



CONVENIO | ANDRÉS | BELLO

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



CONVENIO | ANDRÉS | BELLO

Competencias docentes. Estudio comparativo de planes y programas de estudio de la formación docente en los países de la Organización del Convenio Andrés Bello.

Resumen

Hacia un nuevo pacto educativo por la integración

Organización del Convenio Andrés Bello

Serie: ESINED II, Documento 4.

2024



CATALOGACIÓN EN LA FUENTE

Convenio Andrés Bello (Organización).

Competencias docentes: estudio comparativo de planes y programas de estudio de la formación docente en los países de la Organización del Convenio Andrés Bello. Resumen / colaboradores: Franz Coronel Berrios, Maricela Lechón Tocagón,

Alejandro Garrido Gómez y Javier Paredes Mallea.-- Panamá : Convenio Andrés Bello, 2024.

Serie: ESINED II, Documento 4.

65 páginas; 28 cm.

ISBN: 978-9962-8579-4-5

1. ESINED II 2. Formación de docentes 3. Competencias docentes. 4. Programas de estudio

SCDD: 370.5 C76

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 4.

ISBN: 978-9962-8579-4-5

Colaboradores:

Franz Coronel Berrios

Maricela Lechón Tocagón

Alejandro Garrido Gómez

Javier Paredes Mallea

Diseño y Demarcación:

Tomiko Murillo Gumi | Instituto Internacional de Integración - IIICAB

Cont

Contenidos

Presentación	7
Introducción.....	9
1. Metodología.....	13
1.1 Instituciones de Formación Inicial por país	13
1.2 Documentos consultados por país	15
1.3 Protocolo de revisión documental	17
2. Resultados	21
2.1 Competencias para la Formación Inicial Docente del nivel primario/nivel básico países CAB.....	21
2.2 Análisis comparativo de las competencias de los países del CAB.....	22
Ámbito 1. Aprendizaje continuo	23
Ámbito 2. Atención a la diversidad	24
Ámbito 3. Ciudadanía y democracia.....	25
Ámbito 4. Clima y ambiente de aprendizaje.....	26
Ámbito 5. Competencia artística y cultural	27
Ámbito 6. Competencia digital.....	27
Ámbito 7. Competencia ecológica	27
Ámbito 8. Competencia matemática	28
Ámbito 9. Compromiso.....	28
Ámbito 10. Comunicación.....	29
Ámbito 11. Convivencia.....	30
Ámbito 12. Elaboración del plan estratégico institucional.....	30
Ámbito 13. Ética y valores.....	31

Ámbito 14. Evaluación	32
Ámbito 15. Gestión institucional	33
Ámbito 16. Habilidades socioemocionales.....	33
Ámbito 17. Implementación del currículo.....	34
Ámbito 18. Innovación e investigación	35
Ámbito 19. Interrelación con la familia.....	36
Ámbito 20. Pensamiento crítico.....	36
2.3 Ámbitos de competencias.....	37
2.4 Análisis comparativo de las competencias identificadas en los países CAB y las competencias de la Unión Europea, Uruguay y Nicaragua	39
Aprendizaje continuo	40
Atención a la diversidad	40
Ciudadanía y democracia	41
Competencia digital	41
Compromiso.....	41
Comunicación	42
Convivencia	42
Ética y valores.....	42
Evaluación.....	42
Gestión Institucional	43
Habilidades socioemocionales	43
Implementación del currículo	43
Innovación e investigación.....	43
Interrelación con la familia	44
Pensamiento crítico.....	44
Proyectos tecnológicos	44
3. Conclusiones	45
Recomendaciones	47
Bibliografía General	50
Bibliografía por País.....	51

Presentación

Presentación

¿En los esfuerzos por el mejoramiento de la calidad de la educación, de qué nos sirve un currículo de excelencia, o un recurso educativo de la mejor categoría, si no tenemos un docente preparado que los lleve a la práctica con el estudiante?

Bajo esta reflexión, es con inmensa satisfacción que presentamos los resultados del Estudio Comparado de Planes y Programas de la Formación Docente en los Países de la Organización del Convenio Andrés Bello, destacando lo valioso de sus resultados y por sobre todo la utilidad de los mismos como guía de apoyo para el mejoramiento en la formación de profesionales de la educación; y la búsqueda de tendencias que nos aproximen a una mejora común.

Pretendemos romper el paradigma de la connotación pasiva que en muchos casos rodea los resultados de las investigaciones, y convertirlos, en este caso particular, en una herramienta de aplicación, para que todas aquellas instituciones de los Países Miembros del CAB y terceros países interesados; que se ocupan y preocupan por la excelencia en la formación docente, cuenten con un referente concreto en el cual apoyar decisiones informadas, orientadas al mejoramiento de esta profesión.

El estudio entrega una visión detallada de los planes y programas de la formación docente, enriquecido con un análisis exhaustivo de las competencias docentes desarrolladas en cada país miembro del CAB, con el propósito de servir como instrumento de permanente consulta para enriquecer sus propias políticas, planes y programas; aprender de las experiencias de otros; perfilar nuevos conocimientos, en los esfuerzos por alcanzar una formación de calidad para el profesorado.

La riqueza de datos comparativos y el análisis profundo de competencias en diversas áreas, proporcionan una base sólida para la formulación de

políticas educativas, la revisión, ajuste y/o reformas de sus programas de formación docente, alineándolos con estándares internacionales y nuevas tendencias, respondiendo de manera más efectiva a las necesidades educativas de cada país.

El contenido del estudio, está intencionalmente dirigido en primera instancia a los Ministerios de Educación, en tanto entes rectores de las políticas del sector; así como a todas las instituciones, públicas y privadas, involucradas en la formación docente; y profesionales e investigadores de la educación, permitiéndoles identificar y emular las mejores prácticas implementadas en otros contextos, bajo diversidad de enfoques y énfasis competenciales, todo ello adaptable a las necesidades y coyunturas locales, en un esfuerzo dirigido a mejorar y optimizar las políticas y prácticas de la profesión docente.

Los hallazgos y resultados del estudio se constituyen en pieza de la mayor importancia, para promover la armonización de estándares educativos, vistos desde una perspectiva y dimensión internacional, en respeto y reconocimiento, claro está, a las características, particularidades y potencialidades nacionales, pero con la mira puesta en mostrar las ventajas de aprender a pensarnos como Región, premisa fundamental de la integración.

Se abre así la puerta para llegar a establecer un Marco Común de Competencias, para facilitar la movilidad académica y profesional entre los países miembros del CAB, a la vez que se avanza en la ruta hacia la homologación de títulos en beneficio de docentes y estudiantes, como otro de los valores agregados que llevan aparejado los procesos de integración.

Delva Batista Mendieta
Secretaria Ejecutiva

Introducción

El presente documento es un resumen ejecutivo que sintetiza la información generada en la investigación ‘Competencias Docentes Estudio comparado de planes y programas de la formación docente en los países de la Organización del Convenio Andrés Bello’. El trabajo investigativo fue desarrollado entre los meses de noviembre de 2023 y marzo de 2024 por el equipo del Instituto Internacional de Integración de la Organización del Convenio Andrés Bello (IIICAB) con sede en la ciudad de La Paz, Bolivia.

En la primera fase de la Estrategia de Integración Educativa (ESINED), la Línea 3: Diagnóstico de la Profesión Docente y Estándares de Calidad Profesional, ha obtenido diferentes resultados que apuntan al cumplimiento de sus objetivos principales centrados en la generación de Marcos Comunes de Calidad de manera articulada e integrada como instrumento para la orientación de las políticas educativas en el área de formación docente, además de la armonización de parámetros de homologación de la Formación Inicial de Docentes acordes a las necesidades de la educación de los países miembros del CAB.

Entre los resultados se puede señalar el documento titulado: “Marcos Comunes de Criterios de Calidad para la Formación Docente” (2020), que es consecuencia de un proceso de diálogo y discusión entre los países, así como la revisión de investigaciones regionales e internacionales, donde se expone los pilares básicos para tener en cuenta en la mejora de la calidad de la enseñanza, tomando como elemento central al profesorado y su preparación para el desarrollo de sus roles, funciones y tareas.

Otro documento importante generado a partir del desarrollo de reuniones, talleres y consultas en la modalidad presencial y virtual se denomina: “Parámetros para la armonización de la Formación Inicial Docente” (2021), en este documento se presenta una propuesta de cinco

dimensiones generales que permiten pensar y articular la formación docente: contextual, estructural, organizativa, profesional y curricular. También se encuentra el documento: “Diagnóstico de los principales resultados del componente Formación Docente” (2022), para lo cual se aplicó un instrumento de diagnóstico detallado organizado en tres bloques: atracción de candidatos, formación inicial y formación en ejercicio.

El desarrollo de estos estudios ha coincidido con la etapa de la pandemia COVID – 19, situación que ha permitido comprender la centralidad de la educación como motor de desarrollo, evidenciando la necesidad de adaptar y mejorar la formación docente frente a los nuevos desafíos.

La pandemia ha develado la urgente necesidad de reflexionar sobre la formación docente para la atención a las necesidades actuales y futuras, incluyendo la relación con las familias, comunidad y la integración efectiva de las tecnologías en el aprendizaje, lo que actualmente es un aspecto inherente al proceso educativo.

Existe un nuevo conjunto de actividades que vehiculizan la continuidad de las acciones desarrolladas en la primera fase de la ESINED, delineados por propósitos actuales, pero también sujetos a los objetivos generales inicialmente establecidos que son:

- a. Construir, consensuar y validar una propuesta de estándares de calidad de la profesión docente a partir de la consideración de los criterios y características del desempeño docente en cada uno de los países del CAB, el análisis de la literatura científica sobre los perfiles competenciales docentes y los procesos de formación y actualización profesional, y la reflexión sobre las experiencias e iniciativas desarrolladas a nivel regional e internacional.
- b. Consensuar una metodología de trabajo para lograr la armonización de los procesos de Formación Docente y vislumbrar mecanismos de reconocimiento de los títulos de las carreras de Educación.
- c. Establecer las bases y determinar la metodología de trabajo para articular un Marco Común de Cualificaciones de las carreras de Educación en los países del CAB.
- d. Definir de manera dialogada y contrastada los parámetros, criterios e indicadores que podrán emplearse para determinar, articular y proponer sistemas de homologación de las carreras de Formación Docente en los países del CAB. (CAB, 2022, p. 85)

Estos objetivos generales cuentan con objetivos específicos que permitieron diseñar y ejecutar un nuevo conjunto de actividades que desde la especificidad de cada una de ellas y a la vez articuladas entre sí, permiten comprender de mejor manera el escenario de la formación inicial de docentes en la región CAB. Los objetivos específicos son:

- a. Elaborar un diagnóstico de las competencias docentes analizando el dominio competencial de los docentes en ejercicio, las expectativas de los egresados y las propuestas vehiculadas a través de las carreras de Educación.
- b. Proponer un catálogo de las competencias docentes a considerar en los procesos de formación y actualización del profesorado de cara a propiciar una mayor calidad y una mejor cualificación de los docentes que ingresan en las escuelas.
- c. Identificar, revisar y valorar las políticas, programas y documentos sobre desempeño docente para determinar los aspectos clave que los caracterizan y los elementos que se toman en cuenta para su articulación y evaluación.
- d. Examinar los programas y sistemas de evaluación de la calidad de los programas de educación de las agencias acreditadoras de los países del CAB para determinar los criterios y componentes que se valoran en los procesos de valoración de las carreras y los fundamentos del modelo de calidad que los sustenta.
- e. Evaluar las dificultades, buscar las sinergias e identificar las posibilidades para poner en marcha iniciativas de reconocimiento de las carreras de Educación entre los países del CAB.
- f. Propiciar unas bases y conciliar los acuerdos necesarios para desarrollar procesos de homologación de los títulos de las carreras de Educación entre los países del CAB.
- g. Definir los elementos, el proceso y los actores involucrados para la creación de un Marco Común de Cualificaciones para las carreras de Educación. (CAB, 2022, pp. 85-86)

Este documento es una herramienta importante orientada a proporcionar información para alcanzar los objetivos establecidos en relación con la mejora de la calidad educativa. En particular, se enfoca la identificación de las competencias docentes esenciales que se trabajan en los sistemas educativos de los países del Convenio Andrés Bello, la identificación de estas competencias permitirá precisar y fortalecer la propuesta de un

catálogo de competencias de los docentes orientados a garantizar una enseñanza efectiva y de alta calidad.

Además, el documento contribuye a la identificación y análisis de políticas, planes y programas educativos existentes, con el objetivo de destacar los aspectos centrales que los definen y caracterizan. Este análisis es crucial para comprender las fortalezas y debilidades de los actuales sistemas de formación docente en los países pertenecientes al Convenio Andrés Bello (CAB).

Por último, el documento ofrece elementos orientadores basados en la información recopilada sobre la estructura y el funcionamiento de la formación inicial docente en los países miembros del CAB. Estos elementos servirán de base para la formulación de recomendaciones y estrategias que mejoren la formación docente, asegurando que los maestros no solo estén adecuadamente preparados, sino que también sean capaces de adaptarse a las demandas cambiantes del entorno educativo contemporáneo. En resumen, este documento actúa como una herramienta estratégica para fortalecer la calidad de la educación a través de la mejora continua de la formación y capacitación docente en la región.

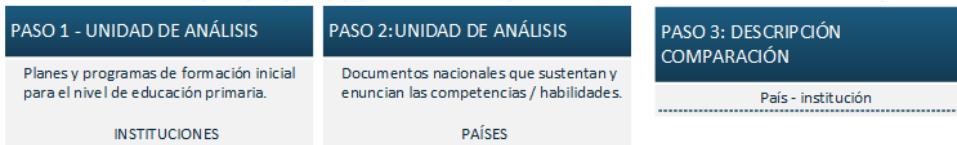
1. Metodología

La metodología implementada en la investigación tuvo tres grandes etapas. La primera de ellas consistió en la búsqueda y recopilación de información disponible de cada uno de los doce países miembros del Convenio Andrés Bello en internet. La unidad de análisis fueron los planes y programas de formación inicial para el nivel primario o educación básica, que abarca la educación de niñas y niños de 6 a 12 años aproximadamente. Al hacer la primera revisión de los planes y programas de las instituciones formadoras de docentes, se identificó que en varios países los contenidos referidos a las competencias de los maestros derivaban de normativas nacionales.

En ese sentido, la unidad de análisis consideró, además, los documentos nacionales de cada país, llámense estándares, criterios, marcos de competencias, entre otros. Una vez que se tuvo el repertorio de competencias obtenidas de estas dos fuentes se procedió a realizar la descripción de las competencias identificadas, agruparlas en ámbitos de competencias y finalmente proceder a su comparación. La comparación inicialmente se hizo entre las competencias de los países del Convenio Andrés Bello, posteriormente se realizó entre las competencias de la formación docente de los países del CAB con las competencias docentes de Uruguay, Nicaragua y la Unión Europea.

