



Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura

Oficina de Santiago
Oficina Regional de Educación
para América Latina y el Caribe

La educación para la ciudadanía mundial y la educación para el desarrollo sostenible en América Latina y el Caribe

Componentes de la Agenda de Educación 2030 en los currículos
de acuerdo al análisis curricular del
Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019)

Documento breve de resultados desde la evidencia del
Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación
(LLECE)

Julio de 2020



El Sector de Educación de la UNESCO

La educación es la prioridad principal de la UNESCO porque es un derecho humano esencial y es la base para consolidar la paz e impulsar el desarrollo sostenible. La UNESCO es la organización de las Naciones Unidas especializada en educación y su Sector de Educación proporciona un liderazgo mundial y regional en la materia, fortalece los sistemas educativos nacionales y responde a los desafíos mundiales de nuestra época mediante la educación, con un enfoque especial en la igualdad de género y África.



La Agenda Mundial de Educación 2030

En calidad de organización de las Naciones Unidas especializada en educación, la UNESCO ha recibido el encargo de dirigir y coordinar la Agenda de Educación 2030. Este programa forma parte de un movimiento mundial encaminado a erradicar la pobreza mediante la consecución, de aquí a 2030, de 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible. La educación, fundamental para alcanzar todos estos objetivos, cuenta con su propio objetivo específico, el ODS 4, que se ha propuesto *"garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos"*. El Marco de Acción de Educación 2030 ofrece orientación para la aplicación de este ambicioso objetivo y sus compromisos.



Documento de programa publicado en 2020 por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura y la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago) a través de su Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE)

© UNESCO 2020



Este documento está disponible en acceso abierto bajo la licencia Attribution-ShareAlike 3.0 IGO (CC-BY-SA 3.0 IGO) (<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/igo/>). Al utilizar el contenido de la presente publicación, los usuarios aceptan las condiciones de utilización del Repositorio UNESCO de acceso abierto (www.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-sp).

Los términos empleados en esta publicación y la presentación de los datos que en ella aparecen no implican toma alguna de posición de parte de la UNESCO en cuanto al estatuto jurídico de los países, territorios, ciudades o regiones ni respecto de sus autoridades, fronteras o límites.

Las ideas y opiniones expresadas en esta obra son las de los autores y no reflejan necesariamente el punto de vista de la UNESCO ni comprometen a la Organización.

Edición y diagramación: Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago)

1. Introducción

La Asamblea General de las Naciones Unidas aprobó en 2015 la **Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible**, que consiste en un plan de acción en favor de las personas, el planeta y la prosperidad que se compone de 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y 169 metas que los Estados miembros de las Naciones Unidas se han comprometido a alcanzar para 2030. A través de esos objetivos y metas se espera fortalecer la paz universal, terminar con la pobreza y el hambre, reducir las desigualdades sociales y económicas, lograr un desarrollo económico sostenible en términos medioambientales y sociales y alcanzar la igualdad entre los géneros.

El Objetivo 4 de la Agenda es **“Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”**, y una de sus metas (4.7) plantea:

“De aquí a 2030, asegurar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, mediante, entre otras, la educación para el desarrollo sostenible y los estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial, la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible”.

En el marco de esa meta, se espera que los planes de estudio de los países incorporen contenidos y metodologías de enseñanza relativos a la **educación para la ciudadanía mundial** (ECM) y a la **educación para el desarrollo sostenible** (EDS) en todos los niveles (indicador 4.7.1. de la Agenda).

¿Qué tan presentes están ambos componentes en los currículos de América Latina y el Caribe?

Con el fin de responder a esta pregunta, en este *Documento breve de resultados* se presentan los principales resultados de un análisis curricular que examinó la presencia de la ECM y la EDS en los currículos de 19 países de la región.

Este análisis curricular fue realizado por el **Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Educación (LLECE) de la OREALC/UNESCO Santiago**, en conjunto con el Centro de Investigación en Educación (CIAE) de la Universidad de Chile, en el marco del **Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019)**.

Los resultados de este análisis curricular permiten entregar un **primer panorama exploratorio de qué tan presentes están los contenidos y conceptos de la educación para la ciudadanía mundial y la educación para el desarrollo sostenible** en los currículos de la región.

Para ello, este *Documento breve de resultados*¹ se estructura así: en primer lugar, se presenta a modo de antecedentes una breve descripción del trabajo que realiza el Laboratorio y el ERCE 2019, estudio en el cual este análisis se enmarca; en segundo lugar, se describe la estrategia metodológica utilizada para examinar la presencia de la educación para la ciudadanía mundial y la educación para el desarrollo sostenible en los currículos de América Latina y el Caribe; en tercer lugar, se presentan los principales hallazgos del análisis; por último, se describen algunas conclusiones y orientaciones para avanzar en la inclusión de ambos componentes en los currículos y programas educativos de la región.

¹ El Documento breve de resultados se basa en la publicación *¿Qué se espera que aprendan los estudiantes de América Latina y el Caribe? Análisis Curricular del Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019)*, que puede descargarse en www.lleceunesco.org y

www.es.unesco.org/fieldoffice/santiago. Fue coordinado por el equipo del LLECE (Carlos Henríquez C., Francisco Gatica) y contó con el apoyo del consultor Maximiliano Tham.

2. Antecedentes

2.1. El Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE)

El Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) se conformó en 1994 como una red que reúne a los ministerios de Educación y las unidades que evalúan la calidad de la educación en los países de América Latina y el Caribe.

El Laboratorio es coordinado técnicamente por la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago) y se ha convertido en una plataforma para evaluar, intercambiar, innovar y hacer sinergia regional orientada a la mejora de los aprendizajes.

Entre los objetivos del Laboratorio se encuentran:

- **Monitorear los avances y desafíos de los aprendizajes** de los estudiantes de la región.
- Servir como referente y **marco regional de cooperación entre los países** en el ámbito de la evaluación en educación.
- Entregar **apoyo técnico para la formación y capacitación** de los equipos responsables de los sistemas de medición y evaluación nacionales.
- Ser una **fuentes de acceso a información y bases de datos**, que se ponen a disposición de los países para promover la elaboración de políticas educativas basadas en evidencia.

En línea con esos objetivos, el Laboratorio ha desarrollado tres versiones de su **Estudio Regional Comparativo y Explicativo** y una cuarta versión se encuentra en desarrollo:

- En 1997 se aplicó el primer estudio (PERCE), en el cual participaron 13 países y se evaluó Matemática y Lectura en tercero y cuarto grado de educación primaria.
- En 2006 se aplicó el segundo estudio (SERCE), el cual evaluó las áreas de Matemática y Lectura en tercero y sexto grado, y de Ciencias en sexto grado.
- El tercer estudio (TERCE) se aplicó en 2013, evaluando las mismas áreas y grados que el SERCE.
- Actualmente, el Laboratorio está dedicado al desarrollo de la cuarta versión del estudio, el **ERCE 2019**, cuyos resultados estarán disponibles en 2021.

2.2. El Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019)

El **ERCE 2019** es la cuarta versión del Estudio Regional Comparativo y Explicativo que coordina el Laboratorio y su objetivo es **monitorear la calidad de la educación en América Latina y el Caribe**, para así informar sobre el debate y orientar la toma de decisiones en torno a la materia.

En esta versión del estudio participan 18 países: Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana y Uruguay².

El ERCE 2019 está constituido por pruebas que evalúan aprendizajes, las que se aplican a estudiantes de tercero y sexto grado en las áreas de Lenguaje (lectura y escritura) y Matemáticas. La prueba del área de Ciencias Naturales es rendida solo por los estudiantes de sexto grado de educación primaria.

