



ECALFOR

Evaluación de la formación del profesorado
en América Latina y Caribe. Garantía de
la calidad de los títulos de educación

Informe de Análisis de Necesidades de Formación del Profesorado Activo de Educación Primaria y Secundaria mediante la Opinión de Docentes Universitarios de América Latina y el Caribe

Coordinator



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

No está permitida la reproducción total o parcial de este libro, ni su incorporación a un sistema informático, ni su transmisión en cualquier forma o por cualquier medio, sea este electrónico, mecánico, por fotocopia, por grabación u otros métodos, sin el permiso previo y por escrito del editor. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (art. 270 y siguientes del Código Penal).

ISBN: 978-84-09-38522-5

INTRODUCCIÓN

Atendiendo a los compromisos del proyecto ECALFOR sobre obtención de resultados, elaboración de productos académicos y difusión internacional de los mismos, se presentan, en el apartado de Productos, las memorias académicas derivadas de los diferentes estudios, análisis y propuestas que han realizado los grupos de trabajo del proyecto durante sus dos primeros años de vida (2020-2022). Estas memorias están sujetas a derechos de autor, constan de ISBN y, por tanto, sus autores son los legítimos propietarios intelectuales de sus contenidos.

El proyecto ECALFOR -“Evaluación de la formación del profesorado en América Latina y Caribe. Garantía de la calidad de los títulos de educación”, código 618625-EPP-1-2020-1-ES-EPPKA2-CBHE-JP / ha sido concedido por la Comisión Europea en 2020, en el programa Erasmus+ Cooperation for Innovation and the Exchange of Good Practices, Action Capacity Building in Higher Education, para ser desarrollado durante tres años (enero de 2021 a enero de 2024) con una financiación de 965.045,36 euros.

En ECALFOR participan 20 instituciones de naturaleza pública y privada relacionadas con el mundo de la educación y la evaluación de la calidad, especialmente de la Educación Superior, de seis países de América Latina y El Caribe (Ecuador, Perú, México, Brasil, Panamá y República Dominicana) y cuatro países de la UE (España, Italia, Francia y Finlandia). Dentro de este amplio consorcio, llevan a cabo el proyecto más de 100 académicos y técnicos de calidad educativa, con una serie de objetivos que guardan relación con premisas comunes establecidas en el Espacio Europeo de Educación Superior en lo relativo a estructura y funcionamiento de la formación universitaria y diversidad y autonomía de las Instituciones de Educación Superior, en las que la garantía de la calidad viene determinada por los protocolos e instrumentos empleados por cada institución en la evaluación de indicadores y resultados de la calidad de la formación universitaria, en este caso del profesorado de educación obligatoria.

ECALFOR pretende generalizar la experiencia europea acumulada en mecanismos y procedimientos de garantía de la calidad para ser transferida, adaptada y contextualizada a los países del proyecto asociados en Latinoamérica y Caribe, desde un trabajo colaborativo, horizontal y transnacional que articula los siguientes objetivos:

1. Realizar un diagnóstico sobre la calidad de la formación del profesorado de enseñanza obligatoria (educación primaria y educación secundaria) que se imparte en diferentes instituciones de educación superior de América Latina y Caribe.
2. Diseñar, aplicar y mejorar los sistemas y protocolos de garantía de la calidad de las titulaciones universitarias de formación del profesorado de enseñanza obligatoria.
3. Realizar un análisis de las características y calidad de la formación de futuros docentes de los centros de educación obligatoria en educación primaria y educación secundaria de América Latina y Caribe.

4. Adaptar protocolos de garantía de la calidad de los títulos de formación del profesorado en instituciones de educación superior de Latinoamérica y Caribe.

Oswaldo Lorenzo

Coordinador general ECALFOR

Ana Lendínez

Asistente Técnico ECALFOR

INTRODUCTION

This publication is one of the results and products of the ECALFOR project “Evaluation of teacher training in Latin America and the Caribbean. Quality assurance of education degrees”, code 618625-EPP-1-2020-1-ES-EPPKA2-CBHE-JP /. The ECALFOR project <https://ecalfor.eu/> was awarded by the European Commission in 2020, in the Erasmus+ programme "Cooperation for Innovation and the Exchange of Good Practices, Action Capacity Building in Higher Education", to be developed over a three-year period (January 2021 to January 2024) with 965,045.36 euros in funding.

The consortium implementing the ECALFOR project is formed by twenty (20) public and private institutions operating in the field of education and quality assessment, notably in Higher Education, from six countries in Latin America and the Caribbean (Ecuador, Peru, Mexico, Brazil, Panama and the Dominican Republic) and four countries in the EU (Spain, Italy, France and Finland). Within this broad consortium, the project is carried out by more than 100 academics and education quality experts, with a series of objectives related to common premises established in the European Higher Education Area in relation to the structure and operation of university education and the diversity and autonomy of Higher Education Institutions, in which quality assurance is determined by the protocols and instruments used by each institution to evaluate the indicators and results relating to the quality of university training, specifically compulsory education teachers in this case.

ECALFOR aims to extend European experience gathered in quality assurance mechanisms and procedures to be transferred, adapted and contextualised to the countries participating in the project in Latin America and the Caribbean, based on collaborative, horizontal and transnational work structured around the following objectives: 1) diagnose the quality of the training of compulsory education teachers (in primary education and secondary education) provided at different higher education institutions in Latin America and the Caribbean; 2) design, apply and improve systems and protocols to guarantee the quality of university degrees for the training of compulsory education teachers; 3) analyse the characteristics and quality of the training of future teachers in compulsory primary and secondary education centres in Latin America and the Caribbean; and 4) adapt quality assurance protocols for teacher training qualifications in higher education institutions in Latin America and the Caribbean.

Oswaldo Lorenzo

ECALFOR General Coordinator

Ana Lendínez

ECALFOR Technical Assistant

**Listado de autores participantes en la Tarea ECALFOR T3-5 (orden alfabético),
Coordinador: Dr. Emilio Villa**

Álvarez Rodríguez, José. *labOSfor, innovación y desarrollo S.L*
Barranco-Ruiz, Yaira. *Universidad de Granada (UGR)*
Calderón, José Antonio. *Centro Interdisciplinario de Investigación y Docencia en Educación Técnica (CIIDET)*
Cano de la Cruz, Yullio. *Pontifica Universidad Católica del Ecuador (PUCE)*
Canto, Pedro. *Institución Superior de Administración y Educación de Panamá (ISAE)*
de la Rosa, Cinthia. *Universidad Federico Henríquez y Carvajal (UFHEC)*
de Luca, Marina Patricia. *University of Bologna (UNIBO)*
Frías, José Antonio. *Organización del Convenio Andrés Bello (CAB)*
Garzón-Guerrero, José Antonio. *Universidad de Granada (UGR)*
Jiménez, Tania. *Universidad Federico Henríquez y Carvajal (UFHEC)*
Kranwinkel, Rosa. *Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU)*
Lara Lara, Fernando. *Pontifica Universidad Católica del Ecuador (PUCE)*
Mapp, Ulina. *Institución Superior de Administración y Educación de Panamá (ISAE)*
Marques, Lucianete. *Universidade Federal do Maranhão (UFMA)*
Obaco Soto, Efraín. *Pontifica Universidad Católica del Ecuador (PUCE)*
Piastra Stefano. *University of Bologna (UNIBO)*
Pino, Rogelio. *Centro Interdisciplinario de Investigación y Docencia en Educación Técnica (CIIDET)*
Prieto, Adlin. *Universidad de las Américas (UDLA)*
Reis, Márcia Lopes. *Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho" (UNESP)*
Rivas, Sabrina. *Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU)*
Romero, Carmen. *Universidad Autónoma de Chiriquí (UNACHI)*
Rosa Napal, Francisco César. *Universidad da Coruña (UDC)*
Silva, Hilda Maria Gonçalves da. *Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho" (UNESP)*
Solano, Isabel. *Organización del Convenio Andrés Bello (CAB)*
Valdés, Juan Carlos. *Centro Interdisciplinario de Investigación y Docencia en Educación Técnica (CIIDET)*
Váldez, Mabel. *Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU)*
Vergara, Joaquín. *Organización del Convenio Andrés Bello (CAB)*
Villa González, Emilio. *Universidad de Granada (UGR)*

Índice

1. Introducción	1
1.1. Instituciones u organismos integrantes del proyecto ECALFOR	3
2. Objetivos	4
2.1. Objetivo general del estudio	4
2.2. Objetivos específicos de la tarea 3.	4
3. Fundamentación Teórica	5
3.1. Los estándares y los marcos de desempeño profesional docente.....	5
3.2. Establecimiento y fundamentación de las categorías	6
4. Metodología	12
4.1. Validación del Instrumento de Escala	12
4.1.1 Contexto del proceso de validación.....	13
4.1.2 Descripción del proceso de validación	14
4.1.3 Descripción del Instrumento. Escala de Likert.....	15
4.1.4 Validez de contenido	16
4.1.5 Consistencia y confiabilidad.....	16
4.1.6 Resultados de la validación.....	17
4.2. Implementación del cuestionario.....	18
4.2.1 Características de los participantes	18
4.2.1 Procedimientos de muestreo	22
4.2.2 Diseño de investigación	23
4.2.3 Intervención.....	23
5. Resultados.....	23
5.1. Datos demográficos.....	23
5.2. Dimensión académica.....	30
5.3. Dimensión gestión curricular.....	30
5.4. Dimensión pedagógica – psicopedagógica.....	38
5.5. Dimensión científico y tecnológico	39
5.6. Dimensión personal y social	43
5.7. Dimensión responsabilidades profesionales.....	45
6. Discusión y Conclusiones.....	45
7. Recomendaciones.....	49
Referencias	50

Glosario de términos	54
Anexos	57
Anexo 1: Instrumento de escala	57

Índice de tablas

Tabla 1. Esquema del estudio “Percepción de docentes universitarios en la formación inicial del profesorado en activo de América Latina y el Caribe”.....	13
Tabla 2. Ficha utilizada para la validación del instrumento.	14
Tabla 3. Observaciones de los jueces a la validación del instrumento.....	15
Tabla 4. Composición del instrumento.....	15
Tabla 5. Confiabilidad del Instrumento de acuerdo al cálculo del Alpha de Cronbach.	17
Tabla 6. Características de las instituciones participantes en el estudio.	19
Tabla 7. Tamaño de la muestra.....	22
Tabla 8. Número de encuestados por institución y país.	24
Tabla 9. Áreas de formación en la que imparten docencia los encuestados.....	27
Tabla 10. Programas de formación del profesorado en el que los encuestados imparten docencia.	28
Tabla 11. Valoración de la necesidad de complementos formativos relacionados con conocimientos académico-profesionales.	31
Tabla 12. Valoración del nivel de desempeño del profesorado al gestionar y generar ambientes propicios para el aprendizaje en el aula.....	32
Tabla 13. Calificación del desempeño de los docentes.	34
Tabla 14. Valoración de los encuestados acerca del nivel de necesidad del profesorado de lograr el dominio de los contenidos curriculares.	34
Tabla 15. Valoración del nivel de dificultad que enfrenta el profesorado activo para llevar a cabo el planteamiento didáctico.....	35
Tabla 16. Percepción del nivel de dificultad que enfrenta el profesorado en ejercicio por rangos de edad y género.	36
Tabla 17. Percepción sobre el tratamiento del profesorado a la evaluación de los aprendizajes.	37
Tabla 18. Opinión sobre el nivel de competencia del profesorado con relación a elementos de la práctica profesional.....	40
Tabla 19. Percepción sobre la tendencia del nivel práctica de las actividades desarrolladas en clases por el profesorado.	41
Tabla 20. Percepción sobre el desempeño del profesorado.....	42
Tabla 21. Percepción sobre el nivel de necesidad de desarrollo de actitudes y comportamientos del profesorado respecto a la conducta ética y ciudadana.	44
Tabla 22. Tendencias sobre conducta del profesorado.....	45
Tabla 23. Percepción sobre nivel de necesidad de desarrollo de habilidades y destrezas en el profesorado respecto al cumplimiento de las siguientes responsabilidades.	46

Índice de gráficos

Gráfico 1. País de procedencia (Gráfico A) y edades y género (B) de los encuestados.	25
Gráfico 2. Nivel académico más alto alcanzado por los encuestados (A) clasificado por género (B).	25
Gráfico 3. Años de ejercicio de los participantes en educación superior.	26
Gráfico 4. Relación entre los años de experiencia docente y la etapa educativa en la que imparten docencia los encuestados.	26
Gráfico 5. Áreas de formación en la que imparten docencia los encuestados.	27
Gráfico 6. Opinión sobre el nivel de competencia del profesorado para el desarrollo de sus clases.	38
Gráfico 7. Opinión sobre el nivel de competencia del profesorado en el abordaje de procesos interdisciplinarios que fomentan las competencias del Siglo XXI.	39
Gráfico 8. Valores que distinguen al profesorado.	43

1. Introducción

En este trabajo, producido por profesionales que cooperan para la innovación y el intercambio de buenas prácticas, se informa del análisis de las necesidades de formación del profesorado activo de educación primaria y secundaria a través de la opinión de docentes universitarios en América Latina y el Caribe (AL y C), que constituye una parte del planeamiento estratégico del proyecto ECALFOR evaluación de la formación del profesorado en América Latina y el Caribe. Garantía de la calidad de los títulos de educación. En otras palabras, este análisis proviene de una consulta que debe entenderse en el contexto del proyecto ECALFOR, el cual, de modo general, “pretende alinearse con las necesidades estratégicas de educación superior en América Latina y el Caribe para la formación del profesorado de educación obligatoria. En modo específico, trata de mejorar la formación pedagógico-disciplinar de los docentes de educación obligatoria de la región, implementando procesos y herramientas de garantía de la calidad de los programas de educación superior vinculados y avanzando en la comparación y homologación internacional de titulaciones” (Lorenzo, 2021, p. 2).

De otra manera, es un proyecto que “trata de incorporar mecanismos y procedimientos de garantía de la calidad (...) también se pretende dar respuesta a otra línea temática: la internacionalización de las instituciones de educación superior” (Lorenzo, 2019, p. 7-8). Además, parte del reconocimiento universal de que la cualificación de los docentes es la clave para asegurar una educación de calidad y que implementa acciones de cooperación internacional en sinergia con el Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) N°4, educación de calidad, y con el informe de la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC) de la UNESCO (2013), cuyas conclusiones mencionan que gran parte de los esfuerzos deben enfocarse en la formación de profesores para mejorar el nivel del sistema escolar.

La formación inicial docente en las IES participantes de AL y C es el objeto de este análisis y, a la vez, una de las dimensiones analizables del primer eje del proyecto coordinado por la Universidad de Granada desde su Campus de Melilla, España y financiado por la Unión Europea mediante el programa Erasmus+ en la categoría 2: mejora de la gestión y el funcionamiento de las instituciones de Educación Superior. En este proyecto conjunto cooperan cinco universidades de España, Francia, Italia y

Finlandia integrantes del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), una agencia de calidad y una empresa de formación españolas junto a dos agencias de Panamá y Paraguay, y once universidades e institutos de educación superior de Brasil, Ecuador, México, Panamá y República Dominicana. “Las IES que participan en el proyecto reconocen las necesidades de profundización y fortalecimiento en cuanto a la regulación de la calidad de sus titulaciones, así como otro tipo de necesidades de homologación regional e internacional de dichos títulos” (Lorenzo, 2019, p. 4). Se prevén, tres años, 2021/2023 y el trabajo de muchos profesionales en distintos grupos, ejes y fases desarrollando el proyecto para lograr los objetivos generales que ECALFOR se propone:

1. Realizar un diagnóstico sobre la calidad de la formación del profesorado de enseñanza obligatoria (educación primaria y educación secundaria) que se imparte en diferentes instituciones de educación superior de América Latina y Caribe.
2. Diseñar, aplicar y mejorar los sistemas y protocolos de garantía de la calidad de las titulaciones universitarias de formación del profesorado de enseñanza obligatoria.
3. Realizar un análisis de las características y calidad de la formación de futuros docentes de los centros de educación obligatoria en educación primaria y educación secundaria de América Latina y Caribe.
4. Adaptar protocolos de garantía de la calidad de los títulos de formación del profesorado en instituciones de educación superior de Latinoamérica y Caribe.

“Los objetivos propuestos están alineados con las prioridades sectoriales en materia de educación y formación del profesorado de varios de los países de Latinoamérica y el Caribe participantes, de los que los ministros y ministras de educación de Ecuador, Panamá y República Dominicana han firmado cartas de apoyo y reconocimiento de utilidad del proyecto” (Lorenzo, 2019, p. 9). Del primer objetivo se desagrega uno específico que enmarca el estudio que se describe en este informe:

- 1.1 Realizar un análisis de las características y calidad de la formación de futuros docentes de los centros de educación obligatoria en educación primaria y educación secundaria de América Latina y el Caribe.

La consulta realizada está centrada en conocer y analizar la opinión de las y los docentes de las IES de AL y C sobre las necesidades de formación del profesorado de la escolaridad obligatoria en educación primaria y secundaria de cada IES participante de ECALFOR. Este estudio se interrelaciona con los análisis de los sistemas y procedimientos que actualmente garantizan la calidad de la formación en dichas instituciones. Ambos tipos de resultados serán comparados con la formación del profesorado de educación obligatoria en las IES participantes de Europa, a la vez, se completa el primer eje del proyecto diseñado “con el fin de crear un modelo transnacional y armonizado de formación del profesorado e intercambiar buenas prácticas pedagógicas, ‘construyendo capacidad’ y sinergias entre los socios y dinamizando la internacionalización y la homologación de la formación superior del profesorado de educación obligatoria, y de las titulaciones que lo forman, en Latinoamérica y el Caribe” (Lorenzo, 2021, p. 2).

Considerando los resultados del subgrupo de trabajo 3 del primer eje del proyecto previstos en el documento operativo ECALFOR, se esperan dos tipos de resultados el *Outcomes* 1.3 “Manual del diseño del Instrumento y Aplicación” y el *Outcomes* 1.4 “Informe de los resultados analizados” (Lorenzo, 2021, p.14-17). Este informe contiene ambos documentos; por una parte, los tres primeros componentes de este informe (objetivos, fundamentación y metodología) conforman el Manual del diseño del Instrumento y Aplicación, el cual incluye la validación del cuestionario; por otra parte, los tres componentes siguientes (resultados, conclusiones y recomendaciones) conforman el Informe de los resultados analizados.

