

MARCO DE ANÁLISIS/DIAGNÓSTICO DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN GENERAL (GEQAF)

En este marco se adopta un enfoque integral y sistémico hacia la educación. Se reconoce la realidad de que la responsabilidad de ofrecer una educación de calidad y de facilitar efectivamente el aprendizaje corresponde a todos los niveles y a todos los aspectos de un sistema educativo.

Índice

INTRODUCCIÓN.....	3
I. INSTRUMENTO ANALÍTICO: RELEVANCIA / CAPACIDAD DE RESPUESTA	10
II. INSTRUMENTO ANALÍTICO: EQUIDAD E INCLUSIÓN.....	13
III. INSTRUMENTO ANALÍTICO: COMPETENCIAS	15
IV. INSTRUMENTO ANALÍTICO: EDUCANDOS A LO LARGO DE TODA LA VIDA	18
V. INSTRUMENTO ANALÍTICO: APRENDIZAJE	21
VI. INSTRUMENTO ANALÍTICO: ENSEÑANZA	24
VII. INSTRUMENTO ANALÍTICO: EVALUACIÓN.....	27
VIII: INSTRUMENTO ANALÍTICO: CURRÍCULUM.....	31
IX. INSTRUMENTO ANALÍTICO: EDUCANDOS	35
X. INSTRUMENTO ANALÍTICO: DOCENTES/EDUCADORES	38
XI. INSTRUMENTO ANALÍTICO: AMBIENTE PARA EL APRENDIZAJE.....	41
XII. INSTRUMENTO ANALÍTICO: GESTIÓN PÚBLICA	44
XIII. INSTRUMENTO ANALÍTICO: FINANCIAMIENTO	48
XIV. INSTRUMENTO ANALÍTICO: EFICIENCIA SISTÉMICA	52

Participantes en la elaboración del GEQAF

El Marco de Análisis/Diagnóstico de la Calidad de la Educación General de la UNESCO (GEQAF, por su sigla en inglés) fue elaborado por la **Secretaría de la UNESCO en estrecha cooperación y consulta con ministerios de Educación, delegaciones de la UNESCO**, y comisiones nacionales en la República Popular China, Finlandia, Noruega, la República de Sudáfrica, y los Emiratos Árabes Unidos. Además, la República Popular China, la República de Sudáfrica y los Emiratos Árabes Unidos hicieron un importante aporte financiero para la organización y fueron países anfitriones de tres reuniones conjuntas de revisión durante 2011, en las que varios borradores del GEQAF fueron editados a fondo y su calidad quedó garantizada. Los representantes de Nigeria y Gabón también se unieron a la última reunión de revisión del GEQAF. Varios especialistas externos prestaron sus servicios como integrantes del comité de referencia y otros fueron revisores del trabajo de sus colegas en la elaboración del GEQAF. Entre ellos están Luis Crouch de la Alianza Mundial para la Educación, Koji Miyamoto de la OCDE, Kai-ming Cheng de la Universidad de Hong Kong, y David Istance de la OCDE.

El trabajo sobre el GEQAF ha sido encabezado por Mmantsetsa Marope, Directora de la División de Educación y Aprendizaje Básico a Superior. Los encargados de los equipos que elaboraron los diferentes instrumentos analíticos que componen el GEQAF son: Edem Adubra, Moritz Bilagher, Min Bista, Dakmara Georgescu, Tekaligne Godana, Yoshie Kaga, Faryal Khan, Mmantsetsa Marope, Florence Migeon, Ushio Miura, Renato Operti y Jin Yang. Entre los demás integrantes de equipos y colaboradores, todos funcionarios de la Secretaría y de institutos de la UNESCO a no ser que se aclare lo contrario están: Patience Awopegba, Carolina Belalcázar, Gabrielle Bonnet (Organismo de Obras Públicas y Socorro de las Naciones Unidas para los Refugiados de Palestina en el Cercano Oriente, OOPS), Ali Bubshait, Carolina Cano, Bernard Combes, Laurent Cortese (Alianza Mundial para la Educación), Keith Holmes, Mariana Kitsiona, Sara Lang (Universidad de Uppsala), Brian Male, Werner Mauch, Mariana Patru, Clinton Robinson, Mioko Saito, Florence Ssereo, Philip Stabback, Nyi Nyi Thaung, Nhien Truong, Jacques Van der Gaag (Brookings Institution), y Mari Yasunaga.

El diseño de la versión interactiva del GEQAF para Internet ha sido dirigido por UNESCO CLD.

INTRODUCCIÓN

Antecedentes

Uno de los éxitos innegables de la agenda de Educación para Todos (EPT) ha sido la apertura al acceso a una educación primaria formal [enlace a datos 1].¹ Solamente en una década (1999–2008) se matricularon, adicionalmente, 52 millones de niños en ese nivel de educación. De esa cifra, 39 millones de niños recién escolarizados viven en el sur y el oeste de Asia. Esa región y el África subsahariana representan el 80% de la disminución en el número de menores no escolarizados. Es probable que en América del Norte, Europa occidental, el este de Asia y la región del Pacífico y América Latina se alcancen las metas numéricas de EPT y de Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) en 2015. Asia central y Europa central y oriental deberían estar cerca de las metas, con una tasa neta de escolarización primaria de un 94% en 2008. El acceso a la educación secundaria tuvo una mejora menor. A pesar de las amplias desigualdades a nivel regional y en cada país, alrededor de 525 millones de niños –casi un 60%– en edad escolar estaban matriculados en 2008. [enlace a datos 2]² Esto constituyó un aumento de casi 91 millones desde 1999. Un número importante de países está cerca de alcanzar la paridad de género tanto en la educación primaria como secundaria. Sin embargo, la meta numérica de 2015 sigue siendo un desafío, especialmente para los países de bajos ingresos. Todavía hay 67 millones de niños en edad escolar que no están matriculados en la educación primaria, 74 millones de adolescentes que no están escolarizados, y unos 793 millones de adultos y 127 millones de jóvenes aún carecen de una alfabetización básica. [enlace a datos 3]³

Se ha demostrado de manera contundente que [anotación técnica 1]⁴ existe un desafío aún mayor. Si bien varios países han logrado escolarizar a millones de educandos, una gran mayoría de estos alumnos no está aprendiendo de manera efectiva, al menos no de acuerdo a los niveles de educación en los que están matriculados. Esto se manifiesta en la deficiente preparación para los niveles subsiguientes, para la capacitación y la educabilidad, para tomar la iniciativa de seguir con el aprendizaje a lo largo de toda la vida, para el mercado laboral, y para el mundo del trabajo. Debido principalmente a los actuales enfoques e instrumentos analíticos, sigue siendo escasa la evidencia de eficacia en los sistemas generales de educación, y en la producción de graduados con la disposición, actitudes, visión de mundo y valores centrales como la paz, el multiculturalismo, el respeto por la diversidad y la coexistencia. (anotación técnica 2)

La evidencia también demuestra que el desafío de enfrentar una educación de mala calidad, una baja eficacia en el aprendizaje y bajos resultados de aprendizaje, es mayor en los países de bajos ingresos, y a nivel mundial para los alumnos de hogares pobres y otros grupos marginados [anotación técnica 3].⁵

El reto de afrontar la baja calidad y la ineficacia también es más pernicioso en los niveles básicos de educación, donde la mayoría de los educandos tiene el grado más elevado de participación. La mala calidad de la educación básica no solamente se transmite a los niveles

¹ Tendencias regionales en escolarización primaria desde 1990 y por género.

² Evidencia sobre el acceso a la enseñanza secundaria por región desde 1990 y por género.

³ Distribución de niños no escolarizados, jóvenes no escolarizados, y jóvenes y adultos analfabetos por región.

⁴ Evidencia de la brecha entre grado de escolarización y logro académico.

⁵ Evidencia actual sobre inequidad en la calidad.

subsiguientes, sino que constituye una grave exclusión de los marginados, y por lo tanto neutraliza la misión de equidad social de la educación básica. Una prueba manifiesta de esta realidad está en la tremendamente baja representación de educandos de grupos marginados en los sistemas de educación post-primaria y educación superior, en puestos de trabajo con altas remuneraciones, y en oportunidades de trabajo que sean rentables. *Al contrario de lo que ocurre con el acceso, la inequidad en la calidad de la educación, en las experiencias educativas y en los resultados de aprendizaje continúa siendo un desafío extraordinario tanto para los países desarrollados como para los países en vías de desarrollo [anotación técnica 4]*⁶.

MARCO DE ANÁLISIS/DIAGNÓSTICO DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN GENERAL (GEQAF)

JUSTIFICACIÓN DEL PROYECTO

Todos los beneficios comprobados que trae la educación para lograr el desarrollo –la reducción de diferentes tipos de pobreza, el crecimiento individual, el crecimiento económico, la prevención de enfermedades y epidemias, un buen estado de salud, la democracia participativa, un uso sostenible del medio ambiente, diversas formas de equidad e inclusividad, la paz, la ciudadanía mundial, la cohesión social, y la estabilidad política, entre otros– no son factibles si esa educación y ese aprendizaje no son de buena calidad, eficaces y relevantes. La educación general establece las bases para una educación y aprendizaje de calidad, eficaces y relevantes a lo largo de toda la vida. De esta manera, el no proporcionar equitativamente una educación y un aprendizaje de calidad, eficaces y relevantes equivale a no lograr el efecto de la educación y el aprendizaje en el desarrollo. Por tanto, una mala calidad de la educación representa un obstáculo para un desarrollo inclusivo y sostenible a nivel personal, nacional y mundial, para lograr prácticamente todos los ODM, y para alcanzar los seis objetivos de la EPT, cada uno de los cuales tiene a la calidad de la educación como precondition, especialmente los objetivos 2, 5 y 6.

Tanto los países desarrollados como los países en vías de desarrollo son muy conscientes de la crisis de calidad y sus consecuencias para el desarrollo. La mayor parte de sus programas de reforma educativa contemplan el mejoramiento de la calidad de la educación y de la equidad como objetivos estratégicos clave. La agenda global de EPT también ha señalado a la calidad como un aspecto que requiere atención. Sin embargo, el desafío permanece, y los objetivos de calidad de la EPT están muy lejos de ser cumplidos. Por tanto, los países miembros de la UNESCO han hecho un llamamiento a la Secretaría para que redoble el apoyo técnico a sus esfuerzos de abordar el reto mundial de alcanzar la equidad en la calidad de la educación y en la eficacia del aprendizaje.

*Hasta el momento, lo que parece faltar son instrumentos para realizar un análisis y una identificación de los obstáculos críticos, para que los países miembros alcancen y mantengan los niveles deseados y la equidad en la calidad de la educación y resultados de aprendizaje. Como respuesta, la Secretaría de la UNESCO, en colaboración con algunos Estados miembros, ha elaborado el Marco de Análisis/Diagnóstico de la Calidad de la Educación General (GEQAF), por medio del cual se pretende habilitar a los Estados miembros para que puedan realizar un análisis/diagnóstico profundo, e identificar los obstáculos críticos que no permiten a sus sistemas de educación general proporcionar de manera equitativa y sostenible una educación de alta calidad y experiencias de aprendizaje efectivas a **todos** los educandos. La falta de instrumentos es*

⁶ Hiperenlace a la evidencia sobre inequidad en la calidad en los países desarrollados, comenzando con la atención y educación de la primera infancia hasta la educación superior.

particularmente notable en la educación general (primaria y secundaria), si se compara con la educación superior y la formación técnica y profesional. Más allá de los exámenes nacionales e internacionales que tienen un alcance y una comparabilidad longitudinal muy limitados, los sistemas de educación general de la mayoría de los países no poseen una tradición sólida de diagnosticar/analizar, mejorar, y asegurar la calidad de la educación.

Un análisis deficiente deriva en graves brechas en la base de conocimiento que se requiere para guiar el diseño y la implementación de intervenciones para mejorar la calidad.

El diagnóstico/análisis encabezado por el GEQAF tiene como propósito asistir a los Estados miembros en el fortalecimiento cualitativo y cuantitativo de la base de conocimientos necesaria para guiar de manera efectiva el diseño y la implementación de intervenciones sensibles, enfocadas y oportunas para mejorar la calidad de la educación general. Eventualmente, la evidencia que provenga del diagnóstico/análisis podría ser utilizada para generar indicadores cualitativos y cuantitativos de la calidad de la educación general, a nivel nacional o a nivel regional en cada país. Estos indicadores podrían ser utilizados para establecer un umbral nacional o subnacional sobre la calidad del sistema de educación general, además de puntos de referencia para que cada país tenga como meta, y para apoyar el seguimiento del progreso.

*Mediante el GEQAF también se pretende fortalecer las capacidades de los Estados miembros para regularizar e institucionalizar los análisis de la calidad de sus sistemas de educación general y para monitorear de manera sostenida el progreso en el mejoramiento de la calidad. El GEQAF **no** tiene como objetivo apoyar comparaciones entre países, sino que el progreso de cada país a través del tiempo. Si las autoridades de un grupo de países desean elaborar indicadores comunes sobre la base de los resultados de sus respectivos análisis, esos datos regionales y el seguimiento conjunto del progreso pueden ser respaldados por la UNESCO.*

NATURALEZA DEL MARCO

La premisa fundamental del GEQAF es que para entregar equitativamente una educación de buena calidad y experiencias de aprendizaje eficaces se necesitan *sistemas* educativos robustos que funcionen bien. Como instrumento analítico, el marco **no** tiene por objetivo “indicar” a los Estados miembros las deficiencias de sus sistemas de educación general o cómo superarlas. El fin es ayudar a los Estados miembros a plantear las preguntas clave sobre sus sistemas, evaluar si los sistemas pueden satisfacer las prioridades de calidad que los Estados miembros se han propuesto y, de ser negativa la respuesta, determinar por qué. El marco también ayudará a los Estados miembros a juzgar si sus sistemas educativos contienen maneras eficientes de automonitorearse.

En este marco se toma el conocimiento nacional de los sistemas de educación general como el punto de partida, y se incorpora el conocimiento internacional para enriquecer el conocimiento local si fuese necesario. Al facilitar a los Estados miembros el planteamiento y la respuesta de preguntas referentes a sus sistemas de educación general, el marco reconoce y respeta el conocimiento local. Se presume que existe suficiente conocimiento y experiencia en cada país para identificar los desafíos, así como para diseñar e implementar respuestas sensibles. Al mismo tiempo, mediante el marco se reconoce el potencial aporte del conocimiento mundial, pero solamente cuando está vinculado a una “raíz local resiliente”. La resiliencia debe provenir de una adaptación adecuada al contexto nacional.

Para construir una “raíz local resiliente” se debe comenzar por comprender el contexto de desarrollo nacional y subnacional de los sistemas de educación general, incluyendo una

comprensión profunda de su economía política. Entender la relevancia y capacidad de respuesta o el esperado impacto en el desarrollo de un sistema de educación es por tanto el punto de partida para responder la pregunta de qué constituye un sistema de educación general de calidad.

Reconocer una “raíz local resiliente” o la relevancia contextual del desarrollo significa reconocer que la calidad de la educación está necesariamente vinculada al contexto. El contexto abarca una dimensión geográfica, temporal y clientelar. Las condiciones varían entre los países y a través del tiempo; las expectativas de las partes interesadas también podrían cambiar. Aceptar esta naturaleza del contexto obliga a los “proveedores de asistencia técnica” a permitir humildemente que el contexto defina su calidad, y una vez que se define respaldar los esfuerzos necesarios para lograr y mantener la calidad contextualizada. Al mismo tiempo, aceptar la naturaleza contextual contempla el reconocimiento no solamente del contexto inmediato, sino de los contextos nacional, regional y mundial. Por lo tanto, los estándares regionales y mundiales todavía sirven como puntos de referencia esenciales.

En este marco se adopta un enfoque integral y sistémico hacia la educación y se reconoce la realidad de que la responsabilidad de ofrecer una educación de calidad y de facilitar efectivamente el aprendizaje corresponde a todos los niveles y a todos los aspectos de un sistema de educación general. La fragmentación en subsistemas de la calidad de la educación general muchas veces ha derivado en políticas, estrategias y programas que son inherentemente incongruentes y a veces contradictorios. También ha llevado a veces a mejoras desparejas y no equilibradas en los subsistemas de calidad de la educación general. Por ejemplo, en las reformas curriculares no siempre se han tomado en cuenta los libros y materiales didácticos, docentes, procesos de enseñanza y métodos de evaluación que se requieren para que las reformas tengan efecto. A veces tampoco se han tenido en cuenta los ambientes de enseñanza y aprendizaje que son necesarios para implementar esos programas de estudios, o los docentes que deben encargarse de implementarlos. En los cambios que se han hecho a los ambientes físicos de enseñanza y aprendizaje no siempre se han considerado las exigencias de diferentes programas de estudios, o incluso las necesidades de docentes y educandos que deben ser satisfechas en esos ambientes. Lo que muchas veces se define como un sistema no es realmente un “sistema”, sino que una amalgama de subsistemas y elementos de la educación general.

Con el fin de asegurar el apego a un enfoque sistémico, el presente marco es integral en su análisis/diagnóstico, pero se aplica de manera más individualizada en las intervenciones subsiguientes al diagnóstico/análisis. Si lo entendemos en forma de metáfora, incentiva a los constructores de un sistema de educación general a sacudir cada columna que sostiene la calidad del sistema, y luego permite a los constructores concentrarse en las reparaciones de las columnas que más se mueven, y específicamente en las columnas cuyos movimientos amenazan con hacer colapsar el sistema si no son arregladas. Sin embargo, al mismo tiempo que se reparan las columnas débiles, los constructores se mantienen conscientes del impacto de sus acciones sobre los pilares que hasta ese momento permanecían fuertes, y por eso tendrán que ajustar iterativamente la fuerza de las columnas nuevas y antiguas. En otras palabras, los constructores protegen la integridad del sistema y se mantienen leales al enfoque sistémico al asegurar la fuerza equilibrada de todos los pilares, y al mantener los pesos de ese equilibrio de acuerdo a las necesidades y prioridades específicas del sistema.

CONCEPTUALIZACIÓN DE UN SISTEMA EDUCATIVO DE CALIDAD

En el presente marco, operativamente se conceptúa a *un sistema de educación general de calidad como el que “es eficaz en el logro de sus propósitos, posee una relevancia o capacidad de*

respuesta duradera y sostenida para el desarrollo,⁷ es equitativo, es eficiente en el uso de recursos, y proporciona un acceso sustantivo⁸ y no simbólico.” De manera congruente con la premisa fundamental del GEQAF, esta definición se concentra en señalar a un sistema de educación general de calidad como condición imprescindible para poder ofrecer equitativamente una educación de buena calidad y eficacia en el aprendizaje. Por lo tanto, operativamente definimos lo que constituye un sistema educativo de buena calidad y no lo que constituye una educación de calidad, ya que lo segundo es el resultado de lo primero. Así, esta definición se centra en elementos clave del *sistema* que deberían permitir ofrecer una educación de calidad y experiencias efectivas de aprendizaje de manera óptima.