Figura 1

Metodología implementada en la investigación



1.1 Instituciones de Formación Inicial por país

Las competencias docentes identificadas en los planes y programas corresponden a las instituciones formadoras de maestros que se encuentra en la Tabla 1. Las denominaciones y el carácter varían según el país, así en la mayoría de ellos se trata de universidades públicas o privadas, en algunos casos son escuelas normales o institutos de formación superior.

Como se indicó anteriormente, la mayor parte de estas instituciones para elaborar sus marcos competenciales y sus competencias de formación inicial docente toman en cuenta la normativa nacional para luego adecuar a sus contextos locales las competencias que desarrollarán en sus respectivas aulas.

Tabla 1

Instituciones formadoras de docentes por país

PAÍS	No	INSTITUCIONES DE FORMACIÓN INICIAL DOCENTE	Carácter
Bolivia	1	Escuela Superior de Formación de Maestros "Simón Bolívar"	Pública
	2	Escuela Superior de Formación de Maestros "Tecnológico Y Humanístico El Alto"	Pública
	3	Escuela Superior de Formación de Maestros "Pluriétnica del Oriente y Chaco"	Pública
Chile	4	Universidad Autónoma de Chile	Privada
	5	Universidad de Chile	Pública
Colombia	6	Universidad de San Sebastián	Privada
	7	Universidad de Antioquia	Pública
Cuba	8	Escuela Normal Superior del Quindío	Pública
	9	Universidad Pedagógica Nacional	Pública
Ecuador	10	Universidad de Matanzas – Facultad de Educación	Pública
	11	Pontificia Universidad Católica del Ecuador	Privada
España	12	Universidad Nacional de Educación	Pública
	13	Universidad de Cuenca	Pública
Méjico	14	Universidad de Alicante	Pública
	15	Universidad de Granada	Pública
Panamá	16	Universidad de Zaragoza	Pública
	17	Escuela Normal 15 de mayo	Privada
Paraguay	18	Escuela Normal de Teotihuacan	Pública
	19	Universidad La Salle	Privada
Panamá	20	Universidad de Panamá	Pública
	21	Universidad de Chiriquí	Pública
Paraguay	22	Universidad Nihon Gakko	Privada
	23	Universidad La Paz	Privada
	24	Universidad Iberoamericana	Privada

	25	Universidad Nacional de San Marcos	Pública
Perú	26	Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle	Pública
	27	Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Monterrico	Pública
República Dominicana	28	Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña	Pública
	29	Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra	Privada
	30	Universidad Federico Henrique y Carvajal	Privada
Venezuela	31	Universidad Católica Andrés Bello	Privada
	32	Universidad José Antonio Páez	Privada
	33	Universidad de Carabobo	Pública

1.2 Documentos consultados por país

Para conocer las referencias que hacían las instituciones de formación docente a la normativa nacional y a los marcos competenciales generales, se identificó el documento que regía para todas las instancias formadoras al interior de cada país. Los documentos por cada país que sirvieron como base para la enunciación de competencias se pueden observar en la Tabla 2.

Tabla 2

Documentos base para el análisis comparado de competencias/capacidades docentes

PAÍS	DOCUMENTO(S)
Bolivia	Ministerio de Educación (2023). 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. Disponible en: https://red.minedu.gob.bo/documento/recurso/5176
Chile	Ministerio de Educación de Chile. (2012). Estándares orientadores para egresados de carreras de pedagogía en educación básica. Lom Ediciones. Disponible en: https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2018/09/Est%C3%A1ndares_B%C3%A1sica.pdf
Colombia	Ministerio de Educación Nacional (2010). Resolución 5443 del 30 de junio de 2010. Disponible en: https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-243531_archivo_pdf_res5443.pdf
Cuba	Ministerio de Educación Superior de la República de Cuba. (2016). Modelo del profesional de la carrera Licenciatura en Educación Primaria “Plan E”. Comisión Nacional de Carrera.
Ecuador	Ministerio de Educación. (2013). Estándares de Calidad Educativa-Aprendizaje, Gestión Escolar, Desempeño Profesional e Infraestructura. Obtenido de https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/03/estandares_2012.pdf
España	Agencia Estatal Boletín Oficial del Estado (2007). ORDEN ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria. Disponible en: https://www.boe.es/boe/dias/2007/12/29/pdfs/A53747-53750.pdf
México	Secretaría de Educación Pública (26 de agosto de 2022). ACUERDO número 16/08/22 por el que se establecen los Planes y Programas de Estudio de las Licenciaturas para la Formación de Maestras y Maestros de Educación Básica que se indican. Disponible en: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5662825&fecha=29/08/2022#gsc.tab=0 ANEXO No 5. Disponible en: https://www.dof.gob.mx/2022/SEP/ANEXO_5_DEL_ACUERDO_16_08_22.pdf

Panamá	MEDUCA. (2012). Actualización de los programas de estudio. Serie: Bases conceptuales. Hacia un currículo por competencias. http://www.educapanama.edu.pa/sites/default/files/documentos/modulo_0_competencias.pdf
Paraguay	Ministerio de Educación y Cultura de la República del Paraguay. (2013). Diseño Curricular. Profesorado en Educación Escolar Básica Primero y Segundo Ciclos. Obtenido de https://mec.gov.py/cms_v2/adjuntos/10963
Perú	Ministerio de Educación de la República del Perú. (2014). Marco del Buen Desempeño Docente. Para mejorar tu práctica como maestro y guiar el aprendizaje de tus estudiantes. Disponible en: https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/6531
República Dominicana	Ministerio de Educación de la República Dominicana. (2014). Estándares Profesionales y del Desempeño para la Certificación y Desarrollo de la Carrera Docente. OC-DCD. Disponible en: https://www.ministeriodeeducacion.gob.do/docs/viceministerio-de-acreditacion-y-certificacion-docente/g051-estandares-profesionales-y-del-desempeno-para-la-certificacion-y-desarrollo-de-la-carrera-docente.pdf
Venezuela	Universidad Católica Andrés Bello. (s.f.). Licenciado en Educación mención Ciencias Pedagógicas. Perfil del Egresado. Competencias. Obtenido de https://educacion.ucab.edu.ve/estudios/educacion-ciencias-pedagogicas/

1.3 Protocolo de revisión documental

Por otro lado, el protocolo de relevamiento de información y que da las pautas para realizar el respectivo análisis y posterior comparación de la información identificada en la documentación de cada país estuvo estructurado en cinco dimensiones: 1) Contextual, 2) Estructural, 3) Organizativa, 4) Profesional y, 5) Competencial, tal como se puede ver en la Tabla 3. El presente informe, se limitará al análisis sucinto y descripción de la dimensión Competencial.

Tabla 3

Protocolo de relevamiento de información aplicada a cada país

Nº	Dimensión	Componente	Tópico	Indicador	Justificación
1	CONTEXTUAL	Marco referencial	1.1.1.1. Población total	Describe el número de habitantes del país. Esta información se contrastará con el porcentaje de población en edad escolar y con la cobertura escolar.	
			1.1.1.2. Porcentaje de población en edad escolar	Indica la cantidad de niñas, niños y adolescentes en edad escolar, así como los rangos de edad predominantes.	
			1.1.1.3. Cobertura escolar	Informa sobre la capacidad de atención del estado sobre la necesidad de atención educativa de su población.	
		Necesidades del entorno social (proporcionan información para comprender el contexto social, cultural, económico, político y poblacional de las competencias docentes del país analizado)	1.1.1.4. Porcentaje del presupuesto general del estado destinado a educación	Señala el porcentaje del presupuesto asignado al sector educativo. Para que este dato puede ser una pauta de la importancia atribuida a la educación debe cruzarse con los datos del porcentaje de la población en edad escolar y con la cobertura escolar.	
			1.1.1.5. Dependencia laboral-salarial del profesorado	Esta información permite conocer la relación de dependencia que existe entre estado-profesorado y/o institución pública/privada/profesorado.	
			1.1.1.6. Lenguas que se hablan en el país	Indica qué y cuántas lenguas (oficiales o no) se hablan en el país. Esta información es relevante para saber si se refleja de alguna manera en las competencias docentes.	
			1.1.1.7. Porcentaje de la población de pueblos indígenas en relación con la población total del país.	Esta información es importante porque indica la cantidad porcentual de población indígena en relación a la población total del país. Este dato puede explicar algún énfasis en la formación docente o en la formulación de las competencias docentes.	

2 ESTRUCTURAL	Normativa	Documentos reguladores	<p>2.1.1.1. Año de aprobación</p> <p>Registra el año de aprobación de la ley de educación del país, con ello se puede tener una idea general de la actualidad de la misma</p>
		2.1.1.2. Caracterización de la formación docente	<p>La visión del país y del Estado sobre la formación docente sirve de marco comprensivo para conocer la relevancia que se le da.</p>
		2.1.1.3. Instituciones responsables de la formación docente inicial	<p>La autonomía o el grado de dependencia del Estado de las instituciones formadoras de docentes puede influir en las características de las competencias docentes.</p>
3 ORGANIZATIVA	Instituciones	Características de las instituciones formadoras	<p>3.1.1.1. Carácter o naturaleza de la institución</p> <p>El hecho de que la institución que brinda la formación docente inicial esté bajo la dependencia académica del Estado, sea autónoma en la administración académica de los planes y programas, sea pública o privada puede influir o explicar la existencia o no de competencias docentes o que estas se configuren de una determinada manera.</p>
		3.1.1.2. Misión	<p>En la declaración de principios y objetivos de la institución para el tiempo presente se puede visibilizar o no la preponderancia que se le asigna a la formación docente y a las competencias que la definen.</p>
		3.1.1.3. Visión	<p>En la visión se puede observar o no el rol que se le atribuye a largo plazo a la formación docente como a las competencias.</p>
		3.1.1.4. Objetivos	<p>De forma complementaria a la misión y visión o desde una perspectiva diferente la formulación de los objetivos institucionales pueden dar un marco comprensivo sobre la formación docente en general y sobre la forma en que aparecen en los planes y programas.</p>
		3.1.1.5. Carreras o especialidades que oferta	<p>Esta información sirve para conocer la oferta académica de la institución, los énfasis que hacen a partir de especialidades.</p>
		3.1.1.6. Marco de competencias	<p>Describe el contexto, principios, estructura y características de las competencias docentes.</p>
	Recursos funcionales	Temporalización de la carrera	<p>3.2.1.1. Tiempo de formación inicial y grado que otorga</p> <p>El tiempo que se le dedica a la formación docente inicial es una pauta para conocer la calidad educativa de la misma, así como saber el grado académico que reciben al concluir los estudios.</p>

2. Resultados

Para lograr obtener el catálogo de competencias de los países CAB de las fuentes documentales de cada país, en primer lugar, se procedió a identificar las competencias en cada nación, una vez consolidado el repertorio de competencias nacionales este se organizó en veinte ámbitos. Estos ámbitos, sirvieron como categorías organizadoras para agrupar las competencias conforme a las similitudes que presentaban de acuerdo a su contenido.

Posteriormente, los ámbitos y sus competencias de los países CAB se compararon con las competencias docentes de Nicaragua, Uruguay y la Unión Europea – al igual que la información de los países CAB, la información de estos países se obtuvo a través de las páginas web oficiales. A partir de este último paso se estructuró un conjunto de competencias organizadas en veinte ámbitos. Este catálogo, sirvió de insumo para alimentar la propuesta de Catálogo que se trabajó en el mes de mayo de 2024, en la República de Panamá, en la reunión de técnicos nacionales que representan a los Ministerios de Educación de los países miembros del CAB. Además del catálogo producto de la presente investigación el Catálogo propuesto en Panamá incorporó la investigación cualitativa realizada en cada país.

Figura 2
Pasos desarrollados para alcanzar los resultados



2.1 Competencias para la Formación Inicial Docente del nivel primario/nivel básico países CAB

El objeto de esta investigación lo constituyen las competencias de la Formación Inicial Docente del nivel primario o educación básica. En ese sentido, la búsqueda y recolección de información por cada uno de los doce países miembros del Convenio Andrés Bello se concentró en los documentos oficiales que corresponden a ese nivel.

Es así que, en el caso de Bolivia, Chile, Cuba, España, México, Paraguay y República Dominicana se logró encontrar la información que se buscaba. En el caso de Colombia, Ecuador, Panamá, Perú y Venezuela la información encontrada da cuenta de las competencias genéricas de formación de docentes para cualquier nivel de educación (preescolar/inicial, primaria/básica, secundaria/media). En estos últimos cinco países, al no haberse encontrado información sobre las competencias para la formación de docentes de primaria se consideró la información que orienta las competencias genéricas para la formación docente.

La organización de las competencias consistió inicialmente en identificarlas a partir de un análisis de los planes y programas de estudio, así como también de fuentes nacionales oficiales presentes en los portales web de cada país, posteriormente se las agrupó en ámbitos en función de sus rasgos comunes. El resultado de este proceso al inicio fue de contar con un número considerable de competencias, las cuales mediante un proceso de síntesis en función de los sentidos de las competencias se fueron concretando hasta llegar a definir veinte ámbitos.

Figura 3

Número de competencias y ámbitos



2.2 Análisis comparativo de las competencias de los países del CAB

La organización y clasificación de las competencias en ámbitos permitió desarrollar el análisis comparado identificando los puntos de convergencia entre los enunciados presentes en diferentes documentos de orden nacional de los países del CAB.

Es importante señalar que en los ámbitos identificados existe una diversidad de énfasis en cada país, es decir que no en todos los países

se asumen de forma homogénea el sentido de cada competencia, sino que esta es empleada de acuerdo con sus necesidades y particularidades propias, es por ello que a continuación se destaca los énfasis identificados en cada país sobre un mismo ámbito competencial.

Ámbito 1. Aprendizaje continuo

Un común denominador que resalta en nueve de los doce países del CAB es el ámbito del aprendizaje continuo, asociado a las competencias que todo docente debe desarrollar y potenciar en su formación inicial y desempeño profesional. Si bien este ámbito está presente en la mayoría de los países, es importante señalar que los enfoques y dimensiones varían significativamente, de país a país, por sus singularidades.

En **Chile** la competencia de aprendizaje continuo está asociada estrechamente al quehacer docente, abarcando todos los ámbitos y espacios educativos en general. Esta perspectiva, además incluye la posibilidad de proponer cambios a partir de la retroalimentación de la práctica pedagógica, en función a los resultados de los aprendizajes, y de las necesidades del establecimiento educativo y sus colegas.

