evaluaciones, para identificar brechas entre los aprendizajes esperados y los efectivamente logrados, y emprender acciones de mitigación de las deficiencias detectadas.

27. Participa y elabora proyectos institucionales para el aseguramiento de la calidad de los aprendizajes

V. Gestión del aprendizaje de sus alumnos.

El o la docente produce interacciones pedagógicas con sus estudiantes que les demuestra a estos que posee altas expectativas respecto a su aprendizaje, así como promueve oportunidades de aprendizaje desafiantes para que todos progresen y logren los objetivos propuestos.

28. Crea un clima de aula adecuado para la enseñanza y el aprendizaje, de acuerdo a su entorno escolar.

29. Enuncia los objetivos de aprendizaje al inicio de la clase / unidad didáctica los resultados esperados del desempeño de los estudiantes.

30. Posibilita la interacción social positiva y promueve el diálogo entre los estudiantes.

31. Reconoce y recompensa a los estudiantes por sus logros en el aprendizaje.

32. Responde a situaciones críticas que se generan en el aula actuando como mediador de conflictos.

33. Organiza los ambientes educativos de acuerdo con los objetivos previstos.

34. Utiliza variedad de estrategias que le permiten ofrecer a los estudiantes múltiples caminos de aprendizaje individual y colaborativo.

35. Respeta el ritmo de aprendizaje de cada estudiante.

36. Aplica estrategias que despiertan la curiosidad de sus estudiantes y los motiva de manera que presten atención sostenida y voluntaria durante la mayor parte de la clase.

37. Genera espacios de interacción pedagógica para la elaboración de juicios críticos, basados en la reflexión y uso del error, de modo de formar en los estudiantes la capacidad de estar abiertos a los cambios y de tomar decisiones razonadas.

38. Capacita de acuerdo a las competencias específicas a sus pares, padres de familia y comunidad educativa cuando así se requiera.

VI. Desarrollo profesional y compromiso ético.

Demuestra compromiso con su aprendizaje profesional continuo, transformando su práctica a través de la reflexión sistemática, la colaboración y la participación en diversas instancias de desarrollo profesional. Actúa éticamente, resguardando los derechos de todos sus estudiantes, su bienestar y el de toda la comunidad escolar, en consonancia con el proyecto educativo institucional y la legislación vigente.

39. Actualiza y profundiza sus conocimientos de la asignatura que enseña y didácticos de manera continua del currículo vigente y del uso de las herramientas digitales para apoyar el aprendizaje y desarrollo integral de sus alumnos.

40. Muestra disposición a innovar en su práctica pedagógica, para enfrentar problemáticas o desafíos que requieren recurrir a nuevas comprensiones y prácticas.

41. Respeta los límites que corresponden a su rol profesional en todas las interacciones con sus estudiantes, sus familias y demás actores de la comunidad escolar.

42. Denuncia oportunamente hechos con características de maltrato infantil o cualquier otro delito que afecte a niños, adolescentes o jóvenes.

43. Respeta las normas y políticas existentes sobre el uso de tecnologías digitales y se asegura de que sus estudiantes accedan y utilicen dichas tecnologías de manera segura, ética y legal.

44. Promueve relaciones de respeto basadas en la honestidad y equidad dentro y fuera del aula.

45. Reconoce y valora la diversidad en cuanto a género, etnia, nacionalidad, cultura, religión, características físicas y socioeconómicas, entre otras.

Nota. Ministerio de Educación. Dirección Nacional de Evaluación Educativa (2022). Propuesta de Estándares de la Profesión Docente.

3.2.9 República del Paraguay

La Ley 5749/2017 establece la Carga Orgánica del Ministerio de Educación y Culturas, que define que es competencia del Ministerio establecer la política educativa nacional, como órgano rector (Art. 3). Establece que la instancia encargada de evaluar la educación es el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) que tiene a su cargo implementar el Sistema Nacional de Evaluación de la calidad de la educación en sus diferentes componentes constitutivos. Entre sus funciones está la de “Evaluar el desempeño de los educadores con participación de la comunidad educativa y proyectar acciones derivadas de los resultados con incentivos, ascensos y otros mecanismos que promuevan la elevación del prestigio de los educadores y el mejoramiento de la educación pública” (Art. 51).

El INEE desarrolla las evaluaciones del desempeño docente con fines formativos y no punitivos. La evaluación constituye, para el INEE, una herramienta que aporta evidencias para la retroalimentación en los diferentes niveles de gestión del sistema educativo, al facilitar datos relevantes para la toma de decisiones informadas, favoreciendo de este modo, que los diferentes actores que intervienen en los procesos educativos, desde los roles que les corresponden, participen y se movilicen para asumir un compromiso concreto en la construcción y consolidación colectiva de políticas educativas pertinentes, equitativas y de calidad (MEC, 2024).

A continuación, se realiza una exploración de las dimensiones e indicadores del desempeño docente

• Dimensiones e Indicadores del Desempeño Docente

La evaluación de desempeño docente se realiza de manera anual. Tiene el propósito de obtener información oportuna sobre el desempeño profesional a fin de delinear acciones orientadas a la formación continua, a la mejora de la gestión y por ende al mejoramiento de la calidad de los procesos de enseñanza y del aprendizaje de los estudiantes. A continuación, se presentan las dimensiones e indicadores del desempeño docente:

- Gestión del currículum: Orientado a facilitar la implementación del currículo, asegurando su coherencia y pertinencia a la institución educativa, zona escolar y departamental.

- **Gestión administrativa:** Hace referencia al cumplimiento de las normas y de los procedimientos administrativos de la institución, concernientes al calendario escolar, a los programas de mejoramiento de las condiciones educativas para el desarrollo de la enseñanza, al logro de los aprendizajes, y a la administración de los recursos humanos, financieros y materiales para la rendición de cuentas públicas.
- **Gestión de la vinculación social:** Orientado al establecimiento adecuado de los vínculos, interacciones profesionales e interpersonales con los diferentes actores educativos, con miras al mejoramiento del aprendizaje de los estudiantes.
- **Gestión del desarrollo personal y profesional:** Orientada a evidenciar las capacidades/potencialidades del ser y quehacer del educador, el modo de enfocar y desarrollar la gestión, la responsabilidad y mejora del contexto para su bienestar personal y profesional. (MEC, 2023: 12).

A continuación, en la Tabla 14 se presentan las dimensiones, criterios, indicadores y descriptores de la autoevaluación docente en Paraguay. Estos descriptores están redactados en primera persona del singular y se formulan desde la perspectiva del propio docente, a fin de favorecer una reflexión personal y directa sobre su desempeño profesional.

Tabla 14

Dimensiones, criterios, indicadores y descriptores de la autoevaluación docente.

| Gestión del currículum | | | |
|-------------------------------|--|---|--|
| Criterios | Indicadores | Descriptores | |
| Preparación para la enseñanza | 1. Optimizo el tiempo disponible para la enseñanza | Comencé puntualmente y trabajé con todos los estudiantes de forma continua hasta el final. | |
| | | Aproveché el mayor tiempo en actividades relevantes para el desarrollo de las capacidades / dimensiones. | |
| | | Cada vez que fue necesario, adapté los tiempos de las actividades de acuerdo con los avances y dificultades observadas en los estudiantes | |
| | 2. Conozco las características, conocimientos y experiencias de los estudiantes. | Consideré las experiencias personales de los estudiantes al preparar mis clases. | |
| | | Incluí aspectos relevantes del contexto familiar de los estudiantes en las actividades que planifiqué. | |
| | | Incluí aspectos relevantes del contexto social de los estudiantes en las actividades que planifiqué. | |

| | | |
|---------------------------------|--|--|
| Preparación para el aprendizaje | 3. Organizo los indicadores / contenidos de manera coherente con el marco curricular y las particularidades de los estudiantes. | <p>3.1 Organicé la secuencia de clases y la duración de las actividades, logrando una adecuada cobertura curricular.</p> <p>3.2 Seleccioné materiales y recursos que favorecieron el cumplimiento de los indicadores de la clase.</p> <p>3.3 Planifiqué actividades que me permitieron abordar los contenidos y las habilidades desde diferentes perspectivas o situaciones.</p> |
| | 4. Aplico las estrategias de evaluación coherentes con los indicadores de logro, la capacidad y la unidad didáctica del marco curricular nacional y que permiten a todos los estudiantes demostrar lo aprendido. | <p>4.1 Diseñé estrategias de evaluación apropiadas a las capacidades/ dimensiones desarrolladas.</p> <p>4.2 Utilicé variadas técnicas e instrumentos evaluativos que permitieron a todos mis estudiantes demostrar de diversas formas lo aprendido.</p> <p>4.3 Includé actividades de evaluación en las que los estudiantes aplicaron lo aprendido a situaciones cotidianas.</p> |
| | 5. Manifiesto altas expectativas sobre las posibilidades de aprendizaje y desarrollo de todos los estudiantes. | <p>5.1 Propicié que los estudiantes indaguen y encuentren soluciones por sí mismos durante mis clases.</p> <p>5.2 Demostré a mis estudiantes que confío en que pueden lograr importantes avances en su aprendizaje.</p> <p>5.3 Me preocupé de que todos los estudiantes opinen y comuniquen sus ideas.</p> |
| | 6. Empleo estrategias de enseñanza desafiantes, coherentes y significativas para los estudiantes. | <p>6.1 Implementé situaciones de aprendizaje que permitieron a los estudiantes aplicar lo aprendido a situaciones nuevas.</p> <p>6.2 Includé actividades para que los estudiantes exploraran, reflexionaran o buscaran diferentes soluciones.</p> <p>6.3 Facilité actividades desafiantes que lograron mantener interesados a los estudiantes.</p> |
| | 7. Promuevo el desarrollo del pensamiento. | <p>7.1 Utilicé estrategias para favorecer el desarrollo del pensamiento crítico, creativo y reflexivo de los estudiantes.</p> <p>7.2 Aproveché los errores de los estudiantes como oportunidades para enriquecer su aprendizaje.</p> <p>7.3 Includé actividades para que los estudiantes analizaran su propio desempeño y el de sus pares.</p> |

| Gestión de la vinculación social | | |
|---|--|--|
| Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje de los estudiantes | 8. Establezco un clima de relaciones basadas en la aceptación, equidad, confianza, solidaridad y respeto. | <p>8.1 Generé un ambiente de confianza en que los estudiantes se sintieron acogidos y seguros.</p> <p>8.2 Fomenté el respeto por las diferencias individuales entre mis estudiantes.</p> <p>8.3 Promoví que todos los estudiantes participen, no solo quienes tienen más facilidad para hacerlo.</p> |
| | 9. Empleo las normas de convivencia en el aula. | <p>9.1 Establecí normas de convivencia claras y conocidas por los estudiantes.</p> <p>9.2 Mantuve de manera constructiva, una adecuada convivencia entre los estudiantes.</p> <p>9.3 Cuando ocurrieron situaciones de desorden o conflicto entre los estudiantes, las aproveché para que reflexionaran acerca del significado y utilidad de las normas de convivencia.</p> |
| | 10. Propicio relaciones de colaboración y respeto con los padres o tutores | <p>10.1 Informé, directa o indirectamente a los padres o tutores de las dificultades y avances de los estudiantes.</p> <p>10.2 Transmití una valoración positiva de la participación de las familias en el proceso educativo.</p> <p>10.3 Promoví que las familias de los estudiantes participen en las actividades que las instituciones educativas realizan.</p> |
| Gestión del desarrollo personal y profesional | | |
| Responsabilidad Profesional | 11. Reflexiono sistemáticamente sobre mi práctica pedagógica | <p>11.1 Revisé y ajusté mis planificaciones a partir de los aprendizajes que alcanzan los estudiantes.</p> <p>11.2 Aproveché las oportunidades de desarrollo profesional que me ofreció la institución educativa y/o el sistema educativo.</p> <p>11.3 Actualicé mis prácticas incorporando nuevas metodologías y/o conocimientos disciplinarios relacionados a mis prácticas pedagógicas.</p> |
| | 12. Establezco relaciones profesionales y de equipo con mis colegas docentes. | <p>12.1 Aporté con mis conocimientos y experiencias al trabajo de mis colegas.</p> <p>12.2 Utilicé las buenas prácticas e ideas de mis colegas como ejemplo y las incorporé al desarrollo de mis clases.</p> <p>12.3 Participé activamente en la creación o mantenimiento de espacios de reflexión e intercambio con mis colegas docentes.</p> |
| | 13. Manejo información actualizada sobre mi profesión, el sistema educativo y las políticas vigentes para su implementación en la institución educativa. | <p>13.1 Cumplí las normas de funcionamiento administrativo de la institución educativa.</p> <p>13.2 Realicé aportes para la implementación de los programas y proyectos de la institución educativa.</p> <p>13.3 Propuse mejoras a las normas de funcionamiento y de convivencia de la institución educativa.</p> |

Nota. Instructivo de Llenado de Instrumentos ED 2023. (pp. 13-14).