ESTRUCTURA DEL MARCO

El UNESCO–GEQAF está estructurado en torno a elementos clave que se ha demostrado funcionan juntos interactiva e iterativamente para permitirle al sistema ofrecer de forma óptima una educación de calidad y experiencias de aprendizaje efectivas. Esos elementos están relacionados a *los objetivos de desarrollo que guían los resultados principales de un sistema educativo, los resultados deseados de un sistema educativo, los procesos básicos y los recursos más importantes que producen esos resultados, y los mecanismos de apoyo que permiten la producción de resultados.*

En el diagrama que se presenta a continuación se detallan los elementos que se convierten en los componentes de un total de 14 instrumentos analíticos, y que juntos constituyen el GEQAF. En la aplicación que funciona en Internet, el diagrama es un esquema o herramienta organizativa heurística para navegar a través del GEQAF. Los diferentes elementos aparecen secuencialmente por razones esquemáticas, pero en realidad están anidados e integrados, y son interactivos e iterativos. En cada instrumento analítico se elaboran preguntas esenciales que deben plantearse durante el análisis sobre la idoneidad de cada elemento del GEQAF, para aportar a la calidad y la eficacia en el aprendizaje. Por ejemplo, el tratamiento de los *docentes* como elemento crucial contiene preguntas referentes a: *su elección de profesión, el criterio de admisión, la capacitación antes y después de comenzar a practicar la docencia, el reclutamiento, las condiciones de trabajo, la administración y la contratación, los salarios e incentivos, las retenciones y la jubilación.*⁹ *El tratamiento de los educandos incluye su nivel en el momento de ingresar a la educación –situación socioeconómica, preparación para el aprendizaje, condiciones de salud y nutrición– acceso a servicios sanitarios, acceso a servicios jurídicos y de protección social, criterio de admisión, servicios académicos y pastorales dentro de la escuela, y otros servicios de apoyo. Las preguntas sobre recursos fiscales se refieren a sus fuentes, idoneidad, asignación, equidad, administración, utilización, eficiencia y sostenibilidad.*

Diagrama: Marco de Análisis de la Calidad de la Educación General (GEQAF)

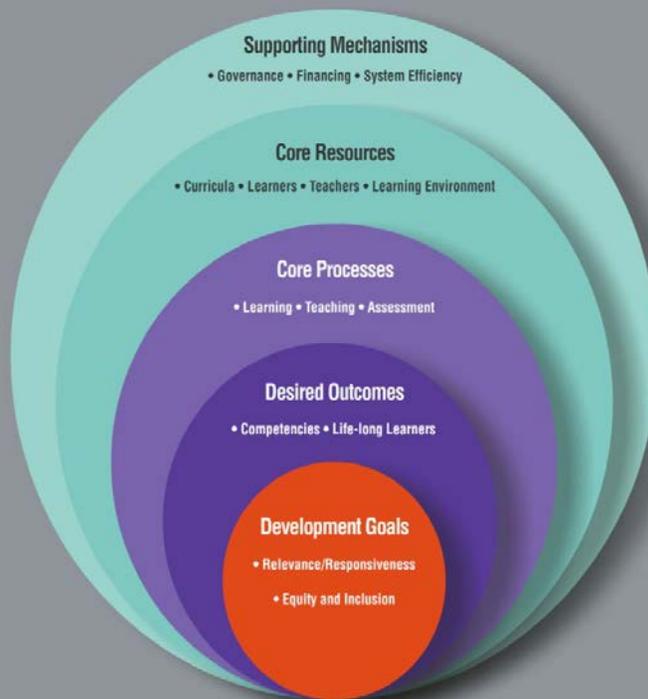
⁷ Aquí se conceptúa el desarrollo de la forma que se ha explicado más arriba.

⁸ Acceso sustantivo se refiere a una participación eficaz y exitosa en la educación, en lugar de una participación superficial que no deriva en verdaderos resultados de aprendizaje. Es un concepto que distingue entre el acceso a la escolarización, que posee la mayor parte de los niños, y el acceso a la educación, que la mayoría de los niños no tiene.

⁹ Este trabajo ya ha comenzado como parte de TTISSA (Iniciativa para la formación de docentes en el África subsahariana).

UNESCO General Education System Quality Analysis/Diagnosis Framework (GEQAF)

INTRODUCTION



Printable version

La columna vertebral del GEQAF es un conjunto de preguntas clave que tienen como fin facilitar el proceso de diagnóstico. Cada uno de los instrumentos analíticos será presentado en forma de hipervínculo con una biblioteca de materiales de apoyo que incluye anotaciones técnicas y ejemplos de prácticas prometedoras que sirven de respaldo al diagnóstico y al análisis. Esta biblioteca de materiales de apoyo será actualizada constantemente con nuevas prácticas promisorias y nuevos conocimientos. Hay referencias cruzadas sobre los elementos básicos del GEQAF en los casos en que esas referencias cruzadas son esenciales para comprender el sistema *como sistema*. *Los instrumentos analíticos que componen el GEQAF son genéricos y no están hechos a la medida de ningún país específico, por lo que el punto de partida de cualquier país o bloque regional para utilizar este marco debe ser adaptarlo a su contexto.*

APLICACIÓN DEL MARCO

Se ha considerado que el proceso de aplicación del presente marco consista de tres pasos clave: a) fase experimental inicial; b) adopción y adaptación continuas; y c) perfeccionamiento continuo del marco. Durante la etapa experimental un conjunto de países probará el marco en sus respectivos sistemas. La etapa piloto debe ser sistémica e integral, porque tiene como fin evaluar la capacidad del marco para abordar temas sistémicos, y al probar el marco los países participantes están proporcionando un bien público mundial que otros países podrían usar. Pero

también se beneficiarán directamente, ya que el marco puede llevarlos a plantear temas que no habían surgido anteriormente, o que no habían sido abordados de forma sistemática. La UNESCO ha elaborado lineamientos para el proyecto piloto y un instrumento para la retroalimentación en el proyecto piloto, con el fin de facilitar su eficacia. Sobre la base de esa retroalimentación, el GEQAF y sus lineamientos e instrumentos de proyecto piloto serán perfeccionados, y el marco estará listo para ser adoptado y adaptado. A medida que más países utilicen el marco, se obtendrá más experiencia para su aplicación, y se efectuarán mejoras de manera regular. Como se trata de un instrumento que funciona desde Internet, el GEQAF está en buenas condiciones de ser refinado continua y sostenidamente.

USUARIOS CLAVE, BENEFICIARIOS Y PÚBLICO OBJETIVO

El público objetivo para este marco es principalmente el de los encargados de formular políticas, además de quienes se dedican a planificar y practicar la educación y la docencia, y desean mejorar la calidad y la equidad en sus respectivos sistemas de educación general. Los principales beneficiarios serían los países que verían facilitadas sus capacidades de identificar y de superar los obstáculos que enfrentan para alcanzar la calidad en sus sistemas. Los educandos, sus familias y sus comunidades serán los más beneficiados, especialmente quienes provienen de hogares pobres y otros sectores marginados, cuyas posibilidades de recibir una educación de calidad y sus correspondientes ventajas se verán elevadas enormemente.

I. INSTRUMENTO ANALÍTICO: RELEVANCIA / CAPACIDAD DE RESPUESTA

1. Introducción

Como se ha delineado en la introducción, en este marco se percibe la capacidad de respuesta y relevancia sostenidas frente al desarrollo como punto de partida para determinar qué constituye un sistema educativo de calidad dentro de un contexto específico. En todo el mundo, las personas, sus familias y sus países invierten fuertemente en la educación no solamente porque es un derecho humano, sino por su comprobado efecto para el **desarrollo sostenible**. Debido a que el desarrollo es necesariamente contextual, los sistemas que sirven de respaldo al desarrollo –como los sistemas de educación y de capacitación– deben ser necesariamente sensibles al contexto. El contexto de desarrollo comprende una dimensión nacional, regional, mundial y temporal. Un sistema de educación y capacitación que no satisface las necesidades y aspiraciones individuales y colectivas no puede ser considerado de buena calidad. De todas maneras, son muy frecuentes las críticas por la irrelevancia de los sistemas en estos mismos aspectos. Las señales de esa irrelevancia giran en torno a la incapacidad percibida o real de los sistemas para: un aprendizaje eficaz a diferentes niveles; la adquisición de competencias correspondientes al nivel de escolarización (evidencia de los exámenes internacionales de competencias **anotación técnica I.1**); el funcionamiento efectivo en el mundo del trabajo y en el mercado laboral; y un aporte real al crecimiento sostenible (evidencia que vincula el crecimiento económico a los resultados de exámenes en matemáticas y ciencia **anotación técnica I.2**). También se culpa al sistema educativo por no preparar a los educandos para hacer un aporte efectivo a la ciudadanía nacional y mundial, la responsabilidad cívica, la cohesión social, y la coexistencia pacífica. En este marco se plantea que la falta de comprensión sobre el ambiente de desarrollo de un sistema de educación y capacitación es una causa fundamental de su irrelevancia frente a los contextos geográficos y temporales de desarrollo, frente a las necesidades individuales y colectivas de desarrollo, su “ineficacia en el logro de los propósitos”, y por lo tanto su mala calidad. En este marco, en consecuencia, se realiza un análisis exhaustivo y se llega a una comprensión pormenorizada del contexto de desarrollo de un sistema de educación y capacitación, como importante punto de partida para determinar la idoneidad del sistema en el ofrecimiento de calidad en la educación y eficacia en el aprendizaje.

Un propósito central de este instrumento analítico es asistir a los países a evaluar si el sistema de educación general responde adecuadamente a los desafíos de desarrollo, y si aporta efectivamente al desarrollo de acuerdo a su visión y definición [véase la versión completa para obtener más detalles]. **El tema central que se aborda en este instrumento analítico es: ¿Nos hemos asegurado de que nuestro sistema de educación general tenga un propósito y una dirección estratégica que provengan del contexto o contextos de desarrollo?** El instrumento analítico tiene como fin respaldar a los usuarios en el análisis y la identificación de las fuentes de disonancia entre el sistema de educación general y sus contextos de desarrollo, a darles prioridad, y en el fortalecimiento de una base de conocimiento analítico para corregir esa falta de armonía. El análisis se posibilita al formular algunas preguntas esenciales sobre la relevancia con respecto al desarrollo en contextos específicos y sobre los mecanismos que deben asegurar la relevancia.

2. Diagnóstico y análisis

Relevancia a nivel de país

1. ¿Cómo articulamos nuestra visión/concepto para el desarrollo de nuestro país? ¿Dónde se articula esa visión/concepto? ¿Cómo y con quién se comparte esa visión/concepto? ¿Cómo se hace operativa esa visión/concepto? ¿Dónde está la prueba de que hay comunicación con nuestro sistema de educación general? ¿Cuáles son los mecanismos para mantener esa visión/concepto actualizada? [**anotación técnica I.3 – visiones sobre el desarrollo**]
2. ¿Cuáles son las dimensiones principales de la definición operativa del concepto de desarrollo? ¿Quiénes participan en la definición de este concepto de desarrollo? ¿Dónde están las pruebas de su participación? [**prácticas prometedoras I.1**]
3. ¿Dónde yace en el país la responsabilidad de la conceptualización operativa de desarrollo? ¿Cómo interactúan estos ejes de responsabilidad y proveen información para el fortalecimiento de la relevancia del sistema de educación general con respecto al desarrollo? ¿Cuán idóneos y sostenibles son los mecanismos de respuesta?
4. ¿Cómo se garantiza y sostiene la capacidad de respuesta de nuestro sistema de educación general frente a nuestro concepto de desarrollo? ¿Dónde están las pruebas de esta capacidad de respuesta sostenida?
5. ¿Cómo está posicionado el sistema de educación general para obtener beneficios del desarrollo nacional? ¿Cómo está posicionado/evaluado el sistema educativo entre los pilares principales del desarrollo nacional?

Capacidad de respuesta en el mercado laboral y el mundo del trabajo

1. ¿Cuáles son los mecanismos para garantizar la capacidad de respuesta de la educación general en el mercado laboral y el mundo del trabajo? [**prácticas prometedoras I.2**] ¿Dónde están las pruebas de que estos mecanismos funcionan? [**prácticas prometedoras I.3**]
2. ¿Cómo alcanzamos y mantenemos la capacidad de respuesta en el mercado laboral y el mundo del trabajo? ¿Cuáles son los principales puntos de referencia de la capacidad de respuesta en el mercado laboral y el mundo del trabajo? ¿Dónde están las pruebas de esta relevancia sostenida? [**prácticas prometedoras I.4**]

Capacidad de respuesta externa a nivel mundial

1. ¿Cómo alcanzamos y mantenemos la capacidad de respuesta del sistema de educación general a los desafíos y oportunidades de desarrollo a nivel mundial? ¿Dónde están las pruebas de una sostenida relevancia a nivel mundial?
2. ¿Cómo está posicionado el sistema de educación general para obtener beneficios de las oportunidades de desarrollo a nivel mundial? ¿Cómo está protegido el sistema educativo de las amenazas mundiales contra el desarrollo?

Capacidad de respuesta externa a nivel individual

1. ¿Cómo garantizamos que el sistema de educación general responda de manera óptima a las necesidades de desarrollo individuales de cada educando, a sus aspiraciones y las aspiraciones de sus familias, sus hogares y sus comunidades? ¿Qué evidencia hay dentro del

sistema sobre estos niveles de necesidades y aspiraciones? ¿Dónde están las pruebas de que estos mecanismos funcionan?

Coherencia interna y capacidad de respuesta del sistema

1. ¿Cuáles son los mecanismos destinados a garantizar que los diferentes niveles del sistema de educación general sean coherentes, se apoyen el uno en el otro y se refuercen mutuamente? ¿Cómo aseguramos que los diversos aspectos del sistema de educación general sean congruentes, se apoyen y refuercen entre sí a nivel interno?
2. ¿Cómo prestamos apoyo a las transiciones de los educandos entre niveles del sistema de educación general y entre los cursos de un mismo nivel?

3. Prioridades para la acción

1. ¿Dónde están y cuáles son las principales causas de falta de armonía entre las necesidades de desarrollo del país y el sistema de educación general? ¿Cómo se puede corregir esa falta de armonía? ¿Dónde están y cuáles son las principales causas de disonancia entre las necesidades de desarrollo de las partes interesadas y el sistema de educación general? ¿Cómo podemos corregir la disonancia?
2. ¿Cuáles son las medidas más urgentes para reducir la brecha y asegurar una capacidad de respuesta adecuada y sostenible del sistema de educación general?

II. INSTRUMENTO ANALÍTICO: EQUIDAD e INCLUSIÓN

1. Introducción

En la introducción del GEQAF se destaca el logro académico (calidad) en lugar del logro en el acceso (participación) como factor determinante del efecto holístico de la educación en el desarrollo [anotación técnica II.1]. También se subraya la realidad de que, en pocas palabras, la inequidad en la calidad de la educación y en la eficacia del aprendizaje deriva en un desarrollo desigual. La equidad y la inclusividad en la calidad de la educación y en la eficacia del aprendizaje son cada vez más reconocidas como esenciales para crear y mantener **sociedades inclusivas y equitativas**. Según los tratados internacionales de derechos humanos, garantizar a **todos** el acceso a la educación no es suficiente. Lo que se requiere es que **todos** tengan garantizado el derecho a una educación de calidad y a oportunidades efectivas de aprendizaje. De todas maneras, en todo el mundo existen varios factores [anotación técnica II.2] que siguen negando a millones de niños, jóvenes y adultos el derecho a una educación de calidad y a un aprendizaje eficaz. Como puerta de entrada a la educación, la educación general carga con la más alta responsabilidad de equidad social entre todos los niveles de educación y capacitación. No es solamente la vía de acceso a la educación y a la capacitación mismas, sino también para un desarrollo inclusivo y sostenible. Identificar y corregir los factores de inequidad y exclusión en la educación general es, por lo tanto, crucial.

Este instrumento analítico [véase la versión completa para obtener más detalles] tiene como propósito asistir a los Estados miembros en el diagnóstico, el análisis y la identificación de los factores críticos en las desigualdades y la exclusión de sus sistemas de educación general y, sobre la base del análisis, en el diseño de intervenciones correctoras en todos los niveles del sistema. **El tema central que aborda este instrumento analítico es: ¿En qué medida garantiza nuestro sistema de educación general a todos los educandos la equidad y la inclusión en una educación de calidad y un aprendizaje eficaz?**

2. Diagnóstico y análisis

Comprensión de las situaciones de desigualdad y exclusión en nuestros sistemas de educación general y en el país

1. ¿Existen diferencias en las oportunidades educacionales de la gente sobre la base de diferencias determinadas o percibidas a nivel social como el género, la condición económica, la capacidad, el idioma, el lugar de residencia, el origen social, el origen étnico, la discapacidad, la nacionalidad, y otros? ¿Cuáles son los factores más importantes de exclusión en nuestro contexto? ¿Cuáles sectores tienden a vivir más la exclusión en la educación? ¿Entre cuáles sectores existen grandes desigualdades? (información y datos para saber quiénes son excluidos, (anotación técnica II.3))
2. ¿Cuáles son los puntos críticos en el ciclo de educación general en los que la exclusión comienza a manifestarse fuertemente? ¿Qué es lo que precede a estos puntos, y pueden estos ser evitados? ¿Cuáles son los puntos críticos en el ciclo de educación general en los que las desigualdades comienzan a manifestarse fuertemente? ¿Qué es lo que precede a estos puntos, y pueden estos ser evitados?

3. ¿Cómo se manifiesta la exclusión para quienes la viven? ¿Cómo se manifiestan las desigualdades?

Políticas y estrategias para abordar las desigualdades y la exclusión en la educación

1. ¿Cuáles son las actuales políticas, programas e intervenciones que se implementan en la educación para abordar la exclusión? ¿Cuáles son las pruebas de que son efectivas? ¿Cuáles son las formas de exclusión que persisten, si es que hay, y cómo están siendo abordadas?
2. ¿Cuáles son las actuales intervenciones –leyes, políticas, estructuras del sistema, marcos operativos y de financiamiento, programas– que se están aplicando para corregir la exclusión? ¿Cuál es la naturaleza de ese efecto? ¿Dónde están las pruebas? ¿Cómo monitoreamos las pruebas de manera sostenida?
3. Además del sistema de educación –servicios de salud, sociales, legales– ¿Cuáles intervenciones actuales tienen un efecto en la exclusión en la educación? ¿Dónde están las pruebas? ¿Cómo monitoreamos las pruebas de manera sostenida?
4. Sobre la base de su análisis de todas las preguntas anteriores, ¿cuáles son las brechas, obstáculos, contradicciones y dilemas principales en los esfuerzos de su país para ofrecer una educación de calidad y experiencias efectivas de aprendizaje de manera equitativa e inclusiva? ¿Cuáles son algunas de las maneras de cerrar las brechas, remover obstáculos, resolver contradicciones y negociar en los dilemas?

3. Prioridades para la acción

1. ¿Cuáles son las acciones requeridas para lidiar con las principales restricciones que impiden la inclusividad y la equidad en el intento de ofrecer una educación de calidad y experiencias efectivas de aprendizaje?
2. ¿Cuáles son las medidas más esenciales que debemos tomar para mejorar la eficacia del sistema educativo al abordar las desigualdades y la exclusión?
3. ¿Cuál es el papel de cada una de las partes interesadas al tomar estas medidas?

III. INSTRUMENTO ANALÍTICO: COMPETENCIAS

1. Introducción

El impacto en el desarrollo de una educación de calidad y de la eficacia en el aprendizaje es actualizado mediante la aplicación de competencias que han sido definidas como esenciales para respaldar el desarrollo en contextos específicos. Los **contextos de desarrollo** están cambiando rápidamente y a veces de manera imprevisible (**enlace a instrumento analítico sobre relevancia y capacidad de respuesta**). Los sistemas educativos de calidad no solamente tienen que apoyar de forma eficaz la construcción de competencias sensibles al desarrollo en los educandos, sino que tienen que asegurar una capacidad de respuesta sostenida en esas competencias. **Los sistemas educativos de calidad** deben habilitar a los educandos para adaptar continuamente sus competencias al mismo tiempo que adquieren y desarrollan nuevas competencias¹⁰ [**enlace a instrumento analítico sobre educandos a lo largo de toda la vida**]. Estas competencias son **diversas en su alcance**, desde competencias básicas, conocimiento de contenido, competencias cognitivas y aptitudes sociales, hasta las habilidades ocupacionales, y nos habilitan para hacer frente a una exigencia compleja y “realizar una actividad o tarea compleja de manera exitosa y eficiente en un cierto contexto.” Sus enfoques y tipologías son tan diversos como las entidades – países, organizaciones y personas– que¹¹ las definen [**anotación técnica III.1**].¹² Las competencias se adquieren en ciclos de aprendizaje y a lo largo de toda la vida (**enlace a instrumento analítico sobre educandos a lo largo de toda la vida**). Se adquieren en ambientes de educación formal, informal y no formal. Cuando se construyen en sectores marginados en los primeros años de vida, las competencias pueden jugar un papel central al fomentar condiciones para un desarrollo inclusivo y sostenible y en la reducción de desigualdades socioeconómicas (**enlace a instrumento analítico sobre equidad e inclusión**). El abanico de competencias aborda diversas necesidades del desarrollo como la creación de sociedades democráticas, justas, pacíficas y sostenibles con cohesión social y diversidad cultural. Para ello se precisa construir las capacidades de los educandos en profundidad y a lo largo de toda la vida, y así habilitarlos para que vivan de la manera que prefieran, para que sean ciudadanos responsables, para adaptarse a cambios súbitos y complejos en la sociedad y en el mundo del trabajo, y para analizar la sociedad de manera crítica y transformarla.