1.1. Instituciones u organismos integrantes del proyecto ECALFOR

- Europa:
 - Universidad de Granada (UGR, España) Coordinadora.
 - Universidad de da Coruña (UDC, España)
 - Universidad de París Est Créteil-Val de Marne (UPEC, Francia)
 - University of Bologna (UNIBO, Italia)
 - University of Eastern Finland (UEF, Finlandia)
 - Labosfor, innovación y desarrollo, s.l. (España)
 - Axencia para a Calidade do Sistema Universitario de Galicia (ACSUG, España)

- Latinoamérica y El Caribe
 - Universidad Autónoma de Tlaxcala (UAT, México)
 - Universidad Autónoma de Yucatán (UADY, México)
 - Centro Interdisciplinario de Investigación y Docencia en Educación Técnica (CIIDET, México)
 - Organización del Convenio Andrés Bello (CAB, República de Panamá)
 - Universidad Autónoma de Chiriquí (UNACHI, República de Panamá)
 - Institución Superior de Administración y Educación de Panamá (ISAE, República de Panamá)
 - Universidad Federico Henríquez y Carvajal (UFHEC, República Dominicana)
 - Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU, República Dominicana)
 - Universidad de Federal do Maranhão (UFMA, Brasil)
 - Universidad de Estadual Paulista (UNESP, Brasil)
 - Universidad de Las Américas (UDLA, Ecuador)
 - Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE, Ecuador)

2. Objetivos

2.1. Objetivo general del estudio

Analizar las necesidades de formación de profesorado activo de Educación Primaria y Secundaria a través de la percepción de los profesores universitarios de Latinoamérica y El Caribe, mediante un cuestionario en línea aplicado a los docentes pertenecientes a las carreras afines a educación impartidas en las universidades miembros de este consorcio internacional.

2.2. Objetivos específicos de la tarea 3.

- a. Diseñar un instrumento de evaluación en línea que permita analizar de necesidades de formación de profesorado activo de Educación Primaria y Secundaria a través de la opinión de los profesores universitarios de Latinoamérica y El Caribe.

- b. Aplicar el instrumento en las universidades latinoamericanas y caribeñas, pertenecientes al proyecto de ECALFOR.
- c. Analizar los datos recogidos para destacar hallazgos significativos que permitan establecer necesidades conjuntas en la formación del profesorado de Educación Primaria y Secundaria de América Latina y el Caribe.
- d. Elaborar el informe de resultados de los principales hallazgos obtenidos.

3. Fundamentación Teórica

Para la realización del presente análisis de las necesidades de formación del profesorado activo de educación primaria y secundaria mediante la opinión de docentes universitarios de América Latina y el Caribe se desarrolló un cuestionario dirigido al profesorado que ha participado en la formación de los actuales docentes en ejercicio en los niveles de educación primaria o básica, secundaria o bachillerato en Latinoamérica y el Caribe. El objetivo general del instrumento consiste en recopilar información sobre las posibles carencias que puedan existir en el conjunto de elementos que intervienen en el ejercicio de su profesión, a través de la percepción de quienes fueron sus formadores.

Para ello se realizó una investigación de literatura en la cual se analizaron diversos criterios para posteriormente marcar las dimensiones que el cuestionario debía abordar de acuerdo a estándares de calidad encontrados en el medio educativo.

3.1. Los estándares y los marcos de desempeño profesional docente.

Para efectos de la creación de este cuestionario se realizó una revisión de literatura considerando distintos autores y perspectivas en cuanto a los requerimientos fundamentales a desarrollar en el proceso de formación docente. En dicha revisión bibliográfica se pudo constatar que existen múltiples pilares o dimensiones que caracterizan una educación de calidad y por tanto un requerimiento indispensable dentro de la formación docente.

Si bien ciertos términos varían en una u otra fuente bibliográfica, para efectos de esta investigación, los autores de este cuestionario han realizado una suerte de unificación de términos y conceptos para lograr articular siete grandes dimensiones que, a su vez se subdividen en aspectos más concretos. El criterio para el establecimiento de dichas dimensiones obedece a los conceptos que se recogen en diferentes trabajos previos realizados en el ámbito de los estándares educativos que, de alguna manera, se han

establecido en los últimos años como los aportados por los CCSS en Estados Unidos, lo que ha dado lugar al Marco para la enseñanza (Danielson, 2013), y en Latinoamérica, en este caso, “marcos para la enseñanza o criterios de desempeño profesional para docentes” (Vázquez, Cordero y Leyva, 2014, p. 3), elaborados por algunos países del área.

Realizando una visión general, es posible recoger los principales temas de interés que conforman los diferentes marcos expuestos por Vázquez, Cordero y Leyva (2014) en los que se puede apreciar como en el Marco para la enseñanza en Estados Unidos aparecen dominios tales como: Planificación y preparación; Entorno en el aula; Instrucción y Responsabilidades profesionales. En el caso del Marco para la buena enseñanza implantado en Chile, los dominios a los que se hace referencia son: Preparación de la enseñanza; Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje; Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes y Responsabilidades profesionales. Por su parte en Perú se propone el Marco de buen desempeño docente que propone los siguientes dominios: Preparación para el aprendizaje de los estudiantes; Enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes; Participación en la gestión de la escuela articulada a la comunidad y Desarrollo de la profesionalidad y la identidad docente. Por último, Vázquez, Cordero y Leyva (2014) mencionan los dominios presentes en los Estándares de Desempeño Docente en el Aula para la Educación Básica de México: Planeación; Gestión del ambiente de la clase; Gestión curricular; Gestión didáctica y Evaluación. Si se estudia cada uno de los componentes específicos de estos dominios de forma global, será posible comprobar que, independientemente de su clasificación, están generalmente presentes en cada uno de los marcos descritos.

3.2. Establecimiento y fundamentación de las categorías

En la concreción de las categorías que forman parte del presente cuestionario, se han tenido como referencias distintos aspectos relacionados con las diferentes realidades educativas de los países del área de Latinoamérica y el Caribe, específicamente en las cuestiones que atañen al desempeño profesional docente del profesorado en ejercicio.

I. Dimensión académica

Siguiendo a Shulman (2005), en el conjunto de conocimientos que debe dominar el profesorado en sus funciones docentes participan varios núcleos que, a su vez, interactúan unos con otros en cualquier magnitud y está constituido por: el conocimiento del contenido, el conocimiento didáctico general, el conocimiento del currículo, el

conocimiento didáctico del contenido, el conocimiento de los alumnos y de sus características, el conocimiento de los contextos educativos y, por último, el conocimiento de los objetivos, las finalidades y los valores educativos, y de sus fundamentos filosóficos e históricos. La yuxtaposición de estos elementos constituye, para el autor, el concepto de conocimiento profesional docente en un inicio, aunque esta terminología podría ampliarse a la formación continua del profesorado bajo el concepto de desarrollo profesional docente (Osorio, 2016).

En este sentido, y sin restar protagonismo a los otros factores de ese complejo estructural, esta dimensión se centrará en la primera de las categorías expuestas por Shulman (2005), atendiendo a que no solo afecta al traspaso de conocimientos a impartir, sino a todo el proceso enseñanza-aprendizaje. En este sentido, Marcelo y Vaillant (2009) afirman que:

Cuando el docente no posee conocimientos adecuados de la estructura de la disciplina que está enseñando, puede representar erróneamente el contenido a los estudiantes. El conocimiento que los maestros y profesores poseen del contenido a enseñar también influye en el qué y el cómo enseñan (p. 86).

Teniendo en cuenta las prioridades en cuanto a los conocimientos y habilidades que deben ser dominados por el profesorado en activo, la dimensión académica que forma parte del cuestionario contempla los siguientes aspectos: Habilidades, destrezas o competencias comunicativas; Habilidades, destrezas de pensamiento; Contenidos propios y dominio de las áreas de especialidad y las ciencias; Dominio de otras lenguas; Conocimientos de arte y cultura y Relación entre conocimientos y vida diaria.

II. Dimensión gestión y ambiente de aula

Los elementos que forman parte de esta dimensión pueden encontrarse en el contexto de la mayoría de las propuestas de normalización educativa bajo diferentes denominaciones (Vázquez, Cordero y Leyva, 2014). Según los marcos o estándares de desempeño antes mencionados, aparecen de forma desglosada dentro de conceptos como la creación de un ambiente propicio para el aprendizaje del que forman parte el establecimiento de relaciones marcadas por la equidad y el respeto por los demás, lo que permite configurar normas de convivencia en el espacio del aula. Todo esto se traduce en la creación de expectativas positivas de aprendizaje. Por su parte, y reafirmando la importancia de la generación de un óptimo ambiente de aula, Castro y Morales (2015)

indican que su fin es “propiciar la convivencia, la participación, la libertad de expresión, la escucha activa y el respeto a las opiniones” (p. 14).

En cuanto a las necesidades que plantean los sistemas educativos referentes a los ambientes de aprendizajes, una vez ampliado el término a escenarios no propiamente físicos, Duarte (2003, p. 6) menciona una serie de principios a considerar para poder dar respuesta a los nuevos requerimientos:

- Planteamiento de problemas, diseño y ejecución de soluciones
- Capacidad analítica investigativa
- Trabajo en equipo, toma de decisiones y planeación del trabajo
- Habilidades y destrezas de lectura comprensiva y de expresión oral y escrita
- Capacidad de razonamiento lógico-matemático
- Capacidad de análisis del contexto social y político nacional e internacional
- Manejo de la tecnología informática y del lenguaje digital
- Conocimiento de idiomas extranjeros
- Capacidad de resolver situaciones problemáticas

Atendiendo a la diversidad de factores que conforman esta dimensión, el diseño del cuestionario se ha articulado en los siguientes subdimensiones: Ambiente de respeto y buenas relaciones; Cultura de Aprendizaje; Manejo de procedimientos; Manejo de la disciplina y Organización del espacio físico.

III. Dimensión gestión curricular

Esta dimensión está orientada por estudios que abordan la necesidad de conocimientos técnicos del docente, que está en el centro de las discusiones de Freire (1996) sobre el rigor que debe acompañar el trabajo docente. Esta capacidad técnica implica una comprensión de la complejidad del currículo, que tiene un instrumento en el documento, que tiene en la escuela el lugar privilegiado de construcción del proceso social de formación de los estudiantes. Estos constituyen la razón de ser del currículo y tanto la intencionalidad como la acción del docente deben ser promover el éxito del aprendizaje (Burnham, 1998).

En una de las definiciones de la gestión curricular, esta se describe como “el conjunto de decisiones y prácticas que tienen por objetivo asegurar la consistencia entre los planes y programas de estudio, la implementación de los mismos en la sala de clases y la

adquisición de los aprendizajes por parte de los estudiantes” (Volante, Bogolasky, Derby y Gutiérrez, 2015, p. 97). Incidiendo en el contenido del concepto los autores resumen en una serie de pasos, propuestos con anterioridad por Marzano (2003), los diferentes cometidos de la gestión curricular como:

Identificar y comunicar los contenidos considerados esenciales para todos los estudiantes; asegurar que los contenidos esenciales sean entregados en el tiempo necesario y programado para su enseñanza; secuenciar y organizar los contenidos esenciales de forma tal que los estudiantes tengan reiteradas oportunidades de aprenderlos; asegurar que los profesores del nivel, se focalicen en estos contenidos esenciales durante sus sesiones de clases; proveer estrategias y recursos para proteger el tiempo de enseñanza de los contenidos esenciales; proveer retroalimentación y tiempo recuperativo para asegurar el aprendizaje de los contenidos esenciales en los estudiantes que requieren de soporte adicional; distribuir la información en los diversos agentes que están comprometidos con el dominio de los contenidos esenciales en todos los estudiantes (Volante et al., 2015, p. 98).

Los diferentes elementos que conforman esta dimensión, en el contexto del cuestionario, son los siguientes: Comprensión del currículo, Dominio del contenido curricular, Enfoque centrado en el alumno, Características de diseño del aprendizaje ¿cómo aprende el estudiante? y Alineamiento constructivo (objetivos, actividades, evaluación).

IV. Dimensión pedagógica y psicopedagógica

La orientación teórica de esta dimensión consiste en estudios enfocados en metodologías activas, para el significado del proceso de aprendizaje. Los principios esenciales que caracterizan la comprensión de esta dimensión son: el alumno como centro del proceso de aprendizaje; el docente como facilitador del proceso, atento a los recursos que puedan acomodar las necesidades de los alumnos; la búsqueda de la innovación, el trabajo en equipo; reflexión constante sobre la práctica docente; la valorización y promoción de la autonomía (Silva y Maturana, 2017). En este sentido, Shulman (2005) se refiere a dos elementos complementarios relacionados directamente con esta dimensión: el “conocimiento didáctico general, teniendo en cuenta especialmente aquellos principios y estrategias generales de manejo y organización de la clase que trascienden el ámbito de la asignatura”(P.11) y “el conocimiento didáctico del contenido:

esa especial amalgama entre materia y pedagogía que constituye una esfera exclusiva de los maestros, su propia forma especial de comprensión profesional” (p. 11)

En este cuestionario, la dimensión pedagógica y psicopedagógica se concretará en seis enfoques: La investigación como estrategia didáctica; Uso efectivo de los recursos pertinentes al aprendizaje; Conoce y aplica las metodologías, estrategias y técnicas dominadas en el desarrollo de situaciones de aprendizaje; Estructura sus clases de acuerdo a las etapas de inicio, desarrollo y cierre; Uso efectivo de técnicas y metodología diversas de evaluación; Comprende cómo aprende el estudiante.

V. Dimensión científico-tecnológica

Como referencia conceptual para el desarrollo de la dimensión Científico Tecnológica se consideraron los estudios realizados por el Instituto Iberoamericano del Patrimonio Natural y Cultural de la Organización del Convenio Andrés Bello (IPANC-CAB), titulados respectivamente Estudio sobre tendencias innovadoras a nivel regional en recursos educativos digitales (Acurio y Creamer, 2018) y Estudio sobre tendencias innovadoras, a nivel mundial, en recursos educativos digitales (Tokuhama-Espinosa, Borja y Tirira, 2018), en donde se detallan los aspectos que se deben considerar al momento de utilizar la tecnología como Recurso Educativo Digital y las necesidades del docente frente a estas herramientas. Este es el paraguas conceptual que aclara que el docente debe ser no solo un usuario que domine la tecnología sino, por el contrario, debe poseer destrezas digitales que posteriormente transmita a sus estudiantes en materia de: Integrar las TIC en la planificación y el desarrollo del currículo; Promover en los alumnos el uso de nuevas tecnologías de la información y la comunicación; Desarrollar una actitud crítica, en relación a las TIC; Conocer el uso y las posibilidades que brindan las TIC; Seleccionar, utilizar, diseñar y producir materiales didácticos con TIC (Fernández, 2003).

Así mismo, la dimensión científico tecnológica no se refiere solamente a las habilidades y destrezas para el manejo de las TIC, de manera complementaria e igual de importante, se refiere al acercamiento ameno y atractivo al conocimiento científico-tecnológico entre los alumnos de educación básica, diferente a la idea de una enseñanza académicamente tradicional de la ciencia y la tecnología, lo cual puede considerarse como posible causa del llamado analfabetismo tecnológico (Rojo, 2003); de manera más específica a lo que Marín (s.f.) denomina analfabetismo tecnológico funcional, pues el

alumno se vuelve diestro en el manejo de la tecnología sin mostrar interés por conocer el sustento científico de la misma.

Para intentar conocer las carencias que podría tener, en este sentido, el profesorado en ejercicio, el presente cuestionario abarcará las siguientes subdimensiones: Gestión de entornos virtuales de aprendizaje; Herramientas de comunicación; Uso didáctico de las herramientas científico tecnológica y Fomento del desarrollo de pensamiento científico y tecnológico.

VI. Dimensión personal y social

En esta dimensión se indagará sobre diferentes aspectos de la función docente del profesorado en ejercicio partiendo de las opiniones del profesorado que ha intervenido en su formación. Al englobar en una sola categoría elementos tales como la ética del docente; la formación en valores; el liderazgo y el desarrollo humano; la inteligencia emocional; el concepto de aprender a aprender (Novak y Gowin,1999) y su proyección social y medioambiental, se pretende conocer un amplio abanico de conocimientos, habilidades y actitudes que deben funcionar paralelamente a la instrucción sobre conocimientos específicos, lo que implícitamente queda recogido en el análisis comparativo realizado por Vázquez, Cordero y Leyva (2014) sobre algunas propuestas relacionadas con el desempeño profesional para la enseñanza.

En un ejercicio de síntesis en cuanto a la formación en valores, una de las facetas de la función docente debe contemplar los diferentes factores que entran en juego en la transversalidad de la enseñanza “pues en la medida que propicia y acompaña al estudiante en la reflexión sobre su comportamiento, este último avanza en la auto-construcción de valores éticos. Pero para que esto sea genuino, el docente primero debe actuar bajo valores éticos” (González, 2016, p. 127).

VII. Dimensión: Responsabilidades personales

La dimensión de responsabilidades profesionales docentes integra el conjunto de habilidades, destrezas y actitudes del profesional de la docencia que lo distinguirá de cualquier otro empleado del sistema educativo. En la línea específica de las responsabilidades profesionales, Vázquez, Cordero y Leyva (2014, p. 7) concretan lo expuesto por Danielson (2013) de la siguiente manera:

- Reflexionar sobre la enseñanza

- Mantenimiento de expedientes
- Comunicación con las familias
- Participar en una comunidad profesional
- Crecer y desarrollarse profesionalmente
- Mostrar profesionalidad

En la configuración de esta dimensión se considera el cumplimiento de su función formadora, la colaboración profesional con sus pares, el manejo de instrumentos de sistematización y registro preciso de los avances de los estudiantes, las estrategias de integración con los padres, accionar de forma propositiva para su formación permanente e investigar para identificar e implementar las prácticas profesionales de eficiencia probada.

4. Metodología

Con las dimensiones antes mencionadas se obtuvo un cuestionario de un total de 27 preguntas, mismo que pueden encontrarse en el **Anexo 1** de este informe, el cual pasó por proceso de validación, aplicación y análisis para obtener los resultados de este estudio, a fin de brindar luces sobre la mejora de la calidad de la formación docente en función a su quehacer diario.

4.1. Validación del Instrumento de Escala

Para el desarrollo del presente instrumento de evaluación para ser aplicado en docentes pertenecientes a las IES vinculadas de las carreras de educación y afines, se consideró emplear un estudio de percepción con ayuda de una batería de preguntas mismas que pasaron por un proceso previo de validación (Huber, 1998), mediante el cual los investigadores se aseguraron de que lo que se pretendía recoger como información y la forma en que se recolectó, correspondieran al objetivo del estudio (Lagunes, 2017).

Para la formulación de preguntas se aplicó una escala de Likert, parámetro frecuentemente utilizado para este tipo de estudios, el cual brinda la opción de realizar interrogatorios con el fin de recolección de datos mediante la creación de preguntas cerradas de opción múltiple de acuerdo con diversos parámetros (Supo, 2020). Esta escala está compuesta por un conjunto de reactivos, donde todos y cada uno de ellos, tienen el mismo peso, a la hora de realizar la sumatoria y, por ende, esa escala considera la igualdad de las distancias entre sus unidades; de manera que, la escala comprende un conjunto de

declaraciones en forma de enunciados sobre el tema objeto de la medida se valoran en cinco o más grados (Botía, 1995).

