

**Políticas exitosas
de desarrollo
profesional docente
en América Latina
y el Caribe
2005-2016**



**Políticas exitosas de desarrollo profesional docente
en América Latina y el Caribe. 2005-2016**

ISBN 978-9977-68-301-0

Editor: CAF

Vicepresidencia de Desarrollo Sostenible.
Julián Suárez, Vicepresidente.

Coordinación del Proyecto

Dinorah Singer, Dirección de Análisis y Evaluación Técnica.

Autor: FLACSO

Investigadores

Subregión Centroamérica y el Caribe: FLACSO Guatemala.

Jennifer Aimee Rodríguez Ortega.
Coordinadora de Programa de Estudios sobre Educación.

Subregión Andina: FLACSO Ecuador

Juan Elías Ponce Jarrín. Director.
María Ángeles Cevallos Castells. Asistente Investigación.

Subregión Cono Sur: FLACSO Argentina

Myriam Southwell. Investigadora y Docente Programa en Educación.

Brasil: FLACSO Brasil.

Coordinador de la investigación:
André Lázaro. Investigador y docente
Investigadoras:
Marcelle Tenório. Coordinadora Académica
Renata Montechiare. Miembro Consejo Académico
Tayná Salvina. Asistente de Investigación.

Coordinación del Proyecto: FLACSO Secretaría General

Josette Altmann Borbón, Secretaria General
Isabel Álvarez Echandi
Stella Sáenz Breckenridge
Esteban Zolezzi
Felisa Cuevas Cordero
Melissa Cerdas
Javier Johanning

Diseño: Otto Segura – ottosegura@pdigitalcr.com

Esta portada ha sido diseñada utilizando los recursos de Freepik.com
<https://www.freepik.com/free-photos-vectors/infographic>

Las opiniones que se presentan en este libro, así como los análisis e interpretaciones que él se contienen, son de responsabilidad exclusiva de sus autores(as) y no reflejan necesariamente los puntos de vista de FLACSO, ni de CAF y las instituciones a las que se encuentran vinculados(as).

Contenido

	PRÓLOGO	5
1.	INTRODUCCIÓN	7
2.	MARCO CONCEPTUAL	13
2.1	La comunidad educativa	13
2.2	Formación inicial y continua de los(as) docentes	14
2.3	Modalidades del desarrollo profesional docente desde un enfoque teórico	16
2.4	Sobre la noción de “buenas prácticas” en el ámbito de los(as) docentes	16
3.	METODOLOGÍA	21
4.	ESTUDIO DE CASOS EXTRARREGIONALES	23
4.1	Europa: Finlandia y España	23
4.2	Asia: Singapur	28
5.	CONTEXTO LATINOAMERICANO Y DEL CARIBE	33
5.1	Subregión Centroamericana y del Caribe	36
5.2	Subregión Andina	38
5.3	Subregión Cono Sur	40
5.4	Brasil	42
5.5.	Panorama de la formación continua docente en la región	43
5.5.1	Subregión Centroamericana y del Caribe	43
5.5.2	Subregión Andina	45
5.5.3	Subregión Cono Sur	47
5.5.4	Brasil	51
6.	BUENAS PRÁCTICAS DOCENTES	55
6.1	Subregión Cono Sur	55
6.2	Brasil	58
6.3	Subregión Andina	62
6.3.1	Colombia	62
	Programa Todos a Aprender 2.0 (PTA 2.0)	62
6.3.2	Ecuador	66
	Programa de Acompañamiento Pedagógico en Territorio y Escuelas Lectoras	66
7.	CONCLUSIONES	73
8.	RECOMENDACIONES	77
9.	ANEXOS	83
9.1	Anexo: América Latina y el Caribe: Estructura legal y de coordinación de la formación docente continua	83
9.2	Anexo: Estudio de Caso: Centroamérica y Caribe	85
10.	BIBLIOGRAFÍA	99
10.1	Libros y artículos científicos	99
10.2	Informes y documentos de trabajo	101
10.3	Recursos digitales	103
10.4	Bibliografía de anexos	104

PRÓLOGO

Políticas exitosas de desarrollo profesional docente en América Latina y el Caribe

Aun cuando en las últimas dos décadas, América Latina ha consolidado avances significativos en materia educativa –en especial en cuanto a tasas de cobertura se refiere–, la evidencia empírica demuestra que los esfuerzos realizados para incrementar las tasas de escolarización deben complementarse con políticas que contribuyan a un aprendizaje de calidad.

Los resultados de las pruebas regionales e internacionales de desempeño académico revelan tres aspectos que llaman la atención: i) la calidad de la educación en América Latina, medida a través del logro de las habilidades cognitivas de los estudiantes, es baja comparada con otras regiones; ii) cerca de la mitad de los estudiantes no alcanza los niveles de competencias básicas; y iii) los desempeños de la mayoría de los países latinoamericanos se han mantenido relativamente estables a lo largo de la última década.

Mejorar la calidad del aprendizaje para revertir esta situación depende de muchos factores, pero existe suficiente evidencia que identifica al buen maestro como el más relevante. Un buen maestro es un docente que cuenta con adecuados conocimientos técnicos, un manejo oportuno del aula, con la actualización de contenidos y técnicas pedagógicas y con el interés genuino de acompañar en el desarrollo integral a sus alumnos; estas son características relevantes para la enseñanza y aprendizaje.

Ahora bien, la calidad de los docentes de la región dista de ser óptima. Ésta se ve limitada por un ineficiente manejo de los contenidos académicos y por prácticas ineficaces en el aula: los docentes de los países analizados en esta investigación dedican un 65% o menos del tiempo de clase a la instrucción (en comparación con la práctica de referencia del 85%), lo que equivale a perder un día completo de instrucción por semana. Además, los profesores hacen un uso limitado de los materiales didácticos disponibles, especialmente de

la tecnología de la información y las comunicaciones. Asimismo, no siempre logran mantener la atención y fomentar la participación de sus estudiantes.

El estudio que aquí se presenta identifica y visibiliza experiencias exitosas de mejora de la calidad de los maestros en servicio, aportando valiosos insumos en favor de la definición de políticas que beneficien la calidad de la enseñanza. Los casos identificados y sistematizados en la presente investigación ponen de manifiesto la importancia del acompañamiento docente en aula, la oportunidad de incorporar las nuevas tecnologías de aprendizaje en la enseñanza y la correlación positiva entre el involucramiento de las familias en la educación de sus hijos y un mejor desempeño docente.

CAF –banco de desarrollo de América Latina–, en el marco de la implementación de su Agenda Educativa 2017-2022, consciente de la necesidad de promover acciones programáticas que contribuyan a mejorar la calidad del aprendizaje, en los últimos años ha reforzado su apoyo a iniciativas centradas en la mejora profesional docente. Esta publicación es parte de los esfuerzos que estamos desarrollando en favor de la mejora integral de los sistemas educativos, cimiento fundamental sobre el cual podremos sostener el desarrollo de América Latina.

Julián Suárez Migliozi,
Vicepresidente de Desarrollo Sostenible
CAF

1. INTRODUCCIÓN ¹

Los sistemas educativos pueden reproducir, mantener o reducir las desigualdades dentro de las estructuras sociales de los países (Casassus: 2003) Esto dependerá de lo que ocurra dentro de las escuelas, los colegios y las universidades. Independientemente de las fuerzas que confluyen dentro de la estructura social, es en lo interno de los sistemas educativos donde se encuentran poderosos mecanismos de diferenciación social. El que estos mecanismos funcionen para propiciar una mayor o menor desigualdad, dependerá del conocimiento, comprensión y manejo para propiciar una movilidad social importante.

El debate actual sobre Educación debe necesariamente cuestionarse la calidad de la educación, cómo mejorar los rendimientos académicos; y qué tipo de educación se necesita dentro del modelo de desarrollo que cada país ejecuta. Ahora bien, los debates planteados sobre distintos enfoques de la calidad de la educación tienen sus raíces en las diversas corrientes del pensamiento pedagógico. Los planteamientos humanistas, las teorías del conductismo, las críticas sociológicas de la educación y los cuestionamientos de las secuelas del colonialismo han enriquecido los debates sobre la calidad y han generado diferentes visiones sobre cómo alcanzar los objetivos de la educación.

Sin embargo, aunque no haya una definición única de la calidad de la educación, las tentativas por definirla se caracterizan, según el Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo: Educación para todos El Imperativo de la Calidad (UNESCO: 2005), por dos principios. El primero parte de la base de que el objetivo explícito de todos los sistemas educativos es el desarrollo cognitivo de los educandos y, por lo tanto, estima que un indicador de calidad de esos sistemas es el éxito que obtengan en conseguir esa meta. Aunque este indicador puede medirse con relativa facilidad –por lo menos dentro cada sociedad y a veces mediante comparaciones internacionales-, es mucho más difícil determinar cómo mejorar los resultados. Así, si la calidad se define en términos de adquisiciones

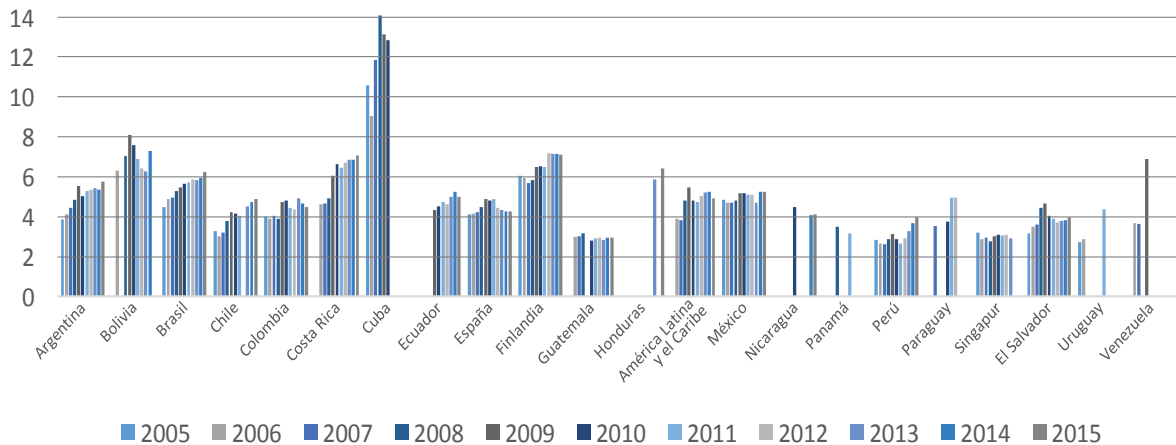
¹ Este artículo recoge y actualiza la problemática planteada por la autora en 2016.

en el plano cognitivo, los modos de incrementarla no son sencillos ni universales. El segundo principio destaca la función de la educación como promotora de valores comparativos y del desarrollo creativo y afectivo de los estudiantes, objetivos cuya consecución es mucho más difícil de evaluar.

Ambos principios se enfrentan a una realidad desafiante: Según el Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2016 (Informe GEM, antes conocido como Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo), éste muestra que el mundo está 50 años tarde para alcanzar las metas de educación propuestas en la Agenda 2030. La proyección señala en la Educación Universal 2042; Secundaria inferior 2059 y Secundaria superior 2084 (UNESCO: 2016). Adicional a esto, el nuevo siglo plantea el gran desafío de superar los conceptos terminales, para pasar a los germinales. Es el fin de la utopía racionalista como proyecto de la Ilustración y el inicio de una nueva cosmovisión que plantea, ya no una verdad única y objetiva, sino verdades múltiples y subjetivas. Que pasa de la confrontación a la cooperación y del pensamiento lineal y repetitivo, al pensamiento creativo y abierto. (Maturana: 2002).

Si ponemos atención a la inversión pública en educación que cada país de la región ha realizado en los últimos diez años podemos observar que los porcentajes en países como Cuba, Costa Rica y Brasil han superado el 6% del PIB, llegando a niveles similares –o incluso superándolo, como en el caso de Cuba- a la inversión pública en educación que hace Finlandia. Sin embargo, esto no es una realidad general de la región, ya que aún hay presentes varios países como Guatemala, El Salvador y Perú, que muestran un gasto muy por debajo, de casi un 4%, del promedio regional.

Gráfico 1. América Latina y el Caribe, España, Finlandia y Singapur: Inversión en educación como porcentaje del PIB, 2005-2015

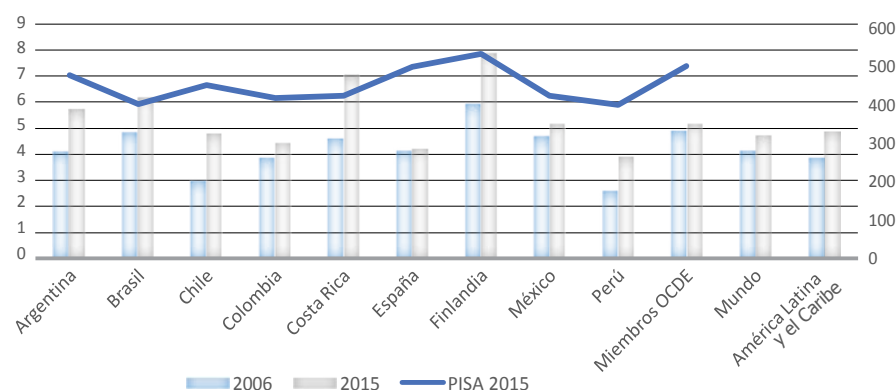


Fuente: Elaboración FLACSO SG, con base en datos del Banco Mundial, recurso en línea: <https://datos.bancomundial.org/indicador/se.xpd.totl.gd.zs>

Cuando analizamos el cambio en gasto público destinado a educación entre el año 2006 y 2015, que se presenta en el gráfico 1, observamos que efectivamente la región ha logrado invertir más en educación, teniendo a Cuba, Bolivia, Brasil y Costa Rica como los países que más invierten. Sin embargo es necesario revisar si dichos gastos están alineados a resultados en calidad de educación, para lo cual es necesario comparar con los resultados del Informe del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA), que realiza cada 3 años la OCDE y que ha estado incluyendo a cada vez más países Latinoamericanos.

Al hacer la comparación del incremento en gasto público en diez años con los resultados PISA del año 2015, se evidencia que en general la región no alcanza los niveles de resultados de Finlandia, España ni el promedio de la OCDE. El gráfico 2 evidencia además que el gasto público en educación no ha estado alineado a los resultados en la región. Aunque Costa Rica y Brasil lideran en el gráfico 1 al registrar mayores niveles de gasto público en educación como porcentaje del PIB en la región y acercarse al nivel de Finlandia, la prueba PISA 2015 muestra un resultado inferior a Finlandia y países de la región que tienen menor gasto en educación. Por una parte Colombia y México gastan menos en educación y logran similares resultados en PISA que Brasil y Costa Rica, y por otra parte Argentina y Chile logran incluso los mejores resultados en la región teniendo un gasto menor al de Brasil y Costa Rica. El nivel de gasto debe ser complementado por otros factores para lograr resultados deseados y por lo tanto es necesario conocer las experiencias de los distintos países de la región.

Gráfico 2. América Latina y el Caribe, España, Finlandia y Singapur: Resultados PISA 2015 y cambio en Inversión Pública en Educación como % del PIB, 2006-2015



Fuente: Banco Mundial, Prueba PISA.

El Proyecto

Existen en América Latina y el mundo experiencias exitosas que podrían aprovecharse para encontrar y desarrollar soluciones a los problemas que se enfrentan, y que se podrían definir como buenas prácticas. Las buenas prácticas nacen de las necesidades de los docentes de apropiarse de estrategias curriculares o experiencias

exitosas que garanticen resultados efectivos de acuerdo a determinados estándares o en relación con las metas pedagógicas que se deseen alcanzar.

La Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) cuenta con una extensa experiencia en la ejecución de investigaciones de amplia envergadura gracias a una presencia de 60 años como organismo internacional dedicado a la formación de especialistas en Ciencias Sociales por medio de cursos de posgrado, de educación continua y a la realización de investigaciones avanzadas sobre asuntos relacionados con la problemática regional. Igualmente tenemos el mandato de difundir los conocimientos de las Ciencias Sociales y sobre todo los resultados de las propias investigaciones así como incentivar el intercambio de materiales de enseñanza. La educación es un tema esencial a las inquietudes e intereses de FLACSO, por lo que hemos querido ser parte del presente estudio y su publicación para dar mayor visibilidad a un tema tan relevante como lo es la educación y formación docente en América Latina y el Caribe. CAF -Banco de Desarrollo de América Latina-, busca la promoción de un desarrollo sostenible e inclusivo en la región, y al igual que la FLACSO considera a la educación como un tema primordial para el desarrollo de los países, es por esto que ha planteado una Agenda en Educación para el periodo 2016-2020 considerando que a más educación existe un mayor nivel de desarrollo de los países y en la esfera individual, más educación significa acceso a mejores empleos y mayores remuneraciones.

Es por esto que la Secretaría General de FLACSO propuso a CAF el auspicio, la cooperación y la coordinación conjunta de la iniciativa **“Políticas exitosas de desarrollo profesional docente en América Latina”**, con el propósito de analizar programas exitosos de formación docente en los países de América Latina y profundizar el conocimiento de CAF en la implementación de una Agenda Educativa.

El objetivo de esta iniciativa buscó profundizar el análisis y el conocimiento de CAF para la implementación de la Agenda Educativa, y contribuir con los países accionistas en el desarrollo de políticas para implementación de las mejores prácticas en la región para la formación docente orientadas a mejorar los aprendizajes de los estudiantes.

El estudio planteó responder a la identificación y difusión de políticas efectivas en América Latina para mejorar la formación docente como elemento crítico en el mejoramiento de la calidad educativa. Se focalizó en el levantamiento y análisis de la información sobre desarrollo profesional, capacitación y perfeccionamiento docente, en el ámbito de la formación continua con énfasis en gestión del aula; en actividades de aprendizaje que promuevan la participación activa de los alumnos en clases; en evaluación de los aprendizajes; y por último en programas de capacitación de docentes, centrados en prácticas concretas en el aula y trabajo coordinado y colaborativo entre los docentes y capacitación de maestros para atender a

grupos en condiciones de vulnerabilidad, discapacidad, exclusión o discriminación, incluyendo equidad de género, población rural, minorías indígenas, estudiantes con extra-edad o víctimas de situaciones de violencia.

Los resultados de este proyecto que se presentan a continuación le permitirá a CAF disponer de insumos y herramientas para la implementación de la agenda educativa propuesta, para incidir en la definición de políticas públicas que logren mejorar los procesos de formación de los docentes que redundarán en el fortalecimiento de las capacidades y habilidades de los estudiantes.

La publicación se encuentra organizada en seis secciones: marco conceptual y metodología que sintetiza los conceptos teóricos así como los elementos metodológicos base para el desarrollo de la investigación; estudios de casos extraregionales en donde se presenta las experiencias en formación profesional docente de tres países extraregionales Singapur, Finlandia y España; un contexto latinoamericano y caribeño el cual da una mirada del estado de la educación en la región latinoamericana y caribeña así como de la formación profesional docente. En la sección siguiente se presentan las buenas prácticas seleccionadas para cada subregión en formación profesional docente; seguidamente la sección de conclusiones y recomendaciones y como último la sección de anexos.

La FLACSO desea agradecer especialmente al Sr. Julián Suárez Vicepresidente de Desarrollo Sostenible, y a Dinorah Singer, Ejecutiva Principal Dirección de Análisis y Evaluación Técnica Desarrollo Sostenible de CAF, y todo su equipo por el apoyo brindado en la ejecución de este Proyecto. Me gustaría dar las gracias también a las Sedes Académicas de FLACSO Argentina, Brasil, Ecuador y Guatemala por su liderazgo y experiencia en la realización de las investigaciones de este proyecto. Finalmente, cabe destacar, felicitar y agradecer la tarea de coordinación de este proyecto por el equipo de la Coordinación de Cooperación Internacional e Investigación de la Secretaría General de FLACSO.

Esperamos que esta publicación contribuya a promover la cooperación regional y políticas públicas que generen un impacto positivo y replicable en la educación como clave para el progreso y la integración de América Latina y el Caribe.

Josette Altmann Borbón, Ph.D.
Secretaria General
FLACSO

2. MARCO CONCEPTUAL

Este estudio se realizó en torno a conceptos tales como comunidad educativa, formación inicial y continua docente, modalidades de desarrollo profesional docente, y sobre la noción de “buenas prácticas” asociada al desarrollo profesional docente. A continuación se presentan dichos conceptos en mayor detalle.

2.1 La comunidad educativa

El sistema educativo formal no monopoliza el proceso de aprendizaje, ni son los(as) docentes los únicos que se ocupan de la enseñanza. En este proceso bidireccional intervienen una serie de actores. Las y los docentes son los encargados de mediar la relación con los(as) estudiantes a través del contacto directo, no obstante, el entorno educativo no se reduce únicamente a ambos. Las comunidades son parte esencial del proceso de enseñanza-aprendizaje, poseen recursos, agentes, instituciones y redes de aprendizaje que constantemente redefinen proyectos educativos a partir de sus necesidades y posibilidades (Neirotti y Poggi, 2004). A través de las comunidades, se producen los conocimientos y destrezas de la próxima generación, tanto en lo que refiere a contenidos técnicos y científicos, como a las habilidades para la vida que permiten el desarrollo pleno del potencial humano.

Durante varios años, la noción de comunidad educativa refería a la tríada de las madres y padres de familia, los(as) docentes y los(as) estudiantes. A partir de la década de los 90, se rompe con la idea de confinar la educación únicamente al ámbito de la escuela (Salazar citado en Posada, s.f.). Desde entonces, la comunidad educativa incluye varios niveles del sistema educativo y abarca otras esferas no institucionales de la sociedad (Posada, s.f.).

Los nuevos espacios socialmente generados a finales del siglo XX, incorporan actores sociales que tradicionalmente no participaban o no lo hacían de manera tan activa en los procesos de enseñanza, con roles protagónicos a tomar en cuenta (Ministerio de Educación, Ciencia, y Tecnología de Argentina, 2018). Al respecto, Neirotti y

Poggi (2004) mencionan que las comunidades cuentan con sus propias instituciones y agentes de enseñanza y aprendizaje. Tal es el caso de las familias, iglesias, organizaciones de vecinos, mercados, organizaciones de vecinos, entre otros.

Ahora bien, en la actualidad se reconoce que un aspecto central que se debe de contemplar cuando se hace referencia a la comunidad educativa refiere a las dinámicas de poder. Las comunidades están divididas internamente por no solo la edad, el sexo y parentesco, sino también por intereses y desigualdades económicas, políticas y sociales (Posada, s.f). En efecto, esto influye en las percepciones, sentidos y prácticas no solo de los actores sino en el diseño y ejecución de políticas públicas.

2.2 Formación inicial y continua de los(as) docentes

En América Latina, los Estados se han comprometido con la promoción de sistemas educativos garantes de una educación de calidad con cobertura universal, cuyas desigualdades económicas se vean cubiertas en parte por la asignación de ingresos en términos del PIB de cada país que promuevan, entre otras cosas, condiciones para el desarrollo de la carrera profesional docente (Eslava, 2015). No obstante, persisten los retos en cuanto a la construcción de planes, programas y estrategias que permitan la concreción de los compromisos formalmente establecidos.

De acuerdo con Vaillant y Rossel (2006), la mejora en la situación de los docentes es uno de los retos más acuciantes para las políticas educativas en América Latina. Justamente, los docentes se enfrentan a una profesión compleja, interdisciplinar por naturaleza, que requiere una serie de saberes que evolucionan con el tiempo y precisan de una actualización constante. En esta línea, Pérez (2008) menciona que el conocimiento del profesional docente es un conocimiento complejo, de saber, saber hacer y querer hacer que se sitúa en la intersección de la teoría y la práctica, de la técnica y el arte. A esto hay que sumar los múltiples y profundos cambios que han acontecido en las últimas décadas producto del avance tecnológico, la inmediatez de las comunicaciones y la facilidad en el acceso al conocimiento. En un mundo digital, la naturaleza de la docencia necesariamente ha de cambiar y, en consecuencia, también han de hacerlo los docentes.

En este sentido, la formación inicial que dan las universidades a los(as) docentes no es suficiente para el adecuado desarrollo de sus destrezas profesionales a lo largo de toda su carrera. Desde hace mucho tiempo se ha identificado la necesidad de contar con programas de desarrollo profesional que amplíen las destrezas y habilidades de los docentes en la práctica, a la vez que actualicen en los contenidos y las herramientas pedagógicas más efectivas para la mejora del proceso educativo y de la adecuada formación de los estudiantes.

La noción de desarrollo profesional docente es polisémica, compleja y multidimensional. La expresión “desarrollo profesional docente” es sinónimo de otros términos que se utilizan con frecuencia: formación permanente, formación continua, formación en servicio, desarrollo de recursos humanos, aprendizaje a lo largo de la vida, reciclaje o capacitación (Terigi, 2007). Es un concepto que tiene que ver con el aprendizaje pero también remite al trabajo, se trata de un proceso, por lo que incluye oportunidades ilimitadas para mejorar la práctica docente; la idea se relaciona con la formación de los docentes y opera sobre las personas, no sobre los programas (Vaillant y Marcelo, 2015).

De acuerdo con Vezub (2013), el desarrollo profesional es un espacio que surge como el resultado de tres ámbitos. El primero se refiere a las políticas de perfeccionamiento-capacitación que se realizan a través de las administraciones educativas en los niveles de gestión del sistema educativo, según la estructura de gobierno de cada país. Las prácticas y experiencias concretas de formación son parte del segundo ámbito, y estas se desarrollan, con cierto grado de sistematización, mediante organismos estatales, instituciones o empresas privadas, y organizaciones sindicales. Finalmente, el tercer ámbito refiere a la producción académica, los aportes de los especialistas y la investigación en el campo de la formación docente continua que contribuye al desarrollo teórico y a expandir las propuestas de desarrollo profesional docente.

En la región latinoamericana, los gobiernos han tomado medidas para atender el desarrollo profesional docente. Desde luego, las estrategias son diferentes en cada país. Al respecto, Blanco (2015) menciona que: La mayoría de los países desarrolla programas o acciones de actualización para sus docentes, implementados mayoritariamente a través de agentes e instituciones internas del Ministerio de Educación: 100% en Cuba, Ecuador, El Salvador, Nicaragua y Uruguay; 80% en Costa Rica, y 70% en Paraguay. Tan solo en dos países (Chile y Perú) la oferta de actualización está a cargo mayoritariamente de formadores externos al Ministerio de Educación, siendo en el caso de Perú ofrecida totalmente por agentes externos. En Honduras la distribución de la oferta se distribuye en igual proporción (50% - 50%) entre agentes internos y externos al Ministerio de Educación (p.56).

Asimismo, la mayoría de los países han desarrollado legislación en la que establecen el derecho de los docentes al desarrollo profesional, estableciendo la mayor parte un esquema de incentivos para fomentar la incorporación de los docentes en estos programas².

2.3 Modalidades del desarrollo profesional docente desde un enfoque teórico

Más allá del marco normativo y la estructura de coordinación y regulación alrededor del desarrollo profesional de los(as) docentes, es imprescindible referirse a las distintas modalidades, que persiguen

² Ver Anexo 9.1: América Latina y el Caribe: Estructura legal y de coordinación de la formación docente continua.

por lo general objetivos similares en esta línea, pero utilizan medios distintos. Al respecto, Vezub (2013) hace referencia a cuatro modalidades:

- **Transmisiva.** Cursos tradicionales organizados en torno a temas de didáctica de cada asignatura, basados en la comunicación vertical. Pueden estar a cargo de universidades u otras instituciones, o de las administraciones educativas y centros de profesores. Permiten capacitar a una masa importante de docentes con relativamente pocos recursos.
- **Implicativa.** Combina el formato anterior con instancias donde los profesores aplican en sus aulas las estrategias aprendidas en los cursos a través de la planificación e implementación de una unidad didáctica.
- **Autónoma.** Puede realizarse de manera individual o colectiva a través de grupos de trabajo, seminarios, talleres o de proyectos de indagación y renovación pedagógica. Son auto gestionados y generados por los colectivos docentes. Generalmente cuentan con financiamiento de las administraciones educativas, según los lineamientos y temas que priorice la gestión. Las relaciones son horizontales y colaborativas; se apela al saber experiencial y personal de los participantes.
- **Equipo Docente.** Se constituye a partir de un equipo o red de trabajo que reúne a varias escuelas para abordar una problemática común que los preocupa. Puede asumir la modalidad de la investigación-acción o la de formación centrada en la escuela. Participan asesores externos que orientan las actividades y la búsqueda de referentes teóricos ayudando a que el equipo se organice y consolide (p.10).
- Independientemente de la forma particular que adopten las estrategias de desarrollo profesional docente, lo cierto es que tal como lo expresa Molinari (2015): pareciera que es imposible promover cualquier cambio en el sistema educativo que no requiera de una acción específica de formación continua. (p.91).

2.4 Sobre la noción de “buenas prácticas” en el ámbito de los(as) docentes

En relación con el concepto de “buenas prácticas” asociado al desarrollo profesional docente, este encuentra su antecedente originalmente en las actividades empresariales y de la gestión pública, y se refiere a las acciones que han facilitado o mejorado procesos o resuelto necesidades en formas novedosas. Armijo (2004 cit. por Jerí, 2008) las define como experiencias con buenos resultados que se orientan a identificar soluciones concretas y efectivas que mejoran el desempeño.