Colombia, por su parte, destaca el aprendizaje autónomo al igual que **Cuba** cuando refiere al autoperfeccionamiento y la autosuperación. **Panamá** introduce la noción de “continuar aprendiendo de manera eficaz y autónoma” y **Venezuela** refiere de la misma manera a estrategias autónomas para incrementar conocimientos, habilidades y destrezas. Evidentemente esta competencia se relaciona, en estos países, con la individualidad y autonomía. En contra parte, en **Perú**, además de hacer énfasis en el aprendizaje continuo individual, refiere también al colectivo. Una característica que resalta en **Colombia** y en **Ecuador** es el énfasis en la “actualización” de conocimientos, saberes y prácticas de su disciplina, con el matiz presente en **Ecuador** que plantea la “actualización” en función a los avances en su área del saber y temas relacionados al ejercicio profesional en su “entorno”. Estos países coinciden en utilizar el término de “actualización” para referirse al aprendizaje continuo o asociarlo a él.

En **República Dominicana** se hace énfasis en el “compromiso” del docente al asumir experiencias de desarrollo profesional continuo. Este enfoque subraya la importancia de una participación activa y comprometida del docente en su desarrollo profesional.

Una particularidad que se destaca en **Cuba** es la incorporación de la lengua inglesa como elemento de autoperfeccionamiento, es decir auto formación.

Se evidencia claramente la importancia del aprendizaje continuo como competencia que deben desarrollar los futuros docentes, esto es atribuible a que los sistemas de formación docente en los países estudiados cuentan con instancias institucionales de formación continua o formación durante el ejercicio al interior de sus sistemas educativos. Resalta en este ámbito los espacios institucionales y la formación individual para el aprendizaje continuo.

Ámbito 2. Atención a la diversidad

El ámbito de las competencias/capacidades docentes referidas a la atención a la diversidad, está presente en ocho de los doce países del CAB, muestra diferentes enfoques que, si bien pueden ser convergentes en cuanto a comprender y abordar las particularidades de los estudiantes y su contexto, también muestran particularidades propias en cada país.

En **Bolivia** el enfoque está centrado a la detección e intervención a estudiantes con “capacidades diferentes”, al igual que en **España** que se hace énfasis en las situaciones que afectan a los estudiantes con “capacidades y ritmos de aprendizajes distintos”, y **Ecuador** que plantea apoyar y asistir a estudiantes con “necesidades educativas especiales”; sin embargo, en **Bolivia** resalta la vinculación de las acciones con la conciencia histórica, holística y dialógica, intercultural, intercultural, descolonizador, despatriarcalizador y libre de violencia, a diferencia de **España** que hace inferencia en los contextos multiculturales. En la misma línea, **Paraguay** remite a la atención a la diversidad en función a las características evolutivas y cognitivas, además adiciona las características sociales de los estudiantes.

Chile, vincula esta competencia/capacidad al conocimiento de las “características de los estudiantes” por parte del docente, enfocándose en aspectos cognitivos, biológicos y afectivos, asociados al aprendizaje. De la misma manera, en **Colombia** se plantea el “reconocimiento” de cada estudiante en su particularidad para fomentar sus intereses, motivaciones y metas. Por su parte, **México** también plantea el reconocimiento, sin embargo, desde la “caracterización” de la diversidad de la población escolar en aspectos socioculturales y niveles de desarrollo cognitivo, físico socioemocional y psicológico.

Cuba refiere a la aplicación de métodos, procedimientos y recursos para la atención a la diversidad, al igual que **Chile** que conduce a las decisiones pedagógicas para el contexto con la finalidad de evitar la discriminación y desigualdad. Un elemento que resalta en **Chile** es la comprensión de la

diversidad como fuente de riqueza para el desarrollo del aprendizaje. Lo propio sucede con **Ecuador** que promueve la generación de “ambientes” para apoyar y asistir a la diversidad.

Como se ha podido evidenciar, todos los países que incluyen este ámbito lo hacen, en primer lugar, reconociendo la diversidad de los estudiantes en distintas esferas en el contexto, para después realizar una respuesta al respecto. **Bolivia** considera el diagnóstico y la intervención, **Chile** toma decisiones pedagógicas con relación a la atención a la diversidad, **Colombia** centra su atención en el apoyo y nivelación, **Cuba** aplica métodos para la diversidad, **Ecuador** apoya y asiste a la diversidad, **España** resuelve las situaciones que afecten a la diversidad, **México** considera una práctica educativa situada e incluyente y **Paraguay** aplica estrategias para la diversidad.

A pesar de las particularidades se evidencia cierto consenso en la importancia de abordar la diversidad del estudiantado y responder con acciones específicas. Este ámbito refleja la complejidad y el desafío que implica la diversidad en el ámbito educativo. Es importante resaltar que la atención a la diversidad no se centra solamente en aspectos socioculturales, sino que responde a factores que van desde lo biológico hasta lo contextual.

Ámbito 3. Ciudadanía y democracia

Este ámbito se ve reflejado en siete de los doce países del CAB que incluyen un compromiso por construir ciudadanía y valores democráticos en los estudiantes. Sin embargo, como es natural, cada país presenta sus particularidades asociadas a su contexto y realidad nacional.

En **Bolivia** se enuncia la promoción de una “cultura de paz”, lejos de la violencia, racismo y discriminación para la “vida armónica” y la transformación educativa despatriarcalizadora y descolonizadora con armonía con la madre tierra. **Ecuador**, de alguna manera, comparte el enfoque al fomentar las “expresiones culturales de los pueblos”, etnias, nacionalidades y lengua materna. Esta aproximación está asociada a la importante diversidad contenida en la cantidad de población indígena originaria en estos países, que también se refleja en **Paraguay**, ya que manifiesta el respeto por la vida y la familia, y los valores enmarcados en una sociedad pluriétnica y pluricultural.

Por su parte, **Panamá** centra la atención en la “ciudadanía democrática” en una sociedad plural, que tiene relación con **España**, que considera

el fomento a la “educación democrática” para una ciudadanía activa, y **Cuba** con la particularidad que conduce las actividades educativas hacia la formación patriótica, ciudadana, internacionalista y antiimperialista.

En el caso de **Colombia** se evidencia que se promueve la “ciudadanía democrática” a través de la promoción de la participación en el gobierno escolar entre los estudiantes.

Ámbito 4. Clima y ambiente de aprendizaje

Este ámbito es compartido por seis de los doce países CAB, que tienen entre sus competencias/capacidades docentes, elementos inherentes a la creación de espacios, climas y ambientes de aprendizaje que provienen de distintos enfoques de abordaje.

En **Chile** se refiere a la creación y mantenimiento de un clima de cordialidad, respeto, confianza y equidad, además de ello, incluye el promover ambientes de trabajo para favorecer los aprendizajes y aprovechar el tiempo. En el caso de **Colombia**, de la misma manera, se centra en la creación de “ambientes de aprendizaje”, sin embargo, incluye el matiz que hace referencia a la creación de estos ambientes en fusión al desarrollo particular de los estudiantes. Este matiz es compartido por **Ecuador**, que resalta la importancia de crear climas que promuevan la participación y el diálogo, tomando en cuenta la diversidad de los estudiantes.

En **España**, al igual que en **Colombia, Ecuador, Perú y República Dominicana**, los climas y espacios de aprendizaje toman en cuenta la “diversidad”, además se especifica que estos espacios deben atender a la igualdad de género, equidad y respeto a los derechos humanos.

En el caso de **Perú** la creación del clima de aprendizaje, además de centrarse en lo pedagógico, se cruza con la convivencia democrática, elemento presentado en el ámbito 3, e incluye aspectos para la formación de ciudadanos críticos e interculturales.

Finalmente, **República Dominicana** presenta la particularidad de generar y colaborar en la creación de ambientes que apoyen el aprendizaje “individual y colaborativo”, promoviendo la automotivación del estudiante. Evidentemente se puede evidenciar que el abordaje de las competencias/capacidades de creación de climas y ambientes de aprendizaje transitan por dos vertientes, la primera para la generación de aprendizajes y la segunda para el relacionamiento en la diversidad.

Ámbito 5. Competencia artística y cultural

Solamente dos países presentan entre sus competencias/capacidades docentes este ámbito. **México** introduce el desarrollo de la sensibilidad y valoración cultural para la generación de espacios de expresión artística y cultural. Por su parte, **Panamá** establece la valoración de las manifestaciones artísticas y culturales para el enriquecimiento y disfrute, lo relaciona con el patrimonio de los pueblos en un marco intercultural.

Como se ha visto, este ámbito es compartido por **México y Panamá**, es decir, solo dos países de los doce del CAB. El motivo del número reducido de países que adscriben competencias a este ámbito puede darse porque en los demás países, esta competencia, es considerada como parte de las específicas, justamente por la especificidad al referirse al arte y la cultura.

Ámbito 6. Competencia digital

En cuanto a la competencia digital, tanto **Bolivia, Colombia, España, México, Panamá y Perú**, resaltan el rol del uso y la aplicación de las tecnologías de la información y comunicación en el aprendizaje. **Bolivia y Colombia**, coinciden que la información que es adquirida mediante el uso de las TIC y debe ser discernida de manera responsable y selectiva, con el objetivo de que el contenido audiovisual contribuya al aprendizaje de la formación, comprendiendo así no solo las grandes facilidades y oportunidades de conocer y aprender de las distintas plataformas, sino también aprender a reconocer los riesgos que su uso implica si no existe un control consciente.

México por su parte se enfoca en la importancia de integrar las tecnologías digitales al ámbito educativo de manera reflexiva y estratégica, mediante el desarrollo de una cultura digital para generar procesos de aprendizaje significativo, colaborativo e incluyente en diferentes escenarios y contextos. **Panamá**, hace referencia a la importancia de practicar y utilizar las herramientas relacionadas con la tecnología de la información y comunicación en distintos contextos. Finalmente, **Perú** apunta al uso de entornos virtuales enfocado al desarrollo profesional y práctica pedagógica que responda a las necesidades e intereses de aprendizaje de los estudiantes, articulando el desarrollo de la ciudadanía, creatividad y emprendimiento digital en la comunidad educativa.

Ámbito 7. Competencia ecológica

Dos países del CAB trabajan en este ámbito competencial, en referencia con la responsabilidad social y ambiental de apoyar al desarrollo

sostenible con el entorno. **Panamá** se vincula con la interacción con el mundo físico tanto en aspectos naturales como en los generados por la acción humana, es decir, tiene que ver con la habilidad para entender, interactuar y responder de manera práctica y responsable al mundo físico. En **Paraguay** se trabaja con la generación de acciones de promoción de la salud, la preservación y conservación de los recursos naturales en los diferentes contextos educativos.

Ámbito 8. Competencia matemática

La competencia matemática se refiere al desarrollo de habilidades, conocimientos y actitudes cotidianas que permiten a las personas comprender, interpretar, representar y comunicar conceptos matemáticos en una variedad de escenarios, tal es el caso de **Colombia** que utiliza estos procesos y conceptos fundamentales para solucionar problemas en diversos contextos ya sea de manera gráfica, simbólica, numérica y verbal. **Panamá** también se enfoca en la resolución de problemas del entorno a partir de la aplicación de conocimiento en la cotidianidad.

Ámbito 9. Compromiso

El enfoque del ámbito de competencia sobre compromiso se relaciona con la capacidad y disposición de los futuros docentes en el ejercicio profesional, el cual enfatiza no solo la importancia de la adquisición de los conocimientos teóricos y prácticos, sino que también sean facilitadores del aprendizaje con una actitud positiva del deber profesional. En este orden de ideas, **Bolivia** manifiesta el compromiso con el rol de la maestra y maestro en la transformación socioeducativa, donde asume la vocación de servicio, compromiso social para el ejercicio profesional con la comunidad y sociedad.

Colombia y **Ecuador** tienen una particularidad en el planteamiento de este ámbito competencial al considerar que el compromiso no solo está orientado con el deber de vocación, sino de apoyar los procesos de continuidad de la educación de los estudiantes dentro del sistema educativo. También se relaciona con el cuidado de la unidad educativa, la promoción de actividades y la colaboración activa.

En **República Dominicana**, el docente posee actitudes de liderazgo y aprovecha las oportunidades para asumir responsabilidades por el aprendizaje de los estudiantes en colaboración con padres de familia, plantel educativo, autoridades representantes, personal docente, entre otros.

Ámbito 10. Comunicación

Dentro de los doce países que conforman el Convenio Andrés Bello, y de acuerdo a los ámbitos identificados, prevalece en casi la totalidad de los países el ámbito de la comunicación, que está ligado como pieza importante en la formación inicial docente; en ese sentido en **Cuba**, se hace referencia a comunicar empáticamente los contenidos socioculturales en los diferentes contextos de actuación, una enseñanza donde se pueda conectar el nivel emocional y cultural desde un enfoque inclusivo que fomente el aprendizaje mutuo, con respeto a la diversidad cultural y social. Asimismo, hace hincapié en la importancia del desarrollo de la personalidad de los niños y niñas, para lo cual es clima educativo entre maestro y estudiante es indispensable. En **España**, el ámbito comunicacional, está enfocado en la necesidad de conocer los procesos de interacción y comunicación para dominar las dinámicas y actividades que se desarrollan en las aulas de clase, por medio del cual, tanto los docentes como los estudiantes, crean un vínculo interactivo que permite compartir información efectiva indispensable para el aprendizaje, ya sea mediante las dinámicas de interacción, estrategias de comunicación, evaluación, entre otros.

En **República Dominicana** prevalece el dominio del docente sobre el uso de la lengua materna, para promover el desarrollo de las competencias y habilidades contempladas en el currículo, para fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje y lograr el óptimo desarrollo personal y académico de los/las estudiantes y de sí mismo.

Por otra parte, en países como: **Bolivia, Colombia, Ecuador y Paraguay**, el ámbito competencial de comunicación está enfocado en el dominio de la lengua materna. En el caso de **Bolivia** menciona como “lengua originaria”; en **Colombia**, se denomina como “etnoeducación”; en **Ecuador** la “lengua en la que enseña”, tomando en cuenta que bajo la normativa ecuatoriana se menciona que todo maestro que se encuentre desempeñando sus funciones en una institución intercultural el idioma de enseñanza debe ser acorde a la nacionalidad y pueblo indígena; **Paraguay**, de la misma manera, menciona la importancia de enseñar y comunicarse en las “lenguas oficiales” donde el idioma nativo forma parte. En **Bolivia, Colombia, Panamá, Paraguay y Venezuela** se menciona la importancia del dominio de la lengua extranjera como parte del proceso de enseñanza aprendizaje en un mundo más globalizado y conectado.

Ámbito 11. Convivencia

En la mayoría de los países se puede percibir que se otorga una gran importancia a competencias relacionadas con la convivencia. Es importante señalar que cada país le asigna un tratamiento particular al relacionarlo con otros aspectos en función de sus necesidades específicas. Un primer elemento que se puede visualizar con mucha claridad es la gestión de los conflictos, en este sentido **Colombia, España, Cuba y Ecuador** tienen un planteamiento similar, por ejemplo en el caso de **Colombia** la convivencia implica el apoyo de “estrategias para la resolución de conflictos”, para lo cual emplea un manual específico de la convivencia, en el caso de **España** se fomenta la “convivencia en el aula y fuera de ella, resolver problemas de disciplina y contribuir a la resolución pacífica de conflictos”, en **Cuba** se gestiona la solución de los problemas profesionales desde las Ciencias de la Educación y en **Ecuador** se plantea la respuesta a “situaciones críticas que se generan en el aula de la institución”.

