



ECALFOR

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

Diseño, Desarrollo y Marco para la Evaluación Comparativa de los Títulos de Formación del Profesorado Latinoamericano y Caribeño

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 en cualquier forma o por cualquier medio, sea este electrónico, mecánico, por fotocopia, por grabación o por 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).

Aclaración sobre Depósito Legal de publicaciones en línea

Este documento académico constituye una publicación con ISBN («International Standard Book Number») procedente de resultados de diferentes trabajos de investigación educativa llevados a cabo en el proyecto ECALFOR. Al tratarse de una publicación en línea, sin edición impresa tangible, no se asigna número de depósito legal (Ley 23/2011, de 29 de julio, de depósito legal. Real Decreto 635/2015, de 10 de julio, por el que se regula el depósito legal de las publicaciones en línea).

Siguiendo el concepto de Ciencia Abierta (Open Science), esta publicación está alojada en DIGIBUG: Repositorio Institucional de la Universidad de Granada (España) <https://digibug.ugr.es/>

ISBN: 978-84-09-43294-3

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

Responsable de la coordinación de la tarea 6: Ligia Isabel Estrada Vidal.

Coordinadoras del documento: Ligia Isabel Estrada Vidal y Alena Kárpava.

Autores: Ligia Isabel Estrada Vidal, Alena Kárpava, Luisa Losada Puente, Eduardo Rafael, Rodríguez Machado, Francisco César Rosa Napal, Pascal Lafont, Marcel Pariat, Sandrine Deulceux, Jordan Souchet, Marina Patricia De Luca, Pedro Jose Canto Herrera, Norma Graciela Heredia Soberanis, Juanita de la Cruz Rodríguez Pech, Hugo Salvador Flores Castro, Marisa del S. Zaldivar Acosta, Andrea Paz, Vilma Gerardo, Mariano Soto, Darwin Muñoz, Cinthia De la Rosa, Miriam Correa de Gallardo, Carlos González, Arturo Rogelio Britton Donaldson, Reynalda Raquel Pimentel De Arrocha, UlinaMapp, Paula Alejandra Hidalgo Andrade, Johanna Elizabeth Abril Zamora, Fernando Lara Lara, Edgar Obaco Soto, Yullio Cano de la Cruz, María Magdalena Marcillo Cedeño, Maria Fannery Suárez Berrio, Teresa Zambrano, Ricieri Carlini Zorzal, Mariana Guelero do Valle, Márcia Lopes Reis y Juan Carlos Valdés Godines.

INSTITUCIÓN	AUTORES	EMAIL
Universidad de Granada (UGR, España)	Ligia Isabel Estrada Vidal Alena Kárpava	ligia@ugr.es akarpava@ugr.es
Universidad de A Coruña (UDC, España)	Luisa Losada Puente Eduardo Rafael Rodríguez Machado Francisco César Rosa Napal	luisa.losada@udc.es e.rodriguez.machado@udc.es francisco.rnapal@udc.es
Universidad de Paris EstCrétell-Val de Marne (UPEC, Francia)	Pascal Lafont Marcel Pariat Sandrine Deulceux Jordan Souchet	pascal.lafont@u-pec.fr pariat@u-pec.fr sandrine.deulceux@u-pec.fr malcom.souchet@gmail.com
Alma Mater Studiorum, Università Di Bologna (UNIBO, Italia)	Marina Patricia De Luca	marinapatricia.deluca@unibo.it
Universidad Autónoma de Yucatán (UADY, México)	Pedro Jose Canto Herrera Norma Graciela Heredia Soberanis Juanita de la Cruz Rodríguez Pech Hugo Salvador Flores Castro Marisa del S. Zaldivar Acosta	pcanto@correo.uady.mx nheredia@correo.uady.mx ropech@correo.uady.mx hugo.flores@correo.uady.mx marisa.zaldivar@correo.uady.mx
Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU, República Dominicana)	Andrea Paz Vilma Gerardo Mariano Soto	andrea.paz@isfodosu.edu.do Vilma.gerardo@isfodosu.edu.do
Universidad Federico Henriquez y Carvajal	Darwin Muñoz Cinthia De la Rosa	Darwin.Munoz@ufhec.edu.do Cinthia.Delarosa@ufhec.edu.do

(UFHEC, República Dominicana)		
Universidad Autónoma de Chiriquí (UNACHI, Panamá)	Miriam Correa de Gallardo Carlos González	miriam.gallardo@unachi.ac.pa carlos.gonzalez@unachi.ac.pa
Institución Superior de Administración y Educación De Panamá (ISAE, Panamá)	Arturo Rogelio Britton Donaldson Reynalda Raquel Pimentel De Arrocha UlinaMapp	curriculista@isaeuniversidad.ac.pa reynaldapimentel1@gmail.com ulina.mapp@isaeuniversidad.ac.pa
Universidad de las Américas (UDLA, Ecuador)	Paula Alejandra Hidalgo Andrade Johanna Elizabeth Abril Zamora	paula.hidalgo@udla.edu.ec johanna.abril@udla.edu.ec
Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE, Ecuador)	Fernando Lara Lara Edgar Obaco Soto Yullio Cano de la Cruz María Magdalena Marcillo Cedeño Maria Fannery Suárez Berrio Teresa Zambrano	llf@pucesd.edu.ec osef@pucesd.edu.ec ccy@pucesd.edu.ec mcomm@pucesd.edu.ec dacademica@pucesd.edu.ec
Universidade Federal Do Maranhão (UFMA, Brasil)	Ricieri Carlini Zorzal Mariana Guelero do Valle	ricieri.zorzal@ufma.br mariana.valle@ufma.br
Universidade Estadual Paulista (UNESP, Brasil)	Márcia Lopes Reis	marcia.reis@unesp.br
Centro Interdisciplinario de Investigación y Docencia en Educación Técnica (CIIDET)	Juan Carlos Valdés Godines	jvaldes@ciidet.edu.mx

ÍNDICE

PARTE I. RESUMEN DE LAS TAREAS Y PRODUCTOS CREADOS EN LA TAREA 6 ... 1

1. Resumen ejecutivo	2
2. Análisis de facilidades y limitaciones durante la realización de la tarea 6	5
2.1. Facilidades	5
2.2. Dificultades	6
3. Conclusiones	7

PARTE II. MARCO ACTUAL SOBRE LA SITUACIÓN ACTUAL DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS EN LOS PAISES EUROPEOS, LATINOAMERICANOS Y DEL CARIBE. EL CASO DE LOS SOCIOS EN EL PROYECTO ECALFOR

8

PRÓLOGO	9
---------------	---

Capítulo I. Caso de España. Universidad de Granada (UGR) y Universidad da Coruña (UDC)	12
--	----

1. Evaluación de la calidad educativa en el sistema de formación universitaria del profesorado que imparte docencia en la educación obligatoria en España	12
2. Panorámica del Sistema Educativo de Educación Infantil, Primaria y Secundaria, con relación a las titulaciones de formación y acceso al cuerpo docente del profesorado en formación.....	15

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	18
----------------------------------	----

Capítulo II. Caso de Francia. Universidad de Paris EstCrétell-Val de Marne (UPEC)	21
---	----

Introducción a la estructura del sistema educativo de Francia	21
---	----

1. Estructura del sistema educativo preuniversitario	21
2. Estructura del sistema educativo en las Universidades e Institutos Tecnológicos Universitarios y el acceso a la función pública	23

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	27
----------------------------------	----

Capítulo III. Caso de Italia. Alma Mater Studiorum, Università Di Bologna (Unibo)	28
---	----

Introducción.....	28
-------------------	----

1. Estructura del sistema educativo italiano	29
2. Títulos universitarios de formación docente	30
3. La formación en Ciencias de la Formación Primaria en la UNIBO.....	32

3.1. Marco normativo de la formación docente en SFP	32
3.2. Plan de estudios de SFP en la UNIBO.....	32
3.3. Ejemplos de guías docentes o programas de las materias	33
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	36
Capítulo IV. Caso de México. Universidad Autónoma de Yucatán (UADY)	39
1. Estructura del Sistema Educativo Mexicano preuniversitario.....	39
2. Estructura del Sistema Educativo Mexicano en la Educación Superior.....	40
3. Títulos Universitarios de Formación del Profesorado.....	43
3.1. Licenciatura Interinstitucional en Educación Inicial y Gestión de Instituciones...	45
3.2. Licenciatura en Educación Preescolar	50
3.3. Licenciado/a en Educación Primaria	54
3.4. Licenciado/a en Educación (UADY).....	57
3.5. Especialista en Docencia (UADY)	59
Capítulo V. Caso de la República Dominicana. Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU) y Universidad Federico Henríquez y Carvajal (UFHEC)	62
1. Evaluación de la calidad educativa en el sistema de formación universitaria del profesorado que imparte docencia en la educación obligatoria.....	62
2. Planteamientos para desarrollar una evaluación de calidad educativa.....	64
La educación inicial en República Dominicana	67
4. Estructura del Sistema Educativo Dominicano	71
5. El caso de la Licenciatura en primaria (Primer ciclo) en ISFODOSU.....	72
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	74
Capítulo VI. Caso de Panamá. Universidad Autónoma de Chiriqui (UNACHI), e Institución Superior de Administración y Educación De Panamá (ISAE)	76
1. Panorama del Sistema Educativo Panameño.....	76
2. Descripciones de los niveles educativos de la educación regular	77
2.1. Primer Nivel de enseñanza o Educación Básica General	78
2.2. Segundo Nivel de enseñanza o Educación Media	79
2.3. Tercer nivel de educación: Post Media No-universitaria y universitaria	80
3. La Educación Superior	81
3.1. Tipos de educación superior	81
3.2. Requerimientos de Admisión	82
4. La formación docente	83
4.1. Formación docente de los niveles básico y medio.....	83
4.2. Formación docente del nivel universitario	84

5. Diplomas, Títulos y Grados.....	85
5.1. Niveles de estudios en la universidad y títulos otorgados	85
5.2. Sistema de créditos y periodos mínimos de duración por nivel de estudios	87
5.3. Sistema de evaluación.....	88
6. Instituciones de Educación Superior	89
6.1. Organización de las universidades en Panamá	90
6.2. La Universidad de Panamá	90
6.3. Acreditación y aseguramiento de calidad	91
7. Niveles de formación del profesorado en educación en Panamá según las normativas vigentes.....	91
7.1. Niveles formativos	91
7.2. Títulos Universitarios de Formación del Profesorado de Educación Obligatoria en Panamá (5-18 años)	93
7.3. Titulaciones para ocupar posiciones docentes en la República de Panamá y las carreras universitaria para la formación del profesorado en educación.....	93
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	99
Capítulo VII. Caso de Ecuador. Universidad de las Américas (UDLA), y Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE)	101
1. Introducción al contexto en Ecuador.....	101
2. Estructura Del Sistema Educativo Ecuatoriano.....	103
3. Títulos universitarios de formación del profesorado de educación obligatoria (0-17 años)	108
4. Normativa que regula los estudios de la Licenciatura en Educación Básica y Plan de estudios o planificación curricular.....	109
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	111
Capítulo VIII. Caso de Brasil. Universidade Federal Do Maranhão (UFMA), y Universidade Estadual Paulista (UNESP)	113
1. Estructura del Sistema Educativo Brasileño.....	113
1.1. División del sistema educativo brasileño: principales modalidades.	113
1.2. Títulos universitarios de formación del profesorado.....	115
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	116

PARTE I.
RESUMEN DE LAS TAREAS Y PRODUCTOS
CREADOS EN LA TAREA 6

1. RESUMEN EJECUTIVO

Se presenta el resumen de los documentos y productos que se han elaborado dentro de la denominada "Tarea 6. Evaluación comparativa de los títulos de formación del profesorado latinoamericanos". La realización de la Tarea 6 dentro de la fase I del proyecto se puede consultar en la *ilustración 1*. Los objetivos y productos planificados se pueden consultar en la *tabla 1*.

Ilustración 1

Tarea 6 en la planificación del proyecto

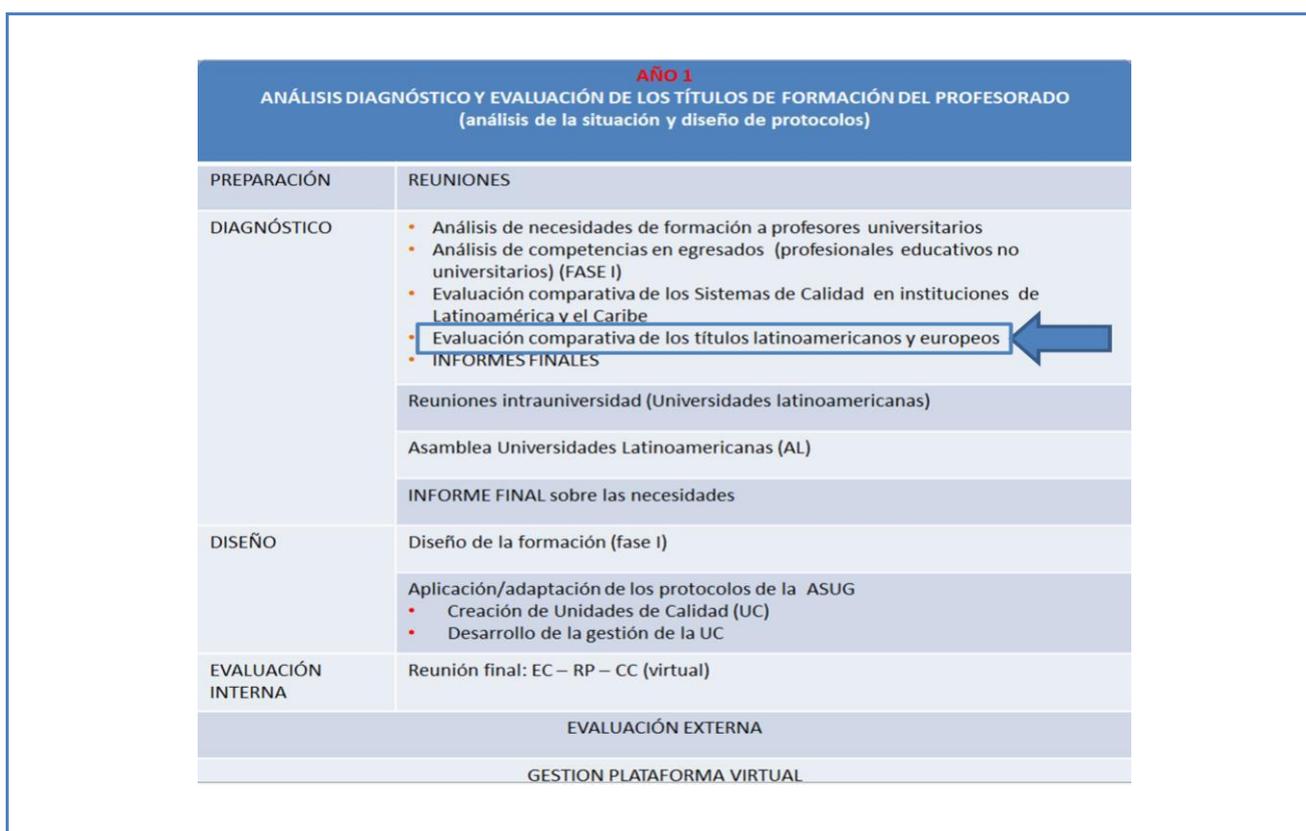


Tabla 1

Planificación de la Tarea 6 en el diseño del proyecto

6. Evaluación comparativa de los títulos de formación del profesorado latinoamericanos y europeos: Se realizará un análisis comparativo entre los títulos y modelos formativos del profesorado de educación obligatoria y los mismos títulos en los países del programa.

a. Evaluar comparativamente los títulos de formación del profesorado de educación obligatoria

- tanto entre las IES de los socios como con las IES de los países del programa.
- b. Diseñar y validar un instrumento para la evaluación comparativa.
- c. Elaborar un informe de resultados para ser analizados por todos los miembros del consorcio.

Se corresponde con "Deliverables/results/outcomes" 1.11. y 1.12.:

- Diseño del instrumento (producto 1.11.): Presenta las características principales del instrumento de recogida de información.
- Informe de análisis de resultados (producto 1.12.): Presentación de los resultados obtenidos con la información analizada.

Aunque en la planificación del proyecto se estimó el diseño de un solo instrumento evaluativo, finalmente se diseñaron dos para complementar la información que se recogió. El primer instrumento sirvió para tener una amplia visión del contexto tanto europeo como latinoamericano y del Caribe. En el mismo, se recogen datos sobre el sistema educativo obligatorio preuniversitario, y de manera más amplia, sobre los títulos que forman al profesorado que les impartirá docencia. En el segundo instrumento, se recoge información más exhaustiva, relacionada con la formación del profesorado en las Instituciones de Educación Superior. Para ello, se hicieron cuatro reuniones con todo el grupo de trabajo para aclarar cuestiones, informar sobre las tareas a realizar (previamente se les informaba con un email de todo el procedimiento) y aportar cualquier cuestión que estimasen.

En la primera reunión con todos los socios, se presentó la planificación de la realización de las tareas, la cual se modificó posteriormente, en función del desarrollo de las mismas (consultar la *tabla 2*).

Tabla 2

Planificación de las tareas a realizar por los socios en la Tarea 6

Objetivos	Actividades	Socios
1. Evaluar comparativamente los títulos de formación del profesorado de educación obligatoria tanto entre las IES de los socios como con las IES de los países del	1.1. Recopilación en cada Institución de la documentación a analizar.	Todas las Universidades en el primer instrumento, excluyendo las europeas en el segundo instrumento.
	1.2. Análisis de los documentos	UGR, ACSUG, UDC y LabOSfor.

programa	1.3. Revisión sobre la formación del profesorado que imparte docencia en la educación obligatoria. (Fundamentación teórica)	Todas las Universidades
	1.4. Redacción de la revisión de la situación	Todas las Universidades
	1.5. Redacción de la revisión de la situación final (Fundamentación teórica)	UGR
2. Diseñar y validar un instrumento para la evaluación comparativa	2.1. Diseño del instrumento	UGR y ACSUG
	2.2. Validación del instrumento	Expertos en Calidad Educativa
3. Elaborar un informe de resultados	3.1. Redacción del informe	UGR, ACSUG, UDC y LabOSfor.

El primer instrumento recogió información de todas las IES socias, a excepción del Centro Interdisciplinario de Investigación y Docencia en Educación Técnica (CIIDET; no se creará una UC, pero colabora en el análisis de datos) y Universidade Estadual Paulista (UNESP; no ha enviado información alguna, aunque estuvo en la primera reunión de manera activa).

En el caso del segundo instrumento, debido a que la evaluación se dirigía a la recogida de información sobre los títulos de formación del profesorado de educación obligatoria que se encuentran en las Instituciones de Educación Superior de Latinoamérica y del Caribe, por ser quienes crearán las Unidades de Calidad (UC), solo se les solicitó la información a las IES de Latinoamérica y del Caribe.

Las IES europeas, pero especialmente las que se encuentran en Latinoamérica y El Caribe, han participado intensa y continuamente durante todo el período de evaluación, recopilando la información que se les solicitó para la fundamentación, así como para la recogida de información con los dos instrumentos diseñados.

A continuación se describe los documentos que se adjuntan al presente informe, en función del orden cronológico de elaboración:

1. *Fundamentación Tarea 6-* Para fundamentar el informe, se elaboró un documento en el cual se recoge información sobre el sistema de formación del profesorado en cada uno de los países socios del proyecto.

2. *Diseño de instrumentos Tarea 6.*- Informe en el cual se explica las características más relevantes de los dos instrumentos construidos para la tarea 6, así como las dos fichas que contienen a los mismos. Corresponde con el producto 1.11. del proyecto.
3. Informe de resultados de la Tarea 6.- Informe en el cual se presentan los resultados obtenidos con la información analizada. Primero se presentan las tablas comparativas de los sistemas de educación preuniversitarios correspondiente a los ocho países socios que participan en el proyecto (excluyendo a Finlandia), creada por el Convenio Andrés Bello. A continuación se presentan los resultados sobre las titulaciones de formación de los docentes, cuyos análisis e informe fue realizado por ACSUG en colaboración con UDA y LabOSfor. Corresponde con el producto 1.12. Derivado del informe, también se aportan dos anexos dentro del fichero titulado *Anexos Tarea 6.3 (Anexo 2.1: Evidencias y Anexo 2.2: Indicadores)*. Dentro del mismo archivo, se encuentra otra pestaña denominada *Anexo. Ficha de datos*, en la cual se encuentra información de gran interés recogida en una tabla.

2. ANÁLISIS DE FACILIDADES Y LIMITACIONES DURANTE LA REALIZACIÓN DE LA TAREA 6

La experiencia del trabajo realizado en este breve período de tiempo, ha dado la posibilidad de estar constantemente planteándonos cuestiones para mejorar la gestión y dinámicas de trabajo bajo un enfoque cooperativo. Es por ello, que a continuación se exponen aquellos aspectos que nos hemos encontrado como facilitadores o limitadores del proceso de evaluación.

2.1. Facilidades

Se destaca como facilitadores en el proceso evaluador, el ***compromiso e implicación por parte de casi todos los socios desde el primer momento que se puso en marcha el proyecto***. Así, desde la primera reunión han asistido representantes de todas las instituciones socias. En relación a la información que iban aportando para el análisis, han procurado informarse y consultar con las compañeras coordinadoras de la Universidad de Granada (Alena Karpava y Ligia I. Estrada), habiendo así una adecuada comunicación. Aunque ha habido momentos en los que algunos socios demoraron su entrega en tiempo y/o forma, la buena comunicación y disposición de los compañeros, ha hecho que el trabajo se agilizase.

Otra de las fortalezas fue la creación de una ***carpeta de trabajo compartida*** por todos los socios, albergada dentro de los recursos virtuales que la Universidad de Granada nos ofrece como integrantes de la misma. Esto nos permitió poder estar informados, a la vez que teníamos acceso a la información de cualquier socio de manera organizada y en cualquier momento.

Se destaca la gran ***colaboración y cooperación*** mantenida con las compañeras de ***Axencia para a Calidade do Sistema Universitario de Galicia (ACSUG)*** (Isabel Belmonte, M^a Dolores Castro y Marta Mallo), especialmente con su coordinadora, ***Isabel Belmonte***, con la cual se ha trabajado de manera cooperativa en todo momento. Han estado dispuestas a realizar tantas reuniones de coordinación como

fuesen necesarias, tanto para el diseño y creación de los instrumentos (incluyendo los ejemplos para la mejora de la comprensión de la información que se debía aportar), como el análisis de la información y la redacción de los resultados. Así mismo, se destaca la coordinación que han tenido con el resto de socios, especialmente, con el momento del análisis de la información, tarea en la que participaron los compañeros de la *Universidad da Coruña* (Eduardo R. Rodríguez y Luisa Losada) y la compañera de *LabOSfor, innovación y desarrollo S.L* (M^a Pilar Ibáñez).

Finalmente, las compañeras del Convenio Andrés Bello, profesionales en la creación de tablas comparativas de los sistemas de educación preuniversitaria, han podido darnos una visión de dichas etapas, lo que ha facilitado el acceso a dicha información y su conocimiento.

2.2. Dificultades

El *sistema de trabajo* de las IES parece ser diferente, en cuanto que en Europa parece que trabajamos con cierto grado de autonomía, que nos da la posibilidad de tomarnos ciertas libertades que nos permite tener una actitud crítica y seleccionar aquella información que consideramos más relevante, acorde a lo que se demanda. Además, parece que aunque hay instituciones que tienen su gestión más regulada y transparente, todavía hay quienes no dejan ver claramente información sobre las acciones que se realizan dentro de las instituciones mediante documentos básicos, como son la programaciones docentes.

Una de las mayores *limitaciones* que nos hemos encontrado es el tipo de *nomenclatura* que se utiliza para denominar *documentos* sobre la planificación educativa, dificultando en gran medida el entendimiento sobre el tipo de información que se les solicitaba a los participantes de cualquier país (plan de estudio, programación docente, malla curricular, syllabos...). De manera similar, la concreción de las *etapas educativas* que corresponden a la *educación obligatoria*, puesto que hay países donde se restringe a dos etapas, mientras que en otros abarca toda la preuniversitaria.

En la misma línea, nos encontramos la misma situación cuando quisimos aclarar qué *instituciones* entraban dentro del estudio, puesto que hay países donde la formación la imparte exclusivamente las Universidades, mientras que en otros, se forman en varias dependiendo del tipo de formación o nivel educativo en el cual impartirán docencia los docentes (Escuelas Normales, Universidades, Escuelas Tecnológicas...).

Como consecuencia, la limitación de homogeneización de términos, nomenclaturas y conceptos en los diversos países, y trabajando con tantas instituciones, ha dificultado y atrasado en cierta medida, la recepción de la información para su análisis.

En otro sentido, se les ha solicitado información que en condiciones normales disponen de mucho más *tiempo* (solo hemos dispuesto de dos meses, cuando suelen tener alrededor de 8 o más). Así lo manifestaron también las compañeras de ACSUG, las cuales tienen una amplia experiencia en este tipo de evaluaciones, incluyendo con países de Latinoamérica.

Otra de las limitaciones, a pesar de haber utilizado con gran frecuencia las TICs (videoconferencia, emails y WhatsApp) para agilizar la comunicación y hacer más eficaz las dinámicas de trabajo, fue la

distancia entre los socios. Las dinámicas y tiempo de dedicación no son las mismas que en una reunión convocada a nivel grupal, en las múltiples respuestas dadas por correo, ni en los audios enviados. Habían momentos en los que se necesitaba un poco más de relaciones sociales que puedan acercar a las personas para tener la confianza necesaria para compartir ciertas confidencias. Y aunque ha habido progresivamente cierta confianza entre los socios, las reuniones en espacios físicos son fundamentales para entablar ciertas relaciones profesionales. Por eso, se ha echado en falta las *reuniones presenciales* previstas en la planificación del proyecto. Como coordinadora, y colaboradora en otro proyecto Europeo, puedo confirmar en mayor medida cierta afirmación, incluso, por la experiencia que hemos tenido recientemente al podernos reunir los socios de manera presencial (a diferencia del presente proyecto, solo somos cinco socios, con lo que ha podido ser viable, a pesar de las diversas dificultades que hemos tenido por la actual situación Covid-19).

Finalmente decir, que las medidas de seguridad para el *acceso a los recursos de la UGR*, han postergado en algunas ocasiones la actualización o consulta de las carpetas que se encuentran en DRIVE. No obstante, se compensó mediante el envío de emails con los documentos, e incluso el intento de acceso reiterado al recurso virtual.

3. CONCLUSIONES

Se ha presentado un correcto trabajo a partir de la información recogida, cuyos informes posibilitan comprender el contexto en el cual se encuentra el objeto de trabajo del proyecto, para sustentar las bases del mismo en las próximas tareas a realizar para adaptar los protocolos de actuación dirigidos a la creación de UC, diseñar la formación para la creación y desarrollo de las UC, así como su creación e implementación.

Sin embargo, debido al breve tiempo de actuación para la evaluación, así como la gran diversidad de organización y gestión en los diversos países participantes en el proyecto en relación a la formación del profesorado, sería necesario tener algún espacio más para terminar de comprender algunos aspectos tratados. Por ello, sería recomendable que en algunas de las sesiones formativas se dedicase algo de tiempo para aclarar esos pequeños matices que todavía quedan por confirmar (no por conocer). Otra opción podría ser que en alguna de las actividades que se les mandase para su formación, versase sobre dicha información para describirla dentro de un supuesto práctico.

No obstante, la parte de evaluación finalizará con la Asamblea entre todos los socios, en la cual, se podrá tratar de manera transversal la confirmación de algunos conceptos.

Se destaca el interés y motivación que parece mostrar todos los socios que han participado hasta el momento, lo que garantiza el éxito del presente proyecto.

Finalmente decir, que además, se aportan dos instrumentos que pueden ser de interés para recoger información sobre: 1) los títulos de formación del profesorado en educación obligatoria; y 2) la calidad de los títulos de formación del profesorado en educación obligatoria.

PARTE II.
***MARCO SOBRE LA SITUACIÓN ACTUAL DE LOS
SISTEMAS EDUCATIVOS EN LOS PAISES
EUROPEOS, LATINOAMERICANOS Y DEL
CARIBE. EL CASO DE LOS SOCIOS DEL
PROYECTO ECALFOR***

PRÓLOGO

El presente Documento Operativo del proyecto ECALFOR trata de presentar de forma sintética el marco teórico, correspondiente a la Tarea relacionada con el análisis comparativo de los títulos y modelos formativos del profesorado que imparte docencia en educación obligatoria, pertenecientes a las instituciones de educación superior (IES) de los países socios. El estudio realizado permite a todos los participantes del proyecto tener una perspectiva general sobre los modelos formativos con el fin de facilitar y agilizar el trabajo, tener una mirada conjunta, conocer las fuerzas y las debilidades de las instituciones socias, plantear los puntos de coincidencia y de divergencia en el planteamiento de los sistemas educativos, lo que permitirá en las tareas siguientes elaborar propuestas de mejora de la calidad educativa.

El presente informe corresponde a la *Tarea N°6* del proyecto, relativa al I año de su ejecución, que consiste en la evaluación comparativa de los títulos de formación del profesorado latinoamericanos y europeos; análisis comparativo entre los títulos y modelos formativos del profesorado de educación obligatoria y los mismos títulos en los países del programa. Concretamente, dicho documento es la respuesta al punto 6.C: *elaboración de un informe de resultados para ser analizados por todos los miembros del consorcio*, lo que corresponde a la subtarea “Deliverables/results/outcomes” 1.12, *Presentación de los resultados obtenidos con la información analizada*. 1.12.1-marco teórico.

Con el fin de llevar a cabo los objetivos marcados en la Tarea planteada, se realizaron varias reuniones específicas con los representantes de distintos países del consorcio. Por parte de la institución coordinadora, con apoyo de la Universidad de A Coruña, se elaboró un ejemplo del informe a presentar por cada país. Tras aclarar las dudas por medio de las reuniones telemáticas y recibir los informes individuales de cada institución educativa socia, se realizó el presente estudio de los sistemas educativos de la formación del profesorado de educación obligatoria. Como herramientas de recogida de datos fueron empleados un documento-ejemplo del informe, grupos de discusión, reuniones telemáticas con los socios. El informe final presenta carácter descriptivo que tiene en cuenta la base legal, que fundamenta el sistema educativo en cada país socio, y que introduce la necesidad de evaluación de la calidad educativa, etapas de la educación obligatoria en las que van a ejercer los futuros docentes, la organización de los sistemas de créditos, la descripción de los Títulos de formación del profesorado en educación obligatoria, el nivel educativo en el que se

produce la formación del profesorado (universitario o no universitario, grado o postgrado, o equivalentes).

Si bien es cierto que estamos ante una gran variedad de modelos educativos entre los países socios, también es cierto que existen muchos elementos compartidos, como puede ser:

-La *edad del alumnado en la educación obligatoria* (entre 6 y 16 años la media, aunque con algunos casos de obligatoriedad entre 0 y 3 años, como es el caso de México).

-La separación en *fases de educación infantil* (educación temprana, pre-primaria, preescolar, inicial, preparatoria), *educación primaria* (educación básica elemental, básica media) y *educación secundaria* (educación Premedia, básica superior), con variedad de denominación de estas fases.

-La preparación del futuro profesorado mayoritariamente es de *carácter universitario*, aunque también algunos modelos de América Latina presentan posibilidad de formación por medio de las *Escuelas Normales o Institutos Superiores* no universitarios (por ejemplo, en el caso de Ecuador o México).

-La implementación en la mayoría de los países socios de los *Planes de Calidad Educativa* y creación de las instituciones de control de dicha calidad.

-La introducción del *sistema de créditos*, aunque con mucha diversidad entre la correspondencia entre el crédito y las horas del trabajo del alumnado.