El Estudio también considera cuestionarios que se realizan a los diferentes actores de la comunidad educativa, tales como estudiantes,

² El análisis curricular considera 19 países, ya que Venezuela participó solo de esa etapa del ERCE 2019.

familias, docentes y directores, con el fin de conocer los contextos de aprendizaje e identificar qué factores están asociados al mejoramiento educativo.

El ERCE 2019 utiliza un **enfoque curricular**; es decir, mide logros de aprendizaje alineados con los objetivos de aprendizaje más comunes en la región, de acuerdo con lo que los propios países prescriben en sus currículos. Para ello se efectúa una **etapa de análisis curricular** que permite desarrollar evaluaciones que son contextualizadas y comprensivas de la situación educativa de América Latina y el Caribe y de lo que los propios países apuestan para la enseñanza.

Las evaluaciones que desarrolla el Laboratorio no solo conciben este análisis curricular como un insumo para construir instrumentos de evaluación pertinentes a la región. Con los insumos del análisis curricular también se busca **incentivar la discusión y reflexión sobre los desafíos regionales** que se desprenden de ese análisis. Es por ello que, de forma innovadora, en el marco del análisis curricular de las áreas evaluadas en el ERCE 2019, el Laboratorio coordinó un análisis complementario para **examinar el grado de presencia de dos componentes centrales de la Agenda de Educación 2030: la educación para la ciudadanía mundial y la educación para el desarrollo sostenible**. Presentar los principales hallazgos de ese análisis es el objetivo de este Documento breve de resultados.

3. Metodología del Análisis Curricular

Para examinar la presencia de la educación para la ciudadanía mundial y de la educación para el desarrollo sostenible en los documentos curriculares de América Latina y el Caribe se desarrollaron las siguientes etapas:

3.1. Definiciones

Primero se estudiaron una serie de documentos programáticos de las Naciones Unidas y la UNESCO³ para definir los dos ejes conceptuales del análisis: educación para la ciudadanía mundial y educación para el desarrollo sostenible.

Se seleccionaron estos ejes por ser dos constructos centrales en la Agenda de Educación 2030, que globalizan un conjunto de saberes y habilidades requeridos por los estudiantes para enfrentar los desafíos del siglo XXI.

A partir de los documentos revisados se generaron definiciones de la ECM y la EDS –descritas en la próxima sección– y se identificaron una serie de conceptos clave asociados a ellas⁴. Estos conceptos y palabras clave fueron definidos manera amplia, global y flexible, para favorecer su identificación en los heterogéneos documentos curriculares de la región.

3.2. Recolección de documentos

En esta etapa se solicitó a los países el envío de los documentos curriculares pertinentes para el análisis. La disponibilidad de estos documentos varió entre los países analizados:

extiende y complementa la ciudadanía tradicional o compite con ella (UNESCO, 2015)–. En ese contexto, para este análisis se consideraron conceptos comunes a las diversas definiciones e interpretaciones de la ECM y la EDS, utilizando como base los documentos y publicaciones de la UNESCO.

³ El listado de esos documentos puede ser consultado en las referencias bibliográficas al final de este documento.

⁴ Es notorio que existen distintas definiciones y enfoques de la educación para la ciudadanía mundial y la educación para el desarrollo sostenible, así como tensiones en sus componentes –por ejemplo, si la ciudadanía mundial

- En algunos casos se analizaron solo los documentos referentes a las tres áreas disciplinares que evalúa el ERCE 2019; es decir, Lenguaje, Matemática y Ciencias Naturales.
- En ciertos casos se analizaron documentos introductorios o de principios de los currículos.
- En otros casos se consideraron también documentos curriculares que abordaban áreas disciplinares distintas de las evaluadas en el ERCE 2019.

3.3. Testeo del esquema de sistematización

Se desarrolló un proceso piloto en cinco países seleccionados de forma aleatoria para testear los conceptos asociados a la ECM y la EDS que fueron identificados en un inicio.

Después de este proceso se elaboró la lista de conceptos definitiva y se afinó la definición que tendría cada uno de ellos, para facilitar su búsqueda en los documentos curriculares oficiales.

- Para el caso de la **ECM** se identificaron **39 conceptos** asociados; entre ellos, Participación, Democracia, Conocimiento del mundo, Equidad de género.
- Para el caso de la **EDS** se identificaron **18 conceptos** asociados; entre ellos, Biodiversidad, Cambio climático, Imaginación de hipótesis futuras⁵.

Junto a esto se definió una grilla en la cual vaciar los contenidos relevantes de cada uno de los documentos de los países participantes, distinguiendo el nivel de concreción en el que se encuentra el concepto:

⁵ Para revisar el glosario con el listado y definiciones de conceptos se puede consultar la publicación *¿Qué se espera que aprendan los estudiantes de América Latina y el Caribe? Análisis Curricular del Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019)*. Oficina Regional de

- Un concepto está en el **nivel declarativo** cuando se encuentra en apartados del documento en los que se plantean la visión y misión de la escuela, la visión de ser humano y de desarrollo de sociedad a la cual busca tributar la formación escolar.
- Un concepto está en el **nivel programático** cuando se encuentra en elementos de contenido u objetivos específicos de aprendizaje, en los cuales los docentes suelen basarse para preparar sus procesos de enseñanza.

3.4. Análisis documental

Con los conceptos y la grilla final definidos, se dio paso al análisis de los documentos de cada país. Un equipo de diez codificadores rastreó la presencia de los conceptos en los documentos curriculares enviados por los países. Se vació toda la información y se obtuvo una matriz por país que resumía los conceptos claves encontrados y el nivel en el cual se encontraban.

Para asegurar la confiabilidad y validez se realizó un análisis de “acuerdo interjueces” y expertos curriculares de cada país revisaron la categorización.

A partir de la matriz validada fue posible tener un panorama descriptivo de cada país y sus énfasis en relación con los conceptos clave, así como una visión agregada de la presencia de los conceptos a nivel regional, identificando tendencias y conceptos con mayor y menor presencia⁶.

Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago). Santiago, 2019, pp. 120-126.

⁶ Una descripción más detallada del proceso metodológico puede ser encontrada en el reporte regional UNESCO-OREALC (2019).

4. Resultados

4.1. Educación para la ciudadanía mundial

La educación para la ciudadanía mundial es uno de los ámbitos estratégicos del Programa de Educación de la UNESCO y puede ser definida como la educación que “nutre el respeto por todos, construye un sentido de pertenencia a una humanidad compartida y ayuda a los estudiantes a ejercer una ciudadanía global responsable y activa” (UNESCO, 2019).

La educación para la ciudadanía mundial busca empoderar a los estudiantes para que puedan asumir un rol activo para enfrentar y resolver desafíos globales, y así contribuir en la construcción de un mundo más pacífico, tolerante, inclusivo y seguro.