Para la validación y fiabilidad del cuestionario se efectuó un proceso de pilotaje con una población menor de 30 docentes universitarios de México, Cuba, Colombia, Venezuela y Panamá. La puesta en marcha de tres diferentes formas de aplicación del instrumento presentó en los resultados niveles de fiabilidad.

4.1.1 Contexto del proceso de validación

Finalizada la redacción del instrumento se sometió a juicio de jueces y expertos con especialización, experiencia académica y profesional con investigaciones en el área del estudio.

Para la práctica de validación efectuada por jueces y expertos enmarcada metodológicamente en el proyecto de ECALFOR, cuya línea de investigación se centra en la formación universitaria de docentes de primaria y secundaria, se informó a los profesionales sobre el objetivos y posicionamiento teórico del estudio; por lo tanto, procedieron a evaluar el instrumento con base a los fines, constructo teórico y la guía de observación, la pertinencia de los ítems del instrumento. Posteriormente, se solicitó a los jueces y expertos que leyeran el documento y realizaran las observaciones en relación con cada uno de los ítems correspondientes a las siete dimensiones planteadas en el cuestionario (académica, ambiental y aula, gestión curricular, pedagogía, científica y tecnológica, personal y profesional).

Tabla 1. Esquema del estudio “Percepción de docentes universitarios en la formación inicial del profesorado en activo de América Latina y el Caribe”.

<i>Tema de la investigación</i>	Percepción de docentes universitarios en la formación inicial del profesorado en activo de América Latina y el Caribe.
<i>Objetivo General de la Investigación</i>	Analizar las necesidades de formación de profesorado activo de Educación Primaria y Secundaria a través de la percepción de los profesores universitarios de Latinoamérica y El Caribe, mediante un cuestionario en línea aplicado a los docentes pertenecientes a las carreras afines a educación impartidas en las universidades miembros de este consorcio internacional.
<i>Informantes</i>	Tres jueces y cinco jueces expertos
<i>Función de los informantes</i>	Revisión de los ítems en el instrumento de escala Likert

<i>Variables dependientes</i>	Docentes universitarios
<i>Variables Independientes</i>	Formación inicial de los docentes de educación primaria y secundaria
<i>Instrumento de recogida de información</i>	Se trata de un instrumento cuyo contenido debe ser validado según el grado de relevancia, formulación de sus categorías e ítems. Confiabilidad y validez

Fuente: autores de la validación del instrumento, 2021.

4.1.2 Descripción del proceso de validación

Como criterio de selección para los jueces se eligieron tres docentes que se desempeñan en la Facultad de Educación y para los jueces expertos se escogieron a cinco investigadores del Instituto de Investigación de las Universidades Particulares de Panamá (IdIA), cada uno de los investigadores cuentan con una larga trayectoria en investigación a nivel nacional e internacional, algunos laboran en aulas de clases.

En primera instancia se envió a los profesionales una carta de presentación, la matriz de consistencia, el instrumento y una ficha de validación con la cual los jueces y expertos participantes revisaron el instrumento para brindar sus observaciones.

Tabla 2. Ficha utilizada para la validación del instrumento.

<i>Item</i>	<i>Claridad de la redacción</i>		<i>Coherencia interna</i>		<i>Inducción a la respuesta (sesgo)</i>		<i>Lenguaje adecuado con el nivel del informante</i>		<i>Mide lo que pretende</i>		<i>Observación</i>
	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	
1.											
2.											
3.											
4.											

Los jueces y expertos se encargaron de la lectura de los ítems y presentar de forma escrita sus observaciones de forma cualitativa. Como modalidad de evaluación, conservando objetividad y rigurosidad, los participantes trabajaron de manera individual y enviaron su información a la coordinación. Posteriormente, se conversó con cada uno

de ellos para conocer con mayor profundidad sus observaciones; obtenido como resultado consensuado, que el instrumento se podía aplicar.

Tabla 3. Observaciones de los jueces a la validación del instrumento.

<i>Dimensiones</i>	<i>Observaciones</i>
Dimensión académica	Enfatiza más en conocimientos y menos en comprensión. Se excluye lo académico, tecnológico y cultural.
Dimensión Ambiental y aula	La escala plantea una generalización subjetiva sobre el quehacer del docente. Las categorías no reflejan diferencias semánticas excluyentes.
Dimensión Gestión curricular	En este apartado quedan relegados las variables: proyecto institucional académico, contextualización de los aprendizajes y la adopción e implementación de las políticas curriculares
Dimensión Pedagógica - psicopedagógica	La escala plantea una generalización subjetiva sobre el quehacer del docente. Las categorías reflejan posiciones y cualidades semánticas no relacionadas.
Dimensión científica y tecnológica	Adiciona 17.7 ¿Propicia adecuaciones metodológicas y muestra flexibilidad entre las variadas formas de conectividad tecnológica? 17.8 ¿Diversifica en las sesiones sincrónicas la comunicación didáctica y promueve el aprendizaje activo e interactivo?
Dimensión Personal	La caracterización se presenta en función del cumplimiento de su función formadora, la conducta no se presenta desde la perspectiva del desempeño docente como docente
Dimensión Responsabilidad profesional	Párrafos muy extensos

Fuente: autores de la validación del instrumento, 2021.

4.1.3 *Descripción del Instrumento. Escala de Likert*

El total de ítems del cuestionario fue de 101 ítems, agrupados en 8 dimensiones distribuidos en una escala de Likert con una puntuación del 1 al 5, donde el uno es el menor y el cinco es el mayor.

Tabla 4. Composición del instrumento.

<i>Sección del instrumento</i>	<i>Cantidad de ítems</i>
1. Datos demográficos	Diez (10) preguntas
2. Dimensión académica	Doce (12) preguntas
3. Dimensión Ambiental y Aula	Quince (15) preguntas
4. Dimensión Gestión Curricular	Diecinueve (19) preguntas
5. Dimensión Pedagógica	Dieciséis (16) preguntas

6. Dimensión Científica y Tecnológica	Seis (6) preguntas
7. Dimensión Personal	Trece (13) preguntas
8. Dimensión responsabilidad profesional	Diez (10) preguntas

4.1.4 *Validez de contenido*

En la primera revisión por jueces y expertos se aprobó por acuerdo, la mayoría de los ítems, mientras que los que tenían algunas objeciones fueron discutidos con el grupo responsable de la elaboración del instrumento, realizando ciertos cambios y adiciones a fin de perfeccionar el instrumento (Pedrosa, Suarez-Álvarez y García-Cueto, 2013).

4.1.5 *Consistencia y confiabilidad*

La confiabilidad de un cuestionario se refiere a la consistencia de las puntuaciones obtenidas por las mismas personas en distintas ocasiones. Por ende, si se mide una y otra vez con el mismo instrumento de medición, se debe obtener los mismos resultados o similares. Si la respuesta es afirmativa, entonces el instrumento es confiable.

El conjunto de ítems que conforman las dimensiones presentadas en una escala Likert (1-5) muestran una validez interna que fluctúa entre 0,80-0,94, lo que indica que el instrumento tiene validez interna; es decir, logra medir lo que debe.

Para el análisis de los datos del instrumento y la escala Likert emplearon dos programas estadísticos diferentes, Jamoni y SPSS, sin denotar grandes diferencias fluctuando ambas entre 0,90 y 0,94 respectivamente.

En esta validación contestaron el cuestionario 17 profesores; 13 (76.5%) de Panamá, 1 (5.9%) de Colombia, 1 (5.9%) de Cuba y 2 (11.8%) de Venezuela. Atendiendo a esto se estimó conservar todos los ítems del instrumento sin modificar y aplicar a una muestra más grande.

Tabla 5. Confiabilidad del Instrumento de acuerdo al cálculo del Alpha de Cronbach.

<i>Pregunta</i>	<i>Ítems</i>	<i>Ítems inversos</i>	α	ω
11	12	1	0.768	0.823
12	14	0	0.919	0.926
17	5	1	0.636	0.702
18	8	3	0.918	0.939
21	8	0	0.753	0.772
22	8	2	0.787	0.810
23	6	0	0.97	0.971
24	11	0	0.954	0.957
27	10	0	0.704	0.776
TOTAL	82		0.943	0.948

Fuente: Autores de la validación del instrumento, 2021.

De acuerdo a la Tabla 5, los ítems 11 y 17 presentan una pregunta inversa; el ítem 18 cuenta con tres preguntas inversas y el 22 presenta 2. El valor total presentado se encuentra en 0,94 de acuerdo con el Alpha de Cronbach por lo que se considera un instrumento fiable, es decir que realiza mediciones consistentes (Cronbach y Shavelson, 2004).

4.1.6 *Resultados de la validación*

- Después del análisis de validación del instrumento, se reconoce que es una herramienta que permite un acercamiento cualitativo y cuantitativo para explorar en una fase diagnóstica, la percepción de los docentes universitarios sobre su quehacer como formador inicial de docentes de educación primaria y secundaria en América Latina y El Caribe.
- Los tres pasos utilizados para la validación del instrumento permitieron valorar su factibilidad y confiabilidad para ser aplicados a una muestra más grande para el desarrollo del estudio.
- El Alpha de Cronbach es 0,94 estableciendo un alto grado de confiabilidad interna del instrumento
- Se decidió eliminar posteriormente los ítems que no aplicaban la escala de Likert, quedando finalmente un total de 82.

- El cuestionario final validado fue subido en la plataforma del Google Forms a fin de continuar con la siguiente tarea dentro de la metodología de este estudio, la cual corresponde a su implementación.

4.2. Implementación del cuestionario

4.2.1 *Características de los participantes*

Los sujetos participantes se corresponden con los profesores de las Facultades o Escuelas de Educación que imparten cursos en las carreras de Educación en las ocho universidades de América Latina y el Caribe que participan en el estudio “Evaluación de la Formación del Profesorado en América Latina y el Caribe. Garantía de los títulos de Educación” (ECALFOR) / Project: 618625-EPP-1-2020-1-ES-EPPKA2-CBHE-JP - Programa europeo EPPKA2 - Cooperation for innovation and the exchange of good practices, Action CBHE-JP- Capacity Building in higher education - Joint Projects. Estas instituciones son: Universidad Autónoma de Tlaxcala (UAT, México), Universidad Autónoma de Yucatán (UADY, México), Universidad Autónoma de Chiriquí (UNACHI, Panamá), Instituto Superior de Administración y Educación de Panamá (ISAE, Panamá), Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU, República Dominicana), Universidad Federico Henríquez y Carvajal (UFHEC, República Dominicana), Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Sede Santo Domingo (PUCESD, Ecuador) y Universidad de Las Américas (UDLA, Ecuador). El detalle de los participantes se puede apreciar en la Tabla 6.

Tabla 6. Características de las instituciones participantes en el estudio.

<i>Nombre de la institución</i>	<i>País</i>	<i>Tipo de institución</i>	<i>Número de centros</i>	<i>Carreras donde se aplicaría</i>	<i>Nº de profesores</i>	<i>Nº de estudiantes</i>
Universidad Autónoma de Tlaxcala (UAT)	México	Pública	Tlaxcala	Licenciatura en Ciencias de la Educación. Licenciatura en Comunicación e Innovación Educativa. Maestría en Educación y Doctorado en Educación.	174 docentes (los cuatro programas) 84 docentes a tiempo completo	966
Universidad Autónoma de Yucatán (UADY)	México	Pública	Plantel Tizimín Plantel Mérida	Licenciatura en Educación. Licenciatura en Enseñanza del Idioma Inglés. Especialización en Docencia. Maestría en Investigación Educativa. Maestría en Innovación Educativa.	58 docentes 49 docentes a tiempo completo	606
Universidad Autónoma de Chiriquí (UNACHI)	Panamá	Pública		Licenciatura en Educación. Licenciatura en Educación Pre-Escolar. Licenciatura en Educación Primaria. Licenciatura en Educación con énfasis en Administración Educativa. Profesorado en Educación Media. Profesorado en Educación Media Diversificada. Técnico en Didáctica General. Posgrado y Maestría en Docencia Superior. Posgrado y Maestría en Ciencias de la Educación con énfasis en Dirección y Supervisión Educativa. Maestría en Evaluación Educativa. Posgrado y Maestría en Investigación. Maestría en Ciencias de la Educación con especialización en Pre-Escolar. Doctorado en Ciencias de la Educación.	170 docentes en total 49 docentes 8 docentes 12 docentes 6 docentes 11 docentes 11 docentes 8 docentes 11 docentes 11 docentes 11 docentes 13 docentes 11 docentes 8 docentes	727 Pregrado 1,505 Postgrados y maestrías

Institución Superior de Administración y Educación de Panamá – ISAE Universidad	Panamá	Privada	Panamá, Changuinola, Santiago, Penonomé, Chitré, La Chorrera, Metetí y David	<p>Licenciatura en Ciencias de la Educación. Licenciatura en Educación Primaria. Licenciatura en Educación Preescolar. Profesorado en Educación Preescolar. Profesorado en Educación Media Diversificada. Profesorado en Educación. Profesorado en Educación Primaria Técnico para la Enseñanza del Inglés en la Educación Básica General. Maestría en Investigación Educativa. Especialización en Investigación Educativa. Maestría en Docencia Superior. Especialización en Docencia Superior. Maestría en Dirección y Supervisión Escolar. Especialización en Administración Educativa. Postgrado en Docencia Superior</p>	139 docentes	3602 estudiantes
Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU)	República Dominicana	Pública	<p>Recinto Félix Evaristo Mejía. Recinto Eugenio María de Hostos. Recinto Luis Napoleón Núñez Molina. Recinto Urania Montás. Recinto Emilio Prud'Homme. Recinto Juan Vicente Moscoso.</p>	<p>Licenciatura en Educación Inicial. Licenciatura en Educación Primaria Primer Ciclo. Licenciatura en Educación Primaria Segundo Ciclo. Licenciatura en Lengua Española y Literatura orientada a la Educación Secundaria. Licenciatura en Educación Física. Licenciatura en Biología orientada a la Educación Secundaria. Licenciatura en Matemática orientada a la Educación Secundaria. Licenciatura en Ciencias Sociales orientada a la Educación Secundaria. Maestría en Educación Física Integral. Maestría en E-Learning. Maestría en Lengua Española y Literatura. Maestría en Matemática. Especialidad en Educación Inicial. Maestría en Biología.</p>	<p>355 docentes Félix Evaristo Mejía: 75 docentes Eugenio María de Hostos: 63 docentes Luis Napoleón Núñez Molina: 96 docentes Urania Montás: 35 docentes Emilio Prud'Homme: 45 docentes Juan Vicente Moscoso: 41 docentes</p>	<p>3945 estudiantes de grado 98 estudiantes de posgrado</p>

Universidad Federico Henríquez y Carvajal (UFHEC)	República Dominicana	Privada	Campus Santo Domingo Campus La Romana Campus Baní Campus Moca	Licenciatura en Educación con mención en Matemática, Lengua Española, Biología e Historia y Geografía	324	
Pontificia Universidad Católica del Ecuador – Sede Santo Domingo (PUCESD)	Ecuador	Privada		Licenciatura en Educación Básica. Maestría en Innovación en Educación. Maestría en Pedagogía con mención en Educación Técnica y Tecnológica. Maestría en Pedagogía del Inglés como Lengua extranjera.	18 docentes	104 estudiantes
Universidad de Las Américas (UDLA)	Ecuador	Privada		Licenciatura en Ciencias de la Educación	Docentes Escuela de Psicología: 52 Docentes en carreras de Educación: 5	17

4.2.1 *Procedimientos de muestreo*

En el presente estudio se utilizó un muestreo probabilístico por racimos o *clusters* (Hernández y Mendoza, 2018), considerando la amplitud y dispersión de la población, de la cual no se conoce un listado o relación previa de los participantes (Fuentelsaz, 2004). Este muestreo se dividió en dos etapas: en la primera se seleccionó los conglomerados o *clusters* que en este caso se corresponden con cada una de las universidades a partir de las cuales se seleccionaron las unidades de segunda etapa, las cuales se corresponden con los profesores de la carrera de Educación de cada una de las universidades participantes. Por último, para determinar las unidades de análisis se utilizó un muestreo probabilístico simple (Ketele y Roegiers, 2018; Hernández y Mendoza, 2018).

Para determinar el tamaño de la muestra se utilizaron dos procedimientos en función del tamaño de los racimos o *clusters*. Para los racimos con una población $N \leq 20$ se utilizó una muestra censal, consistente en el 100% de la población (Balestrini, 2006). Para aquellos conglomerados con una población $N > 20$ se estableció una cuota fijada en 30% de la población, dado que este porcentaje es considerado representativo para muestras en investigaciones en el área de las ciencias sociales (Busot, 1991 y Sierra Michelena, 2004). El tamaño de la muestra se presenta en la Tabla 7.

Tabla 7. Tamaño de la muestra

<i>Participantes</i>	<i>Población</i>	<i>Muestra</i>
Universidad Autónoma de Tlaxcala	174 docentes	53 docentes
Universidad Autónoma de Yucatán	58 docentes	18 docentes
Universidad Autónoma de Chiriquí	170 docentes	51 docentes
Instituto Superior de Administración y Educación de Panamá	139 docentes	42 docentes
Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña	355 docentes	107 docentes
Universidad Federico Henríquez y Carvajal	324 docentes	98 docentes
Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Sede Santo Domingo	18 docentes	18 docentes
Universidad de Las Américas	5 docentes	5 docentes

4.2.2 *Diseño de investigación*

El diseño seguido fue no experimental, específicamente transversal-exploratorio (Hernández y Mendoza, 2018) considerando que el propósito fue comenzar a estudiar las dimensiones establecidas en la muestra, las cuales han sido poco sistematizadas.

4.2.3 *Intervención*

En este caso, al seguir un diseño no experimental, no hubo manipulación de variables, la intervención se limitó a la administración del cuestionario a la muestra, por lo que esta sección se dedicará a describir el procedimiento de aplicación del mismo.

En primer lugar, se elaboró una base de datos con los directores o decanos de las facultades o escuelas de educación de cada una de las universidades participantes. En segundo lugar, se envió a cada uno de los representantes del proyecto “Evaluación de la Formación del Profesorado en América Latina y el Caribe. Garantía de los títulos de Educación” (ECALFOR) / Project: 618625-EPP-1-2020-1-ES-EPPKA2-CBHE-JP - Programa europeo EPPKA2 - Cooperation for innovation and the exchange of good practices, Action CBHE-JP- Capacity Building in higher education - Joint Projects una carta de intención que contenía indicaciones para la determinación de la muestra y la aplicación del instrumento; además de una comunicación dirigida a los docentes que participaron en el estudio y el enlace respectivo al cuestionario.

Cabe destacar que cada uno de los decanos o directores de facultad o escuela, de conjunto con el representante del proyecto fue el responsable de tramitar las autorizaciones correspondientes y los consentimientos, así como el cálculo y selección de la muestra y el seguimiento de la aplicación. Inicialmente, el instrumento estuvo disponible del 14 al 20 de junio de 2021; no obstante, fue necesario extender el tiempo de respuesta por lo que se reabrió nuevamente. De ahí que el tiempo de aplicación del instrumento fuera de dos semanas del 14 al 27 de junio.