En relación a las instituciones de carácter universitario, formadoras del futuro profesorado en la educación obligatoria, se observa que en América Latina y Caribe se da la preferencia hacia las carreras continuas de 4-5 años, correspondientes a las licenciaturas. Mientras en Europa las carreras de Grado de 3-4 años se refuerzan por los cursos de posgrado (Máster de 2 años). Esto último marca la diferenciación en la preparación del profesorado destinado a la educación infantil (inicial) y primaria (3 años correspondientes al Grado) y educación secundaria (con obligatoriedad de cursar los estudios de postgrado por parte de los futuros docentes en educación secundaria y formación profesional). Esta última tendencia es tomada como referencia por algunos países de América Latina y Caribe, como es el caso de México.

A continuación, se ofrece una descripción de los modelos educativos, presentada en dos bloques: Bloque I, destinado al modelo educativo europeo, y Bloque II, destinado a los países de América Latina y Caribe. La información proviene desde Europa, América Latina y Caribe, por lo que invitamos a considerar la variedad de los modelos que aportan una gran riqueza intercultural, la que deberíamos tener en cuenta en la elaboración de la propuesta de mejora de los criterios de calidad educativa.

CAPÍTULO I. CASO DE ESPAÑA. UNIVERSIDAD DE GRANADA (UGR) Y UNIVERSIDAD DA CORUÑA (UDC)

1. Evaluación de la calidad educativa en el sistema de formación universitaria del profesorado que imparte docencia en la educación obligatoria en España

La incorporación de las Universidades españolas al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), tras la firma de la Declaración de Bolonia el 19 de junio de 1999, supuso para los Sistemas Universitarios Europeos la introducción de numerosos cambios en los planes de estudios (Feisal Cárdenas, 2015), como es el caso de la formación de titulados en Educación Infantil, Primaria y Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas, donde el objetivo principal fue potenciar una formación de calidad y una buena adquisición de las competencias docentes (Domínguez Garrido, 2015; Mérida Serrano, 2006).

La Declaración de Bolonia planteó un proceso de convergencia, de carácter voluntario y flexible para los países signatarios, que tenía como objetivo la creación, antes del año 2010, de un espacio común (el EEES) que permitiese compatibilizar los sistemas de educación superior, garantizar una mayor calidad a la vez que se intentaba aumentar la empleabilidad y competitividad internacional. Para ello, se propuso centrar la enseñanza superior en dos niveles (el grado y el postgrado), establecer un sistema de créditos basado en el trabajo del alumno e intentar favorecer la movilidad de estudiantes y la cooperación entre universidades (Gil Madrona et al., 2013; Vidal Prado, 2012). En el caso de España, la adopción de las propuestas de la Declaración de Bolonia se hizo efectiva con la promulgación de la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre de Universidades, que actualmente ha sido modificada por la Ley Orgánica, 4/2007, de 12 de abril, y en la que se establece el compromiso de adaptar nuestro sistema universitario al EEES, con los consiguientes cambios metodológicos necesarios para cumplir con la calidad que el EEES demanda.

Uno de esos cambios ha sido el de configurar los planes de estudios en términos de competencias o conjunto de habilidades, capacidades y conocimientos que el estudiante debe adquirir para dar respuesta a un contexto concreto (Mérida Serrano, 2006; Perrenoud, 2004). Las competencias genéricas son establecidas, a nivel nacional, por el Real Decreto 1393/2007, del 29 de octubre por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, y son comunes a todas las enseñanzas que se impartan en cualquier universidad del territorio español. Una vez que estas competencias genéricas están definidas, cada universidad tiene la libertad de establecer las competencias transversales, por lo que un mismo título impartido en diferentes universidades puede presentar variaciones con relación a estas competencias (Gil Madrona et al., 2013). Por ejemplo, en el contexto gallego, las titulaciones de Grado en Educación Infantil, Grado en Educación Primaria y Máster de Formación del Profesorado se imparte en las tres universidades del Sistema Universitario de Galicia (SUG) y, sabiendo la autonomía de dichas instituciones a la hora de definir dichas competencias, se encuentran diferencias en cuanto a su especificación por cada una de las tres universidades del SUG.

El desarrollo de estas competencias es esencial para el futuro del alumnado y para el desempeño de una buena práctica docente en los futuros/as maestros/as y profesores/as de enseñanzas obligatorias (Domínguez Garrido, 2015) y, en este sentido, la formación inicial del profesorado (en adelante, FIP) se sitúa como eje central para mejorar la calidad educativa (Muñoz-Fernández et al., 2019); esto es, cuanta más calidad formativa tengan los maestros, más calidad educativa ofrecerán al alumnado y, al mismo tiempo, la calidad de un sistema educativo se basa en la calidad de sus docentes. La calidad educativa sólo se puede asegurar a través de la formación y estimulación de la actualización de sus aprendizajes (Barceló Martínez, 2012).

Precisamente, la reforma de las enseñanzas universitarias ha supuesto el requisito de evaluar de forma periódica los Títulos Universitarios con el fin de rendir cuentas a la sociedad con respecto a los objetivos propuestos y su consecución, y de buscar la mejor constante en la formación universitaria (Egido Gálvez & Haug, 2006; López Aguado, 2018). La normativa estatal en materia de Universidades (Real Decreto 1393/2007) establece la necesidad de especificar los requisitos que deben adoptar los planes de estudios de Grado y Máster para habilitar para el ejercicio profesional. En el caso de los títulos de educación, esto se concreta en tres órdenes que establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales de Grado en Educación Infantil (Orden ECI/3854/2007) Grado en Educación Primaria (Orden ECI/3857/2007) y Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas (Orden EDU/3498/2011). La búsqueda de la calidad en la formación del profesorado de enseñanzas obligatorias en la Educación Superior y de la renovación de las metodologías ha sido un objetivo claro y bien definido en el EEES, pero no ha sido tan claro cómo lograrlo asegurando su calidad; y esto se debe a que la cuestión sobre la calidad en la educación superior es un debate abierto en cuanto a su interpretación y su medición en este contexto (Cardona et al., 2009; Egido Gálvez & Haug, 2006).

Estudios recientes llevados a cabo en el contexto nacional analizan la calidad de la formación inicial del profesorado atendiendo a la metodología, evaluación y desarrollo de las competencias (Gutiérrez-García, 2014; Rebollo-Quintela & Losada-Puente, en prensa), a las motivaciones como futuros docentes (Muñoz-Fernández et al., 2019) o, en general, a la aportación de su formación inicial a su preparación y a su interés por la docencia, así como la calidad de la docencia recibida (Cachón Zagalaz et al., 2015).

Gutiérrez-García et al. (2014) realizaron un análisis comparativo de las percepciones de alumnado y profesorado con relación a las metodologías, la evaluación y el desarrollo de las competencias en la formación de futuros docentes de Primaria y Secundaria y, entre otros aspectos, plantean cómo el análisis de estos elementos contribuye a dilucidar el grado de adecuación de los planes de estudios a la formación de maestros. En esta misma línea, Rebollo-Quintela y Losada Puente (en prensa), estudian el dominio y relevancia de la formación de maestros en Educación Infantil con la finalidad de identificar las áreas de su formación inicial que son deficitarias y cómo introducirlas a través de planes de formación continua. En el caso de Muñoz-Fernández et al. (2019), la línea de trabajo se ha centrado en la motivación del alumnado, entendiendo que esta es clave para la adquisición de competencias que permitirá al alumnado trabajar bajo los principios de competitividad y calidad que rigen el EEES. Por su parte Cachón Zagalaz et al. (2015), analizando

las percepciones de docentes y estudiantes del Máster del Profesorado, encontraron discrepancias entre las valoraciones del profesorado universitario, que concibe que la formación es adecuada y suficiente para su desempeño laboral futuro, mientras que el alumnado afirma que sus expectativas son bajas con respecto a la contribución de sus aprendizajes a su incorporación al mercado laboral.

Lo que estos estudios revelan es la amplitud de elementos a considerar en la evaluación de la calidad de la formación inicial del profesorado. Cabe también aquí mencionar un estudio sobre el impacto de los sistemas de calidad en los centros educativos, aplicado al contexto no universitario (Villa et al., 2015, citado en López Aguado, 2018). Dicha investigación muestra como los procesos de evaluación de la calidad actúan como motores de cambio y mejora dentro y fuera del Sistema Universitario, e identifica dos formas de analizar la gestión de la calidad: (a) atendiendo a la política, en sus dimensiones de comunicación, planificación y reconocimiento y apoyo a la labor docente; y (b) en relación con la gestión de procesos con sus componentes de clima de la organización, proceso de enseñanza-aprendizaje y relaciones con el entorno. López Aguado (2018) afirma, al respecto de este estudio, que pese a la existencia de dos ejes clave y complementarios de la Evaluación de la Calidad (rendición de cuentas y mejora continua), el foco está excesivamente puesto en el primero de ellos, mostrando un sesgo evaluativo hacia el producto y hacia la evaluación externa.

Siguiendo a Cuevas López et al. (2019) “la acreditación de programas de estudios se presenta a menudo como un asunto técnico (...)sosteniendo implícitamente que los principios y estándares pueden trasladarse de un contexto a otro con escasas modificaciones” (p. 54); sin embargo, la complejidad que acompaña a la estructura universitaria, requiere una atención específica a elementos clave como las audiencias implicadas, la adecuación de sus propios sistemas institucionales, sus modelos y sus prácticas evaluadoras (López Aguado, 2018). En este sentido, la Constitución Española (art. 27) reconoce la autonomía de las Universidades para actuar, siendo esta responsable del diseño y el desarrollo de su propio sistema interno de seguimiento y garantía de la calidad. En el actual sistema universitario, los procesos de autoevaluación y evaluación externa de los títulos universitarios se han convertido en una de las transformaciones de mayor calado en el proceso de convergencia (López Aguado, 2018), y el desafío se encuentra en definir cuáles son los aspectos esenciales que son esperados en la Educación Superior, en términos de características e indicadores relacionados con los resultados formativos deseables (Cuevas López et al., 2019).

El largo proceso emprendido para garantizar la calidad de la institución universitaria ha conducido al desarrollo de herramientas de evaluación y acreditación de la calidad de los títulos, las instituciones y el profesorado, por parte de agencias nacionales y autonómicas, aunque en cierta medida, señalan Cardona et al. (2009), ha provocado una excesiva burocratización del sistema, en detrimento de la atención prestada a la opinión de los informantes clave (profesorado, alumnado) sobre los aspectos clave en el proceso de mejora del aprendizaje de sus estudiantes. En estudio reciente, llevado a cabo por López Aguado (2018), se describen las dificultades de estos sistemas de seguimiento y evaluación en títulos de educación, que se concretan en las dificultades para coordinarse entre agentes, la excesiva burocratización de los procesos, la falta de recursos y las necesidades formativas de los implicados. En este sentido, a través de las agencias de calidad de los Sistemas Universitarios de España ha sido posible llevar a cabo una amplia actividad de evaluación

de los programas de estudio (acreditación, seguimiento, modificación o verificación) (Cuevas López et al., 2019). Al amparo de la Ley Orgánica 7/2007, en su título V (evaluación y acreditación) se autoriza la creación de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), como órgano de evaluación de los planes de estudio a nivel estatal, así como otros que puedan hacer sus funciones a nivel autonómico.

2. Panorámica del Sistema Educativo de Educación Infantil, Primaria y Secundaria, con relación a las titulaciones de formación y acceso al cuerpo docente del profesorado en formación

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) plantea una nueva forma de abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje en las enseñanzas universitarias, que se concreta en tres ciclos: *grado*, *máster* y *doctorado* (Eurydice, 2020). Centrándonos en los dos primeros ciclos, podemos señalar que la **formación de grado** permite al alumnado obtener una capacitación general, que le habilita para el ejercicio de las actividades de carácter profesional, como ocurre en las titulaciones de *Grado en Educación Infantil* y *Grado en Educación Primaria*, las cuales constan de una formación mínima de 240 créditos ECTS, y una duración de cuatro años. Por su parte, los **másteres** permiten una formación avanzada de entre 60-120 créditos ECTS y de corte académico-profesional o vinculada a la investigación, y que conduce a la obtención del título de Máster (e.g. Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas, con 60 créditos ECTS y un año de duración).

En este sentido, en la Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo de Educación (LOE), modificada parcialmente por la Ley 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), se establece que “los contenidos de la formación inicial del profesorado han de garantizar a los futuros maestros y profesores la capacitación adecuada para afrontar los retos del sistema educativo y adaptar las enseñanzas a las nuevas necesidades formativas” (Cap. III, art. 100). Por el momento, estos contenidos se mantienen en la actual Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE), con la que se deroga la LOMCE (2013), puesto que establece en su disposición adicional séptima relativa a la normativa sobre el desarrollo de la profesión docente el compromiso de acordar, entre Gobierno, Autonomías y representantes del profesorado, una “propuesta normativa que regule, entre otros aspectos, la formación inicial y permanente, el acceso y el desarrollo profesional docente”, para lo cual se propone un plazo de un año a contar desde la promulgación de dicha ley.

El Modelo de Estudios que se ha implantado en España para la formación inicial de maestros en la Etapa de Escolarización Obligatoria a partir de la introducción del EEES es aquel que establece que la formación debe ubicarse en Centros Universitarios y, más concretamente, en *Facultades de Educación, Escuelas Superiores, Institutos Superiores o Departamentos Universitarios* (Agencia Nacional para la Evaluación de la Calidad y la Acreditación, ANECA, 2004). Se introduce también aquí, si bien no es una enseñanza obligatoria en el Estado Español, la formación de Grado en Educación Infantil.

Los títulos de *Grado en Educación Infantil y Primaria* se organizan en torno a una serie de funciones comunes del profesor/a cuya base es una formación inicial más allá de los contenidos (científicos, culturales, psicológicos o sociológicos), y que incluya un conocimiento profundo del ciclo o etapa, de la materia/s que imparte y de la metodología adecuada a su paradigma docente/investigador. Bajo esta idea, el currículo formativo de maestros/as de Educación Infantil y Primaria se erige en torno a tres *núcleos de formación* (ANECA, 2004, p. 1995):

- (a) Adquisición de conocimientos e instrumentos que ayuden a fundamentar la reflexión psicosocio-pedagógica del hecho educativo.
- (b) Adquisición de conocimientos y habilidades que le permitan el desarrollo de capacidades y actitudes que faciliten el nivel de madurez personal necesaria para poder asumir las responsabilidades que le son propias.
- (c) Creación de situaciones de enseñanza-aprendizaje que faciliten a los alumnos/as la construcción del conocimiento que le permita en su futuro trabajo plantearse una buena reflexión desde y sobre la propia práctica.

En ambas titulaciones (Infantil y Primaria), el contenido de la formación que reciben se estructura en torno a la formación (a) psicopedagógica (30%), en diferentes áreas del conocimiento (40%) y (c) práctica (30%). Así mismo, se incluye la elaboración de un *Trabajo de Fin de Grado* (TFG) en el que se evidencie el resultado de su formación competencial. Cabe señalar que la forma de organizar estos títulos, sus contenidos y créditos depende, en un 70% de Contenidos Formativos Comunes para todas las Universidades del territorio español y un 30% de contenidos que son determinados por cada universidad.

En cuanto a las diferencias entre las titulaciones, el *Grado en Educación Infantil* (que comprende la etapa 0-6, de carácter voluntario y gratuito) se diseña como un plan formativo con un perfil general, dado el carácter globalizador de esta etapa educativa; esto es, se ofrece una *formación inicial de Maestros en Educación Infantil*, con responsabilidad en todas las materias curriculares en este nivel. Se plantea como una titulación separada y diferenciada de la de Grado en Educación Primaria, debido a que es una “etapa educativa con identidad propia” (Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil, Preámbulo) y así lo establece la LOE (2006), cuando señala que la profesión de Maestro en Educación Infantil es una profesión regulada cuyo ejercicio requiere estar en posesión de correspondiente título oficial de Grado (art. 92.2) y lo mantiene la LOMLOE (2020).

Por su parte, el diseño del título de *Grado en Educación Primaria* (comprendido de 6-12 años, de carácter obligatorio y gratuita) plantea la posibilidad de que el alumnado en formación se desarrolle en *cuatro posibles itinerarios* (es decir, además de la formación de Maestros en Educación Primaria, con responsabilidad en las áreas de *Matemáticas, Lengua, Conocimiento del Medio y Educación Plástica*, se crean las especialidades de *Educación Física, Lengua Extranjera, Educación Musical, o Educación Especial*), y que se corresponden con los puestos de trabajo para los que las leyes educativas exigen maestros especializados. En concreto, la LOMLOE (2020) modifica aspectos clave de la etapa de la Educación Primaria, tales como la organización del currículo, los tipos de asignaturas, las competencias básicas y las evaluaciones, pero mantiene lo establecido por la LOE (2006) con respecto a la figura del maestro. El artículo 93 de esta ley señala

la necesidad de disponer del título de Maestro en Educación Primaria o el título de Grado equivalente, y hace recaer en la figura de maestros con especialización o cualificación correspondiente la responsabilidad de impartir docencia en materias de Educación Física, Lengua Extranjera y Educación Musical, y en Educación Infantil, o en puestos de Educación Especial, deben disponer de una especialización. Dichas especialidades aparecen reguladas en el Real Decreto 1594/2011, de 4 de noviembre, por el que se establecen las especialidades docentes del Cuerpo de Maestros que desempeñen sus funciones en las etapas de Educación Infantil y de Educación Primaria reguladas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

Por lo que respecta al título de *Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas*, en el Real Decreto 1834/2008, de 8 de noviembre, por el que se definen las condiciones de formación para el *ejercicio de la docencia en la educación secundaria obligatoria*, el bachillerato, la formación profesional y las enseñanzas de régimen especial y se establecen las especialidades de los cuerpos docentes de enseñanza secundaria, se especifica que, para el acceso a la docencia en esta etapa, es un requisito estar en posesión del título oficial de máster que acredite la formación didáctica y pedagógica (art. 9), tal y como viene recogido en los artículos 94, 95, 96y 100 de la LOMLOE (2020). En los anexos del RD 1834/2008 especifican las especialidades que puede impartir cada funcionario de los cuerpos docentes.

Tabla 3

Requisitos de acceso a la función pública docente

Cuerpo de maestros	Profesorado en Educación Infantil	Título de Maestro y la especialidad en educación infantil o el título de Grado equivalente.
	Profesorado en Educación Primaria	Título de Maestro de educación primaria o el título de Grado equivalente. Especialidades (RD 1594/2011): desempeñan sus funciones en las etapas de Educación Infantil y de Educación Primaria (art. 2): Lengua extranjera (inglés, francés, alemán), Educación física, Educación Especial (pedagogía terapéutica, audición y lenguaje), Música.
Cuerpo de profesores de enseñanza secundaria	Enseñanza Secundaria Escuelas Oficiales de Idiomas Enseñanzas Deportivas Profesorado de Música y Artes Escénicas Profesorado de Artes Plásticas y Diseño Profesorado Técnico	Título de Doctor, Licenciado, Ingeniero o Arquitecto, o título de Grado correspondiente u otros títulos equivalentes a efectos de docencia. Formación pedagógica y didáctica de nivel de Postgrado: <i>Máster Universitario en Formación del Profesorado de Secundaria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas</i> .
	Profesorado Técnicos de Formación Profesional	Título de Licenciado, Ingeniero o Arquitecto, o el Título de Grado equivalente, sin perjuicio de la habilitación de otras titulaciones que a efectos de docencia pudiera establecer el Gobierno para determinados Módulos, previa consulta de las Comunidades

		<p>Autónomas.</p> <p>Formación pedagógica y didáctica de nivel de postgrado: <i>Máster Universitario en Formación del Profesorado de Secundaria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas.</i></p>
--	--	---

Una vez adquirida su formación, para el acceso a la función pública docente en cuerpos de Maestros de Educación Infantil y Primaria, o de Profesores de Enseñanza Secundaria, Profesores Técnicos de Formación Profesional, Profesores de Escuelas Oficiales de Idiomas, Profesores de Música y Artes Escénicas y Profesores de Artes Plásticas y Diseño, existe un proceso selectivo que consta de dos fases: concurso y oposición. El Real Decreto 276/2007, de 23 de febrero, por el que se aprueba el Reglamento de ingreso, accesos y adquisición de nuevas especialidades en los cuerpos docentes a que se refiere la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, establece las titulaciones que son requeridas para el ejercicio de la docencia en cada etapa educativa, y que han sido referidas anteriormente, y que se concretan de forma sintética en la Tabla 1.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (2004). *Libro blanco del título de grado en magisterio* (Vol. 1). <http://www.aneca.es/Documentos-y-publicaciones/Libros-Blancos>
- Barceló Martínez, M. (2012). Competencias profesionales del profesorado. En Autor (Coord), *Hacer visible lo invisible* (pp. 33-42). Recuperado de <https://dialnet-unirioja.es/accedys.udc.es/servlet/libro?codigo=545251>
- Cachón Zagalaz, J., López Manrique, I., Romero Granados, S., Zagalaz Sánchez, M.L., & González González de Mesa, C. (2015). Opinión de docentes y estudiantes del máster de secundaria sobre las aportaciones de este a la formación del profesorado, la calidad docente y los intereses personales. *Magister*, 27(1), 1-10. <http://dx.doi.org/10.1016/j.magis.2015.03.001>
- Cardona, A., Barrenetxea, M., Mijangos, J.J., & Olaskoaga, J. (2009). Concepto y determinantes de la Calidad de la Educación Superior. Un sondeo de opinión entre profesores de universidades españolas. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 17(10), 1-25. <https://addi.ehu.es/handle/10810/4182>
- Cuevas López, M., Fernández Cruz, M., Díaz Rosas, F., Gijón Puerta, J., Lizarte Simón, E.J., Ibáñez-Cubillas, P., El Homrani, M., Ávalos Ruiz, I., & Rodríguez Muñoz, R. (2019). Liderazgo y calidad en la Educación Superior. *EDMETIC, Revista de Educación Mediática y TIC*, 8(2), 52-72. <https://doi.org/10.21071/edmetic.v8i2.12120>
- Domínguez Garrido, M.C. (2015). Formación inicial del profesorado de educación infantil. Claves para el diseño innovador de planes de estudio. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 30(2), 227-245. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5386598>
- Egido Gálvez, I., & Haug, G. (2006). La acreditación como mecanismo de garantía de la calidad: Tendencias en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Española de Educación Comparada*, 12(1), 81-112. <http://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/view/7425>

- Eurydice (2020). *Estructura y organización del sistema educativo*. https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/organisation-education-system-and-its-structure-79_es
- Feisal Cárdenas, J. (2015). La armonización en el espacio europeo de educación superior: estado de la cuestión. *Journal of Supranational Policies of Education*, 3, 264-282. Recuperado de <https://revistas.uam.es/jospoe/article/view/5651>
- Gil Madrona, P., Gómez Barreto, M. I., y Rodríguez, M. A. (2013). Las competencias y el modelo de formación de los maestros y maestras de educación infantil. Estudio de caso. En E. Nieto López, A.I. Callejas Albiñana y O. Jerez García (Coords.), *Las competencias básicas. Competencias profesionales del docente* (pp.258-275). Recuperado de <http://publicaciones.dipucr.es/tripascompetenciasdocente.pdf>
- Gutiérrez-García, C., Pérez-Pueyo, A., Pérez-Gutiérrez, M., & Palacios-Picos, A. (2014). Percepciones de profesores y alumnos sobre la enseñanza, evaluación y desarrollo de competencias en estudios universitarios de formación de profesorado. *Culture and Education*, 23(4), 499-514. <https://doi.org/10.1174/113564011798392451>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). BOE, núm. 106, de 4 de mayo, pp. 17158-17207.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo (LOMLOE). BOE, núm. 340, de 30 de diciembre, pp. 122868-122953.
- Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. BOE núm. 307, de 24 de diciembre, pp. 49400 – 49425.
- López Aguado, M. (2018). La evaluación de la calidad de títulos universitarios. Dificultades percibidas por los responsables de los sistemas de garantía de calidad. *Educación XXI*, 21(1), 263-284, doi: 10.5944/educXX1.16580
- Mérida Serrano, R. (2006). Convergencia europea y la formación de competencias para la Educación Infantil en la universidad. *Revista de Educación*, 341, 663-686. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re341/re341_27.pdf
- Muñoz-Fernández, G.A., Rodríguez-Gutiérrez, P. & Luque-Vílchez, M. (2019). La formación inicial del profesorado de educación secundaria en España: perfil y motivaciones del futuro docente. *Educación XXI*, 22(1), 71-92, <http://doi.org/10.5944/educXX1.20007>
- Orden ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil. BOE núm. 312, de 29 de diciembre, pp. 53735 – 53738.
- Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria. BOE núm. 312, de 29 de diciembre, pp. 53747 – 53750.
- Orden EDU/3498/2011, de 16 de diciembre, por la que se modifica la Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas. BOE núm. 310, de 26 de diciembre de 2011, pp. 141836-141840

- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. BOE núm. 260, de 30 de octubre, pp. 44037-44048
- Real Decreto 1594/2011, de 4 de noviembre, por el que se establecen las especialidades docentes del Cuerpo de Maestros que desempeñen sus funciones en las etapas de Educación Infantil y de Educación Primaria reguladas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE núm. 270, de 9 de noviembre, pp. 116652-116657
- Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil. BOE núm. 4, de 4 de enero de 2007, pp. 474-482.
- Real Decreto 1834/2008, de 8 de noviembre, por el que se definen las condiciones de formación para el ejercicio de la docencia en la educación secundaria obligatoria, el bachillerato, la formación profesional y las enseñanzas de régimen especial y se establecen las especialidades de los cuerpos docentes de enseñanzas secundarias. BOE núm. 287, de 28 de noviembre, pp. 47586-47591
- Real Decreto 276/2007, de 23 de febrero, por el que se aprueba el Reglamento de ingreso, accesos y adquisición de nuevas especialidades en los cuerpos docentes a que se refiere la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE núm. 53, de 2 de marzo, pp. 8915-8938.
- Rebollo-Quintela, N., & Losada-Puente, L. (en prensa). Modelo competencial del maestro en educación infantil. *REIFOP. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*.
- Vidal Prado, C. (2012). El Espacio Europeo de Educación Superior y su implantación en las Universidades Españolas. *Revista catalana de dret públic*, 44, 253-283. Recuperado de <https://libros-revistas-derecho.vlex.es/vid/espacio-implantacion-universidades-416493437>

CAPÍTULO II. CASO DE FRANCIA. UNIVERSIDAD DE PARIS EST CRÉTELL-VAL DE MARNE (UPEC)

Introducción a la estructura del sistema educativo de Francia

En Francia, el sistema educativo está dividido y subdividido de acuerdo a la edad de los niños y los diplomas que se validarán, pero también de acuerdo con la forma en que funciona la estructura. Puede ser respaldada por el sistema educativo nacional, en este caso forma parte de una estructura organizada dependiente de las reformas planeadas por el Estado. En este caso depende principalmente en la organización planeada por la educación nacional porque el 85,8% de las escuelas primarias son públicas. La ley fue modificada por la reforma blanquer del 26 de julio de 2019. [LOI N° 2019-791 de 26 de julio de 2019 para una Escuela de Fideicomiso \(1\) - Legislación \(legifrance.gouv.fr\).](#)

El sistema educativo nacional comprende 4 tipos de instituciones que son *escuelas primarias, colegios, escuelas secundarias y universidades*.

1. Estructura del sistema educativo preuniversitario

De 0 a 3 años, las instituciones que acogen a los niños son *guarderías*, los padres *voluntariamente* tienen a sus hijos allí durante los primeros 3 años del niño. Esta etapa no forma parte del sistema educativo nacional obligatorio (es voluntarios). El personal que atiende a los niños es *graduado en educación temprana*. *La educación obligatoria en Francia tiene lugar entre los 3 y los 16 años*. En relación a las demás etapas educativas, a continuación se presenta sus características, cuyos ciclos son:

I- Escuelas Primarias:

1. **Kindergarten (ciclo 1)**¹: ciclo para aprender a vivir juntos, de *3 años a 6 años son obligatorios*. Se puede consultar información en el [712_annexe_1312894.pdf](#) (education.gouv.fr)
 - Sección pequeña: 3-4 años
 - Sección media: 4-5 años
 - Sección grande: 5-6 años

¹ Se puede consultar más información en https://cache.media.education.gouv.fr/file/31/89/4/ensel712_annexe_1312894.pdf

2. Elemental:

- **Ciclo 2²:** Ciclo básico de aprendizaje, incluye curso preparatorio (CP), primer año elemental (CE1) y curso elemental de segundo año (CE2). Se puede consultar información en el 169_annexe1_985622.pdf (education.gouv.fr). *6-8 años.*
- **Ciclo 3³:** Ciclo de consolidación, incluye el curso promedio del primer año (CM1) y el curso de segundo año medio (CM2); el ciclo de consolidación continúa en la universidad, en sexto grado, cuya información se encuentra en el 169_annexe2V2_986050.pdf (education.gouv.fr). *8-11 años.*

II- Universidad: Educación Secundaria

- **Ciclo 3.** Grado 6: debe permitir a los estudiantes adaptarse a la organización y entorno vivo de la universidad, así como para asegurar la continuidad del aprendizaje emprendido en los primeros dos años del ciclo en los grados de quinto y quinto grado.
- **Ciclo 4⁴, 5^o, 4^o, 3^o:** Ciclo de profundización, *12-14 años* durante los 3er estudiantes tomarán el Examen Nacional de Patentes (DNB). Se puede consultar información en el 16914 ans_annexe3_985628.pdf (education.gouv.fr).

III- Secundaria: Educación Secundaria y Superior:

- **Escuela secundaria general y técnica:** *15-18 años.* El LEGT consta de tres clases: la de segunda clase general y tecnológica, común a los estudiantes que pretenden cursar estudios en una de las series de la ruta general o la trayectoria tecnológica. La elección entre estos dos caminos se hace al final de esta clase. La primera y última clase de las diferentes series conducen al examen de bachillerato.
- **Escuela Secundaria General:** desde 2020, después de la reforma, se propone un único bachillerato, este último incluye especialidades que se eligen al final del segundo.
- **Escuela secundaria técnica:** esta consta de 8 especialidades, las cuales son:
 - STL: "Ciencia y Tecnología de Laboratorio".