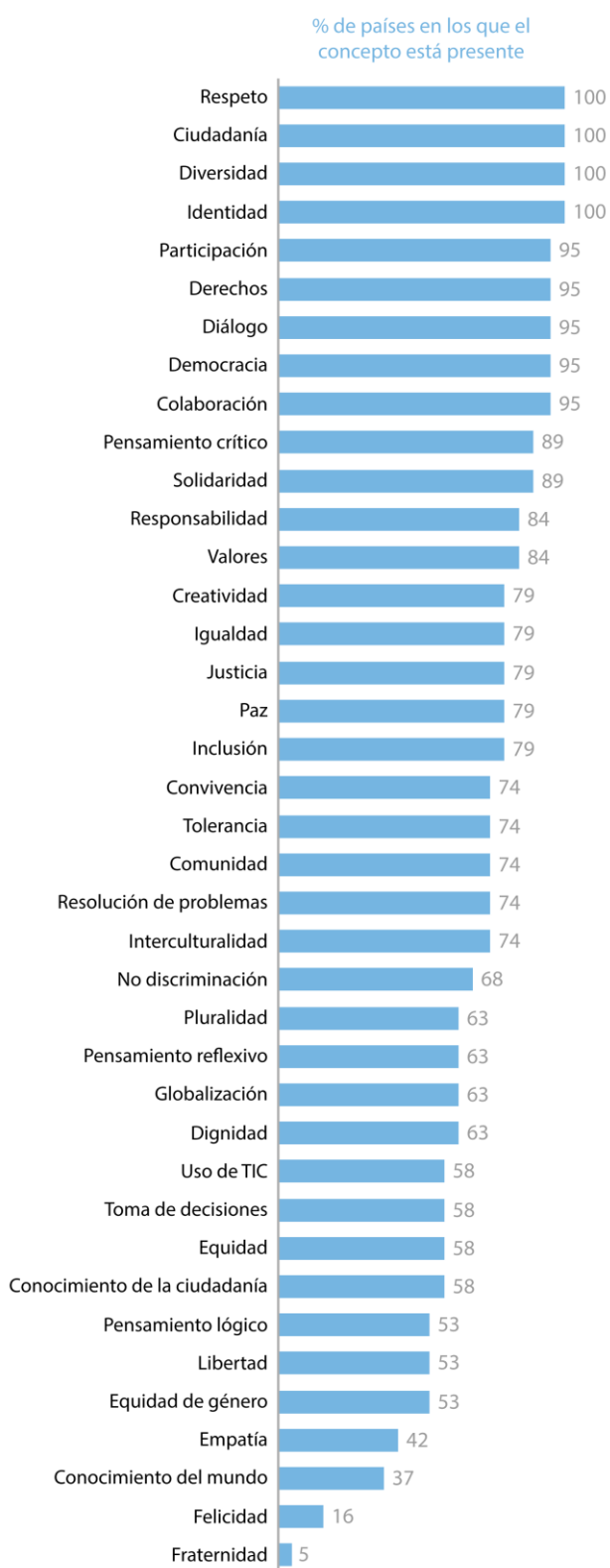
Para conocer la presencia de la educación para la ciudadanía mundial en los currículos de la región se identificaron 39 conceptos globalizadores asociados a ella, tales como tolerancia, diversidad, derechos, participación, pensamiento reflexivo, pensamiento crítico, creatividad.

¿Qué tan presentes están esos conceptos asociados a la ECM en los documentos curriculares analizados? La **Figura 1** muestra el **porcentaje de países** en los que se encuentra presente el concepto vinculado a la ECM.

Es posible observar que los conceptos con mayor presencia son **Respeto, Ciudadanía, Diversidad e Identidad**, presentes en los documentos curriculares de todos los países participantes.

El **Respeto** se presenta como un valor relacionado a la consideración y valoración de elementos universales esenciales establecidos por la ECM, y este se encuentra abordado de distintas maneras en todos los países de la región.

Figura 1. Conceptos de la ECM y porcentaje de países participantes en los que se encontraron



Fuente: Elaboración propia a partir de UNESCO-OREALC (2019)

En el marco de la ciudadanía mundial, el concepto de **Ciudadanía** “está vinculado a una creciente interdependencia e interrelación entre los países en los dominios económicos, culturales y sociales. También está relacionado con las preocupaciones de bienestar en el mundo más allá de las fronteras nacionales” (UNESCO, 2016c, p.15).

“La escuela debe asumir el compromiso de garantizar que la sala sea un espacio donde cada sujeto tenga el derecho a la palabra reconocida como legítima, y esa palabra encuentre resonancia en el discurso del otro” (concepto de Respeto en documento de Brasil).

“Hoy, el contexto global y sus demandas, las transformaciones asociadas a la cultura nacional y las exigencias de desarrollo exigen replantear las formas en que este tipo de aprendizajes se promueven en las poblaciones estudiantiles (...). La educación debe buscar la formación del estudiantado: “... [para que esté] consciente de las implicaciones éticas del desarrollo, sea PERSONA con rica vida espiritual, digna, libre y justa; CIUDADANO formado para el ejercicio participativo de la democracia, con identidad nacional, integrado al mundo, capaz de discernir y competir, autorrealizado y capaz de buscar su felicidad (...)” (concepto Ciudadanía en documento de Costa Rica).

El concepto de **Diversidad** establece la importancia de promover el respeto mutuo entre culturas y la responsabilidad con quienes forman parte de la región.

Por su parte, la **Identidad** refiere a una identidad común, colectiva y nacional, y apunta a una comprensión de los diversos niveles de pertenencia.

“Construimos nuestra identidad nacional en busca de un mundo pacífico

y valoramos nuestra multiculturalidad y multietnicidad, respetando las identidades de otras personas y pueblos” (concepto Identidad en documento de Ecuador).

Los conceptos de **Participación, Derechos, Diálogo, Democracia y Colaboración** también tienen una presencia mayoritaria, y se encuentran en aproximadamente 95% de los currículos analizados.

El concepto de **Participación** da cuenta del rol activo e involucramiento de las personas en la sociedad y se presenta mayormente en el currículo de Colombia.

Los estudiantes “podrán propiciar el diálogo como proceso comunicativo para llegar al consenso y a verdades compartidas, utilizando la confrontación de la diversidad y la pluralidad de perspectivas para promover un intercambio enriquecedor” (concepto Diálogo en documento de Honduras).

Diálogo refiere a la apertura a nuevas ideas y un aprendizaje respetuoso, mientras que el concepto **Derechos** remite a los derechos humanos, individuales y cívicos, y hace referencia al resguardo de las facultades propias e intrínsecas de cada ser humano en todas sus dimensiones. Este concepto se presenta mayormente en el currículo de República Dominicana.

“Esta nación se organiza en el marco del Estado de Derecho que promueve políticas y acciones orientadas a erradicar estereotipos y prácticas culturales que han favorecido la discriminación. Para el efecto se han derogado todas las leyes que tienen implicaciones discriminatorias. Es una nación en la cual todas las personas gozan plenamente de los Derechos Humanos y del ejercicio de la libertad; se respeta y fomenta el pluralismo; se

impulsa el desarrollo sostenible utilizando, adecuadamente, la ciencia y la tecnología” (concepto Derechos en documento de Guatemala).

Colaboración se refiere a la “capacidad para actuar de forma colaborativa y responsable, y perseguir el bien colectivo” (UNESCO, 2015b, p. 49), y este concepto tiene una mayor presencia en el currículo de República Dominicana.

El estudiante “construye y colabora, con esmero en el inventario de responsabilidades que se realizan en su casa y el centro escolar” (concepto Colaboración en documento de El Salvador).

Por su parte, el concepto **Democracia** se basa en la noción de “participación de sus miembros por medio de actividades cívicas a nivel público, que tengan por objetivo promover un mundo y un futuro mejores” (UNESCO, 2013, p. 3). Hay tres currículos en los que Democracia adquiere mayor presencia: Colombia, Honduras y México.

Los conceptos con un 89% aproximado de presencia son **Pensamiento crítico** y **Solidaridad**, que fueron identificados en los documentos oficiales de 17 países.

La noción de **Pensamiento crítico** refiere a “aplicar un enfoque de perspectivas múltiples que aborde diferentes dimensiones, perspectivas y ángulos de las problemáticas” (UNESCO, 2015b, p. 49), mientras que el concepto de **Solidaridad** se considera como parte de los valores universales e implica su conocimiento y respeto.