Ahora bien, siendo este un concepto desarrollado para empresas del sector privado, cabe preguntarnos si este es un concepto útil para el ámbito de la educación y en particular del desarrollo profesional docente, que es el tema que atañe a esta investigación.

**Buenas Prácticas:
Acciones que han
facilitado o mejorado
procesos o resuelto
necesidades de formas
novedosas.**

En ese sentido, es pertinente rescatar lo que plantea el Ministerio de Educación de España al respecto: Existen diferentes razones por las que resulta oportuno —particularmente en el mundo de la educación— identificar, reunir y difundir las buenas prácticas. Entre ellas cabe destacar las siguientes: permiten aprender de los otros; facilitan y promueven soluciones innovadoras, exitosas y sostenibles a problemas compartidos; permiten tender puentes entre las soluciones empíricas efectivas, la investigación y las políticas; proporcionan orientaciones excelentes para el desarrollo de iniciativas nuevas y la definición de las políticas (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, s.f.).

Sin embargo, la literatura también destaca que no cualquier experiencia con buenos resultados puede ser considerada una buena práctica³. Se reconocen al menos tres tipos de experiencias que deben diferenciarse entre sí, a saber:

- **Experiencia exitosa:** Experiencia con buenos resultados, que no necesariamente se ha convertido en práctica.
- **Práctica prometedora:** Experiencia exitosa que cuenta con elementos que permitirían institucionalizarla.
- **Buena práctica:** Experiencia que parte de un resultado valioso que se **sostiene en el tiempo**.

Como se desprende de lo anterior, la buena práctica es la etapa superior de un proceso de mejoramiento de los procedimientos o políticas de una organización. Se espera que haya alcanzado altos niveles de institucionalización y que sus resultados se mantengan a través del tiempo.

La Agencia Andaluza de Evaluación Educativa (2012), destaca los siguientes elementos como aquellos que caracterizan una buena práctica:

Se trata de una acción, refiriéndose a hechos evidenciables y no a intenciones.

- Responde a una necesidad identificada, fruto de una evaluación cuidadosa de alguna característica en una población definida que se hace necesario modificar y mejorar y, por tanto, tiene objetivo definido, pertinente y realista.
- Introduce nuevos elementos o mejora los existentes con el objetivo de perfeccionar su funcionamiento interno y su relación con el entorno (innovación).
- Está fundamentada en un modelo lógico, con un conjunto de pasos ordenados racionalmente y diferenciados entre sí y que desarrollan estrategias basadas en la evidencia, ya sea

³ Comunidad de prácticas en APS. (s.f.) ¿Qué es una buena práctica? [En línea]. Recuperado el 04 de octubre de 2017 de: <http://buenaspracticapsaps.cl/que-es-una-buena-practica/>

teórica o de buenas prácticas anteriores, tanto externas como derivadas de la trayectoria de la propia entidad.

- Está bien documentada, dando a conocer toda la información necesaria, lo cual va a permitir su transferibilidad a otros ámbitos.
- Es efectiva, ya que consigue un impacto observable y positivo en el contexto de intervención; eficaz, puesto que alcanza los objetivos planteados por la práctica; eficiente haciendo un uso adecuado de todos sus recursos; sostenible, porque cuenta con la estructura económica, organizativa y técnica que hace posible su práctica de forma sistemática; y flexible, porque se adapta a las necesidades de sus clientes y/o los cambios en el contexto.
- Se desarrolla gracias a una amplia participación ciudadana y/o de los miembros de la organización, aportando sus ideas y participando de la mayor parte del proceso. Destaca la diversidad de agentes implicados, lo cual aportará una mayor objetividad y profundidad de la participación y conocimiento de la práctica, aportándole calidad.
- Cuenta con los recursos necesarios, destacando los humanos, los cuales están lo suficientemente definidos y especializados.
- Posee un sistema riguroso de seguimiento de los resultados procesuales, con mecanismos que permitan la retroalimentación y mejora. Por otro lado, sistematiza y evalúa el conjunto de resultados obtenidos, utilizando indicadores que apunten hacia su efectividad, eficacia, eficiencia, sostenibilidad o flexibilidad.
- Presenta un código ético específico que guía la metodología y la implementación de la práctica. A su vez, se inspiran en la misión, visión y valores de la entidad.

Haciendo un esfuerzo de síntesis de las diferentes definiciones, se puede concluir que para identificar una buena práctica debemos evaluar que cumpla al menos con cuatro criterios⁴:

- **Innovación:** desarrolla soluciones nuevas o creativas para situaciones problemáticas o necesidades de la organización.
- **Efectividad:** demuestra un impacto positivo y tangible en la solución de una o varias situaciones problemáticas.
- **Sostenibilidad:** por sus exigencias sociales, económicas y medioambientales pueden mantenerse en el tiempo y producir efectos duraderos.

4 Estos criterios son sugeridos por la UNESCO a través de su programa MOST (Management of Social Transformation), citado por la Agencia Andaluza de Evaluación Educativa (2012).

- **Replicabilidad:** sirve como modelo para desarrollar políticas, iniciativas y actuaciones en otros lugares.

En suma, por “buena práctica” entendemos aquella que, además de tener resultados sobresalientes, ha alcanzado un nivel de institucionalización tal que permite tener la certeza de que no se trata de resultados aislados o casuales, sino que estos son consistentes a través del tiempo, y ayudan a resolver, en forma creativa, situaciones problemáticas, de forma que puede ser recomendada como modelo a seguir.

En el caso del desarrollo profesional docente, entendemos por buena práctica: una experiencia de formación profesional de los docentes, articulada a nivel nacional o subnacional, que ha demostrado tener efectos positivos tanto en el desempeño docente propiamente dicho, los procesos escolares y finalmente los resultados educativos de los alumnos.

Para efectos de esta investigación, una buena práctica puede adquirir la forma de una política, programa, proyecto, actividad, u otros. Lo más importante es que cumpla con los criterios mencionados, ya que estos garantizan que sea una experiencia digna de ser conocida y replicada en otros contextos.

3. METODOLOGÍA

En esta investigación, se requirió de la exploración de información de carácter cuantitativo y cualitativo, que varió debido a las necesidades particulares de cada investigador(a) o caso de estudio.

Las investigaciones se desarrollaron en forma simultánea en cuatro subregiones: Cono Sur, Región Andina, Brasil, y la subregión compuesta por Centroamérica y el Caribe. Esto implicó tomar en consideración el abordaje diferenciado a las realidades de cada subregión. En este sentido, la metodología no podía funcionar como una camisa de fuerza sino más bien como un marco orientador.

Los estudios de cada una de las cuatro subregiones responden a una lógica general, de forma tal que se constituyen en las partes constitutivas de una sola investigación de carácter regional. En términos simples, el reto consistió en que el producto de cada investigador(a) pudiera ser entendido en sí mismo, pero que a la vez encajase armónicamente con los demás productos y con el objetivo general de la investigación.

Para lograrlo, el proceso investigativo constó de tres etapas fundamentales:

1. **Identificación de las buenas prácticas** de acuerdo con los cuatro criterios descritos anteriormente (innovación, efectividad, sostenibilidad y replicabilidad).
2. **Búsqueda de información para los estudios de caso de cada una de las subregiones.** Ambas etapas requirieron de objetivos determinados y de un proceso que se describe a continuación.
3. **Realización de estudios de casos de buenas prácticas docentes**, ubicados en otras regiones geográficas, que sirvieran como una guía de comparación para la evaluación de las buenas prácticas docentes identificadas en la región de América Latina y el Caribe.

En un primer momento, cada investigador identificó la institución o instituciones responsables del desarrollo profesional docente en todos y cada uno de los países. En cada una de ellas, se identificaron las políticas, programas o proyectos que se hayan desarrollado en materia de desarrollo profesional docente. Cada una de estas políticas o programas fueron consignadas en la Matriz del documento conceptual y metodológico para el desarrollo de la investigación.

Habiendo recogido información básica sobre las distintas experiencias de la región, el(la) investigador(a) debió identificar a partir de los cuatro criterios descritos anteriormente, cuál de ellas puede ser considerada una buena práctica. En un segundo momento, el (la) investigador(a) desarrolló en profundidad el estudio de caso de la buena práctica elegida en su subregión, para lo cual utilizó una Guía para los Estudios de Caso diseñada para esta investigación.

Los estudios de caso son investigaciones en profundidad de una buena práctica de desarrollo profesional docente en la subregión correspondiente. Los(as) investigadores(as) fueron los responsables de dar los énfasis correspondientes en cada caso, o adaptar la guía para acoplarse a su objeto de estudio cuando ello resultase indispensable para plasmar adecuadamente los elementos más significativos de la experiencia que se estuviera reseñando.

Para esta publicación se consideró que la experiencia seleccionada para la subregión de Centroamérica y el Caribe no podría ser considerada como buena práctica. Esta decisión discutida y acordada entre los equipos de CAF y FLACSO se toma ya que a pesar de que los criterios de innovación, sostenibilidad y replicabilidades parecen adecuados, hay una carencia en términos de la evaluación de impacto del programa, que permita verificar empíricamente el efecto en las prácticas docentes. Por lo tanto para el presente informe se acordó presentar un apartado adjunto en anexos que sistematiza el estudio de caso de la experiencia seleccionada⁵.

Junto a lo anterior para el caso de la subregión Andina se acordó presentar dos experiencias como buenas prácticas, ya que además de la identificada por el equipo de investigadores de FLACSO Ecuador, para el equipo técnico de CAF la experiencia detectada en el caso de Colombia cumplía con elementos de relevancia para el desarrollo del objetivo del proyecto.

5 Ver Anexo 9.2: Estudio de Caso: Centroamérica y Caribe.

4. ESTUDIO DE CASOS EXTRARREGIONALES

4.1 Europa: Finlandia y España

A finales del siglo XX, la Unión Europea realizó reestructuraciones importantes en varios ámbitos, incluido el educativo. Estas se dieron debido a la necesidad de adaptar los sistemas educativos no solo a los cambios políticos, sociales, económicos y culturales que se gestaban, sino también a los retos que enfrentaban las sociedades europeas.

A través de un conjunto heterogéneo de actores, se establecieron ciertas políticas dirigidas a reformular la manera en la que se llevaba a cabo el aprendizaje, de modo que fuera transversal y continuo a lo largo de la vida de docentes y estudiantes. Finlandia y España, entre otros países, asumieron ese compromiso, realizando modificaciones en la legislación y reconociendo la importancia que tienen las y los docentes en el proceso educativo. En ambos países, se llevaron a cabo esfuerzos tanto en la formación inicial como en la continua o permanente.

Un aspecto que comparten ambos países es el modelo de formación educativo descentralizado. Es decir, el Ministerio de Educación de cada país define y formula los lineamientos generales, que se traducen en planes y programas los cuales son puestos en práctica y se adecúan en territorios más pequeños por medio de las municipalidades, comunidades autónomas, centros educativos y universidades, entre otros. En ambos casos, los modelos se estructuran en razón de necesidades y demandas locales y focalizadas, permitiendo que el diálogo e intercambio de experiencias sea muy estrecho.

La descentralización en el modelo educativo permite que tanto los centros educativos como los(as) docentes gocen de extensa autonomía. Estos se encargan de la organización de la educación, la financiación, el plan de estudios y la contratación de personal. En ese sentido, las escuelas y los(as) maestros(as) tienen libertad pedagógica de diseñar sus propios planes de estudio e instrucción. La evaluación es principalmente formativa, es decir, “diseñada para

diagnosticar las deficiencias de los estudiantes y enfocándose en el proceso de enseñanza y aprendizaje” (Hays, 2015, párr. 8). Del mismo modo, la comunidad educativa participa en la organización, funcionamiento y evaluación de los centros (Eurydice, 2016).

Por otra parte, en ambos países la formación inicial supone un proceso selectivo y riguroso que es complementado con la formación en servicio. En Finlandia, los programas de formación docente solo admiten a uno de cada diez estudiantes que se postulan. A través de un proceso riguroso, quienes soliciten ser docentes son seleccionados de acuerdo con el expediente de la secundaria, sus actividades extracurriculares y el puntaje que obtuvieron en el examen de matrícula que se realiza al final de la Secundaria. Para la segunda fase, quienes hayan logrado de manera satisfactoria todo lo anterior son observados en alguna actividad de enseñanza y posteriormente se realiza una entrevista. Al final, solo se admiten las y los candidatos con una clara aptitud para enseñar y con un alto rendimiento académico (National Center on Education and the Economy [NCEE], 2018).

En este sentido, las y los profesores de Escuela Primaria y Secundaria deben ser titulares en licenciatura. Del mismo modo, quienes capacitan y brindan formación profesional deben tener un título de educación superior. En la mayoría de los niveles, los maestros deben de participar de manera anual en la actualización de sus conocimientos como parte de sus obligaciones contractuales. El Estado también brinda programas de capacitación en servicio, principalmente en ámbitos que refieren a la implementación de políticas y reformas educativas (Ministerio de Educación y Cultura de Finlandia, 2013).

Por otro lado, en España, para acceder a las escuelas universitarias o a los centros de formación del profesorado se debe de tener aprobado el curso de orientación universitaria, el segundo curso del nuevo bachillerato o especialidades de formación profesional de segundo grado o específica de grado. Si hay límite de plazas o cupos, existen criterios de prioridad o valoración. Quienes tengan el título de técnico especialista o de técnico superior en especialidades afines a los estudios en docencia, tienen acceso directo a estas escuelas universitarias –se les reserva el 30% de las plazas disponibles-. (Organización de Estados Iberoamericanos [OEI], s.f.).

España, a diferencia de Finlandia, posee diferentes títulos para ejercer la docencia en diferentes niveles educativos. Asimismo, estos títulos académicos no son otorgados por las mismas instituciones académicas, lo cual hace un poco más complejo todo el sistema de formación inicial docente en el país. De esta forma, la formación en docencia de la Educación Infantil y de la Educación Primaria es de primer ciclo, es decir, de diplomatura; mientras que la formación de Enseñanza Secundaria es de licenciatura. La primera se adquiere ya sea en las escuelas universitarias, las facultades de educación y los

centros de formación del profesorado. La segunda se realiza de igual manera en escuelas universitarias, o bien en facultades y escuelas técnicas superiores.

La duración de la formación inicial depende del tipo de grado académico que impartan los docentes. En el caso de los docentes de Educación Infantil o de Primaria, la duración para obtener el título que les certifica como profesionales en el área es de tres años, equivalente a 180 créditos o más. Por otro lado, en el caso de la Educación Secundaria, son cinco años de licenciatura, sumado a la realización de un curso de cualificación pedagógica para obtener el título profesional de especialización didáctica (Organización de Estados Iberoamericanos [OEI], 2018).

En lo que respecta a la formación docente continua, ambos países presentan interesantes diferencias, pero que en general, a pesar de la diversidad que cada país presenta en el abordaje de la formación docente continua, en ambos casos se demuestra y subraya la importancia de este tipo de formación docente. Esta importancia es tanto para la actualización profesional de la persona docente, sino que también por su impacto en la calidad educativa brindada en los diferentes niveles de educación.

En el caso de Finlandia, la formación en docencia puede analizarse como un *continuo* en tanto comienza durante el pre-servicio, continúa en los primeros años de la fase de inducción de maestros calificados (que tiene una duración de cinco años) y se realiza durante el servicio (Niemi, 2015). En relación con la inducción, esta se centra principalmente en estudiar cómo funciona el aprendizaje y cómo enseñar materias específicas. La formación a través de ese continuo les permite a los graduados gozar de autonomía pedagógica una vez que están en las escuelas en el tiempo de servicio debido a que la supervisión es menor que en otros sistemas educativos.

Las personas docentes tienen una gran libertad creativa en el ejercicio de sus funciones en Finlandia, algo poco común en la profesión, y a su vez, no existe un sistema de evaluación de desempeño de la función docente. En cambio, si se establece que existe una relación entre los maestros y los funcionarios gubernamentales, los padres y los estudiantes se basa en la confianza. Los maestros son vistos como expertos y se les permite la libertad pedagógica en sus clases (HundrED, 2016, párr. 2).

Sin embargo, esto no significa que las personas docentes tienen una completa libertad en sus funciones. Aunque no se les realice una evaluación de desempeño por la confianza y libertad depositada en ellas y ellos, las personas docentes están en la obligación de participar entre uno a cinco días al año en capacitación continua de desarrollo profesional (CPD), de acuerdo a las convenciones colectivas y estatutos que así lo establecen. Quienes emplean a los docentes—que lo usual es que sean los municipios—deciden sobre los programas de CPD docente.

Existen una multiplicidad de instituciones para la ejecución de estos programas de CPD, tales como: unidades universitarias de formación continua, centros de formación de docentes, departamentos universitarios y escuelas de formación docente, universidades de verano y organizaciones privadas (Eurydice, 2016, párr.6). Estas entidades se agrupan en dos tipos de CPD: la educación autodidacta, obligatoria para cada persona docente, y la educación financiada por el Estado.

A pesar de este grado de innovación en la formación docente continua, un rasgo a resaltar es que la cantidad de recursos destinados a los proyectos de CPD en Finlandia es realmente bajo. Para el 2017, el presupuesto asignado a la formación docente continua representó apenas el 0,13% del presupuesto asignado por el Estado al Ministerio de Educación y Cultura. Esto demuestra que la formación docente continua no tiene porqué ser costosa para los Estados con el objetivo de garantizar su eficacia. Por el contrario, el caso finlandés demuestra no sólo la importancia de la formación docente continua por su impacto sobre la calidad en la educación en su conjunto, sino que también, que se pueden utilizar los recursos disponibles de forma eficaz y eficiente para lograr los mejores resultados.

Como forma de resaltar lo anterior, se debe acotar que la participación de los maestros en actividades de capacitación profesional continua no proporciona beneficios formales, como aumentos salariales o ascensos. A diferencia de cualquier incentivo salarial, la motivación de las personas docentes en participar de este tipo de proyectos está más bien dirigida a temas como el desarrollo, actualización y bienestar profesional.

En este sentido, se creó *The Finnish Network for Teacher Induction, Osaava Programme (Osaava Verme), 2010-2016*. Uno de los proyectos más exitosos de este programa ha sido la tutoría de grupos entre pares (PGM). El PGM se trata de una forma de desarrollo de mediano a largo plazo, que potencia y desarrolla las capacidades de los docentes, paralelo al hecho de brindar beneficios para los estudiantes. El modelo de formación permite la comprensión de problemas, el intercambio de conocimiento, valores y perspectivas. La agenda generalmente la establece la persona mentora, quien proporciona apoyo y orientación en el desarrollo profesional de los aprendices (Caruana, 2018, párr.4). Dado el éxito de este modelo de formación docente continua, así como el éxito de sus iniciativas, se debe evaluar el grado de replicabilidad de estas acciones a otros países y regiones del mundo.

Por otro lado, España, aunque con resultados más modestos, también presenta un panorama interesante en lo que respecta a la formación docente continua. Existe legislación específica para la formación en servicio para las y los docentes, promulgada en 1990, en respuesta a los cambios sociales, culturales y políticos de la época. La Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo aplica para docentes de Primaria, Secundaria, Educación Superior y enseñanzas de régimen especial (UNESCO, 2002).

Desde entonces se marcó un punto de inflexión en la educación en España, brindada por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, y por las autoridades locales de cada comunidad autónoma, descentralizándose de esta forma el sistema educativo del país. Asimismo, se estableció que la formación permanente en la docencia es tanto un derecho como una obligación de la persona docente, por lo que se incentivó la creación de instituciones y programas que brindan este tipo de educación en el país. No obstante, en realidad el carácter de la participación es voluntario.

Con respecto a la descentralización, se crearon los Centros de Profesores y Recursos. Estos daban respuesta a las necesidades de formación permanente del profesorado no universitario. Estos dependen de la Dirección Provincial de Educación y Ciencia, logrando la planificación de la formación de las necesidades, intereses e iniciativas del cuerpo docente.

Igualmente, por iniciativa de las regiones autónomas, se crean los Planes en Formación de Zona Geográfica, elaborados por los propios centros, colegios profesionales, organizaciones empresariales, sindicatos y otras instituciones locales. El que sea por zonas, permite que la formación se adecúe a las necesidades locales. Asimismo, los criterios para organizar la oferta formativa en la zona, son revisados de forma anual mediante una Comisión Gestora –en la cual participan representantes de las y los profesores–(UNESCO, 2002).

Además de lo anterior, las universidades, colegios profesionales, sindicatos, movimientos de renovación pedagógica, fundaciones, asociaciones, colectivos e instituciones privadas también brindan programas de formación docente continua. Del mismo modo, se crearon Centros de Formación, Innovación y Desarrollo de la formación profesional orientados a la formación de los docentes que imparten formación profesional. Esta modalidad permite que el cuerpo docente actualice y perfeccione métodos pedagógicos y didácticos.

Por otra parte, el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte también creó el Instituto Superior de formación del Profesorado, el cual organiza programas en torno a la cualificación de los docentes en todo el país, y se encarga también de realizar actividades en ese ámbito.

En lo que refiere al impacto de la formación docente continua en la calidad del sistema educativo en España, se demuestra que desde el año 2016 ha existido una mejoría en los resultados de las Pruebas del Programa Internacional de Evaluación de los Alumnos (PISA, por sus siglas en inglés), en relación con la media de resultados de los países miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). Desde el 2012 España evidenciaba un rezago con respecto al resto de países de la OCDE. A partir del 2016, se ha logrado evidenciar una mejoría en este respecto. No obstante, tampoco hay que olvidar que las pruebas PISA presentan una serie de limitaciones, siendo una de las principales la poca importancia que

se le da a las variables de contexto o socioeconómicas (Carmona, 2017, p. 270).

4.2 Asia: Singapur

Desde 1959, con la construcción del Sistema Nacional de Educación en Singapur, se han realizado importantes reestructuraciones en el sistema educativo. Algunas de estas fueron la universalización de la Educación Primaria, la descentralización de la educación, el desarrollo de la creatividad y el aprendizaje autónomo de las y los estudiantes, y el énfasis en el desarrollo profesional de las personas docentes. El interés en revisar y modificar el sistema educativo, en razón del progreso social y el desarrollo económico, se ha adecuado a las demandas y necesidades del país.

Esto ha generado que Singapur se caracterice por el alto rendimiento de sus estudiantes en pruebas estandarizadas internacionales. El Reporte de la Prueba PISA del año 2015 destaca que Singapur supera en ciencias al resto de países participantes. De hecho, en promedio el 8% de los estudiantes en países de la OCDE alcanza niveles avanzados en ciencias, en comparación con 24% en Singapur (OCDE, 2016).

Singapur también se ubica en primer lugar en matemáticas y lectura con 564 y 535 puntos respectivamente, en comparación con medias de 490 y 493 puntos en los países de la OCDE. Igualmente importante resulta el dato de que la motivación para estudiar ciencias alcanza un 0.59% en Singapur, en comparación con un 0.02% promedio en la OCDE, únicamente por debajo de Vietnam e Indonesia, donde este indicador alcanza un 0.65 (OCDE, 2016).

Lo anterior ha sido logrado a partir de una constante evolución y reflexión del proceso educativo y el papel de las personas docentes en Singapur. De esta forma, el proceso inicia desde la selección de personas para el ingreso a la carrera docente. Como sucede en Finlandia y España, en Singapur también existe un riguroso proceso de selección, mediante el cual se recluta a los alumnos con mejor rendimiento académico. Además, los candidatos deben pasar por varios filtros, incluyendo entrevistas con un comité que evalúa sus habilidades blandas, una evaluación del compromiso con la profesión docente, entre otros elementos. Tras este riguroso proceso de selección, sólo una octava parte de los candidatos es aceptada (Bautista, *et al.*, 2015).

En Singapur existen tres proveedores principales de formación profesional docente (FPD): el Instituto Nacional de Educación (NIE, por sus siglas en inglés) es el principal, seguido por la Academia de Profesores de Singapur, y finalmente, las escuelas en sí mismas pueden ser consideradas el tercer proveedor de FPD (Bautista *et al.*, 2015). El NIE es entonces la principal instancia no solo de formación sino también de generación de políticas en esta materia. Sin embargo,

cada proveedor tiene sus respectivos programas e iniciativas que se articulan para generar una formación docente innovadora y eficiente.

Las escuelas como proveedoras de FPD son un caso interesante, ya que en 2010 Singapur fue el primer país del mundo en convertir todas sus escuelas en “Comunidades de Aprendizaje Profesional” (CAP). En este sentido, las escuelas se han convertido en laboratorios de investigación e innovación pedagógica, fomentada desde la política pública. De esta forma, las escuelas contribuyen a generar datos y evaluar la robustez de los programas educativos y las metodologías, a la vez que se benefician de la utilización de las innovaciones generadas en todo el sistema.

A partir de todo lo anterior, la formación docente ha entrado en un proceso de constante evolución en Singapur. Según Bautista *et al* (2015), iniciativas como “Enseña menos; aprende más” y el “Modelo de Crecimiento Docente”, han pasado de considerar al maestro como un técnico, a considerarlo un profesional reflexivo. Según esta lógica, el principal objetivo del sistema educativo debe ser que los estudiantes desarrollen capacidades de razonamiento, y para ello es indispensable que los docentes posean estas mismas cualidades. Para ello, la formación profesional docente inicial debe complementarse con la formación docente continua.

A partir de finales del siglo XX es cuando las autoridades en materia de educación en Singapur comienzan a reforzar la formación docente continua con varios programas desarrollados hasta la fecha. Uno de los primeros programas fue titulado “Every teacher to 100 training hours per year”, el cual permitió que los docentes actualizaran sus habilidades y conocimientos de distintas maneras a través de 100 horas de desarrollo profesional por año, incorporando los últimos conocimientos en educación (Chew, 2016). Otra iniciativa es “Thinking Schools, Learning Nation” a finales de los años noventa, la cual se enfoca principalmente en la formación de docentes auto reflexivos (Bautista, Wong y Gopinathan, 2015, p. 314).

Un programa que merece mención especial es el “Teacher Growth Model”, el cual fomentó en los docentes una variedad de formatos y plataformas para su desarrollo continuo. Se contemplaron iniciativas formales e informales. Desde cursos presenciales y en línea, talleres y programas de posgrado, conferencias y simposios, hasta sesiones de intercambio, y observación entre pares. También se fomentó el aprendizaje sobre temas no necesariamente asociados a la enseñanza como el asesoramiento, la educación multicultural, y el bienestar personal o las habilidades sociales (Bautista *et. al*, 2015, p.314). Este tipo de formación, permitiría a la luz del siglo XXI, enfrentar de mejor manera los desafíos que se presentarían.

Este programa permitió concebir la formación docente permanente como un derecho, en vez de como una obligación. Además, le brindó a las escuelas un grado de autonomía en la decisión de los programas y contenidos de este tipo de formación docente, lo cual permite que

sean las mismas personas docentes las que planeen los contenidos de su formación continua, a partir de sus necesidades e intereses.

El costo de estos programas y contenidos los asume el Ministerio de Educación del país Bautista *et al*, 2015). Asimismo, el Ministerio de Educación también ofrece becas para que las personas docentes puedan formarse a lo largo de su carrera. Incluso el Ministerio puede patrocinar estudios de posgrado de personas docentes a través del Modelo de Desarrollo Profesional iniciado en el año 2005 (Chew, 2016).

Aparte de los programas implementados por el Ministerio de Educación o el Instituto Nacional de Educación, la Academia de Maestros de Singapur (SAT) también ofrece cursos cortos, seminarios, talleres y charlas desde su constitución en el año 2010. Además de la SAT, también existen la Academia de Profesores de Educación Física y Deportes (PESTA) y el Instituto de Idioma Inglés de Singapur (ELIS), los cuales buscan desarrollar las capacidades y habilidades de sus profesionales en sus respectivas áreas.

Además, las escuelas también participan de la formación continua de las y los docentes mediante las “Professional Learning Communities”, creadas en el año 2010 por el Ministerio de Educación. Estas buscan fomentar el trabajo colaborativo, alentando la generación de Equipos de Aprendizaje en las escuelas. Un aspecto interesante de las PLC en Singapur, es que en estas se llevan a cabo los “*White space time*” en los cuales se desarrollan actividades como planeación de lecciones, discusión sobre estrategias de enseñanza y se comparten prácticas pedagógicas en todo el sistema escolar. Estos espacios son un requisito para cada departamento y permiten que haya comunicación y colaboración entre docentes, ya que se realizan una vez a la semana o cada quince días.

Todas estas iniciativas están a la disposición de las personas docentes en Singapur para su formación profesional continua. Esto ha permitido que, por su diversidad, innovación, así como al tomar a las escuelas como entes fundamentales para la formación profesional, tanto inicial como continua, el nivel de participación docente en este tipo de programas sea alto. De acuerdo con la Encuesta Internacional de Enseñanza y Aprendizaje (TALIS) realizada por la OECD en 2013, los niveles de participación por parte del cuerpo docente en Singapur son altos en relación con otros países. De los 34 países que participaron en el estudio, 9 de cada 10 profesores (as) en Singapur participa en actividades de formación continua a través de actividades como tutorías, observación entre pares, seminarios y conferencias, aprendizaje online, entre otros (OECD, 2014).

De esta forma, se puede ver cómo, a través de diferentes iniciativas, se ha complementado la formación inicial de los(as) docentes con la formación en servicio en Singapur. Esto ha facilitado el reconocimiento de algunas limitaciones en la disciplina, como la débil vinculación entre la teoría y la práctica docente y la necesidad de mejorar el

vínculo con los(as) estudiantes. Asimismo, el carácter auto reflexivo en la disciplina ha permitido que los docentes participen activamente en los procesos de formación permanente, mejorando no solo su desempeño a nivel individual, sino en las prácticas de enseñanza en las aulas.