Los resultados del aprendizaje son esencialmente la prueba de haber adquirido competencias, y demuestran la eficacia de los sistemas de educación a la hora de ofrecer una educación de calidad y un aprendizaje efectivo. Mediante este instrumento analítico se consideran los resultados de aprendizaje deseados, con un énfasis particular en la noción de competencia [**concepto de competencias y áreas de debate, anotación técnica III.2**]. El fin es asistir a los Estados miembros en la implementación de un diagnóstico exhaustivo de las competencias que los educandos deberían adquirir para poder ayudar efectivamente en las agendas que han definido para el desarrollo.

¹⁰ Jonnaert, Ettayebi y Operti (2008).

¹¹ Por lo general se entiende como competencia la articulación de conocimiento, valores, habilidades y actitudes que los educandos pueden aplicar de manera independiente, creativa y responsable para abordar desafíos, solucionar problemas y realizar una acción o una tarea compleja en un cierto contexto. En otras palabras, una competencia es lo que el individuo logra en resultados, en una acción o en una forma de conducta (Rychen y Salganik, 2002). Es la capacidad de actuar de forma eficaz sobre la base del conocimiento pero sin limitarse a ese conocimiento (Perrenoud, 1997).

¹² También hay diferentes enfoques para catalogar las competencias, incluyendo las competencias clave (básicas, genéricas o transversales/intercurriculares); las competencias básicas; las competencias especializadas o dependientes de un tema (Acedo y Georgescu, 2010) o un **híbrido**,¹² así como diversas maneras de construirlas (**enlace al recurso “Módulo sobre enfoques basados en las competencias”**).

No obstante, lo que los educandos pueden adquirir no solamente depende de una clara definición de las competencias y resultados de aprendizaje deseados, sino también de elementos interdependientes del GEQAF como la agrupación y presentación [[enlace a instrumento analítico sobre currículum](#)], la forma de enseñar ([enlace a instrumento analítico sobre docentes y la docencia](#)), dónde son enseñadas y adquiridas ([enlace a instrumento analítico sobre el ambiente de aprendizaje](#)), cómo son asistidos los educandos ([enlace a instrumentos analíticos sobre educandos, enseñanza y aprendizaje](#)), cómo se verifica la adquisición de competencias ([enlace a instrumento analítico sobre evaluación](#)). Por tanto, [véase la versión completa para obtener más detalles] este instrumento analítico debe ser utilizado de manera conjunta y complementaria con otros instrumentos.

El tema central es: **¿Cuáles son las competencias más importantes que los estudiantes de nuestro sistema de educación general deben adquirir como resultado del aprendizaje, para poder aportar eficazmente a la agenda de desarrollo y para afrontar la realidad actual (y futura) del mundo?** Esta pregunta se aborda en dos aspectos: 1) conceptualización de los resultados de aprendizaje deseados / conjunto de competencias clave (**definiciones y selección de competencias: bases teóricas y conceptuales**¹³ **anotación técnica II.3**); y 2) reorientación de políticas e intervenciones, y repaso de visiones y reestructuración de los elementos de sistemas de educación para lograr los resultados de aprendizaje identificados.

2. Diagnóstico y análisis

Conceptualización de los resultados de aprendizaje

1. **Visión y marcos nacionales:** ¿Cuál es la visión de nuestro país sobre el tipo de sociedad que deseamos en la actualidad y en el futuro? ¿Se abordan en nuestra visión los temas de la equidad y la inclusión? ¿Son los objetivos de la educación identificados como relevantes para nuestra visión de la sociedad y el ciudadano del futuro? [[enlace al instrumento analítico sobre la relevancia para el desarrollo y sobre la equidad y la inclusión](#)]
2. **Competencias / resultados de aprendizaje deseados:** ¿Cuál es nuestra comprensión sobre las competencias clave con las que deben contar los ciudadanos para hacer de nuestras sociedades deseadas una realidad? ¿Cómo se entienden y son conceptualizados los resultados de aprendizaje deseados (de corto y largo plazo) en el contexto de nuestro país (por ejemplo, estándares, competencias y objetivos de aprendizaje) y compartidos con las partes interesadas? ¿En qué medida están los objetivos de las actuales políticas y programas nacionales de desarrollo y educación reflejados en los resultados de aprendizaje deseados?
3. **Identificación de las competencias y los resultados de aprendizaje deseados:** ¿Qué se ha hecho para definir las competencias clave deseadas en nuestro país y cómo han aportado las partes interesadas a su desarrollo? ¿Cuál es el mecanismo para incorporar a las partes interesadas y promover su participación desde adentro y desde afuera del sistema de educación para identificar y priorizar los resultados de aprendizaje deseados? ([enlace a instrumento analítico sobre gestión pública](#)).

Asegurar el logro de los resultados de aprendizaje deseados: reorientar las políticas y las intervenciones y ajustar elementos de los sistemas de educación

¹³ Véase: Oficina Internacional de Educación de la UNESCO (2004), *Studies in Comparative Education. Developing key competencies in education: some lessons from international and national experience*. D. S. Rychen y A. Tiana.

1. **Políticas:** ¿Cuentan las actuales políticas nacionales de educación con la relevancia necesaria para lograr los resultados de aprendizaje deseados? Si hay polémicas o diferentes opiniones sobre el concepto de competencias y la construcción de competencias, ¿cómo se toman en cuenta en nuestras políticas educativas actuales? ¿Se han adoptado políticas específicas para abordar el tema de la equidad en los resultados de aprendizaje?
2. **Programas curriculares:** ¿En qué medida son relevantes los actuales programas curriculares para guiar a los educandos en la consecución de las competencias deseadas? ¿Qué enfoques se han usado para elaborar efectivamente un currículum que asegure una adquisición equitativa de las competencias deseadas? ¿Pueden los enfoques basados en las competencias ser el eje central de los programas curriculares y la secuencia del aprendizaje y la docencia? ¿Cómo son organizados en el currículum las áreas de aprendizaje y los temas transversales junto a sus contenidos conexos?
3. **Docentes, enseñanza y aprendizaje:** ¿Cómo entienden los docentes las competencias que los educandos deberían adquirir? ¿Qué medidas hemos tomado para mejorar las competencias de los docentes? ¿Hasta qué punto las actuales políticas sobre docentes y las estrategias de administración y enseñanza se acomodan a las diversas necesidades de los educandos? ¿Cómo son enseñadas y aprendidas las competencias en la escuela y en el aula?
4. **Evaluación:** ¿Hasta qué punto cubren las evaluaciones actuales las competencias clave que deberían ser medidas? ¿Cuáles son las fortalezas y debilidades de los resultados de aprendizaje (por ejemplo, tipos de competencias, nivel de adquisición, y equidad en los resultados de aprendizaje)? ¿Cuáles han sido los desafíos clave para evaluar las competencias adquiridas (por ejemplo, capacidad técnica, reforma curricular, capacitación de docentes, gestión pública, temas financieros)? ¿Cómo evaluamos la eficacia de las políticas y las intervenciones implementadas para garantizar que los educandos adquieran competencias clave? ¿Cómo han sido usados los resultados de las evaluaciones para mejorar la relevancia de los resultados de aprendizaje esperados?
5. **Ambiente de aprendizaje:** ¿Hasta qué punto hemos ofrecido el ambiente necesario para el aprendizaje y la enseñanza, de manera que sea propicio para lograr los resultados de aprendizaje deseados? ¿Cuál es la función del ambiente de aprendizaje para facilitar la comprensión de situaciones de la vida real?

3. Prioridades para la acción

1. ¿Cuáles son las brechas que deben cerrarse para que políticas y prácticas basadas en evidencia empírica habiliten a los educandos en la construcción y la adquisición de un conjunto de competencias que sean relevantes para sus necesidades individuales de desarrollo?
2. ¿Qué cambios (por ejemplo, en visión, políticas, programas e intervenciones) deberían ser realizados en nuestro sistema de educación para alcanzar de forma más eficaz los resultados de aprendizaje deseados? ¿Cuáles son las fortalezas que existen en nuestro sistema actual para facilitar estos cambios? ¿Cómo pueden ser aprovechadas de manera más efectiva?
3. ¿Cuáles son las acciones requeridas para lidiar con los principales obstáculos y las brechas de conocimiento que han sido identificadas?

IV. INSTRUMENTO ANALÍTICO: EDUCANDOS A LO LARGO DE TODA LA VIDA

1. Introducción

Como se ha señalado en el instrumento analítico sobre relevancia y capacidad de respuesta, los contextos de desarrollo están en un constante, rápido y a veces imprevisible cambio. La relevancia con respecto al desarrollo, por lo tanto, varía según el contexto geográfico y temporal, y según las partes interesadas. La complejidad y la velocidad del cambio requieren que estemos constantemente adaptándonos al adquirir rápidamente competencias que nos habiliten para funcionar de forma efectiva en diferentes contextos y diversos ámbitos de la vida (**enlace a instrumento analítico sobre competencias**). Una persona no podrá afrontar los desafíos de la vida si no se convierte en un educando a lo largo de toda su existencia, y las sociedades no serán sostenibles si no se constituyen en sociedades del aprendizaje. El aprendizaje a lo largo de toda la vida ha sido aceptado por los Estados miembros de la UNESCO como el concepto central y principio orientador que nos podrá derivar a un futuro viable y sostenible. La calidad de la educación no es determinada solamente por la escolarización formal, sino por la continua oferta de oportunidades de aprendizaje en ambientes informales y no formales (**anotación técnica IV.1**). Se debe construir y hacer accesible a todos una amplia gama de oportunidades formales, informales y no formales de aprendizaje que reflejen el abanico de talentos y las necesidades de las personas. Hay factores sociales, demográficos y económicos que se combinan para señalar la necesidad de prestar más atención a las necesidades educativas y de aprendizaje de jóvenes y adultos. Los acontecimientos actuales requieren una actualización constante de competencias, no solamente con respecto al mundo del trabajo, sino también con respecto a un enfoque que abarque la participación en las sociedades contemporáneas. Además, en años recientes, hay comunidades en todo el mundo que han avanzado en el desarrollo del concepto de “competencias clave” para el aprendizaje a lo largo de toda la vida, que incluye la combinación de conocimiento, habilidades y actitudes. (**enlace a instrumento analítico sobre competencias**).

Los temas sobre “educandos” y “aprendizaje” con respecto a niños en edad escolar son abordados sustantivamente en otros instrumentos analíticos del GEQAF (**véanse los instrumentos analíticos sobre educandos y aprendizaje**). Por lo tanto, el presente instrumento analítico se centra en el desafío de construir y mantener las capacidades y la cultura necesarias para el aprendizaje a lo largo de toda la vida, y de ofrecer sistemáticamente oportunidades e incentivar su aprovechamiento, para que el aprendizaje se convierta en una actividad que se extienda a lo largo de toda la vida. **El tema central que se aborda mediante este instrumento analítico [véase la versión completa para obtener más detalles] es: ¿Desarrolla nuestro sistema de educación capacidades para el aprendizaje a lo largo de toda la vida, y proporcionamos a nuestros ciudadanos oportunidades efectivas para el aprendizaje a lo largo de toda la vida?** Mediante este instrumento analítico se pretende facilitar la evaluación de sistemas de aprendizaje a lo largo de toda la vida que ya existen o que están siendo construidos en cada país, y el ambiente de ese aprendizaje, al plantear algunas preguntas clave sobre las políticas y prácticas destinadas a apoyar el aprendizaje a lo largo de toda la vida. Si bien las preguntas no son exhaustivas, estas facilitarán una identificación sistemática y estructurada de los obstáculos para desarrollar y mantener el hábito de ser educandos a lo largo de toda la vida.

2. Diagnóstico y análisis

Construcción de un sistema integrado para el aprendizaje a lo largo de toda la vida

1. ¿Cómo adoptamos efectivamente el aprendizaje a lo largo de toda la vida como el concepto central y principio orientador en el desarrollo y la reforma de la educación general?
2. ¿Cómo proporcionamos oportunidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida para todos? ¿Qué pruebas tenemos del aprovechamiento efectivo de estas oportunidades?
3. ¿Dónde están las pruebas de equidad en estas oportunidades? ¿Qué política ha sido elaborada e implementada para garantizar que no habrá exclusión en las oportunidades de aprendizaje? **(enlace a instrumento analítico sobre equidad e inclusión)**
4. ¿Respalda el sistema de educación caminos flexibles para habilitar a cada educando en una selección más libre de su propio modo de aprendizaje **(anotación técnica IV.2)**? ¿De qué manera han sido abolidas las **barreras artificiales entre diversas disciplinas, cursos y niveles educativos, y entre el aprendizaje formal e informal**, y de qué manera se ha apoyado e incorporado el aprendizaje informal?
5. ¿De qué manera evaluamos y monitoreamos el progreso de cada país hacia el aprendizaje a lo largo de toda la vida? **(anotación técnica IV.3)**

Integración vertical

1. ¿Qué legislación y políticas han sido elaboradas para facilitar el aprendizaje en las diferentes etapas de desarrollo de la vida (infancia, niñez, adolescencia, adultez y tercera edad)?
2. ¿Cuán efectivamente capacita el sistema de educación básica con competencias básicas para facilitar el aprendizaje y la autoeducabilidad **(enlace a instrumentos analíticos sobre currículum, aprendizaje, enseñanza, evaluación y competencias)**? ¿Qué pruebas tenemos?
3. ¿Qué mecanismos han sido contruidos para asegurar una transición armoniosa entre diferentes áreas y niveles de educación (primera infancia, primaria, secundaria, vocacional, de adultos y superior)? ¿Están funcionando los mecanismos de forma adecuada? ¿Cuáles son las pruebas?
4. ¿Qué esquemas institucionales poseemos para garantizar el ofrecimiento de oportunidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida que sean diversas, flexibles, convenientes y relevantes? ¿Qué pruebas hay de que son aprovechadas?

Integración horizontal

1. ¿Con cuáles mecanismos contamos para asegurar el reforzamiento mutuo, las transiciones e incluso la continuidad a través de los diversos caminos del aprendizaje? ¿Dónde están las pruebas de este reforzamiento mutuo, transición armoniosa y continuidad?
2. ¿Qué mecanismo se ha elaborado para crear vínculos y construir sinergias entre el aprendizaje que ocurre en ambientes formales y no formales? ¿Cuán eficaces son los mecanismos con respecto al reconocimiento de las competencias adquiridas por medios y en ambientes informales y no formales? **(anotación técnica IV.4)**

3. ¿Qué mecanismos se han elaborado para promover el aprendizaje en una pluralidad de espacios que abarquen contextos a lo largo de toda la vida en la familia, la escuela, el lugar de trabajo, y ambientes culturales y comunales? ¿Cuáles son las pruebas de beneficio equitativo proveniente de las oportunidades de aprendizaje en estos diferentes ambientes de aprendizaje?
4. ¿De qué manera juegan un papel en facilitar el aprendizaje a lo largo de toda la vida las diversas instituciones e instancias (museos, bibliotecas, parques, lugares de esparcimiento, organizaciones culturales, medios de comunicación, tecnologías de la información y las comunicaciones–TIC)?
5. ¿Cuáles son las principales barreras para las personas que son educandos a lo largo de toda la vida y qué medidas de políticas específicas se han adoptado para superarlas? ¿Hay pruebas de que estas medidas dirigidas han sido eficaces?

Construcción de ambientes de aprendizaje habilitadores

1. ¿Qué medidas se están tomando en pueblos, comunidades, ciudades y regiones de nuestro país para incentivar a los ciudadanos para que se conviertan en educandos a lo largo de toda la vida? (**anotación técnica IV.5**) ¿Cuáles son las lecciones que se han aprendido de esos esfuerzos?
2. ¿Qué mandato han recibido los medios del gobierno para desempeñar un rol central e informar y abrir oportunidades de aprendizaje? ¿Qué políticas y estrategias han sido desarrolladas e implementadas para aprovechar el potencial de los medios en el ofrecimiento de oportunidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida? ¿Qué pruebas hay de que los medios de comunicación están desempeñando esa función?
3. ¿Qué medidas específicas han sido tomadas para garantizar la calidad del aprendizaje abierto y a distancia? ¿Cuán eficaces son esas medidas? ¿Se han incorporado efectivamente las TIC en la educación formal y no formal y el aprendizaje informal?
4. ¿Qué actividades y programas, como por ejemplo “semana del aprendizaje” o “festival del aprendizaje”, han sido organizadas para motivar y movilizar a los educandos o posibles educandos? ¿Cuán efectivos son estos programas y actividades?

3. Prioridades para la acción

1. ¿Cuáles son las áreas clave que deben ser abordadas de manera urgente para seguir desarrollando un sistema integrado que impulse el progreso en el aprendizaje a lo largo de toda la vida y hacia una sociedad del aprendizaje?
2. ¿Cuáles son los vacíos de conocimiento que deben ser abordados para alcanzar una política basada en evidencia empírica de oferta de oportunidades y condiciones de aprendizaje a lo largo de toda la vida?
3. ¿Cuáles son las acciones requeridas para lidiar con los principales obstáculos y los vacíos de conocimiento identificados?

V. INSTRUMENTO ANALÍTICO: APRENDIZAJE

1. Introducción

Como los educandos son los principales creadores de iniciativas relacionadas a la educación, el aprendizaje es el proceso creador más significativo de ese tipo de esfuerzos. En el instrumento analítico sobre competencias se destaca que *haber aprendido cómo aprender* es la competencia máxima, y la prueba más importante de un sistema de educación de calidad. Esto es particularmente verdadero en el siglo XXI, cuando lo que se aprende rápidamente queda obsoleto y la agilidad para adaptarse y aprender de nuevo es la herramienta principal de los mercados. La preocupación de saber cómo aprenden los seres humanos siempre ha sido y continúa siendo el mayor reto de la práctica educativa. Nuestro concepto sobre el aprendizaje y los resultados del aprendizaje son moldeados por lo que sabemos o presumimos sobre cómo aprenden las personas, la manera en la que organizamos los procesos y los ambientes de aprendizaje, y también la naturaleza de los ambientes fuera de la escuela. El aprendizaje ha sido estudiado desde diferentes perspectivas y mediante diversas disciplinas, entre ellas las humanidades, la filosofía, la sociología, la antropología, las ciencias del comportamiento, las ciencias cognitivas, la neurociencia, la salud y la nutrición, entre otras **[anotación técnica V.1, la teorías más influyentes sobre el aprendizaje]**. Más recientemente hemos observado el surgimiento de las “ciencias del aprendizaje” encabezadas por la neurociencia y facilitadas por los avances tecnológicos que habilitan los análisis de actividad cerebral durante el aprendizaje. Al mismo tiempo hay un reconocimiento cada vez mayor de lo que plantea la teoría social del aprendizaje,¹⁴ según la cual ha sido comprobado que el aprendizaje es fundamentalmente un fenómeno social o colectivo. Este reconocimiento está colocando en el centro del proceso educativo lo que anteriormente se denominaba como “competencias sociales” y “resultados sociales del aprendizaje” **[enlace a instrumento analítico sobre competencias]**, no solamente como competencias en sí mismas sino como facilitadoras de la adquisición de las muy valoradas “competencias técnicas” y “resultados cognitivos de aprendizaje”. La complementariedad de la neurociencia con la teoría del aprendizaje social está moviendo las fronteras en la comprensión del aprendizaje como un proceso crítico. La acumulación de pruebas de las investigaciones sobre el aprendizaje de las ciencias naturales y sociales está marcando una diferenciación considerable entre *educación* y *aprendizaje*, con lo segundo tomando preeminencia y lo primero casi siendo descartado como un concepto de antaño.