3.2.10 República del Perú

El Marco de Buen Desempeño Docente, según se establece en su texto, surge como respuesta a la necesidad de garantizar el derecho a una

educación de calidad para todos, lo que implica revisar y transformar la profesión docente en términos de su identidad, formación y prácticas pedagógicas. Estos cambios son necesarios debido a las transformaciones sociales, culturales y del conocimiento, con el objetivo de contribuir a la construcción de sociedades más equitativas y democráticas. Se requiere una visión compartida entre el Estado, los docentes y la sociedad para fortalecer la profesión y revalorizar el saber pedagógico.

Este Marco es el resultado de un proceso de diálogo y concertación liderado por el Consejo Nacional de Educación (CNE) y Foro Educativo, con la participación de docentes, especialistas, instituciones educativas y la sociedad civil. Su propósito es orientar políticas de formación, evaluación y desarrollo docente, promoviendo el crecimiento profesional continuo. Además, contribuye al cumplimiento del Proyecto Educativo Nacional y apoya políticas clave del Ministerio de Educación enfocadas en mejorar la calidad del aprendizaje, el desarrollo docente y la gestión educativa.

- **Definición y propósitos del Marco del Buen Desempeño Docente**

De acuerdo con el texto, el Marco del Buen Desempeño Docente:

... define los dominios, las competencias y los desempeños que caracterizan una buena docencia y que son exigibles a todo docente de educación básica del país. Constituye un acuerdo técnico y social entre el Estado, los docentes y la sociedad en torno a las competencias que se espera que dominen las profesoras y los profesores del país, en sucesivas etapas de su carrera profesional, con el propósito de lograr el aprendizaje de todos los estudiantes. Se trata de una herramienta estratégica en una política integral de desarrollo docente. (De Arregui, 2000)

En cuanto a los propósitos específicos en el documento se plantea:

1. Establecer un lenguaje común entre los que ejercen la profesión docente y los ciudadanos para referirse a los distintos procesos de la enseñanza.
2. Impulsar que los docentes reflexionen sobre su práctica, se

apropien de los desempeños que caracterizan la profesión y construyan, en comunidades de práctica, una visión compartida de la enseñanza.

3. Promover la revaloración social y profesional de los docentes para fortalecer su imagen como profesionales competentes que aprenden, se desarrollan y se perfeccionan en la práctica de la enseñanza.
4. Guiar y dar coherencia al diseño e implementación de políticas de formación, evaluación, reconocimiento profesional y mejora de las condiciones de trabajo docente. (De Arregui, 2000)

- **Estructura de los dominios del Marco del Buen Desempeño Docente**

Según el documento Marco del Buen Desempeño Docente, un dominio se refiere a un área específica del quehacer docente que reúne un conjunto de prácticas y competencias profesionales que contribuyen de manera positiva al aprendizaje de los estudiantes. En cada uno de estos dominios está presente un enfoque ético fundamental, ya que la enseñanza se concibe como un servicio público orientado al desarrollo integral del estudiante.

En este marco, se han definido cuatro dominios clave: el primero abarca la preparación para la enseñanza, el segundo se centra en la implementación de la enseñanza en el aula y la escuela, el tercero se enfoca en la vinculación de la gestión escolar con las familias y la comunidad, y el cuarto está relacionado con la construcción de la identidad docente y el fortalecimiento de su desarrollo profesional.

- **Descripción de los dominios y competencias del Marco del Buen Desempeño Docente**

A continuación, presentamos en la Tabla 15 la descripción de los dominios y competencias que conforman el Marco del Buen Desempeño Docente del Perú, el cual organiza y orienta las responsabilidades profesionales del docente en función de estándares de calidad educativa.

Tabla 15

Descripción de los dominios y competencias del Marco del Buen Desempeño Docente

| Dominio | Competencias | Descripción |
|--|--|---|
| Dominio 1: Preparación para el aprendizaje de los estudiantes | Competencia 1: Conoce y comprende las características de todos sus estudiantes y sus contextos, los contenidos disciplinares que enseña, los enfoques y procesos pedagógicos, con el propósito de promover capacidades de alto nivel y su formación integral. | <ul style="list-style-type: none"> • Comprende las características individuales, evolutivas y socioculturales de sus estudiantes, así como la forma en la que se desarrollan los aprendizajes. • Comprende los conocimientos disciplinares que fundamentan las competencias del currículo vigente y sabe cómo promover su desarrollo de estas. |
| | Competencia 2: Planifica la enseñanza de forma colegiada, garantizando la coherencia entre los aprendizajes que quiere lograr en sus estudiantes, el proceso pedagógico, el uso de los recursos disponibles y la evaluación, en una programación curricular en permanente revisión. | <ul style="list-style-type: none"> • Establece propósitos de aprendizaje y criterios de evaluación que están alineados a las expectativas de aprendizaje establecidas en el currículo, y que responden a las necesidades de aprendizaje y características de los estudiantes, así como a las demandas de su entorno. • Diseña planificaciones anuales, unidades / proyectos y sesiones de forma articulada, y se asegura de que los estudiantes tengan tiempo y oportunidades suficientes para desarrollar los aprendizajes previstos. • Propone situaciones, estrategias y recursos de aprendizaje y evaluación que guardan coherencia con los propósitos de aprendizaje, y que tienen potencial para desafiar y motivar a los estudiantes. |

**Dominio 2:
Enseñanza para
el aprendizaje
de los
estudiantes**

Competencia 3:

Crea un clima propicio para el aprendizaje, la convivencia democrática y la vivencia de la diversidad en todas sus expresiones, con miras a formar ciudadanos críticos e interculturales

- Genera un ambiente de respeto, confianza y empatía con base en la valoración de la diversidad.
- Promueve el involucramiento de todos los estudiantes en el proceso de aprendizaje y, en general, en la vida común del aula.
- Regula la convivencia a partir de la construcción concertada de normas y la resolución democrática de los conflictos.

Competencia 4:

Conduce el proceso de enseñanza con dominio de los contenidos disciplinares y el uso de estrategias y recursos pertinentes, para que todos los estudiantes aprendan de manera reflexiva y crítica lo que concierne a la solución de problemas relacionados con sus experiencias, intereses y contextos culturales.

- Gestiona interacciones pedagógicas con el fin de facilitar la construcción de aprendizajes por parte de los estudiantes.
- Fomenta que los estudiantes comprendan el sentido de las actividades que realizan en el marco de propósitos de aprendizaje más amplios.
- Brinda apoyo pedagógico a los estudiantes en forma flexible para responder a sus necesidades y a situaciones inesperadas.
- Optimiza el uso del tiempo de modo que sea empleado principalmente en actividades que desarrollen los propósitos de aprendizaje.

Competencia 5:

Evalúa permanentemente el aprendizaje de acuerdo con los objetivos institucionales previstos, para tomar decisiones y retroalimentar a sus estudiantes y a la comunidad educativa, teniendo en cuenta las diferencias individuales y los contextos culturales.

- Involucra continuamente a los estudiantes en el proceso de evaluación.
- Usa una variedad de estrategias y tareas de evaluación, acordes a las características de los estudiantes, que son pertinentes para recoger evidencias sobre los aprendizajes.
- Interpreta las evidencias de aprendizaje usando los criterios de evaluación y a partir de ellas toma decisiones sobre la enseñanza.
- Brinda retroalimentación oportuna y de calidad a los estudiantes

**Dominio 3:
Participación
en la gestión
de la escuela
articulada a la
comunidad**

Competencia 6:

Participa activamente, con actitud democrática, crítica y colaborativa, en la gestión de la escuela, contribuyendo a la construcción y mejora continua del Proyecto Educativo Institucional y así este pueda generar aprendizajes de calidad.

- Construye relaciones interpersonales con sus colegas y otros trabajadores de su institución o red educativa, basadas en el respeto y reconocimiento de sus derechos.
- Trabaja de manera colegiada con sus pares para asegurar aprendizajes en el marco de la visión compartida de la institución.
- Participa activamente en las propuestas de mejora y proyectos de innovación.

Competencia 7:

Establece relaciones de respeto, colaboración y corresponsabilidad con las familias, la comunidad y otras instituciones del Estado y la sociedad civil; aprovecha sus saberes y recursos en los procesos educativos y da cuenta de los resultados.

- Incorpora en sus prácticas de enseñanza los saberes y recursos culturales de los estudiantes, las familias y la comunidad y establece relaciones de colaboración con esta.
- Genera condiciones para involucrar activamente a las familias en el proceso de aprendizaje.

**Dominio 4:
Desarrollo de la
profesionalidad
y la identidad
docente**

Competencia 8:

Reflexiona sobre su práctica y experiencia institucional y desarrolla procesos de aprendizaje continuo de modo individual y colectivo, para construir y afirmar su identidad y responsabilidad profesional.

- Reflexiona, individual y colectivamente, sobre propia práctica y sobre su participación en su institución o red educativa.
- Implementa los cambios necesarios para mejorar su práctica y garantizar el logro de los aprendizajes.
- Participa críticamente en la discusión y construcción de políticas educativas a partir de su experiencia y conocimiento profesional.

Competencia 9:

Ejerce su profesión desde una ética de respeto de los derechos fundamentales de las personas, demostrando honestidad, justicia, responsabilidad y compromiso con su función social.

- Reflexiona, individual y colectivamente, sobre propia práctica y sobre su participación en su institución o red educativa.
- Implementa los cambios necesarios para mejorar su práctica y garantizar el logro de los aprendizajes.
- Participa críticamente en la discusión y construcción de políticas educativas a partir de su experiencia y conocimiento profesional.

Nota. Resolución Viceministerial N° 005-2020 del 07 de enero de 2020.

3.2.11 República Dominicana

- **Estándares Profesionales y del Desempeño para la Certificación y Desarrollo de la Carrera Docente**

En la Constitución Dominicana, la Ley General de Educación 66-97, la Ley 1-12 de Estrategia Nacional de Desarrollo 2030 y otras normativas relacionadas con la educación, se define el rol del docente en la formación de ciudadanos y en el impulso de las capacidades humanas y técnicas necesarias para construir la sociedad que los dominicanos desean.