El desempeño de los(as) docentes incide en el ambiente educativo inmediato, y permite construir nuevos paradigmas que les contemplen como actores imprescindibles en los procesos de formación en un sistema educativo. En este sentido, Singapur funciona como un referente en tanto sus iniciativas y proyectos pueden ser replicados y adecuados a los contextos de la región latinoamericana.

5. CONTEXTO LATINOAMERICANO Y DEL CARIBE

Periodo 2005-2016

El contexto regional de América Latina y el Caribe en materia de educación es bastante diverso y heterogéneo no sólo entre cada país, sino que también entre cada subregión. No obstante, la región muestra una serie de datos globales que resultan importantes no sólo porque visibilizan los avances que se han logrado a nivel regional, sino que también porque ayudan a comprender las diferencias existentes entre cada subregión. En este sentido, un avance significativo de la región lo evidencia el porcentaje de la población alfabetizada, que asciende al 98,3% de la población latinoamericana y del Caribe para el año 2015 (UNESCO, 2018).

A continuación se presenta una visión regional y subregional, contemplando datos referentes a la población en edad escolar, el porcentaje de alfabetización de la población, el porcentaje de matrícula por nivel educativo, y el porcentaje de deserción por nivel educativo para el periodo 2005-2016. Es importante señalar que no fue posible ubicar datos agregados para toda la región con respecto a la tasa de graduación por nivel educativo. Asimismo, se expone la inversión que a nivel regional los Estados realizan en educación con relación a su Producto Interno Bruto (PIB).

Así mismo se presenta un panorama regional de acuerdo a las subregiones objeto de estudio sobre los elementos de formación docente continua para cada uno de los países que las conforman.

A partir de los datos expuestos en la Tabla 1 se evidencia que la población estudiantil de América Latina y el Caribe se ubica en su mayoría en los niveles de Secundaria y Primaria. Esta población debe ser, por lo tanto, uno de los principales focos de atención pública, especialmente si se relacionan los datos de la población estudiantil en nivel de Secundaria con los datos de deserción, donde se evidencia la necesidad de efectuar acciones para incentivar la motivación de la permanencia en el sistema educativo, tomando en cuenta que la mayoría de la población estudiantil es masculina.

**Tabla 1. América Latina y el Caribe:
Población en Edad Escolar por sexo, 2012-2015**

	2012	2013	2014	2015
Pre Primaria	28,098,204	28,269,322	28,144,205	28,038,605
Hombres	14,352,593	14,475,404	14,390,406	14,313,020
Mujeres	13,745,611	13,793,918	13,753,799	13,725,585
Primaria	57,537,324	60,164,080	59,897,846	59,678,740
Hombres	29,411,929	30,746,960	30,589,113	30,477,103
Mujeres	28,125,395	29,417,120	29,308,733	29,201,637
Secundaria	69,110,970	68,666,823	68,547,804	68,031,519
Hombres	35,179,195	34,980,932	35,045,264	34,684,677
Mujeres	33,931,775	33,685,891	33,502,540	33,346,842

Fuente: FLACSO con base en datos de UNESCO. (2018). UNESCO Institute of Statistics. Recuperado de: <http://data.uis.unesco.org/#>

Sin embargo, los Estados además de fortalecer las acciones en el nivel secundario, deben de prestar especial atención a los niveles inferiores de educación para asegurar un impacto sostenible en el sistema educativo. En este sentido, los gobiernos latinoamericanos deberán prestar mayor atención al nivel educativo de Pre-Primaria, ya que es en este nivel que se deben realizar acciones para fortalecer el sistema educativo en calidad y eficacia.

La Tabla 2 muestra que la acción pública debe orientarse a promover mayores niveles de matrícula en el nivel, ya que la tasa de matrícula es más baja en comparación con los demás niveles educativos esto porque en muchos de los países este nivel no es de matrícula obligatoria, por lo que se deben de realizar esfuerzos significativos por transformar esta situación si se desea transformar los niveles educativos y de desarrollo en las sociedades latinoamericanas y caribeñas.

**Tabla 2. América Latina y el Caribe:
Porcentaje de matrícula bruta por nivel educativo y sexo,
2012-2015**

	2012	2013	2014	2015
Pre Primaria	69,2	70,5	71,9	72,9
Hombres	68,8	69,9	71,3	72,4
Mujeres	69,6	71,1	72,5	73,3
Primaria	114,4	109,8	109,0	108,2
Hombres	115,7	110,9	110,0	109,2
Mujeres	113,1	108,8	107,8	107,2
Secundaria	89,0	93,7	93,6	94,1
Hombres	85,9	90,8	90,7	91,6
Mujeres	92,2	96,6	96,7	96,8

Fuente: FLACSO con base en datos de UNESCO. (2018). UNESCO Institute of Statistics. Recuperado de: <http://data.uis.unesco.org/#>

En cuanto a la deserción escolar, como se dijo anteriormente, el foco de atención deberá ser el nivel de Secundaria, especialmente en relación con la población masculina, la cual, por diversas razones se ve obligada a desertar del sistema educativo. Pero esto no significa que las autoridades educativas no fortalezcan mecanismos para contrarrestar la deserción en niveles inferiores y contemplar medidas que mitiguen las causas que llevan a esta problemática. Como lo muestra la Tabla 3, la deserción en nivel de Primaria es significativa, y como en el caso de Secundaria, mayoritaria en la población masculina.

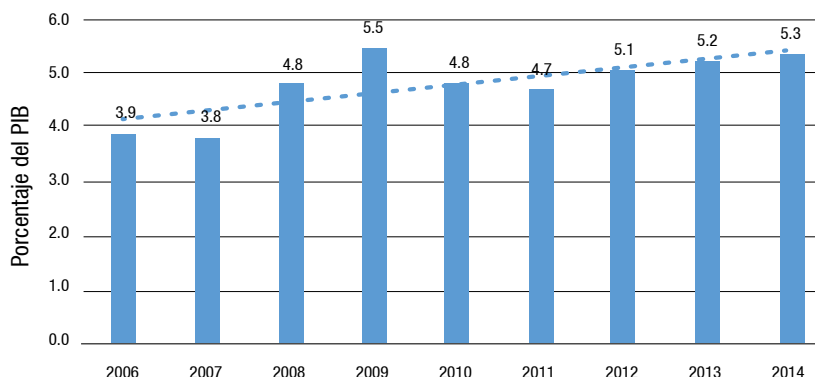
**Tabla 3. América Latina y el Caribe:
Porcentaje de deserción por nivel educativo y sexo, 2012-2015**

	2012	2013	2014	2015
Primaria	3,8	4,3	4,6	4,6
Hombres	4,2	4,7	5,0	5,0
Mujeres	3,5	3,9	4,2	4,2
Secundaria	15,6	14,0	14,5	14,6
Hombres	16,4	14,6	15,3	15,2
Mujeres	14,8	13,4	13,6	14,1

Fuente: FLACSO con base en datos de UNESCO. (2018). UNESCO Institute of Statistics. Recuperado de: <http://data.uis.unesco.org/#>

Finalmente, los datos del Gráfico 1 muestran que América Latina y El Caribe han tenido una importante mejoría en la inversión pública destinada a la educación, al pasar en casi 10 años de un 3,9% de inversión en la educación como porcentaje del Producto Interno Bruto (PIB) en el 2006 a un 5,3% del PIB para el año 2014. Si se toma en consideración que para el año 2015 los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) invertían un 5% del PIB en la educación, y que los países de la Unión Europea lo hicieron en un 4,6% del PIB (OCDE, 2018), se demuestra el importante avance en la asignación de recursos en la agenda pública de educación en los países latinoamericanos y caribeños. Sin embargo, como se verá más adelante, más recursos no significa mejor calidad ni eficacia de la educación, por lo cual es vital la necesidad de que los Estados latinoamericanos y caribeños planifiquen la asignación de recursos, evalúen las políticas públicas y programas educativos con el objetivo de garantizar el uso eficaz y eficiente de los recursos, procurando un impacto significativo en la calidad de sus sistemas educativos.

Gráfico 1. Inversión en educación como porcentaje del PIB en América Latina y el Caribe 2006-2014



Fuente: FLACSO con base en datos del Banco Mundial. (2018). Gasto público en educación, total (% PIB). Recuperado de: <https://datos.bancomundial.org/indicador/SE.XPD.TOTL.GD.ZS?end=2017&start=2006&view=chart>

5.1 Subregión Centroamericana y del Caribe

En esta región se ubican Guatemala, El Salvador, Honduras, Nicaragua, Costa Rica, Panamá, República Dominicana y Cuba. En el caso de Guatemala, República Dominicana y Honduras, son los países que cuentan con una mayor cantidad de población en edad escolar. Estos últimos también cuentan con una mayor cantidad de niños/as, adolescentes y jóvenes que se encuentran en edad de cursar Pre-Primaria, Primaria y Secundaria (UNESCO, 2018).

En relación con la tasa bruta de matrícula en Primaria y Secundaria, la región tiene una tasa mayor o igual al 96%. Las tasas de matrícula más altas a nivel de Primaria corresponden a República Dominicana y El Salvador, y las más bajas a Panamá y Honduras. El género es un

factor a tomar en cuenta dado que son más los hombres en relación con las mujeres, quienes se matriculan en centros educativos. En Secundaria, las tasas de matrícula disminuyen significativamente en toda la región. Costa Rica y Cuba representan casos particulares en tanto sus tasas siguen siendo muy altas en comparación con países como Honduras y Guatemala. En relación con el género, cada país presenta disparidades importantes y diferentes. En países como República Dominicana y Honduras la diferencia es muy notable, correspondiente a un 8% y 11% respectivamente (UNESCO, 2018). Esto evidencia la necesidad de la región de Centroamérica y del Caribe en mejorar las tasas de matrícula en Secundaria, poniéndole énfasis a mejorar la participación de las mujeres en los sistemas educativos del nivel de Secundaria.

En el nivel de Primaria Cuba, Costa Rica y Panamá muestran mejores tasas de graduación en comparación con los demás países de la Subregión, cerca del 100% para Cuba y Costa Rica y alrededor del 90% para Panamá.

En lo que refiere a la tasa bruta de graduación para los niveles de Primaria y Secundaria, la región evidencia una situación en la que se deben tomar medidas para elevar este indicador, sin restarle calidad a la educación brindada, principalmente en el nivel de Secundaria. En el nivel de Primaria, Cuba, Costa Rica y Panamá muestran las mejores tasas de graduación en comparación con los demás países de la subregión, respectivamente, cerca del 100% para Cuba y Costa Rica, y alrededor del 90% para Panamá. En los dos primeros países la participación de las mujeres en la graduación del nivel de Primaria es más alta que la de los hombres, especialmente en Cuba donde la diferencia es de casi ocho puntos porcentuales. En cambio, en Panamá los hombres presentan una mayor tasa de graduación, aunque la diferencia con respecto a las mujeres es menor al punto porcentual (UNESCO, 2018).

Por otro lado, Honduras, Guatemala y República Dominicana muestran las tasas de graduación más bajas de la región a nivel de Primaria, respectivamente, rondando los dos primeros países el 80%, mientras que el tercero ronda alrededor del 85%. En los tres países las mujeres poseen una tasa de graduación más alta que los hombres (UNESCO, 2018).

En lo que respecta a Secundaria, las tasas de graduación disminuyen drásticamente, por lo que los países deben tomar medidas para atender esta situación. Cuba es el único país que mantiene una tasa de graduación alta, alrededor del 90%, la cual si se desagrega por sexo se eleva a 101%⁶ en los hombres y a 97% en las mujeres. Le siguen muy por debajo El Salvador, República Dominicana y Costa Rica, respectivamente, con tasas alrededor del 75%. Guatemala, Honduras y Panamá presentan las tasas más bajas a este respecto. En cuanto a la participación de las mujeres en las tasas de graduación en Centroamérica y el Caribe, en todos los países, excepto en Cuba, las mujeres poseen mayores tasas de graduación que los hombres. Las diferencias más grandes la tienen Honduras, Costa Rica y Panamá con una diferencia entre las tasas de graduación por género de alrededor de diez puntos porcentuales (UNESCO, 2018).

⁶ La proporción puede ser superior al 100% debido a la inclusión de estudiantes mayores y menores de edad, a la entrada a la escuela tardía o temprana y la repetición de grado.

Por último, otro indicador importante refiere a la inversión total en educación como porcentaje del PIB durante los últimos diez años. De los datos disponibles, el país que más invierte en educación es Cuba, el cual destinó entre el 9% al 14% del PIB en educación entre el año 2006 y 2010. El resto de países de la región le siguen muy por debajo. El país que más se le acerca es Costa Rica con una inversión en educación de alrededor del 7% del PIB para el año 2015, mientras que los países que menos invierten en educación son República Dominicana, con un 2% para el año 2007, único dato disponible para el país dominicano, y Guatemala, la cual ha invertido entre el 2006 y el 2015 alrededor del 3% del PIB en educación (Banco Mundial, 2018).

Todo lo anterior evidencia la necesidad de los países de la región de Centroamérica y el Caribe de redoblar esfuerzos en materia de matrícula y graduación a nivel de Secundaria, con especial énfasis en la situación de las mujeres para acceder al sistema educativo de cada país. Asimismo, se evidencia la necesidad de elevar la inversión en educación a nivel regional, en relación con el PIB, y evaluar los resultados de esta inversión para administrar de forma más eficaz y eficiente los recursos, procurando generar un impacto adecuado en la calidad de los sistemas de educación de cada país.

5.2 Subregión Andina

Esta región contempla a Colombia, Ecuador, Perú y Bolivia. En todos los países la educación abarca los niveles de Pre-Escolar, Primaria y Secundaria. Colombia es el que cuenta con la población escolar más grande con alrededor de 11 millones de niños(as) y jóvenes, seguido de Perú con alrededor de 8 millones, Ecuador con 4,6 millones y finalmente Bolivia con aproximadamente 3,2 millones (UNESCO, 2018).

En los últimos años, la región Andina ha mostrado avances significativos, como lo demuestran los resultados en las pruebas PISA, SERCE y TERCE, exceptuando a Bolivia que no participa de estas pruebas. No obstante, a pesar de los avances, la región muestra realmente unos bajos resultados en estas pruebas si se le compara con otras regiones del mundo, como por ejemplo, los países pertenecientes a la OCDE. Esto, cabe decir, no es un rasgo único de la región Andina, sino que es un rasgo común de toda la región Latinoamericana.

En cuanto a la tasa neta de matrícula escolar por nivel,⁷ los indicadores presentan disparidades importantes. Bolivia es el país que presenta un mayor rezago en cuanto a este indicador, mientras que Ecuador es el país que presenta un mayor nivel en su tasa de matrícula bruta, tanto en su totalidad, como disgregado por sexo. En este sentido, el principal reto para la región Andina está en incrementar su tasa de matrícula a nivel de Pre-Primaria (UNESCO, 2018).

⁷ La tasa neta de matrícula escolar por nivel se refiere al total de niños, dentro del rango adecuado y matriculados en cada nivel, para el total de niños del respectivo rango de edad.

En cuanto a la participación por género, Bolivia es el único país donde se observa una mayor tasa de hombres matriculados que de mujeres. En el resto de países, Colombia, Ecuador y Perú, se nota una mayor tasa de mujeres matriculadas en los distintos niveles educativos que de hombres. En el caso de Ecuador, la mayor participación de mujeres se mantiene para todos los niveles educativos, mientras que para Colombia y Perú existe una mayor participación de hombres en el nivel de Primaria que de mujeres, que luego se invierte en el nivel de Secundaria, donde se evidencia una mayor tasa de matrícula bruta de mujeres que de hombres. De todos los casos estudiados, la tasa de matrícula para el nivel de Secundaria en Perú muestra una situación preocupante, ya que mientras que la tasa total de matrícula para ese nivel es de 95,7 a la hora de desagregarla por sexo, esta disminuye significativamente a 78,7 para el caso de las mujeres, y 76,8 para el caso de los hombres (UNESCO, 2018).

En cuanto a la tasa de graduación bruta, todos los países presentan mejores resultados para el nivel de primaria que para el nivel de Secundaria, donde los(as) estudiantes son más propensos(as) a abandonar el proceso educativo por diversos factores, entre ellos, por ejemplo, la necesidad de contribuir económicamente al hogar, en casos de hogares en situación vulnerable. Por otro lado, nuevamente Bolivia presenta un importante rezago con respecto a la tasa de graduación bruta, a nivel general, que el resto de países de la región Andina, en ambos niveles educativos (UNESCO, 2018).

Un dato interesante es que en todos los países, exceptuando a Bolivia en el nivel educativo primario, las mujeres poseen una mayor tasa de graduación bruta que los hombres, especialmente en Secundaria, donde la diferencia en la tasa de graduación se incrementa (Banco Mundial, 2018). Este indicador sugiere la necesidad de que los gobiernos nacionales eleven la tasa de graduación bruta de sus estudiantes hombres.

Con respecto a la tasa de deserción bruta en la región Andina, a pesar de que Bolivia presenta los mayores rezagos en la tasa de matrícula bruta y la tasa de graduación bruta de la región, realmente posee los resultados más bajos en deserción, tanto en el nivel de Educación Primaria como Secundaria, lo que demuestra, al menos en este sentido, una mayor efectividad del sistema educativo boliviano que los del resto de la región Andina. Dentro de los datos disponibles, Colombia es el país que evidencia una preocupante situación de deserción, la cual debe ser atendida de forma expedita y eficaz, ya que esto puede erosionar por completo los avances en cuanto a la tasa de matrícula y la tasa de graduación en este país (UNESCO, 2018).

Por otro lado, se evidencia una mayor deserción masculina que femenina, que concuerda con una mayor tasa de graduación de las mujeres que de los hombres en los países de la región. Esto se relaciona con la necesidad de los últimos de contribuir económicamente en el hogar, reproduciendo dinámicas como la desigualdad, explotación y machismo en la sociedad.

Finalmente, en lo que refiere a la inversión total en educación como porcentaje del PIB durante los últimos diez años, el país que más invierte en educación, como porcentaje del PIB, es Bolivia—a pesar que no fue posible obtener datos para el 2007 y 2015—con el 7,29% en el año 2014 y 6.26% en el 2013. Por el contrario, el país que menos invierte es Perú, con el 3,3% y 3.69% en los mismos años. Ecuador reporta para los años 2013, 2014 y 2015 valores bastante estables entre el 5 y 5.26% del PIB (Banco Mundial, 2018).

5.3 Subregión Cono Sur

En esta subregión se ubican los países de Argentina, Chile, Paraguay y Uruguay. Brasil, por sus particularidades, será abordado de forma separada en la siguiente subsección. De los cuatro países que incorporan esta subregión, Argentina y Chile son los que mayor población en edad escolar tienen, con 10 millones y 3,2 millones de niños(as) y jóvenes, respectivamente, mientras que Uruguay es el país que posee menos población en edad escolar, con alrededor de 700 mil niños(as) y jóvenes (UNESCO, 2018). Una salvedad que debe realizarse antes de presentar la información sobre los principales indicadores tomados en cuenta por país es que Paraguay presenta una situación particular de falta de información sobre estos mismos indicadores, por lo cual no se tiene certeza sobre el estado de Paraguay con respecto a la tasa de matrícula bruta, la tasa de graduación bruta, ni con respecto a la tasa de deserción.

De los países con información disponible, Argentina muestra una situación bastante particular. Esto porque, de los tres países es el que menor tasa de matrícula bruta presenta para el nivel de Pre-Primaria, con alrededor del 75%, mientras que es el país con mayor tasa de matrícula para el nivel de Primaria y Secundaria de la subregión del Cono Sur. Uruguay es el país con mayor tasa de matrícula bruta en el nivel de Pre-Primaria, rondando el 90%, mientras que es el segundo país con mejor tasa de matrícula bruta en los niveles de Primaria y Secundaria. Chile, por otro lado, presenta una tasa de matrícula en el nivel de Pre-Primaria de alrededor del 85%, mientras que, a pesar de ser el país con menor tasa de matrícula en los niveles de Primaria y Secundaria, igual mantiene una tasa de matrícula en ambos niveles de alrededor del 100%. De esta forma, se evidencia que las acciones del Cono Sur en cuanto a tasa de matrícula bruta deben ir dirigidos a mejorar la matrícula en el nivel de Pre-Primaria (UNESCO, 2018).

En lo que refiere a la participación del género en la tasa de matrícula bruta, en cada nivel de educación, la información disponible muestra que no existen diferencias significativas entre un sexo y otro en sus tasas de matrícula (UNESCO, 2018). Cabe afirmar que no fue posible obtener datos para la participación por género en la tasa de matrícula bruta para el nivel de Secundaria en Uruguay.

En lo que refiere a la tasa de graduación bruta por nivel educativo, el país con mayor tasa de graduación en Primaria es Argentina. Chile es el país con menor tasa de graduación bruta, pero que sin embargo

mantiene una tasa de graduación alta, con alrededor del 93%. Por otro lado, el país que posee mayor tasa de graduación en Secundaria es Chile, con alrededor del 95%. Argentina ronda una tasa de graduación en Secundaria del 90%, mientras que Uruguay es el país con menor tasa de graduación, con un 67% (UNESCO, 2018). Esto evidencia la necesidad urgente en Uruguay de implementar acciones para mejorar la tasa de graduación en secundaria, sin sacrificar una educación de calidad.

En cuanto a la participación en la tasa de graduación por género, sí se logra evidenciar importantes diferencias entre hombres y mujeres en el nivel de Secundaria en los países del Cono Sur. Las mujeres presentan mejores tasas de graduación en ambos niveles de educación en los tres países contemplados, pero mientras en la Educación Primaria las diferencias no son significativas, en el nivel de Secundaria sí lo son. En Argentina, la diferencia ronda los 13 puntos porcentuales, teniendo las mujeres una tasa de graduación del 95,8%, mientras que los hombres poseen una tasa de un 82,9%. En Uruguay la diferencia se incrementa a 15 puntos porcentuales, ya que las mujeres presentan una tasa de un 68,1%, mientras que los hombres poseen una tasa de un 53,1%. En Chile, las diferencias entre ambos sexos no son significativas en Primaria ni Secundaria (UNESCO, 2018). Esto demuestra la necesidad de implementar acciones para mejorar la tasa de graduación de los hombres en Secundaria en Argentina, mientras que para Uruguay se deben llevar a cabo para mejorar la tasa de graduación de Secundaria no sólo para los hombres, sino para todo el nivel educativo en general.

En relación con la tasa de deserción, Argentina es el país con menor deserción a nivel de Primaria, seguido de Uruguay, con 0,3% y 2,3%, respectivamente. Chile presenta una tasa de deserción en Primaria de un 8,4%, por lo que se deben realizar acciones para reducir esta tasa de deserción. En Secundaria, Uruguay es el país con una mayor tasa de deserción, con un 11,4%, seguido de Chile con un 6,3% y Argentina con un 5,3% (UNESCO, 2018), por lo que los países del Cono Sur deben de enfocarse a procurar mantener a las y los estudiantes en las aulas en este nivel educativo.

Una situación preocupante es el hecho de que la tasa de deserción en los hombres aumenta con respecto al promedio en el nivel de Secundaria. De esta forma, en Uruguay la deserción masculina asciende al 13,4%, en Chile al 6,5% y en Argentina al 7,6%. Por otro lado, la tasa de deserción femenina por el contrario se reducen con respecto al promedio: Uruguay 9,2%, Chile 6,1% y Argentina 2,9% (UNESCO, 2018). Los países deben investigar los motivos de esta situación, y procurar mantener a la población masculina en las aulas para garantizar que accedan a un mayor nivel de bienestar social a futuro.

Finalmente, en lo que refiere a la inversión en educación, Argentina es el país que más invierte en educación, rondando en promedio el 5% de inversión en educación como porcentaje del PIB durante el

período 2006-2015. Por otro lado, el resto de países, aunque iniciaron el período con una inversión en educación baja, rondando el 3% del PIB, paulatinamente fueron aumentando su inversión en educación para ascender a alrededor del 5% del PIB al final del período (Banco mundial, 2018). De esta forma se demuestra que los países, aunque han mostrado una mejoría significativa en esta área, todavía deben procurar aumentar su inversión en educación en relación con el PIB. Asimismo, deben garantizar que esta inversión tenga un impacto real en la calidad del modelo de educación en cada país.

5.4 Brasil

Dado que Brasil fue abordado desde una perspectiva diferenciada, para conocer con mayor profundidad los casos de buenas prácticas docentes en el país, es que se separa su contextualización del resto de la subregión del Cono Sur. Sin embargo, esto debe entenderse en términos metodológicos del estudio, y en ninguna manera deberá entenderse como una exclusión o separación de Brasil de su subregión, ni tampoco del resto de la región latinoamericana y caribeña.

Brasil posee una población en edad escolar bastante significativa, ascendiendo a más de 43 millones de niños(as) y jóvenes. El nivel educativo con mayor población en Brasil es Secundaria, con casi 23,5 millones de personas, seguido de Primaria con casi 14,5 millones de personas, y finalmente pre-Primaria con sólo alrededor de 5,5 millones de personas. En todos los niveles educativos se observa una mayoría de población masculina dentro de la población en edad escolar, que en términos globales para el país, asciende a casi un millón más de hombres en edad escolar que de mujeres (UNESCO, 2018).

En lo que refiere a la tasa de matrícula bruta en los niveles educativos de Pre-Primaria, Primaria y Secundaria en Brasil, los indicadores demuestran ser altos. De los tres niveles, el que menor tasa de matrícula evidencia es el nivel de Pre-Primaria, pero que, sin embargo, mantiene una tasa alta de alrededor del 90%. Para los niveles de Primaria y Secundaria, la tasa de matrícula asciende a prácticamente el 100% (UNESCO, 2018).

La participación por género en la tasa de matrícula bruta posee diferencias en los niveles de Primaria y Secundaria. Mientras que en Primaria los hombres tienen una tasa de matrícula más alta que las mujeres en alrededor de 5 puntos porcentuales, esta diferencia se invierte en Secundaria, teniendo las mujeres una mayor tasa de matrícula en poco más de 5 puntos porcentuales. En Primaria la tasa de matrícula de hombres es de 115,0 y las de las mujeres 110,39, mientras que en Secundaria, la de los hombres es de 97,4 y las de las mujeres es de 102,86 (UNESCO, 2018).

En cuanto a la tasa de graduación, para el nivel de Primaria, la tasa asciende a casi a 103,03, no evidenciando una diferencia

significativa en términos de la participación por género en la graduación. Por otro lado, la tasa de graduación en Secundaria disminuye significativamente con respecto a la de Primaria, llegando a 73,64. La tasa de graduación de las mujeres en Secundaria es más alta por alrededor de 8 puntos porcentuales con respecto a la tasa de graduación de los hombres, llegando a 77,94 para mujeres en comparación del 69,55 para hombres (UNESCO, 2018). Esto demuestra la necesidad de fortalecer y mejorar las políticas del país para asegurar una más alta tasa de graduación bruta en Secundaria, tomando en consideración estas diferencias por género.

Relacionado con lo anterior, la tasa de deserción de población estudiantil para los niveles de Primaria y Secundaria es de 3,1 y 10,2, respectivamente. La diferencia en género no es significativa en ambos niveles, aunque sí se logra evidenciar una más leve deserción femenina (UNESCO, 2018). Nuevamente las acciones estatales deben enfocarse a reducir la deserción en el nivel de Secundaria, fortaleciendo el sistema educativo, y asegurando la movilidad social futura del país.

Finalmente, Brasil presenta una inversión en educación en relación con el PIB para el período que asciende de 2006 a 2015 de un promedio de 5,5% del PIB (Banco mundial, 2018). Esta inversión ha ido en aumento gradualmente año con año, por lo que se evidencia el esfuerzo del Estado brasileño por asegurar los recursos necesarios para su sistema educativo, por lo que se debe evaluar el grado de impacto que la inversión en educación está teniendo sobre el sistema educativo en general, para garantizar que los recursos se estén utilizando eficiente y eficazmente.

5.5. Panorama de la formación continua docente en la región

5.5.1 Subregión Centroamericana y del Caribe

Las acciones que el Estado realiza en torno a la formulación de políticas públicas o planes educativos han sido distintas. En el caso de los países de Centroamérica y el Caribe, la mayoría ha prestado históricamente más atención a la formación inicial docente, elemento que ha estado presente en las discusiones educativas. Debido a los bajos niveles de cobertura educativa, la formación inicial ha sido prioritaria. En ese sentido, la formación continua de los docentes se ha delegado a un segundo plano, la cual presentaba procesos desordenados de formación, sin contar con planes educativos y políticas públicas enfocadas al respecto.

Los problemas de cobertura educativa y los bajos resultados en las pruebas PISA y las pruebas de graduandos en cada país de la región, han hecho que se potencie la atención que los Estados brindan actualmente a la formación en servicio.

En la región se ubican seis tipos de modalidades de formación:

- **Talleres, cursos cortos y especialización:** Esta práctica responde a las necesidades identificadas por el Estado, y contempla desde la especialización en cada área curricular y/o nivel educativo, hasta prácticas pedagógicas, metodología en el aula, estrategias de enseñanza aprendizaje, estrategias de evaluación, tecnología educativa, etc.