² Se puede consultar más información en https://cache.media.education.gouv.fr/file/30/62/2/ensel169_annexe1_985622.pdf

³ Se puede consultar más información en https://cache.media.education.gouv.fr/file/30/05/0/ensel169_annexe2V2_986050.pdf

⁴ Se puede consultar más información en https://cache.media.education.gouv.fr/file/30/62/8/ensel169_annexe3_985628.pdf

- STI2D: "Ciencia y Tecnología de la Industria y el Desarrollo Sostenible" (anteriormente ITS: Ciencia Industrial y Tecnología Excluyendo las Artes Aplicadas).
 - STD2A: "Ciencia y tecnología de diseño y artes aplicadas" (anteriormente STI: Ciencia y Tecnología Industrial, Artes Aplicadas Especializadas).
 - STMG: "Management and Management Science and Technology" de la sesión de licenciatura de 2014 (reemplaza la serie STG "managementscience and technology" preparada hasta la sesión de 2013).
 - ST2S: "Salud, Ciencias Sociales y Tecnología".
 - S2TMD: "Técnicas de música y danza".
 - STHR: "Ciencia y tecnología de la industria hotelera y restaurantera".
 - STAV: "Ciencia y tecnología de la agronomía y la vida", preparadas en las escuelas secundarias dependientes del Ministerio de Agricultura.
- **Escuela secundaria vocacional**⁵: 75 especialidades están presentes en Francia organizadas según 3 formas de certificaciones que van desde el nivel 3 hasta el nivel 4 según el Diario Oficial de la Nomenclatura de la República Francesa - N° 7 del 9 de enero de 2019 (legifrance.gouv.fr)
 - **Certificado de aptitud profesional y certificado de aptitud profesional**, nivel 3. Tiene lugar en 1, 2 o 3 años dependiendo de las habilidades del estudiante. Se puede hacer en una escuela o forma de aprendizaje. Valida la cualificación de un trabajador o empleado cualificado en una de las especialidades seleccionadas.
 - **Bachillerato profesional**, nivel 4, se lleva a cabo en 3 años, se puede hacer en forma escolar o a modo de aprendizaje.
 - **Escuela Secundaria de Educación Superior**: Emite certificaciones de nivel 5 y 6
 - **Patente de estudios técnicos superiores**: Nivel 5
 - **Licencia profesional**: Nivel 6

2. Estructura del sistema educativo en las Universidades e Institutos Tecnológicos Universitarios y el acceso a la función pública

La formación obligatoria del Profesorado Universitario que impartirá docencia en el alumnado de entre 0-16 años, es relevante, donde el principal reclutador en Francia es el Ministerio de Educación Nacional, que representa a casi 1,2 millones de personas. Desde el jardín de infantes

⁵ Se puede consultar más información en https://www.legifrance.gouv.fr/download/file/SeCIViiZ5iLmRN1stbL9czFIVRKUN-sUNk3r-G5ek4A=/JOE_TEXTE

hasta la universidad, en la educación pública o privada, más de 961.000 personas enseñan en Francia. En la sesión de 2021, se ofertan 27.000 puestos en concursos de contratación de profesores (1º y 2º público y privado bajo contrato). En relación a las profesiones de la cátedra y el acceso a la cátedra, son dos los perfiles:

- **Maestro de primer grado.** El maestro de escuela trabaja en escuelas primarias, que van desde el *primer año de kindergarten hasta el último año de escuela primaria (CM2)*. Titular del CRPE (concurso de oposición de profesores escolares), el profesorado de la escuela confía en una maestría en los programas para enseñar: francés, matemáticas, historia y geografía, ciencias experimentales, artes visuales, cultura digital, etc.
- **Profesores desecundaria.** Son especialistas en una o dos disciplinas, profesores certificados o asociados imparten docencia en la universidad y/o escuela secundaria general y tecnológica o vocacional, dependiendo de la competencia adquirida: agregación, CAPES (certificado de aptitud para profesor de secundaria), CAPET (certificado de aptitud para la cátedra de educación técnica), CAPLP (certificado de aptitud para la escuela secundaria profesional).

Tras las oposiciones, estos profesores imparten las disciplinas de: francés, matemáticas, historia y geografía, ciencias de la vida y de la tierra, lenguas vivas, educación física y deportiva, etc., o enseñanzas tecnológicas: ciencias de la ingeniería industrial, diseño y artes aplicadas, salud y sociales, hostelería y restauración, etc.

Las oposiciones docentes son selectivas, dependiendo de la disciplina. Cada año, se establece un número específico de plazas para la contratación para cada especialidad. A partir de 2022, todas estas oposiciones se celebrarán al final del MEEF M2 (docencia, educación y formación). Primaria, secundaria, superior... *A partir de ahora, todos los profesores deberán tener un máster (B.A. 5), ya sea en una disciplina o en un máster del MEEF.* Por lo tanto, el número total de ECTS emitidos al final del máster es de 300 ECTS (180 para una licenciatura en 3 años - 120 ECTS para un máster en 2 años).

La *formación profesional de los futuros profesores* se organiza dentro del *INSPÉ (institutos nacionales superiores de cátedra y educación que son un componente de una Universidad)* a través del *Meef Masters* (Bac 5). Estos cursos de 2 años combinan conocimientos teóricos y prácticos básicos de la profesión en el campo.

Por ello, las profesiones docentes requieren *5 años de estudio tras el bachillerato*, a través de un *máster meef o un máster especializado* durante la presentación al concurso de contratación. La preparación para el concurso de reclutamiento y la formación profesional en las escuelas se lleva a cabo dentro de la Inespecial de la Universidad. Acceso a un máster meef (120 ECTS), en una disciplina adaptada al concurso de oposición, o a la disciplina que desea enseñar, para el segundo grado. Algunas universidades ofrecen un curso de pre-profesionalización a partir del tercer semestre de la licenciatura (L2).

En Francia, hay 32 INSPÉ (Institutos Nacionales Superiores de Maestros y Educación) que imparten docencia a los futuros maestros a una universidad que conecta, ya sea que estén destinados a practicar en kindergarten, escuela primaria, universidad o escuela secundaria. El INSPE también capacita a futuros CPEs (asesores de educación superior), así como a estudiantes destinados a otras ocupaciones educativas, incluida la formación de adultos.

El INSPÉ organiza cursos de formación profesional: los másteres del MEEF (docencia, educación y formación), en 2 años después de la licenciatura. Además, ENSFEA, la Escuela Nacional de Posgrado de Educación Agrícola de Toulouse, una institución pública de *educación superior agrícola* dependiente del Ministerio de Agricultura y Alimentación (MAA), proporciona formación inicial y continua para todos los profesores y personal de educación en escuelas técnicas agrícolas.

En cuanto al *Máster del MEEF*, cada mención está destinada a prepararse para el concurso docente correspondiente a una elección profesional específica: ejercer la profesión de profesor en la universidad o bachillerato, convertirse en profesor de colegios, etc. Tres de las cuatro menciones que se ofrecen se utilizan para preparar los concursos docentes correspondientes a las diferentes profesiones docentes que se pueden ejercer:

- 1^{er} Grado⁶ para convertirse en maestro de escuela.
- 2^o grado para enseñar en la escuela media y secundaria (general, tecnológica y profesional).
- Supervisión educativa⁷, para ejercer la profesión de CPE (asesor superior de educación).
- Las prácticas de formación y la ingeniería⁸, los cuales no se preparan para las competencias, sino que abren otras ocupaciones formativas: enfoques digitales de ingeniería a la pedagogía, formación en ingeniería para públicos especializados, formación de formadores, etc.

En cuanto al currículo de las profesiones docentes y educativas, en otoño de 2019 se ha implantado un nuevo repositorio formativo para futuros profesores de primer y segundo grado y CPE. Define el contenido de la formación impartida dentro del INSPÉ y proporciona 800 horas de supervisión docente y docente fuera del curso, durante 2 años.

El primer año (M1) incluye un curso de *observación y práctica acompañado de 6 semanas*, en la escuela o en el campo de la educación y la formación. Los futuros profesores del primer y segundo grado siguen dependiendo de la mención elegida, un gran volumen (45 a 55% al menos) de enseñanza en conocimientos básicos (lectura, escritura, conteo, respeto a los demás, etc.), estrategias de enseñanza y aprendizaje, pedagogía general y gestión de clases, práctica reflexiva e investigación, etc.

⁶ Consultar <https://www.onisep.fr/Ressources/Univers-Formation/Formations/Post-bac/master-mention-metiers-de-l-enseignement-de-l-education-et-de-la-formation-premier-degre>

⁷ Consultar <https://www.onisep.fr/Ressources/Univers-Formation/Formations/Post-bac/master-mention-metiers-de-l-enseignement-de-l-education-et-de-la-formation-encadrement-educatif>

⁸ Consultar <https://www.onisep.fr/Ressources/Univers-Formation/Formations/Post-bac/master-mention-metiers-de-l-enseignement-de-l-education-et-de-la-formation-pratiques-et-ingenierie-de-la-formation>

El segundo año (M2) incluye una *pasantía de responsabilidad a tiempo parcial (pagada)*.

Desde principios de 2020, la formación también se puede organizar alternativamente, durante un período acumulado de 12 semanas. Los estudiantes que no realicen una alternancia deben completar uno o más períodos de pasantía durante un período de 18 semanas, que incluye el curso de observación M1.

Más recientemente, un *curso de preprofesionalización* permite acceso a un empleo concreto y remunerado. Se trata de algunos estudiantes, a partir del segundo año de licenciatura (L2). Este contrato de 3 años (L2, L3, M1) combina un ciclo de formación universitaria con formación práctica en una escuela secundaria o escuela (8 horas a la semana). Pagada para el año en su conjunto, la remuneración se puede combinar con una beca basada en criterios sociales. Está entre 693 y 980 euros netos al mes, desde la L2 hasta la M1). En 2019, este programa involucró a 1.500 estudiantes de L2, en las escuelas (1er grado) de las academias de Amiens, Créteil, Versailles, y, para el 2º grado, en disciplinas como alemán, letras, matemáticas, etc.

El máster del MEEF consiste en teoría y prácticas en escuelas, escuelas y estructuras dentro del campo de la educación y la formación. A partir de 2022, el concurso se celebrará en principio a finales de M2. Así, a partir de 2022, los concursos de contratación de profesores de primer y segundo grado y CPE tendrán lugar durante el último semestre del máster del MEEF (docencia, educación y formación).

La formación, organizada en el INSPÉ, ha sido modificada para los alumnos matriculados en el primer curso del máster del MEEF a principios del curso 2020. La formación incluye 800 horas de enseñanza y docencia, excluyendo prácticas, durante 2 años.

Los futuros profesores del primer y segundo grado siguen, dependiendo de la mención elegida, un gran volumen (45% a 55% al menos) de enseñanza en conocimientos básicos (lectura, escritura, conteo, respeto a los demás, etc.), estrategias de aprendizaje, gestión del aula... así como un componente de práctica y investigación reflectante. Se forman en el uso pedagógico de herramientas y recursos digitales.

El primer año de un MÁSTER MEEF (M1) incluye un curso de *observación y práctica acompañado* en un entorno escolar, o en el campo de la educación y la formación de 6 semanas.

Durante el máster, la formación se puede organizar alternativamente dando lugar a un contrato de trabajo entre el estudiante y la estructura de acogida durante un período acumulado de doce semanas. Para los demás, los períodos de pasantía están previstos para una duración de dieciocho semanas, incluyendo el período de observación y práctica con M1.

Los estudiantes escriben una disertación que otorga un mínimo de 20 ECTS (créditos europeos). La experiencia en el entorno profesional, evaluada tanto a través de uno o más másteres de la UE como de las evaluaciones de tutores, otorga un mínimo de 20 créditos europeos. La

formación puede dar lugar a la expedición del certificado de aptitud para participar en la educación francesa en el extranjero.

Como resultado de su éxito en el concurso, los ganadores son funcionarios en prácticas y son entrenados y entrenados en su propio curso. Después de la tenencia, se ofrece capacitación durante los primeros tres años de práctica para consolidar habilidades profesionales.

Esta organización formativa no afecta a los ganadores de las sesiones de 2020 y 2021 de los concursos de oficios de enseñanza y educación.

Otros dos cursos posibles antes de pasar las competencias: un curso de preprofesionalización desde el tercer semestre de la licenciatura (L2) en la escuela o la escuela hasta la M1, o un máster disciplinario.

Por último, cabe señalar que el INSPE no se prepara para la agregación, aunque algunos de ellos ofrezcan módulos para prepararse para la agregación externa y, como parte de la formación continua de los docentes, para la agregación interna.

Para convertirse en profesor asociado de segundo grado y más a menudo en la escuela secundaria, los estudiantes deben tener una maestría en especialidades disciplinarias y no un máster meef. Pueden prepararse para el concurso de agregación ya sea dentro de los cursos universitarios o dentro de las Escuelas Normales Superiores. Por otro lado, se benefician de una formación y un curso adaptado en INSPE destinado a adquirir las competencias necesarias para llevar a cabo el comercio.

CAPÍTULO III. CASO DE ITALIA. ALMA MATER STUDIORUM, UNIVERSITÀ DI BOLOGNA (UNIBO)

Introducción

La educación pública italiana es reconocida en el contexto europeo. Aquí se exponen aspectos básicos del sistema de Educación y Formación italiano con el fin de comprenderlo y compararlo con otros sistemas. Es necesario aclarar que en Italia se habla de *docentes*, en general, no obstante, se distingue entre *profesor o profesora*, el *cargo universitario*. Son *insegnanti* las y los profesionales que ejercen la didáctica en las *escuelas de la infancia, primaria, y secundaria de primer y segundo grado* (haciendo referencia a todo un ciclo). Por lo dicho, en este informe que aproxima al conocimiento sobre el sistema italiano no se usa la frase “formación del profesorado” que se usa en el caso español.

Este informe sobre el sistema educativo y de formación docente inicial de enseñantes escolares se inscribe en el marco de relevamiento de información del proyecto ECALFOR. se redacta en idioma castellano en base al estudio de documentos públicos escritos en idioma italiano, reconociendo la polisemia de las palabras e intentando traducir con el significado más aproximado al de su contexto de origen. A la vez, cuando se equipara se lo hace al sistema español, porque integra el sistema europeo. Se redacta en el idioma español, lengua vehicular del proyecto ECALFOR y predominante en Instituciones de Educación Superior (IES) asociadas de Latinoamérica y del Caribe.

En el sistema italiano de educación y formación el *Ministerio de Educación, Universidades e Investigación* (Ministero dell’Istruzione dell’Università e della Ricerca, MIUR) ejerce competencias legislativas estatales exclusivas en la regulación de los ámbitos de educación escolar, universitaria y superior en áreas de arte, música y danza (AFAM), y de investigación científica y tecnológica. También, ejerce funciones de regulación, apoyo y potenciación de la autonomía reconocida a dichas instituciones.

El sistema de educación y formación italiano se organiza en base a los principios de subsidiariedad y autonomía. En consecuencia, existen áreas de competencia reservadas a otros órganos y organismos: las oficinas escolares regionales descentradas del Ministerio (Uffici scolastici regionali, USR) y las autoridades locales, que garantizan y organizan tanto la oferta educativa desde el *nivel pre-primario* hasta el *nivel secundario de segundo grado* como el derecho a estudios de *educación superior*. “Las escuelas tienen un alto grado de autonomía: definen el currículo, aumentan la oferta educativa, organizan la docencia (horarios lectivos y organización del alumnado). Cada tres años elaboran su propio plan trienal de oferta formativa. Las universidades e instituciones de formación superior artística, musical y de danza (AFAM) tienen autonomía estatutaria, didáctica y organizativa” (Italia-Eurydice, s.f.). Tanto la autonomía escolar y universitaria como la armonización con el sistema europeo coexisten y facilitan la movilidad estudiantil durante la enseñanza escolar, superior y universitaria; la última dentro y fuera del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

1. Estructura del sistema educativo italiano

La actividad del MIUR en el ámbito de la educación escolar se orienta a:

- Definir los sistemas, currículos, indicaciones y lineamientos nacionales, como marco referencial para el diseño curricular de las instituciones escolares del sistema nacional de educación y formación.
- La organización general de la educación escolar, la situación jurídica del personal escolar, la formación de los directores, del personal docente y educativo, del personal administrativo, técnico y auxiliar escolar.
- Definir criterios y parámetros para implementar intervenciones sociales en las escuelas y de apoyo a áreas deprimidas para el reequilibrio territorial de la calidad de la escuela y del servicio educativo.
- A la investigación y experimentación de innovaciones que sirvan a las necesidades de formación.
- Al reconocimiento de calificaciones y certificaciones educativas en el ámbito europeo e internacional, y a implementar políticas educativas comunes a los países de la Unión Europea.
- Definir lineamientos para el Sistema Nacional de Evaluación.
- Identificar los objetivos, estándares y trayectos de formación en educación superior y en formación técnica superior, y gestionar relaciones con los sistemas de formación de las regiones.
- Definir lineamientos en materia de escuelas paritarias y de escuelas y cursos de educación no estatal.
- Cuidar las actividades relacionadas con las asociaciones de estudiantes y de padres.
- Al derecho al estudio y servicios a las familias, promoción de la condición de estudiante, del estudio y la orientación profesional.
- Cuidar las relaciones internacionales, en el ámbito bilateral y multilateral, promocionar la internacionalización del sistema educativo de educación y formación.

El sistema educativo italiano es principalmente un *sistema estatal*. Los sujetos privados y los organismos públicos pueden establecer escuelas e institutos educativos. Las escuelas *no estatales pueden ser paritarias* (el equivalente a las concertadas del sistema español) o escuelas *puramente privadas*. En el caso de las últimas no pueden emitir títulos educativos. Solo bajo ciertas condiciones, se puede completar la educación obligatoria a través de la educación de los padres. Quienes asisten a una escuela privada o a una familiar deben aprobar exámenes de idoneidad para continuar su educación o para reingresar al sistema estatal.

Las Leyes vigentes son el Decreto n. 275 del presidente de la Republica, del 8 marzo 1999 que reglamenta la autonomía de las instituciones educativas. El Decreto Ministerial n. 254/2012 y actualizaciones sucesivas de las indicaciones nacionales para el curriculum de la escuela de la infancia y primer ciclo (primaria) de educación registradas en el AnnalidellaPubblicaIstruzione. En

el DM “el sistema escolar italiano asume como horizonte de referencia hacia el cual tender el marco de las competencias clave para el aprendizaje permanente definidas por el Parlamento europeo y del Consejo Europeo del 18 de diciembre del 2006” (DM 254, 2012, p.11). La Ley n. 107/2015, 13 de julio, que reforma el sistema nacional de enseñanza y formación y delega para reordenar las disposiciones legislativas vigentes.

La educación obligatoria (para italianos y extranjeros) italiana abarca entre los 6 y 16 años, estructurándose en:

- Escuela nido.** No obligatoria. Edades 3 meses a 3 años.
- Escuela de la infancia o escuela materna.** Tres cursos. No obligatoria. Edades 3 a 5/6 años.
- Escuela primaria, escuela elemental o de primer ciclo.** Duración 5 años. Obligatoria. Edades 6 a 10/11 años.
- Escuela secundaria de primer grado o escuela media inferior.** Duración 3 años. Obligatoria. Edades 11 a 13/14 años.
- **Escuela secundaria de segundo grado o escuela media superior.** Duración 5 años. Obligatoria desde 14 a 16 años, no obligatoria para alumnos de 16 a 19 años. La **media superior** finaliza con el examen de Estado (esame di maturità). Son *tres los trayectos posibles*:
 - o **Liceo**, articulado en un bienio y un trienio, al finalizarlos se sostiene el examen de Estado para lograr el diploma de educación de Liceo que permite continuar estudios AFAM o universitarios;
 - o **Institutos técnicos**, articulados en dos bienios y año conclusivo, al finalizarlos se sostiene el examen de Estado para lograr el diploma de educación técnica y la habilitación profesional;
 - o **Institutos profesionales**, articulados en dos bienios y un año conclusivo, al finalizarlos se sostiene el examen de Estado para lograr el diploma de educación profesional y la habilitación profesional.
- Institutos de alta formación artística, musical y de danzas** (AFAM).
- Universidad** (primero, segundo y tercer ciclo).

2. Títulos universitarios de formación docente

El sistema educativo italiano se rige por medio del DM 429/2010, las últimas regulaciones legales destinadas a la reforma de la formación inicial y reclutamiento docente. Las universidades italianas, ejerciendo su derecho de autonomía, *diseñan sus planes de formación inicial docente* para formar y habilitar en la profesión como *enseñantes escolares (insegnantiscolastici)*. Dichos planes de estudio prevén la formación de enseñantes de la escuela de la infancia, de la escuela primaria y de la escuela secundaria de primer y de segundo grado. Además, el reglamento de referencia

prescribe competencias que los docentes han de adquirir durante su formación para desarrollar y sostener la autonomía de las instituciones escolares. También regula la formación para la docencia en *disciplinas artísticas, musicales y de danza* (AFAM) en escuelas secundarias de primer ciclo y superiores; dicha formación se oferta en *Universidades e Institutos de Educación Superior* (IES) de arte, música y danza.

El Decreto Ministerial 249/2010 establece tres trayectos formativos para lograr la habilitación y las competencias necesarias para la enseñanza en:

1) *La escuela de la infancia y en la escuela primaria*. Para ello, son necesarios *estudios de maestría (laurea magistrale)* quinquenal, a ciclo único, comprendiendo un trayecto de práctica docente desde el segundo curso de estudios.

2) *La escuela secundaria de primer y de segundo grado*. Para ello, son necesarios estudios de *maestría bienal* y un trayecto sucesivo de prácticas formativas activas en instituciones educativas de la educación secundaria superior en el sistema educativo nacional.

3) *En disciplinas artísticas, musicales y de danza* (AFAM) en escuelas secundarias del primer y segundo ciclo. Para ello, es necesario acreditar el *Diploma académico* de nivel II y el año sucesivo de prácticas en instituciones educativas de la educación secundaria superior en el sistema educativo nacional.

En relación a los tres tipos de formación, regulada por el DM 249/2010, este prescribe que:

- La evaluación o certificación de la adquisición de habilidades lingüísticas en Idioma Inglés, nivel B2, según el Marco común de Referencia europea para los idiomas (MCER) de 1996.
- La adquisición de habilidades digitales requeridas por la recomendación del 2006 del Parlamento europeo y el Consejo de las competencias clave que intervienen en la capacidad de usar lenguajes multimediales para representar y comunicar el conocimiento y para usar contenidos digitales, entornos y talleres de simulación virtual; asegurando la accesibilidad a alumnos con necesidades educativas especiales.
- La adquisición de las competencias didácticas destinadas a favorecer la integración escolar de alumnos con discapacidad, según lo que dispone la Ley 104/1992 y sucesivas modificaciones.

Dichos trayectos formativos son objeto de seguimiento y evaluación constante. A tal fin, el MIUR se vale de la asistencia técnica de la *Agencia Nacional para la Evaluación del Sistema Universitario y de la Investigación* (ANVUR), de la *Agencia Nacional del Desarrollo de la Autonomía Escolar* (ANSAS) y del *Instituto Nacional de Evaluación del Sistema Educativo y de Formación* (INVALSI).

3. La formación en Ciencias de la Formación Primaria en la UNIBO

La *formación inicial docente* que diseña y desarrolla el departamento de Ciencias de la Educación “Giovanni Maria Bertin” de la Università di Bologna está centrada en los estudios de *Master en Ciencias de la Formación Primaria, SFP*, o *Laurea Magistrale en Scienze della Formazione Primaria, SFP*. Dicha formación es a ciclo único, en otras palabras: en *cinco años* de formación se integran dos ciclos (*grado y máster europeos*, con créditos equivalentes a 240+60 ECTS) y en este caso 300 CFU. La titulación es habilitante para enseñar en la escuela de la infancia y en la escuela primaria. Las plazas de acceso a los Estudios son "número programado a nivel nacional" de estudiantes (art. 1 L. 264/99) en relación con los recursos disponibles. Los requisitos de admisión son regulados en el DM 249/2010, art. 6, c 2. Las pruebas de acceso se exponen en la web.

La formación tiene por misión formar docentes altamente capacitados y motivados para llevar a cabo la función social de quienes acompañan a las generaciones más jóvenes para construir habilidades y convertirse en ciudadanos del futuro. El plan de estudios articula las "disciplinas formativas básicas" (para la adquisición de competencias psicopedagógicas, metodológico-didácticas, socio-antropológicas y digitales) con un área de caracterización que estudia los contenidos que serán objeto de docencia en dos órdenes escolares considerados "el conocimiento de la escuela" y la adquisición de competencias en lengua inglesa. El plan de estudios comprende actividades formativas obligatorias y a elección; organizadas en: sesiones, laboratorios (o talleres) y prácticas externas. Los intercambios internacionales son experiencias optativas en la formación SFP. Las prácticas externas en escuelas del sistema público nacional se articulan con la formación y totalizan 600 horas. Se componen de horas de formación indirectas, en pequeños grupos, y de formación directa en la institución de práctica.

3.1. Marco normativo de la formación docente en SFP

En el Decreto Ministerial, DM n. 249, del 10 de septiembre de 2010, el MIUR reglamenta: la definición de la disciplina, los requisitos y modalidad de formación inicial de los profesores de la escuela de la infancia, de la escuela primaria y de la escuela secundaria de primer y segundo grado; en conformidad con el artículo 2, párrafo 416, de Ley n° 244, del 24 de diciembre de 2007. El Reglamento Didáctico del Ateneo Decreto Rectoral n° 609/2013 actualizado a 15/09/2018. El Reglamento de práctica del Ateneo Decreto Rectoral n° 658/2020.

3.2. Plan de estudios de SFP en la UNIBO

De acuerdo con el principio de transparencia establecido en el EEES, el plan de estudios SFP y su plan de calidad se exponen en la página web del Ateneo. En ella, se describe el plan de estudios con la denominación de *UNIBO - Código 5711 - Ciencias de la Formación Primaria – SFP.*, el cual se puede consultar en la Ilustración 2.

Para comprender mejor la nomenclatura de la tabla, solo indicar que las asignaturas se distinguen en siete tipos (T), los cuales son A (de base), B (caracterizante), C (afines o integrativas), D (a elección del estudiante), E (prueba final y conocimiento de la lengua inglesa), S (práctica) y F (otras). Así mismo, SSD hace referencia al Sector Científico Disciplinar al cual pertenece la enseñanza, y la C son CFU, es decir, Créditos Formativos Universitarios.

El Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos (ECTS, por sus siglas en inglés) facilita la movilidad estudiantil y que sus calificaciones académicas y períodos de estudio sean reconocidos dentro de los países pertenecientes al EEES. 1 ECTS equivale a 25/30 horas de formación. En el sistema italiano los créditos formativos universitarios CFU son sus equivalentes.

3.3. Ejemplos de guías docentes o programas de las materias

Aplicando el principio de transparencia en todos los procedimientos en el *master en Ciencias de la Formación Primaria de la UNIBO* cada curso de estudios está publicado, junto con los programas de cada curso o materia y toda la información pertinente que facilita la inscripción y acceso online estudiantil, en la página web institucional de cada profesor y profesora de la SFP. Por ejemplo, se puede consultar en docentes y seleccionar el sitio de un/a docente en particular, el cual se desagrega en varios componentes: 1) página principal (home); 2) curriculum vitae; 3) publicaciones; 4) didáctica; 5) temas de investigación; 6) contenidos útiles; y 7) avisos.

En la sección didáctica de la página web institucional se selecciona el curso que interesa, se pone de ejemplo el programa del curso 88564, y para cada curso es posible informarse sobre los siguientes componentes de su programa: 1) Código (docente, lengua de enseñanza, campus y plan de estudios); 2) Cátedra/materia Año académico; 3) Contenidos; 4) Textos/bibliografía; 5) Métodos didácticos; 6) Modalidad de evaluación; 7) Instrumentos de soporte a la didáctica; y 8) Horario de atención.

Durante virtualización de la formación, a causa de la pandemia, se accedía a la clase en la plataforma directamente desde la página del programa del curso y desde otras vías.

Ilustración 2

Plan de enseñanza SFP para estudiantes matriculados en el año 2021-2022

5711 - Plan de enseñanza para estudiantes matriculados en el año 2021-2022				
		T	SSD	C
PRIMER AÑO DEL PLAN DE ESTUDIOS				
47431	LABORATORIO DE LENGUA INGLESA I	F	L-LIN/12	2
Actividades formativas Caracterizantes: Área 1: Los saberes de la escuela				
93483	GEOGRAFIA (C.I.)			
	00455 GEOGRAFIA	B	M-GGR/01	8
	78258 LABORATORIO DI GEOGRAFIA	B	M-GGR/01	1
67997	GEOMETRIA y MATEMATICA DE BASE	B	MAT/03	8
93485	ICONOGRAFIA e ICONOLOGIA (C.I.)			
	12244 ICONOGRAFIA e ICONOLOGIA	B	ICAR/17	8
	93488 LABORATORIO DE ICONOGRAFIA E ICONOLOGIA	B	ICAR/17	1
67998	LITERATURA Y LENGUA ITALIANA	B	L-FIL-LET/10	8
06396	HISTORIA DE LA SOCIEDAD CONTEMPORANEA	B	M-STO/04	8
Actividades formativas de Base: Psicopedagógicas y Metodológico-didácticas				
13220	PEDAGOGIA GENERAL Y SOCIAL	A	M-PED/01	8
00978	HISTORIA DE LA PEDAGOGIA	A	M-PED/02	8
SEGUNDO AÑO DEL PLAN DE ESTUDIOS				
Actividades Formativas Otras: Otras actividades				
47432	LABORATORIO DE LENGUA INGLESA II	F	L-LIN/12	2
13960	PRACTICA II AÑO	F		3
Actividades formativas Caracterizantes: Área 1: Los saberes de la escuela				
71899	HISTORIA y DIDACTICA DE LA HISTORIA	B	M-STO/01	8
Actividades formativas Caracterizantes: Área 2: Enseñanzas para incluir estudiantes con discapacidad				
93488	PEDAGOGIA ESPECIAL PARA LA INCLUSION (C.I.)			
	93491 LABORATORIO DE PEDAGOGIA ESPECIAL PARA LA INCLUSION	B	M-PED/03	2
	67999 PEDAGOGIA ESPECIAL PARA LA INCLUSION	B	M-PED/03	8
Actividades formativas de Base: Psicopedagógicas y Metodológico-didácticas				
68004	ANTROPOLOGIA Y SOCIOLOGIA DE LA EDUCACION (C.I.)			
	00046 ANTROPOLOGIA CULTURAL	A	M-DEA/01	4
	02517 SOCIOLOGIA DE LA EDUCACION	A	SPS/08	4
68003	METODOLOGIA Y DIDACTICAS ACTIVAS	A	M-PED/03	8
81865	PROGRAMACION Y EVALUACION ESCOLAR (C.I.)			
	93572 LABORATORIO DE MODELOS DE PROGRAMACION EDUCATIVA Y DIDACTICA	A	M-PED/03	4
	93571 LABORATORIO DE TEORIAS Y PROCEDIMIENTOS DE LA EVALUACION DE LOS APRENDIZAJES	A	M-PED/04	1
	81887 MODELOS DE PROGRAMACION EDUCATIVA Y DIDACTICA	A	M-PED/03	4
	81866 TEORIAS Y PROCEDIMIENTOS DE LA EVALUACION DE LOS APRENDIZAJES	A	M-PED/04	4
03079	PSICOLOGIA DEL DESARROLLO	A	M-PSI/04	8
TERCER AÑO DEL PLAN DE ESTUDIOS				
Actividades Formativas Otras: Otras actividades				
68008	LABORATORIO DE LENGUA INGLESA III	F	L-LIN/12	2
18130	PRACTICA III AÑO	F		5
Actividades formativas Caracterizantes: Área 1: Los saberes de la escuela				
68019	ELEMENTOS DE BIOLOGIA GENERAL	B	BIO/05	8
68010	ELEMENTOS DE QUIMICA Y ECOLOGIA (C.I.)			
	68011 ELEMENTOS DE QUIMICA Y DIDACTICA DE LA QUIMICA	B	CHIM/03	4
	07943 ELEMENTOS DE ECOLOGIA	B	BIO/07	4
	93573 LABORATORIO TRASVERSAL DE CIENCIAS DE LA NATURALEZA	B	BIO/07	1
93531	ELEMENTOS DE FISICA Y DIDACTICA DE LA FISICA (C.I.)			
	68006 ELEMENTOS DE FISICA Y DIDACTICA DE LA FISICA	B	FIS/08	8
	93574 LABORATORIO SOBRE PROCESOS, MODELOS E INTERACCION EN LA FISICA Y EN LAS CIENCIAS	B	FIS/08	1
93532	LITERATURA PARA LA INFANCIA (C.I.)			
	93575 LABORATORIO DE LITERATURA PARA LA INFANCIA	B	M-PED/02	1
	06386 LITERATURA PARA LA INFANCIA	B	M-PED/02	8
00789	LINGUISTICA ITALIANA	B	L-FIL-LET/12	8
Actividades formativas de Base: Psicopedagógicas y Metodológico-didácticas				
93533	PEDAGOGIA INTERCULTURAL (C.I.)			
	62438 LABORATORIO DE PEDAGOGIA INTERCULTURAL	A	M-PED/01	1
	15579 PEDAGOGIA INTERCULTURAL	A	M-PED/01	8
CUARTO AÑO DEL PLAN DE ESTUDIOS				