La identidad es un concepto asociado a la convivencia, toda vez que su construcción se da mediante y por la convivencia, en este sentido en **Bolivia** se trabaja la promoción y fortalecimiento de la “identidad cultural comunitaria, intracultural, intercultural y plurilingüe como maestro/a”.

La promoción de valores de convivencia es otro aspecto que caracteriza a este ámbito competencial porque resalta, por ejemplo, en el caso **colombiano** “trabajar en equipo, derechos individuales y colectivos. Trabajar en equipo y vivir en sociedad con responsabilidad, estableciendo relaciones humanas pacíficas y objetivas fundamentadas en la confianza, la ética del cuidado, la empatía, la tolerancia, la solidaridad y el respeto por los demás”. Por su parte en **España** se plantea “Estimular y valorar el esfuerzo, la constancia y la disciplina personal en los estudiantes”. En **Chile**, se considera que la “cultura involucra las creencias, valores y sentimientos existentes en la comunidad escolar”.

Ámbito 12. Elaboración del plan estratégico institucional

Una competencia no muy recurrente que se manifiesta en **Colombia, España y Perú** tiene que ver con la elaboración del plan estratégico institucional que es una herramienta que contribuye a la mejora continua de la institución donde los futuros maestros y maestras se desenvolverán laboralmente, claro está que posee sus propias características en cada país, por ejemplo, en **Colombia** está encaminada a “Liderar grupos socialmente heterogéneos, escuchar activamente y trabajar en equipo con la comunidad educativa en los procesos propios del Proyecto Educativo Institucional. Elaboración del PEI. (...) Participar en la revisión, construcción

y actualización de las orientaciones y lineamientos académicos y pedagógicos de la institución, conforme a los planteamientos del Proyecto Educativo Institucional -PEI, el Plan Anual y los objetivos institucionales Elaboración del PEI”.

En **España** se plantea que la elaboración del plan estratégico institucional permite “Participar en la definición del proyecto educativo y en la actividad general del centro atendiendo a criterios de gestión de calidad. Elaboración del PEI” y en **Perú**, de acuerdo con esta competencia, se prevé que el futuro docente participe “(...) activamente, con actitud democrática, crítica y colaborativa, en la gestión de la escuela, contribuyendo a la construcción y mejora continua del Proyecto Educativo Institucional, para que genere aprendizajes de calidad”.

Ámbito 13. Ética y valores

Este ámbito de competencias se caracteriza por presentar un amplio listado de valores en función de las características propias de los países. Por ejemplo, en el caso de **Bolivia**, resaltan los valores de honestidad, responsabilidad y transparencia en el ejercicio de las funciones docentes, enfatiza los valores sociocomunitarios de inclusión plena, justicia, equidad, solidaridad y democracia. En **Chile** se plantea que el futuro maestro o maestra comprenda la importancia de la educación en valores y en este marco, atender problemas emergentes tales como la educación sexual, la prevención en el uso de drogas y bullying acoso cibernético.

En **Ecuador, México y Perú** se plantea un marco de actuación desde el enfoque de Derechos Humanos, es así como en **Ecuador** se plantea que el docente debe ser el promotor de valores para el ejercicio permanente de los derechos humanos, en **México** el enfoque de derechos humanos está relacionado con la resolución de situaciones que se presentan en la cotidianidad y en la práctica profesional. En **Perú** los derechos humanos constituyen un marco orientador del desempeño profesional basado en la ética donde se manifiestan valores como la honestidad, la justicia, la responsabilidad y el compromiso con su función social.

Finalmente, en **Paraguay** se hace énfasis en que la actuación de los docentes debe poseer un enfoque de agentes de cambio de los espacios educativos y sociales guiados con principios y valores democráticos, con sentido de identidad y pertenencia a la nación paraguaya.

Ámbito 14. Evaluación

La evaluación es uno de los ámbitos competenciales de mayor complejidad desde el punto de vista de su planteamiento y asociación con otros elementos del sistema. A continuación, se presenta algunos aspectos coincidentes y otros que marcan las particularidades para cada país. En primera instancia existe un consenso para considerar a la evaluación como un mecanismo para evidenciar los logros del aprendizaje de los estudiantes. En este orden de ideas, **Chile** plantea que la evaluación en la formación inicial de docentes debe ser entendida como un proceso sistemático orientado a la obtención de evidencia que permita evidenciar el aprendizaje de los estudiantes con miras a mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje. En **Colombia** se establece también que la evaluación permitirá conocer los aprendizajes de los estudiantes, de la misma forma en **Ecuador** se plantea como competencia para los maestros en formación la importancia de la comunicación sobre los objetivos a lograr al inicio de una clase o unidad, lo que se espera lograr y los criterios que guiarán el proceso evaluativo.

En **República Dominicana** se advierte otro elemento importante asociado a la evaluación de aprendizajes al señalar la importancia y necesidad de la generación de procesos de retroalimentación y reorientación de la labor educativa, con este aspecto coincide también **México** al plantear que se puede contribuir a la mejora del aprendizaje de los niños y las niñas mediante procesos periódicos de valuación que logren reorientar la labor educativa desde una perspectiva incluyente, en la misma línea **Perú** plantea que el docente debe evaluar de manera permanente con observancia de los objetivos trazados lo cual servirá de insumo para la toma de decisiones y desarrollar procesos de retroalimentación a los estudiantes y a la comunidad educativa, tomando en cuenta las particularidades del contexto.

En **Venezuela** se considera a la evaluación como una vía para el mejoramiento continuo de la persona, la institución y el medio al cual pertenecen. En este sentido, la evaluación asume dos formas generales que son: la evaluación formal desarrollada en espacios institucionales, y la evaluación no formal, que va más allá y está referida al ámbito comunitario. En **Colombia** también se manifiesta esta característica porque los docentes deben considerar el enfoque formativo de la evaluación y a partir de ello realizar proceso de seguimiento y retroalimentación. Finalmente, en **Cuba** se hace énfasis en el proceso e importancia del diagnóstico, a nivel escolar, familiar y comunitario desde una perspectiva integral con la finalidad de contextualizar los procesos de enseñanza aprendizaje.

Ámbito 15. Gestión institucional

La gestión institucional tampoco es una competencia muy recurrente en los países del CAB. Esta se manifiesta en los planteamientos competenciales de la formación inicial de docentes de **Colombia, México y Venezuela**, con diferentes matices. Por ejemplo, en **Colombia** implica la participación y seguimiento a procesos de orden institucional, mientras que en **México** se trata del desarrollo de capacidades de agencia para poder intervenir en los ámbitos pedagógico, organizativo, institucional, administrativo y comunitario desde la gestión escolar-institucional y en **Venezuela** se trata del desarrollo de acciones de planificación, gestión supervisión y control de procesos vinculados con la formación general y especializada de los profesionales del sistema educativo formal y no formal.

Ámbito 16. Habilidades socioemocionales

En **Bolivia** el desarrollo de las habilidades socioemocionales está orientado a liderar procesos formativos de calidad de manera continua, permanente y actualizada. Por su parte, **España** le pide al futuro docente mostrar habilidades sociales para entender a las familias, en un marco de relacionar la educación con el medio, así como promover el trabajo tanto individual como cooperativo. **Panamá** promueve la aplicación de valores como la responsabilidad, la perseverancia, el conocimiento de sí mismo, la autoestima, la creatividad, la autocritica, el control emocional, la capacidad de elegir, de calcular riesgos y de afrontar problemas, así como la capacidad de demorar la necesidad de satisfacción inmediata, de aprender de los errores, de asumir riesgos, adaptarse a situaciones y las capacidades de organizarse y planificar. **Panamá** al igual que **España** coincide en el desarrollo de la capacidad del trabajo autónomo y en equipo.

Por otro lado, **Paraguay** a diferencia de **Bolivia** –que apunta al liderazgo de procesos formativos - enfatiza que las y los futuros docentes manifiesten habilidades sociales y de liderazgo para relacionarse consigo mismo, con los estudiantes y con los miembros de la comunidad, de modo a propiciar la construcción de espacios de convivencia en los diferentes contextos educativos. **Perú**, por un lado, promueve el desarrollo de capacidades interpersonales, así, pide establecer relaciones de respeto, colaboración y corresponsabilidad con las familias, la comunidad y otras instituciones. Por otro lado, exige el desarrollo de capacidades intrapersonales como el autoconocimiento y autorregulación de emociones.

Venezuela amplía el tipo de relaciones, no solo considerando el ámbito social entre personas, sino tomando en cuenta las relaciones con el

medio ambiente físico. De esta manera promueve el desarrollo de las capacidades de reconocer, apreciar y cultivar de manera reflexiva, ética, responsable y comprometida, su relación con las personas y con el medio ambiente físico y sociocultural, para contribuir al bienestar colectivo. Incentiva las interacciones con otros para alcanzar objetivos comunes. Define que para contar con personas integrales estas deben fortalecer sus potencialidades físicas, mentales, emocionales y espirituales, concibe al futuro docente como agente de cambio social en su entorno profesional.

Finalmente, **Colombia** de forma enunciativa establece que las y los futuros maestros deben desarrollar las capacidades de: iniciativa, liderazgo y trabajo en equipo.

Ámbito 17. Implementación del currículo

Este ámbito de las competencias, por la naturaleza de la profesión inicial docente, es uno de los más profusos y ricos en cuanto a capacidades que debe desarrollar el futuro docente. Todos los países miembros del Convenio Andrés Bello establecen capacidades a desarrollar en este ámbito.

En el caso de **Bolivia**, la característica fundamental de sus competencias que promueven prácticas innovadoras, transformadoras, investigadoras y constructoras de conocimientos, teorías y estrategias didácticas para implementar el currículo tienen como contexto al pluralismo epistemológico y descolonizador. Otra característica visible en la orientación del currículo es vincular la educación al trabajo productivo, así que la concreción curricular que comienza con la elaboración y ejecución de Proyectos Socioproductivos, pasa por el Plan Anual y el Plan de Desarrollo Curricular debe pensarse de acuerdo a los intereses y vocaciones productivas, locales, regionales y nacionales.

En **Chile** para el futuro profesor o profesora el punto de partida se inicia con el conocimiento preciso del currículo nacional. Algo que menciona de forma particular y que no se encuentra en otros países es la referencia a la comprensión de la progresión de aprendizajes, a partir de ello el docente puede diseñar y secuenciar propuestas pedagógicas y de evaluación del aprendizaje. Por otra parte, se visibiliza la recomendación de desarrollar capacidades para usar los instrumentos curriculares y evaluativos oficiales, como el marco curricular vigente, los programas de estudio y los estándares de aprendizaje expresados en los mapas de progreso y niveles de logro de las evaluaciones nacionales.

En **Colombia**, uno de los énfasis importantes consiste en la articulación de conocimientos, conceptos y procedimientos de los saberes de la disciplina, de la didáctica, la historia, la epistemología y la pedagogía para poder desarrollar las actividades de enseñanza y aprendizaje. Así mismo, esta articulación interdisciplinaria tiene su traducción en la formación integral de los estudiantes a partir del modelo educativo que fomenta el desarrollo físico, cognitivo, emocional y social de los mismos.

Por su parte, **Cuba** en equivalencia a la categoría de desarrollo o implementación del proceso educativo utiliza el concepto de 'dirección', así se puede leer: Dirección del proceso de enseñanza aprendizaje con prácticas cada vez más inclusivas, de modo que se formen conocimientos, habilidades, actitudes, sentimientos y valores en los escolares, que permitan el tránsito hacia la autorregulación de su conducta y la autonomía personal, los prepare para la vida adulta independiente, la orientación vocacional y para la integración social laboral.

Una competencia que diferencia a **México** de otros países es el diseño y planeación didáctica a partir de la interculturalidad crítica. Así como, el diseño y desarrollo de atención educativa para aulas multigrado.

Los elementos comunes en el desarrollo de capacidades para implementar el currículo se encuentran enunciados en varios países, **Ecuador, España, República Dominicana** señalan que se debe conocer las áreas curriculares, así como la relación interdisciplinaria que existe entre ellas al momento diseñar, desarrollar y evaluar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por otro lado, **Perú, República Dominicana y Paraguay** destacan la necesidad de conocer las características de los estudiantes para luego poder diseñar el desarrollo de sus aprendizajes.

Ámbito 18. Innovación e investigación

La orientación para la formación de capacidades en innovación en **Bolivia** se distingue un claro énfasis hacia la generación de innovaciones que le permitan articular los conocimientos y saberes de los pueblos y naciones indígenas originario campesinos con su entorno, con la finalidad de recuperar y desarrollar la tecnología, ciencia, arte y valores éticos. Se posiciona de esta manera el lugar desde donde debe partir la innovación e investigación: el lugar de los pueblos indígenas. Por otro lado, los docentes en formación deben desarrollar y sistematizar la investigación educativa con el fin de transformar la realidad.

La necesidad de conocer e implementar experiencias innovadoras y de avanzada en la práctica educativa es puesta en común de **Cuba y España**. Por otra parte, la investigación orientada a conocer la propia práctica docente para mejorarlala es planteada en las competencias de **Perú y Paraguay**. El foco de la investigación destinado a conocer las características de los estudiantes para realizar una intervención de tipo didáctico o de otro tipo lo emplea **México**.

Las competencias que tienen por finalidad diseñar, ejecutar y evaluar proyectos de innovación o de investigación educativa destinado al mejoramiento del sistema educativo es establecido por **Venezuela, España y Cuba**.

Ámbito 19. Interrelación con la familia

La interrelación con la familia de los estudiantes es indudablemente fundamental para comprender las posibles raíces de muchos problemas que se suscitan en el aula, su consideración en consecuencia contribuye a la comprensión integral de los problemas educativos.

Cuba, España y México promueven el desarrollo de capacidades en este ámbito. **Cuba** establece la coordinación de actividades educativas con la familia, la comunidad, las asociaciones, organizaciones nacionales e internacionales para desarrollar una conciencia social y sensibilidad hacia la diversidad cultural, los derechos de los niños, su atención y perspectiva de desarrollo.

Por su parte, **España** parte de establecer la importancia de conocer la evolución histórica de la familia, los diferentes tipos de familias, de estilos de vida y educación en el contexto familiar. Por otra parte, con la finalidad de atender las necesidades educativas de los estudiantes se promueve el desempeño de funciones de tutoría y de orientación con los estudiantes y sus familias.

México apunta a colaborar con las familias y la comunidad generando acciones que favorezcan su participación en la toma de decisiones para atender problemáticas que limiten el desarrollo integral educativo de las niñas y los niños.