5. Resultados

5.1. Datos demográficos

Uno de los objetivos de esta encuesta es reflejar tendencias y percepciones de los docentes que sirvan de base para el análisis de necesidades de formación de los profesores

universitarios de Educación de Latinoamérica y El Caribe, razón por la cual se invitaron a participar a ocho instituciones de cinco países de América Latina y El Caribe (Tabla 8). Como se puede apreciar en el Gráfico 1-A, la mayoría de los encuestados (95%) provienen de República Dominicana, México y Panamá. De estas instituciones la mitad son instituciones de educación privadas (50.78%) y la otra mitad son públicas (49.22%).

En cuanto a las características de los encuestados, la encuesta fue contestada principalmente por mujeres (62%) entre 41 y 60 años, tal y como refleja el Gráfico 1-B. El 91% de los encuestados poseen titulación de maestría o doctorado (Gráfico 2-A); de estos, el 56% de las encuestadas ha realizado estudios de maestría o doctorado, mientras que, en el caso de los hombres el 35% alcanzan estas titulaciones (Gráfico 2-B).

Tabla 8. Número de encuestados por institución y país.

<i>País / IES</i>	<i>Encuestados</i>	<i>%</i>
Ecuador	23	5.15%
Otro	1	0.22%
Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE, Ecuador)	17	3.80%
Universidad de Las Américas (UDLA, Ecuador)	5	1.12%
México	78	17.45%
Universidad Autónoma de Tlaxcala (UAT, México)	60	13.42%
Universidad Autónoma de Yucatán (UADY, México)	18	4.03%
Panamá	129	28.86%
Institución Superior de Administración y Educación de Panamá (ISAE, República de Panamá)	109	24.38%
Universidad Autónoma de Chiriquí (UNACHI, República de Panamá)	20	4.47%
República Dominicana	217	48.55%
Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU, República Dominicana)	120	26.85%
Otro	6	1.34%
Universidad Federico Henríquez y Carvajal (UFHEC, República Dominicana)	91	20.36%
Total general	447	100.00%

Gráfico 1. País de procedencia (Gráfico A) y edades y género (B) de los encuestados.

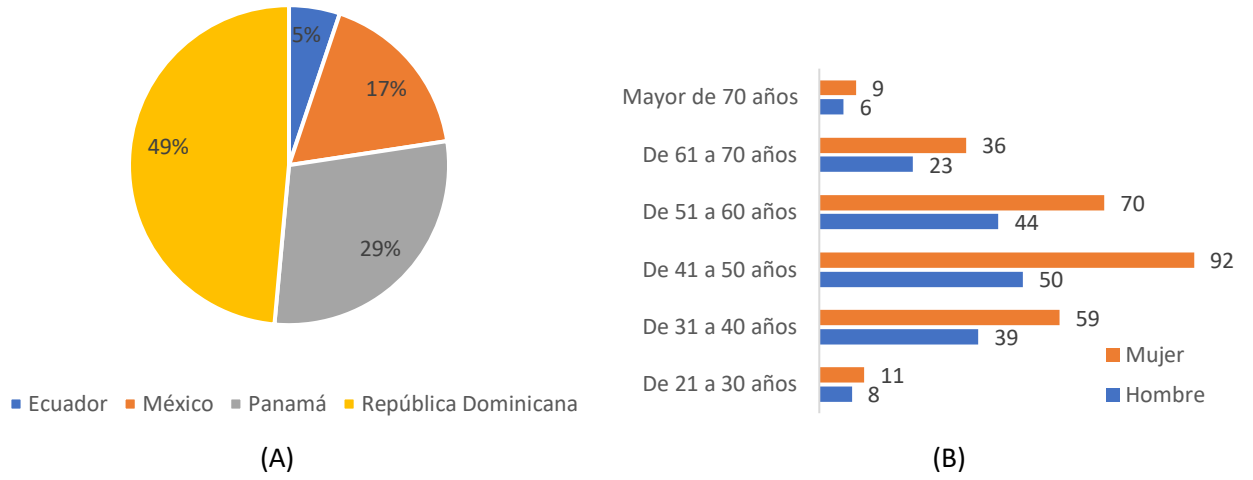
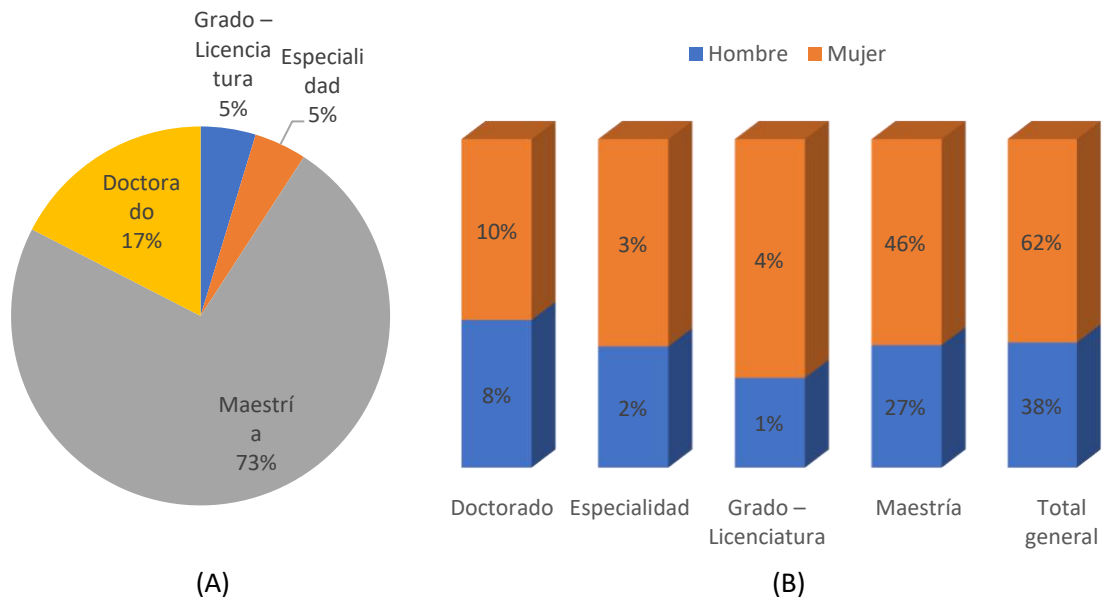
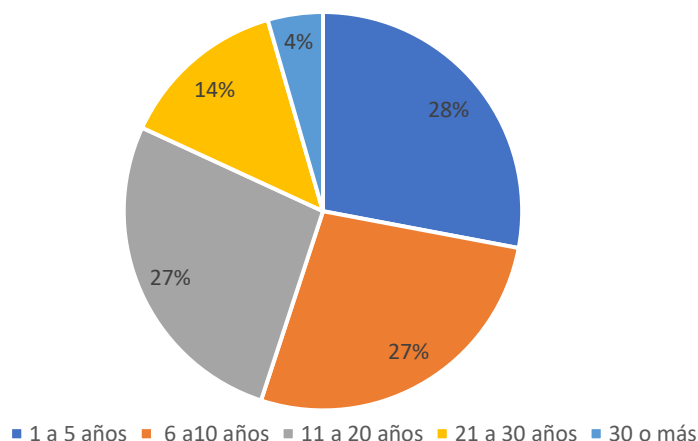


Gráfico 2. Nivel académico más alto alcanzado por los encuestados (A) clasificado por género (B).



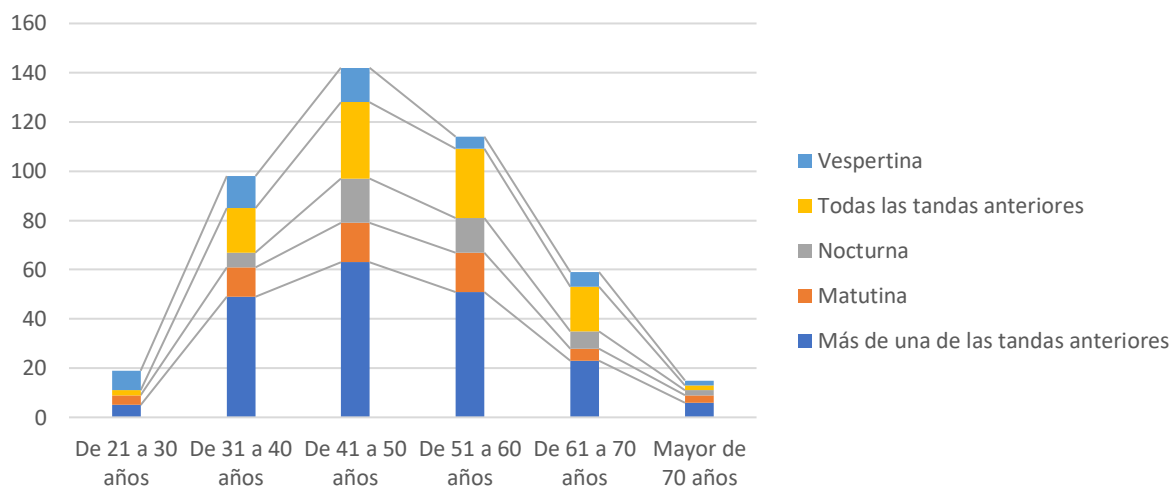
El 54% de los encuestados tiene entre 6 y 20 años de experiencia como docente, mientras que un 28% tiene entre 1 y 5 años, lo cual denota una distribución etaria proporcionada entre los encuestados (Gráfico 3).

Gráfico 3. Años de ejercicio de los participantes en educación superior.



El 44% de los encuestados admite trabajar en más de una etapa educativa, situación que se manifiesta con mayor frecuencia en los docentes entre 41 y 60 años (25%) y entre quienes tienen de 6 a 20 años de ejercicio docente (Gráfico 4).

Gráfico 4. Relación entre los años de experiencia docente y la etapa educativa en la que imparten docencia los encuestados.



El 32% de los encuestados son docentes del área de Pedagogía y Psicopedagogía, mientras que el resto de ellos forman estudiantes en múltiples disciplinas y áreas académicas (Tabla 9 y Gráfico 5).

Tabla 9. Áreas de formación en la que imparten docencia los encuestados

Área	Encuestados	%
Curriculum	4	1%
Ciencias de la Educación	6	1%
Filosofía	6	1%
Gestión y Administración	12	3%
Educación Física y Deporte	15	3%
Psicología	18	4%
Investigación	19	4%
Otros	27	6%
Ciencias de la Naturaleza	21	5%
Didáctica Especializada	21	5%
Tecnología	26	6%
Idiomas	27	6%
Matemáticas	28	6%
Lengua y Comunicación	36	8%
Ciencias Sociales	37	8%
Psicopedagogía	40	9%
Pedagogía	104	23%
Total general	447	100%

En cuanto a los programas de formación en los que el profesorado imparte docencia (Tabla 10), la mayoría de los encuestados pertenecen a programas de formación para docentes en área disciplinar especializada (23%) y programas de formación para docentes de primaria o básica (20%).

Gráfico 5. Áreas de formación en la que imparten docencia los encuestados.

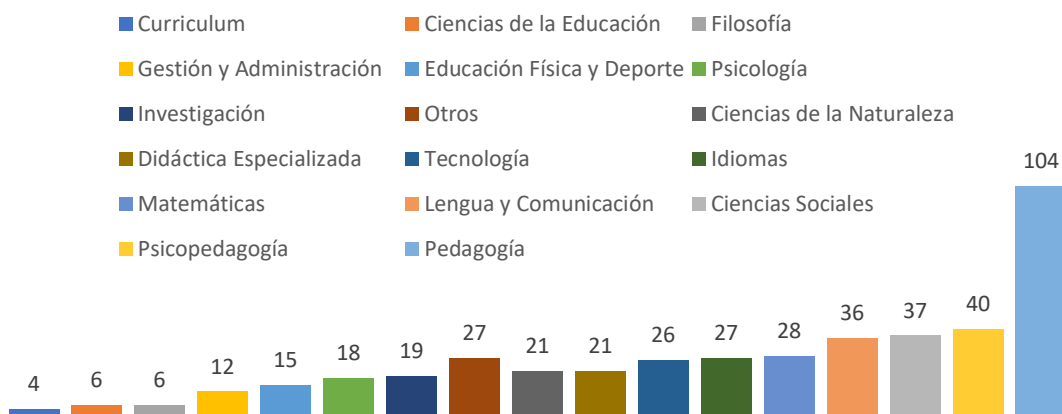


Tabla 10. Programas de formación del profesorado en el que los encuestados imparten docencia.

<i>Programa de formación</i>	<i>Encuestados</i>	<i>%</i>
- Programas de formación para docentes en área disciplinar especializada.	105	23%
- Programas de formación para docentes de Primaria o Básica.	88	20%
- Programas de formación para docentes del Nivel Inicial o Infantil., Programas de formación para docentes de Primaria o Básica., Programas de formación para docentes de Secundaria o Bachillerato, Programas de formación para docentes en área disciplinar especializada.	46	10%
- Programas de formación para docentes de Secundaria o Bachillerato	44	10%
- Programas de formación para docentes del Nivel Inicial o Infantil., Programas de formación para docentes de Primaria o Básica., Programas de formación para docentes de Secundaria o Bachillerato	37	8%
- Programas de formación para docentes del Nivel Inicial o Infantil., Programas de formación para docentes de Primaria o Básica.	33	7%
- Programas de formación para docentes de Primaria o Básica., Programas de formación para docentes de Secundaria o Bachillerato	26	6%
- Programas de formación para docentes del Nivel Inicial o Infantil.	23	5%
- Programas de formación para docentes de Primaria o Básica., Programas de formación para docentes de Secundaria o Bachillerato, Programas de formación para docentes en área disciplinar especializada.	17	4%
- Programas de formación para docentes de Secundaria o Bachillerato, Programas de formación para docentes en área disciplinar especializada.	11	2%
- Programas de formación para docentes del Nivel Inicial o Infantil., Programas de formación para docentes de Primaria o Básica., Programas de formación para docentes en área disciplinar especializada.	8	2%
- Programas de formación para docentes de Primaria o Básica., Programas de formación para docentes en área disciplinar especializada.	6	1%
- Programas de formación para docentes del Nivel Inicial o Infantil., Programas de formación para docentes de Secundaria o Bachillerato	1	0%

- Programas de formación para docentes del Nivel Inicial o Infantil., Programas de formación para docentes de Secundaria o Bachillerato, Programas de formación para docentes en área disciplinar especializada.	1	0%
- Programas de formación para docentes del Nivel Inicial o Infantil., Programas de formación para docentes en área disciplinar especializada.	1	0%
Total general	447	100%

5.2. Dimensión académica

La dimensión académica de la encuesta esperaba obtener la percepción de los encuestados acerca de las necesidades de complementos formativos en el profesorado activo de (Básica-primaria y bachillerato- secundaria) en lo relacionado con aspectos propios de sus conocimientos académico-profesionales. Según los resultados de la encuesta (Tabla 11), los aspectos señalados como de mayor necesidad son: conocimiento básico de la producción literaria generada en el ámbito internacional, dominio de un segundo idioma para la expresión oral y escrita, comprensión lectora y uso efectivo en apoyo a las tareas académicas de la tecnología. Los aspectos identificados como de menor necesidad son: conocimiento de los elementos de su propia cultura, así como de las principales características de sus correspondientes manifestaciones artísticas y capacidad de realizar trabajo colaborativo y en equipo.

Como una necesidad moderada, fueron seleccionados los siguientes aspectos:

- Comprensión, expresión e interacción oral en su lengua materna
- Comprensión, expresión e interacción escrita, en su lengua materna
- Conocimiento básico de la producción literaria generado en el ámbito nacional
- Conocimiento y dominio de contenidos de las diferentes áreas de las ciencias
- Conocimiento de los elementos de otras culturas, así como de las principales características de sus correspondientes manifestaciones artísticas
- Conocimiento sobre el desarrollo de habilidades y destrezas de pensamiento que le permitan su aplicación, como contenido, en la docencia
- Conocimiento de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales que posibiliten relacionar los saberes académicos adquiridos con la vida diaria

5.3. Dimensión gestión curricular

La primera pregunta en esta sección de la encuesta estaba dirigida a obtener la percepción de los encuestados sobre el nivel de comprensión del profesorado activo acerca de la estructura curricular y de la correspondencia que debe existir entre sus componentes. El 84% de los encuestados califican el desempeño de los docentes como medio o alto y al ver los resultados por país la opinión es muy homogénea a pesar de las distintas realidades educativas en América Latina y El Caribe, tal y como se puede observar en la Tabla 13.

Tabla 11. Valoración de la necesidad de complementos formativos relacionados con conocimientos académico-profesionales.

<i>Complementos formativos</i>	<i>Ninguna Necesidad</i>		<i>Poca Necesidad</i>		<i>Mediana Necesidad</i>		<i>Bastante Necesidad</i>		<i>Mucha Necesidad</i>		<i>No respondió</i>		<i>Total general</i>
	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Nº</i>
	Comprensión, expresión e interacción oral en su lengua materna	30	7%	96	21%	132	30%	122	27%	56	13%	11	2%
Comprensión, expresión e interacción escrita, en su lengua materna	29	6%	78	17%	116	26%	131	29%	79	18%	14	3%	447
Conocimiento básico de la producción literaria generado en el ámbito nacional	14	3%	74	17%	122	27%	143	32%	81	18%	13	3%	447
Conocimiento básico de la producción literaria generada en el ámbito internacional	11	2%	64	14%	101	23%	144	32%	114	26%	13	3%	447
Conocimiento y dominio de contenidos de las diferentes áreas de las ciencias	19	4%	74	17%	126	28%	144	32%	72	16%	12	3%	447
Conocimiento de los elementos de su propia cultura, así como de las principales características de sus correspondientes manifestaciones artísticas	35	8%	112	25%	118	26%	110	25%	58	13%	14	3%	447
Conocimiento de los elementos de otras culturas, así como de las principales características de sus correspondientes manifestaciones artísticas	14	3%	83	19%	131	29%	133	30%	69	15%	17	4%	447
Conocimiento sobre el desarrollo de habilidades y destrezas de pensamiento que le permitan su aplicación, como contenido, en la docencia	27	6%	76	17%	111	25%	140	31%	81	18%	12	3%	447
Conocimiento de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales que posibiliten relacionar los saberes académicos adquiridos con la vida diaria	32	7%	87	19%	116	26%	127	28%	71	16%	14	3%	447
Dominio de un segundo idioma para la expresión oral y escrita, comprensión lectora	12	3%	46	10%	63	14%	122	27%	190	43%	14	3%	447
Capacidad de realizar trabajo colaborativo y en equipo	39	9%	95	21%	121	27%	113	25%	64	14%	15	3%	447
Uso efectivo en apoyo a las tareas académicas de la tecnología	18	4%	73	16%	98	22%	140	31%	106	24%	12	3%	447
Total general	280	5%	958	18%	1355	25%	1569	29%	1041	19%	161	3%	5364

Tabla 12. Valoración del nivel de desempeño del profesorado al gestionar y generar ambientes propicios para el aprendizaje en el aula.