En este sentido, los Estándares Profesionales y de Desempeño para la Certificación y Desarrollo de la Carrera Docente se constituyen en un marco de referencia esencial para la profesionalización de los educadores, el incremento del rendimiento escolar de los estudiantes y la mejora continua de la calidad de los aprendizajes en la educación preuniversitaria. Estos estándares determinan, además, qué conocimientos debe poseer un docente, la manera en que debe actuar en el aula o en otros entornos laborales, y las actitudes y valores que lo distinguen como un profesional ejemplar en el aula, en el centro educativo y en la comunidad.

En otras palabras, se identifican, describen y establecen las competencias fundamentales (humanas, técnicas y éticas) que deben tener los docentes dominicanos, garantizando que en las aulas y centros educativos del país exista un personal capaz de asegurar altos niveles de aprendizaje, tanto en cantidad como en calidad.

- **Conceptualización, estructura y propósito de los Estándares Profesionales y del Desempeño para la Certificación y Desarrollo de la Carrera Docente**

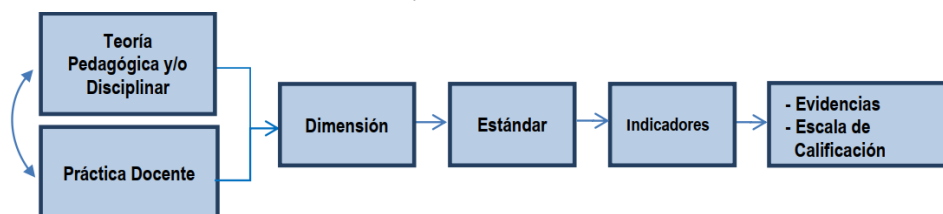
En el documento denominado Estándares Profesionales y del Desempeño para la Certificación y Desarrollo de la Carrera Docente, se parte de considerar la diversidad terminológica que se emplea en varios países para identificar el “referente orientador que describe lo que un(a) docente debe conocer, poder hacer y valorar en su práctica educativa” (Ministerio de Educación de la República Dominicana, 2014), en este sentido se resaltan los términos de estándar, criterios y/o competencias se reconoce también la correspondencia recíproca entre estos términos.

En el documento señalado se asume que los estándares:

“son formulaciones afirmativas que describen el modelo y calidad del docente al que aspira el sistema educativo. A través de estos se identifican las competencias (saberes, el hacer y las actitudes y valores) de que deben disponer y poner en evidencia los/las docentes para cumplir con una tarea exitosamente.” (Ministerio de Educación de la República Dominicana, 2014)

Figura 3

Estructura de los Estándares de República Dominicana



Nota. Ministerio de Educación de la República Dominicana (2014).

La figura 3 resume de forma esquemática los fundamentos teórico-conceptuales y operativos de la propuesta de estándares. Esta se apoya en bases pedagógicas, disciplinarias y prácticas docentes, siguiendo las Bases de la Actualización y Revisión Curricular de la República Dominicana. Dichas bases adoptan los enfoques Histórico-Culturales y Socio-Crítico por Competencias, definiendo el currículo con sus estrategias y criterios evaluativos. A partir de ello, se establece una progresión que abarca dimensiones, estándares, indicadores y evidencias, estructurando las competencias docentes y evidenciando el profesionalismo y desempeño de calidad en la educación preuniversitaria.

De acuerdo con el texto señalado, de manera específica los estándares:

- Definen lo que un(a) docente debe conocer, hacer y valorar para asegurar que todos sus estudiantes alcancen las competencias fundamentales y específicas establecidas en el Diseño
- Curricular por Niveles y Ciclos del Sistema Educativo Dominicano.
- Establecen los principios y fundamentos de una práctica educativa efectiva en la cual se garantiza la mejora progresiva en el aprovechamiento académico del/de la estudiante y

su capacidad para lograr las competencias y habilidades propuestas en el currículo nacional correspondiente a su nivel, ciclo, modalidad y grado.

- Promueven que los/las docentes desarrollen un proceso de enseñanza-aprendizaje centrado en sus estudiantes, su desarrollo dentro del contexto socio-cultural, y dirigido a que éstos logren aprendizajes significativos.
- Apoyan el que el/la docente utilice materiales pedagógicos y las tecnologías emergentes en el aula y centro educativo.
- Son el medio para que los/las docentes examinen y reflexionen sobre sus prácticas educativas y tracen sus planes de desarrollo profesional, a corto, mediano y a largo plazo, tomando en consideración el contexto histórico-social del país, y se conviertan en aprendices de por vida.
- Comprometen a los/las docentes a constituirse en una comunidad de aprendizaje en sus centros educativos y a asumir roles de liderazgo en la comunidad.
- Aseguran el compromiso de éstos(as) con la ética profesional. (Ministerio de Educación de la República Dominicana, 2014)

En cuanto a los propósitos de los estándares se señala que éstos se conciben como un marco de referencia para profesionalizar a los docentes dominicanos, mejorar el rendimiento académico de los estudiantes y, en consecuencia, elevar la calidad del sistema educativo. Estos estándares ayudan a que tanto el sistema como los educadores tomen decisiones informadas sobre su desempeño, al tiempo que fomentan la reflexión, el reconocimiento de fortalezas y el compromiso con el mejoramiento continuo de la práctica educativa. Además, a través de indicadores específicos, se definen lo que el docente debe saber, cómo debe actuar y las actitudes y valores que debe tener, orientándolo en la planificación y desarrollo de su carrera, sin importar su área o nivel, para asegurar una enseñanza de calidad y el desarrollo integral de los estudiantes.

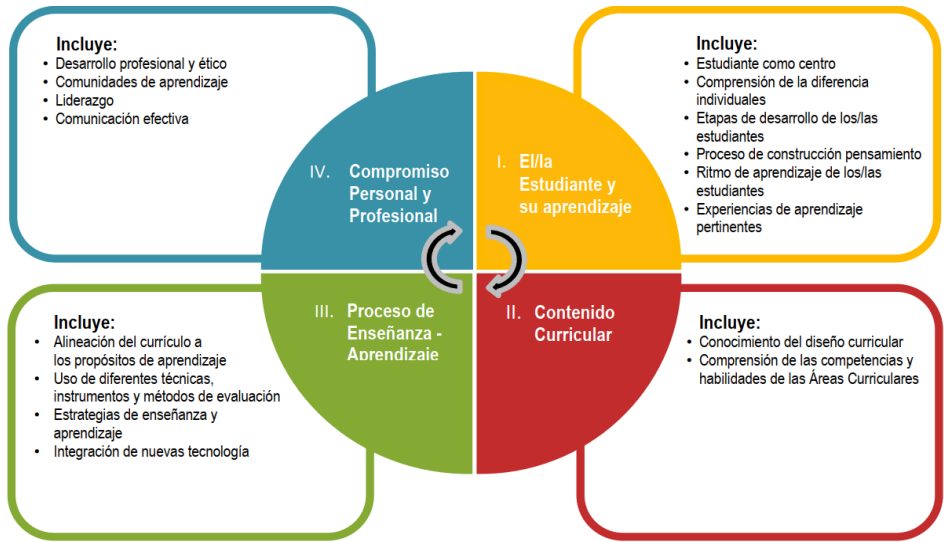
• Dimensiones, estándares, indicadores y evidencias

El documento define una dimensión como una categoría que agrupa características comunes de los estándares y que resume las competencias esperadas en cada docente. Se establecen cuatro dimensiones fundamentales que engloban los aspectos esenciales de un proceso de enseñanza-aprendizaje de excelencia, definiendo el

perfil del docente necesario para una educación de calidad. A partir de estas dimensiones surgen los estándares, que proponen una visión transformadora del proceso educativo, fundamentada en las mejores prácticas de enseñanza y aprendizaje. Cada estándar se desglosa en indicadores que describen el desempeño, los conocimientos esenciales y las disposiciones (compromiso, valores y actitudes) que debe demostrar el docente, reflejando la interacción de componentes conceptuales, procedimentales y actitudinales en la práctica educativa. La Figura 4 ilustra de forma resumida cada dimensión y sus estándares correspondientes, configurando así el profesionalismo y desempeño docente.

Figura 4

Dimensiones y estándares de Republica Dominicana



Nota. Extraído de Ministerio de Educación de la República Dominicana (2014).

● **Dimensiones, estándares y sus descripciones**

La siguiente tabla recoge las dimensiones, estándares y sus respectivas descripciones correspondientes al marco de desempeño docente en la República Dominicana.

Tabla 16

Dimensiones, estándares e indicadores

| DIMENSIÓN | ESTÁNDAR |
|---|--|
| I. El/La estudiante y su Aprendizaje | 1.1 Desarrollo del/de la estudiante |
| | <p>El/la docente conoce y comprende las etapas del desarrollo del/de la estudiante. Reconoce que los patrones de desarrollo y aprendizaje varían individualmente evidenciándose a través de las áreas cognitivas, lingüísticas, sociales, emocionales, físicas, y considera la importante influencia de los diversos contextos sociales y escolares en el desarrollo y aprendizaje de cada estudiante, y frente a esto diseña e implementa experiencias de aprendizaje que representan un reto para el grupo y para cada estudiante en particular.</p> |
| | 1.2 Diferencias en el Aprendizaje |
| | <p>El/la docente utiliza su conocimiento de las diferencias individuales, de las diversas culturas y comunidades escolares para asegurar ambientes y experiencias de aprendizaje inclusivos y holísticos que permiten a cada estudiante alcanzar los aprendizajes propuestos en el currículo de su nivel, ciclo, modalidad y grado, considerando los ajustes curriculares en caso de necesitarlo.</p> |
| | 1.3 Ambientes de Aprendizajes |
| | <p>El/la docente trabaja y colabora con otros para crear ambientes que apoyan el aprendizaje individual y el colaborativo, y que estimulan interacciones sociales positivas, el compromiso activo con el aprendizaje y la auto motivación del/de la estudiante.</p> |
| II. Contenido Curricular | 2.1 Conocimiento del Contenido Curricular |
| | <p>El/la docente conoce y comprende el diseño curricular y las estrategias metodológicas para su desarrollo, al igual que las más efectivas aplicaciones, las actitudes y los valores que concurren en la(s) área(s) curriculares que enseña y crea situaciones de aprendizaje significativas para asegurar el desarrollo de las habilidades y competencias previstas por parte de los/las estudiantes.</p> |
| | 2.2 Desarrollo de habilidades y competencias |
| | <p>El/la docente conoce y comprende cómo integrar las áreas curriculares, y como utilizar las diferentes perspectivas para involucrar al/la estudiante con el pensamiento crítico, la creatividad y, colaborativamente, solucionar problemas relacionados con temas locales, nacionales e internacionales.</p> |

III. Proceso de Enseñanza Aprendizaje

3.1 Técnicas, instrumentos y tipos de evaluación

El/la docente identifica, comprende y utiliza múltiples técnicas, instrumentos y tipos de evaluación para conocer los resultados del aprendizaje y retroalimentar a los/las estudiantes, así como para tomar decisiones sobre sus intervenciones docentes y los niveles de progreso de los/las estudiantes.

3.2 Planificación de la Enseñanza

El/la docente planifica la enseñanza para que cada estudiante logre propósitos de aprendizaje rigurosos apoyándose en las áreas curriculares, las destrezas interdisciplinarias y pedagógicas, así como también las necesidades de los/las estudiantes y el contexto de la comunidad.