Ámbito 20. Pensamiento crítico

España es el único país que determina una visión crítica y autocritica en relación a la forma de entender el propio sistema educativo, los saberes que allí se enseñan y la función de la escuela. Así, por ejemplo, señala: Mantener una relación crítica y autónoma respecto de los saberes, los

valores y las instituciones sociales públicas y privadas. Por otra parte, comprender la función, las posibilidades y los límites de la educación en la sociedad actual y las competencias fundamentales que afectan a los colegios de educación primaria y a sus profesionales. Y, analizare incorporar de forma crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad actual que afectan a la educación familiar y escolar: impacto social y educativo de los lenguajes audiovisuales y de las pantallas; cambios en las relaciones de género e intergeneracionales; multiculturalidad e interculturalidad; discriminación e inclusión social y desarrollo sostenible. También, se estimula analizar la práctica docente, las condiciones institucionales que la enmarcan. Y en una mirada retrospectiva se quiere conocer la evolución histórica del sistema educativo en **España** y los condicionantes políticos y legislativos de la actividad educativa. Todo esto sin duda, le permitirá tener al futuro docente una visión panorámica del tipo de institución en la que desarrolla sus actividades, así como ser consciente del tipo de trabajo que desarrolla como profesional de la educación.

Por su parte, **Colombia** determina indagar y analizar de manera crítica y reflexiva las interacciones físicas, sociales y culturales que se desarrollan en contexto. Aplicar con responsabilidad social y ambiental, el conocimiento científico y tecnológico en soluciones innovadoras que posibiliten cambios y transformaciones ante los problemas identificados en contexto.

2.3 Ámbitos de competencias

Para contar con una visión general de los ámbitos en los cuales fueron organizadas las competencias en la Tabla 4 se presentan los descriptores de contenido de cada ámbito.

Tabla 4
Ámbitos de las competencias en los países CAB

DIMENSIÓN	ÁMBITOS	DESCRIPTORES
COMPETENCIAL	Aprendizaje continuo	Incluye las competencias que abarcan el aprendizaje continuo en diferentes dimensiones, desde la autoformación, hasta el aprendizaje y reflexión de su propia actividad profesional al interior de la institución educativa, para alcanzar un constante perfeccionamiento y resolver los problemas emergentes del entorno.
	Atención a la diversidad	Incorpora las competencias orientadas a atender a estudiantes de diferentes características y condición social, cultural, económica, lingüística y capacidades de aprendizaje.
	Ciudadanía y democracia	Se adscriben las competencias que promueven una cultura de paz, las interrelaciones con otros para lograr el bien común y la inculcación de valores ciudadanos.
	Clima y ambiente de aprendizaje	Incluye las competencias que favorecen el diseño e implementación de acciones conducentes a generar un clima y ambiente adecuado para los aprendizajes de los estudiantes.
	Arte y Cultura	Figuran las competencias que alientan el desarrollo de sensibilidades y práctica de manifestaciones culturales, artísticas y literarias.
	Tecnologías de Información y Comunicación	Contempla las competencias que desarrollan capacidades para el conocimiento, análisis y aplicación de la información y de las Tecnologías de Información y Comunicación.
	Ecología	Considera las competencias que desarrollan la comprensión de los sistemas naturales y su interrelación con los sistemas sociales y cómo esta interrelación puede generar consecuencias determinadas en el ecosistema.
	Matemática	Incluye las competencias que promueven el uso y comprensión de las matemáticas para su vinculación con la vida cotidiana.
	Compromiso	Agrupa las competencias que desarrollan capacidades para alcanzar un compromiso social, institucional del docente en relación con todos los actores de la educación.
	Comunicación	Incluye las competencias que promueven la habilidad del uso de la lengua oral y escrita de forma efectiva en diferentes contextos y con diferentes actores.
	Convivencia	Este ámbito incorpora las competencias que desarrollan las habilidades para manejar diferentes situaciones conflictivas y poder resolverlas en el marco del respeto y el reconocimiento de las diferencias existentes al interior del aula y fuera de ella.

Elaboración del Plan Estratégico Institucional	Incluye las competencias que apuntan a la elaboración del Plan/ Proyecto Estratégico Institucional considerando la participación de diversos actores y tomando en cuenta diferentes variables.
Ética y valores	Aglutina el conjunto de competencias que promueven en el o la docente la aplicación de un conjunto de pautas éticas y valores que le sirvan para el desarrollo íntegro de los estudiantes y para su propio desarrollo personal y profesional.
Evaluación	Incorpora las competencias de los países CAB que desarrollan las capacidades para utilizar la evaluación para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, optimizar su propia práctica y conocer el contexto extraescolar.
Gestión institucional	En este ámbito se registran las competencias que promueven el manejo, gestión y administración escolar.
Habilidades socioemocionales	Incluye competencias que promueven el desarrollo de habilidades intrapersonales, interpersonales para contribuir al mejoramiento de los procesos de aprendizaje en la institución, así como armonizar las relaciones con los actores extraescolares.
Implementación del currículo	Este ámbito considera las competencias que favorece el desarrollo de capacidades vinculadas al conocimiento e implementación de los factores y de los procesos que son determinantes para llevar adelante el acto educativo.
Innovación e investigación	Incorpora las competencias que patrocinan las habilidades para comprender y usar la innovación e investigación para optimizar el rendimiento de la propia actividad docente, como mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje.
Interrelación con la familia	En este ámbito se concentran las competencias que promuevan la capacidad de establecer nexos con madres y padres de familia de los estudiantes con la finalidad de orientar sobre aquellos factores que son determinantes para el desarrollo integral de niñas, niños y adolescentes.
Pensamiento crítico	Conforma las competencias que promueven el desarrollo de una visión analítica y crítica en función de principios y valores democráticos.

2.4 Análisis comparativo de las competencias identificadas en los países CAB y las competencias de la Unión Europea, Uruguay y Nicaragua

El siguiente análisis comparativo tiene el propósito de contrastar los ámbitos competenciales identificados al interior de la región CAB con los de la Unión Europea, Uruguay y Nicaragua, para obtener un panorama de los aspectos coincidentes y aquellos que podrían aportar a los ámbitos identificados. Si bien se hace referencia a las competencias del CAB, esto

no significa que la totalidad de los países compartan exactamente los mismos enfoques y sentidos, sino que, como se explicó anteriormente, cada uno de los países asume o no, cada ámbito a partir de su contexto y necesidades propias.

Aprendizaje continuo

El conjunto de competencias del CAB hacen referencia al aprendizaje continuo en diferentes dimensiones, con variados matices que van desde la auto preparación per se, hasta el desarrollo de aprendizajes de su actividad docente con la finalidad de lograr un continuo perfeccionamiento. Por su parte, las competencias de la Unión Europea hacen énfasis en la toma de decisiones y la mejora docente/aprendizaje a partir de la recogida, análisis e interpretación de datos. Promueve, adicionalmente, el desarrollo de habilidades interpersonales, reflexivas y metacognitivas para aprender individualmente y en comunidades profesionales. Con otras palabras, pero con los mismos objetivos que las competencias del CAB, la Unión Europea persigue alcanzar una predisposición al cambio, flexibilidad, aprendizaje continuo y mejora profesional, incluyendo investigación.

En el caso de la competencia del Uruguay, existe con claridad un objetivo común con las competencias del CAB y es que, la competencia de este ámbito aporte al desarrollo del ser personal y profesional del docente desde la generación de conocimientos en el marco del aprendizaje permanente.

Atención a la diversidad

Las competencias de la UE en este ámbito se desarrollan desde el Saber y el Hacer, la primera es muy concreta y concisa: Conocimiento y comprensión de la Inclusión y diversidad. En el terreno de las habilidades promueve la adaptación a diferentes contextos educativos (desde políticas de gobierno, al contexto escolar, de aula y de grupo). En contraste las competencias del CAB hacen una descripción detallada de los grupos y contextos en los que se desenvuelve la diversidad y las formas de atención que se requieren para su atención.

Uruguay por su parte, aborda la atención de la diversidad a partir del conocimiento de los contextos y realidades distintas en las cuales actúa para construir los mejores dispositivos que aseguren aprendizajes en todos sus estudiantes. En el caso de Nicaragua, existen muchas coincidencias

con las competencias del CAB en los aspectos a considerar para lograr procesos de inclusión, toma en cuenta al estudiante como individualidad y como colectivo. Reconoce la interculturalidad e inclusión de género en los procesos de aprendizaje.

Ciudadanía y democracia

Las competencias enunciadas del CAB, la Unión Europea y Uruguay tienen una visión similar en relación al desarrollo de conocimientos y habilidades para promover la ciudadanía plena y la cultura de paz. Un aspecto diferenciador en la Unión Europea es que promueve actitudes y prácticas democráticas que incluyen la diversidad y multiculturalidad, en el caso de los países del CAB, se usa el concepto de interculturalidad. Muchas teorías que tratan y analizan la diversidad están de acuerdo en que ambos constructos existen diferencias; sin embargo, no existe unanimidad al respecto, su definición y/o diferenciación no es parte de los objetivos de este estudio.

Clima y ambiente de aprendizaje

La particularidad, en este ámbito, es que Uruguay para generar climas y ambientes de aprendizaje lo hace promoviendo la actuación de equipos docentes que sustenten su intervención de forma innovadora basada en evidencias objetivas. En otros aspectos, las competencias del CAB y las de Nicaragua son coincidentes en sus planteamientos.

Competencia digital

La competencia enunciada por la Unión Europea es muy escueta:

Utilización de materiales docentes y tecnologías; sin embargo, el sustantivo ‘tecnologías’ abarca tanto en tipos de tecnologías que podría entrar cualquier tipo, despreocupándose incluso de considerar la variable temporal en la que la tecnología se renueva incesantemente. Las competencias del CAB, por su parte, al hablar de tecnologías se refieren sobre todo al uso de las TIC. En el caso de Nicaragua, lo que se puede distinguir es el uso de las TIC, entre otras cosas, como un recurso para promover el emprender.

Compromiso

El conjunto de las competencias del CAB, en este ámbito considera el desarrollo del Ser en función de varios actores. En el caso de la competencia

de la Unión Europea, el compromiso se circunscribe a la promoción del aprendizaje de los estudiantes. Algo muy similar plantea Nicaragua en relación al compromiso pedagógico con los procesos de aprendizaje y la formación integral de los estudiantes.

Comunicación

En las competencias del CAB se puede notar un énfasis en el desarrollo de habilidades orientadas al uso de la lengua oral y escrita, mientras que en Uruguay el enfoque es mucho más amplio, promueve la comunicación mediante diferentes lenguajes diversos al interior del aula y en entornos multimodales. Lo similar radica en el acceso y comunicación de la información y conocimiento en otra/s lengua/s. No hay competencias en este ámbito desarrolladas en la Unión Europea, tampoco en Nicaragua.

Convivencia

En este ámbito las competencias del CAB, la Unión Europea y Nicaragua confluyen y tienen un mismo centro, el desarrollo de capacidades para la negociación, el manejo de situaciones conflictivas y la promoción de las relaciones de respeto y cercanía entre docentes y estudiantes. Uruguay no manifiesta competencias en este ámbito.

Ética y valores

Las competencias del CAB coinciden con la perspectiva formativa de Uruguay y Nicaragua, todos promueven el desarrollo de actitudes orientadas a cumplir principios éticos y valores que sirvan tanto para su desarrollo profesional y personal como para coadyuvar con el desarrollo integral de los estudiantes. En este ámbito no se identificaron competencias de la Unión Europea.

Evaluación

Las competencias de los países del CAB coinciden con las de la Unión Europea en el uso de la evaluación con la finalidad de mejorar el proceso de enseñanza y hacer más eficaz la práctica docente. Uruguay hace énfasis en el diseño, implementación y evaluación de modelos de intervención didáctico-pedagógica y comunitaria que fomenten el desarrollo de las mejores potencialidades de los alumnos. Por la misma ruta va Nicaragua al impulsar la retroalimentación como evaluación formativa.

Gestión Institucional

En este ámbito el CAB registra competencias que promueven la gestión y administración escolar en general. Por su parte, la Unión Europea incluye la gestión y coordinación de la docencia, así como la gestión individual de estudiantes y de grupos. Por su parte, Uruguay además de la gestión del centro, promueve la gestión de alianzas con otros agentes de la comunidad e instituciones del entorno.

Habilidades socioemocionales

Las competencias del CAB propician el desarrollo de habilidades intrapersonales e interpersonales para mejorar los procesos de aprendizaje, así como para velar por las buenas relaciones con diferentes actores extraescolares. Por su parte, la Unión Europea incentiva el desarrollo de capacidades interpersonales para el trabajo en equipo, colaboración y el establecimiento de redes de trabajo. Uruguay y Nicaragua no tienen competencias en este ámbito.

Implementación del currículo

Tanto la Unión Europea, los países del CAB como Nicaragua enuncian un conjunto de competencias similares en contenido, todas favorecen el desarrollo de capacidades para el conocimiento e implementación de los factores y de los procesos que son determinantes para llevar adelante el acto educativo. En el caso de Uruguay se circunscribe a desarrollar la disposición a contextualizar la propuesta curricular para dar respuesta a las necesidades socioeducativas.

Innovación e investigación

Uruguay promueve la investigación en el marco de equipos pedagógicos y la construcción de comunidades de aprendizaje, para promover intervenciones innovadoras. Incentiva la identificación de problemáticas educativas potentes para ser investigadas, para mejorar sus prácticas. Por su parte las competencias del CAB en su conjunto desarrollan habilidades para la comprensión y uso instrumental de la innovación e investigación para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje. La Unión Europea promueve el uso, desarrollo y creación de conocimientos de la investigación. Nicaragua no tiene competencias en este ámbito.

Interrelación con la familia

En este ámbito Nicaragua describe un conjunto de competencias detalladas en relación a la proyección hacia la familia y la comunidad, que busca promover las mejores relaciones de los docentes con la familia y otros actores de la comunidad estableciendo diferentes formas de comunicación, para abordar temas con aspectos relevantes de la vida en la comunidad. El docente es un promotor de actividades como: limpieza, preparación de alimentos, cuidado del centro educativo, que realiza junto a los padres de familia, además, promueve el involucramiento de la familia en el aprendizaje y formación integral de los estudiantes.

La Unión Europea en contraste señala la: Colaboración con compañeros, padres y servicios sociales. Uruguay propone desarrollar la capacidad de generar climas y relaciones empáticas de trabajo con miembros de su comunidad educativa y otros actores sociales.

Por su parte, las competencias del CAB, incentiva el desarrollo de la capacidad de establecer nexos con madres y padres de familia para orientarlos sobre los factores que intervienen en el desarrollo de sus hijos e hijas.