En el caso de Centroamérica, existen distintos países que realizan este tipo de prácticas, siendo uno de ellos El Salvador, el cual tiene como propósito formar a sus docentes como especialistas en un área curricular y nivel educativo. Honduras realiza cursos cortos de tecnología a través del Instituto Nacional de Formación Profesional (INFOP). Nicaragua ha dado énfasis especial a la actualización de los docentes en tecnología realizando talleres y cursos de formación para docentes de Educación Inicial, Primaria y Secundaria. Panamá realiza seminarios, congresos, cursos cortos presenciales, semipresenciales y virtuales, y además, cuenta con un portal llamado “Educa Panamá” que presenta cápsulas informativas para el fortalecimiento de docentes. República Dominicana ha realizado procesos de formación por medio de cursos cortos, seminarios, talleres para capacitación. En Cuba también se brindan cursos, especialidades, diplomados, entrenamiento, conferencias, debates.

- **Profesionalización docente:** Esto se produce principalmente en países en los cuales la formación inicial docente se realiza en escuelas normales, o bien en que el proceso ha transitado a la universidad recientemente. Su característica fundamental es la profesionalización de los docentes que actualmente se encuentran en servicio, mediante estudios universitarios a nivel de profesorado o de licenciatura. Estos países son Guatemala y Honduras, los cuales han realizado convenios de cooperación interinstitucional con las universidades públicas. En el caso de Guatemala, con la Universidad de San Carlos de Guatemala (USAC) y en Honduras, con la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán (UPNFM).
- **Formación de posgrado:** En materia de posgrado los países de la región se han caracterizado por realizar maestrías, doctorados, posdoctorados. Cuba se caracteriza por realizar estas acciones desde el Estado, siendo el país de la región que cuenta con mayor experiencia en la formación de docentes de posgrado y presenta los mayores niveles educativos, tanto en cobertura como en resultados educativos de la región. Panamá, República Dominicana y Costa Rica están siguiendo la experiencia cubana a través de convenios con universidades para realizarlo. Es importante mencionar que al revisar los planes de la región, la mayoría de países busca transitar a la formación de posgrado a mediano plazo.

- **Formación virtual o uso de la tecnología en el aula:** La mayoría de países de la región están incorporando en sus procesos de formación el ámbito virtual, lo cual se debe a que no se cuenta con mucho tiempo y recursos para los procesos de formación. Ahora bien, existen distintas etapas en los procesos de formación virtual en Centroamérica y el Caribe, en el caso de Costa Rica, en este país se cuentan con una vasta experiencia en este tipo de procesos desde el 2009. Allí se realizan cursos virtuales en distintas temáticas, así como también cuenta con la Universidad Estatal a Distancia en la cual se ofertan distintos procesos de formación en línea. Otros países aún se encuentran iniciando y explorando estas opciones en procesos de formación *blended learning*, entre los que se pueden mencionar Guatemala, El Salvador, Honduras, Nicaragua y Panamá.
- **Seguimiento en aula:** Algunos países de la región incorporan dentro de sus políticas educativas los procesos de seguimiento y acompañamiento en el aula como una forma de lograr consolidar los conocimientos adquiridos en los procesos de formación. Dentro de los países que utilizan esta práctica se encuentran Guatemala, El Salvador, Honduras, Costa Rica y Cuba.
- **Incorporación de la investigación a los procesos de formación:** La investigación es un punto importante en los procesos de formación continua de los docentes porque permite que éstos puedan analizar sus propias prácticas, innovar, mejorarlas y brindar información a otros docentes para que puedan implementarlo en sus prácticas de enseñanza. Las estrategias son distintas en cada país y son un elemento prioritario para los Estados, a diferencia de la formación continua. En Guatemala y El Salvador las más utilizadas son la sistematización de experiencias y documentación del proceso, en Cuba, se lleva a cabo la investigación-acción y la investigación educativa.

5.5.2 Subregión Andina

Colombia, Perú, Bolivia y Ecuador son países de la región que han implementado amplias reformas docentes. Fruto de ello, estos países son los que mayores mejoras tienen en las pruebas SERCE 2006 y TERCE 2013. En estas reformas, el acceso meritocrático a la carrera docente, así como la capacitación y evaluación docente, y la formación profesional son elementos fundamentales.

La formación profesional docente en la región se organiza de manera general bajo la rectoría de los Ministerios de educación que determinan los lineamientos y políticas; en algunos casos como Ecuador y Colombia, se apoya también en universidades y facultades de educación para implementar la formación inicial y continuada y en programas de formación post-gradual con universidades extranjeras.

Las políticas y programas de formación están divididos en educación inicial, formación en servicio y avanzada. Para el caso de Bolivia, las Escuelas Superiores de Formación de Maestros son las responsables de la formación inicial. En Colombia, las universidades públicas y privadas y sus facultades de educación han desarrollado el mayor número de programas de educación inicial y continua. En este país también funcionan las Escuelas Normales Superiores, instituciones estatales que preparan a maestros de los niveles Pre-Escolar y Básica Primaria. Las instituciones formadoras de educadores se encuentran bajo la regulación del Ministerio de Educación Nacional y las secretarías de educación, los cuales formulan políticas y orientaciones para que el subsistema de formación inicial cuente con directrices de funcionamiento desde las estructuras normativas correspondientes.

El Ecuador cuenta desde el 2013 con la Universidad Nacional de Educación (UNAE) especializada en la formación docente. La oferta académica en formación inicial de la Universidad se especializa en Educación en Ciencias Experimentales, Educación Inicial, Educación Básica, Educación Intercultural Bilingüe y Educación en las Artes. En Perú, la ley de Carrera Pública Magisterial, en su artículo 38, establece que la formación inicial de los maestros se realiza en instituciones de formación docente de educación superior y en las facultades o escuelas de educación de las universidades acreditadas por las instituciones nacionales responsables.

La formación en servicio o continuada cuenta en algunos países con institucionalidad específica para desarrollar procesos de desarrollo y actualización profesional para los magistrados. El Ministerio de Educación de Bolivia cuenta con la Dirección General de Formación de Maestros. Asimismo, bajo resolución ministerial y en atención a la Ley de Educación, se crea en el año 2009, la Unidad Especializada de Formación Continua (UNEFECO), encargada de la formación continua de maestros del Sistema Educativo Plurinacional, bajo la Estructura de Educación Superior de formación Profesional.

En Perú existe un Programa de Formación y Capacitación Permanente, cuya finalidad es organizar actividades de capacitación, actualización y especialización para los docentes en ejercicio. Estos programas son normados por el Ministerio de Educación. La institución encargada de ejecutar los programas es la Dirección General de Desarrollo Docente, que cuenta con un organismo especializado para la formación en servicio, denominado Dirección de Formación Docente en Servicio. En Colombia las acciones de perfeccionamiento de la labor educativa pueden ser formales o informales y son experiencias de cualificación, diversificación e innovación.

Las instituciones legalmente reconocidas para formar docentes son las escuelas normales superiores y las instituciones de educación superior con facultades de educación. Para la formación en servicio, además de las mencionadas, están los organismos e instituciones de

caracteres académicos y científicos o dedicados a la investigación educativa legalmente reconocidas.

El modelo de formación educativa de Colombia se basa en una estructura descentralizada. El Ministerio de Educación es el encargado de definir y formular las políticas, planes, programas y proyectos de formación docente en servicio, en tanto que, las secretarías de educación de las entidades territoriales certificadas, departamentales y municipales son las encargadas de ejecutar la política nacional, los planes, programas y proyectos de manera contextualizada. Son las entidades responsables de liderar y concretar la constitución y funcionamiento del Comité Territorial de Formación Docente (CTFD) en su entidad territorial.

En Ecuador la oferta de formación continua para maestros está liderada por el Ministerio de Educación a través de la Subsecretaría de Desarrollo Profesional Educativo. Desde esta dependencia se ofertan cursos de formación a través de plataformas virtuales y también los programas de acompañamiento y mentorías en colaboración con instituciones académicas y organizaciones no gubernamentales.

Para los estudios post-graduales se han implementado convenios con instituciones de educación superior y también programas de beca para el extranjero, tal es el caso de Ecuador y Perú que han realizado inversiones importantes en estas áreas. En el caso de Bolivia la Universidad Pedagógica es la institución validada para este tipo de formación.

5.5.3 Subregión Cono Sur

Con respecto al desarrollo profesional docente en Uruguay, se han producido una serie de cambios institucionales a partir de la creación en 1996 del Centro de Capacitación y Perfeccionamiento Docente (CECAP) que impulsó una agenda de formación permanente. Posteriormente, en 2007 se reconvirtió en el Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores (IPES), con una redefinición de sus propósitos, más orientada a entender la formación continua y la formación de posgrado como derecho y como requisito profesional, enmarcados en el derecho colectivo a la educación.⁸ (ANEP-CODICEN-DFPD, 2010).

Con ese andamiaje se han desplegado acciones de desarrollo profesional docente ligadas a una política de formación de posgrado y actualización permanente desarrollada por el IPES y –otras dos instituciones preexistentes y paralelas- el Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP) y el Consejo de Educación Técnico Profesional-Universidad del Trabajo del Uruguay (CETP-UTU). Las iniciativas desarrolladas abarcan cursos de actualización y de perfeccionamiento, diplomas, especializaciones y maestrías en acuerdo con la Universidad de La República (la única histórica universidad pública del

8 Memoria 2005-2009. Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente" (ANEP-CODICEN-DFPD, 2010).

país) y FLACSO Uruguay. También en 2012 se crearon las Unidades Regionales de Educación Permanente (UREPs), que iniciaron – en un país pequeño pero altamente centralizado en su ciudad capital- una agenda de actividades para expandir esas políticas territorialmente. Un aspecto que se está debatiendo recientemente es acerca de las formas de acreditar la formación en ejercicio en relación con la definición y el desarrollo de la carrera docente, que actualmente no reconoce la formación complementaria que los docentes realizan (PASEM, 2014).

Una propuesta que se destaca entre la política destinada al sector docente, en la que se conjuga el desarrollo profesional docente con la atención y mayor acompañamiento a las poblaciones con mayor vulnerabilidad, es el “Programa de Apoyo a la Escuela Pública Uruguaya” (PAEPU) destinado a la formación de docentes de las escuelas de contexto sociocultural crítico. Luego de sus pasos iniciales, los cursos se han extendido a escuelas en contextos menos críticos, e incluyen a los docentes y directores, alternando el trabajo en seminario, con la intervención en campo en la práctica concreta para desarrollar intervenciones específicas y proyectos pedagógicos.

Con respecto a Paraguay, la formación docente denominada “en servicio” se encuentra bajo la responsabilidad del Ministerio de Educación y Ciencias y es concebida como un deber de los profesionales de la educación. El Estatuto del Educador de 2001 establece que los gobiernos, las municipalidades, las entidades privadas y las organizaciones gremiales y culturales pueden promover procesos de capacitación y actualización permanente. También establece que el MEC debe garantizar la ejecución de programas de formación docente continua y gratuita para todos los educadores del país (PASEM, 2014).

A partir de esas normativas, el MEC ha desarrollado Campañas Nacionales de Capacitación para los docentes de todos los niveles, e involucra en su implementación a los Institutos de Formación Docente de todo el país. El Ministerio establece una serie de profesionalizaciones que luego dictan los institutos o universidades. Esas instituciones también pueden ofrecer otros cursos que tienen la desventaja de otorgar menor puntaje para su reconocimiento en la carrera.

Por lo que refiere a Chile, en el periodo 1996-2000 las acciones de formación continua se concentraron en torno al “Programa de Perfeccionamiento Fundamental”, dirigido a profesores en servicio para capacitarlos en los nuevos contenidos curriculares del segundo ciclo de la educación básica y del nivel medio (Cf. Ávalos, 2002). El Ministerio delegó, a través del mecanismo de licitaciones, la oferta de capacitación, y ésta quedó en manos de las diversas instituciones adjudicatarias, con escaso monitoreo del Estado (Vezub, 2009). La política de formación inicial y actualización en servicio se propone:

1. Mejorar los sistemas de formación en función de las políticas educativas fundadas en la calidad y la equidad de la educación.
2. Estimular la capacidad de innovación.
3. Impulsar el trabajo coordinado entre las instituciones formadoras mediante redes de colaboración.
4. Abrir y reforzar los vínculos con el sistema educacional.

En 1997 se impulsó una política que fomentó la cantidad de postulantes a la docencia y a la calidad de los programas formativos que fue financiada con recursos especiales públicos y es conocida como el Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente (FFID). Según Ávalos (2004:6) esto significó: luz verde para la expansión de un sistema de educación superior privado y luz roja para la ampliación del sistema con financiamiento público. Desde ese momento, la cantidad de ingresantes a las carreras docentes se duplicó, aunque la tasa de egreso (28,5%) y titulación (6,9%) no siguió el mismo ritmo de crecimiento (Compendio Estadístico del Ministerio de Educación, 2002).

Chile estableció estándares nacionales para las carreras de formación docente y su acreditación que fueron elaborados por el Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE) de la Universidad de Chile y el Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE) de la Universidad Católica de Chile, a pedido del Ministerio de Educación (MINEDUC) (OREALC/UNESCO, 2013). El MINEDUC no tiene injerencia directa en la formación docente, por lo que existe una gran variación entre los programas en cuanto al alcance del título (los niveles y sub-ciclos del sistema para los que habilita), la duración de los planes y los contenidos (Vezub, 2009).

Sin embargo, se han desarrollado mecanismos a través de los cuales el MINEDUC puede ejercer control en la formación docente inicial y en servicio. Por un lado, existen dos organismos autónomos que ejercen cierta regulación, el Consejo Nacional de Educación (creado a través de la Ley General de Educación de 2009) y la Comisión Nacional de Acreditación (CNA). El Consejo Nacional de Educación otorga licencia a las nuevas instituciones de nivel superior, apoya al Ministerio de Educación en las decisiones de cierre de instituciones de educación superior. Asimismo, constituye la instancia de apelación de decisiones referidas a la acreditación adoptadas por la Comisión Nacional de Acreditación (CNA). Esta Comisión se ocupa de verificar y promover la calidad de las instituciones de educación superior -incluyendo a las universidades, institutos profesionales y centros autónomos de formación técnica - y de las carreras y programas que dichas instituciones dictan. En las últimas dos décadas el MINEDUC ha desarrollado iniciativas decididas de manera centralizada a través de fondos nacionales y con ayuda financiera internacional. Entre ellas, se encuentra la Red Maestros de Maestros, que se presentará en el apartado próximo.

Diversos autores (Contreras-Sanzana y Villalobos-Claveria, 2010; Nuñez, 2001) han caracterizado también una situación en la que se destaca una economía política de mercado, por lo cual presentan baja prioridad y escaso prestigio entre los postulantes y en el interior de las mismas universidades. Asimismo, destacan que predomina una visión instrumental neoliberal, que reconoce a los docentes como "recursos humanos", que enfoca la cuestión docente como problema de "organización industrial", "reingeniería" y que debe resolverse con la racionalidad del mercado, la competitividad, los incentivos, la desregulación y el abandono del proteccionismo estatal (Núñez, 2001).

Finalmente, en cuanto a Argentina, dado la fragmentación y diversificación institucional que presenta la formación docente en el país, en 2008 se creó el Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD), organismo responsable de planificar la articulación federal del sistema de formación docente inicial y continua. Con esa creación se buscó incorporar otros significados acerca de los vínculos entre formación docente e igualdad que aportaron a la redefinición de los criterios de calidad y mejora que los organizaban (Birgin, 2018).

La formación docente continua (en servicio), de grado o de posgrado, se desarrolla en institutos de formación docente o en universidades y también –en mucha menor medida- en otro tipo de instituciones (sindicatos, fundaciones). Los lineamientos generales sobre las políticas de formación docente se establecieron en el Plan Nacional de Formación Docente 2016-2021, donde se definen el objetivo de la mejora sistémica de la formación docente inicial y continua, como medio para asegurar los aprendizajes indispensables para el desarrollo integral de todos los niños, niñas, jóvenes y adultos en la Argentina (MEN, 2016). Como objetivos específicos se señalan:

1. Mejorar la calidad de la formación docente inicial.
2. Garantizar la cantidad necesaria de docentes con la titulación requerida.
3. Mejorar las prácticas de los equipos directivos y docentes en ejercicio. Además, el documento destaca algunos avances realizados, en particular, la puesta en marcha en 2013 de cursos y posgrados universales y gratuitos, en el marco del Programa Nacional de Formación Permanente "Nuestra Escuela", dirigida a la formación continua de las y los docentes de todos los niveles y modalidades.

En el programa Nuestra Escuela la formación en ejercicio fue postulada como un derecho y una responsabilidad de las y los docentes del país, por lo que el Estado es el garante de esta formación gratuita. También, este programa significó una jerarquización muy significativa del Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) que pasó a ocupar un papel nodal en el despliegue de propuestas –presenciales y a distancia- de desarrollo profesional docente, entendido como la formación continua articulada con la práctica de los maestros y profesores, y orientada a responder a las necesidades del profesorado y sus contextos de actuación. Se pluralizaron los dispositivos de

formación, procurando que habilitaran la posibilidad de abordaje de los problemas sobre los que se debía intervenir, destinados a una diversidad de actores de la escena escolar: docentes, preceptores, directivos, supervisores y equipos técnicos (PASEM, 2014).

5.5.4 Brasil

El debate sobre las acciones en formación de profesores en Brasil ocupa espacio significativo en el campo de la educación. Enfrentando la heterogeneidad del territorio nacional en términos culturales, políticos y sociales, y a las desigualdades de los resultados señalados en las evaluaciones, la formación docente se constituye como un tema abarcante, compuesto por la formación inicial y formación continua, pero también por las políticas que consideran a las condiciones de trabajo, carrera y salario como parte del debate sobre valorización profesional docente.

Se trata de un campo polémico en que las divergencias sobre enfoques teóricos y metodológicos acompañaron los cambios de contexto experimentados por Brasil desde mediados del siglo XX, desde cuando datan las primeras políticas organizadas en formación docente (Andaló, 1995). En este primer momento, entre los años 1960 y 1970, durante la dictadura militar (1964- 1985), el énfasis del trabajo de formación inicial y continuada estuvo centrado en la técnica, “en una perspectiva burocrática y jerarquizada de las funciones de los profesionales en el interior de la escuela” (Schmidt; Aguiar, 2014). Entretanto, las autoras señalan una significativa expansión en el período, en que la política educacional desempeñó un papel prioritario en la modernización social del país, aunque hayan sido iniciativas interesadas en resolver problemas inmediatos del cotidiano escolar.

Dada la coyuntura de cambios producidos por los movimientos pro-democratización de finales de la década de 1970, el campo de la formación docente pasa por una nueva perspectiva, concentrada en la relación entre la escuela y la sociedad, interesada en su forma de organización y de intervención comunitaria. De acuerdo con Freitas (2007), en este momento la noción de educador surge, dando al profesional docente la amplitud de horizontes de actuación característica de esta etapa. Ideas como “conciencia crítica” e “interferir y transformar” aparecen como estructurante de las acciones en formación de profesores.

Silva y Frade (1997) consideran la década siguiente el momento de pausa del pensamiento técnico de los años anteriores, renovándose con la perspectiva de la formación permanente de profesores, en que el profesional estuviese inmerso y empoderado de la dimensión política de su práctica. Es el período de apertura política de Brasil, en el que existe una participación más efectiva de los profesores en la creación y avance de movimientos en pro de la educación y conquista de derechos (Schmidt; Aguiar, 2014).

Helena Freitas (2007) analiza la década de 1990 como el momento de los “cursos de entrenamiento” o “encuentros”, iniciativas puntuales de actualización y perfeccionamiento que, todavía en su perspectiva, resolvieron poco la absorción a la demanda por calificación de los profesores. La autora analiza lo que considera exceso de atención en las políticas de formación docente a lo que ocurre en sala de aula y en el trabajo del profesor, desenfocando el ambiente escolar como un todo, aunque sea fruto de lo que se llama proceso de recuperación de la escuela como institución direccionada a la socialización de conocimientos histórica y socialmente construidos (Freitas, 2007). El siguiente paso fue la aprehensión de la figura del profesor por el contexto neoliberal de “calidad” característico de los años 1990 también en otros campos del conocimiento.

A partir del año 2000, las políticas de formación de profesores se confrontan con la demanda de las tecnologías de información y comunicación, que pasan a estar presentes de manera cada vez más creciente. En este contexto, la formación docente se vincula estrechamente a los índices de las evaluaciones docentes (Freitas, 2007). Formación y profesionalización pasan a caminar lado a lado con los resultados obtenidos por las escuelas. La educación a distancia gana espacio no solo en la oferta de cursos a los estudiantes, especialmente de Enseñanza Superior, sino también en la formación inicial y continuada docente promovida por el Gobierno Federal, Estados y Municipios.

De esta forma se entiende que Brasil cuenta con un sistema federativo singular: además de los Estados y del Distrito Federal, los 5.570 municipios son también considerados entes federados, con autonomía relativa a un conjunto específico de políticas públicas, siendo la educación una para la cual el municipio tiene responsabilidades específicas.

La Constitución Federal de 1988 define que la relación entre la Unión, los Estados, el Distrito Federal y los Municipios, en términos de educación, se debe dar por medio del “régimen de colaboración”, según el artículo 211. La formación de profesores, por su lado, también debe ser objeto del “régimen de colaboración” como detalla la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDB/1996)⁹. Esa ha sido la base legal para la creación de la Política Nacional de Formación de los Profesionales de la Educación Básica, como definida en el decreto N° 8.752/2016.

Por otro lado, cada estado de la federación responde también por políticas de formación de profesores y demás profesionales de la

⁹ Ley de Directrices y Bases (LDB): El artículo 61 trata de los “profesionales de la educación escolar básica” mientras que el siguiente se dedica a los docentes: “Art. 62. La formación de docentes para actuar en la educación básica será a nivel superior, en curso de licenciatura plena, admitida, como formación mínima para el ejercicio del magisterio en la educación infantil y en los cinco primeros años de la enseñanza fundamental, la ofrecida en nivel medio, en la modalidad normal. La Unión, el Distrito Federal, los Estados y los Municipios, en régimen de colaboración, deberán promover la formación inicial, la continuada y la capacitación de los profesionales del magisterio”, PP. 41.

educación. En su mayoría, los estados organizaron Centros de Formación o Escuelas de Formación que actúan ya sea en colaboración con las políticas nacionales, como ya sea desarrollando proyectos específicos de acuerdo con sus desafíos y proyectos educativos. Siguen algunas referencias de centros estatales: Bahía: Instituto Anísio Teixeira (IAT); Ceará: Centro de Educación a Distancia del Ceará; Mato Grosso: Centro de Formación y Actualización de los Profesionales de la Educación Básica de Mato Grosso (Cefapro/MT); Paraná: Programa de Desarrollo Educacional (PDE: instituido por la Ley Complementar N° 103/2004); Piauí: Instituto de Educación Antonino Freire (IEAF)- Centro de Referencia en Formación de Profesionales de Educación de la Educación Básica de Piauí; Rio de Janeiro: Escuela de Perfeccionamiento para servidores de la Educación; São Paulo: Escuela de Formación y Perfeccionamiento de los Profesores “Paulo Renato Costa Souza” (EFAP).

6. BUENAS PRÁCTICAS DOCENTES

6.1 Subregión Cono Sur

Práctica Uruguay

La buena práctica seleccionada es una de las Políticas Educativas del quinquenio, que como “otra forma de hacer escuela”, tiene el compromiso de sostener los objetivos de restituir el deseo de aprender y mejorar los vínculos con las familias, en el devenir del tiempo, con los cambios que generan los conocimientos.

El programa trabaja para evitar la deserción y fortalecer las condiciones de escolarización para niño/as con extra-edad, con altos niveles de repetición, inasistencias y/o ingreso tardío, etc., por ejemplo, a través de la estrategia -ya altamente difundida en el mundo- de grados de aceleración escolar. El maestro comunitario trabaja con esto/as alumno/as en la propia escuela, brindando un acompañamiento que atiende la singularidad de los procesos pedagógicos y personaliza las acciones en cada sujeto en particular. Este espacio se logra con acuerdos entre el maestro de aula, maestro comunitario y la dirección de la escuela.

Problemática que aborda

Se trata de un programa que busca atender la muy significativa deserción escolar existente en Uruguay, en los primeros años del nuevo milenio. Para ello se diagnosticó que la deserción no podía ser una situación sólo derivada de las dificultades socioeconómicas, sino que reducirla implicaba la existencia de instituciones educativas activas que desplegaran acciones para fortalecer el enlace entre familias e instituciones, allí donde las condiciones de escolarización estaban fragilizadas.

Es un programa que surgió para atender la deserción escolar, cuyo punto de origen fue fortalecer la figura de un/a maestro/a que siguiera de manera más cercana las dificultades particulares de la/os alumna/

os y –en el convencimiento que las condiciones de vida tienen un lugar relevante en los motivos de la deserción- como puente para mejorar los vínculos de la escuela con las familias y generar mayor acompañamiento a la escolarización de niños y niñas. Se trató en sus inicios de 1) dotar a las familias de herramientas conceptuales y metodológicas para acompañar la realización de tareas escolares en sus hijos e hijas; 2) Desarrollar dispositivos grupales dentro de la escuela para favorecer desempeños educativos (CEIP, Maestros Comunitarios otro modo de hacer escuela, 2010:17; CEIP Reporte del PMC, 2011:15).

Una preocupación central de la experiencia es reponer los vínculos entre distintos actores que influyen sobre la escolaridad: empoderar a las familias, generar núcleos de referencia de saberes, reconstruir vínculos entre familia e instituciones, entre niñas/os y saberes.

Objetivos

Objetivo general:

Disminuir la deserción escolar a partir de desarrollar vínculos más activos entre las instituciones educativas y los entornos más inmediatos de los y las alumna/os.

Objetivos específicos:

1. fortalecer la figura de un/a maestro/a que siguiera de manera más cercana las dificultades particulares de la/os alumna/os;
2. generar mayor acompañamiento a la escolarización de niños y niñas, a partir de mejorar los vínculos de la escuela con las familias;
3. dotar a las familias de herramientas conceptuales y metodológicas para acompañar la realización de tareas escolares en sus hijos e hijas;
4. Desarrollar dispositivos grupales dentro de la escuela para favorecer desempeños educativos, desarrollando dispositivos didácticos novedosos (CEIP, Maestros Comunitarios otro modo de hacer escuela, 2010:17; CEIP Reporte del PMC, 2011:15).

Incidencia:

Esta política fue eficaz en influir en una dimensión poco trabajada en las políticas educativas. Su propósito ha sido mejorar los vínculos de la escuela con las familias y encontrar pedagógica y didácticamente los caminos para que la/os niña/os tengan el deseo de aprender perdido por muchas causas. Se planteó desarrollar un conjunto de estrategias pedagógicas innovadoras que al tiempo que impactaran en los aprendizajes de lo/as alumno/as, habilitan otras formas de actuar de la escuela como colectivo, tanto en la relación con la/os niña/os, las familias y la comunidad como al interior de la comunidad educativa.

El programa desplegó diferentes líneas cuyo hilo conductor fue el desarrollo de intervenciones áulicas e institucionales, trabajo en “pareja pedagógica” (maestro de aula-maestro comunitario) para atender las dificultades de aprendizaje de los y las alumno/as de educación primaria. Así, el nudo central de su acción consiste en desarrollar innovaciones pedagógicas para resolver los obstáculos, las dificultades que se dan en las situaciones concretas cotidianas.

El seguimiento de los y las alumno/as participantes muestra un mejoramiento de su rendimiento, a juicio de los maestros de aula en el año 2008, lo/as niño/as participantes mejoraron su rendimiento en lectoescritura en un 57,6%, mientras que el 54,5% mejoró en matemáticas y un 43,7% mejoró su actitud frente al aprendizaje. Tomando datos del ciclo 2005-2008, 8 de cada 10 alumnos tenían notas de insuficiencia cuando ingresaron al PMC y fueron 6 de 10 los que egresaron con calificaciones de suficiencia. El porcentaje de niños que repitió el año en 2008 fue del 17,7%, porcentaje que había sido de 25,9% en 2005 (Infamilia, 2005, 2006, 2007 y 2008; Programa de Maestros Comunitarios: otra manera de hacer escuela, 2010).

Factores de éxito

Innovación

La noción de la innovación ha sido una condición de partida del programa y lo ha hecho en diálogo con las tradiciones pedagógicas en la que el país ha consolidado una vasta experiencia. Se propuso influir en una dimensión poco trabajada en las políticas educativas. Su propósito fue mejorar los vínculos de la escuela con las familias y encontrar pedagógica y didácticamente los caminos para que la/os niña/os tengan el deseo de aprender perdido por muchas causas.

Se planteó desarrollar un conjunto de estrategias pedagógicas innovadoras que al tiempo que impactan en los aprendizajes de los alumnos, habilitan otras formas de actuar de la escuela como colectivo, tanto en la relación con los niños, las familias y la comunidad como al interior de la comunidad educativa. El maestro comunitario trabaja en la modificación de la gestión del aula, ampliándola e involucrando a los adultos de referencia, en actividades de aprendizaje que dan como resultado un mayor acompañamiento de las y los alumnas/os y un empoderamiento y recuperación de lugar de adultos referentes por parte de las familias, cuyo lugar de privación social ha atenuado este rol.

Además, supone un trabajo en red, entre una diversidad de actores, que trae como consecuencia el mutuo reconocimiento de los saberes, la experiencia y la incidencia de esos otros adultos referentes. En esa búsqueda revisa modos tradicionales de trabajo, produce innovación para los obstáculos que se le presenta y renueva las metodologías que les permitan avanzar sobre las dificultades encontradas. También transforma la gestión del aula interviniendo a partir de las nuevas tendencias de transformar el formato escolar (De Ketele, Jorro & Merhan, 2015; Vincent, Thin, Lahire, 1994; Terigi, 2012), generando innovaciones referidas al tiempo y el ritmo escolar.