3.3. Estrategias de enseñanza y aprendizaje

El/la docente conoce, comprende, y utiliza una variedad de estrategias de enseñanza- aprendizaje para motivar a los/las estudiantes a desarrollar competencias y habilidades en las áreas curriculares y sus conexiones; y así aplicarlas en formas significativas.

IV Compromiso Personal y Profesional

4.1 Comunicación y Lenguaje

El/la docente conoce y comprende que el dominio de su lengua materna lo/la capacita para promover el desarrollo de las competencias y habilidades del currículo que enseña, a fortalecer los procesos de enseñanza-aprendizaje, y a lograr el óptimo desarrollo personal y académico de los/las estudiantes y de sí mismo.

4.2 Desarrollo Profesional y Prácticas Éticas

El/la docente se compromete con experiencias continuas de desarrollo profesional, generando y usando evidencias para evaluar continuamente su práctica, particularmente los efectos de sus acciones y decisiones en otros (el/la estudiante, padres/madres/tutores(as), otros profesionales y la comunidad), y adopta prácticas para satisfacer las necesidades específicas de apoyo educativo de los/las estudiantes.

4.3 Liderazgo y Colaboración

El/la docente muestra actitudes de liderazgo apropiado y oportunidades para asumir responsabilidad por el aprendizaje del/la estudiante, colaborar con los/las estudiantes, padres, madres o tutores(as), colegas, autoridades y otro personal escolar e integrantes de la comunidad, y así asegurar el crecimiento del/la estudiante y avanzar en la profesión.

Nota. Extraído de Ministerio de Educación de la República Dominicana. Oficina de Certificación y Desarrollo de la Carrera Docente (2014).

3.2.12 República Bolivariana de Venezuela

La Ley educativa en Venezuela es la Ley Orgánica de Educación, la misma que en cuanto a la evaluación de desempeño docente establece que la carrera docente responde a criterios de evaluación integral de mérito académico y desempeño ético, social y educativo (Art. 40). También se establece la evaluación institucional, a través de las instancias nacionales, regionales, municipales y locales, en las instituciones, centros y servicios educativos (art. 45).

El Decreto N° 1.011 de fecha 4 de octubre de 2000, Reglamento del Ejercicio de la Profesión Docente, define que el ascenso de los profesionales de educación se dará en virtud de la calificación eficiente de su actuación y desarrollo profesional (Art. 30). El decreto también establece una relación de factores para la evaluación y sus respectivos valores en puntos (Art. 56). El Desempeño docente es definido como proceso sistemático que tiene la finalidad de comprobar la efectividad de la acción docente de acuerdo con sus capacidades pedagógicas, para garantizar la calidad educativa, implementando un nuevo estilo de reflexión compartida que se evidencia en la actuación de los estudiantes. Se compone de una evaluación del desempeño docente y la evaluación de credenciales.

- **Indicadores de evaluación**

En lo que respecta a los indicadores de evaluación, estos se enmarcan en los siguientes componentes: desarrollo pedagógico, labor educativa, especificidades del nivel que atiende, compromiso social, perfil humano y relaciones interpersonales.

Los indicadores tomados del Ministerio del Poder Popular para la Educación (2009, p. 47) permiten reflejar los atributos asociados a lo que se considera un buen docente, y se detallan a continuación:

Tabla 17

Indicadores de evaluación

| Componente | Dimensión | Indicadores |
|------------------------------|--|--|
| Desarrollo pedagógico | Aprendizaje permanente e innovación en la pedagogía: | <p>Incorpora estrategias pedagógicas en su práctica educativa, atendiendo las particularidades socioculturales, tradiciones, valores y necesidades de las niñas y niños indígenas y/o afrovenezolanos.</p> <p>Aprende las recomendaciones sugeridas por las y los miembros de la comunidad escolar, ancianos y ancianas para mejorar la acción pedagógica.</p> |
| | Planificación y evaluación educativa: | <p>Planifica su trabajo pedagógico atendiendo a los intereses de los niños y niñas indígenas y/o afrovenezolanos preservando su cosmovisión y cultura.</p> <p>Aplica los procesos de evaluación continua, siguiendo lineamientos emanados del Ministerio del Poder Popular para la Educación.</p> |
| Labor educativa | Acción pedagógica | <p>Ejecuta las acciones didácticas pedagógicas planificadas en la institución.</p> <p>Registra los avances realizados por niñas y niños indígenas y/o afrovenezolanos a su cargo de acuerdo a sus potencialidades.</p> <p>Aplica los fundamentos legales vinculados a la acción educativa.</p> |
| | | |
| | Motivación al logro en los niños y niñas | <p>Propicia el desarrollo integral de niños y niñas indígenas y/o afrovenezolanos, a través de diferentes estrategias.</p> <p>Fortalece el aprendizaje significativo de la cosmovisión propia de los niños y niñas indígenas y/o afrovenezolanos.</p> |
| | Valores en el desempeño de su labor | <p>Fortalece la educación en valores de los niños y niñas de acuerdo con el modelo de ciudadano y ciudadana que se pretende formar contemplado en la CRBV.</p> <p>Asiste diariamente a la institución.</p> <p>Es puntual en la entrada al aula o ambiente de trabajo.</p> <p>Entrega puntualmente los recaudos administrativos solicitados</p> |
| | | |
| | Dominio y uso de estrategias didácticas | <p>Demuestra dominio del contenido en correspondencia con la didáctica general del grado que atiende.</p> <p>Aplica estrategias de enseñanza que contribuyen al desarrollo integral de los niños y niñas.</p> |

| | | |
|--|---|--|
| Particularidades del nivel que atiende | Aspectos específicos referidos a la atención de los niños y niñas | Fortalece la autoestima en los niños y niñas atendiendo las particularidades de la etnia y/o población afrovenezolana a la que pertenecen. |
| | | Realiza actividades con los padres, madres, representantes, responsables y ancianos con el fin de orientarlos en la toma de decisiones que favorezcan el desarrollo integral de los niños y niñas indígenas y/o afrovenezolanos. |
| | | Utiliza el idioma indígena propio de la etnia donde desempeña su labor docente. |
| | | Utiliza estrategias que favorezcan la discusión de los niños y niñas indígenas y/o afrovenezolanos acerca de temas de interés regional, nacional y mundial. |
| | | Planifica actividades para la solución de problemas individuales de los niños y niñas indígenas y/o afrovenezolanos. |
| Compromiso social | Desarrollo del trabajo comunitario | Se comunica con la madre, padre, representante, responsable, anciana y/o anciano cuando la niña o niño no asiste con regularidad. |
| | | Elabora junto con las comunidades indígenas, el calendario cósmico o calendario productivo. |
| | Identificación de su praxis pedagógica con el entorno social | Incorpora al aula las fuerzas vivas de la comunidad para fortalecer la acción pedagógica. |
| | | Participa con la comunidad en la planificación de actividades locales propias del pueblo indígena o afrovenezolano. |
| | | Incorpora a madres y padres, representantes y/o responsables, en las actividades que se desarrollan en el aula y la institución. |
| | | Participa juntamente con el resto de la comunidad educativa en la elaboración, ejecución, seguimiento y evaluación de los proyectos de la institución. |
| | | Realiza actividades que promuevan la identidad del pueblo indígena y/o afrovenezolano. |
| | | Realiza actividades que refuercen la conservación y respeto hacia la naturaleza. |
| | Identificación con las políticas del Estado | Emplea herramientas para la participación democrática y protagónica de las niñas y niños indígenas y/o afrovenezolanos. |
| | | Promueve la inclusión de todas las niñas y niños indígenas y/o afrovenezolanos, en procesos de aprendizaje. |

| | | |
|-----------------------------------|---|--|
| Perfil humano | Ética y rol del docente | Mantiene una actitud ética cónsona con su profesión docente dentro y fuera del plantel. |
| | Presentación personal y condición docente | Posee hábitos de higiene acorde con su profesión docente. Su presentación personal es cónsona con la función que realiza. |
| | Lenguaje del docente | Utiliza un lenguaje adecuado con la profesión docente. |
| | Actitud del docente | Muestra una actitud positiva al interrelacionarse con sus compañeros y compañeras de trabajo. |
| Relaciones interpersonales | Atención a los niños y niñas | Demuestra disposición para atender en forma integral a los niños y niñas indígenas y/o afrovenezolanos. Atiende las inquietudes de los niños y niñas indígenas y/o afrovenezolanos. |
| | Valores aplicados en la comunidad | Evidencia disposición para actuar con justicia en el ambiente escolar. Muestra interés afectivo en su trato con las demás personas. |
| | Comunicación y participación democrática | Participa activamente en el desarrollo de las actividades pedagógicas y curriculares. |

Nota. Ministerio de Poder Popular para la Educación (2009)

4. CONSTRUCCIÓN DE ESTÁNDARES DE CALIDAD PARA LA PROFESIÓN DOCENTE: UNA PROPUESTA CONSENSUADA PARA LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA

La construcción de estándares de calidad para la profesión docente responde a la necesidad de garantizar procesos formativos que se alineen con las exigencias de los sistemas educativos actuales, promoviendo una enseñanza de calidad y fomentando la movilidad profesional en los países miembros del Convenio Andrés Bello (CAB).

Desde un enfoque interno, los estándares son puestos a disposición de los países miembros del CAB como herramientas orientadoras para el diseño e implementación de políticas públicas nacionales en materia de formación docente, asegurando coherencia y calidad en los procesos formativos. Por otro lado, desde un enfoque externo, los estándares son esenciales para avanzar, como lo plantea el Plan de Actividades Priorizadas del CAB, hacia la homologación de títulos entre los países del CAB, facilitando la movilidad profesional y la creación de un Marco Común de Cualificaciones para las carreras de educación.

Para optimizar su aplicabilidad y pertinencia, los estándares consensuados han sido formulados con base en dos principios rectores. En primer lugar, el principio de generalización, el cual implica que los contenidos definidos en los estándares se fundamentan en elementos y aspectos compartidos dentro de la profesión docente en los países miembros del CAB. Dicho enfoque busca establecer lineamientos amplios y representativos que reflejen las características comunes de la profesión docente en la región, permitiendo un marco de referencia adaptable y comprensivo.

El segundo principio es el de neutralidad, lo que significa que los estándares han sido desarrollados sin alinearse con los criterios específicos, competencias nacionales o dimensiones particulares de un solo país. Esta perspectiva garantiza que los estándares puedan ser implementados con autonomía por cada país miembro, evitando condicionamientos externos y permitiendo su adecuada contextualización en función de las realidades y necesidades particulares de cada sistema educativo.

Gracias a estas características, los estándares se consolidan como una herramienta flexible y adaptable, posibilitando que los países miembros del CAB los integren de acuerdo con sus propias normativas, estructuras y necesidades específicas. Este enfoque asegura una aplicación libre y ajustable, promoviendo un equilibrio entre la armonización regional y el respeto por las particularidades nacionales, lo que fortalece la calidad de la formación y el desempeño docente en la región y su alineación con los principios de excelencia educativa.

Por otro lado, desde un enfoque externo, los estándares son esenciales para avanzar, como lo plantea el Plan de Actividades Priorizadas del CAB, hacia la homologación de títulos entre los países del CAB, facilitando la movilidad profesional y la creación de un Marco Común de Cualificaciones para las carreras de educación.

En este sentido, se estableció el siguiente objetivo:

Construir de manera consensuada una propuesta de estándares de calidad de la profesión docente mediante la consideración de criterios y características del desempeño docente, el análisis de la literatura sobre los perfiles competenciales docentes y experiencias e iniciativas desarrolladas a nivel regional e internacional que se constituyan en un referente para los países miembros del CAB.