Pensamiento crítico

Las competencias de los países del CAB en general promueven el desarrollo de una perspectiva analítica y crítica en función de valores democráticos. Por su parte, la Unión Europea quiere desarrollar la capacidad de actitud crítica hacia la propia docencia. En el caso de Uruguay, incentiva el desarrollo de una postura crítica y reflexiva, frente a los avances del conocimiento y su propio desarrollo profesional, hacia el saber construido científica y socialmente y a los cambios emergentes y, también promueve el cuestionamiento permanente como profesional de la educación.

Proyectos tecnológicos

La Unión Europea plantea el Uso efectivo de tecnologías en el aprendizaje. Esta competencia es genérica, ya que las tecnologías pueden hacer referencia a un conjunto muy amplio de objetos tecnológicos; Por ejemplo una pizarra puede ser considerada un objeto tecnológico, un libro de texto o un teléfono celular. En contraste, en este caso particular no se

hace mención al conjunto de países del CAB sino específicamente a una competencia formulada por la Universidad de Chile. La competencia que pretende desarrollar entre los estudiantes que se forman para futuros docentes señala:

Generar oportunidades de aprendizaje que potencien en niños y niñas la capacidad de resolución de problemas cotidianos y necesidades concretas a través de proyectos tecnológicos sustentados en el pensamiento científico y las habilidades prácticas, a partir de la comprensión de la creación tecnológica y sus efectos en la vida humana y el medio ambiente. (Universidad de Chile)

Esta competencia bien podría generar un nuevo ámbito, el de proyectos tecnológicos o de competencia tecnológica. Se destaca esta competencia para hacer énfasis en la posibilidad de crear nuevos ámbitos en función de necesidades evidentes y de llenar los vacíos de formación en áreas que en el corto o mediano plazo puedan contribuir a satisfacer la demanda laboral general.

3. Conclusiones

Esta investigación se enmarca en la Fase II de la Estrategia de Integración Educativa (ESINED) en el componente de Formación Docente. La estructura del protocolo que se utilizó para la recolección de la información fue tomada en gran medida de la estructura de la Tabla de parámetros para la armonización de la formación inicial docente. Se hizo un énfasis de estudio en la Dimensión curricular en su componente relacionado al desarrollo de competencias.

El objetivo principal de este trabajo fue recabar información de cada uno de los países miembros de la Organización del Convenio Andrés Bello con la finalidad de identificar las competencias de Formación Inicial Docente para el nivel primario o educación básica. Este objetivo se cumplió toda vez que se dispone de un conjunto de competencias por país, las mismas que son de dos tipos, competencias nacionales y competencias de las instituciones formadoras de docentes (universidades/escuelas normales). Las primeras se clasificaron en una Tabla por ámbitos de competencias, las segundas se encuentran descritas en un acápite dentro de la información de cada país.

- La Tabla de Ámbitos, así como la Tabla de Competencias de los países CAB elaboradas ambas en función de la información obtenida

de cada uno de los países, constituyen un primer bosquejo de los ámbitos y competencias que más adelante podrán corroborarse o modificarse con la participación de cada uno de los países miembros del CAB. Ambas tablas, como síntesis de la investigación, pretenden dar continuidad a los objetivos establecidos en la Línea 3: Diagnóstico de la Profesión Docente y Estándares de Calidad Profesional de la ESINED.

- La naturaleza diferente de cada uno de los tipos de competencia, nacionales e institucionales, radica en su alcance y en los objetivos que pretenden cumplir. El alcance de las competencias nacionales abarca todo el territorio de un país y tiene por finalidad servir como referente para que las instituciones de Formación Inicial Docente puedan elaborar sus competencias en consonancia con las necesidades nacionales y las de su contexto inmediato. Por su parte, el alcance de las competencias de instituciones formadoras de docentes se aplica a la población estudiantil que albergan en sus aulas y, tiene por objetivo desarrollar un conjunto de capacidades que las pondrán en práctica en el ejercicio de la profesión docente.
- Entre las competencias nacionales y las institucionales existe una relación de correspondencia que no sólo es territorial – nacional y local -, es decir, espacial, sino también existe una correspondencia temporal. Las competencias nacionales tienen una vigencia más prolongada en el tiempo que las competencias institucionales. Ante la imposibilidad de actualizar de forma recurrente las competencias nacionales por parte de los Estados por diferentes factores, las instituciones formadoras de docentes sí pueden hacerlo. Si bien, en un primer momento universidades como escuelas normales diseñan sus propias competencias a partir de las competencias nacionales, en un segundo momento las universidades generan paulatinamente competencias en función de las necesidades que el contexto cambiante demanda. En un proceso lógico de correspondencia, estas nuevas competencias tendrían que ser visibilizadas y tomadas en cuenta como insumos para actualizar las competencias nacionales en un nuevo ciclo de reelaboración y ajuste de su marco de competencias.
- Se ha evidenciado que la mayoría de los países de la región CAB hacen referencia a las competencias como elemento clave para orientar la formación inicial docente, con el fin de desarrollar capacidades, habilidades, destrezas y actitudes para el ejercicio profesional docente. Las competencias se manifiestan en una diversidad de

niveles, optando en muchos casos por estructurarlas en generales y específicas.

- La identificación de competencias nacionales de dos países: Nicaragua y Uruguay y, la Unión Europea tuvo una finalidad eminentemente comparativa. La comparación entre distintos contribuye al enriquecimiento de todos quienes son comparados, a partir de sus semejanzas como de sus diferencias. Las ausencias verificadas en relación a competencias, así como aquellas que se comparten en común, dan pautas para realizar una retroalimentación y saber dónde estamos en cuanto a competencias y conocer los posibles caminos que se pueden transitar.
- La unidad mínima de un catálogo de competencias es la competencia misma. Una competencia tiene en su estructura tres componentes:
 - a) Acción, b) Objeto y, c) Circunstancia. El núcleo de una competencia lo constituye el objeto, este a su vez es precedido por la acción de la capacidad que se pretende desarrollar. El catálogo de competencias que se construyó en esta investigación considera tres tipos de acciones: saber, hacer y ser. Las acciones a su vez se manifiestan a partir del uso de una infinidad de verbos o en algunos casos sustantivos. Los objetos son lo que se procura conocer, utilizar, desarrollar, implementar, valorar, pudiendo ser, por ejemplo, el currículo, las TIC, el lenguaje escrito, la empatía, el trabajo colaborativo entre otros. El complemento de la competencia está compuesto por las circunstancias que rodean la acción y el objeto. Estas circunstancias pueden responder a las preguntas: ¿cómo? ¿cuándo? ¿para qué? ¿dónde? entre otras. Cuando se quiere desarrollar una determinada capacidad, lo primero que viene a la mente es el objeto, seguida de la acción y las circunstancias de su realización.

Recomendaciones

- Se hace evidente que para generar referentes de calidad y en perspectiva plantear mecanismos de reconocimiento y de homologación de títulos es fundamental contar con un inventario común de las competencias que cada nación pretende desarrollar en los futuros docentes. Por otro lado, la elaboración o actualización de programas de Formación Inicial Docente no puede prescindir de un acápite correspondiente a las competencias. En ese marco, si los países y las instituciones formadoras

tienen a disposición un marco común de competencias supranacionales tendrán allanado el camino para tener un cúmulo de pautas para elaborarlas.

- Esta dinámica presente en la mayoría de los países, por analogía se puede trasladar al contexto internacional de la Organización del Convenio Andrés Bello, con la finalidad de elaborar un Marco Común de Competencias de la Formación Inicial Docente para los países miembros del CAB. La correspondencia nacional local, en este contexto, sería internacional-nacional; la relación temporal infrecuente-frecuente se mantiene.

La labor de construir competencias supranacionales, que sean a la vez referentes y tengan calidad de recomendaciones para diferentes países, debe considerar un principio fundamental de los procesos de integración entre naciones. Ese principio es el de justo equilibrio entre soberanía y supranacionalidad, entre intereses nacionales e intereses comunes internacionales, entre normas nacionales y normas comunes internacionales. En ese sentido, un marco de competencias internacional que tenga legitimidad y sea reconocido por el conjunto de naciones que integran la mancomunidad del CAB, debe construir lo común internacional a partir de lo común nacional, pero también enriquecerse de la particularidad nacional.

Una vez establecido un cuerpo de competencias supranacionales vigentes para los países CAB, el proceso que puede dar garantía de permanente cambio y mejoramiento de ese cúmulo de competencias es la relación temporal entre los cambios infrecuentes de las competencias internacionales con los cambios más recurrentes de las competencias nacionales. Es decir, al estar los países vinculados de forma más directa con las demandas de formación profesional que le exige satisfacer y resolver los problemas emergentes de la realidad educativa de sus variados contextos, estos tienen de hecho la posibilidad de implementar nuevas competencias de forma más expeditiva. Son estas, las que deben pasar al repertorio internacional de competencias, nutrir el catálogo común de los países, para una vez establecidos ser nuevamente los referentes recomendados a la mancomunidad de naciones.

- Para la elaboración del inventario de competencias supranacional del CAB, aparentemente se debe comenzar por definir y consensuar los ámbitos que organizarán las competencias; sin embargo, si se opta

por ese camino se estaría elaborando un catálogo cerrado con ámbitos predefinidos. Lo mejor en todo caso, para contar con un inventario de competencias abierto es comenzar por las competencias, estas posteriormente se organizarán en los ámbitos que hagan falta.

- De forma complementaria, en el proceso de elaboración de un Marco Común de Competencias del CAB, con el objetivo de divisar horizontes que están más allá de los límites y fronteras propias es recomendable observar qué están haciendo en otras latitudes, qué soluciones están pensando para resolver quizás problemas parecidos a los que se tienen en la región CAB.

BIBLIOGRAFÍA GENERAL

- Benavent, José A. (1968). Los métodos de la investigación comprada (I). Revista de Educación – Estudios. LXVIII. 1998, 7-11.
- González Sanmamed, Mercedes. (2021). “Parámetros para la armonización de la Formación Inicial Docente” Organización del Convenio Andrés Bello. Disponible en: <https://convenioandresbello.org/wp-content/uploads/2023/05/Formacion-Docente-ESINED.pdf>
- González Sanmamed, Mercedes. (2021). Redacción de competencias en el diseño de las memorias de Títulos Oficiales. (Presentación PowerPoint). Universidad da Coruña. Fundación para el conocimiento Madrid.
- González Sanmamed, Mercedes. (2022). “Diagnóstico de los principales resultados del componente Formación Docente”. Organización del Convenio Andrés Bello.
- Hiernaux, Jean-Pierre. (1996). Análisis estructural de contenidos y de modelos culturales. Departamento de Sociología, Universidad Católica de Lovaina.
- Jimenez Jimenez, Ivonne. (2021). Elementos que identifican los Métodos Comparados. Collectivus Revista de Ciencias Sociales, Vol. 8(2), 167-192.
- Jimeno Sacristán, J. (1988). El curriculum: una reflexión sobre la práctica. Morata.
- Kandel, Isaac León. (1967). La metodología de la educación comparada. Archivos de Ciencias de la Educación (5-6). Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.
- Organización del Convenio Andrés Bello. (2022). Plan de actividades priorizadas 2022 – 2025.
- Perrenoud, Ph. (2008). Construir las competencias, ¿es darle la espalda a los saberes? Revista de Docencia Universitaria, monográfico: Formación centrada en competencias.
- Perrenoud. P. (2014). Diez nuevas competencias para enseñar. Barcelona: GRAO
- Sartori, Giovanni. (2002). Comparación y método comparativo. Sartori, G. y Morlino, L (Comp.) La comparación en ciencias sociales. Alianza Editorial.
- Sarzuri-Lima, Marcelo. (2011). Educar al otro. Los dilemas de la educación intercultural en los países CAB. Instituto Internacional de Integración Convenio Andrés Bello (IIICAB).
- Schriewer, Jurgen. (1990). Comparación y explicación en el análisis de los sistemas educativos. Revista Latinoamericana de Educación Comparada. 2(2), Buenos Aires, pp.84-93.

BIBLIOGRAFÍA POR PAÍS

Bolivia

Estado Plurinacional de Bolivia (2009). Constitución Política del Estado. Disponible en: https://www.oas.org/dil/esp/constitucion_bolivia.pdf

Estado Plurinacional de Bolivia (2010). Ley de la Educación Boliviana N° 070 “Avelino Siñani Elizardo Pérez”. Disponible en: https://www.minedu.gob.bo/files/documentos-normativos/leyes/LEY_070_AVELINO_SINANI_ELIZARDO_PEREZ.pdf

Ministerio de Educación (2016). Revolución educativa con revolución docente.

Ministerio de Educación (2017). Reglamento General de las Escuelas Superiores de Formación de Maestras y Maestros / Unidades Académicas. Aprobado mediante Mediante Resolución Ministerial No. 2938/2017 de fecha 22 de diciembre de 2017.

Ministerio de Educación (2023). Convocatoria Pública 001/2023. Disponible en: https://www.minedu.gob.bo/index.php?option=com_content&view=article&id=7062&catid=198&Itemid=715

Ministerio de Educación (2023). 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

Chile

Ministerio de Educación de Chile. (2021). Marco para la Buena Enseñanza. CPEIP.

Ministerio de Educación de Chile. (2012). Estándares orientadores para egresados de carreras de pedagogía en educación básica. Lom Ediciones. Disponible en: https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2018/09/Est%C3%A1ndares_B%C3%A1sica.pdf

Universidad de Chile (2014). DECRETO EXENTO N° 0035790/09.09.2014. Universidad de Chile. Disponible en: <http://www.filosofia.uchile.cl/carreras/105478/pedagogia-en-educacion-basica>

Universidad de San Sebastián (2023). Perfil de egreso. Disponible en: <https://www.uss.cl/facultades-y-carreras/educacion/educacion-basica/>

Colombia

Departamento Administrativo Nacional de Estadística (2019). Resultados Censo Nacional de Población y Vivienda 2018. Disponible en: <https://www.dane.gov.co>.

[co/files/censo2018/informacion-tecnica/presentaciones-territorio/191206-presentacion-red-ciudades-como-vamos.pdf](https://files/censo2018/informacion-tecnica/presentaciones-territorio/191206-presentacion-red-ciudades-como-vamos.pdf)

Escuela Normal Superior de Quindío (2022). Plan de área pedagógica.

Ministerio de Educación Nacional (2010). Resolución 5443 del 30 de junio de 2010.

Disponible en: https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-243531-archivo_pdf_res5443.pdf

Ministerio de Educación Nacional (2013). Sistema colombiano de formación de educadores y lineamientos de política. Disponible en: https://cms.mineducacion.gov.co/static/cache/binaries/articles-345485_anexo1.pdf?binary_rand=4264

Ministerio de Educación Nacional (2022). Resolución 3842 del 18 de marzo de 2022.