Actividades Formativas Otras: Otras actividades				
68015	LABORATORIO DE LENGUA INGLESA IV	F	L-LIN/12	2
41017	PRACTICA IV ANNO	F		7
Actividades formativas Caracterizantes: Área 1: Los saberes de la escuela				
81868	DIDACTCA DEL ITALIANO Y ANALISIS DEL TEXTO (C.I.)			
	54593 ANALISIS DEL TEXTO	B	L-FIL-LET/10	4
	04163 DIDACTICA DEL ITALIANO	B	L-FIL-LET/12	4
	93577 LABORATORIO DE ANALISIS DEL TEXTO	B	L-FIL-LET/10	1
	93578 LABORATORIO DE DIDACTICA DEL ITALIANO	B	L-FIL-LET/12	1
93578	FUNDAMENTOS DE MATEMATICA Y DIDACTICA DE LA MATEMATICA (C.I.)			
	68005 FUNDAMENTOS DE MATEMATICA Y DIDACTICA DE LA MATEMÁTICA	B	MAT/04	8
	93579 LABORATORIO DE NUMEROS, Y RELACIONES. REFLEXIONES Y ANALISIS DE LAS ACTIVIDADES DIDACTICAS	B	MAT/04	1
Actividades formativas Caracterizantes: Área 2: Enseñanzas para incluir estudiantes con discapacidad				
93580	PSICOLOGIA DE LA DISCAPACIDAD Y DE LA INTEGRACION (C.I.)			
	93581 LABORATORIO DE PSICOLOGIA DE LA DISCAPACIDAD Y DE LA INTEGRACION	B	M-PSI/04	1
	68007 PSICOLOGIA DE LA DISCAPACIDAD Y DE LA INTEGRACION	B	M-PSI/04	8
Actividades formativas de Base: Psicopedagógicas y Metodológico-didácticas				
93538	INNOVACION DIDACTICA Y TECNOLOGIA EDUCATIVA (C.I.)			
	81889 INNOVACION DIDACTICA Y TECNOLOGIA EDUCATIVA	A	M-PED/03	8
	93608 LABORATORIO DE INNOVACION DIDACTICA Y TECNOLOGIA EDUCATIVA	F	M-PED/03	3
81870	METODOLOGIA DE LA INVESTIGACION EMPIRICA Y EVALUTIVA	A	M-PED/04	8
Cursos A ELECCION (8 CFU)				
A elección del estudiante entre las actividades educativas disponibles en la Universidad y sujeto a verificación de congruencia por el Consejo de la Carrera de Grado: las actividades deben ser coherentes con la trayectoria de formación profesional del maestro de escuela infantil y primaria.				
QUINTO AÑO DEL PLAN DE ESTUDIOS				
Actividades Formativas Otras: Otras actividades				
26337	IDONEIDAD LENGUA INGLESA B-2	F		2
68020	LABORATORIO DE LENGUA INGLESA V	F	L-LIN/12	2
68021	PRACTICA V AÑO	F		9
Actividades formativas Caracterizantes: Área 1: Los saberes de la escuela				
93563	DIDACTICA DE LA MATEMATICA CON ELEMENTOS DE ESTADISTICA (C.I.)			
	68018 DIDACTICA DE LA MATEMATICA CON ELEMENTOS DE ESTADÍSTICA	B	MAT/04	4
	93564 LABORATORIO DE ESPACIO Y FIGURAS, DATOS Y PREVISIONES. PROGRAMACION DE TRAYECTOS DIDACTICOS	B	MAT/04	1
93567	EDUCACION DE LA CORPOREIDAD Y METODOLOGIA DE LA ACTIVIDAD MOTORA (C.I.)			
	93568 EDUCACION DE LA CORPOREIDAD Y METODOLOGIA DE LA ACTIVIDAD MOTORA	B	M-EDF/01	8
	93569 LABORATORIO DE EDUCACION DE LA CORPOREIDAD Y METODOLOGIA DE LA ACTIVIDAD MOTORA	B	M-EDF/01	1

	METODOLOGÍA DE LA ACTIVIDAD MOTORA			
93585	METODOLOGÍA DE LA EDUCACION MUSICAL (C.I.)			
	93586 LABORATORIO DE METODOLOGIA DE LA EDUCACION MUSICAL	B	L-ART/07	1
	06504 METODOLOGIA DE LA EDUCACION MUSICAL	B	L-ART/07	8
Actividades formativas Caracterizantes: Área 2: Enseñanzas para incluir estudiantes con discapacidad				
00498	HIGIENE	B	MED/42	4
12812	PSICOPATOLOGIA DEL DESARROLLO	B	M-PSI/08	8
Para la prueba final (a elección entre las siguientes hipótesis) 9 CFU				
1.SOLUCIÓN PARA EL ESTUDIANTE QUE ELABORA LA PRUEBA FINAL EN LA SEDE (MÁXIMO 9 CFU)				
35199	PRUEBA FINAL	F		9
2.SOLUCIÓN PARA EL ESTUDIANTE QUE ELABORA LA PRUEBA FINAL EN EL EXTERIOR, CON PERMANENCIA DE HASTA 3 MESES (MÁXIMO 9 CFU)				
93570	PREPARAZIONE PROVA FINALE ALL'ESTERO (3 CFU)	F		3
86360	PROVA FINALE (6 CFU)	F		6
3.SOLUCIÓN PARA EL ESTUDIANTE QUE ELABORA LA PRUEBA FINAL EN EL EXTERIOR, CON PERMANENCIA DE 3 MESES (MÁXIMO 9 CFU)				
86001	PREPARAZIONE PROVA FINALE ALL'ESTERO (6 CFU)	F		6
81688	PROVA FINALE (3 CFU)	F		3
Maestría en Ciencias de la Formación Primaria			300 CFU = 300 ECTS	

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Annali della Pubblica Istruzione. (2012). Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione. Periódico multimedial para la escuela italiana. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. Año LXXXVIII. http://www.indicazioni nazionali.it/wp-content/uploads/2018/08/Indicazioni_Annali_Definitivo.pdf
- Código 5711. Ciencias de la Formación Primaria (2021, 25 mayo). Plan didáctico para estudiantes matriculados en años 2021-22 y 2020-21. Plan didáctico. Enseñanza. Home. Ciencias de la Formación Primaria. UNIBO. <https://corsi.unibo.it/magistrale/cu/ScienzeFormazionePrimaria/insegnamenti/piano/2021/5711/000/000/2021>
- Decreto 275/1999. (1999, 25 agosto). Decreto del presidente della Repubblica 8 marzo 1999, n. 275. Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1999/08/10/099G0339/sg>
- Decreto Ministerial 254/2012 (2013, 5 febrero). Ministero dell'istruzione, dell'università e della Ricerca. Decreto 16 novembre 2012, n. 254. Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana. <http://www.indicazioni nazionali.it/wp-content/uploads/2018/08/decreto-ministeriale-254-del-16-novembre-2012-indicazioni-nazionali-curricolo-scuola-infanzia-e-primo-ciclo.pdf>
- Didáctica (2011, 27 mayo). Didáctica. Docente Ira Vannini. Estudiar. Home. Ciencias de la Formación Primaria. UNIBO. <https://www.unibo.it/sitoweb/ira.vannini/didattica>
- DM 249/2010. (2011, 31 enero). Decreto Ministerial n. 249, del 10 de septiembre de 2010. Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana. MIUR. http://www.miur.it/documenti/universita/offerta_formativa/formazione_iniziale_insegnanti_corsi_uni/dm_10_092010_n.249.pdf
- Docentes SFP. (2011, 27 mayo). Docentes. Estudiar. Home. Ciencias de la Formación Primaria. UNIBO. <https://corsi.unibo.it/magistrale/cu/ScienzeFormazionePrimaria/docenti>
- ECALFOR. (2021, 29 mayo). ECALFOR Evaluación de la formación del profesorado en América Latina y el Caribe. Garantía de calidad de los títulos de educación. Home page. <https://erasmusplusfced.webnode.es/>
- ECTS (2021, 27 mayo). Guía del uso del ECTS 2015. Publicaciones Oficiales de la Unión Europea. Oficina de Publicaciones Oficiales de la Unión Europea. <https://op.europa.eu/es/publication-detail/-/publication/da7467e6-8450-11e5-b8b7-01aa75ed71a1>
- Italia-Eurydice. (2021, 26 mayo). Italia Eurydice. Comisión Europea. Plataforma de Políticas Nacionales de la EACEA. https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/italy_it
- Ley 104/1992. (1992, 18 enero). Legge 5 febbraio 1992, n. 104. Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana.

<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1992/02/17/092G0108/sg#:~:text=La%20Repubblica%20garantisce%20il,impediscono%20lo%20sviluppo%20della%20persona>

Ley 107/2015. (2015, 15 julio). Legge 13 luglio 2015, n. 107. GazzettaUfficiale della Repubblica Italiana.

<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/07/15/15G00122/sg>

MCER. (2002). Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: Aprendizaje Enseñanza y Evaluación. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Cooperación Internacional, para la edición impresa en español. Secretaría General Técnica del MECD-Subdirección. General de Información y Publicaciones, y Grupo ANAYA, S.A. Consejo de Europa para la publicación en inglés y francés 2001. Instituto Cervantes para la traducción en español. Primera edición, junio 2002. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

MIUR. (2021, 26 mayo). Missione e Funzione. Home. Ministero. Ministerodell'Istruzionedell'Università e dellaRicerca. <https://www.miur.gov.it/web/guest/missione-e-funzione>

Parlamento europeo y Consejo. (2006, 30 diciembre). Recomendación del parlamento europeo y del consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. (2006/962/CE). Diario Oficial de la Unión Europea. <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:ES:PDF>

Programa del curso 88564 (2011, 27 mayo). 88564 - Attività di laboratorio: progettazione e valutazione scolastica (C.I.) (C). Enseñanza. Didáctica. Home. Ciencias de la Formación Primaria. UNIBO. <https://www.unibo.it/it/didattica/insegnamenti/insegnamento/2020/435941>

Pruebas de acceso. (2021, 27 mayo). Pruebas de acceso años académicos precedentes. Inscribirse. Home. Ciencias de la Formación Primaria. <https://corsi.unibo.it/magistralecu/ScienzeFormazionePrimaria/prove-di-accesso-anni-accademici-precedenti>

Reglamento de Práctica. (2020, 1 julio). Reglamento general de práctica del Ateneo. Decreto Rectoral n° 658 del 05/06/2020. NormaAteneo. UNIBO.it <https://normateneo.unibo.it/regolamento>

Reglamento didáctico del Ateneo. (2018, 15 septiembre). Reglamento didáctico del Ateneo. Decreto Rectoral n° 609 6/08/ 2013 actualizado. NormAteneo. UNIBO.it <https://normateneo.unibo.it/RegolamentoDidatticoAteneo.html>

ScienzadellaFormazione Primaria, SFP (2021, 24 mayo). Laurea Magistrale a ciclo unico en ScienzadellaFormazione Primaria. Home. Alma Mater StudiorumUniversità di Bologna. <https://corsi.unibo.it/magistralecu/ScienzeFormazionePrimaria>

Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos, ECTS. (2021, 28 mayo). ECTS. Educación y Formación. Comisión Europea. https://ec.europa.eu/education/resources-and-tools/european-credit-transfer-and-accumulation-system-ects_es

CAPÍTULO IV. CASO DE MÉXICO. UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE YUCATÁN (UADY)

1. Estructura del Sistema Educativo Mexicano preuniversitario

En México el sistema educativo se divide en *educación básica, medio- superior y superior*. La *educación básica* está regulada en la Ley General de Educación (30 de septiembre de 2019) y está compuesta por el *nivel inicial, preescolar, primaria y secundaria*. La edad mínima para ingresar a la educación básica en el nivel preescolar es de *tres años*, y para nivel primaria *seis años*, cumplidos al 31 de diciembre del año de inicio del ciclo escolar. Corresponde al Estado la rectoría de la educación. Ésta, además de obligatoria, será:

- *Universal*, al ser un derecho humano que corresponde a todas las personas por igual.
- *Inclusiva*, eliminando toda forma de discriminación y exclusión, así como las demás condiciones estructurales que se convierten en barreras al aprendizaje y la participación.
- *Pública*, al ser impartida y administrada por el Estado.
- *Gratuita*, al ser un servicio público garantizado por el Estado.
- *Laica*, al mantenerse por completo ajena a cualquier doctrina religiosa.

Todas las personas habitantes del país deben cursar la educación preescolar, la primaria, la secundaria y la media superior:

- **Educación Inicial:** Se cursa de 0 a 3 años, se distingue escolarizada y no escolarizada, y el Estado, de manera progresiva, generará las condiciones para la prestación universal de este servicio.
- **Educación Preescolar:** Como requisito, se debe tener 3 años cumplidos al 31 de diciembre del año de inicio del ciclo escolar como edad mínima. No habrá dispensa de edad. Esta etapa comprende 3 grados escolares y 2 ciclos por grado escolar.
- **Educación Primaria:** Se debe tener los 6 años cumplidos al 31 de diciembre del año de inicio del ciclo escolar como edad mínima, y no habrá dispensa de edad.
- **Educación Secundaria:** Se distingue la *General y técnica* (para menores de 15 años) y la *Telesecundaria* (para menores de 16 años).

➤ **Educación Media Superior:** La educación media superior comprende los niveles de *bachillerato*, *de profesional técnico bachiller* y los equivalentes a éste, así como la *educación profesional* que no requiere bachillerato o sus equivalentes. Se organizará a través de un sistema que establezca un marco curricular común a nivel nacional y garantice el reconocimiento de estudios entre las opciones que ofrece este tipo educativo. En educación media superior, se ofrece una formación en la que el aprendizaje involucre un proceso de reflexión, búsqueda de información y apropiación del conocimiento, en múltiples espacios de desarrollo. Los niveles de bachillerato, profesional técnico bachiller y los demás equivalentes a éste, se ofrecen a quienes han concluido estudios de educación básica. Las autoridades educativas podrán ofrecer, entre otros, los siguientes servicios educativos:

- a) Bachillerato General;
- b) Bachillerato Tecnológico;
- c) Bachillerato Intercultural;
- d) Bachillerato Artístico;
- e) Profesional técnico bachiller;
- f) Telebachillerato comunitario;
- g) Educación media superior a distancia, y
- h) Tecnólogo.

2. Estructura del Sistema Educativo Mexicano en la Educación Superior

La educación superior, como parte del Sistema Educativo Nacional y último esquema de la prestación de los servicios educativos para la cobertura universal prevista en el artículo 3o. de la *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*, es el servicio que se imparte en sus distintos niveles, después del tipo medio superior. Está compuesta por la *licenciatura*, *la especialidad*, *la maestría* y *el doctorado*, así como por opciones terminales previas a la conclusión de la licenciatura. Comprende también la *educación normal* en todos sus niveles y especialidades.

La obligatoriedad de la educación superior corresponde al Estado en los términos dispuestos por la fracción X del artículo 3o. constitucional y las leyes en la materia. La educación superior en

México se regula por la *Ley General de Educación Superior* (DOF 20/04/2021), la cual tiene por objeto:

- a) Establecer las bases para dar cumplimiento a la obligación del Estado de garantizar el ejercicio del *derecho a la educación superior*;
- b) Contribuir al desarrollo social, cultural, científico, tecnológico, humanístico, productivo y económico del país, a través de la formación de personas con capacidad creativa, innovadora y emprendedora con un alto compromiso social que pongan al servicio de la Nación y de la sociedad sus conocimientos;
- c) Distribuir la función social educativa del tipo de educación superior entre la Federación, las entidades federativas y los municipios;
- d) Establecer la coordinación, promoción, vinculación, participación social, evaluación y mejora continua de la educación superior en el país;
- e) Orientar los criterios para el desarrollo de las políticas públicas en materia de educación superior con visión de Estado;
- f) Establecer criterios para el financiamiento correspondiente al servicio público de educación superior, y
- g) Regular la participación de los sectores público, social y privado en la educación superior.

En el caso de las *universidades e instituciones de educación superior* a las que la ley otorgue autonomía contarán con todas las facultades y garantías institucionales que se establecen en la fracción VII del artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y se regirán por sus respectivas leyes orgánicas, la normatividad que deriva de éstas y, en lo que resulte compatible, por las disposiciones de la Ley General de Educación Superior.

Los estudios correspondientes a los niveles del tipo de educación superior atenderán a lo siguiente:

- a) De *técnico superior universitario o profesional asociado*: se cursan después de los del tipo medio superior y están orientados a desarrollar competencias profesionales basadas en habilidades y destrezas específicas en funciones y procesos de los sectores productivos de bienes y servicios, preparando a las y los estudiantes para el mercado laboral. La conclusión de los créditos de estos estudios se reconocerá mediante el título de técnico superior

universitario, o profesional asociado. Esta formación puede ser considerada como parte del plan de estudios de una licenciatura;

- b) De *licenciatura*: se cursan después de los del tipo medio superior y están orientados a la formación integral en una profesión, disciplina o campo académico, que faciliten la incorporación al sector social, productivo y laboral. A su conclusión, se obtendrá el título profesional correspondiente;
- c) De *especialidad*: se cursan después de la licenciatura y tienen como objetivo profundizar en el estudio y tratamiento de problemas o actividades específicas de un área particular de una profesión. El documento que se expide a la conclusión de dichos estudios es un diploma de especialidad y, en los casos respectivos, se otorga el grado correspondiente;
- d) De *maestría*: se cursan después de la licenciatura o especialidad y proporcionan una formación amplia y sólida en un campo de conocimiento y tienen como objetivos alguno de los siguientes:
 - La iniciación en la investigación, innovación o transferencia del conocimiento;
 - La formación para la docencia, o
 - El desarrollo de una alta capacidad para el ejercicio profesional.

Al finalizar estos estudios, se otorga el grado correspondiente, y

- e) De *doctorado*: se cursan después de la licenciatura o la maestría de conformidad con lo establecido en los respectivos planes de estudio y tienen como objetivo proporcionar una formación sólida para desarrollar la actividad profesional de investigación en ciencias, humanidades o artes que produzca nuevo conocimiento científico, tecnológico y humanístico, aplicación innovadora o desarrollo tecnológico original. A la conclusión de este nivel educativo, se otorga el grado correspondiente.

Las *modalidades que comprende la educación superior* son las siguientes:

- a) **Escolarizada**: es el conjunto de servicios educativos que se imparten en las instituciones de educación superior, caracterizada por la existencia de coincidencias espaciales y temporales entre quienes participan en un programa académico y la institución que lo ofrece para recibir formación académica de manera sistemática como parte de un plan de estudios;
- b) **No escolarizada**: es el proceso de construcción de saberes autónomo, flexible o rígido, según un plan de estudios, caracterizado por la coincidencia temporal entre quienes

participan en un programa académico y la institución que lo ofrece, que puede llevarse a cabo a través de una plataforma tecnológica educativa, medios electrónicos u otros recursos didácticos para la formación a distancia;

- c) **Mixta:** es una combinación de las modalidades escolarizada y no escolarizada, para cursar las asignaturas o módulos que integran un plan de estudios;
- d) **Dual:** es el proceso de construcción de saberes dirigido por una institución de educación superior para la vinculación de la teoría y la práctica, integrando al estudiante en estancias laborales para desarrollar sus habilidades, y
- e) **Las que determinen las autoridades educativas** de educación superior y las instituciones de educación superior, de conformidad con la normatividad aplicable.

En el caso de las universidades e instituciones de educación superior a las que la ley otorgue autonomía se estará a lo que determine la fracción VII del artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y su normatividad interna. Las opciones que comprende la educación superior serán, de manera enunciativa y no limitativa:

- Presencial;
- En línea o virtual;
- Abierta y a distancia;
- Certificación por examen, y
- Las demás que se determinen por las autoridades educativas e instituciones de educación superior, a través de las disposiciones que se deriven de la presente Ley.

3. Títulos Universitarios de Formación del Profesorado

La educación obligatoria es aquella previa a la universitaria, de modo, que se puede distinguir la formación del profesorado de todo el sistema siguiendo la clasificación que se puede consultar en la tabla 4. A continuación se va a proceder a describir cada una de las que capacitan a impartir docencia en la educación obligatoria.

Tabla 4

Formación del profesorado de todas las etapas educativas en México

FORMACIÓN PARA IMPARTIR DOCENCIA EN EDUCACIÓN OBLIGATORIA

- ✚ Licenciatura en Educación Inicial (para ser docente en el ciclo de 0-3 años)
- ✚ Licenciatura en Educación Preescolar (para ser docente en el ciclo 3-6 años)
- ✚ Licenciatura en Educación Preescolar Indígena con Enfoque Intercultural Bilingüe
- ✚ Licenciatura en Educación Primaria (para ser docente en el ciclo formativo 6-12 años)
- ✚ Licenciatura en Educación Primaria Indígena con Enfoque Intercultural Bilingüe
- ✚ Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje en Telesecundaria
- ✚ Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje en Educación Secundaria (Español....)
- ✚ Licenciatura en Inclusión Educativa.
- ✚ Licenciatura en Educación Física.

FORMACIÓN PARA IMPARTIR DOCENCIA EN EDUCACIÓN SUPERIOR

- ✚ Licenciatura en Educación
- ✚ Licenciatura en Pedagogía
- ✚ Licenciatura en Ciencias de la Educación
- ✚ Licenciatura en Educación Virtual
- ✚ Especialización en Docencia

Antes de describir en mayor detalle cada una de las titulaciones que capacitan para la educación obligatoria, que:

- Las **Escuelas Normales** preparan al profesorado para *educación básica*: preescolar, primaria y secundaria.
- La **Licenciatura en Educación (UADY)** es una preparación universitaria y aunque no exclusivamente, pero sí prepara para *educación básica*.
- **Licenciatura en Educación Primaria y Licenciatura en Educación** son dos formaciones diferentes, la primera se imparte en las *Escuelas Normales* y la segunda, en la *Universidad Autónoma de Yucatán*.

- La ***Especialización en Docencia*** es una preparación para profesores de diversos niveles, pero por lo general, acceden al programa con interés de impartir docencia en *educación media y superior*. Dado el enfoque de la tarea, vemos conveniente omitirla.
- El profesorado de las ***Escuelas Normales*** obtiene su preparación en diversas instituciones, tales como la Universidad Pedagógica Nacional, las propias Escuelas Normales, y las universidades públicas y privadas.

3.1. Licenciatura Interinstitucional en Educación Inicial y Gestión de Instituciones

3.1.1. Normativa que regula los estudios

La legislación actual en materia de educación sienta las bases de un proyecto de nación soportado por una línea de atención orientada al bienestar en su máxima concepción, donde la educación inclusiva, equitativa, de calidad, con una perspectiva intercultural, posiciona la visión de excelencia y el desarrollo sostenible del país.

En este contexto, la **Nueva Escuela Mexicana (NEM)**, encuentra el espacio para promover la equidad y mejora continua de la educación, colocando al centro, el logro educativo de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes, siendo la medula de sus objetivos, orientar el desarrollo humano integral del educando desde sus primeros años de vida. De ahí, que la legislación y la perspectiva de la NEM para el nivel de educación inicial establece que, los primeros años de vida de una niña o un niño son trascendentales para su formación, por ello concibe a la educación inicial como un servicio educativo que se brinda a infantes de 45 días a dos años 11 meses de edad, para potenciar su desarrollo armónico en un ambiente rico en experiencias formativas, educativas y afectivas (Plan Sectorial de Educación 2020).

Este escenario muestra la necesidad de intervenir con esta población, al establecer un proyecto educativo para el Nivel de Educación Inicial. Por ello se buscó, en un primer momento, integrar equipos multidisciplinarios en el marco de un trabajo interinstitucional de Educación Superior, para diseñar un plan de estudios que forme especialistas que den rumbo a los propósitos del *Acuerdo Educativo Nacional plasmado en el Artículo 3° Constitucional y en la reciente Ley General de Educación (LGE)* la cual prevé que: “en educación inicial, el Estado, de manera

progresiva, generará las condiciones para la prestación universal de ese servicio” (Plan Sectorial de Educación 2020).

Es por esta razón, que la Subsecretaría de Educación Superior convocó a diversas Universidades Públicas, lideradas por la Universidad Autónoma de Tlaxcala, a participar en el diseño de la Licenciatura Interinstitucional en Educación Inicial y Gestión de Instituciones (LIEIyGI), integrándose a este importante proyecto educativo las siguientes instituciones: Universidad Autónoma de Baja California Sur, Universidad Autónoma de Chiapas, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, Universidad de Guanajuato, Universidad Autónoma de Nayarit, Universidad Autónoma de Querétaro, Universidad Autónoma de Tamaulipas, Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, Universidad Veracruzana, Universidad Autónoma de Yucatán, Instituto Tecnológico de Sonora, Tecnológico de Estudios Superiores de San Felipe del Progreso, Estado de México, Universidad Autónoma "Benito Juárez" de Oaxaca y la Universidad Autónoma de Guerrero, con el notable acompañamiento de la Universidad Pedagógica Nacional.

Los retos de la *Educación Inicial* encuentran soporte en el texto aprobado al *Artículo 3º Constitucional*; iniciando con su primer párrafo: Toda persona tiene derecho a la educación. El Estado –Federación, Estados, Ciudad de México y Municipios- impartirá y garantizará la educación inicial, preescolar, primaria, secundaria, media superior y superior. La educación *inicial, preescolar, primaria y secundaria conforman la educación básica*, ésta y la *media superior serán obligatorias*, la educación superior lo será en términos de la fracción X del presente artículo. La educación inicial es un derecho de la niñez y será responsabilidad del Estado concientizar su importancia.

Este párrafo de apertura muestra el interés del estado por educar a las niñas y niños de la primera infancia, también indica. Corresponde al Estado la rectoría de la educación impartida por éste, además de obligatoria, será universal, inclusiva, pública, gratuita y laica. Sigue definiendo que se sustenta en el respeto a la dignidad, con un enfoque de derechos humanos y de igualdad sustantiva. Tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria, promoverá la honestidad, los valores y la mejora continua del proceso enseñanza – aprendizaje. Este principio requiere de una sólida formación, que se va proyectando desde que el infante inicia su proceso de formación moral y ciudadana.

En el mismo artículo tercero constitucional se afirma que: Las maestras y los maestros son agentes fundamentales del proceso educativo y, por tanto, se reconoce su contribución a la transformación social. Tendrán derecho de acceder a un sistema integral de formación y capacitación y de actualización retroalimentado por evaluaciones diagnósticas, para cumplir los objetivos y propósitos del Sistema Educativo Nacional. Por otra parte, se establece que se debe contribuir a la mejor convivencia humana, será equitativo, inclusivo, integral, de excelencia, pero sobre todo el inciso III establece que Toda la educación que el Estado imparta será gratuita.

Este *Acuerdo Educativo Nacional*, se fortalece con los principios establecidos en el artículo 4º constitucional, que sustenta todas las decisiones y actuaciones del Estado, que se orientarán a cumplir el principio del interés superior de la niñez, para garantizar el ejercicio de sus derechos y a su vez guiar el diseño, ejecución, seguimiento y evaluación de las políticas públicas dirigidas a la niñez.

La *Ley General de Educación (LGE)*, en su artículo 39, consigna la facultad de la Secretaría de Educación Pública para determinar los elementos rectores y objetivos de la educación inicial, para ello se apoyará de otras dependencias e instituciones públicas, sector privado, organismos de la sociedad civil, docentes, académicos y padres de familia para diseñar un proyecto de educación, atención y cuidado cariñoso de las niñas y los niños menores de tres años.

Por otra parte, la *Estrategia Nacional de Atención a la Primera Infancia*, hace referencia a la *Ley General de Prestación de Servicios para la Atención, Cuidado y Desarrollo Integral Infantil*, que en su artículo 9 instituye que “niñas y niños tienen derecho a recibir los servicios para la atención, cuidado y desarrollo integral en condiciones de calidad, calidez, seguridad, protección y respecto a sus derechos, identidad e individualidad con el fin de garantizar el interés superior de la niñez”.

Así mismo, refiere que la *Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes* en su artículo 2º, establece que las autoridades garantizarán un enfoque integral de las políticas y programas dirigidos a esta población. De ahí que se fundamente la creación del Sistema Integral de Protección a las niñas, niños y adolescentes (NNA), organismo tendiente a enfatizar el cumplimiento de los derechos humanos de las NNA.

Entre los instrumentos jurídicos internacionales que garantizan la protección integral de los derechos de las Niñas y de los Niños y sus cuidadores, destacan: Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad; Convención sobre los Derechos del Niño y Convenio sobre las Peores Formas de Trabajo infantil. Estos referentes muestran el interés del estado por ofrecer una educación de excelencia, gratuita, laica, equitativa e inclusiva, que amplía su obligatoriedad a partir de la educación inicial hasta la educación superior.

La actual legislación, deja en claro que los niños y las niñas, los jóvenes y los maestros y maestras son agentes educativos, se confirma así la necesidad de prestar servicios educativos a las niñas y niños de la primera infancia, como un derecho esencial desde el nacimiento. Entonces es real que las acciones deben ser configuradas como una propuesta educativa, orientada hacia una formación integral que responda a las necesidades de los niños y las niñas, que otorgue a su vez seguridad y cuidados afectivos. Esto implica articular los esfuerzos de las instituciones que ofrecen *Educación Inicial* con una perspectiva orientada a la educación, a la atención, así como al cuidado de los niños y niñas de entre cero y 2 años once meses.

Por ello para implementar planes y programas para la educación inicial, la hoy Nueva Escuela Mexicana, debe implementar proyectos y acciones que permitan a los maestros y a las escuelas llegar hasta el último rincón del país para garantizar el acceso a la educación, asegurar que esta sea de excelencia y se convierta en la plataforma para que los niños, niñas sean educados con equidad, inclusión y respetando sus derechos humanos.

Esta actividad lleva al acompañamiento de las actividades de aprendizaje, bajo la supervisión cercana, como lo propone el SATCA y el acuerdo 279 en su actualización 2017, donde se respalda la participación de los estudiantes en estancias de aprendizaje, prácticas profesionales, servicio social, entre otras actividades, es decir el período de formación profesional se sustenta en un modelo de aprendizaje situado en espacios formativos reales.

3.1.2. Plan de estudios

Esta propuesta pedagógica se desarrolla en una modalidad mixta en ocho períodos semestrales; cuenta con 51 Unidades de Aprendizaje (UA)/ Asignaturas, distribuidas en tres áreas y

siete campos formativos, entre ellos el eje Transversal Inclusión sociocultural e interculturalidad, el Sello Institucional, Psicopedagogía, Gestión de Instituciones, Didáctica, Salud y Bienestar y Lenguaje y Comunicación. En su distribución por horas se generaron 2198 horas teóricas, 970 prácticas, 1650 individuales, 200 créditos horas/teóricas y 72 otros créditos, que desprenden dieciséis competencias específicas que coadyuvan a la definición del tipo de profesionista que se desea formar.

El diseño de este plan en un marco de flexibilidad permite tener salidas laterales, es decir, con el cumplimiento de 272 créditos contarán con el título de Licenciado o Licenciada en Educación Inicial y Gestión de Instituciones; quienes se incorporan a él y por diversas razones requieren iniciar a laborar o deciden separarse por algún periodo, lo harán al egresar como profesionales asociados en educación inicial al cumplir con 136 créditos.

Las unidades de aprendizaje se distribuyen en ocho periodos secuenciados por tres áreas: básica, profesional-disciplinar y terminal (consultar tabla 5).

Tabla 5

Unidades de aprendizaje

ÁREAS	
1	Básica
2	Disciplinar profesional
3	Terminal

Se incluyen tres unidades de aprendizaje optativas, así como el Servicio Social y Prácticas Profesionales. La Licenciatura Interinstitucional en Educación Inicial y Gestión de Instituciones cuenta con 7 campos formativos (consultar tabla 6).