4.1 Ruta Metodológica para la Construcción Consensuada de los Estándares de Calidad Docente en los Países del CAB

Es importante destacar que este trabajo y sus resultados tienen un carácter democrático y participativo. En este sentido, la propuesta de estándares fue sometida a la consideración de los Países Miembros del Convenio Andrés Bello y validada por los representantes técnicos de los ministerios de educación.

La elaboración de la propuesta preliminar de estándares para la profesión docente estuvo basada en los documentos oficiales de cada País Miembro. Esto permitió visibilizar la diversidad en los planteamientos de los estándares que fue entendida como una expresión de riqueza, lo que constituye un principio fundamental de este proceso.

El enfoque para la construcción de la propuesta se fundamenta en criterios de amplitud y representatividad, con el objetivo de que cada país pueda verse reflejado e identificado en los estándares formulados.

Para garantizar este propósito, se desarrollaron talleres participativos, en los que se resolvieron dudas e incorporaron sugerencias y aportes de los actores involucrados.

Asimismo, el trabajo teórico fue un componente clave del proceso. Se revisaron las principales corrientes y autores contemporáneos relacionados con el diseño e implementación de estándares para la profesión docente. Esta tarea permitió identificar tendencias, categorías y experiencias aplicables que enriquecieron el desarrollo de la propuesta.

4.1.1 Fases de la construcción de los Estándares de Calidad de la Profesión Docente para los países del CAB.

Fase 1: Revisión de la literatura

En esta primera fase se llevó a cabo una revisión exhaustiva de los informes previamente elaborados en el marco del Plan de Actividades Priorizadas del CAB, así como de otros documentos e investigaciones afines que aborden la construcción de estándares de calidad para la profesión docente. El objetivo principal fue recabar y analizar la información más relevante que sirvió de base para las etapas posteriores. Resultó especialmente importante la participación activa de los técnicos de los ministerios de educación en esta instancia, ya que su experiencia y conocimientos permitieron contrastar los hallazgos de estudios anteriores con la situación actual, asegurando así la fiabilidad y pertinencia de los datos recopilados.

- **Fase 2: Identificación del estado de situación en los países**

Sobre la base de los insumos obtenidos durante la primera fase, esta segunda fase profundizó en el panorama de cada país en torno a la profesión docente, los resultados fueron presentados en el punto 3.2 de este documento, donde se identificaron, a partir de la descripción, clasificación e interpretación, los principales estándares que regulan la práctica docente y, al mismo tiempo, determinaron los criterios y características del desempeño profesional, entendidos como el conjunto de habilidades, conocimientos y actitudes que se promueven en cada contexto nacional.

- **Fase 3: Propuesta inicial de Estándares de Calidad**

En esta fase se elaboró una versión preliminar sobre estándares de calidad de la profesión docente. Dicha propuesta surgió de la

integración de diversos insumos: los resultados de las investigaciones previas realizadas en la Línea 3 de la Estrategia de Integración Educativa de la Organización Convenio Andrés Bello (ESINED), la revisión de literatura especializada, el estado de situación en los países de la Organización del Convenio Andrés Bello sobre los estándares de calidad de la profesión docente, y de forma esencial, los aportes y reflexiones de los técnicos vinculados a esta línea de trabajo. El documento resultante representó el referente preliminar que fue sometido al análisis y retroalimentación colectivos en talleres participativos para la construcción de los Estándares de Calidad de la Profesión Docente con los técnicos de los ministerios de educación de los países miembros del CAB, con el fin de perfeccionar tanto su contenido como su estructura.

Fase 4: Construcción consensuada de Estándares de Calidad

La propuesta inicial formulada en la fase anterior fue sometida a un proceso de revisión y discusión por parte del equipo especializado de técnicos de formación docente de los países que conforman el CAB. Durante esta etapa, se recibieron comentarios, observaciones, sugerencias y ajustes, los cuales se incorporaron cuidadosamente para garantizar la pertinencia y aplicabilidad de los estándares. De esta manera, se desarrolló un marco de referencia sólido y compartido, que responde a las particularidades y necesidades de cada contexto nacional.

Fase 5: Proceso de validación

El objetivo de esta fase fue someter la versión consensuada de los estándares de calidad a un riguroso proceso de validación por parte de los técnicos de la Línea 3 de la ESINED. Para ello, se aplicó una metodología que permitió evaluar la coherencia, integridad y confiabilidad de los estándares propuestos. El propósito final fue asegurar que el producto obtenido cumpla con altos niveles de solidez y utilidad, de modo que se consolide como una herramienta para orientar efectivamente las políticas y prácticas de formación docente en la región.

• Fase 6: Obtención del Documento Final para su divulgación

Como culminación de todas las etapas y fases anteriores, se obtuvo el presente documento que reúne los referentes conceptuales, metodológicos y propositivos de los estándares de calidad de la

profesión docente. En este punto, se llevó a cabo procesos de revisión y edición que garantizaron la claridad y la consistencia del texto, con miras a su posterior difusión. El resultado es un material que busca servir de guía y orientación para la formulación de políticas públicas y la mejora continua de la formación docente en los países del CAB.

Figura 5

Fases del desarrollo para la construcción de Estándares de Calidad para los países del CAB



4.2 Estándares de Calidad de la Profesión Docente para los países del CAB validados

El proceso de construcción de estos estándares de calidad se desarrolló de manera participativa y colegiada, mediante la realización de cuatro talleres virtuales que contaron con la activa participación de representantes de las direcciones de formación docente de los Ministerios de Educación de los países miembros del Convenio Andrés Bello (CAB). Estos espacios de diálogo técnico permitieron revisar, debatir y alcanzar consensos en torno a una propuesta estructurada sobre la base de cuatro dimensiones clave del quehacer docente, cada una de ellas acompañada de estándares que explicitan los desempeños esperados, a saber:

Cada uno de los estándares ha sido consensuado para presentarse con una estructura clara y detallada, que guía la comprensión de los desempeños esperados de los docentes, que incluye:

Título de la Dimensión con su descripción.

Título del Estándar: Título conciso que identifica la competencia específica.

Descripción del Estándar: Párrafo explicativo que describe lo que el docente debe saber, cómo debe actuar y las actitudes que debe demostrar para cumplir con ese estándar. Esta descripción va más allá del simple conocimiento, enfocándose en la aplicación práctica, el contexto y la interacción con los estudiantes y la comunidad educativa.

A continuación, se presenta el desarrollo de cada una de estas dimensiones, junto con sus respectivos estándares y descripciones.

Dimensión 1 - Gestión del aprendizaje

La Gestión de aprendizaje es un componente esencial en la práctica docente, una vez que implica la planificación, organización, implementación y evaluación del proceso educativo con el propósito de promover aprendizajes significativos y el desarrollo integral de los estudiantes. Abarca el dominio disciplinar, la interpretación flexible del currículo, la progresión del aprendizaje y el diseño de experiencias didácticas que consideren las características individuales, culturales, lingüísticas y contextuales de los estudiantes incluyendo la utilización de metodologías activas, el uso de tecnologías educativas y la evaluación continua mediante estrategias formativas y sumativas

| Estándar | Descripción |
|---|---|
| Estándar – 1.1. Comprensión del proceso de aprendizaje de los estudiantes según el contexto que los rodea. | Comprende el proceso de aprendizaje de los estudiantes a partir de la integración de su experiencia pedagógica, los saberes y/o conocimientos científicos provenientes del campo educativo. Adapta las estrategias pedagógicas a las características individuales, culturales, lingüísticas y contextuales de los estudiantes, reconociendo la diversidad neurobiológica y promoviendo la equidad y la inclusión en el aula. Implica la implementación de metodologías diferenciadas que atiendan distintos estilos de aprendizaje, niveles de desarrollo cognitivo, emocional, físico y necesidades específicas, asegurando que cada estudiante tenga acceso a experiencias de aprendizaje significativas. |

| | |
|---|---|
| Estándar – 1.2. Dominio del área disciplinar y del currículo. | <p>Demuestra un sólido dominio de su especialidad, integrando conocimientos, habilidades, actitudes y destrezas declaradas en el currículo. Establece conexiones con otras áreas del saber, favoreciendo su aplicación en contextos reales y promoviendo en los estudiantes la formación integral y holística, y una comprensión significativa y crítica del conocimiento.</p> <p>Interpreta y aplica el currículo de manera flexible y contextualizada, garantizando que las experiencias de aprendizaje sean pertinentes y alineadas con los objetivos educativos. Esta acción implica conocer las bases teóricas y normativas del currículo, diseñar estrategias didácticas coherentes con los estándares de aprendizaje y promover el desarrollo de habilidades en los estudiantes.</p> |
| Estándar – 1.3. Planificación del proceso de aprendizaje | <p>Planifica las actividades de aprendizaje de forma estructurada, considerando el establecimiento de un explícito itinerario orientado al logro de los objetivos educativos y, el diseño de planes de clase que incluyan estrategias metodológicas activas, recursos didácticos pertinentes, flexibles y abiertos a la innovación, como modelo de la actuación profesional, permitiendo ajustes según el progreso y las necesidades de los estudiantes.</p> |
| Estándar – 1.4. Evaluación del proceso de aprendizaje. | <p>Diseña e implementa un sistema de evaluación de los aprendizajes que considera enfoques formativos y sumativos orientados a realizar un monitoreo, retroalimentación y seguimiento sistemático y permanente a los procesos de aprendizaje que serán aplicados en diferentes momentos para valorar el logro de habilidades, conocimientos y actitudes desarrolladas por los estudiantes, previendo el uso de diversas técnicas e instrumentos para recopilar evidencias del aprendizaje en consonancia con las características de la disciplina que tiene a su cargo y garantizando el alineamiento constructivo entre los resultados de aprendizajes, las estrategias de enseñanza-aprendizaje y las estrategias de evaluación</p> |

Dimensión 2: Práctica Pedagógica y Ambientes de Aprendizaje

La Práctica Pedagógica y la creación de Ambientes de Aprendizaje son componentes fundamentales en la labor docente, una vez que impactan directamente en el desarrollo integral y el aprendizaje significativo de los estudiantes. Esta dimensión tiene como núcleo abarcar la aplicación efectiva de estrategias de enseñanza innovadoras y reflexivas, que promuevan la participación activa, el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la autonomía. El docente implementa metodologías como el aprendizaje basado en proyectos, la gamificación y el aprendizaje colaborativo entre otras, adaptando constantemente las estrategias a la diversidad del aula para asegurar la inclusión y la equidad educativa. La creación de un ambiente de aprendizaje propicio implica establecer un clima de respeto, confianza y cooperación, donde los estudiantes se sientan seguros y motivados para expresar sus ideas. El docente organiza el espacio físico de manera funcional y flexible, fomenta la convivencia escolar y atiende las dimensiones socio emocionales del aprendizaje.