El tema del aprendizaje permea la discusión del siglo XXI sobre la educación. Ostenta un lugar destacado en documentos fundacionales como el Informe Delors (1996), en el cual cada pilar de la educación del siglo XXI comienza con el *aprendizaje*. Las actuales estrategias educativas de todos los principales organismos de desarrollo contienen el *aprendizaje* y no la educación en sus títulos. El *aprendizaje* es el tema de los grandes foros de discusión **[anotación técnica V.2, resoluciones clave del Foro 2011 sobre políticas de aprendizaje]**. El *aprendizaje* está comenzando a ser el aspecto calificador de otros procesos educativos como la evaluación y el liderazgo. Los conceptos como “*evaluación del aprendizaje*” **[enlace a instrumento analítico sobre evaluación]**, “*liderazgo en aprendizaje*” **[anotación técnica V.3, distinción entre liderazgo en educación y liderazgo en aprendizaje]** se están haciendo cada vez más comunes. El *aprendizaje* incluso se aplica para redefinir las

¹⁴ Bandura (1977).

instituciones humanas y otras instancias y se llega a hablar de sociedades del aprendizaje, instituciones del aprendizaje, naciones del aprendizaje y ciudades del aprendizaje. La prominencia del *aprendizaje*, como concepto y no solamente como un proceso, también está separando lo que se ha convertido en la desafortunada vinculación entre *educación* y *escolarización*. La educación se ha convertido equivocadamente en sinónimo de escolarización; tanto es así que la educación que no se realiza en escuelas ha tenido que denominarse como “no formal” y asociada a un estado de segunda clase, o “informal” y casi equiparada a una casualidad. Acertadamente, se reconoce que el aprendizaje ocurre en todo momento, en todo lugar y a lo largo de toda la vida.

El GEQAF postula que el *aprendizaje* precede a la *educación*. El aprendizaje es un proceso natural de todos los seres vivos y de los seres humanos en particular, ya que los humanos son inherentemente seres que aprenden. El aprendizaje es fundamental para la supervivencia, el desarrollo, el progreso, la innovación e incluso la preponderancia de los seres humanos. Por otro lado, la educación es una creación humana y los sistemas de educación fueron establecidos principalmente para estructurar, controlar y, de forma centralizada, facilitar el *aprendizaje*. La revisión, el descubrimiento de que los sistemas educativos son casi siempre ineficaces en facilitar el aprendizaje deseado, y el nuevo énfasis en concentrarse en la educación representan una bienvenida “*vuelta a lo básico*”. La realidad de que un importante número de sistemas de educación no facilita el aprendizaje e incluso, lo que es peor, sofoca el “instinto humano natural de aprender” es una seria preocupación. Sin embargo, el reto no es enfrentar al *aprendizaje* contra la *educación*, sino *recuperar el aprendizaje como el núcleo de las iniciativas de educación*. Se debe utilizar el actual énfasis en el aprendizaje para desvincular a la educación de la escolarización, y para aprovechar de manera óptima los múltiples ambientes, caminos y canales hacia el *aprendizaje*, incluyendo los que son posibilitados por las TIC. El tema central de este instrumento analítico [véase la versión completa para obtener más detalles] es, por lo tanto: **¿Cuáles son los principales obstáculos que impiden hacer del aprendizaje el núcleo de nuestro sistema de educación general y cómo podrían eliminarse esas barreras?**

2. Diagnóstico y análisis

Comprender y posicionar el aprendizaje

1. ¿Cuál es nuestra comprensión del significado de aprendizaje frente a educación y escolarización? ¿Cómo se comparte este entendimiento con las principales partes interesadas? ¿Cómo está posicionado el aprendizaje en nuestro sistema de educación? Por ejemplo, ¿es el aprendizaje el motor de políticas educativas, estrategias, programas, diferentes procesos, organizaciones, marcos de financiamiento y otros recursos? ¿Dónde están las pruebas de que el aprendizaje es el motor de nuestro sistema de educación? ¿Cómo están documentadas estas pruebas y cómo se les da seguimiento? ¿Es aprender a aprender un resultado explícito de nuestro sistema de educación general? ¿Cómo apoyamos el logro de este resultado? ¿Cómo monitoreamos este logro?
2. ¿Cómo caracterizamos las diversas formas de aprendizaje? ¿Cuáles son esas diversas formas en nuestro sistema educativo? ¿Cómo garantizamos la complementariedad de esas formas? ¿Qué impacto tiene esa complementariedad? ¿Dónde están las pruebas de ese impacto? ¿Cómo optimizamos la complementariedad y el impacto?
3. ¿Cómo afecta nuestro conocimiento y comprensión del aprendizaje a otros procesos educativos como la evaluación, la enseñanza, la administración y la gestión pública?

¿Cómo afecta a recursos clave como el curriculum, los materiales didácticos, los docentes, los ambientes físicos y psicosociales, entre otros? ¿Cuáles son las pruebas de este efecto? ¿Cómo garantizamos la permanencia de ese efecto? [anotación técnica V.4, perspectiva integrativa sobre el aprendizaje de los estudiantes]

Utilizar las pruebas de las investigaciones actuales para apoyar el aprendizaje efectivo y para innovar

1. ¿Qué sabemos sobre las pruebas de investigaciones sobre el aprendizaje? ¿Cómo garantizamos que las principales partes interesadas conozcan esas pruebas? ¿Quiénes son esas partes interesadas? ¿Cómo aseguramos que ese conocimiento se mantenga actualizado? ¿Cómo se traducen estas pruebas en impacto? ¿Dónde están las pruebas de ese impacto? ¿Cómo optimizamos ese impacto? ¿Cómo mantenemos el vínculo entre resultados de investigación y práctica y viceversa?
2. ¿Cuáles son nuestras innovaciones recientes para optimizar una facilitación efectiva del aprendizaje? ¿Cómo se inician estas innovaciones? ¿Cómo se les da seguimiento y cómo se documenta su impacto? ¿Cómo se mide el impacto cuando lo tienen?

Hacer equitativo al aprendizaje efectivo

1. ¿Cómo aseguramos la equidad de oportunidades efectivas de aprendizaje? ¿Cuáles son las dimensiones o factores que guían esta equidad? ¿Cómo monitoreamos la equidad de oportunidades efectivas de aprendizaje? ¿Qué tenemos como pruebas directas o indirectas?

3. Prioridades para la acción

1. ¿Cuáles son los principales desafíos y obstáculos que debemos abordar para lograr un aprendizaje efectivo en nuestro sistema educativo?
2. ¿Cuáles son los vacíos de conocimiento en los procesos de aprendizaje que deben ser abordados para que políticas y estrategias basadas en evidencia empíricas hagan que nuestro sistema educativo ofrezca un aprendizaje de calidad a todos los educandos?
3. ¿Cuáles son las acciones requeridas para lidiar con los principales obstáculos y los vacíos de conocimiento identificados? ¿Qué asociaciones y recursos se necesitan para implementar las acciones que se han determinado?

VI. INSTRUMENTO ANALÍTICO: ENSEÑANZA

1. Introducción

La enseñanza es el proceso más inmediato para respaldar el aprendizaje y para habilitar a los educandos en la adquisición de las competencias esperadas, y lo que ocurre dentro del aula es de una importancia crucial para la calidad de la educación.¹⁵ Las investigaciones también demuestran que para saber lo que está pasando en el aula no es suficiente con estudiar las características del docente.¹⁶ Los docentes y la enseñanza son dos temas distintos, aunque estén estrechamente vinculados. La enseñanza y los procesos de aprendizaje no sólo son esenciales para la calidad de la educación y para la eficacia de las experiencias de aprendizaje, sino también para la equidad en la calidad de la educación y el aprendizaje. Las personas aprenden de diversas maneras, y se les debería enseñar de diferentes formas. Para que los educandos alcancen su capacidad máxima, los métodos de enseñanza, los enfoques y las modalidades de evaluación deben ser bien comprendidos por las personas encargadas de enseñar y de tomar decisiones sobre la educación. Lo que destacan también las investigaciones es que la adaptabilidad con respecto al contexto es importante, ya que diferentes países y estudiantes podrían necesitar diferentes contenidos (tanto en relación al conocimiento de cada disciplina como al medio de instrucción), y diversos niveles de estructura adaptados a las características de los estudiantes. Por tanto, es importante evaluar de manera crítica la relevancia de los objetivos actuales y futuros (en términos de contenido, estructura y contexto de la enseñanza) con respecto a los diversos contenidos. El tipo de enseñanza que se puede ofrecer es moldeado o restringido por el educando y por el ambiente de aprendizaje, el docente y la cultura de enseñanza. Según las investigaciones realizadas,¹⁷ los países que han tenido éxito en mejorar sus sistemas de educación han seguido un conjunto de principios generales, pero también adaptaron sus intervenciones para que concordaran con la situación de sus sistemas de educación. [anotación técnica VI.1: características comunes de la buena enseñanza]

El objetivo general del presente instrumento analítico [véase la versión completa para obtener más detalles] es respaldar el análisis de cómo los procesos de enseñanza aportan a la calidad y la equidad de la educación general y el aprendizaje eficaz. **El tema central que se plantea en este instrumento analítico es: ¿Facilitan o impiden nuestros procesos de enseñanza el logro de una educación de calidad y de experiencias efectivas de aprendizaje para todos los educandos?** El análisis de esta interrogante medular se facilita al plantear preguntas clave sobre factores críticos que afectan e influyen en la enseñanza.

2. Diagnóstico y análisis

Comprender un proceso eficaz de enseñanza

1. ¿Cuál es nuestro entendimiento operativo de enseñanza eficaz o de calidad? ¿Quién define este entendimiento? ¿Cuál es el papel de la investigación y la innovación para determinar nuestra definición operativa de enseñanza eficaz o de calidad? ¿Dónde están

¹⁵ UNESCO (2004), *EFA Global Monitoring Report 2005, the Quality Imperative*.

¹⁶ Bernard J.M., Tiyab B. K. y Vianou K. (2004), *Profils enseignants et qualité de l'éducation primaire en Afrique subsaharienne francophone: bilan et perspective de dix années de recherche du PASEC*, PASEC:CONFEMEN.

¹⁷ Mc Kinsey y Cie (2010), *How the world's most improved school systems keep getting better*.

las pruebas de que nuestra evidencia proviene de la investigación y la innovación? ¿Cómo se documenta y comparte este entendimiento? ¿Dónde están las pruebas de que se comparte? ¿Cómo se toman en cuenta en este entendimiento los diferentes ambientes de enseñanza, educandos y docentes como factores importantes de la definición de enseñanza efectiva y de calidad?

2. ¿Cómo recopilamos información sobre los principales métodos de enseñanza [anotación técnica VI.2, diferentes métodos de enseñanza] y repertorios utilizados en nuestro sistema de educación general? ¿Cómo se seleccionan estos repertorios? ¿Cuán efectivos son en facilitar la eficacia en el aprendizaje y la adquisición de las competencias deseadas? ¿Cuáles son las pruebas de su eficacia?

Equidad y enseñanza efectiva

1. ¿Cómo garantizamos que todos los educandos en nuestro sistema de educación general reciban una enseñanza eficaz de la manera en que nosotros la definimos operativamente? ¿Dónde están las pruebas de una exposición equitativa a la enseñanza eficaz? Donde existe la inequidad, ¿qué medidas de reparación se pueden tomar? ¿Dónde están las pruebas de que estas medidas funcionan? ¿Cómo damos seguimiento al impacto diferenciado de la enseñanza efectiva en los diferentes educandos? ¿Qué dimensiones de diversidad utilizamos para dar seguimiento al impacto diferenciado?

Seguimiento y apoyo a la enseñanza

1. ¿Qué mecanismos poseemos para identificar y documentar la enseñanza ineficaz? Una vez que ha sido identificada, ¿qué medidas correctivas empleamos? ¿Cuán regularizadas o institucionalizadas están estas medidas? ¿Cuán efectivas son estas medidas para respaldar la enseñanza eficaz? ¿Dónde están las pruebas de que funcionan?
2. ¿Quién evalúa la enseñanza? ¿Quiénes son las partes interesadas? ¿Cómo son seleccionadas las partes interesadas que evalúan la enseñanza? ¿Están los educandos, los padres/apoderados y los docentes entre las partes interesadas? ¿Cuán eficaz es la participación de las partes interesadas? ¿Dónde están las pruebas de esta eficacia? ¿Cómo utilizamos la retroalimentación de la evaluación de la eficacia en la enseñanza? ¿Dónde están las pruebas de esta utilización? ¿Qué impacto ha tenido esta utilización? ¿Dónde están las pruebas de este impacto?
3. ¿Cómo son utilizados en nuestro estudio del proceso de enseñanza los resultados de evaluaciones nacionales, regionales e internacionales?
4. ¿Cómo respaldamos e incentivamos la enseñanza eficaz? ¿Cómo mantenemos la enseñanza eficaz? [anotación técnica VI.3, libertad pedagógica o curriculum prescriptivo]

Condiciones para la enseñanza

1. ¿Cómo definimos operativamente los ambientes que sirven de apoyo o inducen a la enseñanza eficaz, según nuestra definición de este tipo de enseñanza? ¿Qué niveles existen en estos ambientes? ¿Cuáles son las principales características de estos ambientes? ¿Cuáles son

las características que tienen más impacto? ¿Cómo se manifiestan en los diversos contextos de nuestro sistema de educación general? ¿Dónde están las pruebas del impacto de estos ambientes y sus elementos específicos en cada uno de los contextos? **[enlace a instrumento analítico sobre ambiente de aprendizaje]**

2. ¿En qué medida están siendo incorporadas las TIC en la enseñanza y el aprendizaje para lograr los resultados de aprendizaje deseados? ¿Sabemos si la incorporación de las TIC ha mejorado la eficacia en la enseñanza, según nuestra definición operativa? ¿Dónde están las pruebas de esta mejora?

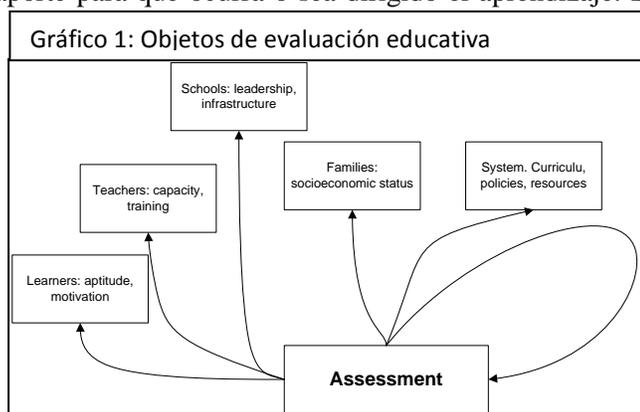
3. Prioridades para la acción

1. ¿Cuáles son nuestras fortalezas para lograr los objetivos relativos a una enseñanza eficaz? ¿Cuáles son las dificultades que no permiten lograr una enseñanza eficaz?
2. ¿Cuáles son los cambios que necesitamos considerar para perfeccionar el resultado del proceso de enseñanza? ¿Cuáles otras áreas clave más allá del aula deben ser incorporadas a nuestros planes de reforma y perfeccionamiento?
3. ¿Cuáles son los vacíos de conocimiento que deben ser solucionados para que políticas y estrategias basadas en evidencia empírica mejoren la enseñanza en nuestras escuelas de manera de lograr el objetivo de ofrecer una educación de calidad para todos?
4. ¿Cuáles son las acciones requeridas para lidiar con los principales obstáculos y los vacíos de conocimiento identificados?

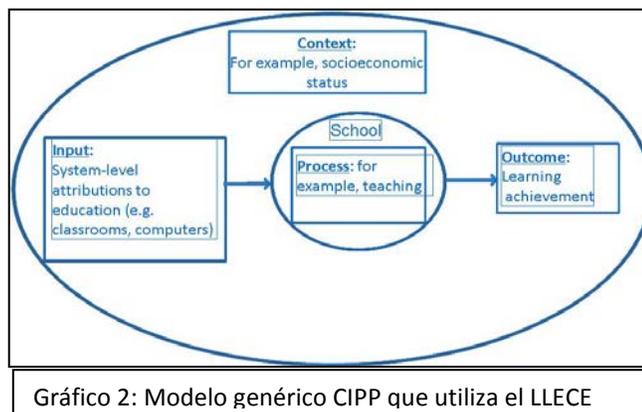
VII. INSTRUMENTO ANALÍTICO: EVALUACIÓN

1. Introducción

La naturaleza y el alcance de los resultados que deben ser obtenidos en los diferentes niveles del sistema de educación general, y los medios por los que deben lograrse, habitualmente son articulados en el currículum o programa de estudios. El currículum generalmente será diseñado sobre la base de los objetivos y prioridades nacionales de desarrollo (**instrumento analítico sobre relevancia y capacidad de respuesta**). Los procesos de enseñanza [**instrumento analítico sobre enseñanza**] y el aprendizaje [**instrumento analítico sobre aprendizaje**] hacen operativos estos resultados y les dan un efecto. La evaluación verifica si los resultados estipulados han sido logrados, aunque también puede ser un aporte para que ocurra o sea dirigido el aprendizaje. La medida en la que los resultados estipulados [**instrumento analítico sobre competencias**] han sido alcanzados sigue siendo una señal prioritaria¹⁸ aunque no exclusiva de la calidad de la educación, así como de la eficacia de la implementación del currículum, la enseñanza y el aprendizaje. Los procedimientos de evaluación generalmente podrán captar elementos limitados del aprendizaje que ha ocurrido en áreas específicas, como por ejemplo la alfabetización y los conocimientos básicos de aritmética.



La evaluación en sí es un proceso educativo variado. Cambia según el propósito (**anotación técnica VII.1**), formas de valoración¹⁹ y área evaluada. Se debe hacer una distinción inicial entre evaluación *para* el aprendizaje y evaluación *del* aprendizaje. La primera corresponde a la función de evaluación como proceso educativo, y la retroalimentación para el educando es esencial.²⁰ De todas maneras, a nivel



¹⁸ En general es importante hacer énfasis en que la evaluación no tiene solamente una función descriptiva (por ejemplo, indicar el estado del sistema), sino también una función normativa, es decir, existe un mecanismo reconocido de aprendizaje y enseñanza en la prueba. Esto puede ocurrir a nivel local y nacional. No es un fenómeno intrínsecamente negativo, sino un fenómeno que el evaluador debería tener en cuenta para dirigir de manera eficaz el proceso de aprendizaje y enseñanza. En términos de las evaluaciones internacionales, esto se ha denominado el “efecto PISA” (cuando los mecanismos de enseñanza se dirigen a lograr resultados de aprendizaje acordes al PISA).

¹⁹ Además de sus propósitos, los objetivos de la evaluación también pueden variar sustantivamente. Por ejemplo, para evaluar el rendimiento sistémico en su totalidad, se evalúa a los estudiantes. Sin embargo, los estudiantes no son el principal objeto de evaluación; el sistema lo es (véase el gráfico 1 para conocer los objetos de evaluación).