Sostenibilidad

La experiencia que hemos tomado como caso de estudio, es una de las Políticas Educativas del quinquenio, que como “otra forma de hacer escuela”, tiene el compromiso de sostener los objetivos de restituir el deseo de aprender y mejorar los vínculos con las familias, empoderar a las familias, generar núcleos de referencia de saberes, reconstruir vínculos entre familia e instituciones, entre niñas/os y saberes.

El programa se ha desarrollado durante doce años y sigue siendo parte de las políticas educacionales previstas para el próximo período. Los cambios institucionales producidos en torno suyo no han significado su interrupción, sino más bien que el Estado nacional fue absorbiendo y expandiendo funciones que en momentos iniciales estaban en manos de otras organizaciones.

En un primer momento se estableció que el responsable del programa era el Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP) y la supervisión técnica fue encargada a la ONG El Abrojo. Posteriormente, esta función fue absorbida por el propio CEIP.

Así, la institución responsable es la ANEP a través del CEIP y está asociado al Ministerio de Desarrollo Social (MIDES). La Universidad de la República ha hecho seguimiento y evaluación de la experiencia, tareas en la que también ha intervenido la UNESCO.

Replicabilidad

Es una práctica que puede ser replicada y también adaptable a prioridades, énfasis o necesidades de distintos lugares. Se trata de analizar los problemas y desarrollar innovaciones pedagógicas productivas en un ejercicio de actualización conceptual y metodológica constante, por lo que apuesta a un desarrollo profesional autónomo. Pero eso se hace también activando –y habilitando- a otros actores relevantes. Por esas mismas características, puede ser replicable, porque se partirá de los problemas propios y las innovaciones que los recursos disponibles puedan producir.

6.2 Brasil

La investigación sobre formación docente continua en Brasil identificó una serie de políticas públicas, programas y proyectos exitosos realizados en la última década. Considerando el paradigma del cuidado con el buen ambiente escolar y su capacidad de garantizar el derecho al aprendizaje, Flacso Brasil reconoció en el Curso Género y Diversidad en la Escuela – formación de profesores en género, sexualidad, orientación sexual y relaciones étnico-raciales (GDE), un caso de Buena Práctica entre las propuestas de formación docente.

Concebido en 2005 y realizado a partir de 2006 como un proyecto piloto en seis ciudades brasileñas¹⁰, el GDE resultó de la colaboración entre

10 Dourados (MS), Maringá (PR), Niterói (RJ), Nova Iguaçu (RJ), Porto Velho (RO) e Salvador (BA).

el Ministerio de Educación, la Secretaría de Políticas para las Mujeres y el Centro Latino Americano en Sexualidad y Derechos Humanos del Instituto de Medicina Social de la Universidad del Estado de Rio de Janeiro (CLAM/IMS/UERJ). Involucró Secretarías municipales y estatales de educación, escuelas de la red pública, universidades y movimientos sociales en la construcción de un curso de formación docente en modalidad a distancia.

Problemática

El GDE se propuso enfrentar temas en general no atendidos en la formación de profesores, llevándolos a repensar sus prácticas, reevaluar los métodos a través de los cuales abordan el preconceito en la escuela y profundizar este debate. Enfrentó resistencia, pero contó con entusiastas que vieron en el curso una oportunidad de informar y calificar el cuadro docente.

Los temas abordados en el curso son relevantes para Brasil y América Latina. La OCDE publicó recientemente estudios sobre el PISA 2015 (OCDE, 2018) que demuestran que la cuestión de género tiene fuerte influencia en el aprendizaje de matemática y de ciencia por parte de las niñas.

El campo de investigación sobre educación en Brasil viene produciendo estudios sobre como la discriminación de género, sexualidad y raza alcanza a la escuela como un todo, desde las dificultades enfrentadas por los estudiantes, hasta los esfuerzos del cuerpo docente y directivo en encontrar estrategias de combate. Son estudios que analizan la reproducción de estereotipos (Souza, 2006), y señalan el creciente trabajo de revisión de las prácticas educativas a través de: debates en grupo con profesores sobre sus acciones en sala de clase, producción de material didáctico sobre los temas, estudios de casos en salas de clase y proyectos pedagógicos directamente relacionados a los temas en cuestión (Marcon, Prudêncio, & Gesser, 2016).

Existen problemas distintos que desafían niños y niñas, muchachos y muchachos a proseguir en sus estudios. Por lo tanto, tratar sobre género en la escuela impacta el derecho de aprender de los niños/niñas, adolescentes y jóvenes. Además de esto, el machismo ha agravado la violencia de género y el feminicidio en la sociedad brasileña, razón por la cual se volvió imprescindible llevar a los profesores y profesoras informaciones y reflexiones sobre la cuestión de género de forma que contribuya con la superación de estereotipos y preconceitos.

El racismo es otro desafío que afecta el derecho a la educación y el aprendizaje de estudiantes de Brasil y de países en la región. En el caso brasileño, el racismo ha influenciado negativamente el aprendizaje en niños y niñas, su acceso y permanencia en la escuela, la conclusión de los estudios y su proseguimiento en niveles más elevados. El racismo genera desigualdades en la estructura social

brasileña y las reproduce cuando la educación ignora sus efectos. En lo cotidiano, también tiene impacto negativo en el ambiente escolar. Por eso, tratar el racismo es fundamental para garantizar un ambiente saludable en la escuela y que el derecho de todos y todas sea respetado y sus culturas valoradas.

Objetivos

Objetivo general:

Realizar una formación continua en Género Raza / Etnia y Orientación Sexual para profesores (as) de Educación Básica y otros profesionales de la educación.

Objetivos específicos:

- Contribuir a la promoción de la inclusión digital a través de contenidos transformadores de las culturas discriminatorias de género, racial étnico y de orientación sexual en el país.
- Desarrollar la capacidad de los / as profesores / as de la Educación Básica de la red pública de comprender y posicionarse ante las transformaciones políticas, económicas y socioculturales que requieren el reconocimiento y el respeto a la diversidad sociocultural del pueblo brasileño y de los pueblos de todo el mundo - el reconocimiento de que negros y negras, indios e indias, mujeres y homosexuales, entre otros grupos discriminados, deben ser respetados en sus identidades, diferencias y especificidades, porque tal respeto es un derecho social inalienable.
- Contribuir a la formación de profesionales en educación, en especial profesores / as de Educación Básica, capaces de producir y estimular la producción de los alumnos y de alumnas en las diferentes situaciones del cotidiano escolar, de forma articulada a la propuesta pedagógica ya una concepción interactiva del aprendizaje.
- Elaborar propuestas concretas para la utilización de los acervos culturales existentes en los diferentes contextos escolares en el desarrollo de actividades curriculares en las diferentes áreas del conocimiento;
- Desarrollar estrategias de formación del / la profesor / a investigador / a, de autoría y lectura crítica en el aprovechamiento de los diferentes recursos pedagógicos, de los diferentes medios.
- Incentivar la producción de materiales didácticos de apoyo por los propios alumnos / as de los cursos y el intercambio de tales materiales y experiencias exitosas, (así como dificultades enfrentadas) entre los beneficiarios del curso.

Incidencia

Concebido en 2005 y realizado a partir de 2006 como un proyecto piloto en seis ciudades brasileñas, el GDE resultó de la colaboración entre el Ministerio de Educación, la Secretaría de Políticas para las Mujeres y el Centro Latino Americano en Sexualidad y Derechos Humanos del Instituto de Medicina Social de la Universidad del Estado de Rio de Janeiro (CLAM/IMS/UERJ). Involucró Secretarías municipales y estatales de educación, escuelas de la red pública, universidades y movimientos sociales en la construcción de un curso de formación docente en modalidad a distancia.

Se expandió para todo el territorio nacional en 2008 a través del ambiente virtual de aprendizaje de la Universidad Abierta de Brasil. Llevó la formación a las regiones tradicionalmente sin acceso a la calificación y actualización profesional, concentrado en las capitales de los Estados, a través de convenios con universidades públicas, Secretarías estatales y municipales de educación. Desde entonces el curso se mantiene disponible online a universidades y órganos públicos que tenían interés en realizar ediciones.

Conforme demuestran las investigaciones que resultaron en tesis y disertaciones, el efecto del curso GDE en las escuelas centralizó los temas hasta entonces no abordados por el cuerpo docente, y por reconocer en el profesor un mediador en potencia para mejorar las buenas relaciones entre los estudiantes y sus familiares. En un sentido más íntimo, la investigación de campo realizada para el estudio reveló que tratar de género y sexualidad produjo impactos en las relaciones sociales de los docentes no solo dentro de la escuela, sino en su propia red de relaciones personales. La demanda por herramientas de trabajo que apoyen la conducción a soluciones amistosas en el ambiente escolar, indicada por los docentes en formación, señala la especificidad y la relevancia del tema.

Factores de éxito

Innovación

El formato del GDE prevé las adaptaciones de contenido para atender situaciones locales y regionales. La implementación de la Tecnología EaD en su desarrollo permite una oferta más allá de los límites territoriales.

El curso GDE fue ofrecido por medio de la Universidad Abierta de Brasil, iniciativa del Ministerio de Educación para apoyar la formación inicial y continuada de docentes de todo el país. El curso integró un conjunto de cursos de formación continuada que permitía al Ministerio ofrecer el curso por la modalidad a distancia y los estados y prefecturas apoyar a sus docentes en la frecuencia a las actividades semi-presenciales previstas. La modalidad a distancia permitió atender a docentes de distintas regiones del país, incluso las más distantes. El curso, después de su organización inicial preparada por el CLAM / IMS / UERJ, estuvo a disposición para que otras Universidades lo desarrollaran en sus territorios.

Sostenibilidad

A partir de la transformación del GDE en política pública fue extendido y pasó a ser de interés local. Como resultado de su ejecución se crearon cursos de especialización para profundización. La recepción de los temas de género, diversidad, relaciones étnico-raciales y sexualidad por las Secretarías de educación y escuelas fue creciente.

El proyecto fue concebido en un contexto horizontal de proposición de contenidos, involucrando gobierno, academia y movimiento social, y ganó perspectivas locales cuando fue ejecutado en los Estados brasileños.

Según datos de la Secretaría de Políticas para Mujeres de la Presidencia de la República de 2012, el GDE fue ofertado por 38 universidades públicas estatales y federales, alcanzando más de 40 mil profesionales de la educación, siendo ofrecido en las modalidades perfeccionamiento y especialización.

Replicabilidad

Se expandió para todo el territorio nacional en 2008 a través del ambiente virtual de aprendizaje de la Universidad Abierta de Brasil. Llevó la formación a las regiones tradicionalmente sin acceso a la calificación y actualización profesional, concentrado en las capitales de los Estados, a través de convenios con universidades públicas, Secretarías estatales y municipales de educación. Desde entonces el curso se mantiene disponible online a universidades y órganos públicos que tenían interés en realizar ediciones.

6.3 Subregión Andina

6.3.1 Colombia

Programa Todos a Aprender 2.0 (PTA 2.0) Problemática que aborda la buena práctica

Las brechas en la educación han sido un tema de gran preocupación en los últimos años en Colombia, como aspecto fundamental para alcanzar la calidad educativa en todo el país. En la década anterior a la implementación del PTA, los esfuerzos se concentraron en aumentar la cobertura. De igual forma, los esquemas de evaluación de los actores en el sistema educativo fueron modificados y se introdujo de manera sistemática la aplicación de pruebas internacionales, que permitieran conocer el grado de desempeño de los estudiantes (MEN, 2012). Pese a las políticas ejecutadas, las pruebas estandarizadas y de evaluación interna sobre desempeño escolar, demostraban un rezago significativo en las materias de matemáticas y lenguaje, que constituyen factores estructurales de los aprendizajes en la Educación Primaria y base fundamental para otras asignaturas.

Teniendo como base de análisis los resultados de las principales pruebas estandarizadas implementadas a nivel internacional, se observa como principal problema la distancia del desempeño escolar del país en comparación con otros estados de la región que registran mayores logros (MEN, 2012). Esto pese a que las inversiones en esta área son similares. El gasto público de educación en Colombia pasó del 3,9% en 2006 al 4,4% en 2013, equiparándose con países como Chile y Uruguay que reportaron para el 2013 el mismo valor (UNESCO, 2014). Además, las pruebas PISA evidenciaron una diferencia de 50 puntos entre las zonas rurales y urbanas del país en el área de matemáticas, lo cual significa 1,2 años de retraso de escolaridad en Educación Secundaria (SPE, S/F, p. 63).

Estos antecedentes evidenciaron la necesidad de reformular la política educativa en el país y concentrar los esfuerzos en fortalecer las prácticas en aula, considerando que la literatura más reciente demuestra que las intervenciones eficientes parten por atender las necesidades que los maestros tienen en la interacción con los estudiantes.

Para su aplicación, el PTA tomó como referencia las buenas prácticas de formación docente en Minas Gerais y se ha alimentado de políticas educativas de países como Canadá, Singapur y Chile, con la correspondiente adaptación al contexto colombiano. Los modelos pedagógicos de estos países fueron adoptados a través del material educativo entregado a los docentes y estudiantes para reforzar los contenidos.

Objetivos de la buena práctica

El objetivo general

Mejorar la calidad del aprendizaje de los estudiantes de Básica Primaria en las materias de lenguaje y matemáticas, de los establecimientos focalizados por un menor desempeño.

Las principales acciones se orientaron hacia dos intervenciones específicas:

1. Acompañamiento a docentes a través de sesiones de trabajo situado (STS) y acompañamiento en aula (AA);
2. Distribución de materiales de matemáticas y lenguaje para estudiantes y docentes.

Mediante las dos estrategias indicadas, el PTA 2.0 tuvo como metas las siguientes:

1. Transformar las prácticas en aula de 85,000 maestros.
2. Mejorar el aprendizaje de 2,300,000 de alumnos entre grado cero y quinto de Primaria.
3. Atender a 4,473 establecimientos educativos (Universidad de los Andes, 2016).

Incidencia de la buena práctica

Esta política educativa ha estado enmarcada en las estrategias que orientan el accionar del Estado y que se plasman e institucionalizan en el Plan de Desarrollo, y por lo tanto, en las líneas estratégicas del Ministerio de Educación Nacional.

El PTA tuvo un primer estudio de impacto realizado por la Universidad de Los Andes en el año 2014. Mediante el uso de datos administrativos, así como con datos levantados en una muestra de 400 establecimientos educativos, se encontró que el programa no tiene impacto en el aprendizaje de los estudiantes de tercer y quinto grado en las pruebas Saber de lenguaje y matemáticas. Sin embargo, sí se encontró impacto en aumentar el acceso y uso de materiales educativos por parte de docentes y estudiantes, así como en el tiempo que los docentes dedican a la planeación de clase y en la generación de comunidades de aprendizaje. Por último, también se encontró impacto en las prácticas docentes en lo referido a comunicación con los estudiantes, evaluación de los aprendizajes, prácticas de enseñanza y tiempo efectivo de enseñanza. Es por ello que los impactos positivos encontrados varían según el grado de implementación del programa (Universidad de los Andes, 2015).

Con base en estos resultados se rediseñó el programa y se generó el PTA 2.0. Las mejoras se dieron tanto en el ámbito pedagógico como en el administrativo. Además, también se empezó la ejecución del PTA-media que busca, además de mejorar los aprendizajes, también mejorar las tasas de graduación y el tránsito hacia la Universidad. A pesar de que las evaluaciones realizadas para las pruebas de los años 2014 y 2015 no mostraron un impacto estadísticamente significativo del programa en sus resultados, una de las evaluaciones del PTA 2.0 para las pruebas del año 2016 sí mostró un impacto significativo y positivo, tanto para el área de lenguaje como para la de matemáticas. El impacto estaría concentrado en las zonas rurales, con valores de alrededor de 7 y 4 puntos en matemáticas y lenguaje respectivamente (Universidad de los Andes, 2016; Universidad de los Andes, 2017).

Factores de éxito de la buena práctica Innovación

Entre los principales factores identificados se destaca el monitoreo constante de los aprendizajes a través de las prueba Saber y también la evaluación de impacto del programa. Esto ha permitido re-direccionar los enfoques de la intervención hacia aquellos que desde el inicio tuvieron mayores efectos en las prácticas en aula.

Como se mencionó, el PTA 2.0 ha sido evaluado en dos ocasiones por la Universidad de los Andes lo que permitió corregir y mejorar cada una de las fases de la intervención. Como resultado de este proceso también se evidenció la necesidad de manejar de manera más organizada y técnica el importante volumen de información operativa y pedagógica. Es así que desde el año 2015, se desarrolla un sistema altamente detallado denominado Sistema de Información del Programa Todos a Aprender (SIPTA) en donde se registra información administrativa, operativa, pedagógica, de planificación y seguimiento.

Este sistema se alimenta con los reportes de los tutores y formadores en donde se detalla las instituciones visitadas y las actividades realizadas. El sistema inicia con el diseño, por parte del tutor, de la agenda que será aplicada en cada visita a cada unidad educativa, la misma que debe ser aprobada por el correspondiente formador. A continuación se deben validar las visitas y actividades efectuadas por el formador quien realiza retroalimentaciones a la información; una vez cumplido y aprobado todo el proceso se generan los pagos de tutores y formadores. Este completo sistema permite monitorear y verificar la real implementación de las acciones diseñadas. Y entra en total sintonía con el enfoque del PTA 2.0 que pretendía regularizar las rutas y los contenidos impartidos en todas las regiones.

Sostenibilidad

Indudablemente el factor político ha sido indispensable en la sostenibilidad del Programa. Esta política educativa ha estado enmarcada en las estrategias que orientan el accionar del Estado y que se plasman e institucionalizan en el Plan de Desarrollo, y por lo tanto en las líneas estratégicas del Ministerio de Educación Nacional. Esto ha garantizado la asignación oportuna de los recursos. El presupuesto asignado ha alcanzado un total de USD\$172 millones de dólares en los últimos cuatro años (tomado de la entrevista al Gerente PTA 2.0) lo cual no es un gasto tan representativo si se considera que el presupuesto para esta cartera de Estado solo para el año 2018 fue de 37,4 billones de pesos, es decir alrededor de USD\$83.000 millones de dólares. (Ministerio de Hacienda, 2017).

No obstante, el reto consiste en dar continuidad a la política educativa planteada en un contexto de cambio en la administración presidencial. En junio de 2018 Colombia eligió un nuevo líder que en su discurso pone énfasis en la educación, pero centrada sobre todo en la etapa preescolar a través de la propuesta de gobierno 62 y 63. La profesión docente también es un elemento discursivo del nuevo presidente que se relaciona sobre todo con el tema de incentivos¹¹.

Una de las principales acciones desarrolladas por el PTA 2.0, frente a esta coyuntura política, fue instalar capacidades de sostenibilidad al interior de los establecimientos educativos focalizados. Esto mediante una figura de líder de apropiación, capaz de replicar las metodologías con los otros docentes, mediante el abordaje y compromiso con las autoridades educativas. Por otro lado, la última fase del proyecto en el 2018 tuvo un componente importante de sistematización de la experiencia y los logros, lo cual pueda servir de base a la nueva administración.

Replicabilidad

El programa del PTA 2.0 demuestra condiciones de replicabilidad como una política de formación docente que ha obtenido mejoras en

¹¹ Propuesta de campaña Iván Duque y Marta Lucía Ramírez. Recuperado de: <https://s3.amazonaws.com/ivanduquewebsite/static/propuestas.pdf>

las prácticas en aula. Esto, además, es más significativo en las áreas rurales que en las urbanas, lo cual contribuye a reducir una de las principales brechas que existe en el país, así como en la región.

El acompañamiento en aula y las sesiones de trabajo situadas, como estrategias de formación, representan un factor de éxito, pues permiten atender las principales necesidades de los docentes de manera contextualizada. La implementación fiel de estas estrategias ha sido uno de los principales propulsores de cambios sustanciales en los mecanismos de enseñanza de los maestros. Este tipo de modelos de profesionalización docente ya se está efectuando en otros países de la región, como Ecuador y Perú, es decir, que se cuenta con las capacidades desarrolladas para su implementación.

Otro factor relevante es el desarrollo curricular y pedagógico a través de materiales que permiten reforzar los contenidos y que han supuesto una mejora en la disponibilidad y uso de material de alta calidad, sobre todo en las zonas más vulnerables. En relación a la inversión en el proyecto se evidencia la factibilidad, considerando que los países de la región destinan un monto similar al sector educativo como porcentaje de su PIB. En este aspecto, un factor que debe considerarse en mayor medida para posibles intervenciones es el impacto de los programas en términos de mejora de los aprendizajes.

6.3.2 Ecuador

Programa de Acompañamiento Pedagógico en Territorio y Escuelas Lectoras

Problemática abordada por la buena práctica

La lectura es reconocida como un potente instrumento de inclusión social y de desarrollo económico, social y cultural de las naciones (Cerlalc, 2017), y junto con la escritura y las matemáticas representan los componentes estructurales de los aprendizajes en la educación Básica Primaria. Con este antecedente, la enseñanza de la lectura y escritura ha sido un tema prioritario en la región, y ha significado esfuerzos importantes encaminados a la institucionalización del fomento de estas prácticas y al desarrollo de estrategias educativas orientadas a mejorar el desempeño lecto-escritor. Las estadísticas generales son las primeras fuentes de preocupación en el tema, pues reflejan que, en su mayoría, los países latinoamericanos no se caracterizan por ser lectores y existen serias deficiencias en el aprendizaje de esta práctica en el sistema educativo.

Un indicador que contribuye al análisis sobre la comprensión lectora son los resultados del informe comparativo entre las pruebas SERCE y TERCE, que señala que existe una mejora significativa en lo que respecta al aprendizaje de lectura en tercer grado de Primaria en toda la región. No obstante, la mayor parte de los estudiantes, el 65%, se ubica en los niveles inferiores de desempeño. De igual forma, los resultados regionales de lectura en sexto grado presentan una variación positiva, al menos siete de los 14 países que participaron en el estudio muestran rendimientos significativamente más altos, entre los cuales se incluye al Ecuador (UNESCO, 2014).

En base a los resultados de las mismas pruebas TERCE 2013 y 2015 se reporta que menos del 60% de los estudiantes de sexto grado alcanzan las competencias mínimas de aprendizaje en sexto grado en el Ecuador. Si bien en el caso de las competencias mínimas en lectura es un poco mayor superando el 80%, aún existe un porcentaje significativo de estudiantes que terminan la escolaridad Primaria sin saber leer ni escribir, lo que afecta su rendimiento en las otras asignaturas.

Los problemas de aprendizaje de la lectura en el país deben ser entendidos de una forma integral y no limitarse únicamente a las deficiencias en el sistema educativo. Las dificultades para desarrollar las destrezas para la lectura y la escritura parten también de un contexto social en donde no hay condiciones para fomentar esta práctica ni hábitos que la refuercen, aspectos frecuentes también en los mismos profesores. A esto se debe añadir la continuidad de metodologías caducas que se siguen aplicando en las unidades educativas para la enseñanza de la lectura. Frente a este hecho resulta clave desarrollar procesos de acompañamiento con los docentes que refuercen los contenidos pedagógicos y que puedan ser aplicados en el aula.

Por otro lado, es indudable que la calidad docente es el elemento más importante en el aula en cuanto a resultados de aprendizaje (Allen et al 2011, Nye et al 2004). Bajo esta perspectiva, el desarrollo profesional docente en servicio en el contexto latinoamericano, constituye un tema de interés prioritario. Pese a los esfuerzos de los distintos gobiernos, las intervenciones no siempre son eficientes en términos del desempeño de los estudiantes. Las capacitaciones en la región se han caracterizado, sobre todo, por un enfoque teórico y bajo la modalidad de evento puntual. Esto a pesar de que la investigación científica demuestra que, para que las políticas de formación docente sean efectivas en mejorar los logros académicos, se deben modificar las prácticas pedagógicas en aula (Murnane and Ganimian 2014).

Bajo este contexto el Ministerio de Educación, junto con la Universidad Andina Simón Bolívar, UNICEF y la ONG Desarrollo y Acción (DYA), desarrollan una propuesta de capacitación docente basada en la modalidad de acompañamiento y mentorías que recuperan el principio pedagógico de la formación. Además, el proyecto asegura la aplicación de metodologías que garantizan el desarrollo de habilidades fundamentales para la comprensión lectora y la producción de textos. La práctica se ha focalizado en las escuelas más carentes de la zona sierra y costa del país y que, por lo tanto, también tienen un bajo desempeño en las pruebas de conocimiento. De esta manera, se intenta democratizar la mejora en la calidad educativa y atender las necesidades originadas en los hogares de las niñas y los niños.

Objetivos de la buena práctica

El objetivo del programa es mejorar los niveles de lectura y escritura a través de programas de mentoría para los docentes. La práctica se enfoca en la educación general básica (EGB) en los niveles de primero a cuarto grado en donde se consolidan las habilidades del lenguaje. Además, también se trabaja en factores de clima del aula.

La fase inicial del Programa empezó con 189 unidades educativas, ubicadas en 15 circuitos educativos en la Costa y la Sierra con una cobertura de 1196 docentes. La población meta de la intervención es de 89,247 estudiantes.

Objetivo general

Mejorar los niveles de aprendizaje de lecto-escritura de los niños y niñas de Preparatoria y EGB elemental a través del Programa de Acompañamiento Pedagógico en Territorio que fortalece el desempeño docente (PAPT).

Objetivo específico 1

- Formar mentores en Lengua y Literatura para acompañar los procesos de fortalecimiento docente.
- Talleres presenciales de formación.
- Acompañamiento y monitoreo en campo.
- Grupos de inter-aprendizaje.
- Soporte virtual.

Objetivo específico 2

- Fortalecer las capacidades pedagógicas docentes.
- Acompañamiento y monitoreo en aula.
- Grupos de inter-aprendizaje.

Objetivo específico 3

- Formar de formadores de mentores entre miembros del equipo de asesores y mentores pedagógicos.
- Proceso de formación específica a mentores seleccionados.
- Desarrollo de nuevas iteraciones de formación de mentores con el nuevo grupo de formadores.

Objetivo específico 4

- Fortalecer de la gestión pedagógica de las instituciones educativas a través de los asesores educativos.

Objetivo específico 5

- Fomentar la vinculación de las familias en el proceso educativo de los niños.

Incidencia de la buena práctica

Al momento no existe un estudio de impacto que permita ver si el programa tiene o no efectos positivos en indicadores académicos de los niños/as. Sin embargo, el programa en su actual estructura en el Ministerio, prevé un estudio de evaluación de impacto, que se encuentra en su fase de diseño.

Por otro lado, los testimonios recogidos de docentes partícipes del proyecto Escuelas Lectoras, dan pistas del impacto y la ganancia personal y académica que está teniendo la aplicación de la nueva metodología dentro de las escuelas e instituciones educativas participantes. En cuanto a lo vivencial, los docentes han podido rescatar la mejora del clima escolar dentro del aula, tanto entre los niños como con los profesores. De igual manera, han sentido cambios conductuales en los alumnos, en los que se refleja mayor tranquilidad y atención por parte de ellos durante la adquisición de nuevos aprendizajes. Adicionalmente, en cuanto a lo cognitivo, se ha visto cómo los niños aprenden a darle un nuevo sentido a los conceptos del diario vivir y de sus propios contextos. Gracias a este aprendizaje significativo, es posible para ellos expresarse más libre y claramente, dentro y fuera del aula. Los docentes relatan cómo en seis meses han visto mejoras significativas, lo cual es motivador para continuar aplicando esta nueva metodología. De igual manera, los profesores han manifestado y reconocido la dificultad de “desaprender” la metodología tradicional para así reaprender la nueva. Los talleres mecánicos, que ahora han sido reemplazados por los acompañamientos, han refrescado a los docentes para que este reaprendizaje sea aún más efectivo y sencillo de asimilar.

Pese a la resistencia inicial de cambiar sus prácticas de aula, las entrevistas con los docentes reflejan la apropiación de la metodología. Además señalan con entusiasmo que los estudiantes desarrollan las destrezas necesarias para leer y escribir textos antes de finalizar el año lectivo. Al modificar la práctica en aula, el método refuerza la disciplina positiva favoreciendo el clima educativo. La observación y el acompañamiento docente permitieron evidenciar un mejor desarrollo del clima de aula, la inclusión de los alumnos y una mejor relación con los docentes.

Al hablar de los niños, es importante que una figura representativa como su maestro, les ayude a descubrir sus habilidades y fortalezas, para desarrollar su creatividad de aprendizaje hacia ámbitos positivos. De igual forma, la seguridad en sí mismos es un factor necesario para el proceso del aprendizaje en los niños, en este caso, para la habilidad lecto-escritora.

A nivel institucional, la metodología de acompañamiento a los docentes ha transformado la relación con el Ministerio de Educación que se caracterizaba por principios de control, sanción y sobrecarga administrativa. Esto ha renovado la apertura de los docentes a participar en las iniciativas del MINEDUC.

Con base en los resultados observados de otras experiencias de aplicación de esta metodología y en base a la teoría del cambio, se espera que, durante el primer año de la aplicación, el vocabulario de los niños aumente en un 50%. Durante el segundo año de los mismos estudiantes, el vocabulario incrementan rápidamente en un 80%.