| Estándar | Descripción |
|--|--|
| Estándar - 2.1. Estrategias de enseñanza y de aprendizaje. | <p>Implementa el proceso de enseñanza - aprendizaje a partir del uso de diferentes estrategias metodológicas innovadoras que fomentan el desarrollo del pensamiento crítico, habilidades cognitivas, emocionales y profesionales, identificando los conocimientos previos de los estudiantes que le permitan aplicar un conjunto de acciones didácticas que promuevan un aprendizaje significativo, asegurando la inclusión y equidad.</p> <p>Organiza situaciones que impliquen retos de aprendizaje para los estudiantes, integrando tecnologías educativas y recursos educativos que faciliten la comprensión y el acceso a la información.</p> <p>Fomenta el aprendizaje autónomo y el desarrollo integral, así como la habilidad investigativa y la innovación impulsando tanto la actualización constante del propio docente como la formación de estudiantes reflexivos y participantes activos en su proceso de aprendizaje.</p> |

| | |
|--|---|
| Estándar - 2.2. Creación de un ambiente de aprendizaje respetuoso y organizado | Reconoce la importancia del bienestar integral de los estudiantes atendiendo sus dimensiones emocionales y sociales para garantizar un entorno escolar inclusivo, respetuoso y empático. Establece ambientes adecuados para el aprendizaje con espacio físico funcional y flexible que favorece el trabajo individual y colectivo, así como, para mantener relaciones interpersonales de convivencia entre los estudiantes propiciando un clima de respeto y confianza en los distintos escenarios de aprendizaje. Desarrolla habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que hacen posible una actuación constructiva con sus pares y con la sociedad. Promueve el manejo de una sana convivencia con estrategias de mediación que previenen y gestionan situaciones de conflicto. |
|--|---|

Dimensión 3: Desarrollo profesional y compromiso ético

El desarrollo profesional docente implica su participación en programas y/o procesos de formación continua, la reflexión y autoevaluación constante sobre su práctica, la autoformación, la integración de nuevas tecnologías, el trabajo colaborativo y el desarrollo de la investigación educativa. Un docente en constante actualización, desarrollo y/o fortalecimiento de sus competencias pedagógicas y disciplinares, se adapta a los cambios del contexto educativo, contribuye a la innovación en los procesos de enseñanza-aprendizaje y participa de las diversas evaluaciones de sus competencias y/o desempeños en el marco de la mejora continua. Su compromiso ético orienta su práctica docente hacia una actuación basada en la integridad, la responsabilidad y la transparencia, promoviendo principios fundamentales como la equidad, la inclusión y el respeto a la diversidad.

| Estándar | Descripción |
|--|---|
| Estándar - 3.1. Actualización profesional continua | Demuestra compromiso con su aprendizaje profesional continuo, participando en instancias de desarrollo profesional tales como programas, cursos, talleres, seminarios, diplomados, estudios académicos, investigaciones y otras modalidades formativas a fin de ampliar sus competencias (conocimientos, habilidades, actitudes y valores) integrando tecnologías y metodologías innovadoras. Su mejoramiento docente es constante y basado en el aprendizaje a lo largo de su vida profesional, las reflexiones sobre su práctica docente y las acciones de mejora que aplica en respuesta a los resultados de las diversas evaluaciones sobre sus competencias y/o desempeños orientados al logro de aprendizajes de calidad y al desarrollo integral de sus estudiantes. |

| | |
|---|---|
| <p>Estándar - 3.2. Desarrollo personal y prácticas éticas</p> | <p>Ejerce su profesión con ética, compromiso social e institucional, tanto dentro como fuera del establecimiento educacional, promoviendo valores que favorecen una influencia positiva. Su actuación se rige por principios de integridad, responsabilidad y transparencia, garantizando la protección de los derechos fundamentales, especialmente el derecho a la educación y el bienestar de los estudiantes. Encamina su práctica a la atención y respeto a las necesidades educativas considerando la equidad, la inclusión y la diversidad cultural y social de los estudiantes.</p> |
|---|---|

Dimensión 4: Vinculación institucional y con la comunidad educativa

Esta dimensión destaca la importancia del sentido de pertenencia y compromiso del docente con la institución educativa y la interacción con los directivos, los colegas, los estudiantes, las familias y la comunidad en general, promoviendo la convivencia armónica basada en el diálogo asertivo, la construcción de redes de apoyo desde un ambiente colaborativo y de respeto, donde prevalece la actitud democrática que fortalece los aprendizajes y el desarrollo integral de los estudiantes. El docente debe involucrarse activamente en la dinámica y cultura de la institución educativa, participando en la toma de decisiones, diseñando, desarrollando, evaluando y colaborando con colegas en proyectos pedagógicos que contribuyan a la construcción de una identidad institucional basada en valores como la equidad, la inclusión y la excelencia educativa.

| Estándar | Descripción |
|---|---|
| <p>Estándar - 4.1. Compromiso con la mejora institucional</p> | <p>Participa de forma colaborativa en la construcción y el fortalecimiento de una comunidad profesional de aprendizaje, compartiendo experiencias, conocimientos, habilidades y valores al servicio del bienestar común.</p> <p>Demuestra conocimiento y aplica los principios, normativas y lineamientos institucionales que rigen su labor. Contribuye activamente en los procesos institucionales pedagógicos y administrativos, con el objetivo de fortalecer la institución.</p> |

| | |
|--|--|
| Estándar - 4.2. Gestión democrática y colaboración con la comunidad educativa | Promueve una comunicación fluida, respetuosa, democrática, complementaria y colaborativa con la comunidad educativa fortaleciendo el trabajo conjunto a favor de una educación integral para los estudiantes. Establece vínculos para la participación activa de los padres de familia, los tutores, los miembros de la comunidad, organizaciones e instituciones en acciones y/o proyectos de innovación, de desarrollo comunitario, y otros que atiendan las necesidades educativas con el propósito de favorecer la mejora de los aprendizajes y la formación integral de los estudiantes |
|--|--|



5. CONCLUSIONES

La elaboración de este documento no es un esfuerzo aislado, sino la continuidad de un extenso proceso de estudios previos impulsados por la Organización del Convenio Andrés Bello. Durante años, la Estrategia de Integración Educativa (ESINED) especialmente su línea 3 dedicada a la profesión docente ha generado un conjunto de estudios que han servido de base técnica para definir estos estándares. Se destacan hitos como la construcción de los Marcos Comunes de Criterios de Calidad (MCCC), el documento Parámetros para la Armonización de la Formación Inicial Docente (2021) y diversos estudios sobre competencias y desempeño profesional docente, cuyos hallazgos han permitido identificar principios compartidos, desafíos comunes y criterios de calidad pertinentes en la región.

El análisis comparado desarrollado en este estudio confirma un amplio consenso regional en torno a los criterios de calidad de la docencia en los países del Convenio Andrés Bello (CAB). Todos los Países Miembros definen marcos nacionales de referencia para la profesión docente bajo diversas denominaciones integrados en sus políticas educativas. Estos instrumentos, aunque varían en forma y terminología, comparten expectativas fundamentales sobre lo que un/a docente debe conocer, saber hacer y valorar en su práctica profesional.

Del estudio comparado realizado emergió un núcleo de dimensiones comunes de la calidad docente, a pesar de la diversidad de enfoques nacionales. En prácticamente todos los marcos nacionales se enfatizan ámbitos equivalentes gestión del aprendizaje, práctica pedagógica y entornos de aprendizaje, desarrollo profesional continuo y compromiso ético, y vinculación institucional y comunitaria como ejes rectores en el desempeño docente. Cada país articula estos dominios según sus prioridades y contexto; por ejemplo, algunos integran los estándares en la formación inicial y la evaluación del desempeño, mientras que otros los emplean como orientadores para la mejora continua de la enseñanza. Esta heterogeneidad contextual se consideró como una riqueza: el proceso regional logró traducir la diversidad de enfoques en un marco común de estándares sin desconocer las especificidades nacionales, garantizando que los referentes consensuados sean pertinentes en cada realidad educativa.

Las convergencias halladas permitieron construir una propuesta de estándares de calidad del desempeño docente de manera consensuada que no impone un modelo único, sino que ofrece un horizonte común de calidad que respeta las particularidades nacionales y promueve la convergencia regional. Los estándares de calidad del desempeño docente consensuado y validado por los técnicos de la Línea 3 de la ESINED, constituye una herramienta estratégica para fortalecer la formación y el desarrollo profesional docente, además de orientar las políticas de evaluación y revalorizar la profesión en la región. En suma, los países del CAB disponen ahora de referentes comunes sobre la calidad docente que facilitan el reconocimiento mutuo de la profesión y el aprendizaje colaborativo entre naciones, a la vez que respetan la diversidad contextual de cada sistema educativo. Este estudio se sustenta en un riguroso análisis documental comparado de los estándares de calidad de la profesión docente o sus equivalentes en cada país, complementado con un proceso participativo de construcción y validación técnica. Su desarrollo se llevó a cabo en fases sucesivas que incluyeron: la revisión de la literatura, la identificación del estado de situación en los países, la formulación de una propuesta inicial de dimensiones y estándares de calidad, la construcción consensuada de una propuesta preliminar con cuatro dimensiones comunes, y, finalmente, su enriquecimiento y validación mediante talleres y mesas de trabajo con equipos técnicos de los Ministerios de Educación de los países miembros.

La metodología empleada, de carácter horizontal y colaborativo, e promovió una mirada regional compartida sin desconocer la diversidad de realidades nacionales. Esto aseguró tanto la solidez técnica como la legitimidad institucional de los estándares consensuados, al estar fundamentados en evidencia, el consenso regional y el respeto a las particularidades de cada contexto nacional.

El Catálogo de Competencias Docentes constituyó un insumo fundamental dentro de este esfuerzo regional, resultado de un riguroso trabajo de investigación cualitativa, cuantitativa y descriptiva-comparativa. En él se conciben las competencias docentes como el conjunto articulado de conocimientos, habilidades y actitudes que un educador debe poseer para desempeñarse de manera efectiva, tanto en el aula como en la comunidad educativa. Estas competencias fueron

sistematizadas en dimensiones e indicadores, recogidos de manera detallada en el Catálogo de Competencias Docentes de los Países del CAB, el cual se erige como un referente regional para orientar la formación, la actualización y el desarrollo profesional docente.

La estrecha relación entre competencias y estándares otorga coherencia al proceso de profesionalización docente. Mientras que las competencias expresan el “qué” debe saber y dominar un docente, es decir, describen un perfil integral que abarca capacidades, conocimientos y actitudes, los estándares establecen el “cuánto” o “qué tan bien” se espera que dicho conocimiento y capacidad se traduzcan en la práctica. Por ejemplo, un educador puede contar con la competencia de gestión del aprendizaje, pero serán los estándares los que determinen los niveles de dominio esperados, diferenciando entre el desempeño de un docente principiante y el de uno experimentado.

En este sentido, las competencias ofrecen la base formativa para construir el perfil docente que los países requieren, mientras que los estándares permiten dar seguimiento, evaluar y comparar objetivamente el desempeño profesional a lo largo de la carrera docente (Darling-Hammond & Snyder, 2015). Esta complementariedad asegura que la profesionalización no quede en el plano teórico, sino que se traduzca en parámetros verificables de calidad, favoreciendo procesos más justos de evaluación, promoción y reconocimiento.

La utilidad práctica de contar con competencias claramente definidas y estándares consensuados radica en que ambos instrumentos se convierten en herramientas para la mejora continua de la enseñanza y de los sistemas educativos. Por un lado, orientan los programas de formación inicial y continua de los docentes, asegurando que respondan a las demandas actuales y futuras de la educación. Por otro I, facilitan a los Ministerios de Educación la formulación de políticas públicas más coherentes, que reconocen al docente como eje transformador de la calidad educativa y, en consecuencia, como actor clave en la construcción de sociedades más inclusivas, equitativas y competitivas.