²⁰ William, D. (2010), “The role of formative assessment in effective learning environments”, en H. Dumont, D. Istance y F. Benavides (Eds.), *The nature of learning: Using research to inspire practice* (pp. 135–159), París: OCDE.

sistémico la evaluación del aprendizaje es esencial para dar seguimiento a los logros del sistema educativo en general. La evaluación del aprendizaje, a nivel sistémico, también puede resultar en lecciones (de políticas) que sirvan para mejorar el rendimiento del sistema y, en este sentido, en ese nivel. Puede ocurrir la “evaluación para el aprendizaje” (aunque esta expresión por lo general no se usa para referirse al aprendizaje sistémico). Con este fin, en las evaluaciones de gran envergadura habitualmente se usan instrumentos para la evaluación de factores asociados al aprendizaje además de los exámenes mismos, que por lo general se realizan sobre la base de un marco como el modelo genérico CIPP (CIPP significa contexto, entrada (input), proceso y producto; véase el gráfico 2), que utiliza el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE).

El presente instrumento analítico [véase la versión completa para obtener más detalles]²¹ tiene como propósito asistir a los usuarios, para que puedan diagnosticar si es que y hasta qué medida el actual sistema de evaluación forma parte de los obstáculos que no permiten alcanzar los objetivos deseados o declarados de calidad en la educación. El tema central del diagnóstico de nuestros sistemas de evaluación es **cómo las evaluaciones pueden contribuir a la mejora de la calidad de nuestro sistema de educación y de la eficacia en el aprendizaje**. Mediante el diagnóstico se aborda este tema medular al plantear preguntas clave sobre las políticas de evaluación, los actuales marcos y métodos, los mecanismos de implementación, y los sistemas que conllevan a aprender las lecciones idóneas de los resultados, además de utilizar los resultados de las evaluaciones para mejorar los diferentes aspectos de los procesos y balances educativos.

2. Diagnóstico y análisis

Políticas de evaluación, marcos y métodos

1. ¿Poseemos una estrategia / política / documento de toma de posición nacional sobre la evaluación de la enseñanza? De ser así, ¿cuán reciente es? ¿Cuáles niveles educativos (en términos de la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación –CINE– y de la ubicación –local, regional, nacional–) y de materias/disciplinas se cubren? ¿Se ha evaluado esta estrategia/política nacional?
2. ¿En qué medida está la selección de propósitos, objetivos y materias a ser evaluados (por ejemplo, en las evaluaciones nacionales) relacionada directamente a la postura del país sobre lo que se considera importante en términos de resultados de aprendizaje para sus educandos y *no* solamente en términos de lo que es fácil de evaluar? **(anotación técnica VII.2)**
[instrumento analítico sobre competencias] [instrumento analítico sobre currículum]
3. ¿Cuál ha sido el criterio para determinar la cobertura de la evaluación y el nivel en el que se realizan las evaluaciones? ¿Está este criterio vinculado a objetivos claros y a los objetivos de la evaluación? ¿Hay pruebas de que la cobertura y los niveles en los cuales se realizan las evaluaciones han aportado para una mejora de la calidad del sistema de educación?
4. ¿En general, en qué medida es eficaz la evaluación en este país? ¿Con qué fines? ¿Es inclusiva? ¿De qué manera? ¿Qué pruebas tenemos de esto? ¿Sabemos la situación del sistema con respecto a los logros de resultados en cada nivel? **[instrumento analítico sobre equidad e inclusión]**

²¹ Hiperenlace a la versión más larga de este kit.

Implementación de la evaluación

1. Si hay una política de evaluación educativa, ¿ha sido implementada o promulgada? ¿Cómo lo sabemos? ¿En qué niveles se implementa la evaluación? ¿Cuáles son los objetivos?
2. ¿Hay pruebas de que la implementación de las evaluaciones es acorde a las reglas de buenas prácticas, entre ellas la inclusividad? ¿En qué se basa? [**instrumento analítico sobre equidad e inclusión**]
3. ¿Quién implementa las evaluaciones? ¿Cómo varía la implementación por tipos de evaluación?
4. ¿Cómo son conceptualizados los exámenes (por ejemplo, cómo se elaboran los ítems de los exámenes) y cuáles son las bases conceptuales (por ejemplo, un análisis de curriculum o programa de estudios, o una orientación de “habilidades para la vida”)? ¿Qué métodos y técnicas **psicométricos** se utilizan para clasificar los ítems,²² y en qué medida son las características de esos ítems tomadas en cuenta para la elaboración de exámenes de evaluación de logros? ¿Se utilizan ítems abiertos y cerrados? En términos de la conceptualización de los exámenes, ¿hay una combinación adecuada de exámenes normalizados y no normalizados? (**anotación técnica VII.3, evaluación alternativa**)
5. ¿Se están midiendo en las evaluaciones los “factores asociados” que facilitan el análisis (edad, género, estado socioeconómico y otros antecedentes)? [**instrumento analítico sobre equidad e inclusión**]
6. En los casos en que corresponda, ¿cómo se procesan e ingresan los datos en el sistema centralizado de información?
7. ¿Cuáles son las pruebas de que la participación en evaluaciones internacionales de calidad (LLECE, PISA, SACMEQ y otros) nos ayuda a establecer puntos de referencia para la calidad de nuestro sistema de educación? ¿Cuál ha sido nuestra experiencia y la de otros países con respecto a las evaluaciones internacionales? Si no hemos participado, ¿fue una decisión consciente?, y de ser así, ¿por qué?

Utilización de los resultados de evaluaciones

1. ¿Con cuáles mecanismos contamos para que el estudio de los resultados de las evaluaciones aporte a las políticas y prácticas educativas (a nivel regional, nacional, de aula, y de escuela)? ¿Con qué frecuencia utilizamos estos mecanismos? ¿Cuáles son las pruebas de que realizamos esas evaluaciones de manera útil y sistemática? [**instrumento analítico sobre relevancia**] [**instrumento analítico sobre gestión pública**]
2. ¿Cómo interpretamos los balances de los estudios de resultados de evaluaciones, y cómo nos aseguramos de que las evaluaciones educativas tengan el efecto deseado de mejorar la calidad del sistema de educación y la eficacia del aprendizaje? ¿Cómo transmitimos nuestra evaluación para que se centre en las maneras de mejorar? ¿Cómo están los datos sobre

²² Entre las principales características psicométricas de los ítems están la dificultad y la discriminación, pero existen otras. La dificultad de los ítems generalmente se establece mediante los “análisis de escalas” aplicados en la metodología de investigación. El proceso se denomina “calibración de ítems”. Hay nuevos modelos para los análisis de escalas, como el 2PL y el 3PL, que están siendo cada vez más utilizados.

resultados vinculados a otras variables como datos financieros, que permiten análisis rigurosos? [**instrumento analítico sobre financiamiento**]

3. ¿Se hacen públicos los resultados de las evaluaciones y a quién o quiénes (por ejemplo, los resultados individuales de los estudiantes a los padres o apoderados; clasificación de escuelas para el público general, entre otros)? [**instrumento analítico sobre gestión pública**]

3. Prioridades para la acción

1. ¿Cuáles son las áreas clave que deben ser abordadas urgentemente para que las evaluaciones aporten a la calidad de nuestro sistema de educación?
2. ¿Cuáles son las brechas de conocimiento que deben ser cerradas para tener políticas y prácticas basadas en evidencia empírica en las evaluaciones nacionales y en las evaluaciones basadas en las escuelas?
3. ¿Cuáles son las acciones requeridas para lidiar con los principales obstáculos y las brechas de conocimiento que han sido identificadas?

VIII: INSTRUMENTO ANALÍTICO: CURRICULUM

1. Introducción

El curriculum es una agrupación sistemática e intencionada de competencias (conocimiento, habilidades y actitudes que son apuntaladas por los valores) y que los educandos deberían adquirir por medio de experiencias organizadas de aprendizaje en ambientes formales y no formales (**anotación técnica VIII.1: diferentes significados de los planes de estudios**). Un buen curriculum tiene un rol fundamental para forjar competencias de aprendizaje a lo largo de toda la vida, además de actitudes y cualidades sociales como la tolerancia y el respeto, un manejo constructivo de la diversidad, una gestión pacífica del conflicto, la promoción y el respeto de los derechos humanos, la igualdad de género, la justicia y la inclusividad. Al mismo tiempo, el curriculum contribuye al desarrollo de capacidades para pensar y a la adquisición de conocimientos relevantes que los educandos necesitan aplicar en el contexto de sus estudios, vida cotidiana y carrera. También se recurre cada vez más al curriculum para respaldar el desarrollo personal del educando, al contribuir a elevar su autoestima y confianza, motivación y aspiraciones. Además, hay varios desafíos nuevos y emergentes frente a la educación y las exigencias relacionadas al curriculum, entre ellos las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC); el entendimiento intercultural; el desarrollo sostenible; “aprender a vivir juntos” (LTLT, por su sigla en inglés); VIH / SIDA; habilidades para la vida; y el desarrollo de competencias para la vida. Mediante su función de guía para el personal educativo y demás partes interesadas, los planes y materiales de estudios claros, inspiradores y motivadores desempeñan un papel importante para garantizar la calidad de la educación. El curriculum es implementado por los docentes y depende principalmente de la calidad de las estrategias de enseñanza y de aprendizaje, los materiales didácticos y la evaluación. El proceso de implementar los planes de estudios y los temas conexos son abordados en varios instrumentos analíticos que conforman el Marco de Análisis/Diagnóstico de la Calidad de la Educación General de la UNESCO, al que pertenece este instrumento en particular. **[enlace a instrumentos analíticos sobre docentes, enseñanza y aprendizaje]**

Mediante este instrumento analítico [véase la versión completa para obtener más detalles] se pretende apoyar a las autoridades educativas nacionales (encargados de tomar decisiones, especialistas en planes de estudios, capacitadores de docentes, expertos en evaluaciones) para que realicen un estudio integral de su sistema de curriculum, con el fin de identificar las fortalezas sobre las cuales se puede construir, y las debilidades que socavan la calidad de la educación. **El tema central que se plantea en este instrumento analítico es decidir si el curriculum que se está utilizando habilita para impartir a los educandos las clases de competencias (conocimiento, habilidades y actitudes que son apuntaladas por valores) que se requieren para el tipo de sociedad que se desea construir, y para los desafíos que las personas deben y deberán afrontar.** El tema medular puede ser abordado al evaluar si el curriculum coincide con los objetivos nacionales de desarrollo, la eficacia de las políticas curriculares, y el diseño y planificación del curriculum. El seguimiento y la evaluación de la implementación de los planes de estudios y su capacidad de respuesta a los nuevos retos y requisitos también es un elemento esencial que debe ser evaluado. En la sección de diagnóstico y análisis a continuación se plantean algunas preguntas clave para cada una de las etapas del proceso de elaboración e implementación del curriculum, con el fin de respaldar una discusión estructurada de los principales temas relacionados a los planes de estudios y su efecto en la calidad de la educación.

2. Diagnóstico y análisis

Relevancia de los planes de estudios para el desarrollo

1. ¿Qué desean el país y la comunidad lograr con respecto al desarrollo personal de los educandos, y el bienestar y progreso de la sociedad? ¿Y en qué medida refleja el curriculum esa visión educativa?
2. ¿Cuáles son los mecanismos para hacer que los planes de estudios respondan a las políticas y estrategias nacionales de desarrollo? ¿Hay pruebas de que los mecanismos funcionan eficazmente?
3. ¿En qué medida están las competencias clave, básicas y transversales que han sido identificadas en los planes de estudios en concordancia con los objetivos de las políticas educativas? ¿Hay pruebas de que esas competencias clave han formado parte del núcleo de la elaboración del curriculum? **[enlace a instrumento analítico sobre competencias]**
4. ¿Cómo se involucran las partes interesadas en la educación (docentes, educandos, sector privado, sociedad civil) en la elaboración de una visión de curriculum y de políticas adecuadas de planes de estudios? ¿Hay pruebas de que su participación ha marcado una diferencia? **[enlace a instrumento analítico sobre gestión pública]**

Planificación, diseño y contenido del curriculum

1. ¿Hay pruebas de que la elaboración del curriculum está siendo encabezada y guiada de acuerdo a la visión y parámetros de calidad de la educación que han sido establecidos (por ejemplo, ¿hay instituciones u organismos y líderes de los procesos curriculares que son públicamente reconocidos)? ¿Se han elaborado lineamientos para dirigir el proceso de diseño, redacción, experimentación, implementación y revisión del curriculum? ¿Se toman en cuenta en esos lineamientos los resultados de los procesos de evaluación de planes de estudios? ¿Ha sido publicado el curriculum en un conjunto de documentos públicos como marcos curriculares, calendarios de clases de diversas materias, libros de texto, guías para docentes, y guías de evaluación? ¿Cómo se involucran las partes interesadas? **(prácticas promisorias VIII.1, Bosnia y Herzegovina)**
2. ¿Qué pruebas existen de que los planes de estudios están arraigados en conceptos y enfoques actuales de aprendizaje y de que el contenido del aprendizaje está bien seleccionado y organizado? (por ejemplo, ¿se hace énfasis en concentrarse en el educando y en un aprendizaje integral y holístico? ¿Hay áreas y materias amplias que satisfagan la necesidad de tener una continuidad y vinculaciones significativas, un equilibrio y la incorporación del curriculum; idoneidad con respecto a la edad y la etapa de desarrollo; curriculum central y curriculum diferenciado? ¿Cómo se consideran las TIC y el e–aprendizaje en la calidad del aprendizaje y el curriculum?) **[enlace a instrumentos analíticos sobre enseñanza, aprendizaje, equidad e inclusión] (anotación técnica VIII.2, ¿Cuáles son los componentes de un curriculum de calidad?)**
3. ¿En qué medida están cubiertos en el curriculum los temas transversales y emergentes? (por ejemplo, la definición de los temas “de actualidad” que se cubren; la incorporación de temas como la igualdad de género; educación cívica y de derechos humanos; educación para el

desarrollo sostenible (EDS); LTLT –educación para la paz, entendimiento intercultural–; VIH / SIDA; habilidades para la vida; competencias para la vida y el trabajo; mantenimiento de apertura y flexibilidad en el currículum para abordar temas nuevos o emergentes) (**prácticas promisorias VIII.2, Vietnam**)

4. ¿Cómo se mantiene un equilibrio entre la necesidad de proporcionar competencias básicas (lectura, escritura, conocimientos elementales de aritmética); la necesidad de impartir conocimientos relevantes en diferentes materias; y la necesidad de abordar temas transversales y emergentes como el LTLT y la EDS? (anotación técnica VIII.3, definición del contenido curricular), (práctica promisoría VIII.3 Botswana)

Implementación, monitoreo y evaluación del currículum

1. ¿Dónde están las pruebas de que los docentes y estudiantes desempeñan un papel efectivo en la definición e implementación del currículum (por ejemplo, nivel de capacitación y entendimiento del currículum por parte de los docentes; nivel de participación de los docentes en los procesos de elaboración del currículum; nivel de preparación de los docentes para asumir nuevos roles como facilitadores, asesores, moderadores, elaboradores de currículum; y nivel de participación de los estudiantes en la selección y estructuración de sus actividades de aprendizaje)?
2. ¿Qué pruebas hay de que la implementación del currículum es respaldada por ambientes habilitadores de aprendizaje? ¿Qué pruebas hay de que en las escuelas se hacen esfuerzos para mejorar los ambientes de aprendizaje (por ejemplo, mediante estrategias de comunicación, participación de los estudiantes, un mejor acceso a instalaciones y recursos de aprendizaje, asesoramiento, ética y estética escolar)? [**enlace a instrumento analítico sobre ambiente de aprendizaje**]
3. ¿En qué medida están las evaluaciones alineadas con los objetivos del currículum? ¿Cuáles elementos que corresponden a la evaluación han socavado la implementación del currículum y por lo tanto la calidad de la educación? [**enlace a instrumento analítico sobre evaluación**]
4. ¿Hay pruebas sobre la existencia de un sistema nacional de seguimiento y evaluación de los procesos curriculares? ¿Ha sido utilizado para un desarrollo continuo de los planes de estudios? ¿Cuáles son las pruebas de que la evaluación de los planes de estudios y de los libros de texto han influido en su revisión? [**enlace a instrumentos analíticos sobre enseñanza y aprendizaje**]
5. ¿Qué acciones se están tomando para enmarcar los acontecimientos futuros en el ámbito del aprendizaje y el currículum (por ejemplo, proyectos nacionales o internacionales de investigación sobre el currículum; conferencias nacionales sobre el currículum; foros y grupos especiales establecidos con el fin de definir políticas curriculares de vanguardia)?

3. Prioridades para la acción

1. ¿Cuáles son las áreas clave y los principales obstáculos que deben ser abordados urgentemente para lograr mejoras importantes en la calidad de nuestros planes de estudios?
2. ¿Cuáles son las brechas de conocimiento que debe ser cerradas para tener políticas y prácticas basadas en evidencia empírica en la elaboración curricular?

3. ¿Cuáles son las acciones requeridas para lidiar con los principales obstáculos y los vacíos de conocimiento que han sido identificados?

IX. INSTRUMENTO ANALÍTICO: EDUCANDOS

1. Introducción

El instrumento analítico sobre competencias destaca los resultados del aprendizaje –en particular, las competencias adquiridas– como la mejor prueba de la calidad de un sistema de educación y de la eficacia en el aprendizaje. Por otra parte, los educandos son los “principales productores” de resultados del aprendizaje, ya que las competencias deben ser adquiridas por ellos. Todos los demás componentes –los docentes, el curriculum, el ambiente de aprendizaje– del Marco de Análisis/Diagnóstico de la Calidad de la Educación General (GEQAF) facilitan a los educandos la producción de resultados del aprendizaje. En el GEQAF se considera al educando no solamente como un beneficiario de estos elementos facilitadores, sino también como un “agente del autobeneficio”, un “benefactor” y el “recurso humano fundamental” del que depende un sistema de educación de calidad para su eficacia. Sin embargo, en la mayoría de los sistemas de educación se considera a los educandos como beneficiarios que deben ser influidos, ayudados y desarrollados. Si bien los educandos necesitan la facilitación, nada ni nadie puede aprender de parte del educando, y ningún aprendizaje puede ocurrir sin que el educando sea un agente del autobeneficio. Por tanto, una visión de los educandos como recursos humanos fundamentales empoderados de los sistemas de educación de calidad es esencial para alcanzar y mantener una educación de calidad y un aprendizaje eficaz.

Como todos los recursos humanos clave de un emprendimiento productivo, los emprendimientos educativos deben invertir de manera inteligente y estratégica en los educandos como sus principales productores. Cada vez hay más pruebas de investigaciones sobre el aprendizaje específicamente y de la educación en general, según las cuales para ser agentes eficaces del autobeneficio, los educandos requieren diferentes tipos de facilitación a través de las etapas de su ciclo de vida. Por ejemplo, los avances en las investigaciones sobre el cerebro y en particular sobre la plasticidad cerebral deberían servir de guía no solamente en el alcance y la naturaleza de las inversiones, sino también en la naturaleza de las inversiones que deberían habilitar la eficiencia y la eficacia del educando en el proceso de aprendizaje [**anotación técnica IX.1, investigación sobre el cerebro y las diversas necesidades del educando en diferentes edades**]. Sabemos que la inversión en el desarrollo holístico de los niños [**anotación técnica IX.2, el HEDCI**] entre 0 y 8 años es un facilitador indispensable para el educando en la eficacia del proceso de aprendizaje a lo largo de toda la vida. La inversión en el desarrollo de la primera infancia es la inversión más eficiente en cuanto a recursos a corto y largo plazo [**anotación técnica IX.3, beneficios multisectoriales de la inversión realizada en los primeros años**], y representa un buen comienzo para el crecimiento compartido y el desarrollo inclusivo [**anotación técnica IX.4, pruebas del desarrollo inclusivo**]. Al mismo tiempo, las investigaciones sobre la plasticidad del cerebro revelan que hay oportunidades adecuadas para los educandos en las etapas más avanzadas de su vida [**enlace a instrumento analítico sobre educandos a lo largo de toda la vida**]. El Programa Mundial de Alimentos ha calculado que en la región de América Latina y el Caribe los gobiernos pierden una parte importante de ingresos debido a la ineficacia del mercado laboral y a los bajos resultados de aprendizaje, lo que a su vez se atribuye a deficiencias alimentarias.²³

²³ Martínez R. y A. Fernández (2008), *The cost of hunger: Social and economic impact of child undernutrition in Central America and the Dominican Republic*, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), febrero.