Tabla 6

Ciclos formativos

CAMPO FORMATIVO

1	Sello Institucional
2	Psicopedagogía
3	Gestión de Instituciones
4	Didáctica
5	Salud y Bienestar
6	Lenguaje y Comunicación
7	Transversal Inclusión sociocultural e interculturalidad

3.2. Licenciatura en Educación Preescolar

3.2.1. Normativa que regula los estudios

La normativa que regula los estudios son principalmente cuatro, los cuales se pueden consultar en la tabla 7.

Tabla 7

Normativa educativa

NORMATIVA EDUCATIVA
Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (artículos 3, 12)
Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 (Meta 3)
Programa Sectorial de Educación 2013-2018 (Objetivo 1)
ACUERDO número 14/07/18 por el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica que se indican.

A partir de las modificaciones realizadas al artículo 3o. Constitucional en el año 2013, se promulgaron las leyes secundarias que han orientado la transformación del sistema educativo nacional en los años subsecuentes. En cumplimiento al artículo Décimo Segundo transitorio de la Ley General de Educación (LGE) se revisó el modelo educativo vigente, incluidos los planes y programas, los materiales y métodos educativos, a través de un proceso participativo y altamente incluyente. Después de una etapa de discusión y deliberación, la Secretaría de Educación Pública

(SEP) presentó el Modelo Educativo para la Educación Obligatoria. Educar para la libertad y la creatividad, “con el fin último de colocar una educación de calidad con equidad donde se pongan los aprendizajes y la formación de niñas, niños y jóvenes en el centro de todos los esfuerzos educativos” (SEP, 2017, p. 27).

Conjuntamente, el mandato establecido en el artículo Vigésimo Segundo transitorio de la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD) acerca de “la formulación de un plan integral para el diagnóstico, rediseño y fortalecimiento del Sistema de Normales Públicas a efecto de asegurar la calidad en la educación que imparta y la competencia académica de sus egresados, así como su congruencia con las necesidades del sistema educativo nacional” (Diario Oficial de la Federación, 2013), demandó la realización de diversos espacios de consulta y deliberación. Derivado de las aportaciones de los actores involucrados en este nivel educativo y del trabajo conjunto que se realizó a través de un diálogo directo con los normalistas en un proceso incluyente, la SEP consideró imperativo definir la Estrategia de Fortalecimiento y Transformación de las Escuelas Normales para garantizar que se consoliden como el pilar de la formación de los maestros de México y respondan a los retos del siglo XXI.

La Estrategia de Fortalecimiento y Transformación de las **Escuelas Normales** se integra por seis ejes:

- a) Transformación pedagógica de acuerdo al nuevo Modelo Educativo
- b) Educación indígena e intercultural
- c) Aprendizaje del inglés
- d) Profesionalización de la planta docente en las Escuelas Normales
- e) Sinergias con universidades y centros de investigación
- f) Apoyo a las Escuelas Normales y estímulos para la excelencia

La Transformación pedagógica de acuerdo al nuevo Modelo Educativo implica la actualización y el rediseño curricular de los planes de estudio para la formación inicial de maestros de educación básica, a partir de los planteamientos expresados en el Modelo Educativo para la educación obligatoria. Educar para la libertad y la creatividad. El Modelo, así como los planes de estudio que de éste se derivan, constituyen la hoja de ruta en materia educativa para garantizar que niñas, niños y jóvenes reciban una educación de calidad. De ahí la importancia que adquiere la armonización de la formación inicial docente con los planteamientos curriculares que en ellos se enuncian.

Es imprescindible que los enfoques, fundamentos y orientaciones pedagógicas se correspondan con los que se proponen en el currículo de la educación básica a fin de que exista una mayor congruencia entre ellos y se garantice un nivel de dominio más amplio en los futuros maestros para su puesta en marcha. En ese sentido, los egresados de las Escuelas Normales contarán con mayores elementos para favorecer el desarrollo de los aprendizajes en los alumnos, así como las estrategias para tratar los contenidos de enseñanza.

Estos planteamientos conducen a una resignificación del papel de los maestros como artífices del cambio en la educación y, consecuentemente, dan un giro importante en la manera en que éstos se preparan para sus futuras responsabilidades. Se trata de profesionales de la educación, capaces de crear ambientes de aprendizaje inclusivos, equitativos, altamente dinámicos. Se aspira a que cuenten con los conocimientos, las habilidades, las actitudes y los valores necesarios que conduzcan a realizar una práctica docente de alta calidad, donde apliquen los conocimientos y habilidades pedagógicas adquiridas en su formación inicial para incidir en el proceso de aprendizaje de sus futuros alumnos.

3.2.2. Plan de estudios

La malla curricular se organiza en cuatro trayectos formativos, integrados por 41 cursos, además de seis espacios curriculares asignados al estudio del inglés, como lengua adicional. Tiene una duración de ocho semestres. Contiene actividades de docencia de tipo teórico, práctico, a distancia o mixto. Además, se considera la elaboración del trabajo de Titulación que tiene un valor de 10.8 créditos, en cualquiera de sus tres modalidades. En total, el Plan de Estudios comprende 280.45 créditos.

Trayectos formativos

Son varios los trayectos que se pueden cursar en la Universidad (consultar tabla 8). El primero de los trayectos, es el de *Bases teórico-metodológicas* para la enseñanza está conformado por 10 cursos que contienen actividades de docencia de tipo teórico-práctico, con una carga académica semanal de 4/4.5 y 6/6.75 horas/créditos de trabajo presencial.

Tabla 8

Cursos en la UADY

Trayecto	Número de cursos
Bases teórico-metodológicas para la enseñanza	10
Formación para la enseñanza y el aprendizaje	19
Práctica profesional	8
Optativos	4
Lengua adicional	Número de cursos
Inglés	6
Total	47

El trayecto *Formación para la enseñanza y el aprendizaje* está integrado por 19 cursos que articulan actividades de carácter teórico y práctico, centradas en el aprendizaje de los conocimientos disciplinarios y su enseñanza, con una carga académica semanal de 4/4.5 y 6/6.75 horas/créditos de trabajo presencial.

El trayecto *Práctica profesional* está integrado por ocho cursos. Del primero al séptimo semestre, los cursos articulan actividades de tipo teórico-práctico, con énfasis en el acercamiento paulatino a la actividad profesional en contextos específicos y su análisis. Los cursos de primer y segundo semestre tienen una carga académica de 4 horas semanales y 4.5 créditos. Los cursos de tercer a séptimo semestre tienen una carga académica de 6 horas semanales y un valor de 6.75 créditos. El último curso de este trayecto, ubicado en el octavo semestre, es un espacio curricular de práctica profesional en los jardines de niños, con una duración de 20 horas a desarrollarse durante 16 semanas, con un valor de 6.4 créditos.

El trayecto de *cursos Optativos* se compone de cuatro espacios curriculares para una formación complementaria e integral del estudiante con 4 horas semanales de carga académica y un valor 4.5 créditos. Contiene actividades de docencia de tipo teórico, práctico, a distancia o mixto.

Lengua adicional. Seis espacios curriculares para el estudio del inglés como lengua adicional con 6 horas semanales de carga académica y un valor de 6.75 créditos de trabajo presencial.

Trabajo de titulación corresponde al tiempo de dedicación que el estudiante normalista destinará para la elaboración de: portafolio de evidencias, informe de prácticas profesionales o tesis de investigación. Tiene una carga horaria de 4 horas semanales, a cubrir durante 54 semanas y tiene un valor de 10.8 créditos académicos que corresponden a actividades de aprendizaje individual o independiente a través de asesoría por parte de un docente.

3.3. Licenciado/a en Educación Primaria

3.3.1. Normativa que regula los estudios

La normativa que regula los estudios son principalmente cuatro, los cuales se pueden consultar en la tabla 9.

Tabla 9

Normativa educativa

NORMATIVA EDUCATIVA
Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (artículos 3, 12)
Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 (Meta 3)
Programa Sectorial de Educación 2013-2018 (Objetivo 1)
ACUERDO número 14/07/18 por el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica que se indican

A partir de las modificaciones realizadas al artículo 3o. Constitucional en el año 2013, se promulgaron las leyes secundarias que han orientado la transformación del sistema educativo nacional en los años subsecuentes (1). En cumplimiento al artículo Décimo Segundo transitorio del Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de la Ley General de Educación (LGE) se revisó el modelo educativo vigente, incluidos los planes y programas, los materiales y métodos educativos, a través de un proceso participativo y altamente incluyente. Después de una etapa de discusión y deliberación, la Secretaría de Educación Pública (SEP) presentó el Modelo Educativo para la Educación Obligatoria. Educar para la libertad y la

creatividad, "con el fin último de colocar una educación de calidad con equidad donde se pongan los aprendizajes y la formación de niñas, niños y jóvenes en el centro de todos los esfuerzos educativos" (SEP, 2017, p. 27).

Conjuntamente, el mandato establecido en el artículo Vigésimo Segundo transitorio de la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD) acerca de "la formulación de un plan integral para el diagnóstico, rediseño y fortalecimiento del *Sistema de Normales Públicas* a efecto de asegurar la calidad en la educación que imparta y la competencia académica de sus egresados.

El Plan de Estudios utiliza el Sistema de Asignación y Transferencia de Créditos Académicos (SATCA) aprobado en la XXXVIII Sesión Ordinaria de la Asamblea General de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). Este sistema de asignación de créditos unifica criterios para favorecer una mayor movilidad académica entre los diversos planes de estudio, locales, nacionales e internacionales. De acuerdo con el SATCA, el crédito académico es una unidad de medida del trabajo que realiza el estudiante y cuantifica las actividades de aprendizaje consideradas en los planes de estudio. Asimismo, representa un valor para realizar intercambios con otras Instituciones de Educación Superior (IES). Se relaciona también con el enfoque centrado en el aprendizaje del estudiante ya que, a diferencia de otros sistemas de créditos, otorga valor a la actividad que éste realiza, tanto en el aula como en otros espacios educativos. El SATCA contempla diversas actividades de aprendizaje a las cuales les otorga un valor distinto, de acuerdo con los criterios que se encuentran en la tabla 10.

Tabla 10

Tipo de actividad y criterio SATCA

TIPO DE ACTIVIDAD	CRITERIO SATCA
<i>Actividades de tipo docencia</i> , instrucción frente a grupo, de tipo teórico, práctico, a distancia o mixto (clases, laboratorios,	16 horas = 1 crédito

seminarios, talleres, cursos vía internet, entre otros).	
<i>Trabajo de campo profesional supervisado</i> (estancias, ayudantías, prácticas profesionales, servicio social, internado, estancias de aprendizaje, etcétera).	50 horas = 1 crédito
<i>Actividades de aprendizaje individual o independiente</i> a través de tutoría y/o asesoría (tesis, proyectos de investigación, trabajos de titulación, exposiciones, recitales, maquetas, modelos tecnológicos, asesorías, vinculación, ponencias, conferencias, congresos, visitas, etcétera).	20 horas= 1 crédito

Tabla 11

Organización semestral

ORGANIZACIÓN SEMESTRAL	20 semanas de labores en las Escuelas Normales (Calendario SEP)	1 semana de planeación
		18 semanas de clase
		1 semana de evaluación

Para efecto de la asignación de créditos en la organización de la malla curricular de la Licenciatura en Educación Primaria se consideraron los tres tipos de actividades señaladas. Con el mismo propósito, se tomaron como referencia de cálculo 18 semanas por semestre, con cinco días hábiles (lunes a viernes), considerando el Calendario Escolar de 200 días determinado por la SEP y la organización de las Escuelas Normales, de acuerdo con la distribución que se encuentra en la tabla 11.

En el octavo semestre se programaron 16 semanas de práctica profesional equivalentes a cuatro meses intensivos de actividad docente en contextos específicos. Las cuatro semanas restantes estarán dedicadas a la conclusión del trabajo de titulación, de manera que al término del octavo semestre, el egresado presente el examen profesional correspondiente.

3.3.2. Plan de estudios

La distribución de créditos de la Licenciatura en Educación Primaria de la Dirección General de Educación Superior para el Magisterio de la Secretaría de Educación:

- ✚ N° Créditos de Trayecto formativo Bases teórico-metodológicas para la enseñanza: 49.5
- ✚ N° Créditos Trayecto formativo Formación para la enseñanza y el aprendizaje: 123.75
- ✚ N° Créditos Trayecto formativo Práctica profesional: 49.15
- ✚ N° Créditos Trayecto formativo Optativos: 18
- ✚ N° Créditos de Lengua adicional: 40.5
- ✚ N° Créditos del Trabajo de titulación: 10.8
- ✚ Créditos Totales: 291.7

3.4. Licenciado/a en Educación (UADY)

3.4.1. Normativa que regula los estudios

La normativa que regula los estudios son principalmente cinco, los cuales se pueden consultar en la tabla 12.

La Ley General de Educación, del 30 de septiembre de 2019, en su artículo 47 define al servicio de educación superior y lo establece conformado por la **licenciatura**, maestría y doctorado. En el artículo 49 se establece el respeto al régimen jurídico de las **universidades autónomas**, por el cual están facultadas para ejercer con libertad de cátedra y de investigación, crear su propio marco normativo, autogobierno y administración de sus recursos.

Tabla 12

Normativa educativa

NORMATIVA EDUCATIVA
Ley General de Educación(artículos 47 y 49)
Ley Orgánica de la Universidad Autónoma de Yucatán(artículos 3 y 6)
Estatuto General de la Universidad Autónoma de Yucatán (artículos 60 y 60Bis)
Acuerdo 279 de la Secretaría de Educación Pública (artículos 13 y 14)

Modelo educativo para la formación integral de la UADY (apartado X, inciso i)

La Ley Orgánica de la Universidad Autónoma de Yucatán, del 31 de agosto de 1984, establece en su artículo 3, que la Universidad debe **formar profesionales** de acuerdo con las necesidades locales, regionales y nacionales. En el artículo 6, estipula la impartición de educación de nivel **licenciatura**, en diversas modalidades.

Por su parte, el Estatuto general de la *Universidad Autónoma de Yucatán*, del 21 de diciembre de 1984, establece en su artículo 60 la oferta de programas educativos de **licenciatura**; por su parte, el artículo 60 Bis estipula que estos programas se podrán impartir en la modalidad **no presencial** y define a esta como la que se realiza mediante **entornos virtuales**, medios electrónicos y procesos autónomos de aprendizaje.

En relación con el Acuerdo 279 de la Secretaría de Educación Pública del 10 de julio de 2000, en el artículo 13 se establece que los planes de estudio de nivel licenciatura deben estar integrados por un mínimo de **300 créditos**. El artículo 14 establece la **equivalencia del crédito: 0.0625** por *cada hora efectiva* de actividad de aprendizaje.

Finalmente, el Modelo Educativo para la Formación Integral del 12 de julio de 2012, en el apartado X - inciso i, establece los requisitos para la **obtención del título**: a) aprobar el total de créditos del plan de estudios y obtener desempeño satisfactorio en por lo menos 50% de las áreas del Examen General de Egreso de Licenciatura (EGEL), y b) aprobar el total de créditos del plan de estudios y presentar una tesis.

3.4.2. Plan de estudios

La Licenciatura en Educación tiene un plan de estudios integrado por asignaturas de tipo *obligatorio, optativo y libre*. Será desarrollada en la *modalidad mixta*, con *periodicidad semestral* y organizado en tres ciclos de formación: *básico, intermedio y profesional*, cada uno con duración de dos a tres semestres. Tiene una duración promedio de ocho semestres, mínima de siete y máxima de 12, la cual será considerada a partir de la primera inscripción del estudiante al programa. Es flexible debido a que, además de incluir asignaturas obligatorias y optativas, cuenta con un sistema de

créditos y permite la movilidad interna y externa de los estudiantes. Como se explica más adelante, tanto el servicio social como la práctica profesional están integrados a la estructura del plan de estudios con valor en créditos (ver tabla 13).

Tabla 13

Distribución de los créditos del plan de estudios de la LE

DESCRIPCIÓN	LE 2014	
	Créditos	Total (en horas)
Licenciatura (8 semestres)	320	5,504
Asignaturas obligatorias (65 -80%)	237 (74%)	3,792
Asignaturas optativas (15 – 30%)	51 (16%)	816
Asignaturas libres (5-10%)	16 (5%)	256
Práctica profesional	4 (1 %)	160
Servicio social	12 (4 %)	480
Total	320 (100 %)	5,504

Los 320 créditos totales equivalen a 5,504 horas de actividades de aprendizaje debido a que son distintos los dos criterios utilizados para calcular los *créditos para las asignaturas* (1 crédito por 16 horas) en contraste con el criterio para el cálculo de créditos *del servicio social y de la práctica profesional* (1 crédito por 40 horas de trabajo).

3.5. Especialista en Docencia (UADY)

3.5.1. Normativa que regula los estudios

Los programas de posgrado de las universidades Públicas y Autónomas en México, tienen la característica de que quien autoriza su aprobación e implementación es el Consejo Universitario de

dichas instituciones, dada su autonomía otorgada por el Estado en la Carta Magna de 1917. La *Especialización en Docencia es un programa de Educación Superior*, específicamente del *posgrado de orientación profesional* que se imparte desde 1979 y que por los cambios que se han manifestados en el sistema educativo a nivel mundial en las últimas dos décadas, se ha tenido a bien modificar en su estructura curricular. Este programa es *dirigido a docentes de Nivel Medio Superior*, ya que, en México, dicho nivel educativo *no exige un título profesional* en sus docentes que avale su desempeño en el aula, por lo que, a través de este programa de posgrado, los docentes del Nivel Medio Superior en Yucatán, México, tienen la opción de desarrollar competencias y adquirir herramientas que les permita integrar sus disciplinas con la práctica pedagógica.

La Especialización en Docencia se fundamenta en los principios filosóficos y enfoques del Modelo Educativo de Formación Integral (MEFI), Modelo Educativo de la Universidad Autónoma de Yucatán, el cual contempla como uno de sus ejes la Educación Centrada en el Aprendizaje (Delors, 1996, citado en el MEFI, 2012) y que sustenta a la Educación Basada en Competencias, “*Consiste en la adopción del enfoque orientado a una formación que desarrolla personas capaces de integrarse a la vida profesional exitosamente y continuar desarrollando su profesionalidad a lo largo de la vida*” (MEFI, p.39).

La Especialización en Docencia ofrece formación y actualización específica para el mejoramiento de las competencias docentes a nivel medio superior y superior, con una duración de un año, dirigida a profesionales que no han tenido experiencia de formación o capacitación docente y cuya experiencia en educación es incipiente y que no se formaron inicialmente como profesores, pero que actualmente ejercen la profesión de enseñar, la Especialización en Docencia es única en su campo y a nivel regional, con una amplia trayectoria de formación a lo largo de sus 56 generaciones de egresados. La especialización en Docencia pertenece al Padrón de Posgrados de Calidad del CONACYT, en el Nivel en Desarrollo.

En el caso de la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY), no existen programas diferenciados para cada tramo de formación. El programa que se ofrece es uno solo (*Licenciatura en Educación*) y es *general*, es decir, no está dirigido expresamente a algún trayecto. Los egresados se desempeñan como docentes *en primaria, secundaria, bachillerato y superior*, dependiendo de sus propios intereses y claro, de las oportunidades laborales.

CAPÍTULO V. CASO DE LA REPÚBLICA DOMINICANA. INSTITUTO SUPERIOR DE FORMACIÓN DOCENTE SALOMÉ UREÑA (ISFODOSU) Y UNIVERSIDAD FEDERICO HENRIQUEZ Y CARVAJAL (UFHEC).

1. Evaluación de la calidad educativa en el sistema de formación universitaria del profesorado que imparte docencia en la educación obligatoria

La República Dominicana no ha estado exenta de la realidad que ha impactado negativamente los sistemas de educación de la región, en especial Latinoamérica, con contadas excepciones. El elemento común que se puede observar es el alto nivel de politización de los sistemas educativos, dando al traste con su avance y reforma exitosa.

En el caso de la República Dominicana se han hecho importantes esfuerzos por mejorar su Sistema de Educación. En la historia relativamente reciente podemos mencionar el Plan Decenal de Educación de los años 90, que sentó la base para avanzar de manera sistemática en la mejora de la calidad educativa.

Sin lugar a duda el rol de los docentes es fundamental para lograr la tan anhelada calidad educativa, pues es “La calidad de un sistema educativo no puede ser mejor que la de sus profesores” (Informe McKinsey, 2007).

Debemos interpretar el objetivo 4, Sobre Educación de Calidad, de entre los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), recogidos en la Agenda 2030, aprobada en septiembre de 2015 por la Asamblea General de Las Naciones Unidas que aspira a “garantizar una educación inclusiva, equitativa, de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”.

Uno de los factores de calidad de la formación lo constituye la formación de los docentes, la capacidad que poseen los docentes y las instituciones educativas para mejorar sus propias prácticas generando y gestionando el conocimiento a lo interno de las propias instituciones educativas (Gairìn, 2015).

En la educación superior se identifican funciones generales como: formación, investigación y extensión de conocimiento a la sociedad; siendo la más destacada la formación de profesionales competentes. Es por esta razón que se han llevado a cabo las reformas de la Educación Superior

orientadas a desarrollar e implantar un enfoque curricular o formativo basado en competencias de utilidad para el egresado, de forma tal que pueda desarrollarse como profesional calificado en su contexto social.

Siendo el perfil de egreso un referente importante para construir el perfil profesional. También ha requerido la formación y actualización de los docentes y otros profesionales de las instituciones de educación superior para que puedan implementar las competencias entendiéndose como la capacidad efectiva para desarrollar de forma eficaz una determinada actividad profesional o laboral, lo que exige disponer de un conjunto de aptitudes y recursos intelectuales, manuales, y sociales de actitudes y valores para afrontar las situaciones profesionales.

En el año 2014 se firmó con validez hasta el 2030, el *Pacto Nacional para la reforma Educativa* que contiene los compromisos asumidos por el estado, la comunidad educativa y la sociedad civil para la mejora del sistema educativo. Entre las acciones que se han acordado se encuentra “Promover la excelencia en los programas de formación docente mediante la acreditación de todos los programas orientados a la formación de maestros, exigiendo un nivel mínimo de maestría para los formadores de grado y de doctorado para los formadores de maestría” lo que genera un impacto en la calidad de la formación docente (MESCyT, 2018).

El Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología, organismo rector del tercer y cuarto nivel educativo, y el Ministerio de Educación (MINERD) responsable de la educación preescolar, elemental y media del país, realizó en el periodo 2009-2011 un diagnóstico de la calidad de la formación docente. Como resultado de ese proceso se elaboró un Plan para la Reformulación de la Formación Docente en la República Dominicana. El propósito es crear mecanismos formales y consensuados de regulación que normen y monitoreen la oferta de formación inicial de los docentes dominicanos. En este sentido, en diciembre de 2015 se aprueba en el CONESCyT la Normativa para la Formación Docente en la República Dominicana en la cual se establece el perfil del docente, la estructura de los programas de formación, los requisitos de ingreso a esta carrera, los requerimientos para el profesorado, así como también la forma de evaluación, monitoreo y acompañamiento desde el MESCyT (López & Mejía, 2016, pp 34-35).

De acuerdo Castillo y Moreno (2012) citado por Matos (2017), de las 44 universidades que hay en República Dominicana solo 25 imparten programas de formación docente y de esas, siete Instituciones de Educación Superior (IES) concentran el 90% de los estudiantes, encabezando la lista el Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU) y la

Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD) donde se forman casi el 60% de los docentes del país.

De manera recurrente, República Dominicana ha quedado en una posición deficiente en el Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA). Lo anterior, invita a reflexionar sobre la calidad del país en la formación del profesorado, que definitivamente es la raíz de la que se nutren los estudiantes que son evaluados en la citada prueba.

Para obtener buenos resultados en los estudiantes hace falta una verdadera educación de calidad en los docentes y para ello se deben abordar cinco aspectos, de acuerdo con Buitrago (2016), que citamos a continuación: primero, se debe tomar en cuenta el aspecto emocional del maestro, es decir, que verdaderamente se sienta apasionado tanto de aprender como de enseñar; segundo, su inteligencia social, dígase, su forma de relacionarse y empatizar. El tercer aspecto sería la solvencia teórica, su adquisición adecuada de los conocimientos.

El cuarto aspecto para que la educación del docente adquiera la calidad que amerita el sistema consiste en lograr el desarrollo de la creatividad y el quinto propone la necesidad de afianzar el conocimiento de las Tecnologías de Información y Comunicación (TICs).

2. Planteamientos para desarrollar una evaluación de calidad educativa

Para llevar a cabo la evaluación de calidad educativa en el sistema de formación universitaria del profesorado que imparte docencia en la educación obligatoria podemos partir de cuatro cuestiones: 1) planteamiento de una serie de preguntas para proporcionar una educación de calidad, 2) la revisión de los programas de asignaturas que contempla el Plan de estudio, 3) la revisión del Modelo Educativo de las IES debe contextualizarse para que refleje el saber hacer en contextos profesionales, y 4) la revisión de la orientación y las prácticas. A continuación se profundiza en cada una de las mismas:

- 1) **Planteamiento de las siguientes preguntas.** ¿Para qué formamos docentes? ¿Qué es lo que tienen que hacer los docentes? ¿Cuándo una educación es de calidad? ¿Toma en cuenta la inclusión, legalidad, respeto y equidad? ¿Cómo se incluyen las prácticas docentes y las pasantías en la formación?

2) ***Revisión de los programas de asignaturas que contempla el Plan de estudio.*** Se debe mirar si cada plan docente explicita la evaluación de acuerdo a las dimensiones: por qué, qué, cuándo, quién y cómo se evalúa, así como el seguimiento o retroalimentación que tendrá cada alumno y la posibilidad de mejora que se le propone. En concreto, nos planteamos revisar:

- Si se corresponden las acciones propuestas para la evaluación con los instrumentos que nos ayudarán a validar las informaciones obtenidas.
- Si los criterios que se utilizan para la revisión, corrección de las tareas encomendadas a los estudiantes son paralelos en todas las asignaturas.
- Si la evaluación que se propone está de acuerdo: con la metodología y estrategia utilizada y que posibilitan la consecución de las competencias requeridas.
- Con los contenidos tratados a lo largo del curso.
- Con las posibilidades de los estudiantes en tiempos reales, si concuerdan en el tiempo o son demasiado extensas para que los estudiantes puedan responder a todas ellas con eficacia.
- Si las evaluaciones propuestas de programas de asignaturas responden también a la idea de innovación que se pretende incorporar a través de la metodología y las estrategias de aprendizaje.
- Si las evaluaciones de los programas de asignaturas contemplan tanto la valoración de las competencias genéricas como las específicas, así como los contenidos conceptuales los procedimentales y los actitudinales.
- La evaluación de los aprendizajes contiene dispositivos para verificar evidencias documentales, observacionales, dialécticos.
- Se cotejen los resultados esperados de cada plan docente con el perfil de egreso de la titulación a la que corresponde para observar falencias o reiteraciones.
- Se determinan los indicadores que servirán para valorar los programas de asignaturas reduciendo las subjetividades.

3) ***La revisión del Modelo Educativo de las IES debe contextualizarse para que refleje el saber hacer en contextos profesionales.***

4) **La revisión de la orientación y las prácticas.** Para hablar de la evaluación de la calidad educativa en el sistema de formación universitaria del profesorado que imparte docencia en la educación obligatoria se debe mencionar en RD:

- La Ley 139-01 de Educación Superior Ciencia y tecnología.
- Reglamento para la evaluación y Aprobación de Carreras de Grado.
- El Reglamento de las Instituciones de Educación Superior de la República Dominicana.
- La Normativa para la Formación Docente de Calidad en la República Dominicana (Normativa 09-15).

Todas estas cuestiones sirven como punto de partida para realizar la evaluación de los planes de estudio, la cual, se lleva a cabo aplicando un protocolo. Dicho protocolo consiste en que las IES depositan el Plan en la plataforma del MESCYT y los técnicos evaluadores (dos nacionales y uno EU) proceden a revisar cada elemento y componente del plan y registrar las observaciones cuando lo consideran necesario.

Ilustración 3

Criteria básicos del MESCYT (2007)



Esta revisión realizada por los técnicos evaluadores se hace para revisar y valorar los componentes del Plan de estudio en función del área disciplinar. Además, deben especificar si cumple o no con el reglamento del nivel que corresponde.

De igual manera, existe una Guía para validar el desarrollo de la estructura del plan de estudio de acuerdo a los siguientes criterios básicos (MESCyT, 2007), la cual se puede consultar en la ilustración 3.

3. La educación inicial en República Dominicana

Desde el Ministerio de Educación se comparte con la comunidad educativa dominicana el Diseño Curricular del Nivel Inicial, mediante el cual se orienta y se dirige el proceso formativo de los niños y las niñas hasta los 6 años de edad. Para el Ministerio de Educación resulta altamente significativo compartir este Diseño Curricular del Nivel Inicial, elaborado en cumplimiento de compromisos y acuerdos asumidos desde el *Plan Decenal de Educación 2008-2018*, que en su política No. 3 establece la necesidad de “revisar periódicamente, difundir y aplicar el currículo”. Esta política es coherente con el planteamiento de que “la educación dominicana estará siempre abierta al cambio, al análisis crítico de sus resultados y a introducir innovaciones”, tal como lo estipula la *Ley General de Educación 66-97*. La entrega de este diseño tiene además una relevancia sustantiva, dado que a partir del mismo se irán concretando otros compromisos asumidos como políticas de Estado, entre los que se destacan la *Estrategia Nacional de Desarrollo* (Ley 01-12), el *Pacto Nacional para la Reforma Educativa* en la República Dominicana (2014-2030), el programa *Quis que ya Empieza Contigo* y la *Política Nacional de Jornada Escolar Extendida* como apuesta educativa para avanzar con equidad y calidad.

En el Pacto Nacional para la Reforma Educativa se asume “la educación de calidad como la herramienta más poderosa para realizar las transformaciones requeridas en la sociedad dominicana, en la familia y en las condiciones de vida de todos sus habitantes”. De igual forma, este importante acuerdo de la sociedad dominicana otorga gran relevancia a las Políticas de Primera Infancia, como oportunidades para apoyar el desarrollo pleno e integral de las niñas y de los niños desde las etapas iniciales.

El Diseño Curricular del Nivel Inicial se propone apoyar el trabajo que se realiza desde diversidad de experiencias formativas auspiciadas por distintas instituciones, altamente comprometidas y preocupadas por la primera infancia, asumiendo que los primeros años constituyen un espacio privilegiado para apoyar el desarrollo del niño y de la niña en todas las dimensiones de su ser.

Desde el currículo revisado y actualizado se reafirma el propósito de contribuir a fortalecer el compromiso del Estado dominicano como garante de la educación desde los primeros años, asegurando, tal como se reafirma en el Pacto Nacional para la Reforma Educativa en la República Dominicana, la universalización de la educación inicial, primaria y secundaria, para brindar oportunidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida a todas las personas.

Cabe destacar que durante este Proceso de Revisión y Actualización ha resultado sumamente importante contar con la participación de diversidad de actores y sectores en las distintas fases correspondientes tanto a la Consulta Social (Externa) como a la Consulta Técnica (Interna y Externa). Las valiosas sugerencias y recomendaciones recibidas significaron un aporte trascendental en términos cualitativos a la producción que se comparte, basadas en el criterio común de que todos somos compromisarios para que nuestros/as niños y niñas, jóvenes y personas adultas puedan recibir cada vez más y mejores oportunidades formativas en un contexto educativo garante de sus derechos.