Innovación

La colaboración de diferentes instituciones y ONGs han aportado y garantizado la calidad metodológica de la intervención para esta nueva enseñanza. El aporte de material actualizado, de talleres vivenciales, de acompañamientos de docente a docente y de herramientas audiovisuales y capacitaciones en línea, han refrescado la visión pedagógica tanto a los profesores como a los padres de familia involucrados en este proceso. A largo plazo, se espera que, con la ayuda del Programa, la educación en el país, sobre todo en las poblaciones más vulnerables, incremente sus niveles, causando mejoras tanto a nivel social como económico.

Sostenibilidad

La sostenibilidad está dada por factores de gestión y políticos liderados por el Ministerio de Educación. Asimismo, el prestigio académico de la UASB hace atractiva la participación de los docentes en las capacitaciones, lo que estimula la apropiación por parte de estos actores.

Por otro lado, un factor de sostenibilidad radica también en que la UASB cuenta con el Programa de Escuelas Lectoras, como parte del área de la Facultad de Educación de la universidad. Lo anterior garantiza la institucionalidad y el continuo perfeccionamiento de la propuesta metodológica. Por otro lado, el Programa cuenta con el reconocimiento del Ministerio de Educación mediante acuerdo No. 3289, lo que ha significado un trabajo en conjunto entre el MINEDUC y la UASB para el mejoramiento de la calidad educativa en diferentes áreas. Bajo esta lógica la Universidad también ha aportado con la producción de textos de lengua y literatura, basados en el enfoque sociocultural de las Escuelas Lectoras. Estos textos fueron distribuidos de manera gratuita a todos los estudiantes de segundo a décimo año del sistema nacional educativo.

El Ministerio de Educación es el organismo encargado de convocar y capacitar a los facilitadores docentes implicados para dar vida al proyecto mediante el acompañamiento hacia los profesores dentro del aula. Se resalta la decisión de requerir expertos en docencia, con conocimientos en el área de alfabetización, para ser los encargados de facilitar los acompañamientos pedagógicos a sus colegas dentro de las instituciones educativas seleccionadas. Esta exigencia le dio un tinte más serio para el involucramiento en el proceso de reaprendizaje de la nueva metodología. Además, se exigió que éstos no estuvieran próximos a la jubilación, que tuvieran disponibilidad y motivación en participar de este proyecto y que contaran con la capacidad de transmitir empatía y liderazgo a sus colegas docentes.

Los mentores han sido los encargados de transmitir conocimientos que no solo se basan en lo teórico, sino que han logrado enfatizar la importancia de la práctica para aprehender los nuevos contenidos de manera más significativa. Este acompañamiento ha sido esencial para el buen desempeño de los maestros dentro del aula con sus estudiantes.

Los avances en los aprendizajes de los niños son tal vez el elemento que más estimula en los maestros y que en gran medida sostiene la práctica.

Con base en los resultados observados de otras experiencias de aplicación de esta metodología y en base a la teoría del cambio, se espera que, durante el primer año de la aplicación, el vocabulario de los niños aumente en un 50%. Durante el segundo año de los mismos estudiantes, el vocabulario incrementa rápidamente en un 80%. De igual manera, la escritura y la comunicación de los niños mejora significativamente, al momento en el que se les enseña y permite hacerlo mediante sus propios códigos y significados (Mena, s.f).

El PAPT representa una herramienta de política pública educativa que puede ser aplicada a otros niveles de la educación básica, e incluso de bachillerato. Pero resulta indispensable implementar la evaluación del programa para poder formularla como política de intervención más amplia en el tiempo y con mayor cobertura.

Replicabilidad

Un factor clave de esta práctica fue el alcance regional de la intervención, que inició en el 2002. Universidades de alto prestigio en Bolivia, Perú y Ecuador participaron en la elaboración de los documentos situacionales y metodológicos que aseguraron gran pertinencia cultural y contextual para cada país. Actualmente, la práctica se sostiene en Ecuador por el trabajo desarrollado por la UASB y se ha convertido en un instrumento de política de formación en servicio docente a través del PAPT. A partir de esta experiencia se han formado cuadros especialistas y se han desarrollado capacidades institucionales en las universidades y en el sector público, encargados de la formación de los docentes. El programa ha sido aplicado, por el momento, en diferentes provincias del país. Cotopaxi, Chimborazo, Imbabura, Pichincha, Napo, Sucumbíos y Santa Elena son las provincias incluidas en incorporar la nueva metodología. En total, son partícipes 189 escuelas, de los cuales 1196 profesores están siendo capacitados para transmitir la nueva metodología a sus estudiantes. Al querer incluir los contextos más vulnerables, urbanos y rurales, dentro de los programas de educación del país, se vio la importancia de contar con un equipo de capacitadores capaces de transmitir conocimientos y (aptitudes) sobre el beneficio de la lectura para empezar a construir identidad social (Mena, 2015).

Se trata de una práctica inclusiva, que funciona positivamente en las escuelas interculturales bilingües de la región. Al ser la lengua castellana y el *kichwa* idiomas fonéticos, la propuesta del Programa se ajusta adecuadamente con la metodología. Los resultados favorables del Programa, indican que esta nueva forma de enseñanza puede ser aplicable a nivel nacional, con lo que se pretende fomentar la inclusión y la equidad y eliminar las barreras sociales del aprendizaje. Esto se respalda con el hecho de que esta metodología de enseñanza fue incluida dentro del currículo nacional en el año 2010 pero no existió

un mecanismo de aplicación entre los docentes. Se espera evidenciar a largo plazo, los logros y mayor desempeño en la Educación Secundaria e, inclusive, en la Educación Superior.

7. CONCLUSIONES

Los modelos educativos latinoamericanos presentan una serie de desafíos, no solo en relación con los recursos destinados al sector educación, sino con su éxito y efectividad tanto en sus resultados en pruebas internacionales, como, en la transformación de las sociedades latinoamericanas. No se debe ni se puede desligar el trabajo educativo del ambiente en el que está inmerso, por lo que el desafío que se le presenta, al buscar transformar sociedades ubicadas en el contexto de mayor desigualdad a nivel mundial no es pequeño. De ahí se desprende la importancia en la formación inicial y continua docente, así como el trabajo en red que se debe plantear en la labor educativa, articulando los espacios escolares, familiares, comunales y educativos para asegurar un impacto positivo en la formación estudiantil, así como en la vida comunitaria.

Los países latinoamericanos tienen un importante espacio de crecimiento tanto en la inversión, como en la calidad de sus modelos educativos, especialmente si se les compara con otras experiencias extrarregionales, o incluso con otros países de la OCDE. De ahí que sea necesario profundizar proyectos que capaciten a la persona docente, precisamente porque se ha demostrado que esta capacitación es por lo general de bajo costo, y provoca un impacto importante en las aulas, como se demostró a partir del análisis de la buena práctica docente identificada en Colombia, Programa Todos Aprender (PTA 2.0) . Asimismo, la buena práctica identificada en Ecuador, muestra como la generación de vínculos de empatía, más allá de una relación de autoridad, entre la persona docente y las y los alumnos es fundamental para la motivación al aprendizaje en los últimos, generando con ello un mejoramiento del ambiente del aula, y a su vez de la calidad en la educación. Como lo afirma el informe de esta buena práctica docente:

La transformación de prácticas docentes que aseguran un mejor clima de aula, caracterizadas por generar espacios de reflexión y diálogo que superan antiguos métodos disciplinares más bien normativos, esto incide en la motivación y apertura de los estudiantes. De igual

forma se debe resaltar la pertinencia contextual de la práctica, pues parte de carencias lectoras no solo en los estudiantes, sino en los propios profesores. Es así que se trabaja en aumentar las destrezas en ambos actores.

Por otro lado, se debe considerar que muchos de los docentes vienen de contextos no lectores. Sin embargo, esto no tiene por qué ser un impedimento para la transferencia de conocimientos y experiencias. Más allá de instruir desde lo académico, se ha visto cómo la actitud, el diálogo, la reflexión y la empatía que pueda proyectar el docente puede impactar significativamente al alumno, al despertar su motivación hacia el aprendizaje (Mena, 2015). Puesto que algunos docentes provienen de contextos no lectores y de exclusión, son más capaces de apropiarse y encariñarse con este nuevo proyecto, lo que explica el por qué se emocionan tanto con los avances de los niños dentro del aula. De igual manera, este acompañamiento logra evidentemente incidir de manera favorable en el comportamiento lector de los alumnos (Mena, 2011). Al lograr que esta nueva metodología se torne pública, integral e inclusiva dentro de toda la región, habrá mayores oportunidades sociales y económicas a largo plazo (FLACSO, 2018a, pp. 61-62).

A partir de esto se puede entender de forma más clara uno de los aspectos que han sido señalado en el informe subregional del Cono Sur: la necesidad de la innovación para generar un impacto dentro y fuera del aula en la motivación del estudiante por aprender. Una forma de lograrlo es a través del trabajo en red, vinculando y articulando los espacios escolares, junto con las familias y comunidades de las y los estudiantes.

En este sentido, los estudios recientes sobre el trabajo docente han evidenciado que la docencia es una tarea "sobre los otros" (Dubet, 2006) por lo que pensar en las formas de desarrollo profesional docente, supone incluir la dimensión del impacto que ese trabajo tiene en la formación -y por tanto la vida- de los otros. Implica también una dosis de sensibilidad respecto a lo que la enseñanza produce, inhibe, facilita, obstaculiza. Asimismo, en nuestras investigaciones recientes hemos destacado la eficacia producida por quienes acompañan trayectorias educativas exitosas a partir de desplegar una posición docente inclusiva, en relación con las condiciones sociales de los alumno/as (Southwell, 2013, 2015). Esto supone dejar atrás las propuestas de capacitación de "baja intensidad" (Marcelo y Vaillant, 2009) entendidas como diseños instruccionales de desempeño individual docente (FLACSO, 2018b, p. 49).

La experiencia de la buena práctica identificada en Uruguay evidencia el impacto positivo sobre la calidad de la educación y la transformación de las relaciones sociales comunales a partir de la formación docente continua.

Se planteó desarrollar un conjunto de estrategias pedagógicas innovadoras que al tiempo que impactan en los aprendizajes de los

alumnos, habilitan otras formas de actuar de la escuela como colectivo, tanto en la relación con los niños, las familias y la comunidad como al interior de la comunidad educativa. El maestro comunitario trabaja en la modificación de la gestión del aula, ampliándola e involucrando a los adultos de referencia, en actividades de aprendizaje que dan como resultado un mayor acompañamiento de las y los alumnos/os y un empoderamiento y recuperación de lugar de adultos referentes por parte de las familias, cuyo lugar de privación social ha atenuado este rol (FLACSO, 2018b, p. 54).

El trabajo comunal y la articulación social de la labor docente también es entendida en Bolivia, al construir un sistema educativo comunitario, intracultural, intercultural y plurilingüe, de acuerdo a la realidad de la diversidad de su sociedad. Resulta necesario realizar nuevos esfuerzos de investigación sobre el impacto educativo y social de este tipo de prácticas y las posibilidades de su replicabilidad en otros contextos latinoamericanos. Esto resulta fundamental para el éxito de cualquier política o iniciativa que se busque realizar, ya que cualquier acción que se realice obedece a lo que se conoce como la “ecología de la política”, lo que permite entender que las políticas, especialmente aquellas relacionadas con la formación docente, nunca pueden escapar de su contexto, local, nacional ni internacional, incidiendo en su éxito, así como en su replicabilidad.

Sin embargo, para poder articular adecuadamente la labor docente con la labor comunitaria se debe trascender la perspectiva que entiende a la persona docente y su trabajo como un trabajo individual, que debe ser evaluado por su eficacia, a partir de los resultados de las y los estudiantes en pruebas estandarizadas. Esta visión del trabajo docente es reduccionista y conservadora, al concebir la posibilidad de estandarizar la formación docente y predecir su labor, tal y como se tratara de una especie de producción industrial. Por el contrario, se debe entender a la persona docente y su trabajo en su complejidad, tanto técnica como social, destacando: su naturaleza institucional y colectiva y su carácter inherentemente político transformador (FLACSO, 2018b, p. 57).

Precisamente esto es lo que viene a destacar la buena práctica docente identificada en Brasil, al promover y construir una “concepción horizontal [de la labor docente], reuniendo escuela, universidad y sociedad civil en la construcción teórica y empírica del curso” (FLACSO, 2018c, p. 31).

La educación en América Latina, es el campo dónde al interior de las aulas y las escuelas se reproducen desigualdades sociales, económicas y de género, sin tener en consideración las condiciones reales de vida de la población estudiantil. El hecho de que en América Latina se pueda prever los resultados del aprendizaje en las pruebas estandarizadas a partir de la identificación de la escuela a la que asisten las y los estudiantes (OCDE, 2018), es la máxima prueba de la reproducción de la desigualdad generada dentro del aula.

Como han evidenciado las buenas prácticas identificadas en este estudio, la formación docente continua tiene la capacidad de transformar esta realidad social en beneficio de todos los actores involucrados, tanto el/la estudiante y profesor/a, como también sus familias y comunidades. Sin embargo, para cumplir con este objetivo, tanto la formación inicial como la continua docente deben rescatar y promover la labor humana y social de la persona docente. Es ahí donde reside el principal desafío de los modelos educativos latinoamericanos, y la mayor oportunidad de transformación social que ofrece la formación docente continua.

8. RECOMENDACIONES

CAF se ha planteado como objetivo general en sus labores en materia de educación contribuir en promover iniciativas que incrementen el acceso a la educación, mejoren la calidad en todos los niveles y fortalezcan la pertinencia de las ofertas educativas, mediante recursos y asesoría que permitan contribuir con la inclusión social de los grupos más vulnerables y la transformación productiva de la región (CAF, 2018).

Asimismo, en su Agenda Educativa CAF 2017-2022, CAF ha establecido tres Ejes Orientadores para su accionar:

1. Aumentar el acceso a la educación, con énfasis en la población de menores recursos. Con el impulso a este eje estratégico se espera apoyar a los países para que todos los niños y jóvenes, sin importar su nivel socio-económico, lugar de residencia u origen étnico, accedan a una educación de calidad y se gradúen, asegurando una mayor equidad en la distribución de oportunidades.
2. Mejorar la calidad de la educación en todos los niveles. Bajo este eje, las acciones de CAF buscan mejorar los procesos de aprendizaje, la motivación de los estudiantes por el acceso al conocimiento, y su aplicación y aprovechamiento a lo largo de sus vidas.
3. Fortalecer la pertinencia de la educación, especialmente para los jóvenes en edad de vincularse al mercado laboral. Este eje está dirigido a mejorar los vínculos entre las habilidades desarrolladas en el sistema educativo y las requeridas en el mundo laboral, y busca contribuir a la transformación productiva de la región y el incremento de las oportunidades de integración y participación de todos los individuos en la sociedad bajo principios de productividad, convivencia y solidaridad (CAF, 2017, p. 24).

Para el cumplimiento de esta agenda, CAF ha enfocado los esfuerzos y recursos en dos áreas específicas. En primer lugar, la provisión de insumos a la educación, y en segundo lugar, el análisis, la

sistematización y la divulgación de las mejores prácticas (CAF, 2017, p. 24). El estudio realizado se ubica en la segunda área de trabajo, identificando áreas importantes en las cuales los países de la región latinoamericana y caribeña pueden enfocarse en aras de mejorar la calidad en los sistemas educativos de la región.

Por lo tanto, a partir de los hallazgos identificados a lo largo de la investigación, así como en las buenas prácticas seleccionadas en cada subregión latinoamericana objeto de estudio, es que se plantean las siguientes recomendaciones, que generan insumos para el logro transversal de los Ejes Orientadores mencionados anteriormente. A continuación en la figura 8.1 se presentan estas recomendaciones y sus relaciones con los tres Ejes Orientadores de CAF en materia de educación.

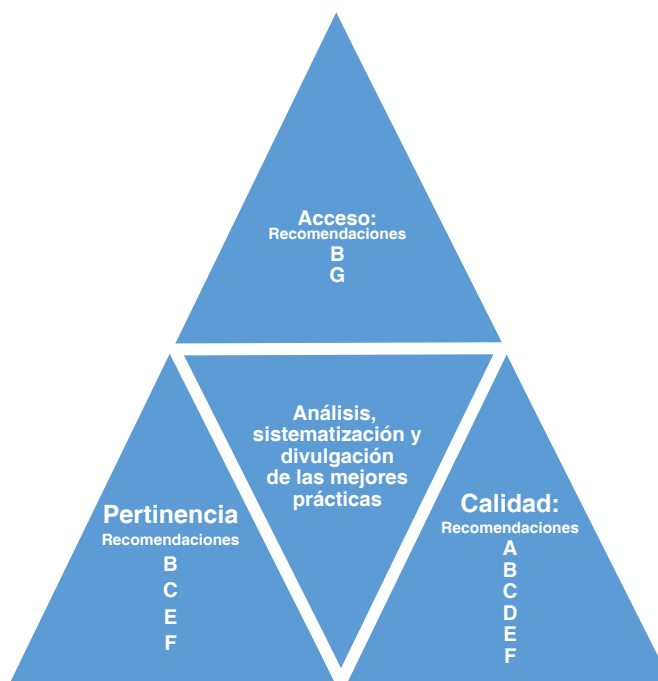


Figura 8.1. Ejes Orientadores y Recomendaciones Aportadas

Fuente: FLACSO, con base en Agenda Educativa 2017-2022 CAF.

Recomendaciones para el trabajo en educación para

- A. La necesidad de estudiar la replicabilidad de las buenas prácticas en formación continua docente identificadas en otras regiones del mundo. Como mostró la investigación de los casos extrarregionales (Finlandia, España y Singapur), un punto fundamental para generar un impacto significativo en la calidad de los sistemas educativos involucra la selección minuciosa y rigurosa de las futuras personas docentes. Mediante la selección con base en criterios rigurosos que midan las habilidades de las personas para su futura profesión

docente, los países extrarregionales estudiados han logrado una constante mejoría en la calidad de sus sistemas educativos. Esta importante enseñanza debe, por tanto, trabajarse con las autoridades públicas y las instituciones encargadas de la formación docente en cada país latinoamericano y caribeño.

- B. Entender que la profesión docente es una producción colectiva con un impacto significativo en la realidad que se desarrolla. Esta perspectiva permite entender que la profesión docente no es un producto individualizado de un determinado profesor/a, sino que está inserto, no sólo en un aula determinada, con alumnos/as determinados, sino también en una escuela y una comunidad específica. Entender que el trabajo docente tiene un impacto en la realidad social involucra una labor en red, la cual debe relacionar necesariamente a las comunidades, familias, personal docente y personas alumnas de una determinada localidad.

Esto implica ampliar la visión docente más allá de una escuela en una comunidad, también implica involucrarse con otras escuelas, instituciones y organizaciones, tanto públicas como privadas, de forma tal que permita asegurar que la profesión docente genere un impacto social e integral en la comunidad. Esto permitirá a su vez que la educación deje de ser un campo de reproducción de desigualdades económicas, sociales y de género, y se convierta en un campo de expansión de derechos. Para ello, se debe entender el contexto socio-económico, político y cultural en el que está inmersa la labor docente. Las buenas prácticas identificadas en Ecuador y Uruguay ofrecen experiencias exitosas y replicables en el trabajo docente comunitario. Además, las iniciativas desarrolladas en Bolivia, en materia de educación pluricultural y multilingüe, deben estudiarse de forma más profunda para identificar sus fortalezas, debilidades, sostenibilidad, replicabilidad e impacto, con el objetivo de evaluarlas correctamente, y llevarlas a otros países de la región.

- C. Se debe estimular que el equipo escolar se reconozca como una comunidad de aprendizaje y que, de ese modo, cree mecanismos de intercambio de informaciones y experiencias como parte de la tarea docente, incluida en su régimen de trabajo y formalizada en la producción de diagnósticos, informes y evaluaciones. Existen evidencias de que el énfasis en la formación continua de cada docente aislada de sus condiciones reales de trabajo y lejos de su comunidad escolar produce poco efecto en los resultados de aprendizaje de sus estudiantes. En este sentido, es vital, no sólo la selección del personal docente en la formación inicial, y el acompañamiento de nuevas personas docentes, también es fundamental la formación continua docente, procurando innovar en nuevas metodologías pedagógicas.

Como han demostrado las buenas prácticas docentes identificadas en la región latinoamericana y caribeña, un impulso leve en la formación docente continua ha mostrado tener un impacto significativo en el modelo educativo, tanto en su calidad, como en la motivación tanto del o la docente en enseñar, como del estudiantado en aprender. El acompañamiento entre personas docentes en esta tarea, y la capacitación mediante nuevas técnicas y herramientas permite innovar en la labor docente en general. Para ello, el uso de las herramientas tecnológicas disponibles ha mostrado ser un campo de gran potencial, como lo demuestra la buena práctica identificada en Colombia, especialmente en la reducción de las desigualdades entre las zonas urbano-rural, precisamente por su impacto positivo en las zonas rurales del país.

- D. Se deben implementar herramientas de evaluación docente que no sólo permitan evaluar el impacto del trabajo docente en determinadas pruebas, sino evaluar al trabajo docente en su conjunto, tanto en su impacto en el aula, como en su impacto dentro de la comunidad de aprendizaje del equipo docente, y su impacto dentro de su comunidad en general. Además, debe procurarse que se entiendan que las herramientas de evaluación no son una amenaza para la persona docente, sino que son una herramienta fundamental para brindarle retroalimentación de su labor, y con ello fomentar la mejoría e innovación continua, y por lo tanto, la formación continua docente.
- E. Se deben idear y poner en práctica procesos de selección docente, formación continua docente, y evaluación docente que permitan retroalimentar la labor docente, en aras de asegurar un mayor impacto en la calidad del sistema educativo, y procurar que los recursos invertidos en la educación se utilicen de la forma más eficaz y eficiente posible. Latinoamérica y El Caribe invierten una cantidad significativa de recursos en la educación, muy parecido con el promedio de los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), no obstante, los resultados de los modelos educativos de la región, a la luz de diversas métricas, no son los esperados. Por esta razón es que son necesarios procesos de selección docente, de forma que se asegure que la persona con la mejor vocación será la que lleva a cabo la profesión. Asimismo, como lo han señalado los diversos informes, la formación continua docente ha demostrado ser de bajo costo pero de alto impacto, por lo que los países de la región deben incentivar la promoción y la innovación en esta área. Finalmente, la evaluación será la que permitirá determinar el impacto positivo o negativo, tanto de las acciones como de los recursos invertidos, permitiéndole a los Estados y sus sociedades enfocar esfuerzos o tomar las acciones correctivas necesarias para asegurar un modelo educativo justo, equitativo y de calidad.
- F. La replicabilidad de las buenas prácticas identificadas en Brasil, Colombia, Ecuador y Uruguay, así como sus lecciones aprendidas;

en otros países de la región a través de la cooperación Sur-Sur, es una excelente forma de llevar a cabo una acción transversal que impacte los modelos educativos tanto en calidad y pertinencia.

- G. La evidencia del panorama regional, y las buenas prácticas identificadas nos demuestran que las acciones estatales están orientadas en las áreas de calidad y pertinencia, sin embargo, como lo demuestra el estudio, resulta necesario llevar a cabo medidas que incentiven, y aseguren efectivamente, el acceso al nivel educativo, tanto en temprana edad, en el nivel de pre-primaria, como, y de forma más inmediata, en el nivel de Secundaria, donde la región muestra una reducción importante en los indicadores de matrícula si se compara con el nivel primario.

Para finalizar esta sección se presentan los temas relevantes discutidos en los Talleres de presentación de las Buenas Prácticas seleccionadas, los cuales refuerzan las recomendaciones presentadas anteriormente y la importancia de la vinculación de la formación continua docente y los procesos de educación. Los talleres fueron conformados por representantes de las entidades de gobiernos, así como académicos y representantes de organismos internacionales, todos ligados al tema de educación en Latinoamérica. A continuación se detallan los principales temas surgidos del debate posterior a la presentación de las Buenas Prácticas.

Situación de los Docentes

Cuando se analiza la formación docente continua es importante replantear la necesidad de la renovación de los procedimientos con los que trabajan los docentes. Por esto, en primer lugar se debe considerar la labor del docente con sectores en vulnerabilidad socio-económica, así como aspectos complejos de la enseñanza, con diferencias raciales o de géneros, lo cual debe llevar a un cuidado especial en el planteamiento de las políticas educativas. Es necesario considerar al docente como una persona integral y no segmentada, desde la relación con el contexto que lo rodea, para así entender la sociedad compleja en la que interactúa.

Por lo anterior es necesario evaluar el conocimiento de los docentes desde nuevas estrategias y no partir de elementos homogéneos. Es pertinente realizar evaluaciones de líneas base para el impacto de los aprendizajes reales de las experiencias, incluyendo los procesos de formación docente.

Un elemento común identificado en la presentación de las buenas prácticas fue el trabajo colaborativo entre docentes, pero debe ser mejorado día a día. Se han desarrollado muchas ideas en mentoría docente, ya que es considerado un elemento importante para mantener un modelo de formación de servicio de los docentes. Con la mentoría entre docentes se busca actualizar los círculos de aprendizajes, trabajando modelos futuros de aulas, aulas abiertas, es relevante que estos programas estén a cargo de los Institutos de Formación Docente a nivel país, para así procurar una armonía

con los programas y políticas que se dictan desde los Ministerios de Educación.

Incorporación del factor familia en los procesos de educación de los alumnos, e interacción con los docentes

Uno de los elementos discutidos para mejorar los procesos de los estudiantes y del trabajo docente es la incorporación de la familia.

Las políticas públicas educativas deben trabajar con las familias, se debe pensar en estrategias que sean creativas y evaluar la pertinencia de las ya existentes, realizando evaluaciones de impacto, enfatizando en la importancia de identificar cómo se puede incorporar el factor familia desde la formación docente, ya sea en políticas y la gestión, para así crear un vínculo entre los actores involucrados en los procesos educativos de los y las estudiantes.

Evaluación de los programas y políticas

Un elemento importante como resultado de la discusión en los encuentros fue la diferencia entre evaluación y medición, y como estos afectan a las políticas y programas que se diseñan y ejecutan. Las condiciones de la evaluación son diferentes a las metodologías que se están utilizando en los programas, y esto lleva a que pruebas como PISA no colaboren con lo que se está avanzando entre igualdad de derechos y políticas educativas.

Es necesario revisar los temas que se incluyen en las mediciones. En general, el tema de la medición lleva a preguntar ¿qué miramos?, ¿qué importa?, ¿cuáles son las incidencias? Es necesario ver las posibilidades de impacto reales y revisar el hecho de que programas tienen menos impacto de lo esperado en sus objetivos. Se deben generar otros objetivos, ser menos pretensiosos para ir logrando cambios y tener aspiraciones más acotadas, ya que son muchas las condiciones que afectan los resultados, no sólo la formación docente.

Perspectiva Macro o Micro de los programas

Otra consideración que se dio a los programas es si su enfoque y medición debe pensar en lo Micro o en lo Macro. Desde el tema de evaluación, también se genera esta discusión.

Por un lado se hace un llamado a ir más allá de la generalidad. Debemos buscar problemas concretos, y no sólo discutir lo Macro. Aunque las experiencias muestran un fortalecimiento en la agenda de derechos, que es común en la agenda educativa regional, no considera tanto que muchos de los problemas son de responsabilidad de las escuelas. La insuficiencia en alfabetización, o la repitencia, por ejemplo, se explican por condiciones contextuales, pero que también por la formación inicial docente no está terminando de resolver y entonces mezcla temas Macro con problemáticas que realmente son directamente de las escuelas.

Financiamiento

El tema de los recursos es finalmente uno de los puntos más sensibles y universales en la temática de la formación continua docente. Los problemas de continuidad vienen ligados a la dependencia en el financiamiento estatal, el cual suele cambiar según gobierno, especialmente ahora que la región está enfrentando un cambio en la dirección del manejo económico.

Pero el costo no viene sólo de fondos estatales, sino por costos de oportunidad. En Argentina, por ejemplo, se generan programas en que se selecciona al mejor docente y se saca del aula para que sea formador, tal como ocurre en el caso de Ecuador. Es necesario considerar que hay un costo que el sistema debe pagar.

Un ejemplo para evitar la dependencia viene de Uruguay. La buena práctica presentada de dicho país forma sus propios recursos y obtiene parte de ellos no del Ministerio de Educación, sino que de Ministerio de Desarrollo Social.

Gestión de los procesos internos

La falta de cierre de los procesos internos genera desconfianza en los grupos técnicos y en el público beneficiario docentes, estudiantes. Durante el proceso se tienen los recursos pero una vez finalizado ya no se cuenta ni con los recursos humanos y financieros, por lo cual es necesario contar con un camino claro que permita trabajar con mayor sostenibilidad y confianza.

Además, como parte de la gestión de procesos internos y para la continuidad de los programas, es necesario contemplar su actualización, tomando en consideración la pertinencia de un nuevo currículum y sistema de educación, ¿qué tipo de formación docente continua se planea? y ¿cómo deberían ser los nuevos profesores para los nuevos alumnos, nuevos ciudadanos?

De esto se desprende la interrogante de cómo pasar de un modelo más cerrado de educación – a un nuevo modelo que involucre directamente a otros actores como la familia, comunidad, universidades. Se está viviendo una transición sobre el papel de la escuela, por lo cual es necesario incorporar otros actores y elementos. Además, el papel de los estudiantes ha cambiado, ellos quieren ser parte del proceso y de la toma de decisiones, por lo que la participación es otro elemento en la transición de los procesos.