En cuarto lugar, aparecen los conceptos **Responsabilidad** y **Valores**, que son referidos en el 84% de los países.

Responsabilidad alude a una “ciudadanía responsable apoyada por una comprensión de los derechos y responsabilidades individuales” (UNESCO, 2013, p. 17).

El desarrollo del concepto **Valores** hace referencia al “conocimiento y el respeto por los valores universales esenciales” (UNESCO, 2013, p. 4), como justicia, igualdad, respeto, empatía, solidaridad, tolerancia, responsabilidad y paz.

Los conceptos **Creatividad**, **Igualdad**, **Justicia**, **Paz** e **Inclusión** están presentes en el 74% de los currículos analizados.

Creatividad refiere a la “innovación y creatividad para buscar soluciones a los problemas interconectados del mundo actual” (UNESCO, 2015b, p. 20) y se identifica en mayor medida en el currículo de Nicaragua.

En el marco de la ECM, **Igualdad** alude a un derecho humano fundamental, que se presenta en mayor medida en el currículo de Uruguay. El concepto de **Justicia** hace referencia a que los educandos puedan “adquirir valores de equidad y justicia social, y capacidades para analizar críticamente las desigualdades basadas en el género, la condición socioeconómica, la cultura, la religión, la edad y otros factores” (UNESCO, 2015a, p. 15). El currículo en el que hay mayor presencia de este concepto es el de República Dominicana.

El concepto **Paz** se consideró a partir de la necesidad de que los educandos adquieran y desarrollen competencias críticas para el conocimiento cívico, siendo una de ellas la consolidación de la paz, que puede incluir el manejo pacífico de conflictos o tensiones (UNESCO, 2015b).

“Asumimos el valor de la reciprocidad y la equidad como práctica de vida comunitaria, estudiando los procesos productivos y el intercambio comercial en el municipio, mediante la sistematización de experiencias e investigación de textos, para informar a la comunidad sobre sus vocaciones y potencialidades en equilibrio armónico con la Naturaleza” (concepto Comunidad en documento de Bolivia).

El concepto **Inclusión** considera la comprensión de la diferencia y la diversidad, y se refiere a la forma en que las creencias y los valores influyen en las opiniones sobre otras personas, y a las razones y consecuencias de la desigualdad y la discriminación. Este concepto se encontró presente en mayor medida en el currículo de Perú.

Los conceptos **Comunidad, Convivencia, Tolerancia, Interculturalidad y Resolución de Problemas** aparecen en aproximadamente el 74% de los currículos analizados.

Dentro del concepto **Comunidad** está la expectativa de que las comunidades aprendan a vivir juntas, con respeto a sus características heterogéneas (UNESCO, 2013). Este concepto se presenta en mayor proporción en el currículo del Estado Plurinacional de Bolivia.

Convivencia se asocia con una interrelación pacífica, respetuosa, que utilice estrategias y competencias que eviten las situaciones violentas entre los actores educativos, en el caso de la educación. Este concepto se encuentra mayormente presente en los currículos de Nicaragua y República Dominicana.

En el enfoque de la ECM, el concepto **Tolerancia** es parte de los valores universales más aceptados. Se establece que ella contribuye a la convivencia pacífica y se relaciona con el respeto por las diferencias y la diversidad, con cultivar las buenas relaciones en comunidad (de manera individual y colectiva) y con la empatía e interés por los demás (UNESCO, 2015b). El currículo del Ecuador posee mayor cantidad de referencias a este concepto.

“Demostrar la capacidad para desenvolverse en el marco de normas de convivencia pacífica mediante la tolerancia y la paz, donde prevalezcan los derechos humanos y el respeto a la vida” (concepto Tolerancia en documento de Panamá).

Por su parte, **Interculturalidad** se refiere a la construcción de relaciones equitativas entre personas, comunidades, países y culturas. Y **Resolución de problemas** se define como la resolución de desafíos internacionales, haciendo un aporte proactivo en la búsqueda de un mundo más justo, pacífico, tolerante, inclusivo, seguro y sostenible.

La **No discriminación** se encuentra en 68% de los currículos analizados (13 países) y con esta noción se busca evitar cualquier forma o manifestación de discriminación negativa, como desigualdades entre sexos, intimidación, violencia, xenofobia y explotación. El currículo en el que se encontró mayor presencia de este concepto es el de Colombia.

Los conceptos de **Pluralidad, Pensamiento reflexivo, Globalización y Dignidad** están presentes en alrededor del 63% de los currículos analizados (12 países).

Pluralidad hace referencia a la coexistencia de elementos, culturas, puntos de vista, entre otros, que cobran valor en el campo educativo porque refuerzan valores como la no discriminación. Este concepto se presenta en mayor medida en el currículo de Nicaragua.

La noción de desarrollo del **Pensamiento reflexivo** implica “aplicar un enfoque de perspectivas múltiples que aborde diferentes dimensiones, perspectivas y ángulos de las problemáticas” (UNESCO, 2015a, p. 49). Este concepto se encuentra en mayor medida en los currículos de Chile y Uruguay.

“La asignatura promueve una actitud de respeto hacia las pruebas o evidencias, un contacto reflexivo con el mundo natural y una actitud flexible para reconsiderar ideas carentes de sustento empírico” (concepto Pensamiento reflexivo en documento de Chile).

Por su parte, el concepto de **Globalización** se encuentra en mayor medida en el currículo de Ecuador.

“El conocimiento del mapa político de América Latina y de los procesos de integración regional, en especial el MERCOSUR, considerando distintos tipos de relaciones con el resto del mundo” (concepto Globalización en documento de Argentina).

Dignidad es definida como un valor al que la educación debe apuntar junto al respeto a la vida, educando al estudiantado sobre el respeto de la dignidad de todos, independientemente de las diferencias, y resguardando la paz y la sana convivencia (UNESCO, 2015b). El currículo de Nicaragua es aquel que presenta mayor presencia de este concepto.

Los conceptos de **Uso de las TIC, Toma de decisiones, Equidad y Conocimiento de la ciudadanía** aparecen en alrededor del 58% de los currículos analizados (11 países).

El concepto **Uso de las TIC** se relaciona con la educación para la ciudadanía mundial al considerar que existen oportunidades de colaboración, cooperación, aprendizaje compartido y respuestas colectivas en las tecnologías de la información y comunicación, y en los medios sociales. Uso de las TIC se encuentra presente en mayor medida en los currículos de Costa Rica, Nicaragua, Perú y Uruguay.

El concepto **Toma de decisiones** es parte de las competencias para la ECM según la UNESCO (2013), y el currículo en el que este concepto más aparece es el de República Dominicana.

Equidad se define como una respuesta a la necesidad de justicia social, y se entiende como la capacidad de analizar críticamente las desigualdades y buscar alternativas. El país que posee mayor presencia de este concepto es Perú.

Los conceptos presentes en menos del 55% de los currículos analizados son **Libertad, Equidad de género, Pensamiento lógico, Empatía, Conocimiento del mundo, Felicidad y Fraternidad**.

Libertad se enmarca en los derechos humanos, y se relaciona con la libertad de opinión y expresión, la libertad de movimiento y de pensamiento, de conciencia y religión, y la libertad de asociación. Libertad se presenta en mayor medida en el currículo de Uruguay.

Por su parte, la UNESCO define **Equidad de género** como un “derecho humano fundamental que apunta a respaldar la igualdad entre hombres y mujeres” (UNESCO, 2015a). El currículo de Honduras posee mayor presencia de este concepto.