<i>Nivel de desempeño</i>	<i>No competentes</i>		<i>Algo competentes</i>		<i>Medianamente competentes</i>		<i>Competentes</i>		<i>Muy competentes</i>		<i>No respondió</i>		<i>Total general</i>
	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Nº</i>
Generan ambientes de respeto y buenas relaciones entre el alumnado y el profesor	11	2%	60	13%	105	23%	191	43%	76	17%	4	1%	447
Propician relaciones de respeto y confianza entre los estudiantes	10	2%	42	9%	118	26%	187	42%	80	18%	10	2%	447
Transmiten altas expectativas de éxito académico a sus estudiantes	16	4%	51	11%	137	31%	151	34%	81	18%	11	2%	447
Propician la valoración de los estudiantes sobre lo que ellos están aprendiendo para su vida	11	2%	58	13%	132	30%	161	36%	75	17%	10	2%	447
Propician en sus estudiantes el orgullo por la calidad y estética del trabajo escolar que ellos realizan	17	4%	50	11%	130	29%	163	36%	74	17%	13	3%	447
Desarrollan en sus estudiantes motivación intrínseca, despertando en ellos el deseo de aprender	12	3%	70	16%	128	29%	149	33%	79	18%	9	2%	447
Orientan y acompañan de forma eficiente los subgrupos de trabajo en el aula	14	3%	58	13%	124	28%	172	38%	68	15%	11	2%	447
Gestionan con eficacia la distribución del tiempo para el desarrollo efectivo de todos los momentos de la clase	17	4%	60	13%	120	27%	179	40%	60	13%	11	2%	447
Conducen las transiciones entre las actividades de la clase de manera efectiva y con carácter formativo	14	3%	52	12%	129	29%	179	40%	64	14%	9	2%	447

Gestionan y administran de manera eficiente los recursos didácticos necesarios para el desarrollo de las dinámicas de aprendizaje	13	3%	63	14%	134	30%	165	37%	64	14%	8	2%	447
Establecen de forma consensuada las normas de convivencia y conducta esperada del aula para propiciar el aprovechamiento de la clase	13	3%	56	13%	119	27%	179	40%	69	15%	11	2%	447
Transmiten de forma efectiva confianza y certeza a sus estudiantes del cumplimiento de las normativas establecidas	12	3%	59	13%	107	24%	179	40%	78	17%	12	3%	447
Monitorean de manera permanente el fiel cumplimiento de las normas de convivencia	16	4%	59	13%	126	28%	170	38%	68	15%	8	2%	447
Actúan de manera consecuente ante el incumplimiento de las normas de convivencia, desde una perspectiva de justicia y equidad, según sistema de consecuencias definido en el contexto escolar	15	3%	62	14%	127	28%	168	38%	65	15%	10	2%	447
Organizan el mobiliario y el espacio físico en atención al tipo de actividad e interacción propias de las dinámicas de aprendizaje	11	2%	68	15%	99	22%	175	39%	86	19%	8	2%	447
Total general	202	3%	868	13%	1835	27%	2568	38%	1087	16%	145	2%	6705

Tabla 13. Calificación del desempeño de los docentes.

<i>País</i>	<i>Muy alto</i>	%	<i>Alto</i>	%	<i>Medio</i>	%	<i>Bajo</i>	%	<i>Muy bajo</i>	%	<i>Total</i>	%
Ecuador		0%	8	2%	12	3%	2	0%	1	0%	23	5%
México		0%	19	4%	48	11%	9	2%	2	0%	78	17%
Otro		0%		0%		0%	1	0%		0%	1	0%
Panamá	9	2%	50	11%	58	13%	11	2%	1	0%	129	29%
República Dominicana	9	2%	79	18%	103	23%	14	3%	11	2%	216	48%
Total general	18	4%	156	35%	221	49%	37	8%	15	3%	447	100%

En cuanto a la valoración de los encuestados acerca del nivel de necesidad que tiene el profesorado de los niveles básico (primaria) y secundario (bachillerato) en su país para lograr el dominio de los contenidos curriculares de las áreas o asignaturas que imparten en sus clases, a pesar de que los resultados por país no están muy diferenciados unos de otros en Ecuador y la República Dominicana, parece ser más necesario que en otros países participantes de este estudio, como se puede observar en la Tabla 14.

Tabla 14. Valoración de los encuestados acerca del nivel de necesidad del profesorado de lograr el dominio de los contenidos curriculares.

<i>País</i>	<i>No es necesario</i>		<i>Poco necesario</i>		<i>Medianamente necesario</i>		<i>Necesario</i>		<i>Muy necesario</i>		<i>Lo desconozco</i>		<i>Total</i>
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	
Ecuador		0		0	5	22	6	26	11	48	1	4	23
México		0	8	10	21	27	36	46	13	17		0	78
Panamá	4	3	13	10	36	28	45	35	31	24		0	129
República Dominicana	3	1	20	9	57	26	77	35	60	28		0	217
Total general	7	2	41	9	119	27	164	37	115	26	1	0	447

Al igual que en lo expuesto anteriormente, al consultar a los encuestados sobre el nivel de dificultad que enfrenta el profesorado activo de (Básica-primaria y bachillerato-secundaria) en su país, para centrar todos los elementos del planeamiento didáctico en función de los aprendizajes de sus estudiantes, objetivos, actividades (metodologías,

estrategias, técnicas) y evaluaciones y no en función de los docentes como enseñantes, no hay mucha diferencia por país ya que se sitúan entre «Medianamente difícil y difícil». En Panamá y República Dominicana las opiniones están más divididas al respecto. El 50% de los docentes panameños encuestados califica de «No difícil» o «Algo difícil», mientras que los docentes de República Dominicana que seleccionaron estas opciones son el 39%, como se aprecia en la Tabla 15.

Tabla 15. Valoración del nivel de dificultad que enfrenta el profesorado activo para llevar a cabo el planteamiento didáctico.

<i>País</i>	<i>No es difícil</i>		<i>Algo difícil</i>		<i>Medianamente difícil</i>		<i>Difícil</i>		<i>Muy difícil</i>		<i>Total</i>
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	
Ecuador		0%	1	4%	17	74%	5	22%		0%	23
México	4	5%	17	22%	32	41%	23	29%	2	3%	78
Panamá	38	29%	26	20%	50	39%	13	10%	2	2%	129
República Dominicana	26	12%	58	27%	89	41%	35	16%	9	4%	217
Total general	68	15%	102	23%	188	42%	76	17%	13	3%	447

Es interesante observar la Tabla 16, donde se puede observar la brecha generacional o de género que hay por país en cuanto a la percepción del nivel de dificultad que enfrenta el profesorado en ejercicio, para centrar todos los elementos del planeamiento didáctico en función de los aprendizajes de sus estudiantes.

En la Tabla 17, se puede apreciar la percepción de los encuestados sobre aspectos del tratamiento que da el profesorado a la evaluación de los aprendizajes. Los enunciados en los que la mayoría de los egresados han expresado estar de acuerdo o muy de acuerdo son: 1) La evaluación es un proceso que involucra acciones iniciales, continuas y finales; 2) La evaluación de los aprendizajes es tarea de todos los que participan en el proceso de enseñanza – aprendizaje en el aula, por lo tanto, hay espacio para auto evaluación, coevaluación y hetero evaluación; 3) La evaluación de los aprendizajes involucra la retroalimentación de los resultados con los estudiantes; 5) La evaluación de los aprendizajes contribuye a mejorar el proceso y también relacionado con este último punto

Tabla 16. Percepción del nivel de dificultad que enfrenta el profesorado en ejercicio por rangos de edad y género.

PAÍS / RANGO DE EDAD	<i>No es difícil</i>		<i>Algo difícil</i>		<i>Medianamente difícil</i>		<i>Difícil</i>		<i>Muy difícil</i>		N°	%									
	<i>Hombre</i>		<i>Mujer</i>		<i>Hombre</i>		<i>Mujer</i>		<i>Hombre</i>				<i>Mujer</i>								
	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%			N°	%							
Ecuador																					
De 31 a 40 años		0%		0%		0%	4	57%	2	29%	1	14%		0%		0%		0%		7	
De 41 a 50 años		0%		0%	1	13%		0%	2	25%	3	38%		0%	2	25%		0%		0%	8
De 51 a 60 años		0%		0%		0%	2	29%	4	57%		0%	1	14%		0%		0%		0%	7
De 61 a 70 años		0%		0%		0%		0%		0%		0%	1	100%		0%		0%		0%	1
México																					
De 21 a 30 años		0%		0%	1	20%	2	40%	1	20%	1	20%		0%		0%		0%		0%	5
De 31 a 40 años	1	4%	1	4%	1	4%	3	12%	4	15%	6	23%	6	23%	4	15%		0%		0%	26
De 41 a 50 años		0%	1	5%	4	18%	1	5%	2	9%	9	41%	4	18%	1	5%		0%		0%	22
De 51 a 60 años		0%		0%	1	11%	1	11%		0%	3	33%	2	22%		0%		0%	2	22%	9
De 61 a 70 años		0%	1	8%	1	8%		0%	4	33%	1	8%	5	42%		0%		0%		0%	12
Mayor de 70 años		0%		0%	2	50%		0%	1	25%		0%	1	25%		0%		0%		0%	4
Panamá																					
De 31 a 40 años		0%	4	25%		0%	3	19%	4	25%	5	31%		0%		0%		0%		0%	16
De 41 a 50 años	2	5%	11	27%	2	5%	6	15%	6	15%	12	29%	1	2%	1	2%		0%		0%	41
De 51 a 60 años	2	6%	9	25%	3	8%	5	14%	3	8%	7	19%	2	6%	5	14%		0%		0%	36
De 61 a 70 años	2	8%	6	23%	3	12%	3	12%	1	4%	7	27%		0%	3	12%		0%	1	4%	26
Mayor de 70 años		0%	2	20%		0%	1	10%		0%	5	50%		0%	1	10%	1	10%		0%	10
República Dominicana																					
De 21 a 30 años		0%		0%	2	14%	2	14%	3	21%	5	36%	1	7%	1	7%		0%		0%	14
De 31 a 40 años	2	4%	2	4%	4	8%	9	18%	8	16%	15	31%	3	6%	2	4%	1	2%	3	6%	49
De 41 a 50 años	2	3%	8	11%	7	10%	13	18%	10	14%	18	25%	6	8%	4	6%	1	1%	2	3%	71
De 51 a 60 años	5	8%	4	6%	4	6%	9	15%	6	10%	17	27%	12	19%	3	5%	2	3%		0%	62
De 61 a 70 años	1	5%	2	10%	4	20%	4	20%	2	10%	4	20%		0%	3	15%		0%		0%	20
Mayor de 70 años		0%		0%		0%		0%	1	100%		0%		0%		0%		0%		0%	1
Total general	17	4%	51	11%	40	9%	62	14%	64	14%	124	28%	44	10%	32	7%	5	1%	8	2%	447

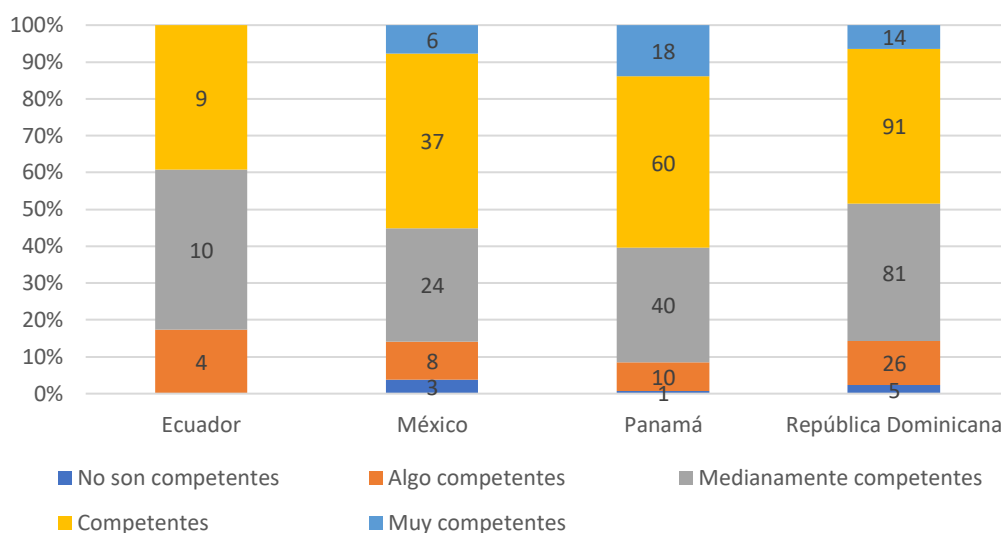
Tabla 17. Percepción sobre el tratamiento del profesorado a la evaluación de los aprendizajes.

	<i>Totalmente en desacuerdo</i>		<i>En desacuerdo</i>		<i>Indeciso</i>		<i>De acuerdo</i>		<i>Totalmente de Acuerdo</i>		<i>Total general</i>
	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Nº</i>
La evaluación de los aprendizajes tiene como objetivo enjuiciar el producto	93	21%	115	26%	32	7%	157	35%	50	11%	447
La evaluación es un proceso que involucra acciones iniciales, continuas y finales	27	6%	47	11%	35	8%	147	33%	191	43%	447
La evaluación de los aprendizajes es una tarea exclusiva de los docentes	112	25%	138	31%	31	7%	123	28%	43	10%	447
La evaluación de los aprendizajes es tarea de todos los que participan en el proceso de enseñanza – aprendizaje en el aula, por lo tanto, hay espacio para auto evaluación, co evaluación y hetero evaluación	38	9%	63	14%	30	7%	119	27%	197	44%	447
La evaluación de los aprendizajes involucra la retroalimentación de los resultados con los estudiantes	28	6%	47	11%	54	12%	121	27%	197	44%	447
La evaluación de los aprendizajes tiene como objetivo enjuiciar el producto	103	23%	100	22%	69	15%	124	28%	51	11%	447
La evaluación de los aprendizajes contribuye a mejorar el proceso	26	6%	48	11%	47	11%	117	26%	209	47%	447
La evaluación de los aprendizajes involucra aspectos tanto sumativos como formativos que contribuyen a la mejora del contenido evaluado	25	6%	45	10%	43	10%	121	27%	213	48%	447
Total general	452	13%	603	17%	341	10%	1029	29%	1151	32%	3576

el 6) La evaluación de los aprendizajes involucra aspectos tanto sumativos como formativos que contribuyen a la mejora del contenido evaluado. Los que han tenido menor aceptación son: 1) La evaluación de los aprendizajes es un suceso reservado para el final de un tema o contenido; 2) La evaluación de los aprendizajes es una tarea exclusiva de los docentes y 3) La evaluación de los aprendizajes tiene como objetivo enjuiciar el producto.

El Gráfico 6 nos muestra la diferencia por país en cuanto a la opinión de los encuestados sobre el nivel de competencia del profesorado para el desarrollo de sus clases.

Gráfico 6. Opinión sobre el nivel de competencia del profesorado para el desarrollo de sus clases.

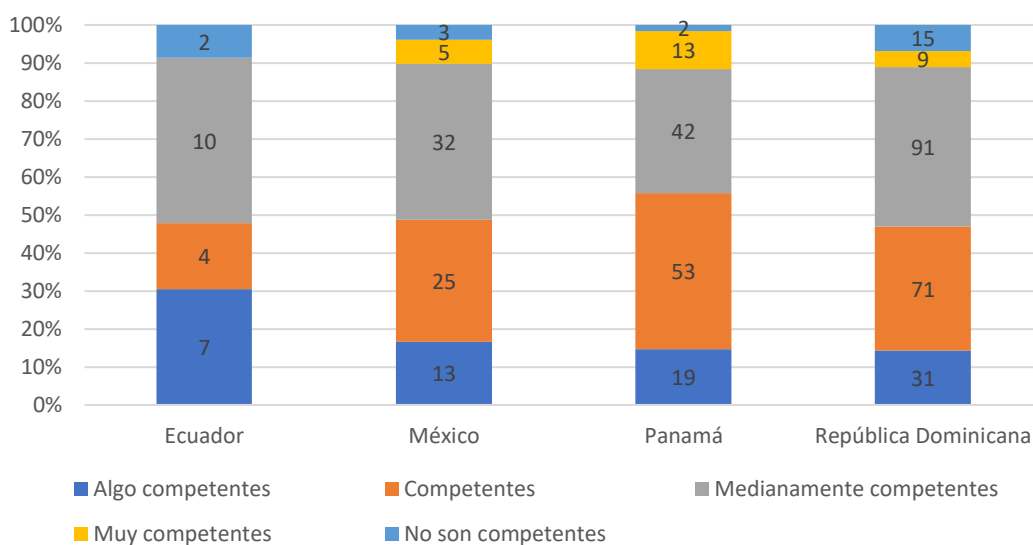


El Gráfico 7 nos muestra la diferencia por país en cuanto a la opinión de los encuestados sobre el nivel de competencia del profesorado en el abordaje de procesos interdisciplinarios que fomentan las competencias del Siglo XXI.

5.4. Dimensión pedagógica – psicopedagógica

Según lo expuesto en la Tabla 18 hay consenso entre los encuestados en cuanto al nivel de competencia del profesorado con relación a elementos de la práctica profesional, puesto que las opciones Medianamente competentes y competentes ocupan el 67% de la elección hecha por los encuestados, aunque en algunos enunciados la opinión está más dividida.

Gráfico 7. Opinión sobre el nivel de competencia del profesorado en el abordaje de procesos interdisciplinarios que fomentan las competencias del Siglo XXI.



Según lo expuesto en la Tabla 19 hay consenso entre los encuestados en cuanto a la tendencia del nivel de práctica de las actividades desarrolladas en clases por el profesorado, puesto que las opciones «Medianamente practicada y practicada» ocupan el 63% de la elección hecha por los encuestados, aunque en algunos enunciados la opinión está más dividida; por ejemplo una parte importante de los encuestados opina que la improvisación en cuanto a las actividades que desarrollan en clases (30%) así como en las evaluaciones (28%) es algo poco practicado por los docentes.

5.5. Dimensión científico y tecnológica

Esta dimensión fue evaluada por los encuestados en base a una única pregunta relativa a su percepción con relación al desempeño del profesorado activo de (Básica-primaria y bachillerato- secundaria) de acuerdo con distintos enunciados que se puede observar en la Tabla 20. Esta es la única dimensión de la encuesta donde la opinión de los encuestados está muy dividida respecto a todos los enunciados.

Tabla 18. Opinión sobre el nivel de competencia del profesorado con relación a elementos de la práctica profesional.