El diseño curricular del Nivel Inicial es el resultado del proceso de revisión y actualización general ordenado por el Consejo Nacional de Educación en abril de 2011. Mediante la Ordenanza 02-2011 se instruyó realizar esta revisión partiendo de los Fundamentos del Currículo e incorporando avances y tendencias que operan en diversos órdenes en la actualidad, sin sustituir lo que constituyen sus principios teóricos y metodológicos.

Este diseño curricular constituye una respuesta mediante la cual se procura asumir progresivamente el enfoque de competencias, en cumplimiento del mandato de la Política 3 del Plan Decenal de Educación 2008-2018. La asunción de este enfoque plantea retos importantes para la educación nacional y reafirma la intención de formar sujetos capaces de actuar de forma autónoma, con las habilidades para integrar conocimientos provenientes de diversidad de fuentes de información (científicas, académicas, escolares, populares) para responder a las demandas de los diversos contextos socioculturales.

Este Diseño Curricular del Nivel Inicial fue enriquecido de forma significativa durante los años escolares 2013-2014 y 2014-2015, períodos en los que se compartió con toda la comunidad educativa para fines de validación y retroalimentación. A partir de estos valiosos aportes se realizaron ajustes y correcciones a la versión preliminar en atención a las sugerencias de diversos actores y sectores, así como a las demandas formativas del estudiantado. Finalmente, en el año 2015 el diseño fue oficializado mediante la Ordenanza 01-2015.

Los niños y las niñas necesitan atención y educación integral de calidad desde sus primeros años de vida, tomando muy en cuenta las necesidades y las características propias de esta etapa, valorando la contribución que realizan los distintos contextos y realidades que, desde su singularidad, pueden aportar caminos novedosos y vías altamente creativas para dar respuestas a las distintas demandas sociales alrededor de la primera infancia.

La Convención sobre los Derechos del Niño y la Niña establece que los Estados deben asegurar que todos y todas, sin ningún tipo de discriminación: (a) se beneficien de una serie de medidas especiales de protección y asistencia; (b) tengan acceso a servicios como la educación y la atención de la salud; (c) puedan desarrollar plenamente sus personalidades, habilidades y talentos; (d) crezcan en un ambiente de felicidad, amor y comprensión; y (e) reciban información sobre la manera en que pueden alcanzar sus derechos y participar en el proceso de una forma activa.

Las transformaciones socio-económicas y culturales impulsadas en los últimos años para garantizar los derechos de la primera infancia demandan de una participación activa de la familia en la formación de sus hijas e hijos, así como del compromiso del Estado, instancias no estatales y de distintos actores, sectores y organizaciones comunitarias.

Asegurar una oferta formativa de calidad para los niños y las niñas en tan importante etapa del desarrollo se constituye en un gran compromiso que requiere la participación de todas y de todos. Desde el Estado dominicano, este compromiso se hace evidente con la asignación del 4% del Producto Interno Bruto (PIB) a la educación, incluyendo las nuevas leyes, estrategias, iniciativas y políticas de alcance nacional, que apuntan a la atención y educación de calidad para los niños y niñas en sus primeros años.

Desde el Sistema Educativo Dominicano es importante resaltar que la primera función del Nivel Inicial se refiere a la promoción de las potencialidades y capacidades de los niños y de las

niñas, mediante su participación en experiencias formativas ricas en estímulos y posibilitadoras de procesos lúdicos, acordes con sus características, respetando siempre la diversidad y las diferencias individuales.

Los niños y las niñas participan en la experiencia educativa a través de la observación, la indagación, la experimentación, el intercambio verbal, las representaciones variadas de la realidad y las expresiones creativas y artísticas diversas, que promueven el cambio de sus intuiciones y primeras ideas acerca del mundo natural y social hacia elaboraciones más formales y compartidas. El Nivel Inicial es el escenario social ideal para que los niños y las niñas desarrollen progresivamente sus competencias, su potencial y su identidad, a través del conocimiento y la valoración de su cultura y de su historia, honrando los valores y símbolos que forjan su nacionalidad.

Las niñas y los niños que egresan de este Nivel, con apropiación progresiva de las Competencias Fundamentales planteadas en este currículo, continuarán profundizando en su propio autodescubrimiento y en el descubrimiento del mundo que les rodea. Esto se realizará conjuntamente con sus familias y con la intervención intencionada de las educadoras y los educadores, al tiempo que cultivarán paulatinamente los valores humanos, en un contexto de solidaridad, hermandad, grandes desafíos y oportunidades.

Confiar plenamente en todas las posibilidades de los niños y las niñas, teniendo siempre las más altas expectativas sobre cada uno, constituye un imperativo ético y humano, tanto en el seno de la familia, como desde las oportunidades a las que tengan acceso en diversidad de contextos, valorando el aporte vital del Nivel Inicial para apoyar el desarrollo pleno y la formación de seres humanos felices, dignos, seguros y respetados.

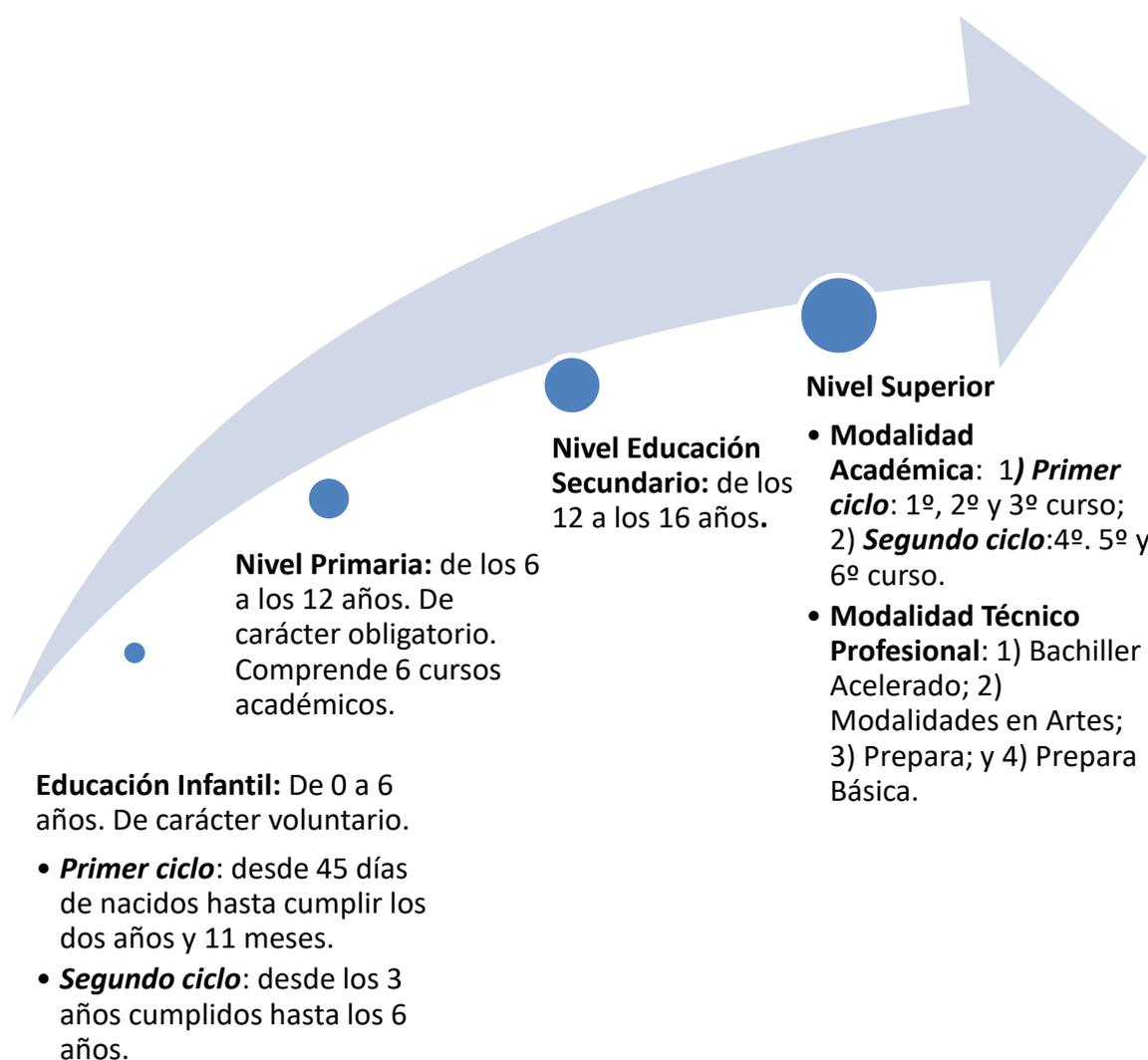
El sistema educativo dominicano aspira a que el Diseño Curricular del Nivel Inicial se constituya en un aliado para que desde los primeros años se puedan ir forjando las bases para la constitución de sujetos libres, democráticos alegres y participativos, y que a partir de este itinerario formativo puedan ir consolidando progresivamente sus proyectos de vida.

4. Estructura del Sistema Educativo Dominicano

En República Dominicana, el sistema educativo se divide en varios ciclos de educación. La educación (previa a la universidad) está regulada en la Ley General de Educación (Ley 66-97).

Ilustración 4

Criterios básicos del MESCyT (2007)



En su Art.28.-El sistema educativo dominicano comprende dos tipos de educación, formal y no formal, que se complementan con la educación informal. En el caso de la educación formal, esta abarca todos aquellos cursos que se encuentran desde la educación inicial hasta la educación

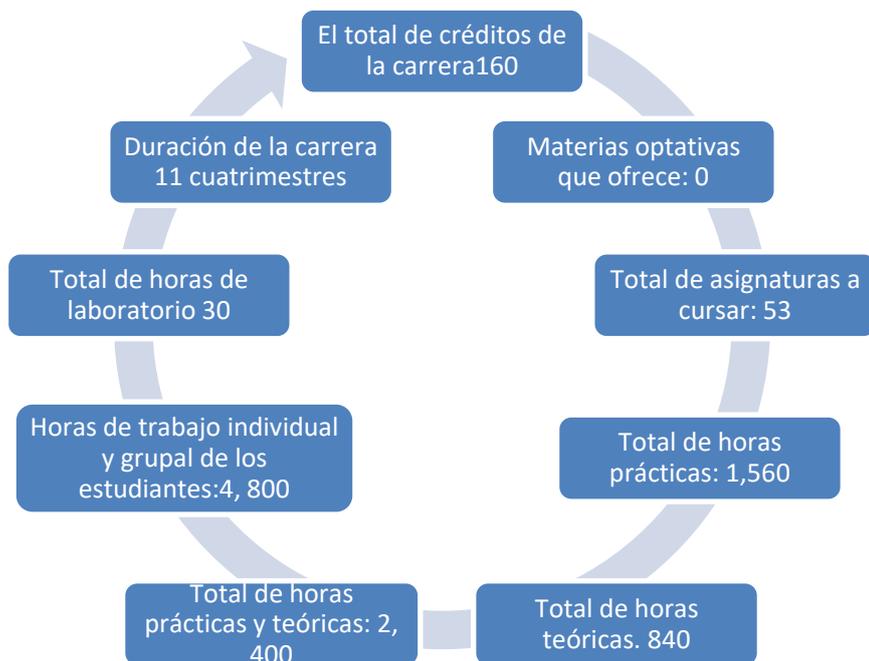
superior. En su Art.31 La estructura académica del sistema educativo se organiza en función de niveles, ciclos, grados, modalidades y subsistemas. Y es en el Art.32.El sistema educativo dominicano, donde se concreta los niveles que comprende, los cuales se pueden consultar en la ilustración 4.

5. El caso de la Licenciatura en primaria (Primer ciclo) en ISFODOSU

El programa formativo de la Licenciatura en Educación Primaria Primer Ciclo está estructurado en los tres componentes establecidos en la normativa del Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología (MESCYT): formación general, formación psicopedagógica y formación disciplinaria. Algunas de sus características se pueden consultar en la ilustración 5.

Ilustración 5

Características del programa formativo de la licenciatura en Educación Primaria Primer Ciclo



En el caso de ISFODOSU trabajamos con los programas y la planificación docente en algunos casos es un SYLLABUS y en otros una *secuencia didáctica*.

Las *Prácticas Docentes* son seis se desarrollan en dos etapas con una duración de tres cuatrimestres cada una. En la primera etapa se trabajan las prácticas docentes I;II;III en las cuales se

desarrollan prácticas de observación, ayudantía e intervenciones didácticas en centros educativos de un día a la semana en jornada extendida o doble tanda en zonas rurales y urbanas, de carácter público o privado.

La estructura operativa del Sistema de Prácticas Docentes en el ISFODOSU está integrada en cada recinto por un coordinador del área de prácticas docente que depende de la dirección académica de cada recinto, por los maestros titulares que además realizan la labor de tutores acompañantes.

La segunda etapa corresponde a las prácticas IV;V; VI que se desarrollan en el último año del Plan de estudio mediante la inserción de tres días a jornada completa, en un grado y nivel específico previamente seleccionado de común acuerdo entre el maestro tutor, el maestro anfitrión y el maestro titular de la asignatura. Estas se realizan a través de equipos conformados por tres estudiantes (triadas).

Así mismo, se destaca la denominada *Práctica VI. Informe Final*. Esta asignatura es de carácter obligatorio, es teórica-práctica, corresponde al componente de formación Psicopedagógica, correspondiente al subcomponente de Práctica Docente. Durante este periodo los practicantes trabajan como contenido central, la elaboración del informe final. Aquí se concluye el proceso de sistematización de las intervenciones realizadas para la mejora de la problemática intervenida, se evalúa el proceso y se procede a la elaboración del informe final. Los practicantes de manera simultánea continúan realizando intervenciones y ayudantía en el aula del centro donde están insertos, se involucran en actividades de fin de año escolar colaborando con la maestra anfitriona en los procesos de evaluación, preparación de materiales para el cierre del año escolar, trabajan con el registro, revisan y organizan carpetas y cuadernos de los alumnos y preparan junto a la maestra la reunión de padres y actividades festivas.

En el aula del recinto trabajan con la maestra titular la elaboración del informe del proyecto de investigación acción implementado y se preparan para defenderlo ante un jurado, conformado por docentes del recinto que trabajan en el área y dominan la metodología de investigación acción. Una vez presentado su trabajo preparan un seminario para dar a conocer a la comunidad del instituto, los centros que los acogieron y las autoridades de los distritos educativos correspondientes los resultados de sus intervenciones.

Por último, indicar que *el sistema de evaluación de los aprendizajes del plan de estudio*, identifica tres contextos para la evaluación los aprendizajes del estudiante, las metodologías del profesor y las condiciones del contexto. En concreto, tiene las siguientes cuatro modalidades:

- Modalidad I. Evaluación continua realizada durante el proceso, es decir las asignaturas tienen elementos suficientes
- Modalidad II. Se configura una actividad que integre todos los procesos de la asignatura como sustitución a la prueba.
- Modalidad III. Prueba de evaluación final en un entorno virtual
- Modalidad IV. No requiere conexión durante el tiempo que se establezca.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Buitrago, R. (2016). *Editorial: la formación de maestros como alternativa para una educación de calidad*. *Praxis & Saber*, 7(15), 9-16. <https://doi.org/10.19053/22160159.v7.n15.2016.5720>
- Gairín Sallán, J. (2015). *Las comunidades de práctica profesional. Creación, desarrollo y evaluación*. Wolters Kluwer.
- López, A., & Mejía, R. (2016). Informe 2015: La Educación Superior en la República Dominicana 2010-2014. CINDA. Santo Domingo, República Dominicana.
- Matos, P. (2017). *La formación de docentes en la República Dominicana: Un reto para las IES*. Revista AULA. Vol. 61. Número 1, julio-diciembre 2017. Santo Domingo: Amigo del Hogar
- McKinsey, I. (2007). Una guía para mejorar nuestro sistema educativo.
- MESCyT. (2007). Guía para el Diseño de Planes de Estudio de las carreras de Educación. Santo Domingo: Ministerio de Educación Superior Ciencia y Tecnología de la República Dominicana.
- MESCyT. (2018). Subsistema dominicano para el aseguramiento de la calidad de la educación superior (SIDACES). Santo Domingo, República Dominicana.

Ministerio de Educación (2020). *Diseño Curricular, Nivel Inicial*, Proceso de revisión y actualización curricular. Viceministerio de Servicios Técnicos y Pedagógicos, Santo Domingo, República Dominicana.

CAPÍTULO VI. CASO DE PANAMÁ. UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIRIQUI (UNACHI), E INSTITUCIÓN SUPERIOR DE ADMINISTRACIÓN Y EDUCACIÓN DE PANAMÁ (ISAE)

1. Panorama del Sistema Educativo Panameño

El sistema educativo panameño tiene como fundamentos legales el Texto Único de la Ley 47 Orgánica de Educación, promulgada en 1946; con las adiciones y modificaciones introducidas en la Ley 34 de 6 de julio de 1995, por la Ley 50 de noviembre de 2002 y por la Ley 60 de 7 de agosto de 2003.

Según la Ley Orgánica de Educación, la educación panameña se fundamenta en principios universales, humanísticos, cívicos, éticos, morales, democráticos, científicos, tecnológicos, en la idiosincrasia de nuestras comunidades y en la cultura nacional. Estos principios se orientan en la justicia social, que servirá de afirmación y fortalecimiento de la nacionalidad panameña. Su desarrollo normativo se puede consultar en la ilustración 6.

Ilustración 6

Marco normativo de la educación formal

Marco normativo panameño relacionado con la educación regular, aproximación a lo relevante

- El Decreto Ejecutivo No. 176 de 1998 nombra al MEDUCA como la entidad competente para expedir los certificados académicos de la oferta educativa, tanto privada como oficial.
- El artículo 17-A de la Ley 47 de 1946, Orgánica de Educación, adicionado por la Ley 34 de 1995, crea la Dirección Nacional de Coordinación del Tercer Nivel de Enseñanza o Superior, cuyo objeto es la formación profesional especializada, entre otros propósitos.
- El Decreto Ejecutivo No. 161 de 1997 crean los Departamentos de la Dirección Nacional de Coordinación del Tercer Nivel de Enseñanza Superior.
- El artículo 1º del Resuelto No. 1580 de 1989 crea "el Programa de Práctica del Estudiante en la Empresa", PPEE, como una actividad necesaria y deseable en los Colegios de Segundo Ciclo Secundario con programas de Educación: Comercial, Industrial y de Educación para el Hogar. Las prácticas deben ser de seis semanas.
- El decreto ejecutivo 944 de 2009 implementan experimentalmente nuevos planes y programas de estudios en el segundo nivel de enseñanza o educación media

Fuente: Elaboración a partir de Compromiso Nacional por la Educación. Panamá. 2017

Ilustración 7

Estructura del Sistema Educativo Panameño

Cuadro de los niveles educativos de la educación regular panameña, 2019

Nivel	Requisito de acceso	Enseñanza	Duración en años	Título
Primer nivel – Educación básica general (EBG)		Educación preescolar	2	Diploma de educación básica general
		Educación primaria	6	
		Educación Premedia	3	
Segundo nivel – Nivel medio	Diploma de educación básica general	Educación media académica o Educación técnica profesional	3	Diploma de Bachiller o Diploma de Bachiller Técnico
Tercer nivel – Educación superior	Diploma de Bachiller o Diploma de Bachiller Técnico	Educación Postmedia no universitaria - Educación Técnica Superior	1-2	Título de Técnico Superior
		Educación universitaria – Primer ciclo de educación terciaria Formación general y técnica profesional	2	Título de Técnico Superior
		Educación universitaria – Segundo ciclo de educación terciaria Formación especializada	2-3	Título de Técnico Superior
	Diploma de Bachiller	Educación universitaria – Segundo ciclo de educación terciaria Licenciatura	4-5	Título de Licenciado
	Título de Licenciado	Educación universitaria – Segundo ciclo de educación terciaria Maestría		Título de Maestría
	Título de Maestría	Educación Universitaria - Tercer ciclo de educación terciaria Doctorado		Título de Doctor

Fuente: elaboración de los autores

El sistema educativo panameño está compuesto por dos subsistemas: el regular (consultar normativa en ilustración 7) y el no regular, definidos en esta ley. Tanto en el subsistema regular como en el no regular, existirán las modalidades formal y no formal. Ambos subsistemas funcionaran de manera coordinada y simultáneamente con articulación y continuidad de grados, con

etapas y niveles que aseguran la calidad eficiencia y eficacia del sistema, dentro de una concepción de educación permanente.

2. Descripciones de los niveles educativos de la educación regular

El Sistema Educativo Panameño está organizado por niveles que cumplen con un fin específico de acuerdo con el tipo de enseñanza que se imparte (consultar ilustración 6). Este sistema se organiza de la siguiente manera: *Primer Nivel o Educación Básica General, Segundo Nivel o Educación Media y Tercer Nivel o Educación Superior.*

2.1. Primer Nivel de enseñanza o Educación Básica General

Este nivel de enseñanza tiene una duración de once años, es *gratuito y obligatorio*. Además, tiene un carácter general, ya que responde a un concepto de cultura amplia, tanto en el aspecto científico como en el humanístico; y es básico porque proporciona formación esencial que debe tener todo ciudadano para adquisición de conocimientos superiores y su correcta integración a procesos sociales más generales. Su estructura académica se distribuye en tres etapas:

- *Educación Inicial o preescolar*: 2 años de duración nominal, cuyas edades comprende el intervalo de 4 a 5 años. Es una educación preescolar, según la Clasificación Internacional de Educación 0 20 (CINE 0 20), de acuerdo a la clasificación que realiza la UNESCO⁹.
- *Educación Primaria*: abarca 6 años de duración nominal, cuyas edades comprende el intervalo de 6 a 11 años. Es una educación primaria, que se brinda en los centros educativos oficiales y particulares¹⁰.
- *Educación Premedia*: 3 años de duración nominal, cuyas edades comprende el intervalo de 11 a 15 años. Es una educación secundaria superior, que según la Clasificación Internacional de Educación 2 (CINE2), de acuerdo con la clasificación que realiza la UNESCO. Se brinda en los centros educativos oficiales y particulares¹¹.

⁹ https://www.meduca.gob.pa/sites/default/files/2016-01/1946_ley_00047_25042_2004.pdf, y página 5 del Artículo N°5. https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_informe_pdfs/panama_25_09_19.pdf.

¹⁰ https://www.meduca.gob.pa/sites/default/files/2016-01/1946_ley_00047_25042_2004.pdf, Artículo N° 66, 68,73. https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_informe_pdfs/panama_25_09_19.pdf, p.4.

¹¹ https://www.meduca.gob.pa/sites/default/files/2016-01/1946_ley_00047_25042_2004.pdf, Artículo N° 66, 68,73. https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_informe_pdfs/panama_25_09_19.pdf, p. 4.

2.2. Segundo Nivel de enseñanza o Educación Media

Es gratuita y no es obligatorio. Tiene una estructura académica de tres años y es diversificada. Las edades que comprende corresponde al intervalo de 15 a 18 años. Se brinda en los centros educativos oficiales y particulares. La educación media se ofrece en las modalidades de: educación media académica y educación profesional técnica. Es una educación secundaria superior. Clasificación Internacional de Educación 3 (CINE3), de acuerdo con la clasificación que realiza la UNESCO¹². En relación a la modalidad educativa de Bachilleratos, estas corresponden a la Media Académica, y la Educación Profesional y Técnica¹³.

Tiene como objetivo continuar la formación cultural del estudiante y ofrecerle una sólida formación en opciones específicas, a efecto de prepararlo para el trabajo productivo, que le facilite su ingreso al campo laboral y proseguir estudios superiores. Tiene una duración de tres años y es de carácter gratuita y diversificada. En ese orden de ideas, la enseñanza que se imparte en este nivel, puede ser de tres tipos: *general, pedagógica y la profesional y técnica*.

La *enseñanza general* que se obtiene a través de un título de bachiller en ciencias, letras y comercio no prepara a los alumnos para un oficio o profesión determinada, sino para seguir estudios posteriores. La *enseñanza pedagógica* tiene como finalidad preparar directamente a los estudiantes para el ejercicio de la profesión docente en la educación primaria. Se obtiene el Título de Bachiller pedagógico. La *enseñanza profesional y técnica* tiene como propósito preparar directamente a los alumnos para un oficio o profesión, que no sea la docente. La media técnica se oferta a través de Institutos Profesionales Técnicos (IPT). Actualmente se desarrollan catorce (14) bachilleratos técnicos oficiales con currículos emitidos por el Ministerio de Educación-MEDUCA.

Las competencias que incluyen los currículos son básicas (lenguaje y comunicación; pensamiento lógico matemático; en el conocimiento e interacción con el mundo físico; en el tratamiento de la información y competencia digital; social y ciudadana; cultural y artística; aprender a aprender; para la autonomía e iniciativa personal; soporte técnico industrial, referida a resolver problemas en las áreas específicas del campo técnico) y las genéricas, retomadas del proyecto Tunnic América Latina (aquellas necesarias para el desempeño de numerosas tareas,

¹² https://www.meduca.gob.pa/sites/default/files/2016-01/1946_ley_00047_25042_2004.pdf, Artículo N°81; Artículo 83; Artículo 84. https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_informe_pdfs/panama_25_09_19.pdf, p.4.

¹³ https://www.meduca.gob.pa/sites/default/files/2016-01/1946_ley_00047_25042_2004.pdf, Artículo N°81; Artículo 83, https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_informe_pdfs/panama_25_09_19.pdf. p. 4.

relacionadas con la comunicación de ideas, el manejo de la información, la solución de problemas, el trabajo en equipo, análisis, planeación, interpretación y negociación).

Estos currículos son diseñados por los técnicos del MEDUCA, quienes en caso de requerir información sectorial consultan a las universidades oficiales. No se utilizan normas de competencia laboral existentes en el país para definir perfiles, competencias a desarrollar o los programas de formación. No existe un catálogo nacional de cualificaciones para la educación media técnica.

2.3. Tercer nivel de educación: Post Media No-universitaria y universitaria

Este nivel comprende la educación pos-media, la no universitaria y la universitaria. Se brinda en las universidades, en los centros de enseñanza superior y en los centros de educación pos-media. Se ofrecen titulaciones a nivel intermedio en los Centros de Educación Superior No-universitaria. En las universidades oficiales y particulares se ofrecen títulos a nivel de pregrado (títulos intermedios técnicos), grado (títulos de licenciaturas) y posgrado (títulos de especializaciones, maestría y doctorados). Es una educación terciaria Clasificación Internacional de Educación 5, 6,7 y8 (CINE 5, 6, 7, y 8), de acuerdo con la clasificación que realiza la UNESCO¹⁴.

El tercer nivel de enseñanza comprende la educación universitaria. Se imparte en las universidades y otros centros de estudios en donde se exige como condición mínima haber completado con éxito la educación media (Título de Bachiller). No hay edad determinada para su ingreso. Tiene la misión de ofrecer enseñanza en las más altas disciplinas del pensamiento, organizar el estudio de determinadas profesiones, cultivar la aptitud para la investigación científica y ser el centro de difusión de la cultura. Se distinguen dos tipos:

- **Educación superior profesional no universitaria.** Se ofrece fuera de los recintos universitarios y tiene sus propios programas. En este nivel, se encuentran Institutos Superiores (ITS), 7 oficiales y 105 particulares que ofrecen carreras de un año y medio de duración en diversas especialidades como comercio, turismo, secretariado, náutica, tecnología de computadoras, entre otras. Conducen al Título de Técnico Superior. Los currículos de los programas son elaborados por cada oferente. El MEDUCA recibe los

¹⁴ https://www.meduca.gob.pa/sites/default/files/2016-01/1946_ley_00047_25042_2004.pdf, Artículo N°81; Artículo 89; Artículo 93 Ley 34 de 6 de julio de 1995
https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_informe_pdfs/panama_25_09_19.pdf, p. 5.

programas y los analiza para dar la aprobación o “resuelto”. En la actualidad, el MEDUCA está elaborando un decreto para revisar las condiciones de aprobación y para facilitar la articulación con la educación superior. La Dirección del Tercer Nivel, instancia a cargo, no cuenta con un sistema de información que permita manejar de manera oportuna y eficiente los datos sobre las denominaciones de los programas, graduados y matriculados.

- **Educación superior universitaria.** Se imparte en las universidades oficiales y particulares del país. Existen 42 universidades particulares y 5 oficiales en el país que son: Universidad de Panamá, Universidad Autónoma de Chiriquí, Universidad Tecnológica de Panamá, Universidad Especializada de las Américas y Universidad Tecnológica de Panamá. El Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria de Panamá-CONEAUPA, creado por la Ley 30 de 20 de julio de 2006 (derogada por la Ley 52 de 2015), es el organismo rector que regula y acredita la calidad de la oferta. Hay 24 universidades acreditadas institucionalmente.

En cuanto a la caracterización del sistema de educación superior universitaria en Panamá se regula la entrada, la duración de los estudios; los créditos que se otorgan en los niveles; los requisitos de graduación; el nombre del título de egreso; así como las habilidades de egreso y/o profesional.

3. La Educación Superior

En lo que respecta a la educación superior en Panamá, las cinco universidades oficiales y las 42 universidades particulares aglutinan a casi 157 mil estudiantes de los niveles técnicos, licenciatura, postgrado, maestrías y doctorado, según se desprende de datos ofrecidos, en el 2015, por el Instituto Nacional de Estadística.

3.1. Tipos de educación superior

Como hemos visto anteriormente, la educación superior en Panamá puede ser universitaria, o no universitaria (cf. página 8 del reporte). En el caso de la educación superior universitaria, Castillo (2005, p. 19) expresa que este nivel tiene como objetivo fundamental “la formación profesional integral, la investigación, difusión y profundización de la cultura nacional y universal para que sus egresados puedan responder a las necesidades del desarrollo integral de la nación”, es

así como, la responsabilidad de la enseñanza en este nivel corresponde a las universidades. En ese mismo orden de ideas, las instituciones de educación superior universitarias panameñas, pueden ser oficiales y particulares.

En el caso de las *universidades oficiales*, estas se crean por medio de leyes que garantizan su autonomía académica y administrativa, se les conoce como instituciones autónomas, en función del poder constitucional que les permite organizar su estructura académica y administrativa y un presupuesto del Estado para operar financieramente. (Castillo,2005, p.21)

Las *universidades particulares* se crean mediante decretos leyes, tienen patrimonio propio y se organizan por asociaciones particulares sin fines de lucro. Es así como, se fueron creando universidades con una gran diversidad en sus ofertas y en su calidad; en consecuencia, el Consejo de Rectores (Sistema Nacional de Educación Universitaria que integra en la actualidad 25 universidades oficiales y particulares de Panamá por medio de un Consejo) plantea la necesidad de regular la educación superior. Con base en las tendencias nacionales e internacionales, nació el Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación para el Mejoramiento de la Calidad de la Educación Superior Universitaria de Panamá mediante la Ley 30 de 20 de julio de 2006. Como puede inferirse, la Educación Superior Universitaria en la República de Panamá tiene un elevado nivel de autonomía y los ministerios de educación no tienen competencias en ese nivel educativo. Algo muy similar ocurre en el resto de los países de Centroamérica.

3.2. Requerimientos de Admisión

En la República de Panamá, las políticas de *acceso a la educación universitaria dependen de cada institución*. No obstante, es indispensable como requisito para todas las universidades, que el aspirante a estudios de pregrado y grado tenga un título de educación media o bachillerato o su equivalente, formalmente reconocido por el estado panameño. En el caso de los extranjeros, dicho título debe ser previamente reconocido por el MEDUCA.

Todas las universidades oficiales del país realizan pruebas de admisión; en cambio, *la gran mayoría de las universidades particulares no hacen pruebas*. Solo cuentan con listados de requisitos, entre los que exigen para los extranjeros, sus títulos reconocidos y debidamente legalizados. En el caso de la Universidad de Panamá, su Ley N° 24 Orgánica reglamenta sus políticas de acceso a la universidad, los lineamientos generales que establecen el Consejo General

Universitario y otras disposiciones del Consejo Académico. Los nacionales y extranjeros, deberán realizar un conjunto de pruebas de admisión divididas en tres fases que se aplican en un periodo aproximado de seis meses (entre julio y diciembre del año anterior).