“Respaldar la igualdad entre hombres y mujeres mediante el fomento de conocimientos, competencias, valores y actitudes que promuevan la igual valía de los hombres y las mujeres, engendren respeto y permitan a los jóvenes cuestionar críticamente los roles y las expectativas determinadas por el género y que son nocivas o alientan las discriminaciones y los estereotipos basados en él” (concepto Equidad de género en documento de Uruguay).

Conocimiento del mundo alude al conocimiento de temáticas mundiales, regionales, nacionales y locales. Tiene mayor presencia en el currículo de Nicaragua.

En tercer grado, en la asignatura Lengua española se aspira a que el estudiante “comprenda noticias que escucha para informarse de los sucesos más importantes ocurridos en el país y el mundo”, se fomenta la “curiosidad por conocer lo que sucede a su alrededor y en el mundo” (concepto Conocimiento del mundo en documento de República Dominicana).

Finalmente, los conceptos de **Empatía**, **Felicidad** y **Fraternidad** se encontraron en 42%, 16% y 5% de los países analizados, respectivamente.

Este mapeo de la presencia de los conceptos de la ECM en los currículos de los países participantes en el ERCE 2019 permite proyectar la situación en la región y avistar desafíos para alcanzar las metas propuestas por la Agenda 2030.

Como se desprende de la descripción precedente, los conceptos con mayor presencia en los currículos de la región son ciudadanía, respeto, diálogo, diversidad, identidad, participación, derechos, pensamiento crítico, solidaridad, colaboración, democracia, responsabilidad y valores, que se identificaron en al menos 16 países.

Por otro lado, se observa que existen en la región conceptos que deben potenciarse, como equidad de género, libertad, pluralidad, toma de decisiones, pensamiento lógico, empatía, conocimiento del mundo, felicidad y fraternidad.

Nivel en el que aparecen los conceptos de la ECM

Junto con constatar la presencia o ausencia de los conceptos de la ECM en los documentos curriculares analizados, se consideró una dimensión adicional al análisis, relacionada con el nivel declarativo o programático en el que se encontraba el concepto:

- Un concepto se encuentra en el **nivel declarativo** cuando se ubica en los apartados del currículo en que se plantea la visión y misión de la escuela, la visión de ser humano o la visión de desarrollo de sociedad a la cual busca tributar la formación escolar.
- Un concepto se encuentra en el **nivel de programación curricular** cuando se encuentra en contenidos u objetivos específicos de aprendizaje, en los cuales

los docentes suelen basarse para preparar sus procesos de enseñanza, lo que podría implicar una mayor cercanía con el trabajo en aula.

Esta distinción es relevante, pues permite ir más allá de la presencia o ausencia declarativa de un contenido, ayudando a identificar qué conceptos pueden tener más probabilidad de ser abordados en la sala de clases, en tanto están incluidos en elementos curriculares más conectados con la práctica docente (como son los objetivos de aprendizaje, contenidos de unidades, entre otros).

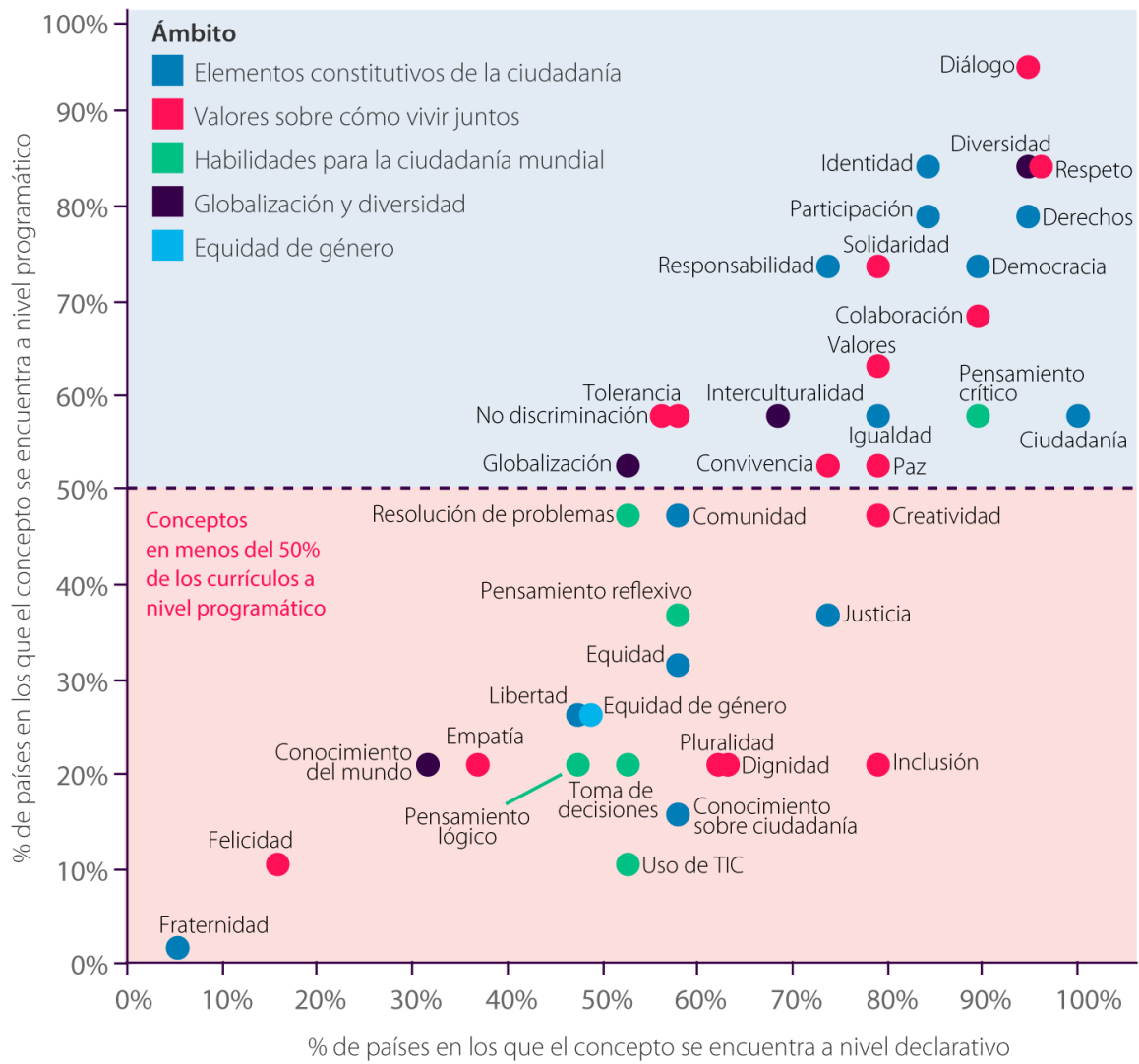
En la **Figura 2** se ubican los conceptos según nivel en dos ejes: mientras más a la derecha esté el concepto, significa que está presente a nivel declarativo en un mayor número de países, y mientras más arriba esté el concepto, significa que se encuentra a nivel programático en un mayor número de países.

Como se observa en el cuadrante inferior de la figura, hay un conjunto de conceptos asociados a la ECM que están ausentes a nivel programático en más de la mitad de los países de la región.

Conceptos clave como felicidad, empatía, equidad de género, conocimiento del mundo, uso de las TIC, pensamiento reflexivo o justicia no son abordados a este nivel en muchos de los currículos de la región.

Es importante avanzar hacia la inclusión de conceptos de la ECM en este nivel curricular, ya que el nivel programático se encuentra más cercano al trabajo diario que se realiza en las salas de clases, haciendo más probable que estos aprendizajes sean alcanzados por las y los estudiantes de la región.