Obstáculos en la gestión de los programas de formación docente

Un obstáculo que se ha planteado es la manera en cómo se asocian las instituciones, organizaciones, academia en los procesos de formación y en los procesos propios con los estudiantes. En algunos casos hay dificultad para lograr estas asociaciones entre universidades, institutos de formación docente y centros comunitarios, los cuales

pueden llegar a convertirse en socios estratégicos para la ejecución de los programas.

Otros factores considerados son el tiempo dedicado por los docentes a los procesos de formación continua (si es en tiempo de vacaciones, en tiempo de clases), si deben desplazarse a otros sitios y la necesidad de recursos económicos para estos desplazamientos.

La consideración de que los profesionales que imparten los cursos de formación docente deben ser profesionales de alto nivel, ya que son docentes formando docentes, es otro elemento que se consideró en las discusiones. Además, los materiales deben ser de alta calidad, ya que los propios docentes pueden ser muy críticos al respecto, y los cursos deben ser muy pertinentes, puesto que deben adaptarse a las condiciones y realidades territoriales.

La incorporación de la tecnología en los programas de formación docente también es un gran desafío. Un elemento esencial es el acceso a internet, ya que en los procesos de formación continua se están promoviendo los cursos en línea, sin embargo una de las grandes necesidades es contar con la infraestructura necesaria para lograrlo. Deben además darse procesos de adaptabilidad para la incorporación de la tecnología, ya que en algunos casos se da un rechazo al uso de la tecnología. La incorporación de la tecnología no debería ser a través de un software, sino dentro de la práctica pedagógica involucrando su uso para familiarizar a los docentes con sus herramientas y beneficios.

Continuidad de los programas

Una de las principales preocupaciones es la continuidad a los programas que se han desarrollado en formación docente continua. Existe una preocupación por los enfoques económicos de varios países de la región y su efecto en las condiciones de los programas que puede perjudicar la continuidad. Los programas de formación docente se basan en continuidad, e instituciones que funcionan de sostén, y eso no va de la mano de recortes salariales, sino que se asienta en una regular inversión de los Estados.

En la región, pese a las lecciones aprendidas que los programas entregan, la condición fundacional que cada nueva administración intenta imprimir en sus políticas se convierte en un obstáculo para aquellas políticas que son claramente exitosas, no sólo por sus buenos resultados, pero por la complejidad que implica este tipo de políticas.

Sin embargo, es importante mirar las políticas no solamente considerando los cambios en las gestiones de los gobiernos, que cambian los programas y generan desinversión. Es importante ver que las escuelas recogen enseñanzas de los años 90, aprendieron de las equivocaciones de las grandes reformas pasadas, y al hacer eso es posible ver continuidad. Debemos ver esas continuidades para poder trabajar en el futuro.

Condiciones para replicabilidad de las buenas prácticas

Todas las buenas prácticas expuestas pueden ser replicables en algún grado, pero hay que contextualizarlas a las condiciones específicas, mirar territorialmente donde van a ser aplicadas e identificar los factores que pueden incidir en esa replicabilidad.

Más allá de la replicabilidad de las experiencias debe darse un cuestionamiento a una serie de prácticas, paradigmas instalados en la educación, sobre todo en la formación, debe darse así mismo una revisión de la formación docente inicial, ya que desde la misma formación docente deberían de discutirse estos temas y otros que no se han incorporado, como por ejemplo la interculturalidad.

Nuevos Proyectos

Como resultado de las discusiones en los diferentes talleres se plantea la oportunidad para futuros proyectos relativos a la generación de formas de análisis de la formación continua y políticas. Expertos plantearon que pese a que existen algunas formas estándar para la evaluación de impacto e incidencia, estas no son suficientes, es necesario desarrollar metodologías estandarizadas para la evaluación de impacto e incidencia de programas a nivel regional, para así tener mejores bases para la toma de decisiones con respecto a reformas en la formación continua docente.

Otro aspecto es el cierre de los procesos de las experiencias que se desarrollan a nivel nacional, ya que se ejecutan muchas pero no se cuenta con sus resultados concretos.

Por lo anterior, se considera que la contribución que CAF y FLACSO pueden aportar para lograr la sistematización de los procesos es esencial, a través de investigaciones y de acompañamiento durante los procesos de instalación y que la contraparte nacional pueda tener un aprendizaje capitalizado de las experiencias, focalizándolos y convirtiéndolos en buenas prácticas. Con la capitalización de los aprendizajes se pueden expandir para la formulación de políticas públicas, y así no caer en la instalación de política pública desde la intuición, desde la experiencia personal de cada uno (a) o incluso desde el sentido común, sino que es necesario basar las políticas públicas en evidencias.

9. ANEXOS

9.1 Anexo: América Latina y el Caribe: Estructura legal y de coordinación de la formación docente continua

País	Base legislativa y políticas de formación docente continua	Sistema de coordinación y regulación de la Formación Docente Continua
Argentina	Ley de Educación Nacional 26.206 encarga al Instituto Nacional de Formación Docente la formulación de una política	Red Federal de Formación Docente Continua Instituto Nacional de Formación Docente (2007)
Brasil	Referenciais para formação de professores (1999)	Administración a cargo de las secretarías federales
Bolivia	Referencias en la ley 1565 de Reforma Educativa	Sistema Nacional de Formación Docente (en construcción)
Chile	Referencia en la ley de Estatuto Docente	CPEIP (Acreditación de oferta y organización de actividades)
Colombia	Referencia en la ley General de Educación 115 (1994) y otros decretos ley. Plan Decenal de Educación 1996-2005	Sistema Nacional de Formación de Educadores y Comités de Capacitación Docente (niveles departamental y distrital)
Costa Rica	Referencias en: Ley 1963 (1995) Política Educativa Hacia el Siglo Veintiuno	Instituto de Formación Profesional del Magisterio Centro Nacional de Didáctica
Cuba	Reglamento de Educación de Postgrado de la República	Institutos Superiores Pedagógicos en conjunto con autoridad regional de Educación
R. Dominicana	Ley General de Educación (1997)	Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio

Ecuador	Ley de Carrera Docente y Escalafón del Magisterio Nacional	Sistema Nacional de Mejoramiento de los Recursos Humanos del Sector Educativo
El Salvador	Referencia en la ley de Estatuto Docente	Ministerio de Educación
Guatemala		En discusión, el establecimiento de un sistema nacional de formación continua
Honduras	Estatuto del Docente	En diseño: sistema nacional de capacitación y acreditación docente (Departamento de Capacitación, Secretaría de Educación)
Méjico	Referencias en Ley General de Educación (1993) Programa Nacional de Educación (2001-2006)	Sistema Nacional: Coordinación General de Actualización y Capacitación para Maestros en Servicio (Secretaría de Educación Pública)
Nicaragua	Referencias en la Constitución y la Ley de Estatuto Docente	Sistema Nacional de Capacitación y Evaluación Docente (Ministerio) Red Nacional de Capacitación
Panamá	Ley Orgánica de la Educación (1995)	Dirección Nacional de Formación y Perfeccionamiento Profesional: Sistema Nacional de Desarrollo Profesional
Paraguay	Ley General de Educación (1998) Estatuto del Educador (2003)	En proceso de reorganización a nivel ministerial del Sistema de Formación Docente Continuo (Inicial y En Servicio)
Perú	Proyecto Educativo Nacional al 2021 (propuesta del Consejo Nacional de Educación): 3er objetivo estratégico Ley de Carrera Magisterial (2007)	Consejo Nacional de Educación Sistema de Formación Continua y Programa de Formación y Capacitación Permanente
Uruguay	Ley de Reforma Educativa Estatuto del Funcionario Docente	CODICEN: Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente y Secretaría de Capacitación Docente
Venezuela	Ley Orgánica de Educación (1980) Reglamento del Ejercicio de la Profesión Docente (2000)	Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio, en Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

Fuente: OEI (www.oei.org) y Ávalos (2007).

9.2 Anexo: Estudio de Caso: Centroamérica y Caribe

Es necesario aclarar en Centroamérica y el Caribe se identificaron una serie de experiencias en formación continua docente, pero no se seleccionó una buena práctica como tal. Esto porque ninguna de las experiencias cumplía con los requerimientos necesarios para su clasificación, establecidos por la Secretaría General de FLACSO, y avalados por CAF. No obstante, se considera pertinente la presentación del siguiente estudio de caso relevante en el tema de estudio.

Programa de mejoramiento profesional docente de la Universidad Nacional de Educación a Distancia – UNED. Costa Rica.

El Programa de Mejoramiento Profesional Docente, desarrollado en la Universidad Nacional Estatal a Distancia (UNED) en Costa Rica se consideró por su amplia experiencia en procesos de formación a distancia. La Universidad Nacional Estatal a Distancia (UNED) ha desempeñado una relevante experiencia en formación a distancia y en formación virtual, lo que le ha permitido mejorar sus procesos, determinar aspectos administrativos necesarios para llevar a cabo estos procesos, generar apoyos institucionales y procesos de acompañamiento que pueden ser útiles para los países que deseen implementar procesos de formación de este tipo.

Problemática que aborda este caso de estudio

El programa de mejoramiento profesional docente se enfoca en brindar formación continua a docentes, administradores educativos de los distintos niveles y sectores, especialmente a aquellos que por razones económicas, sociales, geográficas, culturales, etarias, de discapacidad o de género que no tienen posibilidades de acceder a un proceso de educación presencial y tienen el interés de continuar formándose.

Objetivos

1. Brindar a administradores/as y educadores/as de Educación Pre-Escolar, Primaria y Secundaria del país estrategias de enseñanza-aprendizaje novedosas para la adquisición de una cultura de actualización permanente.
2. Atender a administradores/as, profesionales de la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria, madres y padres de familia, organismos de apoyo de las instituciones.

Metodología

Inicios del programa de mejoramiento profesional docente

La Universidad Estatal a Distancia –UNED- inicia en el año 1976 y se enfoca en brindar formación a todos los sectores de la población, especialmente a aquellos que por razones económicas, sociales,

geográficas, culturales, etarias, de discapacidad o de género, han sido excluidas de la educación formal y no tienen posibilidades de acceder a un proceso de educación presencial, brindando alternativas distintas de formación a las que ofrecen otras universidades estatales como la Universidad de Costa Rica y la Universidad Nacional.

La UNED nace para trabajar a distancia y brindar las oportunidades a esas poblaciones que no tienen opción de poder asistir de forma presencial a procesos de formación. Para esto, en un inicio, recurrían al trabajo por correspondencia que con el tiempo fue cambiando a una formación virtual por medio de cursos en línea. Para garantizar la calidad educativa y que todos sus estudiantes cuenten con la misma información, la UNED elabora sus propias unidades didácticas para cada carrera, las cuales se utilizan para trabajar los distintos temas planteados en el pensum de estudios.

Actualmente la UNED cuenta con 48 centros regionales y 6 sedes cubriendo los distintos rincones del país con procesos de formación completamente virtual y semipresencial.

Al iniciar los procesos de formación de la UNED también inicia el Programa de mejoramiento profesional docente, pero con otros nombres. Al inicio se llamaba Dirección de Extensión, en los años ochenta se abrieron algunos técnicos, en 1995 se llamó Oficina de Desarrollo Educativo y a partir del año dos mil dos se conoce como Programa de Desarrollo Educativo que es un programa más amplio del cual se desprende el Programa de Mejoramiento Profesional Docente, según el Acuerdo 1585-2002.

El Programa de Mejoramiento Profesional Docente tiene como objetivo brindar a administradores/as y educadores/as de Pre-Escolar, Primaria y Secundaria del país estrategias de enseñanza-aprendizaje novedosas para la adquisición de una cultura de actualización permanente.

Busca atender a administradores/as, profesionales de la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria, madres y padres de familia, organismos de apoyo de las instituciones.

Los cursos que realiza tienen una duración de 40 horas y son reconocidos por el servicio civil, elemento favorable para ascender en el escalafón docente.

Modalidades que utilizan dentro del programa de mejoramiento profesional docente dentro de la UNED

El programa se desarrolla a través de cursos, talleres, seminarios, foros y programas radiales, los cuales pueden realizarse en forma presencial, semipresencial o en línea, siendo ésta última la más utilizada.

La modalidad de trabajo es participativa, dinámica y creativa, con el fin de promover el desarrollo integral de los participantes, sus intereses y

expectativas, Además de involucrar sus experiencias y capacidades individuales para enriquecer el conocimiento colectivo dando énfasis a la creatividad e innovación.

Se realizan los cursos por medio de dos modalidades:

1. **Oferta ordinaria:** Se refiere a una cartilla de cursos que ya están estructurados, los cuales se ofertan al público cada cuatrimestre, es decir tres veces al año (enero, mayo y finales de agosto), siendo ésta eminentemente virtual. La oferta se anuncia el domingo antes de cada período a través de medios de comunicación. Estos cursos tienen un costo que va de los USD\$90 en adelante.
2. **A pedido:** Grupos organizados de al menos 15 participantes (pueden ser de diferentes instituciones o de una misma institución) que se interesen por alguno de los cursos que se brindan dentro del programa u otro tema de interés, los cuales son solicitados para que el programa los imparta. Esta modalidad puede ser a distancia, semipresencial o presencial según las particularidades y necesidades de cada grupo en específico. Dichos cursos se pueden impartir en un centro educativo o en alguna institución, en el horario que les sea conveniente. El costo varía dependiendo de la cantidad de participantes y de zona en que se capacite. Estos cursos a pedido pueden ser solicitados también por el Ministerio de Educación Pública –MEP–.

Para diseñar la oferta de cursos el personal de la UNED realiza procesos de diagnóstico basados en el contexto, la situación educativa del país, las políticas educativas y las leyes que implementa el MEP. Además, se realizan contactos con asesores nacionales de educación, con direcciones regionales, con docentes de escuelas y colegios para conocer sus necesidades. También se utilizan los resultados de las evaluaciones que realizan a todos los estudiantes al finalizar los diferentes procesos de formación que implementan.

A partir de esta información se determina la oferta de cursos para cada cuatrimestre. Si estos ya estaban estructurados previamente, se revisan y se actualizan y si son cursos que no se han realizado previamente, se contratan profesionales para diseñar el curso y para montarlo en la plataforma. Posteriormente, son revisados por las personas responsables del programa de mejoramiento profesional docente. Ambos tipos de cursos (oferta ordinaria y a pedido) son revisados por el personal del Instituto de desarrollo profesional docente Uladislao Gámez Solano, MEP, quien autoriza su puesta en marcha.

Después se realiza la promoción de los cursos y de alcanzarse el número mínimo de estudiantes se apertura y se contratan docentes para implementarlo, que pueden ser los mismos que lo diseñaron o pueden ser diferentes.

Metodología para el desarrollo e implementación de los cursos

Para que los cursos tengan éxito un elemento fundamental son los docentes, los cuales son seleccionados principalmente por contar con experiencia en el campo o especialidad que se requiere en cada curso. En su mayoría, son docentes con experiencia en el desarrollo e implementación de cursos virtuales y han trabajado dentro del Programa de desarrollo educativo, Programa de mejoramiento profesional docente o dentro de la UNED, aunque también participan docentes de otras universidades, siempre y cuando, sean especialistas reconocidos en la temática, cuenten con dos años de experiencia en docencia universitaria. No es un requisito que cuenten con formación o especialidad en educación virtual.

Para que los docentes puedan desarrollar cursos virtuales adecuados a las necesidades y particularidades de sus estudiantes, que además sean cursos de calidad y con metodología activa, la UNED brinda toda una estructura de soporte técnico que favorece a la implementación de los cursos, siendo esto un factor clave para el éxito de los procesos de formación. Esta estructura realiza permanentemente lo siguiente:

1. Procesos de formación a docentes que no cuentan con conocimientos para ser tutores virtuales.
2. Procesos de actualización permanente sobre distintas estrategias y herramientas de la plataforma.
3. Apoyo y seguimiento a la estética del curso.
4. Elaboración de material multimedia, contenido lúdico y gráficos ha pedido de los docentes.

Antes de que cada curso se implemente la coordinación del programa de mejoramiento profesional docente revisa el curso y realiza una retroalimentación al respecto.

Los cursos en general son teóricos y prácticos y buscan que los profesionales actualicen sus conocimientos a partir de una metodología activa y de aplicación.

Para lograrlo utilizan una plataforma Moodle, en la cual tienen herramientas y actividades, cada docente determina las que considera mejor para el curso que está diseñando o actualizando.

Todos los cursos inician con el envío de un correo con la información general del curso, en el cual se les da la bienvenida, se envía el programa, explicación del manejo de la plataforma virtual y se les solicita que los estudiantes coloquen su nombre y una fotografía para poder conocerse.

Cada docente determina las estrategias de enseñanza que considera más pertinentes para trabajar el curso, siendo las más recurrentes las siguientes:

1. **Foros:** Permite una interacción asincrónica y reflexiva a partir de preguntas generadoras y favorecen a la construcción de conceptos colectivos.
2. **Mapa conceptual:** Es una técnica para representar gráficamente los conocimientos.
3. **Diario de experiencias:** Se realizan para que el estudiante pueda plasmar las experiencias vividas a lo largo del curso.
4. **Casos de aplicación:** Se les brinda directrices los estudiantes, los cuales elaboran planes que deben ser aplicados en el aula con sus estudiantes.
5. **Análisis de recursos audiovisuales (películas, videos, fotografías):** Se utilizan películas, videos cortos o fotografías para reflexionar en torno a la temática y se solicita su aplicación.
6. **Trabajo colaborativo:** Se implementan trabajos en grupos, los cuales deben tener un proceso de discusión, consenso y desarrollo conjunto.
7. **Trabajo individual:** Trabajo que cada estudiante desarrolla de forma independiente.

Para poder identificar que los estudiantes están adquiriendo los conocimientos esperados, desde el programa de mejoramiento profesional docente se utilizan distintos tipos de pruebas que consisten generalmente en procesos de aplicación.

Los estudiantes son evaluados de las siguientes formas:

1. **Evaluación diagnóstica:** Se plantea en la primera semana del curso, generalmente se realiza un foro, u otra actividad que permita conocer los conocimientos previos en torno a la temática que tienen los estudiantes.
2. **Evaluación sumativa:** Se realizan varias actividades a las cuales se les coloca un punteo y de esta forma se califica el curso.
3. **Evaluación formativa:** Se enfoca más a la aplicación de los conocimientos adquiridos para lo cual se solicita a los estudiantes que formulen planes que permitan identificar la comprensión de los contenidos e información adquirida en el curso.
4. **Guías de evaluación:** Se cuenta con rúbricas para que el estudiante pueda saber previamente los elementos que se van a evaluar.
5. **Retroalimentación constante:** Se busca brindar retroalimentación constante y profunda a los estudiantes.

Con el propósito de mantener una comunicación constante con los estudiantes, la UNED ha implementado una serie de estrategias para que exista una relación docente y estudiante a pesar de ser procesos de formación en línea, siendo éstas las siguientes:

1. **Foro de dudas:** Cuando un estudiante tiene consultas que quiere hacer públicas respecto a aspectos académicos o administrativos recurre a esta herramienta, envía sus inquietudes y el docente las responde.
2. **Correo electrónico de la universidad:** El correo interno se utiliza cuando un estudiante no quiere hacer pública su consulta, la cual puede referirse a aspectos técnicos o administrativos.
3. **Grupos de Whatsapp:** Algunos docentes realizan un grupo de whatsapp para poder comunicarse de forma más expedita con los estudiantes.
4. **Teléfono:** Los docentes proporcionan los teléfonos de la universidad o bien el número de celular (según lo decida el docente) para mantener comunicación constante.

Un elemento fundamental para que los estudiantes culminen los procesos de formación es el que los docentes ingresan varias veces al día al curso virtual para retroalimentar los trabajos, las participaciones de los estudiantes o motivar a que participen en las actividades planteadas.

Como regla general el docente debe ingresar por lo menos una vez al día, esto ha significado una de las claves del éxito del programa; otro elemento, es el seguimiento y acompañamiento a los estudiantes, cuando un estudiante tiene algunos días de no ingresar a la plataforma los docentes lo contactan para conocer de su situación ya sea vía telefónica o vía correo electrónico y así motivar su continuidad en el proceso de formación.

Procesos de evaluación:

La UNED implementa procesos de monitoreo y evaluación tanto a los cursos que se implementan como a los docentes que están trabajando en ellos, esto con el propósito de garantizar la calidad del servicio que se ofrece.

1. **Monitoreo de los entornos virtuales:** Por parte de la UNED existe una persona que se encarga de ingresar periódicamente a los cursos para conocer y verificar su desempeño y cumplimiento.
2. **Evaluación del curso por estudiantes:** Al finalizar el proceso de formación, se envía una evaluación al correo electrónico de los estudiantes los cuales deben llenar un cuestionario para determinar ¿qué le pareció el curso?, ¿cómo le pareció el docente?, el material utilizado, aspectos a mejorar, etc.

- 3. Seguimiento de la persona responsable del programa de mejoramiento profesional docente:** La persona responsable del Programa de mejoramiento profesional docente realiza un seguimiento para determinar ¿cómo se está implementando el curso?, ¿Qué dificultades han tenido? Esta información se les envía a los docentes para que mejoren su práctica docente.

Obstáculos que ha tenido el programa de mejoramiento profesional docente

Dentro de los obstáculos a los que se ha tenido que enfrentar el programa es principalmente a la limitada promoción del mismo, esto se ha ido mejorando con el paso del tiempo y ha sido de utilidad la publicidad de boca en boca, la promoción vía electrónica lo que ha permitido darse a conocer un poco más al interior del país y entre los docentes y personal administrativo.

Otro de los obstáculos es principalmente el hecho de que los docentes y el público al que va dirigido el programa tenían ciertas reservas para inscribirse a procesos de formación en línea porque no se sentían capacitados en la computación e internet para cursarlos, sin embargo conforme fue pasando el tiempo las personas se han capacitado más y le han tomado confianza a los procesos de formación en línea.

Actores

Gestión del proyecto: El programa de mejoramiento profesional docente dentro de la UNED

La UNED cuenta con la Dirección de Extensión Universitaria, la cual está adscrita a la Vicerrectoría Académica. Es un espacio en el cual se vincula la universidad con la población en general, realizando un trabajo conjunto con las comunidades y generando alianzas estratégicas con distintos actores e instituciones. Para lograrlo realiza procesos de investigación diagnóstica con el propósito de que los procesos de educación no formal tengan pertinencia cultural, étnica, social y lingüística, elemento que permite incidir en las condiciones de vida de las poblaciones que atiende.

La Dirección de Extensión Universitaria cuenta con los siguientes programas y áreas:

- 1. Centro de Idiomas:** Brinda cursos para el aprendizaje de distintos idiomas inglés, francés, italiano, portugués, mandarín.
- 2. Programa de Desarrollo Educativo:** Tiene como objetivo desarrollar proyectos de capacitación y actualización desde la visión de la educación permanente en diferentes áreas educativas para promover el aprendizaje en procesos formales y no formales. Cuenta con la capacidad de llegar a diferentes regiones en todo el país. Contempla distintos cursos y proyectos para atender las necesidades educativas de la comunidad nacional. Los proyectos están dirigidos a docentes, amas de

casa, niños, niñas, adolescentes, artesanos/as, público en general. Se realizan los siguientes programas:

- a. Cursos libres para todos: Se enfoca en diversos cursos como maquillaje, organización de eventos, bisutería, cuidado de orquídeas, hidroponía, etiqueta y protocolo, quiting, entre otros.
 - b. Cursos para el mejoramiento profesional docente: Tiene por objetivo brindar capacitación y actualización al personal administrativo y docente de las instituciones públicas y privadas de todo el país en los niveles de Preescolar, Primaria y Secundaria, mediante estrategias metodológicas novedosas, creativas y dinámicas que coadyuven en el procesos de enseñanza y aprendizaje para la adquisición de una cultura de actualización permanente.
 - c. Cursos libres sobre educación especial: Tiene como objetivo principal actualizar conocimientos en torno a las necesidades educativas especiales con el fin de fortalecer su proceso de integración a distintos niveles: Social, educativo, laboral y familiar. Las capacitaciones están dirigidas a profesionales en educación, psicopedagogía y ramas asociadas, así como a otras personas vinculadas a la población con necesidades educativas especiales y discapacidad.
 - d. Cursos de Lengua de señas costarricenses: Tiene como principal propósito brindar a los estudiantes, los elementos y competencias de la comunicación en esta lengua, con el fin de incentivar un proceso de enseñanza-aprendizaje que permita una adecuada comunicación entre personas no oyentes y oyentes.
 - e. Proyecto niñez y adolescencia: Actividades que toman como punto de partida la diversión y el juego como proceso de aprendizaje.
1. **Programa de Desarrollo Gerencial:** Capacita para aprender a mejorar las habilidades empresariales. También establece vínculos con organizaciones públicas y privadas para desarrollar proyectos de extensión que contribuyan en procesos productivos, organizativos y económicos de las comunidades.
 2. **Programa de Promoción Cultural y Recreativa:** Se enfoca al fortalecimiento del campo de la animación sociocultural, la investigación, el rescate y la difusión de diferentes facetas del patrimonio cultural costarricense. Imparte talleres de poesía, guitarra, muralismo, pintura al óleo y dibujo artístico.
 3. **Programa de Gestión Local:** Realiza proyectos para el mejoramiento de la calidad de vida de los habitantes, mediante la promoción de la participación ciudadana en los procesos de toma de decisiones, facilitando la apropiación del conocimiento para la gestión local, la cogestión y la elaboración de proyectos.

4. Instituto de Formación y Capacitación Municipal y Desarrollo

Local: Es la instancia que lidera la oferta formal y no formal de la UNED para el desarrollo integral y participativo territorial, garantizando calidad y equidad de oportunidades educativas para el fortalecimiento de los diversos actores y agentes en sus procesos de gestión comunal y prioritariamente municipal.

5. Área de Comunicación y Tecnología: Ofrecen cursos que actualizan, capacitan y facilitan la innovación para un mejor desempeño en el área académica y laboral. Se ofrecen cursos como ofimática, diseño gráfico, programación bases de datos.

Como se puede observar el programa de mejoramiento profesional docente forma parte de la Vicerrectoría académica, específicamente de la Dirección de Extensión Universitaria, vinculado al Programa de desarrollo educativo.

La población meta del programa eran los docentes, administradores educativos de los distintos niveles y sectores. El programa además contó con la colaboración de:

Ministerio de Educación Pública: Realiza un proceso de revisión y aprobación de los cursos que el programa de mejoramiento profesional docente se encuentra interesado en promocionar.

Fundación de la Universidad Estatal a Distancia para el desarrollo y promoción de la educación a distancia FUNDEPREDI: Fundación que favorece a que las distintas Facultades y Programa de mejoramiento profesional docente realice distintos procesos de formación para el sector público o privado haciendo los procesos administrativos más ágiles, lo que favorece a la sostenibilidad.

Incidencia

La incidencia que ha tenido el programa de mejoramiento profesional docente (PMPD) de la UNED se ha podido determinar a partir de entrevistas realizadas a la coordinación del programa, a docentes del programa y a estudiantes que han participado en los procesos de formación. Estos actores resaltan los cambios que se han producido en el aula, cuando los docentes que estudian dichos cursos aplican los conocimientos adquiridos con estudiantes de los distintos niveles Educativos Pre-Primaria, Primaria y Secundaria. Los entrevistados afirman que los docentes han adquirido nuevo conocimiento teórico, pero también práctico lo que se ha reflejado en cambios en la forma de impartir sus clases a partir de las nuevas herramientas, estrategias de enseñanza aprendizaje novedosas que han adquirido en el proceso, lo que permite innovar su práctica docente. Un ejemplo de esto es el siguiente testimonio:

Se impartió un curso sobre análisis psicológico de los dibujos infantiles y una estudiante a partir de lo aprendido y al aplicarlo con sus estudiantes, fue capaz de determinar que un estudiante estaba sufriendo de abuso y se le pudo brindar seguimiento (Docente UNED).

Además, ha existido un aumento de la perspectiva crítica de los docentes, porque en los cursos se les brindan distintas perspectivas teóricas, multidisciplinarias, que les ha permitido tener acercamientos a corrientes que no conocían previamente lo que favorece a la generación de rupturas en la visión hegemónica de la educación.

Otra incidencia que han mencionado los actores entrevistados es que los docentes se han convertido en ejemplo para otros docentes y en replicadores del conocimiento adquirido, porque les comparten estrategias de enseñanza aprendidas dentro de los procesos de formación a otros docentes, les comparten material, bibliografía actualizada y les apoyan a innovar en su práctica docente. Esto permite una expansión del conocimiento y un mejoramiento de los contenidos y su aplicación en los centros educativos. Lo que también tiene incidencia en el ambiente en los centros educativos porque los docentes tienen un mayor acercamiento y procesos de trabajo conjunto, pero también los estudiantes se muestran más receptivos para aprender, lo hacen con más motivación, alegría y deseos porque las estrategias aprendidas son dinámicas. Lo que ha implicado que obtengan un mejor rendimiento educativo y mayores aprendizajes en sus estudiantes.

Otra forma de medir la incidencia y la calidad del programa de formación profesional docente se debe principalmente a que algunos docentes continúan matriculándose en otros cursos de la oferta académica que se imparten o bien recomiendan a otros docentes inscribirse en los cursos que ellos ya han tomado previamente.