Disponible en: https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-409868_pdf.pdf

República de Colombia (1991). Constitución Política del Estado. Disponible en: <https://www.corteconstitucional.gov.co/inicio/Constitucion%20politica%20de%20Colombia%20-%202015.pdf>

República de Colombia (1994). Decreto 1278 del 19 de junio de 2002. Disponible en: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86102_archivo_pdf.pdf

República de Colombia (1994). Ley General de Educación N° 115 del 8 de febrero de 1994. Disponible en: <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=292>

República de Colombia (1996). Decreto 2566 de 9 de octubre de 2003. Disponible en: https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-104846_archivo_pdf.pdf

República de Colombia (1996). Decreto 709 del 17 de abril de 1996. Disponible en: <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/1151252>

República de Colombia (2015). Decreto 1075 del 26 de mayo de 2015. Disponible en: <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/30019930>

Universidad de Antioquia (1994). Estatuto General. Disponible en: <https://udea.edu.co/wps/wcm/connect/udea/15328f0d-59fc-4e5a-86d8-76b36dac405f/001+Acuerdo+Superior+1+de+1994+%28Estatuto+general%29.pdf?MOD=AJPERES&CVID=ij5KcsF>

Cuba

Díaz, E., Ramos, R. & Fernández, B. (2007). Reflexiones y alternativas en torno al rol de la disciplina académica en la carrera de Medicina. Educ. Médica

- Superior, 21 (3). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412007000300002#:~:text=La%20disciplina%20acad%C3%A9mica%20constituye%20un,los%20problemas%20de%20la%20profesi%C3%B3n
- Arencibia-Castro, M., Breijo-Worosz, T., & Cruz-Ordaz, M.I. (2021). La formación humanista del maestro primario: experiencia cubana. Mendive. Revista de Educación, 19 (3) Epub 02-Sep-2021. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1815-76962021000301014
- Banco Mundial. (2022). Porcentaje de Población entre 0 y 14 años. Disponible en: <https://datos.bancomundial.org/indicator/SP.POP.0014.TO.ZS>
- Constitución de la República de Cuba. (2019). Editora Política.
- Díaz Garriz, D., Cárdenas Martínez, J. R., & Vazquez Quintana, L. C. (2020). Rol del Licenciado en Pedagogía-Psicología en el cumplimiento de sus funciones. Aportes de la Didáctica general. Universidad & Ciencia, 9(1), 84–95. <https://revistas.unica.cu/index.php/uciencia/article/view/1436>
- Escribano Hervis, E. & Hernández Hernández, J.R. (2022). El Sistema de Educación. (pp. 129-144). En: Mena Álvarez, A., Ovando Díaz, M.A. & Montesinos Salazar, L. (Coords). La educación y el desarrollo de la sociedad. Experiencias desde la realidad de México y Cuba. UNACH/Silla Vacía.
- Ferrer, M.T., Roque, D. & Pérez, M.L. (2016). La formación del maestro de la educación infantil después del triunfo de la Revolución Cubana. VARONA, Revista Científico-Metodológica (62), 1-15. <https://www.redalyc.org/pdf/3606/360657458011.pdf>
- Hart, A. (1960). Mensaje educacional al pueblo de Cuba. Departamento de Relaciones Públicas del Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación (MINED). (1959). Ley 680: Bases y normas legales reguladoras de la Reforma. Mined.
- Ministerio de Educación (MINED). (2012-2013) Las Estrategias Curriculares en el proceso docente educativo de la carrera. MINED.
- Ministerio de Educación Superior (MES). (2016). Documento base para el diseño de los Planes de Estudio "E". MES
- Ministerio de Educación Superior (MES). (2016). Modelo del profesional plan de estudio "E". Especialidad en Educación Primaria. Material digital. Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación Superior (MES). (2016). Modelo del profesional. Plan de estudio E. Carrera de licenciatura en Educación Pedagogía-Psicología. MES

Ministerio de Educación Superior (MES). (2016). Plan de Estudios E Licenciatura en Educación especialidad Pedagogía Psicología. MES.

Ministerio de Educación. Formación Docente. Disponible en: <https://www.mined.gob.cu/formacion-pedagogica/formacion-del-personal-pedagogico/>

Ministerio de Educación Superior de la República de Cuba. (2016). Modelo del profesional de la carrera Licenciatura en Educación Primaria "Plan E". Comisión Nacional de Carrera.

ONU-CEPAL. (2018). La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Una oportunidad para América Latina y el Caribe. ONU.

Resolución Ministerial 328/15 del Ministerio de Educación Superior

Rico, P., Bonet, M., Castillo, S., García, M., Martín-Viaña, V., Rizo, C. & Santos, E.M. (2008). Modelo de Escuela Primaria. Una propuesta de Educación Desarrolladora. Pueblo y Educación.

Rico, P., Santos, E.M. & Martín-Viaña, V. (2004). Proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador en la escuela primaria. Teoría y práctica. Pueblo y Educación.

Rodríguez-Jiménez, A. & Dávila-Valdés, Y. (2020). Formación permanente de profesionales de la educación ante las demandas educativas del siglo XXI. Atenas 3 (51), 84 – 100. <https://atenas.umcc.cu/index.php/atenas/article/view/256>

SITEAL. (2019). Cuba. Perfil de país. UNESCO.

Terrero, A. & Carmona, E. (22 de diciembre de 2018). Educación en Cuba: Seis décadas después. <http://www.cubadebate.cu/especiales/2018/12/22/educacion-en-cuba-seis-decadas-despues/>

Universidad de Matanzas. Sitio oficial: <https://www.umcc.cu/>

Varona, E.J. (s.f.). Trabajos sobre Educación y Enseñanza. Comisión Nacional Cubana de la UNESCO.

Ecuador

Asamblea Nacional de la República del Ecuador. (2021). Ley Orgánica de Educación Intercultural. Obtenido de <https://www.asambleanacional.gob.ec/es/noticia/71069-parlamento-aprobo-proyecto-de-reformas-la-ley-organica>

Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior. (2019).

Consejo de Educación Superior de la República del Ecuador. (2019). Obtenido de: <https://www.puce.edu.ec/intranet/documentos/Reglamentos/PUCE-Estatuto-Aprobado-2019-08.pdf>

Consejo de Educación Superior. (2022). Sistema de Evaluación Estudiantil. Obtenido de (www.ces.gob.ec

Constitución de la República del Ecuador. (2008).

Fundación Telefónica Movistar. (2023). Formación Docente MINEDUC. Obtenido de <https://fundaciontelefonica.com.ec/educacion/formacion-docente-minedec/>

Garzón, E. F. (2023). Estado del arte de la formación docente en el Ecuador. Obtenido de: https://issuu.com/karitomarisol/docs/estado_del_arte_de_la_formaci_n_do/2

Ministerio de Economía y Finanzas. (2023). Presupuesto General del Estado 2023.

Ministerio de Educación. (2013). Estándares de Calidad Educativa-Aprendizaje, Gestión Escolar, Desempeño Profesional e Infraestructura. Obtenido de: https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/03/estandares_2012.pdf

Ministerio de Educación. (2021). Ley Orgánica de Educación Intercultural. Obtenido de: <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/05/Ley-Organica-Educacion-Intercultural-Codificado.pdf>

Ministerio de Educación. (s.f.). Formación Docente. Obtenido de <https://educacion.gob.ec/universidad-nacional-de-educacion>

Ministerio de Educación. (s.f.). Universidad Nacional de Educación. Obtenido de <https://educacion.gob.ec/universidad-nacional-de-educacion-2/>

Ministerio de Educación del Ecuador. (2023). Estadística Educativa del Ecuador - Volumen 4. Obtenido de https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2023/11/Estadistica-Educativa_Volumen-4.pdf

Pontificia Universidad Católica del Ecuador. (2017). Modelo Educativo de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Obtenido de: <https://www.puce.edu.ec/intranet/documentos/Reglamentos/PUCE-Modelo-Educativo-06-03-2017.pdf>

Pontificia Universidad Católica del Ecuador. (s.f.). Prueba de Aptitud Académica. Obtenido de: <https://www.puce.edu.ec/docs/dge/admisiones/inscripcion/instructivo-prueba-aptitud-academica.pdf>

Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación. (2024). Obtenido de <https://senescyt.com.ec/simulador/>

UNESCO. (2004). Las tecnologías de la Información y la Comunicación en la Formación Docente-Guía de planificación. UNESCO. Obtenido de: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139028_spa

Universidad de Cuenca. (2017). Normativas y/o procedimiento para el proceso de admisión y/o nivelación de la universidad de cuenca. Obtenido de file:///C:/Users/HP/Downloads/29_PROCESO_DE ADMISIÓN%20(1).pdf

Universidad de Cuenca. (2022). Reglamento del Sistema de evaluación estudiantil de la Universidad de Cuenca. Cuenca. Obtenido de: https://www2.ucuenca.edu.ec/images/CONSEJO-UNIVERSITARIO/Resoluciones/2022/res_138_reglamento_del_sistema_de_evaluación_estudiantil_de_la_universidad_de_cuenca.pdf

Universidad Nacional de Educación. (2019). Modelo pedagógico de la UNAE. Obtenido de <https://unae.edu.ec/wp-content/uploads/2019/11/modelo-pedagogico-unae.pdf>

España

Agencia Estatal Boletín Oficial del Estado (1978). Constitución Española, 27 de diciembre de 1978. Disponible en: <https://www.boe.es/legislacion/documentos/ConstitucionCASTELLANO.pdf>

Agencia Estatal Boletín Oficial del Estado (2004). Decreto 1/2004, de 13 de enero, por el que se aprueban los Estatutos de la Universidad de Zaragoza. Disponible en: <https://www.boe.es/boe/dias/2004/03/24/pdfs/A12688-12724.pdf>

Agencia Estatal Boletín Oficial del Estado (2006). Ley Orgánica de Educación (LOE 2/2006), 4 de mayo de 2006. Disponible en: <https://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>

Agencia Estatal Boletín Oficial del Estado (2007). ORDEN ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil. Disponible en: <https://www.boe.es/boe/dias/2007/12/29/pdfs/A53735-53738.pdf>

Agencia Estatal Boletín Oficial del Estado (2007). ORDEN ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria. Disponible en: <https://www.boe.es/boe/dias/2007/12/29/pdfs/A53747-53750.pdf>

Agencia Estatal Boletín Oficial del Estado (2007). Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación

Profesional y Enseñanzas de Idiomas. Disponible en: <https://www.boe.es/buscar/pdf/2007/BOE-A-2007-22450-consolidado.pdf>

Agencia Estatal Boletín Oficial del Estado (2007). Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. Disponible en: <https://www.boe.es/buscar/pdf/2007/BOE-A-2007-18770-consolidado.pdf>

Agencia Estatal Boletín Oficial del Estado (2007). Real Decreto 276/2007, de 23 de febrero, por el que se aprueba el Reglamento de ingreso, accesos y adquisición de nuevas especialidades en los cuerpos docentes a que se refiere la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, y se regula el régimen transitorio de ingreso a que se refiere la disposición transitoria decimoséptima de la citada ley. Disponible en: <https://www.boe.es/buscar/pdf/2007/BOE-A-2007-4372-consolidado.pdf>

Agencia Estatal Boletín Oficial del Estado (2007). Resolución de 17 de diciembre de 2007, de la Secretaría de Estado de Universidades e Investigación, por la que se publica el Acuerdo de Consejo de Ministros de 14 de diciembre de 2007, por el que se establecen las condiciones a las que deberán adecuarse los planes de estudios conducentes a la obtención de títulos que habiliten para el ejercicio de la profesión regulada de Maestro en Educación Primaria. Disponible en: <https://www.boe.es/boe/dias/2007/12/21/pdfs/A52846-52847.pdf>

Agencia Estatal Boletín Oficial del Estado (2007). Resolución de 17 de diciembre de 2007, de la Secretaría de Estado de Universidades e Investigación, por la que se publica el Acuerdo de Consejo de Ministros de 14 de diciembre de 2007, por el que se establecen las condiciones a las que deberán adecuarse los planes de estudios conducentes a la obtención de títulos que habiliten para el ejercicio de las profesiones reguladas de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas. Disponible en: <https://www.boe.es/boe/dias/2007/12/21/pdfs/A52846-52847.pdf>

Agencia Estatal Boletín Oficial del Estado (2008). Real Decreto 1834/2008, de 8 de noviembre, por el que se definen las condiciones de formación para el ejercicio de la docencia en la educación secundaria obligatoria, el bachillerato, la formación profesional y las enseñanzas de régimen especial y se establecen las especialidades de los cuerpos docentes de enseñanza secundaria. Disponible en: <https://www.boe.es/buscar/pdf/2008/BOE-A-2008-19174-consolidado.pdf>

Agencia Estatal Boletín Oficial del Estado (2010). Real Decreto 48/2010, de 22 de enero, por el que se modifica el Real Decreto 276/2007, de 23 de febrero, por el que se aprueba el Reglamento de ingreso, accesos y adquisición de nuevas

especialidades en los cuerpos docentes a que se refiere la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, y se regula el régimen transitorio de ingreso a que se refiere la disposición transitoria decimoséptima de la citada ley. Disponible en: <https://www.boe.es/boe/dias/2010/02/06/pdfs/BOE-A-2010-1918.pdf>

Agencia Estatal Boletín Oficial del Estado (2010). Real Decreto 860/2010, de 2 de julio, por el que se regulan las condiciones de formación inicial del profesorado de los centros privados para ejercer la docencia en las enseñanzas de educación secundaria obligatoria o de bachillerato. Disponible en: <https://www.boe.es/buscar/pdf/2010/BOE-A-2010-11426-consolidado.pdf>

Agencia Estatal Boletín Oficial del Estado (2012). Decreto 25/2012, de 3 de febrero, del Consell, por el que se aprueban los Estatutos de la Universidad de Alicante. Disponible en: <https://www.boe.es/boe/dias/2012/02/27/pdfs/BOE-A-2012-2760.pdf>

Agencia Estatal Boletín Oficial del Estado (2014). Real Decreto 412/2014, de 6 de junio, por el que se establece la normativa básica de los procedimientos de admisión a las enseñanzas universitarias oficiales de Grado. Disponible en: <https://www.boe.es/buscar/pdf/2014/BOE-A-2014-6008-consolidado.pdf>

Agencia Estatal Boletín Oficial del Estado (2014). Real Decreto 412/2014, de 6 de junio, por el que se establece la normativa básica de los procedimientos de admisión a las enseñanzas universitarias oficiales de Grado. Disponible en: <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2014-6008>

Agencia Estatal Boletín Oficial del Estado (2016). Real Decreto-ley 5/2016, de 9 de diciembre, de medidas urgentes para la ampliación del calendario de implantación de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Disponible en: <https://www.boe.es/buscar/pdf/2016/BOE-A-2016-11733-consolidado.pdf>

Agencia Estatal Boletín Oficial del Estado (2020). Ley Orgánica por la que se Modifica la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE 3/2020), 29 de diciembre de 2020. Disponible en: <https://www.boe.es/boe/dias/2020/12/30/pdfs/BOE-A-2020-17264.pdf>

Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación – ANECA (2004). Libro Blanco de la Titulación de Maestro en Educación Infantil-Primaria. Volumen 1. Disponible en: https://www.aneca.es/documents/20123/63950/libroblanco_jun05_magisterio1.pdf/bd7fdceb-075e-6256-b769-f89502fec8aa?t=1654601800472

Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación – ANECA (2004). Libro Blanco de la Titulación de Maestro en Educación Infantil-Primaria. Volumen 2. Disponible en: <https://www.aneca.es/documents/20123/63950/>

libroblanco_jun05_magisterio2.pdf/b92208a8-f92b-a5a7-9f99-823773a149ee?t=1654601803298

Diario Oficial de la Unión Europea (2018). Recomendación 2018/C 189/01 del Consejo de la Unión Europea. Disponible en: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01))

Instituto Nacional de Estadística - <https://www.ine.es>

OECD (2023). Better Life Index - <https://www.oecdbetterlifeindex.org/es/topics/education-es/>

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

México

INEGI. Comunicado de prensa núm. 430/22

Secretaría de Educación Pública (26 de agosto de 2022). ACUERDO número 16/08/22 por el que se establecen los Planes y Programas de Estudio de las Licenciaturas para la Formación de Maestras y Maestros de Educación Básica que se indican. Disponible en: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5662825&fecha=29/08/2022#gsc.tab=0

ANEXO No 5. Disponible en: https://www.dof.gob.mx/2022/SEP/ANEXO_5_DEL_ACUERDO_16_08_22.pdf

Secretaría de Educación Pública (2019). Ley General de Educación.