También hay pruebas que provienen de las ciencias sociales y del comportamiento, la filosofía (particularmente la epistemología), la sociología, la antropología y la psicología (especialmente la psicología del aprendizaje). Tanto la psicología del aprendizaje como la epistemología ofrecen indicios importantes sobre cómo facilitar mejor la eficacia en los educandos, y cómo asegurar que la educación en general y la pedagogía en particular se centren en los educandos. El educando debe estar en el centro de la relación pedagógica, y uno de los conceptos clave es el empoderamiento: Cómo hacer para crear un ambiente de aprendizaje que empodere al educando para adquirir un autoconocimiento exhaustivo sobre sus necesidades de aprendizaje, que ofrezca la educación necesaria, y que proporcione la energía, autoconfianza y fuerza que la persona pueda aplicar en su vida para tener el dominio del aprendizaje en su carrera, y logre superar barreras y obstáculos. **[anotación técnica IX.5, pedagogía y epistemología centradas en el educando]**

Independientemente del nivel de diversidad, el enfoque de la educación basado en derechos, el respeto a los derechos humanos y la exigencia de equidad social otorgan a todos los educandos el derecho a una educación de calidad. Por tanto, el GEQAF incluye a la equidad y la inclusión como pilares de un **sistema de educación general de calidad** **[enlace a instrumento analítico sobre equidad e inclusión]**. Los sistemas de educación general de calidad responden a la diversidad de educandos, sin importar la fuente de esa diversidad. No responder a la diversidad de los educandos no solamente es una violación de los derechos humanos, sino que también es una afronta al derecho a la educación.

En el presente instrumento analítico [véase la versión completa para obtener más detalles] se pretende respaldar los esfuerzos de los Estados miembros para situar al **educando en el centro** de los emprendimientos educativos, como productor fundamental de las competencias y resultados del aprendizaje esperados. Esta herramienta facilita el análisis exhaustivo de la diversidad de educandos y ayuda a obtener conclusiones para una facilitación adecuada que les permita ser educandos eficaces y eficientes. En el GEQAF se plantea que ser un educando a lo largo de toda la vida o poseer la habilidad para aprender a lo largo de toda la vida es tal vez el resultado más importante de un sistema de educación general de calidad. El tema central que se presenta en este instrumento analítico es: **¿Cuáles son los principales obstáculos que no permiten a los educandos de todas las edades y de diversos orígenes alcanzar la eficacia y la eficiencia en un aprendizaje a lo largo de toda la vida, y cómo podemos eliminar estos impedimentos?**

2. Diagnóstico y análisis

Nuestra visión / perspectiva de los educandos

1. ¿Cuál es nuestra visión formal y oficial de los educandos? **[anotación técnica IX.6, diferentes visiones sobre los educandos]** ¿Quiénes participan en la articulación de esta visión? ¿Están involucrados quienes deberían participar? ¿Dónde están las pruebas de su participación? ¿Cuáles son las principales razones que hacen cambiar nuestra visión de los educandos? ¿Cuáles son los puntos principales de este cambio y dónde se documentan los cambios de visión?

Conocimiento de nuestros educandos y respuesta a sus necesidades

1. ¿Cómo logramos conocer y captar la diversidad de nuestros educandos? ¿Cuáles son los factores clave de esta diversidad? ¿Cómo difieren estos factores según el contexto nacional? ¿Cómo utilizamos los datos de evaluaciones para conocer a nuestros educandos y sus necesidades? Por ejemplo, las evaluaciones podrían señalar que algunos educandos afrontan desafíos en el aprendizaje.
2. ¿Dónde están las pruebas de nuestro conocimiento de la diversidad de los educandos? ¿Cómo mantenemos actualizado ese conocimiento? ¿Quiénes poseen este conocimiento y cómo lo adquieren? ¿Cómo determinamos quiénes deberían tener ese conocimiento?
3. ¿Cómo se aplica nuestro conocimiento de la diversidad de los educandos para diferenciar el apoyo a la eficacia en el aprendizaje? ¿Dónde están las pruebas de ese apoyo diferenciado? ¿Cuáles son las diversas fuentes de apoyo para los educandos? ¿Dónde están las pruebas de que funciona? ¿Cómo le damos seguimiento al efecto de nuestro apoyo en los diferentes educandos y cómo garantizamos y mantenemos la equidad de la eficacia de los educandos en el aprendizaje? ¿Cuáles son los mecanismos que utilizamos para responder a las distintas necesidades de los educandos? [**anotación técnica IX.5, posibles mecanismos y prácticas prometedoras**]
4. ¿Cuál es el papel de los diferentes tipos de educandos para definir sus prioridades de aprendizaje y cuál sería la mejor manera de satisfacer esas necesidades? ¿Cómo incorporamos la visión de los educandos en los sistemas de educación y de aprendizaje? ¿Dónde están las pruebas del efecto de esta incorporación?

3. Prioridades para la acción

1. ¿Cuáles son los principales desafíos y obstáculos que debemos abordar en el apoyo equitativo y eficaz de los educandos para que logren ser efectivos y eficientes en el aprendizaje a lo largo de toda la vida?
2. ¿Cuáles son las brechas de evidencia, conocimiento e información que no nos permiten dar un apoyo eficaz y equitativo frente a las diversas necesidades de los educandos? ¿Cómo se pueden cerrar esas brechas?
3. ¿Cuáles son las acciones que se requieren para abordar los obstáculos y los vacíos de conocimiento de manera de lograr que nuestro sistema educativo esté centrado en los educandos? ¿Qué articulaciones y recursos se necesitan para implementar las acciones identificadas?

X. INSTRUMENTO ANALÍTICO: DOCENTES/EDUCADORES

1. Introducción

Los docentes/educadores son los principales pilares del proceso de enseñanza y aprendizaje. Si no existe un enfoque adecuado en los docentes, el acceso, la calidad y la equidad, la educación para todos no es factible. La calidad de los docentes/educadores ha sido señalada como explicación de las diferencias en los resultados de aprendizaje. La asignación equitativa de docentes/educadores también tiene un efecto significativo en la distribución de resultados de aprendizaje y por tanto sobre la equidad.²⁴ Hay claros indicios de que la impartición de una educación de calidad tiende a tener un impacto mayor en los estudiantes de sectores más vulnerables o desposeídos,²⁵ y por eso es que la asignación de docentes/educadores en todas las escuelas e instituciones educativas es una forma importante de abordar el problema de la inequidad. A medida que se encomiendan más y más complejos roles a los docentes/educadores, debe haber estrategias coherentes e idóneas de selección, preparación y desarrollo profesional continuo, para proporcionar a las personas encargadas de la enseñanza los conocimientos, competencias, actitudes y valores necesarios, además de mantenerlas en la profesión. **[enlace a instrumentos analíticos sobre educandos, aprendizaje y enseñanza]**

Este instrumento analítico se centra en los docentes/educadores como un subsistema esencial que puede respaldar o impedir que los Estados miembros logren el objetivo de la educación para todos. El presente instrumento es una de las 14 herramientas que forman parte del Marco de Análisis/Diagnóstico de la Calidad de la Educación General (GEQAF), diseñado para ayudar a los Estados miembros a evaluar todos los aspectos de sus sistemas educativos, con el fin de mejorar la calidad y la equidad. Está especialmente vinculado a los instrumentos analíticos sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, por lo que debería ser utilizado de manera complementaria con esas herramientas. Se espera que el instrumento analítico [véase la versión completa para obtener más información] sirva de guía para la reflexión, y no como receta de una selección o un método particular en el análisis del tema de los docentes/educadores y la calidad de la educación. **El tema central que se plantea en este kit es la medida en la que el subsistema de docentes/educadores ha representado un factor principal para explicar los problemas de calidad que afrontamos en nuestro sistema educativo.** Esta pregunta puede ser abordada mediante un análisis exhaustivo y la reflexión sobre los sistemas y mecanismos que existen para atraer a personas idóneas y motivadas hacia la profesión docente, para la selección y preparación de los candidatos a ser docentes/educadores, su reclutamiento, asignación, retención y gestión eficaz al proporcionar una educación de calidad. En cada una de estas etapas críticas, desde el inicio en la profesión hasta la práctica de proporcionar una educación de calidad, debemos formular algunas preguntas fundamentales para identificar los factores que afectan la habilidad de nuestros docentes/educadores para proporcionar una educación de calidad a nuestros educandos. El diagnóstico sobre el subsistema de docentes/educadores facilitará la identificación de fortalezas sobre las cuales se puede construir, y también áreas débiles y brechas que se deben

²⁴ Scheerens J. (2004), *Review of school and instructional effectiveness research. Background paper prepared for the EFA Global Monitoring Report 2005. The Quality Imperative.*

²⁵ UNESCO (2006), *Teachers and Educational Quality: Monitoring Global Needs for 2015*, Montreal, UNESCO Institute of Statistics.

abordar. El diagnóstico y análisis de fortalezas y desafíos debería derivar en la formulación de planes de acción que se centren en los principales retos, ya que al lidiar con ellos se puede destrabar un gran potencial para mejorar el sistema educativo y hacer que ofrezca equidad y calidad.

2. Diagnóstico y análisis

Ingreso a la profesión docente

1. ¿Quiénes se sienten atraídos a la profesión docente y por qué? ¿Tenemos datos sobre el perfil de quienes postulan para ser capacitados como docentes/educadores? [**prácticas promisorias X.1, ejemplos de países que han logrado atraer a los mejores estudiantes hacia la profesión**]
2. ¿En qué medida nuestro criterio de selección para la capacitación (calificaciones mínimas, actitudes y valores, motivación) y las modalidades de selección (examen, entrevista) son un reflejo del tipo de docentes/educadores que queremos capacitar?

Capacitación de docentes/educadores

1. ¿Cuál es el perfil de quienes capacitan a los docentes/educadores? ¿Cómo son esas personas capacitadas, reclutadas y remuneradas? ¿Refleja el financiamiento de las instituciones de capacitación el papel fundamental que tiene la formación de los docentes/educadores para lograr una educación de calidad? [**enlace a instrumento analítico sobre financiamiento**]
2. ¿En qué medida refleja la evaluación de docentes/educadores las competencias esperadas en los nuevos miembros de la profesión? ¿Se evalúa la capacitación práctica? ¿Cuáles son las modalidades de evaluación?
3. ¿Se ha analizado la eficiencia de nuestros programas de capacitación de docentes/educadores para determinar si se están impartiendo las competencias y el conocimiento necesarios? ¿Hay un análisis del impacto de los docentes/educadores capacitados en los logros de los educandos? [**prácticas promisorias X.2**]
4. ¿Cuán eficaces han sido los programas de capacitación práctica y de desarrollo profesional continuo para elevar el nivel de calidad de nuestros docentes/educadores? ¿Tenemos pruebas de eso? [**prácticas promisorias X.3**]

Captación, distribución y retención de docentes

1. ¿Qué mecanismos existen para atraer y retener a las personas más calificadas en la docencia? [**enlace a instrumento analítico sobre el financiamiento para lograr la calidad**] ¿Han sido eficaces? ¿En qué medida existe el desgaste entre los docentes/educadores de nuestro país?
2. ¿Existen mecanismos para que los mejores docentes/educadores sean reconocidos y recompensados por su labor? [**enlace a instrumento analítico sobre financiamiento**]

3. ¿Son los docentes/educadores calificados distribuidos de manera equitativa en todos los niveles y ambientes educativos, y de acuerdo a los requisitos curriculares? ¿Cuáles son los mecanismos que existen para garantizar que la distribución de los docentes/educadores sea equitativa y que los mecanismos se apliquen de manera congruente? **[enlace a instrumento analítico sobre equidad e inclusión]**

Gestión de docentes/educadores

1. ¿Qué mecanismos existen para apoyar a los docentes/educadores en todos los momentos de su carrera? ¿Se fomenta un sentimiento de motivación y se promueve un mejor rendimiento en los docentes?
2. ¿Qué formas de supervisión y evaluación de rendimiento existen y cuán eficaces han sido? **[enlace a instrumento analítico sobre gestión pública]**
3. ¿En qué medida participan los docentes/educadores en la planificación y la toma de decisiones en todos los niveles del sistema educativo? **[prácticas promisorias X.4]**

3. Prioridades para la acción

1. ¿Cuáles son las áreas clave y obstáculos principales que deben ser abordados de manera urgente para lograr mejoras importantes en la calidad de nuestros docentes/educadores, tanto en la actualidad como en el futuro?
2. ¿Cuáles son los vacíos de conocimiento que deben ser solucionados para tener políticas y prácticas basadas en evidencia empírica?
3. ¿Qué acciones se requieren para lidiar con los obstáculos principales y los vacíos de conocimiento que han sido identificados?
4. ¿Quién hace qué y cuándo? ¿Cuál será el mecanismo de coordinación para efectuar los cambios de manera cohesionada y sistémica?

XI. INSTRUMENTO ANALÍTICO: AMBIENTE DE APRENDIZAJE

1. Introducción

“En ambientes donde se sienten apoyados, los educandos poseen altos niveles de autoeficacia y automotivación, y aplican el aprendizaje como una fuerza transformadora.”²⁶ Recibir a los educandos –niños, jóvenes o adultos– en un ambiente en el cual se sientan seguros y atendidos es muy importante para el desarrollo de cada persona y de la sociedad en general. Además, abordar el tema del ambiente de aprendizaje de forma integral y sistemática es aún más esencial en los países con recursos financieros limitados. Estos recursos escasos deberían ser invertidos con una definición clara de lo que constituye un ambiente de aprendizaje habilitador, y con un claro registro de los avances hacia el logro de ese ambiente. A pesar de la amplia gama de sistemas de aprendizaje y de la complejidad de niveles de toma de decisiones, es crucial no hacer caso omiso de la importancia de construir ambientes de aprendizaje, y de incorporar las consideraciones mencionadas en el contexto de políticas nacionales y locales.

El aprendizaje ocurre en múltiples ambientes que pueden ser estructurados o desestructurados; los aprendizajes en diferentes ambientes se pueden complementar. La educación formal y no formal ocurre principalmente en ambientes estructurados e institucionales (escuelas, centros comunitarios, centros multimedia, villas o ciudades del aprendizaje, entre otros). Por otra parte, la educación informal ocurre tanto en ambientes estructurados como no estructurados. Este instrumento analítico se centra en los ambientes estructurados [véase la versión completa para obtener más detalles]. El tema central que este kit pretende abordar es: **¿Hemos asegurado para cada educando un ambiente que es física y psicológicamente habilitador para su aprendizaje, y por tanto propicio para mejorar la calidad de la educación y la eficacia en el aprendizaje?** Mediante una serie estructurada de preguntas, el kit sirve de apoyo para un análisis profundo de los diferentes aspectos del ambiente físico y psicosocial de aprendizaje y también del contexto de las políticas.

2. Diagnóstico y análisis

Políticas, instrumentos y procesos en apoyo de un buen ambiente de aprendizaje

1. ¿En qué medida garantizan los actuales lineamientos de políticas e instrumentos la existencia de ambientes habilitadores de aprendizaje? ¿En qué medida son nuestros ordenamientos jurídicos congruentes con el objetivo de establecer un ambiente habilitador de aprendizaje? ¿Cuáles son las pruebas de que sirve de apoyo para un enfoque basado en derechos hacia la educación (los principios de disponibilidad y accesibilidad para todos, la no discriminación, la igualdad de oportunidades, las libertades fundamentales)?
2. ¿En qué medida se reflejan los esfuerzos de mejorar la calidad del ambiente de aprendizaje como factores clave en el logro de la educación para todos? ¿Cuáles dimensiones clave de estos ambientes se toman en cuenta y mediante la utilización de cuáles instrumentos?
3. ¿Cuál es el mecanismo para la participación de la comunidad educativa (administradores, directores, docentes, educandos, asesores, personal de apoyo, y otros) en el establecimiento

²⁶ Bereiter y Scardamalia (1989).

de criterios para un buen ambiente de aprendizaje? ¿Cómo se asegura la paridad de género? ¿Ha sido eficaz el mecanismo? ¿Cómo lo sabemos?

4. ¿Cuál es el rol de las estructuras centralizadas o descentralizadas para definir un ambiente habilitador de aprendizaje? [**enlace a instrumento analítico sobre gestión pública**]
5. ¿Qué pruebas existen de que las actuales políticas, marcos jurídicos e instrumentos han sido eficaces para mejorar el ambiente de aprendizaje? ¿Cuáles son los mecanismos que existen para el análisis y la recopilación de datos para respaldar medidas que establezcan y mantengan un buen ambiente de aprendizaje?

El ambiente físico de aprendizaje

1. ¿Qué mecanismos (lineamientos, estándares, normas y requisitos de seguridad) poseemos para hacernos cargo de la selección de locaciones y el proceso de diseño y construcción de nuestros lugares de aprendizaje? ¿En qué medida es consultada la comunidad, incluyendo al personal, educandos y pobladores sobre la planificación y el diseño? ¿Cuáles son las pruebas de que estos estándares y requisitos son acatados? [**prácticas promisorias XI.1**]: **“Estándares y lineamientos de infraestructura escolar acordes a las necesidades de los niños” de Ruanda**]
2. ¿Cómo garantizamos que nuestros espacios físicos correspondan a los requisitos establecidos en nuestras políticas y programas educativos (por ejemplo, la disponibilidad de laboratorios para asegurar la implementación de programas de ciencia, espacios de TIC, entre otros)?
3. ¿Qué medidas concretas hemos tomado para garantizar que los caminos de acceso a los lugares de aprendizaje son seguros para todos, especialmente para las niñas y las mujeres?
4. ¿Qué condiciones físicas existen en los ambientes de aprendizaje que podrían impactar la salud de los educandos (por ejemplo, el acceso a agua potable, instalaciones adecuadas de saneamiento, iluminación, ventilación y calefacción, alcantarillado y humedad)? ¿Contamos con instalaciones separadas de saneamiento para niñas y niños?
5. ¿Cómo garantizamos que se satisfagan las necesidades de los educandos con alguna discapacidad?
6. ¿Cómo garantizamos una distribución equitativa de ambientes físicos de aprendizaje en todo el país (por ejemplo, en zonas urbanas y rurales)? ¿Cuáles son las pruebas de que la infraestructura física y las instalaciones están distribuidas de manera equitativa de acuerdo a los objetivos de políticas?
7. ¿Cuán eficientemente son utilizados y mantenidos los ambientes físicos? ¿En qué medida se le da seguimiento de cerca a esta situación? ¿Qué se está haciendo para lidiar con una posible mala administración y mantenimiento de la infraestructura?