“Existió un momento en el que yo llegué a matricularme en seis cursos al mismo tiempo, lo que me ha permitido aprender muchas metodologías, estrategias nuevas para trabajar con los niños (Estudiante 1).”

Además, es importante mencionar el alcance que tiene el programa de mejoramiento profesional docente, que también forma parte del impacto, porque ha atendido a una cantidad elevada de docentes al año, solo en el 2017 participaron en los cursos realizados 1561 estudiantes.

Los cursos favorecen la aplicación de herramientas virtuales que nunca habían trabajado, lo que favorece la utilización de estas técnicas con sus estudiantes. Además, los docentes mencionan que parte del interés por estudiar estos cursos se debe a que al ser reconocidos por el MEP les permite subir su puntuación lo que les favorece para adquirir un puesto en propiedad.

Innovación y factores de éxito

Las principales innovaciones que mencionan los actores consultados (coordinación del programa, docentes, estudiantes) son las siguientes:

- Los temas que se ofertan en el programa de mejoramiento profesional docente son distintos a los que se proponen en otras universidades, se vinculan con elementos del contexto, la realidad nacional, políticas públicas, leyes y necesidades de los docentes.
- La metodología que se utiliza en los cursos virtuales, los cuales son principalmente prácticos y de aplicación, aspecto que les permite aprovechar los conocimientos adquiridos.
- Los cursos aunque ya se hayan implementado en años anteriores se actualizan permanentemente.

Sostenibilidad

El programa de mejoramiento profesional docente es sostenible porque utiliza dos fuentes de financiamiento, la pública y el pago de los estudiantes que participan en los cursos, los cuales erogan un monto simbólico de aproximadamente USD\$50.00 por un curso de 40 horas que se utiliza para el pago a la planta docente, así como para diseñar e implementar nuevos cursos.

Otro elemento que favorece a la sostenibilidad del programa es que cuenta con personal permanente de planta (la coordinación del programa) que es pagado por el Estado, elemento que facilita su continuidad. Además, la UNED contempla con dos formas administrativas de implementar sus procesos de formación, el primero, realizado directamente desde la UNED y la otra es desde la Fundación de la Universidad Estatal a Distancia para el desarrollo y promoción de la educación a distancia FUNDEPREDI, fundación que favorece a que las distintas Facultades y Programa de mejoramiento profesional docente realicen distintos procesos de formación para el sector público o privado haciendo los procesos administrativos más ágiles, lo que favorece a la sostenibilidad.

Otro aspecto que garantiza la sostenibilidad del programa es que los estudiantes se continúan matriculando en distintos cursos, lo que ha implicado que existan cursos que llevan años de estar implementándose y continúan teniendo demanda.

Existen elementos propios de la UNED que favorecen a este proceso y es el acompañamiento que reciben los docentes para su formación en cursos virtuales, el contar con apoyo para la generación de contenidos (estéticos, gráficos, audiovisuales) que no lo tienen todas las universidades, siendo estos aspectos que garantizan su calidad y sostenibilidad.

Replicabilidad

En lo que respecta a la replicabilidad, la educación virtual puede ser una estrategia eficaz para llegar a la población que generalmente ha sido marginada o excluida por distintas razones: vivir en áreas rurales

o alejadas de las metrópolis, personas con discapacidad, por género, etc. Por esta razón se considera una experiencia valiosa y replicable para el trabajo con docentes. Otro elemento considerado es que la formación virtual puede ser utilizada para realizar procesos de formación continua de distinta envergadura, pueden realizarse cursos cortos, maestrías, doctorados. Además, la experiencia puede ser replicada tanto en el ámbito público como privado y es una tendencia a la cual se han ido acercando los otros países de Centroamérica y el Caribe lo que permitiría desconcentrar los procesos de formación en las ciudades brindando oportunidades de formación a docentes de zonas lejanas, siempre y cuando los procesos de formación se contextualicen tomando en cuenta las particularidades de cada contexto, creando un plan específico para cada país.

Limitaciones encontradas

El programa de mejoramiento profesional docente tiene algunas limitaciones dentro de la UNED, siendo específicamente que este programa no concentra todos los procesos de formación continua de docentes, propiciando esto una competencia a lo interno, porque dentro del programa de desarrollo educativo, desde la Escuela de Ciencias de la Educación y desde los distintos postgrados compiten por el mismo público, docentes en servicio.

Otra limitación es que el Programa de mejoramiento profesional docente contrata a una persona profesional para que diseñe el curso y al momento de impartirse el curso puede ser una persona diferente a la que lo diseñó, aspecto que genera algunas dificultades porque quien diseñó y pensó el curso tiene su propia lógica, la cual debe ser retomada por personas con formas y estilos de trabajar diferentes.

Lecciones aprendidas

1. Las instituciones que realizan procesos de formación deben estar enteradas de las necesidades de formación que existen por parte de los docentes a nivel nacional para que sus propuestas estén acordes a éstas.
2. La retroalimentación constante y el ingreso varias veces al día a la plataforma para darle seguimiento a los estudiantes, garantiza la permanencia y la sostenibilidad del programa.
3. En los procesos de formación virtuales existe la posibilidad de un aprendizaje dialéctico tanto el estudiante aprende del docente como el docente de los estudiantes lo que favorece a un crecimiento de la profesión docente.
4. Realizar diagnósticos y procesos de investigación favorece a proponer cursos contextualizados, atractivos para el público al que se dirige.

5. Los estudiantes deben contar con un proceso de formación previo sobre el uso de la plataforma virtual para aprovechar de mejor manera el curso.
6. El contar con dos fuentes de financiamiento (público y cobro a los estudiantes) favorece a la sostenibilidad de los procesos de formación virtuales.
7. Es necesario contar con una estructura de soporte que capacite a los docentes en educación virtual y a distancia, que apoye en el diseño de los cursos para que estos sean visualmente atractivos.
8. La motivación para estudiar estos cursos los tienen principalmente docentes que no cuentan con el curso en propiedad porque favorece a ganar puntos en el servicio civil.

Conclusiones

La formación que se les brinda a los docentes desde el Programa de mejoramiento profesional docente genera un impacto en la calidad de la educación de Costa Rica, porque está acorde a las leyes nacionales, las políticas y programas educativos que se implementan en el MEP, aspecto que favorece a que éstos se puedan implementar y llegar al aula, generando un impacto en el cumplimiento de las mismas. Además, permite que los docentes actualicen sus conocimientos de forma constante, desde el espacio físico que considere más conveniente y respetando los tiempos con los que cuentan para realizar estos procesos sin descuidar sus responsabilidades en la docencia y sin interrumpir sus tiempos de clases con los niños, adolescentes y jóvenes.

Aspecto que ha favorecido a que los estudiantes se muestren más receptivos para aprender, lo hacen con más motivación, alegría y deseos porque las estrategias aprendidas son dinámicas. Lo que ha implicado que obtengan un mejor rendimiento educativo y mayores aprendizajes en sus estudiantes. Logrando esto a través de la formación de redes de apoyo docentes que se han generado a partir de los procesos de formación, en las cuales docentes que han recibido los cursos comparten las estrategias de enseñanza aprendidas, el material, bibliografía actualizada y les apoyan a innovar en su práctica docente.

Recomendaciones

1. Promocionar los procesos de formación utilizando distintas estrategias de marketing boca en boca, trípticos, afiches, publicidad en medios virtuales.
2. Realizar procesos de formación sobre el uso de las plataformas virtuales a los estudiantes inscritos en los cursos previo a su inicio con el propósito de brindarles mayor confianza para cursar el proceso de formación y que su experiencia al tomar un curso virtual sea mejor y aprovechen el curso de mejor manera.
3. Tener una planta administrativa que desarrolle cursos novedosos y le brinde soporte a los cursos que ya se encuentran en marcha.
4. Contar con procesos de formación constantes a los docentes encargados de impartir los cursos virtuales para que estos estén familiarizados con las herramientas a utilizar en la plataforma para garantizar un curso de calidad.
5. Realizar procesos de seguimiento a los docentes para identificar las fortalezas y debilidades de los procesos que se están llevando a cabo y de esta forma mejorar las experiencias de los estudiantes.
6. Realizar procesos de seguimiento a estudiantes, ingresando varias veces al día a la plataforma para favorecer la permanencia y sostenibilidad del programa.
7. Ajustarse a las necesidades de las políticas públicas, normativas, necesidades de los Ministerios de educación, de los docentes y personal administrativo.
8. Tener una estructura que favorezca a la innovación metodológica y al diseño de los cursos virtuales (diseño gráfico, elaboración de videos, etc.) a los cuales puedan recurrir los docentes virtuales para realizar un curso de mayor calidad.

10. BIBLIOGRAFÍA

10.1 Libros y artículos científicos

- Allen, J. P., Pianta, R. C., Gregory, A., Mikami, A., y Lun, J. (2011). An interaction-based approach to enhancing secondary school instruction and student achievement. *Science*, 333(6045), 1034-1037.
- Andaló, C.S.deA. (1995). Fala, professora! Repensando el perfeccionamiento docente. Petrópolis: Vozes
- Ávalos, B. (2002). *Profesores para Chile: Historia de un Proyecto*. Santiago: Ministerio de Educación.
- Avalos, B. (2004). *La formación docente inicial Chile*. Santiago: Ministerio de Educación.
- Ávalos, B. (2002) Profesores para Chile: Historia de un Proyecto. Santiago: Ministerio de Educación.
- Avalos, B. (2004) La formación docente inicial Chile. Santiago: Ministerio de Educación.
- Bautista, A., et al. (2015). "Desarrollo Profesional Docente en Singapur: Describiendo el Panorama". *Psychology, Society, & Education*. Vol. 7(3), pp. 423-441.
- Bautista, A.; Wong, J. y Gopinathan, S. (2015). Teacher Professional Development in Singapore: Depicting the Landscape. *Psychology, Society, & Education*. 7(3), p.311-326.
- Birgin, A. (2015) "Formación de maestros(as) en América Latina: algunos problemas y perspectivas para este tiempo". *Revista Nodos y Nudos*. Vol. 4, Nº 39, pp. 29-37. Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional.
- Birgin, A. (2018), "Una nueva institución para el gobierno de la formación docente en argentina: el INFD" *Revista Práxis Educacional, Vitória da Conquista - Bahia - Brasil*, v. 14, n. 28, p. 41-63, abr./jun. 2018.

- Carrara, S.; Nascimento, M.; Duque, A.; Tramontaño, L.; Pereira, M. E. (orgs.). (2017). *Gênero e Diversidade na Escola: avaliação de processos, resultados, impactos e projeções*. Rio de Janeiro: CEPESC.
- Chew, L.C. (2016). Teacher Training and Continuing Professional Development: The Singapore Model. *ICTTE*. 1(1), 954-961.
- Contreras-Sanzana G. y Villalobos-Clavería A. (2010) “La formación de profesores en Chile: una mirada a la profesionalización docente”, en *Educación y Educadores*, Universidad de la Sabana, [S.I.], v. 13, n. 3, dic. 2010.
- De Ketele, J., Jorro, A. & Merhan, F. (2015). *Mutations éducatives et engagement professionnel*. París. De boeck Supérieur.
- Diniz, N. F. (2008). Educación, relaciones de género y diversidad sexual. *Educação & Sociedade*, 29 (103), 477-492.
- Eslava, E. (2015). Educación en América Latina: retos y oportunidades para la filosofía de la región. *Universitas Philosophica* 65, año 32. doi:10.11144/Javeriana.uph32-65.efro
- Félix, R.G., & Palafox, G. H. M. (2009). Relaciones de género en la escuela: solo no ve quien no quiere. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50 (3), 2-13.
- Freitas, H. C. L. (2007). La (nueva) política de formación de profesores: la prioridad postergada. *Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial*, pp. 1203-1230, out.
- Gomes, V.L.O. (2006). La construcción del femenino y del masculino en el proceso de cuidar de niños y niñas en precolar. *Texto & Contexto – Enfermagem*, 15 (1), 35-42.
- Marcon, A. N.; Prudêncio, L. E.V., & Gesser, M. (2016). Políticas públicas relacionadas a la diversidad sexual en la escuela. *Psicologia Escolar e Educacional*, SP. Volume 20, número 2, mayo/agosto de 2016: 291-301.
- Murnane, R. y Ganimian, A. (2014). *Improving Educational Outcomes in Developing Countries: Lessons from Rigorous Evaluations*. Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research. doi:10.3386/w20284
- Neirotti, N. y Poggi, M. (2004). *Alianzas e innovaciones en proyectos de desarrollo educativo local*. Buenos Aires: IIPE/UNESCO.
- Núñez Prieto, Iván (2001). “Valoración de la profesión docente en Chile!. *Contextos. Revista de Humanidades y Ciencias Sociales*, N° 7, 63-69. Santiago de Chile. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.
- OCDE (2016). *PISA 2015 Resultados Clave*. París: Publicaciones OCDE.
- OCDE. (2018). *Competencias em Iberoamérica: análises de PISA 2015*. Madrid, OCDE; Fundación Santillana.
- OECD (2015). *Universal Basic Skills: What Countries Stand to Gain*. Paris: OECD Publishing.

- OECD. (2014). *A Teachers' Guide to TALIS 2013: Teaching and Learning International Survey*. Paris: TALIS, OECD Publishing.
- PASEM (Coord.) (2014) Estudio sobre criterios de calidad y mejora de la formación docente del MERCOSUR. Buenos Aires. Teseo/OEI/ Programa de Apoyo al Sector Educativo del MERCOSUR (PASEM)/MERCOSUR.
- Quirino, G. S. & rocha, J. B. T (2012). Sexualidad y educación sexual en la percepción docente. *Educación y Desarrollo*, (43), 205-224.
- Rosistolato, R. P. R. (2009). Género y cotidiano escolar: dilemas y perspectivas de la intervención escolar en la socialización afectivo-sexual de los adolescentes. *Revista Estudos Feministas*, 17 (1), 11-30.
- Scmidt, L. L.; Aguiar, L. C. (2014). La formación continuada de profesores de los años iniciales de la educación fundamental en Brasil. *Tabanque Revista Pedagógica*, 27, pp. 41-64.
- Silva, C. S. R. da; Frade, I. C. A. da. (1997). Formación de profesores en servicio. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v. 3, n. 13.
- UNESCO. (2002). *Formación docente: un aporte a la discusión. La experiencia de algunos países*. Santiago: UNESCO/OREALC.
- Vincent, G., Lahire, B. & Thin, D. (1994) "Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire". En: Vincent, G. (dir.) *L'éducation prisonnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon.

10.2 Informes y documentos de trabajo

- CEIP, *Documento Maestros Comunitarios, un rol que hace historia, Consejo de Educación Inicial y Primaria*, Montevideo, 2013.
- CEIP, *Maestros comunitarios, otro modo de hacer escuela (Libro)*, Montevideo, 2010.
- CEIP, *Reporte del Programa de Maestros Comunitarios*, 2011.
- Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales / Banco de Desarrollo de América Latina (CAF). (2017). *Proyecto: Buenas Prácticas de Desarrollo Profesional*.
- Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). (2018). II Informe Parcial. Políticas exitosas de desarrollo profesional docente en América Latina. Informe Subregional Subregión Andina.
- Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). (2018). II Informe Parcial. Políticas exitosas de desarrollo profesional docente en América Latina. Informe Subregional Subregión Cono Sur.
- Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). (2018). II Informe Parcial. Políticas exitosas de desarrollo profesional docente en América Latina. Informe Subregional Subregión Brasil.

- Mena, A.G. *Teoría del cambio para el programa de mentoría*. (Presentación)
- Mena, S. (2011). *Sistematización de la propuesta de enseñanza del código alfabético del Programa Escuelas Lectoras que lleva adelante la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador*. Programa de Maestría en Gerencia Educativa.
- Mena, S. (2013) *Presentación del programa escuelas lectoras encuentro de reflexión sobre la enseñanza de la lectura y escritura*. Paper Universitario.
- Mena, S. (2015). *La formación de capacitadores del programa “Escuelas Lectoras”. Formación de formadores y Educación de calidad como generadora de cambio. Aportes de una conferencia internacional*.
- Ministerio de Hacienda y Gasto Público de Colombia. (2017). *Decreto 2236 Presupuesto General de la Nación para la vigencia fiscal de 2018*.
- OEI, (2003) *Organización y estructura de la formación docente en Iberoamérica, Documento de trabajo*. Buenos Aires, Organización de Estados Iberoamericanos.
- OEI, (2003) *Organización y estructura de la formación docente en Iberoamérica, Documento de trabajo*. Buenos Aires, Organización de Estados Iberoamericanos.
- Organización de Estados Iberoamericanos [OEI]. (2018). *Organización y estructura de la formación docente en Iberoamérica*. España.
- Terigi, F. (2010) “Desarrollo profesional continuo y carrera docente en América Latina”. En: *PREAL - Serie Documentos No 50*. Santiago de Chile. Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL).
- Terigi, F. (2011). *Argentina. Informe Resumen sobre el Documento “Estado del Arte”. Consultas nacionales para la Estrategia Regional Docente liderada por la UNESCO en América Latina y el Caribe. Para OREALC-UNESCO y el Instituto Nacional de Formación Docente de Argentina*. Buenos Aires, noviembre de 2011.
- Universidad de los Andes, MEN. (2015). *Documento Informe Evaluación de Implementación PTA Primaria y Elaboración Muestral y Línea de Base Evaluación de PTA Media*.
- Universidad de los Andes. (2016). *Informe final. Evaluación de impacto del Programa para la Excelencia Docente Todos a Aprender*
- Universidad de los Andes. (2017). *Evaluación de impacto Todos a Aprender: resultados (presentación)*.

10.3 Recursos digitales

- Banco Mundial. (2018). *Gasto público en educación, total (% PIB)*. Recuperado de: <https://datos.bancomundial.org/indicador/SE.XPD.TOTL.GD.ZS?end=2017&start=2006&view=chart>
- Banco Mundial. (2018). *Indicadores sobre educación*. Recuperado de <https://datos.bancomundial.org/indicador/SE.XPD.TOTL.GD.ZS?view=chart>
- CAF. (2017). *Agenda Educativa 2018-2022*. Recuperado de: http://scioteca.caf.com/bitstream/handle/123456789/1212/CAF_Agenda%20Educativa%2020180409.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- CAF. (2018). *Educación*. Recuperado de: <https://www.caf.com/es/temas/e/educacion/>
- Carmona, C. (2017). Una reflexión sobre medir en educación. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE)*. 10 (2), 268-282. Recuperado de <file:///Users/melicerdas/Downloads/Dialnet-TESTED-6002234.pdf>
- Caruana, V. (2018). *Peer-Mentoring in Education for Sustainable Development*. Recuperado de <https://ec.europa.eu/epale/el/node/50674>
- Cerlalc (2017). *Planes Nacionales de Lectura en Iberoamérica 2017: objetivos, logros y dificultades*. Recuperado de: http://cerlalc.org/wp-content/uploads/2017/11/PUBLICACIONES_CERLALC_Planes_lectura_iberamerica_2017_07_12_17.pdf
- Eurydice. (2016). *España Overview*. Recuperado de https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/spain_es
- HundrED. (2016). *An Introduction to the Finnish Way of Educating*. Recuperado de <https://hundred.org/en/media/an-introduction-to-the-finnish-way-of-educating>
- Ministerio de Educación y Cultura de Finlandia. (2013). *La educación finlandesa en síntesis*. Recuperado de: http://www.oph.fi/download/151278_education_in_finland_spanish_2013.pdf
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España [MECD]. (2017). *Sistema estatal de indicadores de la educación. Instituto Nacional de Evaluación Educativa*. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/catalogo-general/educacion/a-establecimiento-convenios-con-entidades/ficha/establecimiento-convenios-con-entidades/Instrucciones-2017-EE-CC-con-convenio.pdf>
- National Center on Education and the Economy [NCEE]. (2018). *Finland: Teacher and Principal Quality*. Recuperado de <http://ncee.org/what-we-do/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/finland-overview/finland-teacher-and-principal-quality/>
- OECD. (2016). *PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education*, PISA, OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264266490-en> <http://uis.unesco.org/en/country/co?theme=education-and-literacy>

- OCDE. (2018). *Education at a Glance—2018. Data and Methodology*. Recuperado de: <http://www.oecd.org/education/education-at-a-glance-2018-data-and-methodology.htm>
- Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). (s.f). *Sistemas educativos nacionales—Colombia*. Recuperado de: https://www.google.com.ec/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=16&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKewjQqpeY7MjYAhWK0VMKHe8qC_IQFghxMA8&url=http%3A%2F%2Fwww.oei.es%2Fhistorico%2Fquipu%2Fcolombia%2Fcol04.pdf&usg=AOvVaw39DFpD6nZVEEcBqwYmWLaR)
- Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). (s.f). *Sistemas educativos nacionales—Perú*. Recuperado de: www.oei.es/historico/quipu/peru/per04.pdf
- Posada, J. (s.f.). *Notas sobre comunidad educativa*. Recuperado de: <http://www.bdigital.unal.edu.co/1513/7/06CAPI05.pdf>
- Souza, F. C. La práctica pedagógica en la escuela: reproducción de estereotipos sexuales. *Anales ANPED* 2006. Disponible en: http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt_07_17.pdf Acceso en 20 de julio de 2018.
- Terigi, F. (2012) *Los saberes de los docentes: formación, elaboración en la experiencia e investigación: documento básico*. Buenos Aires. *Fundación Santillana*. Recuperado de http://www.fundacionsantillana.com/PDFs/documento_bsico_2012.pdf
- UNESCO. (2014). *Primera entrega de resultados TERCE*. Recuperado de: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Primera-Entrega-TERCE-Final.pdf>
- UNESCO. (2018). *UNESCO Institute of Statistics*. Recuperado de: <http://data.uis.unesco.org/#>
- Vezub, L. (2009). El desarrollo profesional docente centrado en la escuela. Concepciones, políticas y experiencias. Recuperado de: <https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/sites/default/files/EI%2520desarrollo%2520prof%2520docente%2520centrado%2520en%2520la%2520escuela.pdf>

10.4 Bibliografía de anexos

- Álvarez, A.; Castillo, M.; Elvir, A.P.; Vijil, J. (2014). Las políticas de educación en Centroamérica. Quinto informe del Estado de la Región. Programa Estado de la Nación. Recuperado de https://www.estadonacion.or.cr/files/biblioteca_virtual/centroamerica/005/Educacion/LasPoliticasyEducacionCA.pdf
- Banco Mundial (2017). Project Appraisal document. Nicaragua: Alliance for Education Quality Project.
- Baute L, Iglesias, M. Sistematización de una experiencia pedagógica: la formación del profesor universitario. *Pedagogía Universitaria*. Recuperado de <http://cvi.mes.edu.cu/peduniv/index.php/peduniv/article/view/60>

- Burgos, A. (2014). *La formación continua y el Programa Académico de Desarrollo Profesional para Docentes PADEP/D Guatemala: Evaluación de la segunda cohorte de estudiantes 2010-2012*. Guatemala: Ministerio de Educación, DIGEDUCA, GIZ.
- Espinoza, E; Garcés, I (2011). *Programa Académico de Desarrollo Profesional Docente: Sistematización de la experiencia primera cohorte 2009-2011*. Guatemala: USAID, Juárez y Asociados, Inc. Recuperado de http://pdf.usaid.gov/pdf_docs/PA00JQ2H.pdf
- Estado de la Región. (2016). Quinto Informe de Estado de la Región sobre Desarrollo Humano Sostenible. Panorama social. Recuperado de <https://www.estadonacion.or.cr/erca2016/assets/cap-3-erca-2016-social.pdf>
- IEEPP (2010). Desafíos de la formación permanente en docentes de primaria en Nicaragua. Nicaragua: Serie políticas públicas #2. Recuperado de <https://www.ieepp.org/media/files/publicacion-9-114.pdf>
- INAFOCAM (2017): *Plan Estratégico Institucional 2017-2020*. República Dominicana: Ministerio de educación, Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio. Recuperado de <file:///C:/Users/arodriguez/Downloads/Plan%20Estrategico%202017-2020%20Inafocam%201.pdf>
- PREAL (2015). *Guatemala: El estado de las políticas públicas docentes. Informes de seguimiento PREAL*. Guatemala: CIEN e Inter-American DIALOGUE.
- Ley Fundamental de educación Honduras. Congreso Nacional. 22 de febrero 2012. Recuperado de https://www.se.gob.hn/media/files/leyes/Ley_Fundamental_de_Educacion.pdf
- Ministerio de Educación de Colombia. Sistema de Aprendizaje tutorial-SAT. (s.f.). Recuperado de <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-82784.html>
- MINED. (10 de septiembre de 1991). Ley de Carrera Docente. [Ley 114].
- MEP (2016): *Plan nacional de formación permanente 2016-2018 "Actualizándonos"*. Costa Rica: Instituto de desarrollo profesional Uladislao Gámez Solano. http://idp.mep.go.cr/sites/all/files/idp_mep_go_cr/publicaciones/actualizandonos_version_final_3.pdf
- MINED (2014). *Plan Nacional de Formación de Docentes en Servicio en el Sector Público 2015-2019*. El Salvador: Ministerio de educación. Recuperado de <http://www.mined.gob.sv/index.php/descargas/send/716-institucional/6250-plan-nacional-de-formacion-docente>
- Poder Legislativo de Honduras. (22 de febrero de 2012). Ley Fundamental de Educación. [Decreto 262-2011]. Recuperado de [http://www.poderjudicial.gob.hn/CEDIJ/Leyes/Documents/Ley%20Fundamental%20de%20Educacion%20\(4,1mb\).pdf](http://www.poderjudicial.gob.hn/CEDIJ/Leyes/Documents/Ley%20Fundamental%20de%20Educacion%20(4,1mb).pdf)
- Portal del Ministerio de educación de la República de El Salvador Recuperado de <http://www.mined.gob.sv/index.php/programas-educativos/formacion-docente>

- Portal de la Secretaría de educación Honduras. Recuperado de <https://www.se.gob.hn/desarrollo-profesional/>
- Portal del Ministerio de educación de Panamá. Recuperado de http://www.educapanama.edu.pa/sites/default/files/requisitos_de_solicitud_de_aval_para_acciones_de_capacitacion12072017143935_0.pdf
- PREAL (2015). *Honduras: El estado de las políticas públicas docentes. Informes de seguimiento PREAL*. Honduras: FEREMA e Inter-American DIALOGUE. Recuperado de. <http://vinculacion.upnfm.edu.hn/wp-content/uploads/2016/11/El-estado-de-las-politicas-publicas-docentes-FEREMA-2105.pdf>
- Reglamento formación permanente de docentes en Honduras. Secretaría de educación. 17 de septiembre de 2014. Recuperado de <http://vinculacion.upnfm.edu.hn/wp-content/uploads/2016/11/Reglamento-Formacion-Permanente-de-Docentes.pdf>
- Reglamento de la Educación de Posgrado de la República de Cuba. Ministerio de educación. Resolución número 132/2004. Recuperado de <http://instituciones.sld.cu/ucmh/files/2012/01/RM-132-04-Reglamento-de-la-Educ-de-Posgrado.pdf>
- Reglamento del programa de becas de actualización y perfeccionamiento docente Panamá. Ministerio de educación. 15 de septiembre de 2017. Recuperado de http://www.educapanama.edu.pa/sites/default/files/resuelto_4687-a_reglamento_de_programa_de_becas_de_15_septiembre_de_2017.pdf
- Reglamento de ley de carrera docente Nicaragua. Acuerdo Ministerial no. 38. 3 de junio de 1991. Recuperado de <http://legislacion.asamblea.gob.ni/Normaweb.nsf/9e314815a08d4a6206257265005d21f9/9ee950ec317234fa062570c8007a8c1e?OpenDocument>
- Requisitos de solicitud de Aval para Acciones de Capacitación. Ministerio de educación. 15 de diciembre 2008. Recuperado de http://www.educapanama.edu.pa/sites/default/files/requisitos_de_solicitud_de_aval_para_acciones_de_capacitacion12072017143935_0.pdf
- Rodríguez, M.; Urbay, M. (2015). *La formación continua del profesor en la universidad cubana actual*. Gaceta Médica Espirituana. Vol 17. No.3. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1608-89212015000300024
- Soleno, R. *La UPNFM y la formación docente*. El Heraldo. Recuperado de <http://www.elheraldo.hn/opinion/734752-368/la-upnfm-y-la-formaci%C3%B3n-docente>
- UNESCO (s.f.). *UNESCO Institute for Statistics*. Recuperado de <http://data.uis.unesco.org/>
- UNESCO (2003). *Los institutos superiores pedagógicos cubanos*. Digital observatory for Higher Education in Latin America and the Caribbean. Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001404/140476s.pdf>

- UNESCO (2015). Instituto de estadísticas de la UNESCO. Recuperado de http://uis.unesco.org/en/home#tabs-0-uis_home_top_menus-3
- UNESCO (2015). Informe de resultados TERCE, tercer estudio regional comparativo y explicativo. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002435/243532S.pdf>
- UNESCO. (2016). Logros de aprendizaje. Laboratorio Latinoamericano de evaluación de la calidad de la educación. Santiago. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002435/243532S.pdf>
- UNESCO. (2017). Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo. Recuperado de: <http://www.unesco.org/new/es/santiago/education/education-assessment-ilece/terce/what-is-terce/>
- USAID (s.f). *Propuesta para operacionalizar el Sistema Nacional de Formación del Recurso Humano Educativo (SINAFORHE)*. Guatemala: USAID, Juarez y Asociados/Reforma educativa en el aula. Recuperado de http://pdf.usaid.gov/pdf_docs/PA00JQ1G.pdf