	<i>No son competentes</i>		<i>Algo competentes</i>		<i>Medianamente competentes</i>		<i>Competentes</i>		<i>Muy competentes</i>		<i>Total general</i>
	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Nº</i>
Aplicación de las metodologías y estrategias que llevan a los estudiantes a desarrollar habilidades, destrezas, conocimientos y actitudes	14	3%	63	14%	144	32%	175	39%	51	11%	447
Dominio y aplicación de las metodologías, estrategias técnicas e instrumentos pertinentes e innovadores	18	4%	73	16%	148	33%	161	36%	47	11%	447
Uso de las metodologías, estrategias y técnicas efectivas para la enseñanza	18	4%	54	12%	145	32%	177	40%	53	12%	447
Desarrollo de habilidades, destrezas, conocimientos y actitudes en los estudiantes previstas en el currículo	11	2%	63	14%	145	32%	176	39%	52	12%	447
Gestionar la evaluación como un proceso cualitativo en función y de acuerdo a como aprenden sus estudiantes	23	5%	72	16%	134	30%	171	38%	47	11%	447
Empleo de la investigación como metodología de aprendizaje	68	15%	96	21%	120	27%	125	28%	38	9%	447
Implementación del modelo educativo asumido a nivel país	20	4%	68	15%	132	30%	172	38%	55	12%	447
Contextualización del currículo mediante el uso de situaciones de aprendizaje	25	6%	68	15%	135	30%	162	36%	57	13%	447
Total general	197	6%	557	16%	1103	31%	1319	37%	400	11%	3576

Tabla 19. Percepción sobre la tendencia del nivel práctica de las actividades desarrolladas en clases por el profesorado.

	<i>Menos practicada</i>		<i>Poco practicada</i>		<i>Medianamente practicada</i>		<i>Practicada</i>		<i>Muy practicada</i>		<i>Total general</i>
	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Nº</i>
Estructuran actividades sueltas, pero coherentes entre sí	21	5%	74	17%	144	32%	178	40%	30	7%	447
Elaboran situaciones de aprendizajes que ayudan al discente a desarrollar su proceso de aprendizaje persona	18	4%	48	11%	155	35%	168	38%	58	13%	447
Se limitan a establecer previo a clases actividades acordes al tema	29	6%	78	17%	160	36%	150	34%	30	7%	447
Improvisan las actividades que desarrollan en sus clases	103	23%	131	29%	136	30%	65	15%	12	3%	447
Monitorean el proceso de aprendizaje en cada etapa de su clase Inicio, desarrollo y conclusión	20	4%	58	13%	146	33%	146	33%	77	17%	447
Califican las actividades establecidas al final de la clase	14	3%	63	14%	151	34%	151	34%	68	15%	447
Extraen valor del proceso creado para que el estudiante aprenda, en cada una de sus etapas de acuerdo con instrumentos preestablecidos	22	5%	69	15%	135	30%	166	37%	55	12%	447
Improvisan la actividad de evaluación al no contar con criterios e instrumentos apropiados y pertinentes	106	24%	125	28%	111	25%	83	19%	22	5%	447
Total general	333	9%	646	18%	1138	32%	1107	31%	352	10%	3576

Tabla 20. Percepción sobre el desempeño del profesorado.

	<i>Totalmente en desacuerdo</i>		<i>En Desacuerdo</i>		<i>Indeciso</i>		<i>De acuerdo</i>		<i>Totalmente de Acuerdo</i>		<i>Total general</i>
	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Nº</i>
Posee un eficiente dominio del pensamiento científico y tecnológico para incidir en el alumno el gusto por la ciencia y la tecnología	35	8%	116	26%	79	18%	172	38%	45	10%	447
Genera espacios de aprendizaje en los cuales se empleen herramientas científicas y tecnológicas para el desarrollo de competencias definidas en el currículo	31	7%	103	23%	73	16%	176	39%	64	14%	447
Fomenta en el estudiantado el desarrollo de un pensamiento científico y tecnológico	29	6%	104	23%	83	19%	172	38%	59	13%	447
Motiva al estudiantado a ser un gestor y creador de soluciones a través de un pensamiento científico y tecnológico	37	8%	102	23%	72	16%	169	38%	67	15%	447
Genera de nuevas formas educativas mediante la aplicación de recursos científicos y tecnológicos	32	7%	106	24%	78	17%	164	37%	67	15%	447
Emplea en sus clases de manera eficiente el uso de diversas herramientas o recurso educativos digitales	32	7%	90	20%	76	17%	170	38%	79	18%	447
Total general	196	7%	621	23%	461	17%	1023	38%	381	14%	2682

5.6. Dimensión personal y social

En esta dimensión, la primera pregunta hacía referencia a la percepción de los encuestados sobre el nivel de necesidad de desarrollo de actitudes y comportamientos del profesorado respecto a la conducta ética y ciudadana. En sentido general, el 64% de los encuestados tiene la opinión de que es necesario o muy necesario desarrollar actitudes y comportamientos éticos en el profesorado, como se evidencia en la Tabla 21.

Al preguntarles sobre los valores que distinguen socialmente al profesorado se destacan la responsabilidad y el respeto.

El Gráfico 8 expone los resultados respecto a la conducta del profesorado que constituya mayor tendencia respecto al cumplimiento de la función formadora desde una perspectiva integral y de calidad. Los resultados se pueden observar en la Tabla 22, destacándose dos ideas contrapuestas: el cumplimiento cabal con su empleo y con su función formadora (42%) y el cumplimiento con el empleo, aunque con deficiencias en su función formadora (43%).

Gráfico 8. Valores que distinguen al profesorado.

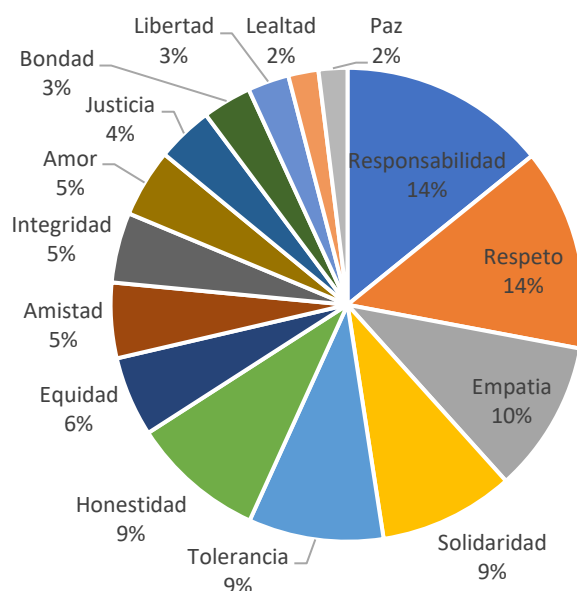


Tabla 21. Percepción sobre el nivel de necesidad de desarrollo de actitudes y comportamientos del profesorado respecto a la conducta ética y ciudadana.

	<i>No es necesario</i>		<i>Poco Necesario</i>		<i>Medianamente necesario</i>		<i>Necesario</i>		<i>Muy necesario</i>		<i>Total general</i>
	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>	
Cumplimiento de su función formadora, en el marco de las normativas vigentes y el compromiso moral con la construcción de la sociedad	17	4%	55	12%	78	17%	151	34%	146	33%	447
Demuestra valores en el ejercicio de sus funciones docentes e interacciones con los demás	29	6%	48	11%	85	19%	144	32%	141	32%	447
Defensa de la equidad, justicia y preservación de la dignidad humana a los fines de prevenir la discriminación de origen étnico, nacionalidad, género, aspecto o condición física, cognitiva, orientación sexual o condición socioeconómica	23	5%	41	9%	79	18%	146	33%	158	35%	447
Proactividad que propicia la creatividad y añade valor a la calidad de los procesos y resultados de la enseñanza y la gestión de los centros escolares	21	5%	33	7%	90	20%	148	33%	155	35%	447
Autocontrol y manejo eficiente de sus emociones, para la sana convivencia y generación de ambientes propicios para el aprendizaje	18	4%	42	9%	89	20%	135	30%	163	36%	447
Motivación intrínseca ante la efectividad de su función formadora de los educandos bajo su responsabilidad	21	5%	48	11%	80	18%	147	33%	151	34%	447
Auto reconocimiento de necesidades de formación	16	4%	38	9%	84	19%	158	35%	151	34%	447
Proactividad para suplirlas sus necesidades de formación en procura de crecer profesionalmente	19	4%	40	9%	79	18%	153	34%	156	35%	447
Emplea medios y recursos públicos y privados para su autoformación en beneficio de la calidad de la enseñanza que ofrece	23	5%	35	8%	101	23%	153	34%	135	30%	447
Defensa de los derechos colectivos, propios y de los demás miembros de la comunidad escolar y del entorno social, cultural y natural en que ésta está inserto	20	4%	39	9%	79	18%	162	36%	147	33%	447
Cumplimiento de deberes personales, profesionales y ciudadanos	28	6%	47	11%	82	18%	123	28%	167	37%	447
Total general	235	5%	466	9%	926	19%	1620	33%	1670	34%	4917

Tabla 22. Tendencias sobre conducta del profesorado.

<i>Tendencias sobre conducta del profesorado</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>
Cumplimiento cabal con su empleo y con su función formadora.	188	42%
Cumplimiento con el empleo, aunque con deficiencias en su función formadora.	191	43%
Cumplimiento con su empleo, más no con su función formadora.	45	10%
Deficiente cumplimiento con su empleo y con su función formadora.	23	5%
Total general	447	100%

5.7. Dimensión responsabilidades profesionales

Respecto a la última dimensión, se muestra consenso en cuanto a la percepción sobre nivel de necesidad de desarrollo de habilidades y destrezas en el profesorado respecto al cumplimiento de las siguientes responsabilidades, tal y como es posible observar en la Tabla 23.

6. Discusión y Conclusiones

El análisis de las necesidades de formación del profesorado aquí presentado ha permitido confirmar diversos aspectos, entre ellos la necesidad que tienen las instituciones de los diferentes países participantes de conocer su realidad en cuanto a la formación de sus profesores, que a partir de ello se pueden implementar diversas acciones/actividades de mejora, además que la educación no es estática y que la actualización de los programas de estudio debe realizarse con frecuencia.

La consulta exhaustiva de autores, investigadores y practicantes de la enseñanza ha servido de base en el desarrollo de esta investigación, ya que se consideraron los requerimientos fundamentales a desarrollar en el proceso de formación docente.

El cuestionario desarrollado incluyó las dimensiones establecidas en este estudio, considerando las diferentes realidades educativas de los países participantes.

Tabla 23. Percepción sobre nivel de necesidad de desarrollo de habilidades y destrezas en el profesorado respecto al cumplimiento de las siguientes responsabilidades.

	<i>No necesario</i>		<i>Poco necesario</i>		<i>Medianamente necesario</i>		<i>Necesario</i>		<i>Muy necesario</i>		<i>Total general</i>
	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Nº</i>
Mantener los registros y reportes de calificaciones y asistencia actualizados	29	6%	62	14%	67	15%	138	31%	151	34%	447
Emplear los instrumentos de sistematización y reportes con pulcritud y exactitud	20	4%	51	11%	78	17%	151	34%	147	33%	447
Reflexionar sobre la efectividad de la enseñanza a partir de indicadores de procesos y resultados, de forma individual y colaborativa para mejorarla	6	1%	41	9%	68	15%	143	32%	189	42%	447
Colaborar y aportar en proyectos de mejora del ejercicio docente, vinculándose de forma profesional con sus pares a nivel de centro o país	7	2%	25	6%	70	16%	162	36%	183	41%	447
Colaborar en comunidades profesionales docentes, mediante tareas de investigación para la mejora del ejercicio profesional que realiza	6	1%	24	5%	57	13%	159	36%	201	45%	447
Comunicar pertinentemente a los padres y tutores informaciones claras y precisas sobre el proceso educativo de sus hijos	20	4%	43	10%	72	16%	140	31%	172	38%	447
Propiciar la colaboración comprometida del núcleo familiar para el efectivo apoyo en la realización de las tareas escolares	11	2%	34	8%	78	17%	152	34%	172	38%	447
Atender los problemas del aprendizaje, la enseñanza y la escuela desde una perspectiva profesional	11	2%	36	8%	69	15%	152	34%	179	40%	447
Mantener la discrecionalidad ante el manejo de información sensible sobre el desempeño o situación psicopedagógica de los estudiantes, colaboradores y autoridades escolares	15	3%	41	9%	72	16%	142	32%	177	40%	447
Creer y desarrollarse como profesional docente mediante procesos de formación continua, de forma autónoma, formal y no formal	7	2%	29	6%	61	14%	129	29%	221	49%	447
Total general	132	3%	386	9%	692	15%	1468	33%	1792	40%	4470

Las dimensiones fueron: *académica, gestión y ambiente de aula, gestión curricular, pedagógica y psicopedagógica, científico-tecnológica, personal y social*, así como *responsabilidades personales*.

La validación del instrumento de evaluación aplicado se llevó a cabo mediante un proceso realizado por jueces y expertos, cuya línea de investigación está centrada en la formación universitaria de docentes de primaria y secundaria, lo cual aseguró la obtención de la información necesaria para el estudio.

Los resultados de la aplicación del instrumento desarrollado sobre una muestra amplia del profesorado de ocho instituciones de cinco países participantes de Latinoamérica y el Caribe indican respecto a la dimensión:

- *Académica*, una mayor necesidad el conocimiento básico de la producción literaria generada en el ámbito internacional, dominio de un segundo idioma, comprensión lectora y uso efectivo de la tecnología.
- *Gestión y ambiente de aula*, la mayoría de los encuestados señaló que el profesorado activo de (Básica-primaria y bachillerato- secundaria) de su país era medianamente competente y competente en los diversos aspectos que señalaba la encuesta.
- *Gestión curricular*, un alto porcentaje de los encuestados califican el desempeño de los docentes como medio o alto y al ver los resultados por país la opinión es muy homogénea a pesar de las distintas realidades educativas.
- *Pedagógica y psicopedagógica*, existe consenso entre los encuestados en cuanto al nivel de competencia del profesorado con relación a elementos de la práctica profesional.
- *Científico-tecnológica*, la percepción sobre el desempeño del profesorado es la única dimensión de la encuesta donde la opinión de los encuestados está muy dividida.
- *Personal y social*, en general los encuestados tienen la opinión de que es necesario o muy necesario desarrollar actitudes y comportamientos éticos en el profesorado.

- *Responsabilidades personales*, los encuestados muestran consenso en cuanto a la percepción sobre nivel de necesidad de desarrollo de habilidades y destrezas respecto al cumplimiento de sus responsabilidades.

En este gran ejercicio de reflexión participaron activamente los actores principales del proceso enseñanza-aprendizaje, quienes compartieron sus percepciones y vivencias durante ese proceso, además de sus expectativas. Los desafíos detectados hasta ahora que tienen las instituciones de educación superior en Latinoamérica y el Caribe son varios y ante la diversidad del alumnado el currículo debe adaptarse a esta diversidad. Por supuesto la verdadera realidad se conocerá cuando el instrumento sea aplicado en forma general a la gran mayoría o a una muestra representativa de todo el profesorado de Latinoamérica y el Caribe.

De acuerdo con los objetivos establecidos en el proyecto, hasta esta etapa se han cubierto los que tienen que ver con la preparación para *realizar un diagnóstico sobre la calidad de la formación del profesorado de enseñanza obligatoria* (educación primaria y educación secundaria) que se imparte en diferentes instituciones de educación superior de América Latina y el Caribe. La calidad de la enseñanza se alcanza principalmente mediante la capacitación continua del profesorado y la comprensión de los valores de la educación.

Uno de los productos del proyecto ECALFOR podría ser la propuesta e implementación de un *Modelo de Formación del Profesorado*, sin embargo, seguramente se iniciaría con una *Agenda de Formación* en la que deberán contemplarse necesidades, prioridades, infraestructura, recursos y muchos otros aspectos en función de cada país e institución. Lo anterior deberá estar basado en las dimensiones que se han definido en este proyecto y en el uso de las TIC para llevar a cabo esta titánica tarea que permita tanto cobertura como efectividad.

7. Recomendaciones

A continuación se describirán una serie de recomendaciones a tener en cuenta en un futuro respecto a este tipo de contextos y proyectos:

- La red que en el Consorcio estamos tejiendo es muy relevante para la educación dado que, con miras al año 2050 la UNESCO ha establecido que *“el conocimiento y el aprendizaje son los mayores recursos renovables con los que dispone la humanidad para responder a los desafíos e inventar alternativas”*, y el proyecto “Evaluación de la Formación del Profesorado en América Latina y el Caribe. Garantía de los títulos de Educación” (ECALFOR) está enfocado directamente en esta premisa.
- La educación en general es el motor del cambio social y más aún la formación de los formadores de la educación debe contemplar el desarrollo integral de las personas, la capacitación continua, así como el fortalecimiento e incremento de habilidades, destrezas y competencias.
- La igualdad de género debe inculcarse desde la infancia y fomentarse y trabajarse en casa y en el aula, además contar con una educación en la que todas y todos cuenten, es decir una educación inclusiva, lo cual nos permita convertirnos en ciudadanos respetuosos de la dignidad humana.
- El proceso llevado a cabo en esta investigación podría mejorarse si se amplía la variedad de instrumentos para la captación y análisis de la información.
- Los profesores deberán incrementar el uso de herramientas tecnológicas dentro de su quehacer profesional en las diversas actividades que realiza dentro y fuera de las instituciones.
- Debe fomentarse la producción de material didáctico mediante el uso de las TICs por parte del profesorado.
- Debemos desarrollar una plataforma tecnológica para las instituciones que conforman el Consorcio en la que se tengan herramientas para desarrollar materiales didácticos, acceder a los materiales, comentar y/o hacer aportaciones, montar MOOCs, tomar e impartir cursos, etc.
- Se podría proponer a todos los países de Latinoamérica y el Caribe, que deseen hacerlo, utilicen la plataforma anteriormente descrita, una vez que esta haya sido probada, mejorada y socializada.

- Habría que recomendar a los Ministerios o Secretarías de Educación de los países de Latinoamérica y el Caribe dotar con más herramientas tecnológicas a las instituciones de Educación Básica, para la inserción ágil de las Nuevas Tecnologías de Información y Comunicación dentro de sus sistemas educativos.
- La educación tendrá que involucrarse cada vez más en temas relacionados con la tecnología y la automatización; habrá más espacios virtuales interactivos, mentores personalizados, educación inmersiva, tutores inteligentes, hiper aulas, realidad virtual, aumentada, extendida, y mucho más; sin embargo, se deberá contemplar siempre *el aspecto más importante, el aspecto humano*.
- La inteligencia artificial y la robótica están cobrando relevancia en todos los ámbitos de la vida desde hace muchos años y la educación no se queda atrás. Sabemos que ya hay robots que imparten clase y que las emociones se pueden representar artificialmente y emular en las máquinas, y que la emoción por aprender y por enseñar debe estar presente en este proceso y que solamente los seres humanos, sobre todo *los profesores deben tener siempre la emoción por lo que más aman, enseñar*.