El ambiente psicosocial de aprendizaje [anotación técnica: XI.1**]**

1. ¿Qué medidas concretas hemos tomado para enfrentar la discriminación, garantizar el respeto a la diversidad y promover la convivencia? [**enlace a instrumento analítico sobre equidad e**

inclusión] [prácticas promisorias XI.2]: Derechos, respeto, respeto: un enfoque escolar integral (Reino Unido)]

2. ¿Cuáles son las medidas que se han tomado para proteger a nuestros educandos con respecto a la seguridad y a la protección frente a la violencia (incluyendo los castigos corporales y humillantes contra los niños): violencia física; **matonaje (bullying)**; violencia mental/psicológica; matonaje cibernético; violencia externa (por ejemplo, el efecto de las pandillas, situaciones de conflicto)? ¿En qué medida incorporamos en nuestro currículum las herramientas necesarias para enfrentar la violencia? **[prácticas promisorias XI.3]: programa antimatonaje en Finlandia]**
3. ¿Cuáles son las pruebas que hay sobre el tipo, forma y alcance de la violencia que enfrentan nuestros educandos? ¿Con qué mecanismos nacionales contamos para la recopilación de datos, seguimiento y evaluación de la violencia?
4. ¿Qué mecanismos de vigilancia hay (a nivel nacional, regional y local) dentro del ambiente de aprendizaje?
5. ¿Contamos con una política, plan o marco nacional con respecto a la salud y la nutrición en nuestras escuelas? De ser así, ¿qué ámbitos cubre (por ejemplo, VIH/SIDA, malaria, desparasitación, alimentación en la escuela, entre otros)? ¿Cuán eficaz es la implementación? ¿Cuáles temas de salud y nutrición específicos ameritan políticas, planes y marcos más específicos?
6. ¿En qué medida promueven nuestras políticas educativas innovaciones eficaces en los programas de guía y asesoramiento que sean a la vez sostenibles, impulsados por la demanda e implementables? ¿Qué tipos de servicios y áreas temáticas están incluidos en nuestras políticas de programas de guía y asesoramiento?

3. Prioridades para la acción

1. ¿Cuáles son las áreas que deben ser abordadas urgentemente para hacer que nuestro ambiente de aprendizaje sea propicio y ofrezca una educación de calidad a todos nuestros educandos?
2. ¿Cuáles son los vacíos de conocimiento que deben ser solucionados para tener una política basada en evidencia empírica y ofrecer un ambiente de aprendizaje físico y psicosocial que sea idóneo y de calidad?
3. ¿Cuáles son las acciones que se requieren para lidiar con los principales obstáculos y los vacíos de conocimiento que han sido identificados?

XII. INSTRUMENTO ANALÍTICO: GESTIÓN PÚBLICA

1. Introducción

El Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo publicado en 2009 ha demostrado claramente que la gestión pública (**anotación técnica XII.1**)²⁷ es un factor esencial para crear condiciones habilitadoras de un aprendizaje de calidad y para superar las desigualdades en la educación. A nivel de sistema, la gestión pública determina cuáles políticas y prioridades educativas serán adoptadas; cuánto financiamiento habrá disponible para la educación y cómo esos recursos serán distribuidos, utilizados, administrados y justificados; cómo se distribuirán los poderes y funciones que regirán la educación entre los diferentes niveles y actores dentro del sistema; y en qué medida se mantendrán el Estado de derecho y la transparencia, para que quienes ejercen un cargo de autoridad respondan por su rendimiento. A nivel institucional, la gestión pública garantiza la asignación de personal calificado, motivado y responsable (por ejemplo, docentes/facilitadores y líderes/administradores). También asegura que los educandos reciban materiales curriculares relevantes y de calidad, que participen en el aprendizaje, y que obtengan el apoyo necesario de sus docentes/facilitadores. La gestión pública otorga a las diversas partes interesadas (padres/apoderados, integrantes locales de la comunidad, sociedad civil, sector privado, entre otros) una oportunidad para participar en la toma de decisiones y para aportar a los procesos de aprendizaje. La gestión pública deficiente puede influir muy negativamente y derivar en una mala calidad de la educación y en experiencias de aprendizaje ineficaces.

La gestión educativa consiste de múltiples niveles, desde el central hasta el comunitario, con varios actores y partes interesadas que ejercen distintos grados de poder, autoridad, influencia y responsabilidad (**anotación técnica XII.2**).²⁸ Cada uno de los niveles del sistema juega un rol importante en un aprendizaje de calidad. Por tanto, al intentar comprender la gestión educativa se debe examinar la compleja red de arreglos institucionales que ha sido diseñada para regir los ambientes educativos formales y no formales en todos los niveles.

Este instrumento analítico forma parte del marco amplio de la UNESCO para diagnosticar la calidad del sistema general de educación y la eficacia en el aprendizaje. La presente herramienta tiene como propósito respaldar a los Estados miembros en el diagnóstico de sus estructuras y procesos de gestión pública en todos los niveles del sistema educativo [véase la versión completa para obtener más detalles]. El tema central que se ayuda a abordar mediante este instrumento es: **En qué medida sirve de apoyo la gestión pública de nuestro sistema educativo para lograr y mantener una educación de alta calidad y experiencias eficaces de aprendizaje.** El diagnóstico se facilita al plantear preguntas clave sobre los elementos esenciales de la gestión pública.

2. Diagnóstico y análisis

Gestión pública a nivel institucional

1. ¿Cuán eficaces son las *actuales estructuras de gestión pública a nivel institucional* (gestión de AEPI, consejos escolares/comités de gestión escolar, organización de la

²⁷ La anotación técnica número 1 ofrece una explicación detallada del concepto de gestión pública.

²⁸ La anotación técnica número 2 introduce el concepto de rendición de cuentas.

- educación para adultos, proveedores de alfabetización para adultos, administración de prisiones, entre otros) para ayudar a mejorar la enseñanza y el aprendizaje? ¿Cuál es el mecanismo de apoyo que existe para habilitar a los órganos regidores a nivel institucional para asumir sus responsabilidades? ¿Dónde están las pruebas de que funciona?
2. ¿Cuán inclusivo y participativo es el proceso de constituir las estructuras de gestión pública y rendición de cuentas a nivel institucional? ¿Refleja la composición del órgano regidor la diversidad de las principales partes interesadas? ¿Cuál es el criterio para identificar a estas partes interesadas? ¿Cuáles son los mecanismos para su participación efectiva? ¿Dónde están las pruebas de la eficacia en su participación? [véase un ejemplo de buenas prácticas de Nepal que demuestra la naturaleza altamente participativa y democrática de la formación de comités de gestión escolar; **prácticas promisorias XII.1**]
 3. ¿Cuál es el papel del liderazgo para promover el aprendizaje? ¿Cuán eficaces son los actuales mecanismos para reclutar a los directivos de instituciones que puedan ejercer un liderazgo a nivel de instrucción y aprendizaje (**anotación técnica XII.3**)?²⁹ ¿Dónde están las pruebas para demostrar que el liderazgo ha marcado una diferencia en el aprendizaje en nuestro país? [**enlace a instrumento analítico sobre docentes/educadores**] [véase un ejemplo de buenas prácticas de Singapur que ilustra la rigurosidad con la que se recluta y capacita a los directores de escuelas; **prácticas promisorias XII.2**]
 4. ¿Qué medidas son adoptadas para hacer a las operaciones institucionales transparentes y responsables por su rendimiento? ¿Está la información sobre finanzas, rendimiento del personal, calidad del logro de los educandos o cualquier otro aspecto de la administración disponible para las partes interesadas, padres/apoderados de niños de preescolar y diversos niveles escolares, asociaciones de estudiantes y educandos, la sociedad civil y miembros locales de la comunidad? ¿Cuán eficaces han sido estas medidas de transparencia para mejorar la calidad de la educación? [véase un ejemplo de buenas prácticas de Uganda que ilustra el uso de encuestas de seguimiento del gasto público para monitorear la circulación de fondos en la educación; **prácticas promisorias XII.3**]

Gestión pública a nivel intermedio

1. ¿Cuán claras son las líneas de autoridad y responsabilidades funcionales entre los gobiernos municipales y provinciales, definidas de manera que cada funcionario sepa cuál es su papel en lograr una educación de calidad? ¿Dónde están las pruebas para confirmar que las autoridades educativas tienen presente la necesidad de lograr un aprendizaje de calidad?
2. ¿Qué tipo de planes y programas preparan los organismos regionales y locales para una educación de calidad? ¿Cuán eficaces son estos planes para establecer una agenda de calidad y liderar mejoras en la calidad de las instituciones educativas?
3. ¿Cuán bien equipadas con recursos están las autoridades provinciales y locales para apoyar a las instituciones educativas, administradores y facilitadores/docentes en el logro de una educación de calidad mediante una orientación adecuada, liderazgo educativo y respaldo profesional? [**enlace a instrumento analítico sobre financiamiento**]

²⁹ La anotación técnica número 3 ofrece una corta introducción al liderazgo en el aprendizaje.

4. ¿De qué manera deben responder las provincias, regiones, distritos y otras instancias a nivel local sobre su rendimiento y resultados?

Gestión pública a nivel nacional

1. ¿Cómo participan los diferentes actores y partes interesadas en el proceso de formulación de políticas? ¿Existen pruebas contundentes de que hay un fuerte sentido nacional de apropiación en el compromiso con políticas y programas de mejora de la calidad de la educación?
2. ¿Cuán eficaces han sido los diversos niveles de gestión pública en el desempeño de las funciones y responsabilidades que se les han asignado? ¿Hemos realizado una revisión de nuestra gestión educativa? ¿Qué lecciones podemos obtener sobre el equilibrio entre centralización y descentralización de la gestión educativa? [**enlace a instrumento analítico sobre financiamiento**]
3. ¿Poseemos la capacidad idónea a nivel nacional para traducir políticas y estrategias en planes y programas? ¿Cómo sabemos que los planes y programas se implementan de manera eficaz?
4. ¿Qué mecanismos de coordinación existen entre organismos centrales y descentralizados para garantizar que se proporcione una educación de calidad? ¿En qué medida se comparte información, se consulta y se trabaja de manera conjunta con distintos ministerios y otras partes interesadas? [ejemplo de buenas prácticas en China sobre la coordinación de la alfabetización; **prácticas promisorias XII.4**]
5. ¿Qué mecanismos existen para que los funcionarios públicos y los proveedores de servicios rindan cuentas sobre sus resultados? ¿Cómo hemos garantizado que en el sistema de rendición de cuentas se consideren los objetivos de calidad y equidad? ¿Han sido los medios eficaces en mejorar la transparencia y la rendición de cuentas en el sector educativo? [ejemplo de buenas prácticas en Brasil, sobre el uso del boletín de calificaciones para mejorar la rendición de cuentas a nivel escolar; **prácticas promisorias XII.5**]

Seguimiento y evaluación

1. ¿Cuáles mecanismos y procesos existen en el país para garantizar la calidad³⁰ de los diferentes tipos y niveles de educación? ¿Hay estructuras con un mandato claro para promover la calidad? ¿Cuáles aspectos del aprendizaje de calidad son sujetos a seguimiento y evaluación? [**enlace a instrumentos analíticos sobre curriculum, capacitación de docentes, evaluación, financiamiento**] ¿Cuán eficaces son estas estructuras para garantizar la calidad? ¿Qué pruebas hay de su eficacia?
2. ¿Cuán eficaz es el marco regulador actual para asegurar que las instituciones educativas del sector no estatal satisfagan los requisitos de estándares mínimos de calidad y de una relación costo-calidad óptima para los educandos? [ejemplo de buenas prácticas en Pakistán sobre la reglamentación de escuelas no públicas para lograr una educación de

³⁰ El concepto de garantía de la calidad se presenta en la anotación técnica número 4.

calidad; **prácticas promisorias XII.6**] [**enlace a instrumento analítico sobre financiamiento**]

3. ¿En qué medida proporciona el actual sistema información precisa y actualizada sobre el funcionamiento del sistema educativo? ¿Proporciona el sistema de información datos sobre la instrucción y el aprendizaje, y los resultados de exámenes? ¿Qué otros indicadores se usan para referirse a la calidad? ¿Está la información disponible fácilmente para los administradores y encargados de formular políticas en los diferentes niveles? ¿Hay pruebas de que los encargados de formular políticas utilizan los datos y el análisis en sus decisiones? [**enlace a instrumento sobre evaluación**] [ejemplo de buenas prácticas en Nueva Zelanda sobre las evaluaciones escolares que producen información del rendimiento de las instituciones educativas, y cómo esta información es difundida ampliamente a las partes interesadas; **prácticas promisorias XII.7**]

3. Prioridades para la acción

1. ¿Cuáles son las áreas que deben ser abordadas urgentemente para seguir desarrollando nuestro sistema de gestión pública en el sector educativo, con el fin de lograr una educación de calidad?
2. ¿Cuáles son los vacíos de conocimiento que deben ser solucionados para una reforma basada en evidencia empírica del sistema de gestión educativa?
3. ¿Cuáles son las acciones requeridas para lidiar con los principales obstáculos y los vacíos de conocimiento que han sido identificados?

XIII. INSTRUMENTO ANALÍTICO: FINANCIAMIENTO

1. Introducción

Según el Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo de 2011, el gasto en educación en proporción al producto interno bruto (PIB) aumentó del 2,9% en 1999 al 3,8% en 2008 en los países de bajos ingresos. En más de la tercera parte de los países de bajos ingresos el cupo correspondiente a educación en el total del gasto público supera el 20%. Además, especialmente en los países de bajos ingresos, los hogares asumen una parte importante del gasto en educación. La asistencia internacional para la educación también ha sido muy significativa (alrededor de 30.000 millones de dólares entre 2002 y 2008), con alrededor de un 90% destinada a los países de ingresos bajos y medios bajos. A pesar del aumento en la inversión y el compromiso de los gobiernos, los hogares y los donantes, el financiamiento de la educación continúa caracterizándose por los enormes déficits que existen. En el Informe de Seguimiento de la EPT de 2010 se estima que la brecha que habrá hasta 2015 para alcanzar los objetivos de la EPT será de 16.000 millones de dólares al año. Indudablemente es importante movilizar más fondos hacia la educación para lograr los objetivos de desarrollo del milenio y para seguir adelante. No obstante, es imperativo utilizar de manera eficaz la masiva y creciente inversión para poder mantener a mediano y largo plazo los logros alcanzados. Las autoridades de los países y los donantes necesitan comprender de forma precisa cómo los recursos invertidos en educación están vinculados a los logros de aprendizaje, para poder tomar decisiones informadas sobre las diferentes políticas, con el fin de mejorar la calidad de la educación. La mejor manera de medir esta relación es mediante la construcción de cuentas nacionales de educación (CNE) para rastrear todos los recursos económicos destinados a la educación y documentar su utilización detalladamente. Si bien los recursos económicos de ninguna manera representan el único motor para mejorar la calidad de la educación, los gobiernos deben asignar suficientes fondos para los proveedores en los diferentes niveles. El acceso a las CNE, junto a los resultados de aprendizaje y otros factores de impulso como la equidad y la eficacia permitirán a los países determinar dónde deben centrar sus recursos con el objetivo de mejorar el rendimiento escolar.³¹

La evidencia demuestra que un mayor financiamiento no es la solución para el problema crónico de la mala calidad de la educación en muchos países. También hay pruebas de que los fondos destinados a la educación en gran medida siguen beneficiando a los sectores con más recursos, especialmente en los niveles más altos del esquema educativo. Por tanto, el perfeccionamiento de la eficacia y la equidad en el gasto en educación representa un potencial no explorado a la hora de ofrecer una educación de calidad para todos. La calidad y la equidad en los resultados de la educación giran en torno a una serie de factores, incluyendo el nivel y la calidad de los aportes, y los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación. En el Marco General de Análisis/Diagnóstico de la Calidad de la Educación General (GEQAF) de la UNESCO se aborda cada uno de estos subsistemas de educación y su forma de estar conectados. Un buen sistema de financiamiento de la educación es uno de los factores habilitadores clave para poder ofrecer una educación de calidad para todos. En este instrumento analítico [véase la versión completa para obtener más detalles] se tratará el subsistema de financiamiento de la educación. El tema central que se abordará será: **¿Cuán bien hemos diseñado nuestro sistema de financiamiento de la educación para facilitar el logro de resultados equitativos y de calidad?** Mediante una serie de preguntas estructuradas, el presente instrumento analítico ayuda a los países a realizar un

³¹Van der Gaag, J. y P. Abetti (2011), "Using National Education Accounts to Help Address the Global Learning Crisis," *Global Views, Policy Paper 2011-03*, Brookings Institution, Washington, D.C.

diagnóstico y análisis de sus sistemas de financiamiento de la educación, de manera de identificar potenciales fortalezas y desafíos, y diseñar políticas y medidas idóneas que aborden los temas de la calidad y la equidad en el sector educativo. El diagnóstico y el análisis se centrarán en la áreas clave del sistema de financiamiento de la educación, como la idoneidad del financiamiento, la asignación, distribución y utilización de fondos, y la capacidad del sistema para administrar el financiamiento de la educación.

2. Diagnóstico y análisis

Idoneidad del financiamiento

1. ¿Hemos evaluado de manera adecuada el costo de nuestro plan estratégico de educación para determinar los recursos económicos que se requieren en el logro de los objetivos que han sido definidos? ¿Cuál es la diferencia entre los fondos que se requieren y los que han sido asignados? ¿Hemos utilizado puntos de referencia de otros países comparables?
2. ¿En qué medida es la proyección del financiamiento requerido para educación congruente con la asignación del marco de gastos a mediano plazo (MGMP) en el sector educativo? ¿Hemos considerado diferentes escenarios para la disponibilidad de financiamiento y priorizado nuestros programas educativos? ¿Se consideran las potenciales ventajas de la eficiencia para abordar las posibles brechas en el financiamiento?
3. ¿Qué datos están disponibles sobre el índice de implementación del presupuesto con respecto al gasto público actual y a la inversión? ¿Cuáles son los cuellos de botella? ¿Qué acciones correctivas se han planificado (construcción de capacidad, cambios organizativos, cambios de procedimientos)?
4. ¿Con qué mecanismo contamos para calcular el gasto en educación proveniente de todas las fuentes, incluyendo los hogares, las partes asociadas en el desarrollo y el sector privado (**anotaciones técnicas XIII.1: cuentas nacionales de educación**)? ¿Hay pruebas de que hacemos un seguimiento constante y utilizamos la información en nuestra planificación presupuestaria?

Distribución del gasto

1. ¿Cuál es el criterio para determinar la distribución entre los diferentes subsectores de la educación? ¿Se toman en cuenta los esperados beneficios sociales y particulares relativos para los diferentes niveles de educación (**enlace a instrumento analítico sobre eficiencia en el sistema**)? ¿Cuán transparente y participativo es el proceso de establecer el criterio para la distribución de recursos?
2. ¿Qué porcentaje de los fondos de la educación pública se asigna al ministerio de Educación? ¿Qué parte de esos fondos se asigna para los salarios de los docentes?
3. ¿Qué proporción de los recursos públicos y privados llegan al aula y aportan para la enseñanza y el aprendizaje?
4. ¿En qué medida alienta esa distribución el rendimiento? ¿Qué pruebas hay de que una mayor cantidad de recursos se ha traducido en mejores resultados de aprendizaje en este país? ¿En qué medida se vinculan las diferencias en el rendimiento entre diversos tipos de escuelas con las divergencias en la disponibilidad de recursos?

5. ¿Hemos realizado análisis de la relativa eficacia de diferentes aportes para elevar la calidad? ¿Qué demuestran las pruebas? ¿En qué medida se priorizan en el financiamiento de la educación esos aportes que más perfeccionan los resultados de aprendizaje?
6. ¿Qué lecciones podemos aprender de las prácticas promisorias e investigaciones actuales para comprender los vínculos entre la utilización de recursos y los logros de aprendizaje, y poder dirigir los recursos disponibles hacia las áreas donde aporten más en los resultados de aprendizaje?

Distribución del financiamiento para la educación

1. ¿Nos hemos asegurado de que el criterio para distribuir el financiamiento de la educación entre diferentes distritos y escuelas refleje nuestros objetivos de equidad y calidad? ¿Se aplica este criterio de forma transparente y coherente? ¿Cuáles son las pruebas para respaldar esta afirmación?
2. ¿Cómo sabemos cuánto se benefician de la educación los diferentes grupos (rural, urbano, diversos niveles de ingreso, regiones) en cada nivel del sistema educativo? ¿Hay datos disponibles, se analizan esos datos y se entregan a los encargados de formular políticas?
3. ¿Qué medidas hemos tomado para mejorar la equidad en el financiamiento de la educación y en los resultados de aprendizaje? ¿Con qué mecanismos contamos para monitorear la eficacia de estas medidas en el logro de la equidad de resultados de aprendizaje?
4. ¿Cuál es la carga del gasto en educación para los hogares?