Los Estándares de Calidad de la Profesión Docente, de los países del CAB, no solo ofrecen un referente teórico sólido, sino también

herramientas prácticas para que los ministerios replanteen sus políticas educativas hacia un modelo que reconozca al docente como eje transformador. Al implementar estos estándares, los países del CAB podrán avanzar hacia sociedades más inclusivas y competitivas, capaces de responder a las demandas actuales y futuras de sus ciudadanos.

6. GLOSARIO

Ambientes de aprendizaje: Son el conjunto de condiciones físicas, sociales y educativas que favorecen el proceso de aprendizaje. Estos ambientes se caracterizan por fomentar interacciones pedagógicas basadas en la confianza, el respeto, la pertinencia y el potencial de desarrollo, tanto entre los estudiantes como con los/as docentes. Incluyen no solo los espacios educativos, sino también los tiempos en que ocurren dichas interacciones. En su conjunto, conforman un sistema de relaciones integrado, dinámico, inclusivo y en constante transformación, que motiva y predispone a los/as estudiantes a aprender.

Autoevaluación: Es un proceso mediante el cual cada estudiante analiza/valora su propio aprendizaje, evaluando su desempeño con base en los criterios de logro establecidos. A partir de esta reflexión, identifica sus fortalezas, reconoce los aspectos que necesita mejorar y plantea estrategias para avanzar en su desarrollo académico.

Calidad educativa: Grado en que los procesos, condiciones y resultados del sistema educativo responden de manera pertinente, equitativa y eficaz a las necesidades de aprendizaje de todos los estudiantes, en coherencia con los fines y objetivos establecidos por las políticas educativas nacionales y los marcos internacionales. Implica el acceso, permanencia, participación y logro de aprendizajes significativos, así como la mejora continua de los recursos.

Calidad en la enseñanza: Conjunto de prácticas, estrategias pedagógicas y condiciones profesionales que permiten que el acto educativo sea pertinente, inclusivo, eficaz y orientado al logro de aprendizajes significativos. Se refiere tanto al desempeño docente en el aula como a la planificación, mediación, evaluación y retroalimentación del proceso de enseñanza, considerando el contexto sociocultural de los estudiantes.

Coevaluación: Es una práctica mediante la cual los estudiantes evalúan el aprendizaje de sus compañeros, reconociendo sus actuaciones en relación con los criterios de logro definidos. Esta observación les permite detectar fortalezas y aspectos susceptibles de mejora, brindando

retroalimentación constructiva que favorece el desarrollo de sus pares en el ámbito formativo.

Competencia: Articulación de saberes, destrezas y disposiciones actitudinales que facultan a una persona para actuar con eficacia y pertinencia en contextos específicos.

Competencia Docente: Conjunto integrado de saberes, destrezas y actitudes que un profesional de la docencia debe desarrollar para ejercer su labor con excelencia, compromiso ético y responsabilidad educativa.

Comunidad educativa: Conjunto de actores que, desde distintos roles y niveles de responsabilidad, forman parte del entorno escolar y contribuyen al desarrollo integral del proceso educativo. Está conformada por estudiantes, educadores, directivos docentes, personal administrativo, padres y madres de familia, egresados y otros miembros vinculados al establecimiento educativo.

Currículo: Conjunto estructurado de objetivos, contenidos, metodologías, criterios de evaluación y recursos que orientan intencionalmente los procesos de enseñanza y aprendizaje en el sistema educativo. Refleja las finalidades formativas de una sociedad y responde a principios pedagógicos, culturales y contextuales.

Desarrollo profesional: Proceso permanente de formación continua, actualización pedagógica y reflexión crítica que permite al docente fortalecer sus competencias profesionales, mejorar su práctica educativa y responder de manera pertinente a los desafíos y transformaciones del contexto educativo.

Descriptor de un estándar: Elemento operativo que detalla cómo se evidencian los saberes, actitudes y prácticas del docente en relación con un estándar, proporcionando indicadores observables y medibles que orientan su interpretación y aplicación.

Desempeño Docente: Manifestación integral de la práctica profesional del docente en los procesos de enseñanza, evaluación, gestión pedagógica y relación con la comunidad educativa, orientada por criterios de calidad, equidad, ética y pertinencia contextual.

Dimensión de un estándar: Categoría estructural que organiza los estándares de calidad en ámbitos específicos del quehacer docente, tales como la planificación y gestión del aprendizaje, la práctica pedagógica, la evaluación educativa o el desarrollo profesional continuo.

Diversidad: Reconocimiento de las múltiples diferencias individuales y socioculturales presentes en el estudiantado, que pueden expresarse en aspectos como género, etnia, lengua, nacionalidad, cultura, religión, condiciones socioeconómicas, estilos y ritmos de aprendizaje, entre otros

Dominio de un Estándar: Ámbito organizador de estándares a partir de criterios de similitud de aspectos de la práctica docente.

Estándar: Enunciado que define de forma clara y precisa el propósito, alcance y nivel esperado de desempeño profesional docente, sirviendo como referente para la evaluación, el desarrollo y la mejora continua en el ejercicio de la función educativa.

Estándares de la Calidad de la Profesión Docente: Referentes normativos conformados por criterios sistemáticos que orientan, regulan y evalúan la formación inicial, el desarrollo profesional y el ejercicio del rol docente, con el propósito de asegurar la calidad y la pertinencia de la práctica educativa.

Estándar General: Enunciado amplio que define los principios rectores y las expectativas fundamentales del desempeño docente, estableciendo el marco común que orienta la calidad del ejercicio profesional y su contribución al logro educativo.

Estándar Específico: Formulación detallada de un criterio de calidad asociado a una competencia o ámbito particular de la práctica docente, que permite operacionalizar los estándares generales en acciones observables y evaluables.

Estrategias de enseñanza: Conjunto articulado de acciones pedagógicas planificadas por el docente con el propósito de favorecer aprendizajes y el desarrollo integral del estudiantado. Estas estrategias se sustentan en métodos, técnicas y recursos diversos, seleccionados y adaptados según las características, intereses y necesidades del grupo.

Estrategia de Evaluación: Secuencia estructurada de procedimientos, técnicas e instrumentos diseñados para recolectar, analizar e interpretar información sobre el proceso y los resultados del aprendizaje. Estas estrategias permiten valorar el progreso del estudiantado, retroalimentar la enseñanza y promover la mejora continua en función de los objetivos educativos establecidos.

Ética: Conjunto de principios y valores que orientan el comportamiento humano hacia el bien común, guiando nuestras decisiones y acciones con base en el respeto, la justicia y la responsabilidad. En el ámbito educativo, la ética se expresa en la forma en que docentes y estudiantes se relacionan, promueven la dignidad de las personas y construyen un entorno de convivencia, aprendizaje y desarrollo integral.

Evaluación: Proceso sistemático de recopilación, análisis e interpretación de información relevante sobre el aprendizaje del estudiantado y el desempeño docente, con el propósito de emitir juicios fundados, retroalimentar la práctica educativa y orientar decisiones para la mejora continua.

Formación Inicial Docente: Etapa formativa previa al ejercicio profesional, orientada a la adquisición de competencias pedagógicas, disciplinarias, didácticas y éticas fundamentales que habilitan al futuro docente para desenvolverse con idoneidad en contextos educativos diversos.

Formación Continua Docente: Proceso permanente de actualización, profundización y perfeccionamiento de las competencias profesionales del docente, que le permite responder de manera efectiva a los cambios del entorno educativo, mejorar su práctica y fortalecer su desarrollo profesional.

Gestión del Desempeño: Conjunto de acciones dirigidas a evaluar y mejorar la efectividad de la práctica docente, asegurando la calidad de la enseñanza. Conjunto articulado de acciones y mecanismos orientados a monitorear, valorar y optimizar la calidad del ejercicio docente, con base en criterios previamente definidos, promoviendo la mejora continua en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Gestión del Aprendizaje: Proceso intencionado y planificado que busca organizar, facilitar y optimizar los procesos educativos, mediante la toma de decisiones pedagógicas, la aplicación de estrategias didácticas, la evaluación formativa y el acompañamiento sistemático del progreso estudiantil. Esta responsabilidad compartida entre docentes, directivos y otros actores educativos tiene como fin asegurar aprendizajes significativos y el desarrollo integral del estudiantado, considerando sus necesidades, intereses y contextos.

Habilidad: Capacidad adquirida por el docente para aplicar conocimientos y desempeñarse eficazmente en su práctica educativa.

Indicador de un estándar: Elemento observable y medible que permite evidenciar el grado de cumplimiento de un estándar, proporcionando información objetiva sobre los desempeños, comportamientos o resultados esperados en la práctica docente.

Nivel de Desempeño: Grado alcanzado en la aplicación de un estándar dentro de la práctica docente, que permite valorar la calidad, eficacia y consistencia del ejercicio profesional en función de criterios previamente definidos.

Perfil de Salida de la Formación Docente: Referente que define las competencias, conocimientos, habilidades y actitudes que el futuro docente debe evidenciar al culminar su formación inicial, como requisito para el ejercicio profesional competente y ético en contextos educativos diversos.

Pensamiento Crítico: Capacidad cognitiva que permite analizar, interpretar y evaluar información de manera reflexiva, lógica y argumentada. Involucra habilidades como la identificación de supuestos, la formulación de juicios fundamentados, la solución de problemas, la toma de decisiones informadas y la valoración de la validez de fuentes y evidencias. Constituye una competencia esencial para el aprendizaje autónomo, la ciudadanía activa y el desempeño profesional.

Práctica Pedagógica: Conjunto sistemático de decisiones, enfoques, estrategias y acciones implementadas por el docente en el proceso educativo, orientadas a facilitar aprendizajes significativos y el desarrollo integral del estudiantado. Comprende la planificación, mediación

didáctica, gestión del aula, evaluación, y reflexión crítica, influida por factores contextuales, curriculares, éticos y formativos.

Proceso de Aprendizaje: Dinámica mediante la cual el individuo adquiere, construye, transforma y aplica conocimientos, habilidades, actitudes y valores a través de experiencias significativas e interacciones con su entorno. Este proceso es activo, continuo y contextualizado, y se ve mediado por la intervención pedagógica, el acompañamiento docente y la integración de saberes previos, dando lugar al desarrollo de competencias.

Profesión Docente: Ejercicio profesional fundamentado en saberes pedagógicos, conocimientos especializados y principios éticos, orientado a la formación de personas y al fortalecimiento de una sociedad justa, crítica y equitativa. Implica un compromiso social con la mejora de la calidad educativa y el desarrollo humano integral.

Sistema de Evaluación Docente: Estructura organizada de procedimientos, instrumentos y criterios diseñados para valorar el desempeño profesional del personal docente. Su propósito es proporcionar información objetiva y pertinente para la toma de decisiones sobre mejora continua, desarrollo profesional, reconocimiento y rendición de cuentas.