Panamá

Banco Mundial (2018). El indígena encuentra su voz. <https://www.bancomundial.org/es/news/feature/2018/12/18/el-panama-indigena-encuentra-su-voz#:~:text=Pero%20hay%20una%20que%20se,del%2012%25%20de%20la%20poblaci%C3%B3n>

Castillo, N. (2013). Políticas Docentes en Centroamérica. Tendencias Nacionales. Panamá. Universidad de Panamá. <https://www.thedialogue.org/wp-content/uploads/2016/06/2013-Tendencias-Nacionales.-Panama-Castillo.pdf>

Gaceta Oficial (2004) Constitución Política de la República de Panamá.

Grupo Internacional de Trabajo sobre Asuntos Indígenas (IWGIA) IWGIA. <https://www.iwgia.org/es/panama.html>

Ley 34 de 1995 que establece algunas modificaciones y adiciones a la Ley 47

Ley 47 de 1946: Ley Orgánica de Educación

Ley N° 88 (De lunes 22 de noviembre de 2010) QUE RECONOCE LAS LENGUAS Y LOS ALFABETOS DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS DE PANAMÁ Y DICTA NORMAS PARA LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE. ASAMBLEA NACIONAL Gaceta Oficial Digital. https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/11218.pdf

MEDUCA. (2005). Perfil del Nuevo Docente Panameño. Documento para la discusión y análisis. Panamá.

MEDUCA. (2012). Actualización de los programas de estudio. Serie: Bases conceptuales. Hacia un currículo por competencias. http://www.educapanama.edu.pa/sites/default/files/documentos/modulo_0_competencias.pdf

MEDUCA. (2024). Dirección Nacional de Formación y Perfeccionamiento del Ministerio de Educación de Panamá. <https://www.meduca.gob.pa/node/5468>

Rodríguez, E. (2012). Evolución histórica de la Formación docente en Panamá. <https://repositorio.umecit.edu.pa/bitstream/handle/001/2198/FORMATI%C3%93N%20DOCENTE.pdf>

Santamaría, E. (1994). Formación del docente en Panamá. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/117825.pdf>

Secretaría Nacional de Ciencia y Tecnología (SENACYT). Universidad Autónoma de Chiriquí (UNACHI). https://www.senacyt.gob.pa/convocatorias/tramite/descargas/PIB_RONDA_A/UNACHI.pdf

UNESCO – Sistema de información de tendencias educativas en Latinoamérica. (SITEAL). <https://siteal.iiep.unesco.org/pais/educacion-pdf/panama>

UNESCO (2014). NOTA TÉCNICA. INFORME FINAL. Políticas de formación inicial docente y perfiles de desempeño en Costa Rica, Panamá y Honduras. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000231125>

Unicef. (2018). Niños, niñas y adolescentes en Panamá. Panorama. <https://www.unicef.org/panama/media/1131/file/Ni%C3%B1os,%20ni%C3%A1as%20y%20adolescentes%20en%20Panam%C3%A1,%20Panorama%202018.pdf>

Universidad de Panamá - Fases del Proceso de admisión. <https://faceducacion.up.ac.pa/licenciaturas>

Paraguay

Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior. (s.f.). Obtenido de https://www.una.py/wp-content/uploads/2019/03/Resoluci%C3%B3n_438_2017.pdf

Aula pyahu. (2021). Obtenido de <https://aulapyahu.una.py/>

Constitución de la República de Paraguay. (1992). Obtenido de: https://www.oas.org/juridico/spanish/mesicic2_pry_anexo3.pdf

Constitución Nacional de Paraguay. (2013). Obtenido de chrome-extension: <https://www.bacn.gov.py/archivos/4401/20151201113601.pdf>

Instituto Nacional de Estadística. (2022). Obtenido de <https://www.ine.gov.py/news/news-contenido.php?cod-news=989>

Instituto Nacional de Estadística. (2023). Indicadores de la niñez y adolescencia (0 a 17 años). Obtenido de https://www.ine.gov.py/Publicaciones/Biblioteca/documento/229/Presentaci%C3%B3n%20Ni%C3%BDez%20y%20Adolescencia%20EPHC_2022_INE.pdf

Ministerio de Educación y Cultura de la República del Paraguay. (2013). Diseño Curricular. Profesorado en Educación Escolar Básica Primero y Segundo Ciclos. Obtenido de https://mec.gov.py/cms_v2/adjuntos

Ministerio de Educación y Ciencias. (s.f.). Obtenido de <https://www.mec.gov.py/cms/?ref=298804-transformacion-y-fortalecimiento-de-la-educacion-con-respaldo-de-la-union-europea>

Ministerio de Educación y Cultura. (2015). Ley General de Educación. Obtenido de <https://www.pol.una.py/wp-content/uploads/2021/02/Ley1264GeneralDeEducacion.pdf>

Universidad “La Paz”. (s.f.). Asunción, Paraguay. Obtenido de <https://www.universidadlapaz.edu.py/educacion-escolar-basica>

Universidad Iberoamericana. (s.f.). Obtenido de <https://www.unibe.edu.py/acerca-de-la-universidad-iberoamericana/>

Universidad Iberoamericana. (s.f.). Plan estratégico institucional.

Universidad Nihon Gakko. (s.f.). Obtenido de <https://www.cursosycarreras.com.py/licenciatura-en-educacion-inicial-central-ung-FO-311221>

UNICEF. Comunicado de prensa. (2018). Obtenido de <https://www.unicef.org/paraguay/comunicados-prensa/en-paraguay-6-de-cada-10-ni%C3%BDos-no-terminan-la-secundaria-0>

Perú

Consejo Nacional de Educación. (2007). Proyecto Educativo Nacional al 2021. Extraído de: <https://www.minedu.gob.pe/DeInteres/xtras/PEN-2021.pdf>

Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI) de Perú (2019). Censo Nacional de Población y Vivienda 2017.

Ley de Reforma Magisterial N° 29944 (2012)

Ley General de Educación 28044 de 29 de julio de 2003

Minedu (2020) Diseño Curricular Básico Nacional de la Formación Inicial Docente

– Programa de estudios de Educación Secundaria especialidad Ciudadanía y Ciencias Sociales.

Ministerio de Educación de la República del Perú. (2014). Marco del Buen Desempeño Docente. Para mejorar tu práctica como maestro y guiar el aprendizaje de tus estudiantes. Disponible en: <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/6531>

Ministerio de Educación de la República del Perú (2020). Diseño Curricular Básico Nacional de la Formación Inicial Docente. Programa de Estudios en Educación Secundaria especialidad Ciudadanía y Ciencias Sociales. Disponible en: <https://www.minedu.gob.pe/superiorpedagogica/producto/diseno-curricular-basico-nacional-de-la-formacion-inicial-docente-programa-de-estudios-de-educacion-secundaria-especialidad-ciudadania-y-ciencias-sociales/>

Ministerio de Educación de la República del Perú (2023). Directorio de Instituciones de Educación Superior Pedagógica. <https://www.minedu.gob.pe/superiorpedagogica/institutos/>

Ministerio de Educación de la República del Perú. (2012). Marco de Buen Desempeño Docente. http://www.MINEDU.gob.pe/pdf/ed/_marco-de-buen-desempeno-docente.pdf

Ministerio de Educación de la República del Perú. (2020b). Proyecto Educativo Nacional – PEN 2036 -. <https://www.cne.gob.pe/uploads/publicaciones/2020/proyecto-educativonacional-al-2036.pdf>

Proyecto Educativo Nacional al 2036 (2020). Proyecto Educativo Nacional al 2036: una ruta para el Perú del Bicentenario - Bicentenario del Perú

UNESCO. (2018). Carreras profesionales docentes: los casos de Chile, Colombia, Ecuador, México y Perú.

Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. (2022). Reglamento general de admisión de la universidad nacional de educación. <https://www.admision.une.edu.pe/admision/wp-content/uploads/2022/08/Resolucion-N%C2%B0-2126-2022-R-UNE-RGA.pdf>

Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. Plan Estratégico Institucional PEI 2021 – 2025. (2021) <https://www.une.edu.pe/Pedagogia/documentos-investigacion/>

Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM). Facultad de educación. Disponible en: <https://educacion.unmsm.edu.pe/admision/pregrado?tab=modalidades-de-admision>

Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM). Planes de estudio. <https://patch-knot-df8.notion.site/Planes-de-estudio-daafec7920344ff59f22668c60e6c902>

Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM). (2023) Reglamento de admisión 2023-I. <https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/3460612/Reglamento%20de%20Admisi%C3%B3n%202023-I.pdf>

Vecchione, C. (2022). Políticas públicas de formación inicial docente en el Perú. Disponible en: <http://www.ub.edu/obipd/wp-content/uploads/2020/03/282-Texto-do-artigo-1138-1-10-20200221.pdf>

República Dominicana

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

Ministerio de Educación de la República Dominicana (2016). Guía Específica Aplicación de los Estándares Profesionales y del Desempeño para la Certificación y Desarrollo de la Carrera Docente.

Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (2015). Normativa para la Formación Docente de Calidad en la Republica Dominicana.

PUCMM (2007). Estatutos de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra.

República Dominicana (1997). LEY 66-97 Ley General de Educación.

Venezuela

Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. (1999). Principios Fundamentales. Obtenido de https://www.oas.org/dil/esp/constitucion_venezuela.pdf

Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria. (2012). Obtenido de <https://www.ohchr.org/sites/default/files/Documents/Issues/Education/QuestionnaireEducation/Venezuela.pdf>

Ministerio del Poder Popular para la Educación. (2022). PLAN VICTORIA BICENTENARIO: EDUCACIÓN DE CALIDAD PARA UNA VENEZUELA PRÓSPERA. Obtenido de <https://www.mppe.gob.ve/plan-victoria-bicentenaria/>

Ministerio del Poder Popular para la Educación. (s.f.). LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR EN VENEZUELA: UN MODELO PARA LA TRANSFORMACIÓN SOCIAL. Obtenido de <https://www.mppe.gob.ve/organizacion-escolar/>

Minsterio del Poder Popular para la Educación. (2023). Obtenido de <https://www.maestraaldia.com/2022/09/tabla-salarial-docentes-actualizado.html>

Nuñez Muñoz, I. K., Morales, E., & Díaz, I. (2007). El replanteamiento de las políticas educativas en Venezuela. Maracaibo. Obtenido de https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1315-85972007000300004

Universidad Católica Andrés Bello. (2022). Reglamento de Evaluación de las Cátedras Institucionales.

Universidad Católica Andrés Bello. (2013). Proyecto Formativo Institucional. Obtenido de <https://comunicacion.ucab.edu.ve/wp-content/uploads/sites/5/2023/04/Proyecto-Formativo-Institucional.pdf>

Universidad Católica Andrés Bello. (s.f.). Guía del aspirante para la aplicación de la Prueba de Conocimientos de Bachillerato de la UCAB. Obtenido de file:///C:/Users/USUARIO/Desktop/GESTION%202024/PROYECTOS%20DE%20FORMATI%C3%93N/SECAB/VENEZUELA/u.%20catolica%20andres%20bello/Manual-Prueba-de-Conocimientos-de-Bachillerato-Definitiva-_1_.pdf

Universidad Católica Andrés Bello. (s.f.). Licenciado en Educación mención Ciencias Pedagógicas. Perfil del Egresado. Competencias. Obtenido de <https://educacion.ucab.edu.ve/estudios/educacion-ciencias-pedagogicas/>

Universidad de Carabobo. (s.f.). Gaceta Oficial. Obtenido de https://inscripciones.uc.edu.ve/inscripcion/Reglamento_Admision.pdf

Universidad de Carabobo. (s.f.). Obtenido de http://www.uc.edu.ve/univ_ig_historia.php

Universidad José Antonio Páez. (s.f.). Normativa de Ingreso Estudiantil a la UJ AP. Obtenido de <https://ujap.edu.ve/wp-content/uploads/2023/08/normativa-de-ingreso-estudiantil-a-la-ujap.pdf>

Universidad José Antonio Páez. (s.f.). Valencia. Obtenido de <https://ujap.edu.ve/documentos-pregrado-ingreso/>

Bibliografía

Unión Europea

Comisión Europea (2012a). Un nuevo concepto de educación: invertir en las aptitudes para lograr mejores resultados económicos (Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y social Europeo y al Comité de las Regiones), Bruselas. Disponible en: http://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:dd6fddb9-95b5-4828-b8d4-d71d4c00d48f.0005.03/DOC_2&format=PDF

Sánchez-Tarazaga, Lucía. (2016). Los marcos de competencias docente: Contribución a su estudio desde la política educativa europea. En: Journal

of supranational policies of education, N° 5, pp. 44-67. DOI: <http://dx.doi.org/10.15366/jospoe2016.5>

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

Bibliografía

Nicaragua y Uruguay

Asamblea Nacional de la República de Nicaragua. (2022). Ley General de Educación - Ley N°582. Nicaragua. Obtenido de https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/ley_582.pdf

Consejo de Formación en Educación (2022). Marco Curricular de la Formación de Grado de los Educadores. Disponible en: https://iinn.cfe.edu.uy/images/ATDLocal/A37_C012_E_8482-22_Documento_Marco_curricular_de_Formacion_de_Grado_de_los_Educadores_1.pdf

Ministerio de Educación. (2018). Manual de las buenas prácticas pedagógicas para el aprendizaje en el aula. Obtenido de <https://www.mined.gob.ni/formacion/>