Figura 2. Conceptos de la ECM ubicados según su presencia a nivel declarativo y nivel programático



Fuente: Elaboración propia a partir de UNESCO-OREALC (2019)

4.2. Educación para el desarrollo sostenible

Durante las últimas décadas se ha discutido ampliamente la necesidad de avanzar hacia un desarrollo sostenible para asegurar la vida en el planeta tal como la conocemos.

La educación para el desarrollo sostenible es un elemento central de la calidad en la educación y propone que a lo largo de la vida las personas adquieran las habilidades, valores y competencias que les permitirán encontrar soluciones y crear nuevos senderos hacia un futuro mejor.

La EDS se relaciona así con una competencia que empodera a los estudiantes para que tomen decisiones informadas para la integridad ambiental, la viabilidad económica y la construcción de una sociedad justa para las generaciones actuales y futuras, respetando la diversidad cultural.

La EDS debe ser contextualizada, resaltar los vínculos entre lo local y lo global, y considerar aproximaciones interdisciplinarias.

Para este análisis, la EDS se definió en asociación a 18 conceptos globalizadores y palabras clave que fueron buscadas en los documentos curriculares de los países participantes. Entre estos conceptos asociados se encuentran nociones como biodiversidad, cambio climático, sustentabilidad y sostenibilidad, medio ambiente, reciclaje, recursos, consumo, contaminación. Estos son conceptos relevados a partir de la Hoja de Ruta para la EDS (UNESCO, 2014b).

En la **Figura 3** se puede observar el listado de conceptos considerados en el análisis y qué tan presentes se encuentran en los documentos curriculares de los países participantes en el análisis.

Figura 3. Conceptos de la EDS y porcentaje de países en los que se encontraron



Fuente: Elaboración propia a partir de UNESCO-OREALC (2019)

Como se observa en la figura, de los 18 conceptos en los que se basó este análisis, solo 8 tienen una presencia en el 60% o más de los países.

Los conceptos de **Medio ambiente** y **Sustentabilidad** están presentes en el 100% de los países.

El concepto **Medio ambiente** considera elementos como diversidad, protección y educación ambiental, presentes en todos los países tanto a nivel declarativo como de contenidos. Medio ambiente se relaciona

también con el concepto de **Entorno natural**, presente en alrededor del 37% de los países. El otro concepto que se desarrolla en los 19 países participantes es **Sustentabilidad**, que refiere a aspectos tales como desarrollo, futuro, estilo de vida, consumo y producción. Un ejemplo de ello se encuentra en las Bases de la Revisión y Actualización Curricular de República Dominicana, que propone una competencia ambiental y de la salud.

“El mundo actual requiere de seres humanos plenamente conscientes de sus interacciones con el medio natural y social” (concepto Sustentabilidad en documento de República Dominicana).

El tercer concepto integrador que tiene alta presencia en los documentos analizados (cercano a 95% de los países) es **Biodiversidad**, que refiere a la variabilidad de organismos vivos, incluidos los ecosistemas terrestres y marinos y otros ecosistemas, así como la diversidad dentro de cada especie, entre las especies y de los ecosistemas.

“Comparan diversas especies y reconoce semejanzas y diferencias (...). Describe las interacciones entre los seres vivos y los no vivos en su hábitat” (concepto Biodiversidad en documento de Perú).

“Reconozco características de la Tierra que la hacen un planeta vivo”, y lo mismo en tercer grado: “Propongo y verifico necesidades de los seres vivos” (concepto Biodiversidad en documento de Colombia).

Los conceptos de **Recursos** (naturales, energéticos, hídricos) y de **Riesgos de desastre** (su gestión y reducción) aparecen en el 89% de los currículos.

“Explicar la importancia de usar adecuadamente los recursos, proponiendo acciones y construyendo instrumentos tecnológicos para

reutilizarlos, reducirlos y reciclarlos en la casa y en la escuela” (concepto Recursos en documento de Chile). Se propone que los estudiantes aprendan a “participar de manera informada en el lugar donde viven del cuidado del ambiente y la prevención de desastres como uno de los propósitos del estudio de la Geografía para la Educación Básica” (concepto Riesgos de desastre en documento de México).

Un concepto que se plantea desde la EDS, pero que tiene importante presencia también en la ECM, es el **Pensamiento crítico**, el cual también se encuentra presente en alrededor del 89% de los países.

En el contexto de la EDS, **Pensamiento crítico** refiere a aptitudes analíticas para la adopción de decisiones que refuercen el desarrollo sostenible y que son necesarias para una adaptación continua al cambio y una transformación activa hacia la sostenibilidad.

“Desarrollar en los/as educandos/as su capacidad de aprender y su actitud de investigación y actualización permanente” (concepto Pensamiento crítico en documento de Paraguay).

Los conceptos de **Salud y Ecología** están presentes aproximadamente en el 79% y el 68% de los documentos analizados, respectivamente.

“Interpretación de la enfermedad como un proceso en muchos casos evitable y reversible a través del control voluntario de factores ambientales simples y evidentes” (concepto Salud en documento de Honduras).

“Reconocer las relaciones entre los componentes de la naturaleza, sus movimientos y transformaciones, valorar la importancia de la acción transformadora del hombre sobre la

naturaleza, así como la necesidad de preservar y proteger sus recursos” (concepto Ecología en documento de Cuba).

Por otro lado, los siguientes conceptos tuvieron una presencia en los currículos inferior al 60%:

Cambio climático, Decisiones participativas y en colaboración, Contaminación y Reciclar-reducir-reutilizar.

Los conceptos **Cambio climático y Carbono** –escasamente presentes– están estrechamente relacionados y refieren principalmente al fenómeno producido por la excesiva quema de combustibles fósiles, como carbón, gas y petróleo, y por la deforestación de los bosques.

Adopción de decisiones de manera participativa y en colaboración es un concepto que se relaciona con la EDS en cuanto a la preservación del medio ambiente y la promoción de una conducta ecológica, pues las decisiones que se toman afectan a toda la humanidad, tanto presente como futura.

Por su parte, **Contaminación** alude al efecto que se produce en el medio ambiente, en especial en el aire o el agua (ríos, lagos, napas subterráneas, mares) por los residuos procedentes de la actividad humana, de procesos industriales o biológicos (UNESCO, 2015c) y de diversas actividades económicas.

En Ciencias Naturales se estudia “la relación entre la contaminación del aire y el efecto invernadero; efectos del calentamiento global en el ambiente: cambio climático y riesgos en la salud” (conceptos de Contaminación y Cambio climático en documento de Colombia).

Una habilidad que es preciso incluir dentro del contexto de la EDS es la **Imaginación de hipótesis futuras**, que refiere a “la capacidad para pensar en términos de tiempo –hacer pronósticos, prever y planificar–” (UNESCO, 2012a, p. 11). Esta habilidad tiene presencia en alrededor del 42% de los currículos analizados.

“El área Medio Natural y Salud pretende que los/as niños/as formen de manera progresiva una actitud científica, que les permita aceptar los cambios que exige la sociedad y adaptarse a los mismos, aplicándolos, consecuentemente, a situaciones de la vida diaria” (concepto Imaginación de hipótesis futuras en documento de Paraguay).

Otros conceptos que tienen una presencia bastante menor en el contexto de la región son **Economía, Entorno natural, Verde y Carbono.**

“Toma conciencia del funcionamiento de la economía nacional, regional e internacional, practicando el hábito del ahorro y consumo equilibrado” (concepto Economía en documento de Nicaragua).