7. BIBLIOGRAFÍA

- Arregui, P. (2004). Estándares y retos para la formación y el desarrollo profesional de los docentes. En: ¿Es posible mejorar la educación peruana? Evidencias y posibilidades (pp. 67-124). Lima: GRADE Group for the Analysis of Development.
- Barnhart, R. (1995). The Barnhart concise Dictionary of Etymology. The origins of american english words. H.W. Wilson Company. Disponible en: <https://archive.org/details/barnhart-ed.-the-barnhart-concise-dictionary-of-etymology-1995/page/n5/mode/2up>
- Convenio Andrés Bello (Organización). (2024). *Análisis del desempeño profesional docente como referente de la actuación del profesorado.*
- Convenio Andrés Bello (Organización). (2024). *Diagnóstico de las competencias docentes en los países del CAB*
- Convenio Andrés Bello (Organización). (2024). *Competencias docentes de los países del Convenio Andrés Bello (CAB): Análisis cualitativo y cuantitativo*
- Convenio Andrés Bello (Organización). (2024). *Competencias docentes: Estudio comparado de planes y programas de la formación docente en los países de la Organización del Convenio Andrés Bello. Resumen.*
- Convenio Andrés Bello (Organización). (2024). *Catálogo de Competencias Docentes.*
- Danielson, C. (2011). *Competencias docentes: desarrollo, apoyo y evaluación.* PREAL.
- Danielson, C. (2011b). *Framework for Teaching Proficiency Test Instrument.* New York State Department of Education.
- Darling-Hammon, L. (2001). *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos.* Barcelona, Editorial Ariel.
- Darling-Hammond, L., & Snyder, J. (2015). Meaningful learning in a new paradigm for educational accountability: An introduction. *Education Policy Analysis Archives*, 23(7), 1–14.

De Arregui, P. (2000). Estándares y retos para la formación y desarrollo profesional de los docentes.

deChile.net (2025). *Etimologías*. Etimología de estándar. Disponible en: <https://etimologias.dechile.net/?estandar>

etymonline (2025). Diccionario de etimología del inglés. Disponible en: <https://www.etymonline.com/search?q=standard>

Ingvarson, L. (2013). Estándares de egreso y certificación inicial docente: la experiencia internacional. *Calidad en la educación*, N° 38, 21-77.

Ingvason, L. y Kleinhenz, E. (2006). Estándares profesionales de práctica y su importancia en la enseñanza. *Revista de Educación*, 340, pp-265-295.

Interstate Teacher Assessment and Support Consortium (InTASC). (2011). *InTASC model core teaching standards: A resource for state dialogue*. Council of Chief State School Officers (CCSSO). Disponible en: <https://caepnet.org/~media/Files/caep/accreditation-resources/intasc-teacher-standards.pdf>

Kleinhenz, E. e Ingvarson, L. (2007). *Standards for teaching. Theoretical Underpinnings and Applications*. New Zealand Teachers Council.

Marcelo, C. y Vaillant, D. (2010). *Desarrollo profesional docente ¿Cómo se aprende a enseñar?* Narcea.

Meckes, L. (2014). Estándares y formación docente. En *OREAL/UNESCO: Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y Caribe: el debate actual*.

Ministerio de Educación de la República Dominicana. Oficina de Certificación y Desarrollo de la Carrera Docente. *Estándares Profesionales y del Desempeño para la Certificación y Desarrollo de la Carrera Docente*. (2014).

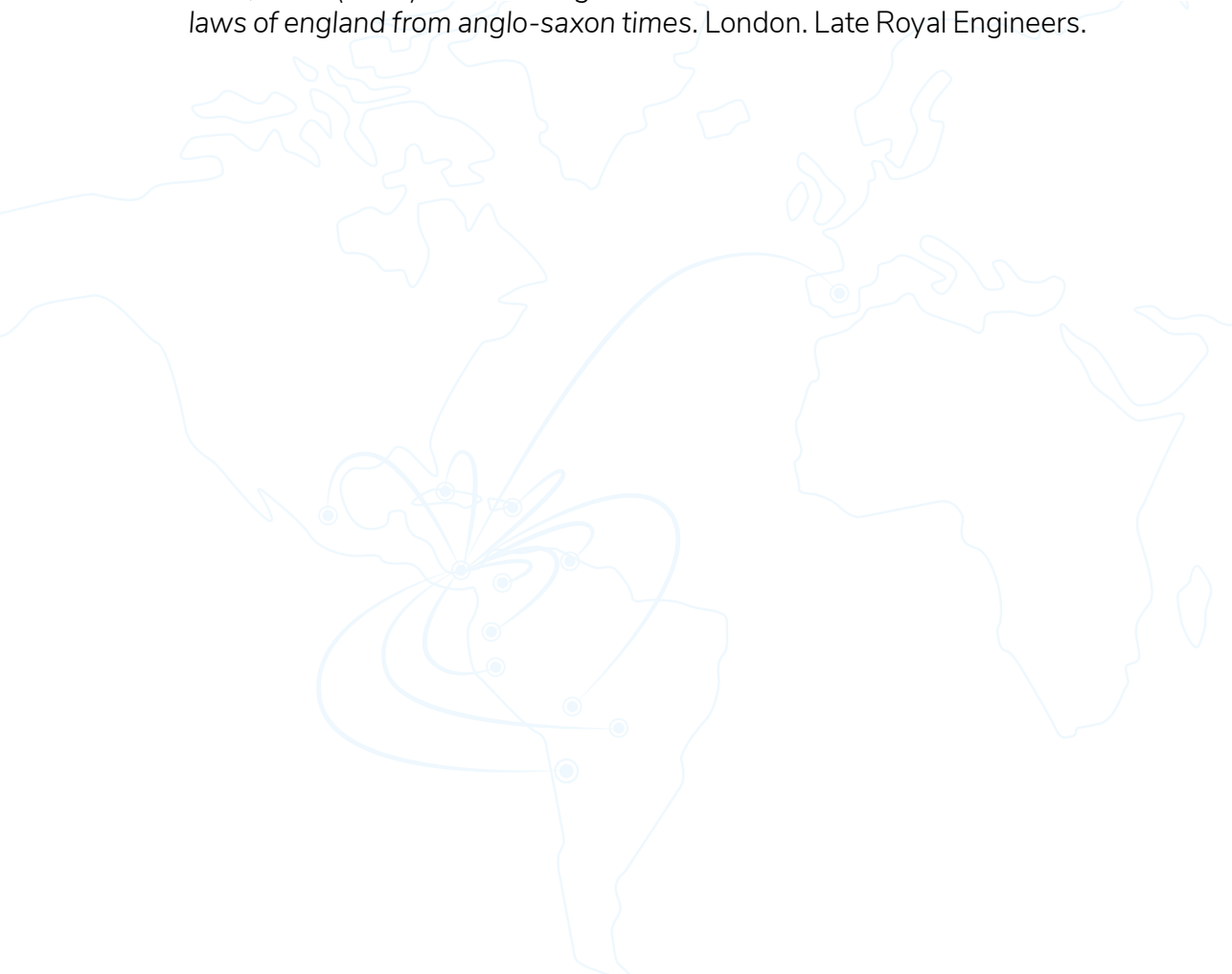
Ministerio de Educación del Ecuador. (2011). *Estándares de Desempeño Profesional Docente. Propuesta para la discusión ciudadana*.

- Ministerio de Educación del Estado Plurinacional de Bolivia. (2012). *Currículo Base del Sistema Educativo Plurinacional*.
- Ministerio de Educación del Estado Plurinacional de Bolivia. (2023). *Lineamientos curriculares para la formación de maestras y maestros. Planes y programa de Formación General y de Especialidad de Educación Inicial en Familia Comunitaria y Educación Primaria Comunitaria Vocacional. Tomo I. La Paz, Bolivia.*
- Ministerio de Educación del Estado Plurinacional de Bolivia. (2023). *Lineamientos curriculares para la formación de maestras y maestros. Planes y programa de Formación General y de Especialidad de Educación Inicial en Familia Comunitaria y Educación Primaria Comunitaria Vocacional. Tomo II. La Paz, Bolivia.*
- Ministerio de Educación Nacional. República de Colombia. Guía Metodológica No. 31. Evaluación Anual de Desempeño Laboral. Docentes y Directivos Docentes del Estatuto de Profesionalización Docente. Decreto Ley 1278 de 2002. (2008).
- Ministerio de Educación Superior de la República de Cuba. Resolución No. 66/14
- Ministerio de Educación y Ciencias. Instituto Nacional de Evaluación Educativa. Instructivo para el llenado de Instrumentos en Línea. Evaluación Anual del Desempeño Docente y Directivo.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional y Administraciones educativas de las comunidades autónomas. (2022). Marco de Referencia de la Competencia Digital Docente.
- Ministerio de Educación. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP). (2021). *Estándares de la Profesión Docente. Marco para la buena enseñanza. Primera Edición. Santiago de Chile*
- Ministerio de Educación. Dirección Nacional de Evaluación Educativa. *Propuesta de Estándares de la Profesión Docente. (2022)*

- Organización del Convenio Andrés Bello. (2020). *Marcos Comunes de Criterios de Calidad para su aplicación en políticas y prácticas curriculares, de recursos educativos y de formación docente, en los países del CAB. Estrategia de Integración Educativa*
- Organización del Convenio Andrés Bello. (2021). *Diagnostico. ESINED Estrategia de Integración Educativa: Currículo, Recursos Educativos y Formación Docente (2018-2020)*
- Organización del Convenio Andrés Bello. (2021). *Parámetros para la armonización de la formación inicial docente: Una hoja de ruta hacia la calidad de la formación del profesorado en los países del CAB.*
- Organización del Convenio Andrés Bello. (2022). *Plan de Actividades Priorizadas 2022-2025.* Panamá, República de Panamá.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar.* Graó.
- República de Paraguay, Poder Legislativo (2017). *Ley N° 5749. Carta Orgánica del Ministerio de Educación y Ciencias.*
- Real Academia Española. (2025) *Diccionario de la lengua española.* Disponible en: <https://dle.rae.es/>
- República Bolivariana de Venezuela. Ministerio del Poder Popular para la Educación. Dirección General de la Oficina de Recursos Humanos. Consejo Nacional de Evaluación del Desempeño Docente. *Manual de Instrucciones y Procedimientos para el Sistema de Selección AD-HOC.* Caracas (2009)
- Resolución Viceministerial N° 005-2020 del 07 de enero de 2020. *Norma técnica: "Disposiciones que establecen estándares de las competencias profesionales del Marco de Buen Desempeño Docente".*
- Secretaría de Educación Pública. *Estándares de Desempeño Docente en el aula para la educación Básica en México. Versión Preliminar.* (2010)
- UNESCO-CEPES. (2007). *Quality Assurance and Accreditation: A Glossary of Basic Terms and Definitions.*

Valle, J., Manso, J., Sánchez-Tarazaga, L. y Neubauer, A. (2022). Competencias profesionales docentes. *Orientaciones para el profesorado del futuro*. Comunidad de Madrid.

Watson, C.M. (1910). *British weights and measures as described in the laws of england from anglo-saxon times*. London. Late Royal Engineers.



8. Equipo técnico de construcción y validación de los Estándares de la Profesión Docente

TÉCNICOS DE LA LÍNEA 3 DEL PLAN DE ACTIVIDADES PRIORIZADAS

Estado Plurinacional de Bolivia- Edwin Mamani

República de Chile – Mauricio Nercellas - Técnico de la línea de 3

República de Colombia - Claudia Pedraza – Mirna Rodríguez

República de Cuba – Rosa Rodríguez

República de Ecuador- Karen Guaranga - Juan Terán

Reino de España - María Rodríguez

República de Panamá – Martha Caballero

República del Paraguay – Margarita Sanabria

República del Perú - Sonia Cajahuaman –Lucia Mesías –Arturo Kam

República Dominicana – Susana Doñe - Julia Uniera

República Bolivariana de Venezuela – Graciela Rapisarda

INSTITUTO INTERNACIONAL DE INTEGRACION DEL CAB

Franz Coronel Berrios

Javier Paredes Mallea

Alejandro Garrido Gómez

Marisela Lechón Tocagón

CAB

José Antonio Frías Guerrero

Tania de Gordon

Joaquín Vergara Broce

Alicia Samaniego Medina



CONVENIO
ANDRÉS
BELLO