4. La formación docente

4.1. Formación docente de los niveles básico y medio

Según el artículo 276 de la Ley 34 de 1995 que modifica la Ley 47 de 1946, la forma para acceder a la carrera docente se hace a través de concursos que son regulados y convocados con la participación del MEDUCA y las asociaciones y organizaciones magisteriales.

La Ley 47 de 1946, Orgánica de Educación, dictamina que la formación del personal docente se desarrolla entre el Ministerio de Educación de la República de Panamá (MEDUCA) y las *universidades oficiales*. No obstante, en la actualidad, dicha formación también se ofrece mediante algunas *universidades particulares* y, desde el 2009, se autoriza por medio del Decreto Ejecutivo 229 al Instituto Pedagógico Superior Juan Demóstenes Arosemena (Antigua Escuela Normal Juan Demóstenes Arosemena, dedicada por muchos años a la formación inicial de docentes no universitarios en el ámbito superior) a impartir *Licenciatura en Educación para la Etapa Primaria de la Educación Básica General* mediante el Acuerdo de Colaboración Académica con la Universidad de Panamá. De esta manera, la formación inicial de los educadores adquiere un carácter de *nivel universitario obligatorio*.

Según la ley orgánica de educación, el ministerio de educación, conjuntamente con las universidades oficiales, coordinará, planificará y organizará todo lo concerniente a la formación del docente. Esta formación se llevará a cabo en *instituciones a nivel superior, denominadas Centros de Formación Docente*, y en *las universidades*. La formación pedagógica para cualquiera de las especialidades del docente se organizará de manera que permita la unidad y continuidad necesaria, a efecto de que sea posible la equivalencia de créditos de una institución a otra o de una especialidad a otra.

El requisito de acceso al mencionado *Instituto es el certificado de Educación Premedia para cursar el Bachiller Pedagógico* que dura tres años y es considerado del nivel superior no

universitario. Con este bachiller, se accede a la Licenciatura en Educación para la Etapa Primaria de la Educación Básica General. Además de esta oferta, existen otras en la Universidad de Panamá, universidades estatales y particulares. *La duración de los estudios del nivel universitario para los maestros es de mínimo cuatro años en todas las universidades del país* (Título de Licenciatura).

La Dirección Nacional de Formación y Perfeccionamiento Profesional del MEDUCA en atención a las políticas educativas que desarrolla para fortalecer el mejoramiento de la calidad de la educación del país, es la responsable de convocar a su personal docente (maestros y profesores) del servicio activo en los niveles del sistema educativo que le corresponden, a participar en concursos de becas para estudiar programas de Especialidades, Maestrías y Doctorados en Instituciones de Educación Superior Universitaria en el país y, de capacitación para todas las regiones escolares, mediante seminarios, talleres, diplomados, congresos nacionales e internacional, jornadas pedagógicas de tecnología, cursos virtuales, programas especiales, y otros, basados en planes de capacitación acorde a las necesidades y retos del Sistema Educativo.

4.2. Formación docente del nivel universitario

La formación del profesor universitario, para desempeñar las funciones de docencia, investigación, extensión, producción y servicios, se lleva a cabo en las universidades y otras instituciones de educación del nivel universitario. De acuerdo con el Decreto Ejecutivo 539 de 30 de agosto de 2018, que reglamenta la Ley 52 de 2015 de 26 de junio de 2015, en su Artículo 91, establece que, el personal docente de las universidades particulares debe tener como requisito mínimo el título de licenciatura o su equivalente para impartir clases en el nivel de pregrado o grado y, para el caso de postgrado, debe tener como mínimo el título o grado del nivel al que corresponde el programa que imparte. Otros requisitos relacionados con la formación docente son: haber cursado al menos 40 horas de estudios de postgrado en docencia superior y, evidencias de actualización en el área de su especialidad en los últimos 5 años.

En el caso de las universidades oficiales, tienen como requisitos mínimos para la primera categoría de profesor universitario, el *título de licenciatura, maestría* en la especialidad o área de conocimiento (que tenga relación directa con su título de licenciatura) y *Especialización en Docencia Superior* (postgrado) o estudios en docencia superior de no menor de 40 horas. Otros

requisitos para considerar son: ejecutorias, experiencia académica y profesional, según lo establecido en el estatuto o reglamento.

La forma para acceder a la carrera docente en las universidades oficiales es por concurso de banco de datos regulados y convocados según su estatuto y reglamentaciones correspondientes; en tanto que las particulares, realizan contratación directa o concursos de banco de datos.

5. Diplomas, Títulos y Grados

5.1. Niveles de estudios en la universidad y títulos otorgados

El Decreto Ejecutivo 539 de 30 de agosto de 2018 establece que todas las universidades oficiales y particulares, acreditadas, toda vez que cumplan con dicha reglamentación y las carreras estén aprobadas por la Comisión Técnica de Desarrollo Académico (CTDA), están facultadas para expedir títulos de tres niveles de estudios con periodos mínimos establecidos por cada nivel:

Nivel de pregrado.- Se trata de carreras técnicas superiores (universitario) de un período mínimo de dos años de duración.

Nivel de grado.- Se trata de carreras de *licenciatura* o su equivalente, de un período mínimo de *tres años* y ocho meses de duración. Las licenciaturas en Ingeniería, Arquitectura, Derecho, Odontología, Medicina, Enfermería y Medicina Veterinaria serán de mínimo cuatro años. *El título de Profesor de Segunda Enseñanza o Profesor de Educación Media Diversificada* se otorga después de obtener un *título de licenciatura*. Las carreras de Medicina, Medicina Veterinaria, Odontología y Optometría otorgarán diploma de Doctor Profesional a nivel de grado (Licenciatura).

Nivel de Postgrado.- Es el más alto nivel académico ofrecido en las universidades. En este nivel se establece mínimo de créditos para cada nivel, pero no para los periodos de estudios. Lo constituyen los cursos especiales de postgrado, programas de especialización, maestrías, doctorado y postdoctorados:

Curso especial de postgrado. Es el primer nivel del Sistema de Postgrado. Generalmente se emiten títulos de cursos o programas cortos denominados curso

especial de postgrado que, constade 1 a 15 créditos, cuyo requisito de ingreso es un título de licenciatura y pueden formar parte o no, de un programa de estudios de especialización.

Especialización. Estos programas corresponden al segundo nivel y tienen como requisito de ingreso un título de licenciatura. El título emitido es denominado especialista/especialización o postgrado. Pueden formar parte o no de un programa de estudios de una maestría académica o profesional.

Maestrías. Estos programas corresponden al tercer nivel y tienen como requisito de ingreso un título de licenciatura. Otorgan títulos denominados Magíster o Maestría. Pueden ser de dos modalidades: académica (orientada a la investigación y termina con una investigación o tesis) o profesional (orientada a la profundización de conocimientos y a una preparación profesional alto nivel). Esta última modalidad concluye con una de las siguientes opciones:

1. Un examen general de conocimientos sin valor de créditos.
2. Práctica profesional para los títulos cuya idoneidad lo requiera.
3. Pasantía nacional o internacional con la presentación de informe de aportes de la especialidad debidamente certificada.
4. Sustentación de un proyecto final que incluya la aplicación de los conocimientos de la especialización.

En Panamá, las dos modalidades de maestrías señaladas anteriormente permiten acceder a estudios de doctorado.

Doctorado. Es el grado más alto grado de estudios que otorgan las universidades en Panamá y el título es denominado Doctor. Son programas de formación calificados en una determinada área del saber especializado, mediante la investigación.

Post doctorado. Estos programas se orientan a la actualización y perfeccionamiento de académicos de nivel doctoral y tiene una duración mínima de un 1 año. No tienen créditos y su estructura curricular es flexible.

5.2. Sistema de créditos y periodos mínimos de duración por nivel de estudios

En Panamá *no existe un sistema de créditos estándar* para el nivel universitario. El sistema de créditos que rige en las universidades panameñas es muy similar al que utiliza la Universidad de Panamá que *se calcula por períodos académicos el número de horas por crédito. Cada hora de teoría y cada dos o tres horas de laboratorio o de trabajo práctico corresponde un crédito*. El crédito es la temporalidad de una asignatura en función de su peso y contenido académico.

El Capítulo VI del Reglamento de Estudios de Postgrado de la Universidad de Panamá, que se refiere a los créditos, calificaciones y evaluación de los aprendizajes establece, en el artículo 19, que el crédito universitario del Sistema de Postgrado es la unidad de valoración de la actividad académica que comprende las enseñanzas teóricas y prácticas y el esfuerzo total que realiza el estudiante para cumplir con los objetivos del programa correspondiente, mediante las actividades académicas dirigidas como: actividades de docencia, investigaciones y publicaciones sobre el tema de estudio, pasantías, exposiciones y recitales, modelaciones y simulaciones, softwares y dispositivos electrónicos, participación en eventos académicos de la especialidad y otras aprobadas por el Consejo de Investigación.

Para los cursos (asignaturas) de grado y pregrado, las universidades tienen libertad académica para establecer la temporalidad del periodo de clase, es decir, la duración en minutos que generalmente son de 35, 45 o 50 minutos. En el caso de estudios de postgrado es de 60 minutos.

La *licenciatura o su equivalente* y tiene como mínimo *ciento cuarenta (140) a ciento sesenta (160) créditos* distribuidos en un período mínimo de *tres años y medio (3,5 años)*. Está compuesto por: 1) Curso especial de postgrado (tiene un valor de 5 a 15 créditos); 2) Especializaciones (valor de 24 a 26 créditos), y 3) Maestrías (pueden tener dos modalidades y ambas permiten acceder a estudios de doctorado). Se ofrecen dos tipos de modalidad:

Modalidad académica: caracterizada por su vinculación con los sistemas científico-tecnológicos y de educación superior; otorga un *mínimo de 50 créditos* distribuidos en actividades teórico-prácticas, mínimo 20 créditos; formación investigativa para la generación de conocimientos mínimo 14 créditos y tesis de grado 16 créditos.

Modalidad profesional: orientada a generar competencias de alto nivel para la aplicación de conocimientos, habilidades y destrezas y actitudes en el ejercicio de la profesión y para la innovación e intervención en el área del programa. Se caracteriza por la vinculación con los sectores económico y social, público y privado, a través del desempeño laboral y profesional de sus graduados y de prácticas profesionales, pasantías, asesorías y consultorías. Otorga un *mínimo de 50 créditos* distribuidos en: actividades teórico-prácticas 20 créditos; formación para la investigación, desarrollo e innovación *mínimo 14 créditos*; proyecto de intervención 16 créditos.

El *Postdoctorado* se orientan a la actualización y perfeccionamiento de académicos de nivel doctoral, y su aprobación deberá cumplir con el mismo procedimiento establecido para los otros niveles del sistema.

Los *Doctorados* es el grado más alto que otorga la Universidad de Panamá y corresponde al cuarto nivel del Sistema de Postgrado. Consta de *mínimo 60 créditos* distribuidos entre la etapa de docencia y la etapa de investigación doctoral ya que tiene *mínimo 40 créditos*, la tesis doctoral tendrá 20 créditos.

5.3. Sistema de evaluación

La normativa en Panamá regula que, para el nivel universitario, las universidades oficiales o particulares, tienen la libertad de establecer en su Régimen Académico del Estatuto o Reglamento Universitario, un sistema de evaluación para los niveles de estudios que ofertan. No hay un estándar de escala de evaluación ni de los mecanismos para obtener el índice académico. Los resultados de las calificaciones pueden ser en letras o números.

En el caso de la Universidad de Panamá, la evaluación se rige por los parámetros de la Sección Sexta del estatuto universitario. El marco de calificaciones en la Universidad de Panamá es diferente según el nivel de estudios: pregrado/ grado y posgrado como se puede apreciar en las dos tablas siguientes. Se aprueban materias de pregrado y grado con las calificaciones A, B y C (consultar ilustración 8).

Ilustración 8

Sistema de calificaciones de Pregrado y Grado de la Universidad de Panamá

Sistema de calificaciones de pregrado y grado de la Universidad de Panamá

Fuente: Elaboración de los autores

Letra	Significado	Escala	Observaciones
A	Excelente	91 – 100	-
B	Bueno	81 – 90	-
C	Regular	71 – 80	Una asignatura del área de formación profesional o fundamental se aprueba con la mínima calificación de C (ce).
D	Mínima de aprobación de las asignaturas no fundamentales	61 - 70	Las asignaturas no fundamentales son las culturales.
F	No aprobado	Menos de 61	-

Fuente: Elaboración de los autores

En cambio, según el Reglamento de Postgrado, las calificaciones para este nivel se aprobarán con las calificaciones de “A” o “B”, y se reprobarán con las calificaciones de “C” o “F” (consultar ilustración 9).

Ilustración 9

Sistema de calificaciones de Posgrado de la Universidad de Panamá

Sistema de Calificaciones de Postgrado de la Universidad de Panamá

Letra	Significado	Escala	Observaciones
A	Sobresaliente	(91 a 100)	-
B	Bueno	(81 a 90)	El Reglamento de Postgrado establece que una asignatura se aprueba con la mínima calificación de B (be).
C	Regular	(71 a 80)	-
F	Fracaso	(menos de 71)	-

Fuente: Elaboración de los autores

6. Instituciones de Educación Superior

6.1. Organización de las universidades en Panamá

La Ley 52 del 26 de junio de 2015, que, en el Artículo 28, establece que es la Universidad de Panamá quién preside, coordina con el resto de las oficiales las cuatro universidades oficiales del país, el proceso de fiscalización y el seguimiento del desarrollo académico de las universidades particulares. Aprueban los planes y programas de estudios y supervisan el cumplimiento de las exigencias mínimas para garantizar la calidad, la pertinencia de la enseñanza y el reconocimiento de los títulos y niveles que emitan.

La mencionada ley señala que cada universidad normalizará mediante un Estatuto o Reglamento Universitario, los aspectos relacionados con la estructura universitaria, órganos de gobiernos y representación, unidades de administración central, órganos de investigación y extensión, comunidad universitaria, actividades de la universidad, servicios de apoyo a la comunidad universitaria, personal docente, personal administrativo, estudiantes, deberes y derechos, régimen académico, régimen económico y financiero, régimen disciplinario y patrimonio universitario, y vigencia del estatuto. Estos aspectos pueden variar según las universidades, sean oficiales o particulares.

La Carta Magna en su artículo 103 precisa que la Universidad Oficial de la República es autónoma, se le reconoce personería jurídica, patrimonio propio y derecho de administrarlo. Además, el artículo 99 de la Constitución Política establece que sólo se reconocen los títulos académicos y profesionales expedidos por el Estado o autorizados, además de garantizar los títulos que expidan y revalidará los de universidades extranjeras en los casos que la Ley establezca. (Constitución Política de la República de Panamá, 2004).

6.2. La Universidad de Panamá

La Universidad de Panamá, creada el 29 de mayo de 1935, es el principal centro oficial de educación universitaria del país. En la actualidad, cuenta con una matrícula (calculada al primer semestre 2018) de 65,000 estudiantes, estudiantes de pregrado y grado y 624 estudiantes de postgrado, distribuidos en diecinueve (19) facultades; diez (10) Centros Regionales Universitarios; y trece (13) programas anexos, adscritos a los centros regionales más cercanos según su ubicación geográfica; y trece (13) institutos, adscritos a la Vicerrectoría de

Investigación y Postgrado, de los cuales, algunos ofertan carreras de postgrado. Así, la UP es la única universidad en el país que tiene presencia en todas las provincias mediante las unidades académicas señaladas.

6.3. Acreditación y aseguramiento de calidad

Con el Convenio 1962, los cinco países centroamericanos inician esfuerzos de contar con mecanismos para lograr el respaldo de calidad y armonización académica con la creación del Sistema de Carreras Regionales conocido como SICAR, cuyas carreras se acreditaban con visión regional, pertinencia y calidad académica. Así las agencias nacionales y regionales de acreditación de la región, al avanzar en la armonización regional de sus estándares de calidad, puedan favorecer el establecimiento de un marco general de cualificaciones para la región.

Con la Ley 30 de 20 de julio de 2006, se crea en Panamá, el Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación para el Mejoramiento de la Calidad de la Educación Superior Universitaria e incluye nuevos organismos con funciones para la acreditación de instituciones de educación superior como es el Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria de Panamá y la Comisión Técnica de Fiscalización, hoy Comisión Técnica de Desarrollo Académico (CTDA). Esta última, es la que realiza la fiscalización pública de todas las universidades particulares y se encarga de aprobar los planes de pregrado, grado y postgrado que ellas ofrezcan.

Con base a lo anterior, la Ley 52 que deroga la Ley 30, establece y regula los procesos de acreditación institucional y de carreras. Es obligatoria la acreditación de todas las universidades creadas con más de ocho años de funcionamiento (acreditación institucional). Sin embargo, solo se les exige la acreditación mínima de solo dos carreras. El resto de la acreditación de las carreras y programas es voluntario. La certificación de acreditación institucional tiene una validez de hasta seis años; mientras que la certificación de carreras y programas tiene una duración de cuatro, cinco o seis años de conformidad a la decisión del CONEAUPA.

7. Niveles de formación del profesorado en educación en Panamá según las normativas vigentes

7.1. Niveles formativos

Hasta el año 1995 en la República de Panamá la enseñanza para el nivel de la *Educación Primaria* estaba a cargo de docentes formados en la *Escuela Normal Juan Demóstenes Arosemena*, en el nivel de *secundaria*, mediante el *título de Maestro de Enseñanza Primaria*.

De la Transformación Curricular, sustentada en la *Estrategia Decenal de la Modernización de la Educación Panameña 1997-2006*, se plantean cambios en la formación especializada del profesorado para los niveles de primero y segundo de la enseñanza obligatoria, a nivel superior universitario; según se establece en los Artículos N° 264 y Artículo 265 del Decreto Ley 34 de 1995¹⁵.

En el estudio “La identidad profesional del docente panameño desde la historia reciente de la Escuela Normal”, de las autoras Elsa Núñez e Inés Salcedo (2017)¹⁶; se identifican algunos cambios de interés en la formación inicial de docentes, para atender la docencia en la Educación Básica General; tales como:

- La transición de la Escuela Normal Juan Demóstenes Arosemena en el año 1996 a *Instituto Superior de Educación*.
- La formación a *nivel de Postmedia*, en lugar de estar incorporada en la educación secundaria.
- El cambio la *Bachiller pedagógico* en lugar de Maestro de enseñanza Primaria
- La formación de docentes a nivel de *licenciatura*.
- El cambio de Bachiller pedagógico la *Bachiller Pedagógico bilingüe Tecnológico*”.

La formación del profesorado en educación en la República de Panamá registra dos tipos de instancias que la brindan, a saber: *universitaria* y *no universitaria*. En la tabla 14 se ilustra esa diferenciación.

Tabla 14

Formación del docente inicial en Panamá, según dependencia institucional y Nivel de la formación (ISAE, 2017).

Nivel escolar	Instancias formadoras de Profesorado en Educación
---------------	---

¹⁵ <https://docs.panama.justia.com/federales/leyes/34-de-1995-jul-11-1995.pdf>

¹⁶ <https://www.redalyc.org/jatsRepo/4780/478055148002/478055148002.pdf>, p. 23.

	Principalmente terciaria, No - universitaria	Institutos Superiores y Universidades Oficiales-Particulares	Principalmente universitaria
CINE 0 20(Pre-escolar/Inicial)		√	√
CINE 1(Primaria)	√	√	√
CINE 2(Premedia Secundaria inferior)			√
CINE 3 (Secundaria Superior)			√
CINE 4(Secundaria Superior)			√
CINE 5(Secundaria Superior)			√

7.2. Títulos Universitarios de Formación del Profesorado de Educación Obligatoria en Panamá (5-18 años)

En la República de Panamá la formación inicial del profesorado, a nivel superior universitario, es atendida en los niveles de: *Pregrado*, *Grado* y *Profesorado*; en función de la enseñanza obligatoria para las especialidades de *educación preescolar (Educación Inicial)*; *Educación Básica General* y *Educación Secundaria*.

Las titulaciones que están asociadas a los requisitos que debe poseer el aspirante para ingresar en la docencia, se encuentran establecidas en el Resuelto N° 1615 de octubre de 2006, en el cual se establecen los requisitos en cuanto a los títulos que debe poseer el aspirante a cargos docentes¹⁷.

7.3. Titulaciones para ocupar posiciones docentes en la República de Panamá y las carreras universitaria para la formación del profesorado en educación

¹⁷ <https://vlex.com.pa/vid/resuelto-mediante-adopta-texto-unico-30560938>, RESUELTO No. 1625 Panamá, 25 de octubre de 2006, "MEDIANTE EL CUAL SE ADOPTA EL TEXTO UNICO DEL DECRETO EJECUTIVO 203 DE 27 DE SEPTIEMBRE DE 1996 Artículos N°6, Artículo N°7, Artículo N°8, Artículo N° 9 y Artículo N° 10.

Los títulos universitarios que se establecen en Panamá según Resuelto N° 1625, publicado en Gaceta¹⁸, para ocupar posiciones docentes, según los niveles educativos, tienen como requisitos las titulaciones que se pueden consultar en la tabla 15.

Tabla 15

Títulos universitarios en Panamá por niveles y su normativa educativa.

NIVEL	NORMATIVA EDUCATIVA	TITULACIONES O REQUISITO
<i>NIVEL PRIMERO</i>	Resuelto N° 1625, Artículo 6 ¹⁹	<ul style="list-style-type: none"> •Diploma de maestro a nivel superior con título de Licenciado o Profesor en Educación •Diploma de maestro a nivel superior con título de profesor de primera enseñanza •Diploma de maestro a nivel superior •Diploma de maestro de primera enseñanza •Diploma de profesor de educación de primera enseñanza •Diploma de Licenciado o Profesor en Educación
<i>NIVEL EDUCACIÓN BÁSICA GENERAL, O MEDIA</i>	Resuelto N° 1625, Artículo 7 ²⁰	<ul style="list-style-type: none"> •Profesor de Segunda Enseñanza en la Especialidad •Licenciado en la Especialidad •Profesor de Educación Básica del Ciclo Final •Técnico a nivel superior en la Especialidad •Diploma a Nivel Medio
<i>NIVEL EDUCACIÓN VOCACIONAL</i>	Resuelto N° 1625, Artículo 8 ²¹	<ul style="list-style-type: none"> •Profesor de Segunda Enseñanza en la Especialidad •Profesor de Segunda Enseñanza con

¹⁸ <https://www.gacetaoficial.gob.pa/pdfTemp/25683/2093.pdf>

¹⁹ <https://www.gacetaoficial.gob.pa/pdfTemp/25683/2093.pdf>

²⁰ <https://www.gacetaoficial.gob.pa/pdfTemp/25683/2093.pdf>

NIVEL PREESCOLAR	Resuelto N° 1625, Artículo 5 ²²	<p>Especialización en Tecnología</p> <ul style="list-style-type: none"> •Técnico en Ingeniería en la Especialidad •Título de Técnico en la Especialidad •Diploma Vocacional al nivel medio en la especialidad •Diploma de nivel medio •Diploma de maestro de primera enseñanza o maestro al nivel superior, con título de Licenciado en Educación Preescolar •Diploma de primera enseñanza o maestro superior con título de profesor en preescolar •Diploma de licenciado en educación preescolar •Diploma de Profesor en preescolar
	Resuelto N.º 1625, Artículo7	<ul style="list-style-type: none"> •Título de profesor de segunda enseñanza en la especialidad •Licenciado en la especialidad •Licenciado en Educación o Profesor en pedagogía o en Educación
NIVEL SUPERIOR	Resuelto N.º 1625, Artículo9	<ul style="list-style-type: none"> •Profesor de segunda enseñanza en la especialidad •Licenciatura en la especialidad •Un mínimo de dos años de experiencia docente en la especialidad

En Panamá las carreras con licenciamiento para la formación del profesorado en educación son ofertadas por Universidades Oficiales y Universidades Particulares. En el caso de las Universidades Oficiales las carreras son aprobadas por el máximo organismo, a saber, el Consejo

²¹ <https://www.gacetaoficial.gob.pa/pdfTemp/25683/2093.pdf>

²² <https://www.gacetaoficial.gob.pa/pdfTemp/25683/2093.pdf>

Académico, para las carreras de Pregrado y Grado. El Consejo de Investigación y Postgrado aprueba las carreras de postgrado.

Ilustración 10

Niveles en las carreras universitarias para la formación del Profesorado en Educación en Panamá



Las Universidades Particulares tienen que presentar por ley las carreras para la aprobación de la Comisión Técnico de desarrollo Académica,(CTDA); instancia que forma parte del Consejo de Evaluación y Acreditación Universitaria de Panamá (CONEAUPA); instancia que le otorga legalidad a la oferta educativa y emite las Resoluciones, que legalizan el poder ofertar las carreras, así como para declararlas actualizadas (luego del periodo de vigencia de la Resolución, la saber hasta un máximo de seis) años de vigencia. En relación a las carreras universitarias para la formación del Profesorado en Educación en Panamá, esta atiende a 10 niveles, los cuales se pueden consultar en la ilustración 10.

7.4. Las áreas curriculares de la formación docente

Las currícula a nivel de la educación superior universitaria mediante la cual se formaliza la formación inicial de los docentes en Panamá abarca dos áreas de Formación, la Formación General, y la Formación Profesional. A cada una de estas áreas la CTDA le ha determinado un peso porcentual dentro de la estructura curricular del plan de estudio. El alcance explicativo de estas áreas se determina mediante las definiciones que se encuentran en la tabla 16.

Tabla 16

Áreas de formación en las currícula universitarias, Panamá²³

ÁREA DE FORMACIÓN GENERAL	ÁREA DE FORMACIÓN PROFESIONAL	REFERENCIA
Es el área que “incide principalmente en la formación integral del hombre y la mujer (capacidad reflexiva, valores, profundización cultural, adquisición de habilidades). Incluye las asignaturas culturales o humanistas necesarias para la formación integral del educando...En esta área deben aparecer las asignaturas declaradas por ley en los estudios de pregrado y grado”	Es el área que “se relaciona con los conocimientos, competencias, habilidades, destrezas y actitudes que inciden que caracterizan a una determinada carrera y está constituida por asignaturas fundamentales, así como por asignaturas de orientación especializada”.	Artículo N° 81, del Decreto Ejecutivo 539 de 30 de agosto de 2018)
“Estas asignaturas podrán comprender el diecisiete por ciento (17%) del total de asignaturas del plan de estudio”.	“Las asignaturas del área profesional tendrán un mínimo de ochenta y tres por ciento (83%) del total de asignaturas del plan de estudios”.	

7.5. La carga crediticia de los títulos universitarios de la formación en educación en Panamá

A partir del año 2010 se establece en la normativa (Decreto Ejecutivo N° 511 de 20 de julio de 2010 y en el Decreto Ejecutivo 539 de 30 de agosto de 2018 de 30 de agosto de 2018) la duración de las carreras universitarias; y la cantidad de créditos correspondientes. El parámetro

²³ Ley No. 52 de 26 de junio de 2015 de 30 de junio de 2015. Decreto Ejecutivo No. 539 de 30 de agosto de 2018: Artículo N° 81. https://www.gacetaoficial.gob.pa/pdfTemp/28601_B/GacetaNo_28601b_20180830.pdf

establecido para la determinación de créditos es el siguiente: 16 horas teóricas es igual a 1 crédito; 32 horas prácticas es igual a un crédito.

Esta nueva forma de establecimiento de la unidad de crédito es establecida con el Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria de Panamá; referencia que permite establecer la duración en años y cantidad de créditos para los niveles educativos (Decreto Ejecutivo No. 539 de 30 de agosto de 2018: Artículo N° 118) (tabla 17).

Tabla 17

Duración de los grados académicos universitarios según duración y cantidad de créditos: Panamá.

GRADO ACADÉMICO	CARRERAS	DURACIÓN	CANTIDAD DE CRÉDITOS
Pregrado	Técnicas superiores	2 años como mínimo	Como mínimo entre 90 y 120
Grado	Licenciaturas	4 años como mínimo	180 Carreras de Ingeniería Medicina, Derecho, Educación, Enfermería, Odontología Arquitectura Las demás licenciaturas como mínimo 140 créditos
Profesorado	Profesorado en la Especialidad	1 año como mínimo	No menos de 50 créditos en el área de formación incluyendo la Práctica
Postgrado	Especialización	1 año	Mínimo de 24 créditos
	Maestría	2 años	Mínimo de 42 créditos

Fuente: Decreto Ejecutivo No. 539 de 30 de agosto de 2018

Además, se tiene como referencia la definición de crédito centroamericano, en el cual se establece que “La definición de créditos centroamericanos es para 45 hora de trabajo del estudiante, con un período de 15 semanas, es decir el estudiante dedica tres horas de trabajo por semanas, de manera independiente, y en contacto con el profesor. Marco de cualificaciones para la educación superior centroamericana. Resultados de aprendizaje para licenciatura, maestría y doctorado²⁴.”

Cada universidad dentro de su autonomía puede incluir Cursos Optativos; así como las opciones de Opción de Grado. Para el caso de los Estudios de Postgrado desde la normativa establecida por el Consejo nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria de Panamá (CONEAUPA), se hace la distinción en las Opciones de Grado, ya sea que se trate de una Maestría Académica, o, Maestría profesional. Las opciones diferenciadas para el Postgrado están recogidas en el Decreto Ejecutivo No. 539 de 30 de agosto de 2018, en su Artículo 120.

²⁴ https://www.csuca.org/docs-csuca/libros/sub-regional%20americacentral%2017-02-15-CSUCA_final.pdf, página 21.

7.6. Las modalidades de educación superior universitaria y los tipos de planes de estudio

De conformidad con la normativa (Decreto Ejecutivo No. 539 de 30 de agosto de 2018 Artículo N° 84), se declaran en la República de Panamá dos modalidades educativas: 1) Modalidad presencia, y 2) Modalidad La distancia (Semipresencial y virtual).

En cuanto a las directrices para la determinación de los tipos de horas para la elaboración de las mallas curriculares, se determinan dos tipos de horas: Horas Teóricas y Horas Prácticas. Este tipo de horas se interpreta para las modalidades declaradas, mediante la diferenciación en: Horas presenciales y Horas no presenciales (Decreto Ejecutivo No. 539 de 30 de agosto de 2018: Artículo N° 83).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Buscador de Graduados de la Universidad de Panamá,
<http://www.up.ac.pa/PortalUp/egresados.aspx?menu=358>
- Comisión Técnica de Desarrollo Académico (CTDA), <http://www.meduca.gob.pa/ctda/vision>
- Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria de Panamá (CONEAUPA),
<http://www.coneupa.edu.pa/nosotros/conoce-m%C3%A1s-sobre-elconeupa>
- Constitución de la República de Panamá.
<https://www.cijc.org/es/NuestrasConstituciones/PANAM%C3%81-Constiucion.pdf>
- Contactos de la RED ENLACES de las facultades y la DICIAT,
<http://www.up.ac.pa/PortalUp/egresados.aspx?menu=358>
- 42 universidades particulares y 5 oficiales con planes de estudios (Aprobados),
<http://www.meduca.gob.pa/ctda/queeslactda>,
<http://www.meduca.gob.pa/index.php/ctda/planesdeestudios>
- Decreto Ejecutivo No. 539 de 30 de agosto de 2018, Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria de Panamá (CONEAUPA).
https://www.gacetaoficial.gob.pa/pdfTemp/28601_B/GacetaNo_28601b_20180830.pdf
- Escobar, Vielka de y Fruto de Omayra (2005). Estudio de títulos de la educación superior en Panamá. IESALC-UNESCO. Consejo de Rectores. Texto Único de la Ley 47 Orgánica de Educación, https://www.meduca.gob.pa/sites/default/files/2016-1946_ley_00047_25042_2004.pdf
- Formularios y recursos de reconocimiento de títulos y otros,
<http://www.up.ac.pa/PortalUp/SecretariaGeneral.aspx?submenu=20>,
<http://www.up.ac.pa/PortalUp/SecretariaGeneral.aspx?menu=428>

ISAE Universidad, 2017 *Propuestas sobre la formación docente.*
<https://documentcloud.adobe.com/link/review?uri=urn:aaid:scds:US:93f8500e-709a-47b7-b16c-c5e3029afd17>, p.17.