Referencias

- Acurio, L. y Creamer, M. (2018). *Estudio sobre tendencias innovadoras, a nivel regional, en Recursos Educativos Digitales (RED)*. Quito: IPANC.
- Balestrini, M. (2006). *Cómo se elabora el Proyecto de Investigación*. Caracas: Editorial BL Consultores Asociados. Caracas.
- Biggs, J. y Tang, C. (2007). *Teaching for Quality Learning at University* (3rd ed.). Buckingham: Open University Press.
- Bolaños, G. (2007). *Introducción al currículo*, San José, C.R.: EUNED.
- Botía, A. B. (1995). *La evaluación de valores y actitudes*. Madrid: Anaya.
- Burnham, T. (1998). Complejidad, multireferencialidad, subjetividad: tres referencias controvertidas para entender el currículo escolar En Barbosa. J. (Org.). *Reflexiones sobre el enfoque multireferencial*. EdUFS, São Carlos, Car. p. 35-55.
- Busot, A. (1991). *Investigación educacional*. Segunda edición. Maracaibo: Editorial de la Universidad del Zulia (EDILUZ).
- Cabrera Pérez, L., Bethencourt Benítez, J.T., (2010). La psicopedagogía como ámbito científico-profesional. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293122002021> en marzo 2021.

- Castro, M. y Morales, M. (2015). Los ambientes de aula que promueven el aprendizaje, desde la perspectiva de los niños y niñas escolares. *Revista Electrónica Educare*, 19(3), 1-32.
- Compartir Palabra Maestra. (2015) *Pedagogía: la ciencia de enseñar. La palabra pedagogía se escucha a diario en las aulas, pero con una definición precisa que vale la pena desentrañar*. Recuperado de <https://www.compartirpalabramaestra.org/articulos-informativos/pedagogia-la-ciencia-de-ensenar> en marzo 2021.
- Cronbach, L. J., y Shavelson, R. J. (2004). My current thoughts on coefficient alpha and successor procedures. *Educational and psychological measurement*, 64(3), 391-418.
- Danielson, C. (2013). *The Framework for Teaching Evaluation Instrument, Instructionally Focused Edition*. Recuperado de <https://usny.nysed.gov/rttt/teachers-leaders/practicerubrics/Docs/danielson-teacher-rubric-2013-instructionally-focused.pdf> en marzo 2021.
- Danielson Group (2020). *Building community through professional learning*. Recuperado de <https://danielsongroup.org/building-community-through-professional-learning> en marzo 2021.
- DidácticaDe (2021). *Definición.de*. Recuperado de <https://definicion.de/> en marzo 2021.
- Duarte, J. (2003). Ambientes de aprendizaje: una aproximación conceptual. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, (29), 97-113. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052003000100007> en marzo 2021.
- Freire, P. (1996). *Pedagogía de la autonomía*. Río de Janeiro: Paz y Tierra.
- Frías, J. (2013). *Guía para el uso, manejo e interpretación de los programas de estudio*. Panamá: Ministerio de Educación.
- Fuentelsaz, C. (2004) Cálculo del tamaño de la muestra. *Matronas profesión*, 5(18) Recuperado de <https://www.federacion-matronas.org/wp-content/uploads/2018/01/vol5n18pag5-13.pdf>
- Gómez-Rojas, J.P. (2015). Las competencias profesionales. *Revista Mexicana de anesthesiología*. 38(1), 49-55.
- González, A. (2016). Formación en valores éticos ¿Posibilidad o Utopía? *Escenarios*, 14(2), 120-128. DOI: <http://dx.doi.org/10.15665/esc.v14i2.936>
- Hall, P. y Simeral, A. (2017). *Creating a Culture of Reflective Practice: Building Capacity for Schoolwide Success*. ASCD Editorial. Virginia. USA.
- Hernández Sampieri, R. y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. México D.F.: McGraw-Hill.
- Hoyos, R., y Santander, E. (2011). Currículo y planificación educativa. Fundamentos, modelos, diseño y administración del currículo, Bogotá D.C.: Actualización pedagógica Magisterio.

- Huber, L. (1998). *Validation and Qualification in Analytical Laboratories*. Estados Unidos: Taylor & Francis.
- Ketele, J.M. y Roegiers, X. (1994). *Metodología para la recolección de la información*. Madrid: La Muralla.
- Lagunes Córdoba, R. (2017). *Recomendaciones sobre los procedimientos de construcción y validación de los instrumentos y escalas de medición en la psicología de la salud*. *Psicología y salud*. Instituto de Investigaciones Psicológicas de la Universidad Veracruzana.
- Lorenzo Quiles, O. (2019). Evaluación de la formación del profesorado en América Latina y Caribe. Garantía de la calidad de los títulos de educación/ECALFOR. Detailed description of the project. Joint projects. *Application Form*. Selection: 2019 KA2 – Cooperation for innovation and the exchange of good practices – Capacity Building in the field of Higher Education. Acceso a publicación del proyecto: <https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/projects/eplu-project-details/#project/618625-EPP-1-2020-1-ES-EPPKA2-CBHE-JP>
- Lorenzo Quiles, O. (2021). Documento operativo del proyecto evaluación de la formación del profesorado en América Latina y Caribe. Garantía de la calidad de los títulos de educación – ECALFOR –. ECALFOR, Capacity Building in the field of Higher Education, UE Joint Projects. Acceso a web temporal del proyecto: <https://erasmusplusfced.webnode.es/>
- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente*. Madrid: Narcea.
- Marín, J. (s.f.). *El analfabetismo tecnológico*. https://hosting.iar.unicamp.br/lab/luz/ld/%20Visual/el_analfabetismo_tecnologico.pdf
- Marzano, R. (2003). *What works in schools. Translating research into action*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Novak, J. y Gowin, D. (1999). *Aprendiendo a aprender*, 2ª ed. Ediciones Técnicas Plátano.
- Osorio, A. M. (2016). El desarrollo profesional docente en educación básica primaria. *Revista Latinoamericana de Estudio Educativos*, 12(1), 39-52.
- Pedrosa, I., Suarez-Álvarez y García-Cueto, E. (2013). Evidencias sobre la Validez de Contenido: Avances Teóricos y Métodos para su Estimación. *Acción Psicológica*, 10(2), 3-18. <http://dx.doi.org/10.5944/ap.10.2.11820>
- RAE. (2020). *Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española*. Madrid, España: Fundación Caixa.
- Rodríguez, M., Zúñiga, M y Guier, E. (2002). *Didáctica ambiental*. Antología, San José, C.R.: EUNED.
- Rojo, P. (2003). Analfabetismo tecnológico en la sociedad de la información. *Revista latinoamericana de comunicación CHASQUI*, 81, 48-55.

- Shulman, L. (2005). Conocimiento y enseñanza: Fundamentos de la nueva reforma. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 2, 1-30.
- Sierra Michelena, C. (2004). *Estrategias para la elaboración de un proyecto de investigación*. Maracay: Insertos Médicos de Venezuela C.A.
- Silva, J. y Maturana, D. (2017). Una propuesta de modelo para introducir metodologías activas en educación superior. *Innovación Educativa*, 17 (73), 117-131.
- Supo, J. (2020). *Metodología de la investigación científica*. Perú: Bioestadístico EEDU EIRI.
- Tokuhama-Espinosa, T., Borja, C. y Tirira, M. (2018). *Estudio sobre tendencias innovadoras, a nivel mundial, en Recursos Educativos Digitales (RED)*. Quito: IPANC.
- Vázquez, M., Cordero, C. y Leyva, Y. (2014). Análisis comparativo de criterios de desempeño profesional para la enseñanza en cuatro países de América. *Actualidades Investigativas en Educación*, 14(3), 1-20.
- Volante, P., Bogolasky, F., Derby, F. y Gutiérrez, G. (2015). Hacia una teoría de acción en gestión curricular: Estudio de caso de enseñanza secundaria en matemática. *Psicoperspectivas. individuo y sociedad* (14)2, 96-108.

Glosario de términos

Alineamiento Constructivo

Desde una perspectiva curricular y parafraseando a Biggs y Tang (2007), el alineamiento constructivo es la coherencia entre el qué se pretende que los estudiantes aprendan, cómo lo van a aprender y cómo determinaremos en qué medida han aprendido. El alineamiento entre los resultados de aprendizaje esperados (RAE, 2020), las actividades de aprendizaje que realizarán los estudiantes y las tareas de evaluación. (Legoña, 2016)

Ambiente

El ambiente se deriva de la interacción del hombre con el entorno natural y social que lo rodea. Por tratarse de una concepción activa en dependencia de las características de las interacciones del ser humano se pueden generar ambientes más favorables o menos favorables para aprender. “La expresión ambiente educativo induce a pensar el ambiente como sujeto que actúa con el ser humano y lo transforma” (Duarte, 2013, s/p).

Aprendizaje profundo

Cuando se es capaz de dotar de significado una nueva información. Por tanto, el aprendizaje profundo implica comprensión, y se logra cuando se ponen en ejercicio procesos cognitivos complejos. La comprensión posibilita la aplicación creativa e intencional de lo aprendido en situaciones diversas y en cualquier momento de la vida. (Biggs y Tang, 2007).

Buenas relaciones

Refiere a los vínculos que se construyen a partir de las interacciones, cuando éstas son positivas, enmarcadas en el respeto mutuo, empatía, consideración, el trato digno y cortés. Por tanto, para crear ambientes propicios para el aprendizaje, Danielson (2013) plantea la importancia de establecer relaciones de confianza y respeto entre los estudiantes y el docente.

Capacidad Reflexiva

Desde una perspectiva pedagógica, es la capacidad de reflexionar sobre la propia práctica de enseñanza que se realiza y sus resultados, en procura de hacerla más eficiente y efectiva para potenciar la calidad de los aprendizajes de los estudiantes. (Hall y Simeral, 2017)

Coherencia

Es la relación horizontal recíproca que debe existir entre los elementos que integran el currículo (objetivos y logros de aprendizajes, contenidos, experiencias de aprendizaje, metodologías y los criterios de evaluación). (Bolaños, 2007)

Comunidad Profesional de Aprendizaje (CPA)

Es una comunidad de profesionales que en torno a un problema colaboran y aprenden juntos al intervenir y buscar alternativas desde su profesión para abordarlo. En el caso de

los profesionales de la docencia, el objeto de estudio es el alumno y su aprendizaje. (Danielson Group, 2020)

Contenidos Curriculares

Conjunto de hechos, datos, conceptos, procedimientos, principios y valores que deben aprender los estudiantes con la mediación o enseñanza de los docentes. (Frías, 2013)

Currículo

“Conjunto de actividades y experiencias que tienen lugar en las instituciones educativas, encaminadas a asegurar el aprendizaje y el desarrollo integral de los educandos, para que actúen adecuadamente sobre el contexto” (Hoyos y Santander, 2011).

Desarrollo del pensamiento científico y tecnológico

Para efectos de este estudio se entiende estos conceptos como el ser capaz de desarrollar en los alumnos el gusto por la ciencia y la tecnología, más que proporcionarles contenidos temáticos de estas áreas. (Definición de autoría propia para efectos de este cuestionario)

Didáctica

La didáctica es una rama de la pedagogía o una de las ciencias pedagógicas que se encarga de buscar métodos, técnicas y estrategias para mejorar el aprendizaje. Se vale de los conocimientos que ya existen en la pedagogía, pero los concreta a través de recursos didácticos y, además, busca monitorear el éxito o fracaso de dichas estrategias (DidacticaDe, 2021).

Elaboración de recursos y contenidos sustentados en las TIC

No se refiere a que el docente sea capaz de construir herramientas tecnológicas digitales, ni que solamente sea hábil en el manejo de la herramienta, más bien se refiere a que el docente sea capaz de elaborar y poner en práctica recursos y contenidos correspondientes a las materias que imparte utilizando los recursos tecnológicos disponibles. (Definición de autoría propia para efectos de este cuestionario)

Habilidades o competencias

Capacidad final que tiene un sujeto no sólo de hacer uso de todas las habilidades y recursos disponibles en su entorno, incluidas sus propias capacidades, las adquiridas y las innatas, sino la capacidad de hacer sinergia en todas ellas, lo conceptual, lo procedimental y lo actitudinal, para abordar situaciones-problema y tratar de resolverlas; por eso la competencia se mide en acciones concretas. (Webscolar, s/f)

Pedagogía

La pedagogía es la ciencia encargada de estudiar la formación y cómo los seres humanos aprenden. Esto, se relaciona con la educación, es el proceso de socialización de conocimientos entre individuos, que implica no solo saberes específicos como matemáticas o lectura, sino también tiene influencia de conductas y comportamientos culturales. La educación por ejemplo se puede dar en contextos diversos como el hogar o el trabajo, mientras que la pedagogía tiene una relación directa con la docencia. Se trata de un campo interdisciplinar, presente en todas las esferas de la sociedad humana.

(Compartir Palabra Maestra, 2015) La pedagogía puede ser categorizada de acuerdo con diversos criterios. Suele hablarse de la pedagogía general (vinculada a aquello más amplio dentro del ámbito de la educación) o de pedagogías específicas (desarrolladas en distintas estructuras de conocimiento según los acontecimientos percibidos a lo largo de la historia). (DidacticaDe, 2021)

Planeamiento didáctico

Es el proceso de previsión global de la práctica pedagógica a cargo del docente. Constituye el proceso que permite tomar las previsiones necesarias para orientar adecuadamente las experiencias de aprendizaje. Incluye la organización previa de actividades en función del estudiante, relacionadas entre sí, coherentes con los objetivos, los contenidos curriculares y la evaluación de los aprendizajes. (Rodríguez, Zúñiga y Guier, 2002).

Profesionalismo / Competencias profesionales

Es la forma en la que se lleva a cabo una actividad; considerando conocimientos, habilidades y destrezas requeridos para alcanzar la ejecución de manera eficiente de la tarea en cuestión. Alude al abordaje profesional de los problemas del quehacer y al cumplimiento efectivo de la función profesional, que implica mucho más que cumplir con el empleo. (Gómez-Rojas, 2015)

Psicopedagogía

La psicopedagogía como ciencia surge de la conjunción de las ciencias de la pedagogía y la psicología experimental, concentrándose especialmente en deficiencias físicas y mentales. “Se requiere educar a la ciudadanía, pero para ello había que construir el conocimiento que permitiera la explicación de su comportamiento individual, ante situaciones específicas de aprendizaje. En un contexto fuertemente influenciado por las ideas de Darwin y la selección natural de las especies, cobran gran relevancia la Pedagogía Experimental y Diferencial. De forma paralela, la predominante preocupación por la infancia estrecha lazos entre profesionales de la medicina y de la educación para dar respuesta a la educación especial” (Cabrera y Bethencourt, 2019, p. 896).

Anexos

Anexo 1: Instrumento de escala

CUESTIONARIO

Percepción de docentes universitarios sobre competencias del profesorado en activo de América Latina y el Caribe

El presente instrumento de investigación, es parte del proceso de levantamiento del proyecto ECALFOR, está dirigido a docentes universitarios de los programas de formación del profesorado, con la intención de recuperar su percepción sobre las necesidades de formación y competencias que exhiben los profesores de primaria (nivel básico) y secundaria (bachillerato) en el ejercicio de sus funciones docentes, de los centros públicos y privados del país.

Correo* _____

Los datos serán valorados, solo para los fines de la investigación relacionada con la formación inicial del docente y será totalmente anónimo. El cuestionario, está diseñado para obtener información general de la actividad docente y de cualquier unidad pública como particular. Agradecemos su colaboración.

1. Seleccione al país al que usted pertenece *
- | | |
|-------------|----------------------|
| Argentina | Honduras |
| Barbados | Islas Vírgenes |
| Belice | Jamaica |
| Bolivia | México |
| Brasil | Nicaragua |
| Canadá | Panamá |
| Chile | Paraguay |
| Colombia | Perú |
| Costa Rica | Puerto Rico |
| Cuba | República Dominicana |
| Ecuador | San Martín |
| El Salvador | Uruguay |
| Guatemala | Venezuela |
| Haití | Otro |
2. Indique su sexo.
 - a) Mujer
 - b) Hombre
 3. Seleccione su rango de edad
 - a) De 21 a 30 años
 - b) De 31 a 40 años
 - c) De 41 a 50 años
 - d) De 51 a 60 años
 - e) De 61 a 70 años

- f) Mayor de 70 años
4. Indique el mayor nivel académico alcanzado por usted
- Maestro Normal
 - Grado – Licenciatura
 - Especialidad
 - Maestría
 - Doctorado
5. Seleccione la Universidad o institución de Educación Superior donde imparte docencia
- Universidad Autónoma de Tlaxcala (UAT, México)
 - Universidad Autónoma de Yucatán (UADY, México)
 - Centro Interdisciplinario de Investigación y Docencia en Educación Técnica (CIIDET, México)
 - Universidad Autónoma de Chiriquí (UNACHI, República de Panamá)
 - Institución Superior de Administración y Educación de Panamá (ISAE, República de Panamá)
 - Universidad Federico Henríquez y Carvajal (UFHEC, República Dominicana)
 - Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU, República Dominicana)
 - Universidade Federal do Maranhão (UFMA, Brasil)
 - Universidade Estadual Paulista (UNESP, Brasil)
 - Universidad de Las Américas (UDLA, Ecuador)
 - Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE, Ecuador)
 - Otro
6. Indique si su Universidad o Institución superior es:
- Pública
 - Privada
 - Concertada o mixta
7. Indique la cantidad de años que lleva ejerciendo su función docente a nivel superior. Use formato de número al responder. _____
8. Indique el turno en el que imparte su función docente:
- matutino
 - vespertino
 - nocturno
 - más de una de las tandas anteriores
 - todas las tandas anteriores
9. Seleccione en qué programa o programas de formación del profesorado imparte docencia en su universidad.
- Programas de formación para docentes del Nivel Inicial o Infantil.
 - Programas de formación para docentes de Primaria o Básica.
 - Programas de formación para docentes de Secundaria o bachillerato.
 - Programas de formación para docentes en área disciplinar especializada.

10. Indique el área de formación en que imparte docencia

- a. Pedagogía
- b. Didáctica especializada
- c. Psicopedagogía
- d. Psicología
- e. Lengua y comunicación
- f. Matemáticas
- g. Ciencias Sociales
- h. Ciencias de la Naturaleza
- i. Gestión y Administración
- j. Filosofía
- k. Idiomas
- l. Educación Física y Deporte
- m. Cultura General
- n. Investigación.
- o. Educación artística
- p. Otra: Especifique. _____

1. DIMENSIÓN: ACADÉMICA

Se refiere a los distintos conocimientos que el profesorado ha adquirido en su formación académica y en la vida cotidiana es la causa directa de la construcción del conocimiento profesional docente. Esto conlleva a la conversión del contenido específico en el ejercicio docente para su transmisión. En esta dimensión se indagará sobre las posibles carencias que podrían subsistir en los conocimientos, destrezas y aptitudes del profesorado en activo, siempre partiendo de la percepción del profesorado que ha participado en su formación como docente.