Utilización de recursos económicos

1. ¿Cómo nos aseguramos de que las pérdidas en el sistema se mantengan en un mínimo? ¿Hemos realizado algún tipo de sondeo para monitorear el gasto público? De ser así, ¿cuáles son los principales resultados?
2. ¿Qué incentivos tienen los administradores de instituciones educativas para ser eficaces en la gestión al recibir y utilizar los diferentes aportes?
3. ¿Con qué incentivos de rendimiento contamos para lograr los mejores resultados educativos, según el nivel de financiamiento asignado a cada escuela?
4. ¿En qué medida contamos en todos los niveles administrativos con los recursos humanos y herramientas necesarios para poder realizar una gestión eficaz y transparente del financiamiento?
5. ¿Cuán eficaz es nuestra gestión de datos del financiamiento de la educación en cada nivel del sistema educativo? ¿Se hacen disponibles los datos a todas las partes interesadas de manera transparente?
6. ¿Contamos con un sistema para monitorear la circulación de fondos entre las diferentes partes? ¿Tenemos la capacidad para desagregar los datos sobre la circulación de fondos por subsector (preescolar, secundaria, no formal) y por beneficiarios objetivos (urbano o rural,

masculino o femenino)? (anotación técnica XII.2) Forbes y Baidas (2006), *Morocco National Education Accounts*)

7. ¿En qué medida hemos utilizado los resultados que provienen del seguimiento y la evaluación para respaldar las decisiones que se toman con el fin de mejorar la calidad de la educación? ¿Hemos podido construir y mantener las capacidades institucionales y humanas de manera de garantizar un financiamiento sostenible y basado en los resultados?

3. Prioridades para la acción

1. ¿Cuáles son las áreas clave que deben ser abordadas urgentemente para perfeccionar nuestro sistema de financiamiento de la educación y respaldar una educación de calidad para nuestros educandos?
2. ¿Cuáles son los vacíos de conocimiento que deben ser abordados para tener una política basada en evidencia empírica sobre el sistema de financiamiento de la educación?
3. ¿Cuáles son las acciones requeridas para lidiar con los principales obstáculos y los vacíos de conocimiento que han sido identificados?

5.

XIV. INSTRUMENTO ANALÍTICO: EFICIENCIA SISTÉMICA

1. Introducción

En el Marco de Análisis/Diagnóstico de la Calidad de la Educación General (GEQAF) de la UNESCO el concepto de un sistema de educación de calidad incluye los aspectos de equidad y eficiencia. Por tanto, la manera en la que los recursos son distribuidos, administrados y utilizados en los diferentes niveles es una dimensión importante y determinante de un sistema de educación de calidad. Las mejoras en la **eficiencia** pueden liberar importantes cantidades de recursos que a su vez se pueden utilizar para abordar la calidad en la educación. Es demostrable que en muchos casos una mayor asignación de recursos no ha significado mejores resultados en términos de la calidad de la educación y los resultados de aprendizaje (**anotación técnica XIII.1**). El sector educativo necesita ahorrar recursos a nivel interno reduciendo los diferentes tipos de ineficiencias, antes de poder justificar una mayor asignación de recursos. Todas las partes que invierten en la educación (padres/apoderados, educandos y la sociedad en general) con toda razón preguntan si están obteniendo los mejores resultados de esa inversión. No hay diferencia con el empresario que pregunta si está obteniendo la mayor rentabilidad posible con su inversión de capital. Los gobiernos afrontan necesidades múltiples y simultáneas que deben ser atendidas, y por lo tanto el sector educativo debe demostrar un uso eficiente de los recursos públicos para poder justificar un aumento o el mantenimiento del nivel de financiamiento. La sostenibilidad a largo plazo del financiamiento de la educación depende muy fuertemente de una continua mejora de la eficiencia. Por lo tanto, una mayor eficiencia del sistema es un tema central en cualquier reforma mediante la cual se pretenda mejorar la calidad de la educación y la eficacia en el aprendizaje. En última instancia, la eficiencia o ineficiencia general del sistema educativo se juzga por su eficiencia o ineficiencia interna. La eficiencia interna mide los resultados del sistema educativo, mientras que la eficiencia externa mide hasta qué punto las competencias (**enlace a instrumento analítico sobre resultados de aprendizaje**) adquiridas en la escuela se traducen en beneficios particulares y sociales.

Este instrumento analítico forma parte del Marco de Análisis/Diagnóstico de la Calidad de la Educación General (GEQAF) de la UNESCO. Como aborda el tema de la eficiencia del sistema, está relacionado a todos los demás instrumentos del Marco, ya que la eficiencia y la eficacia son cruciales en todas las dimensiones de los esfuerzos que se realizan para mejorar la calidad de la educación. El objetivo de este instrumento analítico [véase la versión completa para obtener más detalles] es apoyar a los Estados miembros de la UNESCO para que efectúen diagnósticos y análisis de sus respectivos sistemas educativos. El tema central que este kit ayuda a abordar es: **¿En qué medida es la ineficiencia en el uso de recursos un impedimento para mejorar la calidad y la equidad en nuestro sistema educativo?** El diagnóstico y el análisis se facilitan al formular preguntas clave con respecto a las políticas y estrategias que existen para mejorar la eficiencia del sistema y a los mecanismos de evaluación que sirvan de respaldo.

2. Diagnóstico y análisis

Políticas y estrategias para un uso eficiente de recursos

1. ¿Cómo promovemos y aseguramos un uso eficiente de recursos con nuestras políticas y estrategias educativas? ¿Cuáles son nuestros indicadores de eficiencia en el uso de recursos? ¿En qué medida establecemos metas de eficiencia en el uso de recursos y qué mecanismos hay para monitorear su logro?

2. ¿En qué medida evaluamos la eficiencia de diversas acciones antes de comprometer recursos? ¿Hemos establecido puntos de referencia para las necesidades de diferentes subsectores y programas?
3. ¿En qué medida está nuestra distribución de recursos más orientada hacia los resultados que enfocada en los aportes? ¿Cuáles son las pruebas? ¿Qué ajustes hemos hecho en nuestra distribución de recursos para tomar en cuenta el efecto diferenciado de diversos aportes (docentes, materiales didácticos, gestión, seguimiento, supervisión, entre otros) en los resultados de aprendizaje? ¿Qué pruebas hay de que esa consideración existe?
4. ¿Qué incentivos hay para los administradores de diferentes niveles para ser eficientes en el uso de los recursos que tienen a su disposición? ¿Cómo está relacionada la distribución de recursos con el rendimiento?
5. ¿Cuáles son los factores clave que impulsan la eficiencia o ineficiencia en nuestro contexto? ¿Cómo lo sabemos? Si lo sabemos, ¿qué hemos hecho para abordarlos? ¿Han sido eficaces esas medidas?

Monitoreo y evaluación de la eficiencia del sistema

1. ¿En qué medida hemos podido proveer la capacidad humana, organizativa y técnica para monitorear y analizar el uso eficiente de recursos en nuestro sistema educativo?
2. ¿Provee el EMIS información actualizada y de calidad sobre la eficiencia interna (tasas de repetición, deserción, terminación y retención)? ¿Qué análisis de los datos hemos hecho para comprender las causas subyacentes de la ineficiencia interna observada? ¿Qué medidas hemos tomado para mejorar la situación? ¿Tenemos pruebas de que las medidas han sido efectivas?
3. ¿Cuál es el nivel de eficiencia externa de nuestro sistema educativo (**anotación técnica XIV.2**)? ¿Qué estudios recientes hay disponibles sobre los niveles particulares y sociales de retorno a la educación? ¿Conocemos el alcance del desempleo entre los graduados? ¿Qué indica la tasa de retorno a la educación sobre la eficiencia externa de la educación en nuestro país?

3. Prioridades para la acción

1. ¿Cuáles son los principales obstáculos que debemos afrontar primero para alcanzar logros significativos en la eficiencia, con el fin de mejorar la calidad de la educación?
2. ¿Cuáles son los vacíos de conocimiento que deben ser abordados para tener una política basada en evidencia empírica y mejorar la eficiencia del sistema?
3. ¿Cuáles acciones se requieren para abordar los obstáculos principales y los vacíos de conocimiento que han sido identificados?

INSTRUMENTO ANALÍTICO: LAS TIC EN LA EDUCACIÓN

1. Introducción

Las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) han abierto una infinidad de oportunidades para obtener acceso a datos y conocimiento, y se han constituido en una herramienta extremadamente útil en las manos de educandos y educadores en todo el mundo.

La utilización adecuada y eficaz de las TIC de última generación puede traer importantes beneficios en prácticamente todos los aspectos del aprendizaje y la enseñanza. Puede derivar en una interacción eficiente entre docentes, estudiantes y padres/apoderados, y también puede mejorar los procedimientos administrativos y tener un efecto positivo en la educación en general.

El aprendizaje y la enseñanza son cualitativamente diferentes con respecto al uso de las TIC avanzadas. El proceso educativo se enriquece de manera significativa cuando los estudiantes tienen acceso a nuevas formas de información y conocimiento, cuando pueden completar experimentos y manipular laboratorios virtuales de maneras que nunca habían sido posibles, y cuando pueden utilizar los medios sociales para compartir sus experiencias, resultados y conclusiones de aprendizaje con compañeros de clase, profesores y otros estudiantes de prácticamente el mundo entero.

Esta herramienta de análisis ha sido elaborada como instrumento de apoyo y para identificar las posibilidades que las TIC poseen para elevar la calidad y la equidad en la educación general, y para promover el acceso a la educación para todos.

El tema central que se pretende abordar mediante este instrumento analítico es: ¿Tienen las autoridades de un determinado país una visión relevante y mecanismos de implementación adecuados para mejorar la calidad, la equidad, y la accesibilidad en la educación general mediante el uso de las TIC?

2. Diagnóstico y análisis

La comprensión de las TIC desde una perspectiva educativa

-¿Cuál es nuestra visión de las TIC en la educación? ¿Cómo se articula y comparte esta visión? ¿Cómo se relaciona esta visión con el plan nacional de desarrollo? ¿Refleja nuestra estrategia educativa nacional una visión de las TIC en la educación?

-¿De qué maneras repercuten las TIC en el desarrollo y en una mejor calidad de la educación general? ¿Cómo se consideran en la visión de las TIC como herramienta de educación los factores socioeconómicos y geopolíticos del acceso a la educación mediante el uso de estas tecnologías?

-¿Cómo se toma en cuenta en esa visión el nivel de desarrollo de infraestructura de TIC en el país, la disponibilidad de un ambiente informático/educativo basado en las TIC, los enfoques de elaboración del curriculum y la diversidad de ambientes educativos, y las competencias en TIC de docentes, estudiantes y personal educativo?

Elaboración de políticas e implementación de estrategias sobre las TIC en la educación

-¿Cuáles son las actuales políticas, estrategias y programas sobre las TIC en la educación general? [**anotación técnica 1**] ¿Cuál es el alcance de ese impacto – adquisición de equipos, incorporación de las TIC en el curriculum, capacitación de docentes en TIC, la elaboración de recursos educativos de libre acceso (OER, por su sigla en inglés) y/o programas educativos informáticos abiertos (OCW, por su sigla en inglés), entre otros? [**anotación técnica 2**].

-¿Existen en el país parámetros de competencias en TIC para los docentes o un sistema nacional de capacitación profesional para docentes basado en el nivel de competencias? (De ser así, por favor ofrecer ejemplos)

-¿Existen parámetros de competencias en TIC para los educandos o un sistema nacional de evaluación de las competencias en TIC para los educandos en los diferentes niveles de la educación general? (De ser así, por favor ofrecer ejemplos). ¿Qué pruebas hay de que son efectivos? ¿Cómo se da seguimiento a los resultados de manera sostenida?

-¿Existen en el país lineamientos o recomendaciones para la aplicación de algún tipo de ambiente de aprendizaje, sistema de gestión del aprendizaje (LMS, por su sigla en inglés), sistema de gestión de contenidos para el aprendizaje (LCMS, por su sigla en inglés), y herramientas de elaboración de contenidos en la educación general?

-¿Cuáles son los obstáculos para la incorporación de las TIC en las políticas y estrategias educativas? ¿Cuáles son los desafíos que pueden detener la implementación de ese tipo de iniciativas (falta de claridad, falta de una estrategia de implementación o de procedimientos de monitoreo, entre otros)?

Acceso a las TIC y su utilización en la educación

1. ¿Cuál es el grado de acceso en el país a recursos informáticos/educativos nacionales e internacionales, incluyendo OER y OCW, laboratorios virtuales y colecciones digitalizadas de unidades de contenido? (Si existen, por favor, ofrecer ejemplos). ¿Se utilizan los medios sociales en los procesos de enseñanza y aprendizaje en la educación general? ¿Están los docentes y los administradores vinculados a grupos de práctica, si estos existen? ¿Hay algún tipo de herramientas y técnicas de evaluación del rendimiento en el aprendizaje que estén basadas en las TIC, y que puedan ser utilizadas en la educación general en el marco del Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad de la Educación (SABER)? ¿Hay en el país estadísticas de educación y

TIC, entre ellas indicadores y datos sobre equipos computacionales y de comunicaciones en instituciones educativas rurales y urbanas? ¿Cuál es la cobertura de acceso a Internet en las instituciones educativas en todo el país? ¿Son las estadísticas nacionales elaboradas sobre la base de puntos de referencia e indicadores de aplicación de TIC acordados a nivel internacional y elaborados por organismos de las Naciones Unidas?

2. ¿Está la alfabetización en TIC o informática incorporada en el curriculum general? ¿Cuáles son los desafíos para la incorporación de las TIC en el actual curriculum? ¿Qué modificaciones se deberían realizar al curriculum para lograr una aplicación más efectiva de las TIC?

3. ¿Qué datos hay disponibles sobre el nivel de alfabetización o competencias en TIC entre los docentes del país? ¿Cómo utilizan los docentes (y educandos) las TIC en: (a) el apoyo de los procesos de aprendizaje de los alumnos; (b) la preparación de las lecciones; (c) el desarrollo de las competencias personales, entre otros aspectos? ¿Cómo se desarrollaron sus competencias en TIC? ¿Poseen las instituciones pedagógicas programas educativos para elevar el nivel de competencias en TIC de los docentes? ¿Existen talleres e instancias de capacitación continuos en nuestro país para concientizar y perfeccionar las competencias de los docentes (y estudiantes) sobre el uso de las TIC en la educación? ¿Existen en el país redes profesionales de docentes de la educación general y redes sociales especializadas para estudiantes que estén disponibles en Internet?

4. ¿Cuáles intervenciones actuales sobre las TIC en la enseñanza tienen el efecto más notable en el sistema de educación general? ¿Cuál es la naturaleza de ese efecto y cuáles son las pruebas de ese efecto? ¿Hay en el país algún tipo de enfoque común hacia la individualización o personalización de procesos de aprendizaje basados en las TIC? ¿Qué mecanismos tenemos para analizar la eficacia de la aplicación de las TIC en la educación general? ¿Quién evalúa la eficacia de la incorporación de las TIC en la educación? ¿Quiénes son las partes interesadas? ¿Cómo se utilizan los indicadores y puntos de referencia acordados a nivel internacional en nuestra evaluación de la aplicación de las TIC en la educación? Una vez que se han identificado los desafíos, ¿qué acciones de reparación aplicamos? ¿Qué pruebas hay de su efecto?

5. Tomando como base las preguntas mencionadas, ¿cuáles son los principales desafíos y obstáculos que detienen la incorporación efectiva de las TIC en la educación? ¿Existen pruebas de que monitoreamos y evaluamos de manera continua la eficacia de los programas estatales sobre la enseñanza y el aprendizaje basados en las TIC? ¿Existen pruebas de que los resultados del monitoreo y la evaluación mejoran nuestra planificación económica?

6. ¿Qué mecanismo se ha establecido para definir las necesidades económicas y establecer una estrategia educativa nacional en términos de enseñanza y aprendizaje basados en las TIC? ¿Cuál es el criterio de eficacia en la implementación del presupuesto? ¿Cuáles áreas de la educación están cubiertas en los documentos de planificación económica y en los presupuestos aprobados?

7. ¿Se financia en mi país el desarrollo propio o la búsqueda de programas y recursos educativos internacionales basados en las TIC para docentes y estudiantes en el idioma nacional?

3. Prioridades para la acción

1. ¿Qué fortalezas especiales poseemos para lograr nuestros objetivos en la incorporación de las TIC en la educación general? ¿En qué áreas hay problemas que impiden la incorporación efectiva?
2. ¿Qué cambios debemos considerar para seguir perfeccionando la incorporación de las TIC en la educación?
3. ¿Cuáles son las brechas que debemos cerrar para tener políticas y estrategias basadas en evidencia empírica que permitan mejorar la aplicación de las TIC en nuestras escuelas y alcanzar el objetivo de una educación de calidad y accesible para todos?
4. ¿Cuáles deberían ser en su opinión los primeros pasos de nuestro país para superar los desafíos actuales y aprovechar el potencial de las TIC en la educación general, y de esa manera mejorar la calidad y la equidad de la educación general para todos?

Anotación técnica 1

Las políticas de TIC en la educación se refieren al conjunto de leyes y normativas que reglamentan el proceso de la aplicación de las TIC en la educación. Por lo general las políticas abarcan tres áreas principales: infraestructura de TIC en la educación (hardware y software, comunicaciones globales e Internet); incorporación de las TIC en el curriculum (metodologías, diseño del aprendizaje, e–recursos); competencias en TIC del personal docente y administradores. Hay más información sobre temas de políticas y planificación en la sección de educación de la UNESCO: <http://www.unesco.org/new/en/education/themes/planning-and-managing-education/policy-and-planning/>

Anotación técnica 2

Recursos educativos de libre acceso (OER, por su sigla en inglés) – “*son materiales que se ofrecen de manera gratuita y abierta para utilizar y adaptar en la enseñanza, el aprendizaje, el desarrollo y la investigación.*” Si bien los OER se pueden compartir en formatos digitales (en Internet y en formatos como el DVD y el CD–ROM), no son sinónimo de recursos en línea, aprendizaje en línea o e–aprendizaje. Dentro del contexto del desarrollo, los OER también pueden existir en formatos para la impresión. El concepto de programas educativos informáticos abiertos (OCW, por su sigla en inglés), se utiliza para referirse a *materiales disponibles a nivel público*

que forman parte de o representan un curso completo en una institución educativa como una universidad

[<http://www.col.org/resources/crsMaterials/Pages/OCW-OER.aspx>]. Otras dos definiciones ampliamente aceptadas de OER que contemplan la adaptación y el replanteamiento son las siguientes: “*Los programas educativos informáticos abiertos son materiales de enseñanza, aprendizaje o investigación que están disponibles para el público o son distribuidos con una licencia de propiedad intelectual que permite su libre uso, adaptación y distribución.*”

[<http://www.sourceoecd.org/education/9789264031746>] Además, los “*OER son recursos de enseñanza, aprendizaje e investigación de acceso público o son distribuidos con una licencia de propiedad intelectual que permite su libre uso o reformulación por parte de terceros. Entre los recursos educativos abiertos están los cursos completos, los materiales para un curso, los módulos, los libros de texto, los videos en línea, exámenes, software, y cualquier otra herramienta, material o técnica que sirva para apoyar el acceso al conocimiento.*”

[http://www.oerdives.org/wp-content/uploads/2007/03/a-review-of-the-open-educational-resources-oer-movement_final.pdf]