Lista de Institutos Superiores,
<http://www.meduca.gob.pa/sites/default/files/JULIO%202017%20INSTITUTOS%20SUPERIORES%20y%20PLANES%20APROBADOS%20POR%20MEDUCA%20%20-.pdf>

Ministerio de Educación, <http://www.meduca.gob.pa/>

Núñez, Elsa; Salcedo, Inés (2017). La identidad profesional del docente panameño desde la historia reciente de la Escuela Norma,<https://www.redalyc.org/jatsRepo/4780/478055148002/478055148002.pdf>

Planes de estudios de la Universidad Autónoma de Chiriquí (UNACHI),
<http://www.unachi.ac.pa/pregrado>

Planes de estudios de la Universidad de Panamá,
<http://www.up.ac.pa/PortalUp/Facultades.aspx?area=4>

Planes de estudios de la Universidad Especializada de las Américas(UDELAS),
<http://www.udelas.ac.pa/en/ofertas-academicas/>

Planes de estudios de la Universidad Marítima de Panamá (UMIP),
<http://www.umip.ac.pa/aspirantes.php>

Planes de estudios de la Universidad Tecnológica de Panamá (UTP), <http://www.utp.ac.pa/oferta-academica-de-la-utp>

Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL), Perfil de País: Panamá, Informe publicado 5/2019,
https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_informe_pdfs/panama_25_09_19.pdf

Universidad de Panamá, <http://www.up.ac.pa/PortalUp/SecretariaGeneral.aspx?submenu=20>

CAPÍTULO VII. CASO DE ECUADOR. UNIVERSIDAD DE LAS AMÉRICAS (UDLA), Y PONTIFICA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL ECUADOR (PUCE)

1. Introducción al contexto en Ecuador

En los últimos años han existido muchos cambios en los reglamentos para desarrollar la calidad educativa (Reyes Reinoso & Cantos Ochoa, 2018). El Ministerio de Educación del Ecuador tiene, desde el año 2010, un modelo de gestión para asegurar el acceso universal al derecho a la educación. Este modelo implica ejecutar procesos de desconcentración para fortalecer los servicios educativos procurando atender a las realidades locales (Ministerio de Educación, 2010). Dentro de este modelo, uno de sus objetivos específicos es “implementar los sistemas de información que consideren los componentes de capacitación, gestión, régimen escolar, acompañamiento pedagógico, regulación.”

Para docentes que ya forman parte del Magisterio Público a nivel nacional, el Ministerio lleva a cabo evaluaciones de desempeño dentro de su programa “Ser Maestro” con el objetivo de identificar las necesidades. En cambio, para llenar vacantes de docentes en el Magisterio Nacional, el Ministerio de Educación lleva a cabo el programa “Quiero Ser Maestro.” Este tiene dos fases: 1. el proceso para la obtención de la calidad y 2. el concurso de méritos y oposición (Ministerio de Educación, 2021). La primera fase consiste en completar una solicitud en la que se acogen a la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI). Ésta, en su artículo 281 establece los nueve requisitos generales para el ingreso, traslado y promoción en el sistema educativo público y los enumera así:

- 1) Ser ciudadano ecuatoriano de nacimiento o extranjero que haya residido legalmente en el país por lo menos cinco años, de conformidad con lo dispuesto en la Ley Orgánica de Servicio Público, y estar en goce de los derechos de ciudadanía
- 2) Ser candidato elegible
- 3) Poseer uno de los títulos de conformidad con lo previsto en el presente reglamento
- 4) Haber aprobado las evaluaciones para docentes o directivos, aplicadas por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa, en los casos que correspondiere
- 5) Dominar un idioma ancestral en el caso de aplicar a un cargo para una institución intercultural bilingüe, o en el caso de los aspirantes a cargos de asesores o auditores educativos, en los distritos con predominancia de una nacionalidad indígena
- 6) No haber sido sancionado con la destitución o remoción de funciones
- 7) No haber sido sancionado con suspensión o multa en los últimos cinco años
- 8) No estar inmerso en sumario administrativo
- 9) Los demás previstos en la Ley Orgánica de Educación Intercultural, el presente reglamento y demás normativa vigente.

El artículo 282 del mismo reglamento establece la forma de calificar el concurso de méritos y oposición (65% oposición y 35% resultados de la evaluación de méritos). Igualmente, el artículo 285 especifica cómo se evalúan los títulos de los candidatos siguiendo la LOEI y la Ley Orgánica de Educación Superior. Aquí, los títulos a calificar, de menor a mayor puntaje, son: *Profesores Normalistas, Técnicos o Tecnológicos Superiores, Títulos de tercer nivel, títulos de cuarto nivel en educación* o relacionado con la especialidad de su área de enseñanza, y *grado académico de PhD* o su equivalente. Para otros cargos como directivos, docente-mentor y docente-consejero, el mismo artículo establece otros requisitos adicionales.

Dado que uno de los requisitos contar con un título de tercer nivel en ciencias de la educación, es importante conocer que la Ley Orgánica de Educación Superior, LOES (Ley Orgánica de Educación Superior, LOES, 2018) establece en su artículo 118 que existen dos subniveles dentro de este “tercer nivel”:

a. *Tercer nivel técnico-tecnológico superior* está orientado al desarrollo de las habilidades y destrezas relacionadas con la aplicación, adaptación e innovación tecnológica en procesos relacionados con la producción de bienes y servicios; corresponden a este nivel los títulos profesionales de técnico superior, tecnólogo superior o su equivalente y tecnólogo superior universitario o su equivalente.

b. *Tercer nivel de grado* es orientado a la formación básica en una disciplina o a la capacitación para el ejercicio de una profesión; corresponden a este nivel los grados académicos de licenciatura y los títulos profesionales universitarios o politécnicos y sus equivalentes.

Los *contenidos de estos títulos no están regulados por el Estado*. Tal vez por ello, se argumenta que el sistema educativo y la forma de evaluarlo debe modificarse, apuntando a los procesos e indicadores las tendencias para plantear perspectivas de desarrollo y disponiendo de mayores niveles de formación y actualización de los maestros y de las instituciones formadoras de maestros (Paladines, 2015).

Una buena formación a los y las futuras maestras de educación obligatoria es imprescindible. Así, para poder evaluar la calidad de estas formaciones se debe también tomar en cuenta que la carrera universitaria debe brindar competencias técnicas y fomentar el desarrollo de aptitudes personales (Reyero, 2014). Alcanzar estos objetivos demanda, además de una malla de contenidos robusta, conocimientos, actitudes y habilidades diferenciadas en los y las docentes universitarios (Villarroel & Bruna, 2017). Las concepciones que se tienen sobre las funciones de los participantes del proceso educativo influyen de forma significativa en la manera

cómo se lleva a cabo la evaluación de la actividad docente y de la calidad educativa. Así, dependiendo de la perspectiva de pensamiento sobre la enseñanza, la evaluación puede hacer énfasis en el método (ej. uso de técnicas y métodos de instrucción) o la relación docente-estudiante (McEwan, 2011).

En América Latina, en comparación a otras regiones del mundo, *existe menos investigación sobre la excelencia docente* a pesar de la importancia dentro del análisis de calidad de la educación superior vista como una estrategia de disminución de desigualdades sociales (Quijada, 2019). Adicionalmente, existe poco acuerdo sobre los fines de la educación superior y, por ende, los estándares de excelencia y calidad que debe tener. En un reciente análisis del proceso de aseguramiento de la calidad en educación superior en Ecuador se muestra que es difícil establecer un concepto claro de calidad debido a su subjetividad y se sugiere una aproximación entre cualidad y calidad para integrar los objetivos institucionales y estatales con la calidad de los servicios y productos que cada institución de educación superior ofrece (Escobar-Jiménez & Delgado, 2019).

2. Estructura Del Sistema Educativo Ecuatoriano

En Ecuador el sistema educativo se divide en varios *ciclos de educación*. La educación (previa a la universidad) está regulada en la: 1) *Constitución de la República de Ecuador 2008*²⁵; 2) Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) 2011²⁶; y 3) Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural, publicado 2012²⁷. En relación a los ciclos que se imparten, estos son en total 6 (se pueden consultar en la tabla 16), siendo dos tipos de niveles de formación según la LOES en su artículo 118 (consultar ilustración 18).

Tabla 18

Ciclos de educación en Ecuador

²⁵ <https://bit.ly/3xF2V6u>

²⁶ <https://bit.ly/3eTEd9C>

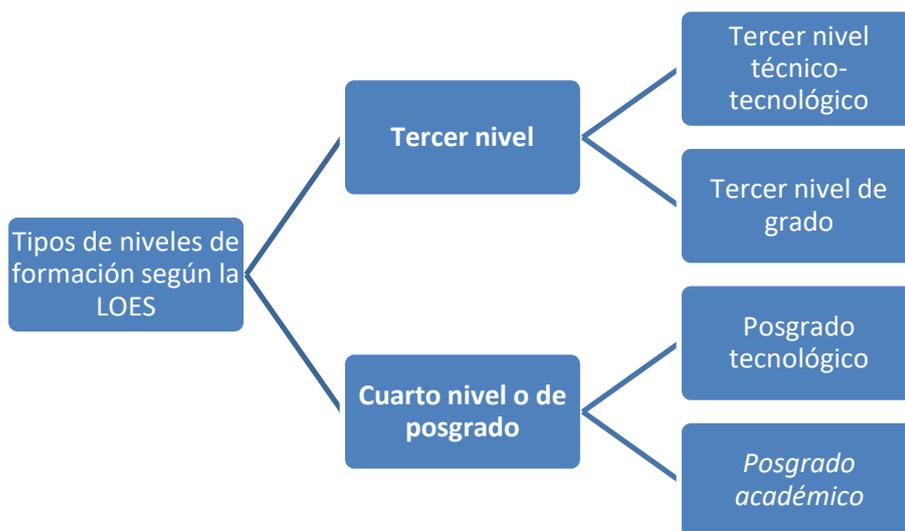
²⁷ <https://bit.ly/3nG1pMI>

CICLOS EDUCATIVOS				CARACTERÍSTICAS
Educación Elemental)	General	Básica	(Básica	De los 6 a los 8 años. De carácter obligatorio. Comprende 3 cursos académicos.
Educación General Básica (Básica Media)				De los 9 a 11 años. De carácter obligatorio. Comprende 3 cursos académicos.
Educación General Básica (Básica Superior)				De 12 a 14 años. De carácter obligatorio. Comprende 3 cursos académicos.
Bachillerato				De 15 a 17 años. De carácter obligatorio. Comprende 3 cursos académicos.
Educación Elemental)	General	Básica	(Básica	De los 6 a los 8 años. De carácter obligatorio. Comprende 3 cursos académicos.
La educación universitaria en Ecuador por la Ley Orgánica de Educación Superior 2010. Reforma de la Ley Orgánica de Educación Superior en 2018 (LOES) ²⁸				

Ilustración 11

Tipos de niveles de formación según la LOES en su artículo 118

²⁸ <https://bit.ly/3xF3VYi>



En el caso del *Cuarto nivel o de posgrado*, dicha formación está orientada a la formación académica y profesional avanzada e investigación en los campos humanísticos, tecnológicos y científicos. Dentro de la misma, se distingue:

- a) *Posgrado tecnológico*, corresponden a este nivel de formación los títulos de: especialista tecnológico y el grado académico de maestría tecnológica.
- b) *Posgrado académico*, corresponden a este nivel los títulos de especialista y los grados académicos de maestría, PhD o su equivalente, conforme a lo establecido en esta Ley”.

El **Reglamento de Régimen Académico de 2019**²⁹ regula las instituciones que pueden otorgar los distintos títulos según nivel de formación que señala la LOES en su artículo 15 (tercer nivel) y 21 (cuarto nivel). Así, las universidades pueden ofertar cuatro titulaciones de nivel técnico-tecnológico y de grado, y 6 de cuarto nivel o de posgrado (consultar tabla 19).

Tabla 19

Titulaciones ofertadas en el nivel técnico-tecnológico y de grado, y en el cuarto nivel o de posgrado

NIVEL	TITULACIONES QUE OFERTA
-------	-------------------------

²⁹ <https://bit.ly/3e1Nc9z>

TÉCNICO- TECNOLÓGICO Y DE GRADO	<ul style="list-style-type: none"> • Técnico Superior o su equivalente. • Tecnólogo Superior o su equivalente. • Tecnólogo Superior Universitario o su equivalente de conformidad al Reglamento General a la LOES. • Licenciado/a, ingeniero/a o los que correspondan a los estudios en el tercer nivel de grado.
CUARTO NIVEL O DE POSGRADO	<ul style="list-style-type: none"> • Especialista Tecnológico. • Especialista. • Especialista (en el campo de la salud). • Magíster Tecnológico. • Magíster. • Doctor (PhD o su equivalente).

Este mismo Reglamento en su artículo 16 establece el ingreso a tercer nivel, y el artículo 18 señala la duración de las **carreras de tercer nivel** (estableciendo un máximo y un mínimo) según periodos académicos, horas, créditos y asignaturas (Ilustración 12).

En cuanto al **cuarto nivel o de posgrado**, en su artículo 22 establece el ingreso al cuarto nivel según sea un posgrado tecnológico, posgrado académico y PhD o su equivalente, y el artículo 23 señala la duración de los **programas de posgrado** (estableciendo un máximo y un mínimo) según periodos académicos, horas, créditos y asignaturas.

Como regulación e instrumentos de evaluación y acreditación de las carreras y programas se pueden señalar los siguientes:

-Reglamento de evaluación, acreditación y categorización de carreras de las instituciones de educación superior³⁰ (codificado) se encarga de “regular los procesos de evaluación, acreditación y categorización de las carreras de las instituciones de educación superior, que realice el Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CACES), conforme lo establece el artículo 174 literal b) de la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES)”.

-Modelo genérico de evaluación del entorno de aprendizaje de carreras en Ecuador 2017³¹.

³⁰ <https://bit.ly/3e6fBvm>

³¹ <https://bit.ly/3ePRcJI>

-Modelo genérico de evaluación de posgrados³².

Ilustración 12

Duración de las carreras de tercer nivel en Ecuador

		Duración en PAO (No incluye internado rotativo en áreas de Salud)		Horas totales (No incluye internado rotativo en áreas de Salud)		Créditos totales (No incluye internado rotativo en áreas de Salud)		Número de cursos o asignaturas sugerido	
		Min.	Máx.	Min.	Máx.	Min.	Máx.	Min.	Máx.
Tercer Nivel Técnico - Tecnológico	Técnico Superior	2	4	1 440	2 880	30	60	8	24
	Tecnológico Superior	4	5	2 880	3 600	60	75	18	30
	Tecnológico Superior Universitario	6	7	4 320	5 040	90	105	30	42
Tercer nivel de Grado	Licenciatura y títulos profesionales	8	10	5 760	7 200	120	150	40	60
	Veterinaria	9	10	6 480	7 200	135	150	45	60

En otro sentido, es *obligatoria la acreditación de la universidad*, de las carreras y de los programas de posgrados. También es *obligatoria la existencia de políticas de evaluación de calidad* en cada universidad, pero tienen *autonomía* para elaborarlas e implementarlas. Se ha acreditado la PUCE en 2020.

La evaluación de las carreras sigue el proceso recogido en el capítulo III (artículos del 6 al 9) del Reglamento de evaluación y acreditación de carreras, las cuales son 3: 1) Autoevaluación; 2) Evaluación del entorno de aprendizaje; y 3) Examen Nacional de Evaluación de Carreras.

En los programas de posgrados no se ha encontrado una regulación nacional concreta como en el caso de las carreras. Se ha establecido un Modelo genérico de evaluación³³.

La PUCE, por ejemplo, en relación a la evaluación institucional de las carreras y programas, tiene una normativa de evaluación interna institucional de carreras y programas³⁴. Asimismo, se ha regulado un Modelo genérico de Evaluación del entorno del aprendizaje de carreras PUCE y un Modelo genérico de autoevaluación de los programas de posgrados de la PUCE.

³² <https://bit.ly/3vKIkvN>

³³ <https://bit.ly/3vKIkvN>

³⁴ <https://bit.ly/330OQC4>

3. Títulos universitarios de formación del profesorado de educación obligatoria (0-17 años)

En Ecuador para ser profesor de educación obligatoria en el nivel de básica y bachillerato se exige los requisitos del artículo 281 reformado, numerales 1 al 9 del **Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural**³⁵. En cuanto a los requisitos de titulación se pronuncia este artículo sin delimitar solo a los que se encuentran dentro del campo del conocimiento de la educación. Para mayor abundamiento, su artículo 285 reformado del Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural establece un porcentaje de valoración según la titulación de mayor a menor para el ingreso en la carrera pública:

- 1) PhD o su equivalente en educación o en áreas de su especialidad.
- 2) Títulos de cuarto nivel en educación o relacionado con la especialidad de su área de enseñanza, reconocido por la instancia gubernamental respectiva y no equivalente al grado académico de doctorado.
- 3) Títulos de tercer nivel.
- 4) Técnicos o Tecnológicos superiores.
- 5) Profesores Normalistas.

En la convocatoria para el ingreso a la carrera pública en 2021 denominado *Concurso de méritos y oposición quiero ser maestro 7*³⁶ se concreta este porcentaje en la puntuación indicada en la ilustración 13.

Por lo expuesto, si bien la titulación en educación es importante en la valoración del ingreso a la carrera pública, *se podría entrar sin titulación en educación*. Los *profesores normalistas* son aquellos que tienen una titulación normalista que *ya no se oferta* (antiguamente tecnológico).

Ilustración 13

Puntuación del mérito Titulación según Acuerdo Nro. MINEDUC-MINEDUC-2021-000007-A

³⁵ <https://bit.ly/3nG1pMI>

³⁶ <https://bit.ly/2PIL512>

TÍTULO	PORCENTAJE	PUNTOS
Profesores Normalistas	20%	4,00
Títulos de tercer nivel Técnico o Tecnológico y de grado	70%	14,00
Títulos de cuarto nivel (Maestría o especialidad) en educación o relacionados con la especialidad de su área de enseñanza, reconocido por la instancia gubernamental respectiva y no equivalente al grado académico de doctorado.	90%	18,00
Títulos de cuarto nivel (PhD, EdD o su equivalente) en educación o en otras áreas relacionadas con su especialidad.	100%	20,00

Por otro lado, la Ley Orgánica de Educación Intercultural permite a las unidades *educativas particulares* (privadas) *libertad en la contratación del profesorado* en relación con el requisito de titulación, pero cumpliendo como requisitos mínimos lo establecido en el artículo 281 del Reglamento de la Ley Orgánica de Educación Intercultural³⁷. Por último, las titulaciones de educación que son reconocidas en el Reglamento que regula el Régimen de armonización de la nomenclatura de títulos profesionales y grados académicos³⁸ que confieren las instituciones de educación superior del Ecuador, se encuentran en las siguientes páginas:

- Licenciaturas en educación (tercer nivel grado): página 4.
- Especialización (posgrado): página 11 y 12.
- Maestría (equivalente a máster- posgrado): páginas de la 22 a la 24.
- Doctorado (posgrado): página 55.

4. Normativa que regula los estudios de la Licenciatura en Educación Básica y Plan de estudios o planificación curricular

La normativa educativa de la Licenciatura en Educación Básica está regulada por siete documentos de normativa educativa (consultar tabla 20).

³⁷ <https://bit.ly/3nG1pMI>. Artículo 44 último párrafo

³⁸ <https://bit.ly/3aZhYOo>

Tabla 20

Normativa educativa que regula la Licenciatura en Educación Básica

NORMATIVA EDUCATIVA
Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) 2011 ³⁹ .
Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural, publicado 2012 ⁴⁰ .
Reglamento que regula el Régimen de armonización de la nomenclatura de títulos profesionales y grados académicos que confieren las instituciones de educación superior del Ecuador 2014 ⁴¹ .
Ley Orgánica de Educación Superior 2010. Reforma de la Ley Orgánica de Educación Superior en 2018 (LOES) ⁴² .
Reglamento de Régimen Académico de 2019 ⁴³ .
Reglamento de evaluación, categorización carreras educación superior ⁴⁴ .
Modelo genérico de evaluación del entorno de aprendizaje de carreras en Ecuador 2017 ⁴⁵ .

En relación a los requisitos de acceso a la carrera pública y las instituciones educativas privadas que ofertan educación obligatoria nos remitimos a lo señalado en líneas anteriores. Asimismo, sobre el número mínimo y máximo de los títulos de tercer nivel y de cuarto nivel. Finalmente, el artículo 9 del Reglamento de Régimen Académico⁴⁶ define el crédito del siguiente modo:

Un crédito académico es la unidad cuantitativa de medida, para el tiempo y dedicación académica por parte del estudiante, que integra las siguientes actividades de aprendizaje:

³⁹ <https://bit.ly/3eTEd9C>

⁴⁰ <https://bit.ly/3nG1pMI>. Artículos 281 y 285 en cuanto al acceso a la carrera pública

⁴¹ <https://bit.ly/3aZhYOO>

⁴² <https://bit.ly/3xF3VYi>

⁴³ <https://bit.ly/3e1Nc9z>

⁴⁴ <https://bit.ly/3e6fBvm>

⁴⁵ <https://bit.ly/3ePRcJI>

⁴⁶ <https://bit.ly/3e1Nc9z>

aprendizaje en contacto con el docente, aprendizaje autónomo y aprendizaje práctico/experimental. Un crédito académico equivale a cuarenta y ocho (48) horas de actividad del estudiante en las distintas actividades de aprendizaje previstas en el plan de estudios. Las IES podrán organizar sus carreras y programas en horas, en créditos o en ambas unidades.

Finalmente decir, que la distribución de horas del *Plan de estudios* de la Licenciatura de Educación Básica de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador Sede Santo Domingo se puede consultar en la tabla 21. El plan de estudios⁴⁷ o planificación curricular, consta de los dos itinerarios *Educación Artística* y *Educación Inclusiva*, y está conformado por un total de 45 asignaturas. Además, se desarrolla durante cuatro años que corresponden a 8 periodos académicos (PAO), y se encuentra publicado, cuyo acceso se encuentran en ECE MALLA VIGENTE.

Tabla 21

Distribución de horas del Plan de estudios de la Licenciatura de Educación Básica

DESCRIPCIÓN	HORAS
Númerodeperiodosacadémicos	8
Totaldehorasdelacarrera/programa	5760
Totaldehorasdelaprendizajeencontactoconeldocente	2064
Totaldehorasdelaprendizajepráctico-experimental	0
Totaldehorasdelaprendizajeautónomo	3096
Totaldehorasdelasprácticaspre profesionaleslaborales	240
Totaldehorasdelasprácticasdeserviciocomunitario	120
Totalde la unidad de integración curricular/titulación	240
Númerodeestudiantesporcohorte	25

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

⁴⁷ <https://pucesd.edu.ec/educacion/>

- Boysen, G. A., Richmond, A. S., & Gurung, R. A. R. (2015). Model teaching criteria for psychology: initial documentation of teachers' self-reported competency. *Teaching of Psychology, 1*(1), 48-59. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1037/stl0000023>
- Díaz Ocampo, E., Venet Muñoz, R., & Álvarez Cortés, A. (2017). La formación permanente de los docentes de la universidad Ecuatoriana en didáctica de la educación superior. Una mirada histórica para su comprensión. *Didáctica y Educación, VII*(3), 279-315.
- Escobar-Jiménez, C., & Delgado, A. (2019). Calidad y cualidad en la Educación Superior: una discusión teórica en el sistema de educación superior ecuatoriano. *REDU. Revista de Docencia Universitaria, 17*(2), 159-175.
- Ley Orgánica de Educación Superior, LOES, 92 (2018).
- McEwan, H. (2011). Narrative Reflection in the Philosophy of Teaching: Genealogies and Portraits. *Journal of Philosophy of Education, 45*(1), 125-140. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.2010.00783.x>
- Ministerio de Educación. (2010). *Ministerio de Educación. ¿Qué es el nuevo modelo de gestión educativa?* <https://educacion.gob.ec/que-es-el-nuevo-modelo-de-gestion-educativa/>
- Ministerio de Educación. (2021). *Ministerio de Educación. Proceso quiero ser maestro.* <https://educacion.gob.ec/proceso-quiero-ser-maestro/>
- Paladines, C. (2015). Perspectivas de cambio en la Educación Básica y en el Bachillerato. Ecuador: 2007-2013. *Praxis educativa, 19*(3), 13-31.
- Quijada, K. (2019). Excelencia del profesorado universitario. Aportes para un estado de conocimiento. *Sinéctica, 53*.
- Reyero, D. (2014). La excelencia docente universitaria. Análisis y propuestas para una mejor evaluación del profesorado universitario. *Educacion XXI, 17*(2), 125-143. <https://doi.org/10.5944/educxx1.17.2.11482>
- Reyes Reinoso, J. R., & Cantos Ochoa, M. E. (2018). El nuevo modelo de gestión educativa y su impacto en las escuelas de educación básica del cantón Cañar, Ecuador. *Killkana Social, 2*(4), 1-8. https://doi.org/10.26871/killkana_social.v2i4.100
- Villarroel, V. A., & Bruna, D. V. (2017). Competencias Pedagógicas que Caracterizan a un Docente Universitario de Excelencia: Un Estudio de Caso que Incorpora la Perspectiva de Docentes y Estudiantes. *Formacion Universitaria, 10*(4), 75-96. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062017000400008>

CAPÍTULO VIII. CASO DE BRASIL. UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO (UFMA), Y UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA (UNESP)

1. Estructura del Sistema Educativo Brasileño

La estructura del sistema educativo brasileño está definida por dos legislaturas principales, *Ley de Lineamientos y Bases de la Educación*, Ley No. 9.394 de 1996, conocida como LDB, y los lineamientos generales de la *Constitución Federal de 1988*, la que dentro del Capítulo III determina que la educación básica es un derecho de todos los ciudadanos. Estas pautas autorizan a las esferas gubernamentales a realizar y mantener programas educativos, que están diseñados con base en la *Base Curricular Nacional Común (BNCC)* de diciembre de 2017. El BNCC está contemplado en el LDB como un conjunto de pautas de aprendizaje de los estudiantes para lograr los objetivos educativos. Es decir, busca asegurar que todos los estudiantes tengan acceso a conocimientos básicos e indispensables, independientemente de su procedencia o sus condiciones de estudio. En conjunto, le corresponde a la Unión, los Estados, el Distrito Federal y los Municipios planificar, financiar, mantener y ejecutar políticas docentes acordes con la BNCC, la LDB y los lineamientos constitucionales.

1.1. División del sistema educativo brasileño: principales modalidades

El sistema educativo de Brasil contempla dos modalidades principales de educación: 1) la Educación Básica, y 2) Otras modalidades de Educación Básica. En relación a la Educación Básica, esta consta de cinco, y cuatro en las otras modalidades, las cuales se pueden consultar en la tabla 22.

Tabla 22

Etapas educativas en función de la modalidad educativa de Educación Básica, y Otras modalidades de Educación Básica.

EDUCACIÓN BÁSICA	
MODALIDAD	CARACTERÍSTICAS
Educación Infantil	Duración de 4 años, con alumnos de 0 a 3 años
Educación Preescola	Duración de 3 años, con alumnos de 4 a 6 años
Escuela Primaria	Duración de 9 años, con alumnos de 6 a 14 años
Escuela secundaria (Ensinomédio)	Duración de 3 años, con alumnos de 15 a 17 años
Escuela secundaria técnica	Las escuelas pueden ofrecer cursos técnicos durante los períodos fuera de la escuela, que son períodos extracurriculares, para sus estudiantes. La duración es variable y puede ser de 1 a 3 años.
OTRAS MODALIDADES DE EDUCACIÓN BÁSICA	
MODALIDAD	CARACTERÍSTICAS
Educación para jóvenes y adultos (EJA)	Atiende a personas que no han tenido la oportunidad de asistir a la escuela primaria o secundaria a la edad prevista.
Educación en el Campo	La provisión de educación sigue siendo un deber del Estado y un derecho de las personas que viven lejos de los centros urbanos, en las denominadas zonas rurales. Así, existen escuelas adaptadas a

	las peculiaridades de la vida rural y de cada región, que contienen sus propios planes de estudio, métodos didácticos y calendario escolar.
Educación Especial	Según LDB, esta es la modalidad "para estudiantes con necesidades especiales". Es decir, son escuelas que cuentan con adaptaciones físicas y materiales escolares que facilitan la enseñanza a personas con algún tipo de discapacidad.
Educación universitaria	Está compuesta por pregrado, posgrado (maestría, doctorado y posdoctorado) y formación a distancia (educación a distancia) en universidades. En esta modalidad caben los alumnos y alumnas que han finalizado el bachillerato, que en general son mayores de 17 años. En Brasil, se ofrece una amplia variedad de cursos en diferentes áreas del conocimiento, con diferentes duraciones. Algunos de estos cursos se pueden realizar incluso a distancia - modalidad de educación a distancia.

1.2. Títulos universitarios de formación del profesorado

En Brasil todos los cursos del nivel de educación superior, destinados a la Formación Docente Inicial de Educación Básica, se organizará en tres grupos, con un período horario total de al menos 3200 (tres mil doscientas) horas, y debe considerar el desarrollo de las competencias profesionales explicadas en las Directrices del Plan de Estudios Nacional para Formación Docente Inicial en la Educación Básica y establece la Base Nacional Común para la formación inicial de profesores Educación básica - Art. 10 (BNC-Formación). La carga académica de los cursos de pregrado debe tener lo siguiente distribución (Art. 11 BNC-Formación):

1 - *Grupo I*: 800 (ochocientas) horas, para la base común que comprende el conocimiento científico, educativo y pedagógico y sustentan la educación y sus articulaciones con sistemas, escuelas y prácticas educativas.

2 - *Grupo II*: 1.600 (mil seiscientas) horas, para el aprendizaje de los contenidos específicos de las áreas, componentes, unidades temáticas y objetos de conocimiento del BNCC, y por el dominio pedagógico de estos contenidos.

3 - *Grupo III*: 800 (ochocientas) horas, práctica pedagógica, distribuidas de la siguiente manera:

- a) 400 (cuatrocientas) horas para la pasantía supervisada, en situación real de trabajo en la escuela, según el Proyecto Pedagógico del Curso (PPC) de la institución formadora; y
- b) 400 (cuatrocientas) horas para la práctica de los componentes curriculares de los Grupos I y II, distribuidos a lo largo del curso, desde su inicio, según el PPC de la institución entrenador.

Se puede utilizar la formación y la experiencia previas, siempre que se desarrollen en instituciones educativas y otras actividades, en los términos de inciso III del Párrafo único del art. 61 de la LDB (Redacción dada por Ley N ° 12.014, de 6 agosto de 2009).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Plan Nacional de Educación (Ley N ° 13.005, de 25 de junio de 2014).http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm

RESOLUCIÓN CNE / CP No. 2, DE 20 DE DICIEMBRE DE 2019.
<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>

RESOLUCIÓN N ° 1 CNE / CP, DE 27 DE OCTUBRE DE 2020. <https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-27-de-outubro-de-2020-285609724>