11. Señale, según su criterio, ¿en qué medida el profesorado activo de (Básica-primaria y bachillerato- secundaria) en su país podría necesitar complementos formativos en los siguientes aspectos propios de sus conocimientos académico-profesionales?

Escala de valoración:

1= Ninguna necesidad; 2= Poca necesidad; 3= Mediana necesidad; 4= Bastante necesidad; 5= Mucha necesidad

		1	2	3	4	5
1	Comprensión, expresión e interacción oral en su lengua materna					
2	Comprensión, expresión e interacción escrita, en su lengua materna					
3	Conocimiento básico de la producción literaria generado en el ámbito nacional.					
4	Conocimiento básico de la producción literaria generada en el ámbito internacional					
5	Conocimiento y dominio de contenidos de las diferentes áreas de las ciencias					
6	Conocimiento de los elementos de su propia cultura así como de las principales características de sus correspondientes manifestaciones artísticas					
7	Conocimiento de los elementos de otras culturas, así como de las principales características de sus correspondientes manifestaciones artísticas					
8	Conocimiento sobre el desarrollo de habilidades y destrezas de pensamiento que le permitan su aplicación, como contenido, en la docencia					
9	Conocimiento de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales que posibiliten relacionar los saberes académicos adquiridos con la vida diaria.					

10	Dominio de un segundo idioma para la expresión oral y escrita, comprensión lectora					
11	Capacidad de realizar trabajo colaborativo y en equipo					
12	Uso efectivo en apoyo a las tareas académicasivo de la tecnología					

2. DIMENSIÓN: AMBIENTE Y GESTIÓN DEL AULA

Esta dimensión integra dominios o competencias que todo docente debe desarrollar, asociado a capacidades para generar ambientes de respeto y buenas relaciones, una cultura de aprendizaje, propiciar la motivación adecuada, desarrollar un enfoque de aprendizaje profundo, la efectiva gestión de la disciplina, el manejo de los grupos, transiciones y organización del espacio físico.

ESCALA VALORACIÓN DE COMPETENCIAS DEMOSTRADAS	
OPCIÓN A	
1	No competentes
2	Algo competentes
3	Medianamente competentes
4	Competentes
5	Muy competentes

12. Cómo valora usted, el nivel de desempeño que demuestra el profesorado activo de (Básica-primaria y bachillerato- secundaria) en su país, al gestionar y generar ambientes propicios para el aprendizaje en el aula.

No.		1	2	3	4	5
1	Generan ambientes de respeto y buenas relaciones entre el alumnado y el profesor.					
2	Propician relaciones de respeto y confianza entre los estudiantes					
3	Transmiten altas expectativas de éxito académico a sus estudiantes					
4	Propician la valoración de los estudiantes sobre lo que ellos están aprendiendo para su vida.					
5	Propician en sus estudiantes el orgullo por la calidad y estética del trabajo escolar que ellos realizan.					
6	Desarrollan en sus estudiantes motivación intrínseca, despertando en ellos el deseo de aprender					
7	Orientan y acompañan de forma eficiente los subgrupos de trabajo en el aula					
8	Gestionan con eficacia la distribución del tiempo para el desarrollo efectivo de todos los momentos de la clase.					

9	Conducen las transiciones entre las actividades de la clase de manera efectiva y con carácter formativo.					
10	Gestionan y administran de manera eficiente los recursos didácticos necesarios para el desarrollo de las dinámicas de aprendizaje					
11	Establecen de forma consensuada las normas de convivencia y conducta esperada del aula para propiciar el aprovechamiento de la clase.					
12	Transmiten de forma efectiva confianza y certeza a sus estudiantes del cumplimiento de las normativas establecidas.					
13	Monitorean de manera permanente el fiel cumplimiento de las normas de convivencia.					
14	Actúan de manera consecuente ante el incumplimiento de las normas de convivencia, desde una perspectiva de justicia y equidad, según sistema de consecuencias definido en el contexto escolar.					
15	Organizan el mobiliario y el espacio físico en atención al tipo de actividad e interacción propias de las dinámicas de aprendizaje.					

3. DIMENSIÓN: GESTIÓN CURRICULAR

La dimensión curricular presenta de forma integrada los conocimientos, habilidades, destrezas y competencias vinculadas con el saber conocer y el saber hacer, que los docentes como profesionales de la educación deben evidenciar en cuanto a la comprensión del currículo, dominio de la estructura curricular, planificación didáctica centrada en los alumnos y en el logro de sus aprendizajes, capacidad para articular los elementos del planeamiento didáctico respetando la secuencia, profundidad y coherencia lógico psicológica de los temas, administración adecuada de la clase y de los elementos que la integran y el correcto abordaje de la evaluación de los aprendizajes, considerando al menos los agentes, el tiempo y la función o intencionalidad.

13. Indique desde su percepción, ¿cuál es el nivel de comprensión que tiene el profesorado activo de (Básica-primaria y bachillerato-secundaria) en su país, acerca de la estructura curricular y de la correspondencia armónica y coherente que debe existir entre sus componentes?

1	Muy bajo	
2	Bajo	
3	Medio	
4	Alto	
5	Muy alto	

14. ¿Qué nivel de necesidad considera usted que tiene el profesorado de los niveles básico (primaria) y secundario (bachillerato), en su país, para lograr el dominio de los contenidos curriculares de las áreas o asignaturas que imparten en sus clases?

1	No es necesario	
2	Poco necesario	
3	Medianamente necesario	
4	Necesario	

5	Muy necesario	
---	---------------	--

15. Indique el nivel de competencia que demuestra profesorado activo de (Básica-primaria y bachillerato- secundaria) en su país, en el ejercicio de sus funciones, para alinear de forma coherente y constructiva en el aula lo que deben aprender los estudiantes, cómo lo aprenden y los mecanismos de verificación de dichos aprendizajes.

1	Muy bajo	
2	Bajo	
3	Medio	
4	Alto	
5	Muy alto	

16. Indique el nivel de dificultad que enfrenta el profesorado activo de (Básica-primaria y bachillerato- secundaria) en su país, para centrar todos los elementos del planeamiento didáctico en función de los aprendizajes de sus estudiantes, objetivos, actividades (metodologías, estrategias, técnicas) y evaluaciones y, no en función de los docentes como enseñantes.

1	No es difícil	
2	Algo difícil	
3	Medianamente difícil	
4	Difícil	
5	Muy difícil	

17. Teniendo en cuenta la realidad de su país, indique desde su percepción, cuál es la tendencia práctica en torno al planeamiento didáctico, en los docentes en ejercicio de educación Primaria o Básica y Media o Secundaria.

1	Menos práctica
2	Poco práctica
3	Medianamente práctica
4	Práctica
5	Muy práctica

- El planeamiento didáctico se caracteriza por la coherencia interna de sus elementos y por la aplicabilidad concreta en el aula.
- El planeamiento didáctico es un simple requisito administrativo, desarticulado de la realidad de la clase.
- El planeamiento didáctico se guía estrictamente por lo que establece el libro de texto de la asignatura.
- El planeamiento refleja más la actividad del maestro y menos la de los estudiantes. No planifican. Improvisan en sus clases.

18. Teniendo en cuenta la realidad de su país, indique el tratamiento que, desde su percepción, le dan la mayoría del profesorado activo de (Básica-primaria y bachillerato- secundaria), a la evaluación de los aprendizajes

1	Totalmente desacuerdo
2	En desacuerdo
3	Indeciso
4	De acuerdo

5	Totalmente de acuerdo
---	-----------------------

Consideran que	1	2	3	4	5
La evaluación de los aprendizajes es un suceso reservado para el final de un tema o contenido.					
La evaluación es un proceso que involucra acciones iniciales, continuas y finales.					
La evaluación de los aprendizajes es una tarea exclusiva de los docentes.					
La evaluación de los aprendizajes es tarea de todos los que participan en el proceso de enseñanza – aprendizaje en el aula, por lo tanto, hay espacio para auto evaluación, co evaluación y hétero evaluación.					
La evaluación de los aprendizajes involucra la retroalimentación de los resultados con los estudiantes.					
La evaluación de los aprendizajes tiene como objetivo enjuiciar el producto.					
La evaluación de los aprendizajes contribuye a mejorar el proceso.					
La evaluación de los aprendizajes involucra aspectos tanto sumativos como formativos que contribuyen a la mejora del contenido evaluado					

19. El profesorado activo de (Básica-primaria y bachillerato- secundaria) en su país, demuestra ser competente para el adecuado desarrollo de sus clases y de los elementos que caracterizan cada una de las partes que la integran.

1	No son competentes	
2	Algo competentes	
3	Medianamente competentes	
4	Competentes	
5	Muy competentes	

20. El profesorado activo de (Básica-primaria y bachillerato- secundaria) en su país, demuestran ser competentes para en el abordaje de procesos interdisciplinarios que fomentan las competencias del Siglo XXI.

1	No son competentes	
2	Algo competentes	
3	Medianamente competentes	
4	Competentes	
5	Muy competentes	

4. DIMENSIÓN: PEDAGÓGICA – PSICOPEDAGÓGICA

La dimensión Pedagógico – Psicopedagógica integra la propuesta el cómo se desarrolla la educación desde las diversas metodologías, estrategias de aprendizaje, técnicas e instrumentos; cómo se aprende desde estructuras dinámicas y actuales. Con la propuesta más actual de como aprende el estudiante desde sus procesos cognitivos. En esta dimensión se integran habilidades, destrezas y conocimientos que el docente desarrolla para realizarse, desde su realidad como profesional y abarca los compromisos de su quehacer que generan en cada estudiante desde su estructura personal el aprendizaje.

21. Indique, el nivel de competencia que exhibe el profesorado activo de (Básica-primaria y bachillerato- secundaria) con relación a los siguientes aspectos de su práctica profesional:

No.		1	2	3	4	5
1	Aplicación de las metodologías y estrategias que llevan a los estudiantes a desarrollar habilidades, destrezas, conocimientos y actitudes					
2	Dominio y aplicación de las metodologías, estrategias técnicas e instrumentos pertinentes e innovadores.					
3	Uso de las metodologías, estrategias y técnicas efectivas para la enseñanza.					
4	Desarrollo de habilidades, destrezas, conocimientos y actitudes en los estudiantes previstas en el currículo.					
5	Gestionar la evaluación como un proceso cualitativo en función y de acuerdo a como aprenden sus estudiantes.					
6	Empleo de la investigación como metodología de aprendizaje.					
7	Implementación del modelo educativo asumido a nivel país.					
8	Contextualización del currículo mediante el uso de situaciones de aprendizaje.					

22. Indique la tendencia del nivel práctica de las actividades desarrolladas en clases por profesorado activo de (Básica-primaria y bachillerato- secundaria) en su país.

1	Menos práctica	
2	Poco práctica	
3	Medianamente práctica	
4	Práctica	
5	Muy práctica	

No.		1	2	3	4	5
1	Estructuran actividades sueltas, pero coherentes entre s					
2	Elaboran situaciones de aprendizajes que ayudan al discente a desarrollar su proceso de aprendizaje persona					
3	Se limitan a establecer previo a clases actividades acordes al tema.					
4	Improvisan las actividades que desarrollan en sus clases					
5	Monitorean el proceso de aprendizaje en cada etapa de su clase Inicio, desarrollo y conclusión.					

6	Califican las actividades establecidas al final de la clase.					
7	Extraen valor del proceso creado para que el estudiante aprenda, en cada una de sus etapas de acuerdo con instrumentos preestablecidos					
8	Improvisan la actividad de evaluación al no contar con criterios e instrumentos apropiados y pertinentes					

5. DIMENSIÓN CIENTÍFICO Y TECNOLÓGICA

La dimensión científico tecnológica integra el conjunto de habilidades, destrezas y actitudes para el efectivo uso de las tecnologías digitales en la educación y otras herramientas sustentadas en las ciencias; así como el fomento de un pensamiento científico-tecnológico en apoyo al desarrollo curricular en procura de potenciar la efectividad de la enseñanza y por ende la calidad de los aprendizajes; más aún ahora en el marco de la emergencia ocasionada por el COVID 19 en donde la educación tuvo que ser apalancada con mayor urgencia, mediante herramientas digitales, por tal razón debe figurar como una habilidad de los docentes del siglo XXI.

23. Indique su percepción, de acuerdo con la escala antes mencionada, en relación al desempeño del profesorado activo de (Básica-primaria y bachillerato- secundaria) de acuerdo con los siguientes enunciados

ESCALA DE VALORACIÓN DE PERCEPCIÓN	
1	Totalmente en desacuerdo
2	Desacuerdo
3	Indeciso
4	De acuerdo
5	Totalmente de acuerdo

No.		1	2	3	4	5
1	Posee un eficiente dominio del pensamiento científico y tecnológico para incidir en el alumno el gusto por la ciencia y la tecnología					
2	Genera espacios de aprendizaje en los cuales se empleen herramientas científicas y tecnológicas para el desarrollo de competencias definidas en el currículo					
3	Fomenta en el estudiantado el desarrollo de un pensamiento científico y tecnológico					
4	Motiva al estudiantado a ser un gestor y creador de soluciones a través de un pensamiento científico y tecnológico					
5	Genera de nuevas formas educativas mediante la aplicación de recursos científicos y tecnológicos					

6	Emplea en sus clases de manera eficiente el uso de diversas herramientas o recurso educativos digitales					
---	---	--	--	--	--	--

6. DIMENSIÓN: PERSONAL Y SOCIAL

La dimensión Personal y Social del profesorado, alude a las competencias del saber ser, saber estar y saber convivir. Esta dimensión abarca la capacidad de formar en valores, su conducta ética, competencias socioemocionales y ciudadanas, la responsabilidad con su propio cuidado y desarrollo, así como con el cuidado medioambiental.

24. ¿Cuál percibe usted que es el nivel de necesidad de desarrollo de actitudes y comportamientos del profesorado (activo) de Primaria (Básica) y Secundaria (Bachillerato) en su país, respecto a la conducta ética y ciudadana que se espera exhiban?

ESCALA DE VALORACIÓN NECESIDADES	
OPCIÓN A	
1	No es necesario
2	Poco necesario
3	Medianamente necesario
4	Necesario
5	Muy necesario

No.		1	2	3	4	5
1	Cumplimiento de su función formadora, en el marco de las normativas vigentes y el compromiso moral con la construcción de la sociedad.					
2	Demuestra valores en el ejercicio de sus funciones docentes e interacciones con los demás					
3	Defensa de la equidad, justicia y preservación de la dignidad humana a los fines de prevenir la discriminación de origen étnico, nacionalidad, género, aspecto o condición física, cognitiva, orientación sexual o condición socioeconómica.					
4	Proactividad que propicia la creatividad y añade valor a la calidad de los procesos y resultados de la enseñanza y la gestión de los centros escolares.					
5	Autocontrol y manejo eficiente de sus emociones, para la sana convivencia y generación de ambientes propicios para el aprendizaje.					
6	Motivación intrínseca ante la efectividad de su función formadora de los educandos bajo su responsabilidad					
7	Auto reconocimiento de necesidades de formación					
8	Proactividad para suplirlas sus necesidades de formación en procura de crecer profesionalmente.					
9	Emplea medios y recursos públicos y privados para su autoformación en beneficio de la calidad de la enseñanza que ofrece.					

No.		1	2	3	4	5
10	Defensa de los derechos colectivos, propios y de los demás miembros de la comunidad escolar y del entorno social, cultural y natural en que ésta está inserto.					
11	Cumplimiento de deberes personales, profesionales y ciudadanos.					

25. Seleccione los cinco (5) valores que considera distinguen socialmente al profesorado (activo) de Primaria (Básica) y Secundaria (Bachillerato) en su país.

- Honestidad
- Respeto
- Responsabilidad
- Equidad
- Justicia
- Solidaridad
- Libertad
- Integridad
- Tolerancia
- Bondad
- Amistad
- Paz
- Lealtad
- Amor
- Empatía

26. Seleccione la principal conducta del profesorado (activo) de Primaria (Básica) y Secundaria (Bachillerato) de su país, que constituya mayor tendencia, respecto al cumplimiento de su función formadora desde una perspectiva integral y de calidad.

- Cumplimiento cabal con su empleo y con su función formadora.
- Cumplimiento con el empleo, aunque con deficiencias en su función formadora.
- Cumplimiento con su empleo, más no con su función formadora.
- Deficiente cumplimiento con su empleo y con su función formadora.

7. DIMENSIÓN: RESPONSABILIDADES PROFESIONALES

La Dimensión de responsabilidades profesionales integra el conjunto de habilidades, destrezas y actitudes del profesional de la docencia que lo distinguirá de cualquier otro empleado del sistema educativo; se considera en esta dimensión el cumplimiento de su función formadora, la colaboración profesional con sus pares, el manejo de instrumentos de sistematización y registro preciso de los avances de los estudiantes, las estrategias de integración con los padres, accionar de forma propositiva para su formación permanente e investigar para identificar e implementar las prácticas profesionales de eficiencia probada.

ESCALA DE VALORACIÓN NECESIDADES	
OPCIÓN A	
1	No es necesario
2	Poco necesario
3	Medianamente necesario

4	Necesario
5	Muy necesario

27. ¿Cuál percibe usted que es el nivel de necesidad de desarrollo de habilidades y destrezas en el profesorado activo de (Básica-primaria y bachillerato- secundaria) en su país, respecto al cumplimiento efectivo de las siguientes responsabilidades profesionales?

No.		1	2	3	4	5
1	Mantener los registros y reportes de calificaciones y asistencia actualizados.					
2	Emplear los instrumentos de sistematización y reportes con pulcritud y exactitud.					
3	Reflexionar sobre la efectividad de la enseñanza a partir de indicadores de procesos y resultados, de forma individual y colaborativa para mejorarla.					
4	Colaborar y aportar en proyectos de mejora del ejercicio docente, vinculándose de forma profesional con sus pares a nivel de centro o país.					
5	Colaborar en comunidades profesionales docentes, mediante tareas de investigación para la mejora del ejercicio profesional que realiza.					
6	Comunicar pertinentemente a los padres y tutores informaciones claras y precisas sobre el proceso educativo de sus hijos.					
7	Propiciar la colaboración comprometida del núcleo familiar para el efectivo apoyo en la realización de las tareas escolares.					
8	Atender los problemas del aprendizaje, la enseñanza y la escuela desde una perspectiva profesional.					
9	Mantener la discrecionalidad ante el manejo de información sensible sobre el desempeño o situación psicopedagógica de los estudiantes, colaboradores y autoridades escolares.					
10	Creecer y desarrollarse como profesional docente mediante procesos de formación continua, de forma autónoma, formal y no formal.					