Nivel en el que aparecen los conceptos de la EDS

Finalmente, al igual que lo realizado para el caso de la ECM, se distinguió si los conceptos de la EDS se encontraban a nivel declarativo o programático.

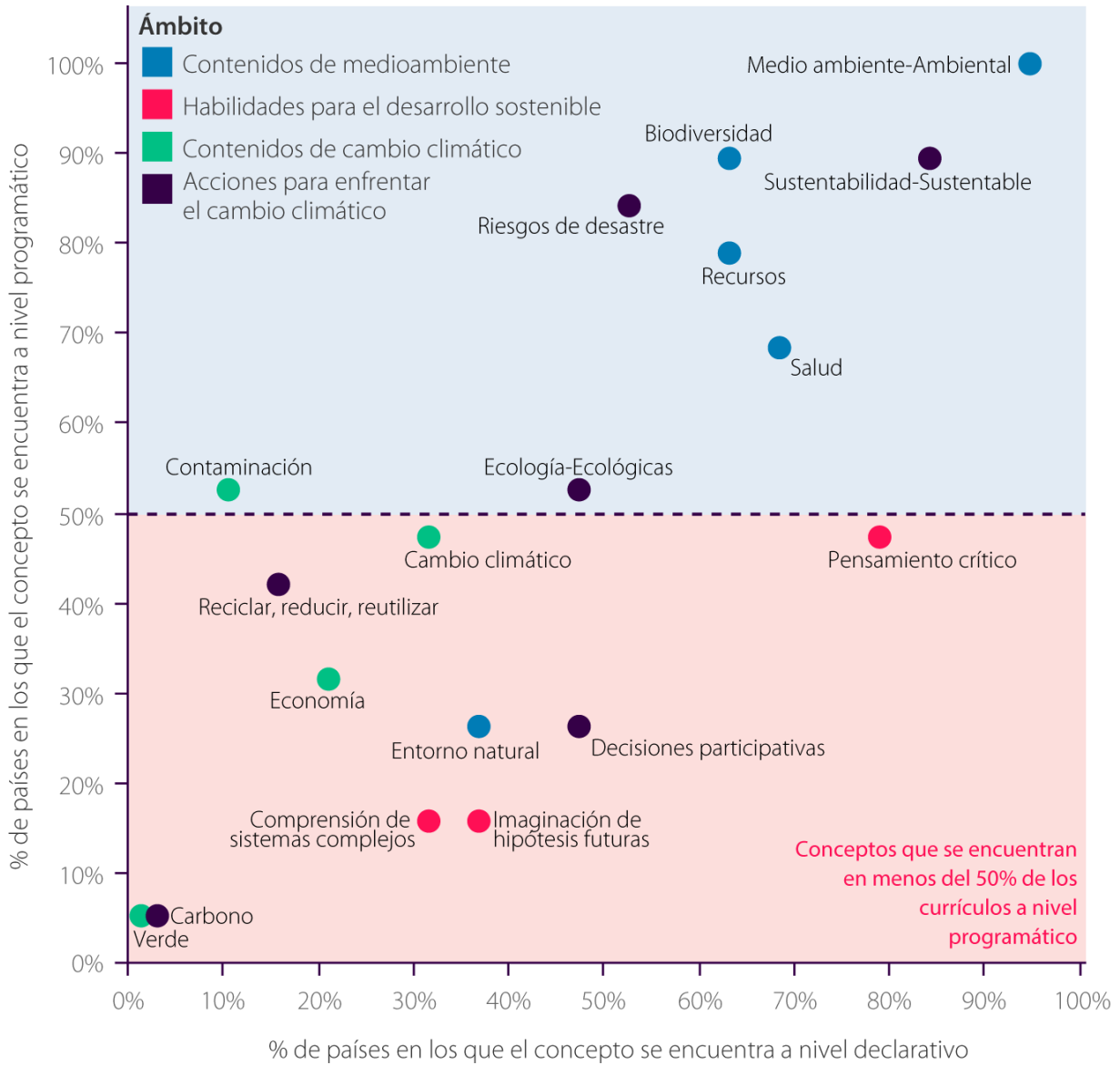
En la **Figura 4** se ubican los conceptos según el nivel en dos ejes: mientras más a la derecha esté el concepto significa que está presente a nivel declarativo en un mayor número de países, y mientras más arriba esté el concepto significa que se encuentra a nivel programático en un mayor número de países.

Como se observa en la figura, 10 de los 18 conceptos asociados a la EDS se encuentran en menos del 50% de los currículos de la región a nivel programático. Conceptos como cambio climático, pensamiento crítico, imaginación de hipótesis futuras, decisiones participativas, entre otros, se encuentran en esta situación.

Respecto de los conceptos ausentes o que tienden a aparecer al nivel declarativo, persiste el desafío de llevar estos elementos a aspectos más concretos, y de vincularlos en forma

integral a la programación de contenidos y objetivos disciplinares. Este nivel de concreción podría ayudar a los agentes educativos a desarrollar un trabajo más específico.

Figura 4. Porcentaje de conceptos de la EDS presentes a nivel declarativo y nivel programático por país



Fuente: Elaboración propia a partir de UNESCO-OREALC (2019)

5. Síntesis y proyecciones

Este análisis curricular exploratorio sobre contenidos relevantes para la Agenda de Educación 2030 constata una presencia importante de conceptos de la ECM y la EDS en los documentos curriculares analizados, dando cuenta que esos constructos comienzan a ser parte de los discursos curriculares de la región.

Se ha obtenido un panorama del quehacer regional en torno a los ejes de la educación para la ciudadanía mundial y la educación para el desarrollo sostenible. Así, se ha logrado establecer que existe una presencia positiva de conceptos que son parte de estos ejes en los documentos curriculares de la región.

Es interesante el resultado que se obtiene cuando se distinguen los conceptos según si aparecen en documentos declarativos o en documentos de programas por áreas curriculares específicas.

Para el caso de la ECM es mayor la presencia de los conceptos en documentos declarativos, mientras que los conceptos de la EDS tienden a aparecer vinculados a documentos de programas de áreas curriculares específicas. Su mención en programas de estudio específicos hace más plausible que estos contenidos se implementen efectivamente en el aula.

Estos resultados permiten proyectar la situación en la región y visualizar desafíos para alcanzar las metas propuestas por la Agenda de Educación 2030 en esta área.

En cuanto a la presencia de conceptos de la ECM, en la región los conceptos con mayor presencia en los currículos son: Ciudadanía, Respeto, Diálogo, Diversidad, Identidad, Participación, Derechos, Pensamiento crítico, Solidaridad, Colaboración, Democracia, Responsabilidad y Valores, identificados en al menos 16 países.

Por otro lado, existen conceptos que deben potenciarse en la región, como Equidad de

género, Libertad, Pluralidad, Toma de decisiones, Pensamiento lógico, Empatía, Conocimiento del mundo, Felicidad y Fraternidad.

En cuanto a la presencia de conceptos de la EDS, los que tienen mayor presencia son Medio ambiente, Sustentabilidad, Biodiversidad, Recursos, Riesgos de desastre, Pensamiento crítico, Ecología y Salud, los cuales se identificaron en 14 países.

Pudo constatarse que conceptos relevantes de la EDS, tales como Cambio climático, Contaminación, Comprensión de sistemas complejos, Economía, Reciclar-reducir-reutilizar o Carbono, tuvieron una baja presencia, lo que demuestra la importancia de profundizar en la educación para el desarrollo sostenible en los países de la región.

Si bien el currículo escolar no refleja necesariamente las prácticas de los docentes (cuánto y cómo lo implementan) y tiene un carácter prescriptivo, es importante examinar estos documentos de política educativa, ya que ellos reflejan los contenidos, habilidades y valores que una sociedad considera relevante transmitir a las próximas generaciones. En ese marco, este mapeo exploratorio busca gatillar reflexiones sobre cuáles son las oportunidades que están entregando los países para que los estudiantes aprendan de ciudadanía mundial y desarrollo sostenible.

La distinción entre la presencia de los contenidos a nivel declarativo o a nivel programático busca subrayar el desafío de llevar estos elementos de la Agenda 2030 a instancias más concretas, y de vincularlos a la programación de contenidos y objetivos de aprendizaje explícitos. Este nivel de operacionalización podría ayudar a los agentes educativos a desarrollar un trabajo más específico en estos ámbitos, y contribuir así a situarlos como elementos susceptibles de seguimiento y monitoreo.

Junto a ello, también se reconoce que es clave avanzar hacia el estudio no solo del currículo diseñado o prescrito, sino también del currículo efectivamente implementado. Uno de los desafíos del Laboratorio, y de todos los países que lo conforman, es comenzar a investigar en profundidad las prácticas y metodologías de enseñanza que pueden facilitar el aprendizaje de estos conceptos de la ECM y la EDS; diagnosticar las necesidades de formación profesional docente en la región en esta materia, y examinar las condiciones requeridas para la implementación adecuada de un currículo que integre la educación para la ciudadanía mundial y el desarrollo sostenible como componentes centrales del aprendizaje.

Hoy los sistemas educativos de la región tienen la necesidad de mirar sus currículos y analizar las metas de aprendizaje que se proponen en ellos. Es central focalizar los esfuerzos para movilizar de forma exhaustiva los aprendizajes y habilidades nucleares en cada estudiante, y así nadie quede atrás.

El contexto actual de pandemia obliga también a repensar la educación y a preguntarse cómo esta prepara a niños, niñas y jóvenes para desenvolverse en un mundo crecientemente complejo. Este difícil escenario entrega una oportunidad para revisar cuáles son los aprendizajes centrales de los currículos, lo que implica analizarlos en profundidad, para luego priorizar.

Este análisis exploratorio efectuado por el LLECE sobre la presencia de contenidos de la Agenda 2030 en los documentos curriculares de la región, realizado en el marco del ERCE 2019, busca ser un aporte en esa dirección, enfatizando la importancia de un concepto integral de educación, que tiene como foco el bienestar de todos los estudiantes y que subraya el trabajo sistémico y colaborativo como factores claves para el mejoramiento educativo en la región.

6. REFERENCIAS

ONU, Oficina de las Naciones Unidas para la Reducción del Riesgo de Desastres (UNISDR). 2011. *Marco de Acción de Hyogo para 2005-2015: Aumento de la resiliencia de las naciones y las comunidades ante los desastres*. Disponible en <https://on.unesco.org/2Fuo3mG>

ONU. 2017. *Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2017*. Nueva York: ONU.

UNESCO, Oficina de la UNESCO en Quito. 2017. Educación e Interculturalidad. Disponible en <https://on.unesco.org/2HOBwHs>

UNESCO, Sección de la Educación para el Desarrollo Sostenible (ED/UNP/DESD). 2003. *La Lente de la Educación para el Desarrollo Sostenible: una herramienta para examinar las políticas y la práctica*. Disponible en <https://on.unesco.org/2CE7sej>

UNESCO. <https://on.unesco.org/2WodXtn>

UNESCO. Activity 2. Climate Change FAQ. *Teaching and Learning for a Sustainable Future*. Disponible en <https://on.unesco.org/2HAECzx>

UNESCO. 2005. *Educación para la ciudadanía. Aprender a vivir con los demás, respetándolos. Este es el desafío de la educación para la ciudadanía*. Memo BPI. Oficina de Información Pública.

UNESCO. 2010. *Climate change education for sustainable development: the UNESCO climate change initiative*. Disponible en <https://on.unesco.org/2JEBgO2>

UNESCO. 2012a. *Educación para el desarrollo sostenible: libro de consulta*. París: UNESCO.

UNESCO. 2012b. *Iniciativa mundial La Educación ante Todo: Una iniciativa del secretario general de las Naciones Unidas*. Nueva York: ONU.

UNESCO. 2013. *Documento final de la consulta técnica sobre Educación para la ciudadanía mundial: una perspectiva emergente*. Disponible en <https://on.unesco.org/2Os4wpN>

UNESCO. 2014a. *Aprender sobre biodiversidad: aplicando múltiples perspectivas*. Disponible en <https://on.unesco.org/2H0m0eM>

UNESCO. 2014b. *Hoja de ruta para la ejecución del programa de acción mundial de Educación para el Desarrollo Sostenible*. Disponible en <https://on.unesco.org/2TYeqpk>

UNESCO. 2015a. *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*. Disponible en <https://on.unesco.org/2YvBAIA>

UNESCO. 2015b. *Educación para la ciudadanía mundial. Temas y objetivos de aprendizaje*. París: UNESCO.

UNESCO. 2015c. Facts and figures on marine pollution. Disponible en <https://on.unesco.org/2FoPltp>

UNESCO. 2015d. *Replantear la educación ¿Hacia un bien común mundial?* París: UNESCO.

UNESCO. 2016a. Biodiversidad. Disponible en [https:// on.unesco.org/2YhJCy5](https://on.unesco.org/2YhJCy5)

UNESCO. 2016b. Ciencias ecológicas. Disponible en [https:// on.unesco.org/2TvPErh](https://on.unesco.org/2TvPErh)

UNESCO. 2016c. *Educación para la Ciudadanía Mundial. Preparar a los educandos para los retos del Siglo XXI*. París: UNESCO.

UNESCO. 2016d. *Reducción de Riesgo de Desastres: contribución de la UNESCO frente al desafío global*. Disponible en <https://on.unesco.org/2usZHmU>

UNESCO 2019. *Measurement Strategy for SDG Global Indicator 4.7.1 and Thematic Indicators 4.7.4 and 4.7.5 using International Large-Scale Assessments in Education. Proposal*. Preparado por Sandoval-Hernández, A., Isac, M. and Miranda, D.

UNESCO-OREALC. 2019. *¿Qué se espera que aprendan los estudiantes de América Latina y el Caribe? Análisis curricular del Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019)*.

7. AGRADECIMIENTOS

El “Documento breve de resultados” presenta algunos de los principales hallazgos del Análisis curricular del Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019), realizado junto al Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE) de la Universidad de Chile.

Este documento breve se basa en el reporte regional *¿Qué se espera que aprendan los estudiantes de América Latina y el Caribe? Análisis curricular del Estudio Regional Comparativo y Explicativo (UNESCO-OREALC, 2019)*, elaborado por Carmen Sotomayor y Valeria Cabello. También se basa en los reportes nacionales del Análisis curricular del estudio ERCE 2019 (UNESCO-OREALC, 2020) cuya elaboración estuvo a cargo de Carmen Sotomayor y Liliana Morawietz.

La elaboración de este documento fue coordinada por Carlos Henríquez y Francisco Gatica del equipo del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) y contó con el apoyo del consultor Maximiliano Tham.

Agradecemos los valiosos comentarios y aportes de Romina Kasman y de Sohbi Tawil a la versión preliminar de este documento.

El análisis curricular se desarrolló en el contexto del Estudio Regional Comparativo y Explicativo, el cual es producto del trabajo de 18 países que conforman el Laboratorio.

Agradecemos la retroalimentación y constantes aportes de los coordinadores nacionales y contrapartes de cada uno de los países que participaron en este estudio de análisis curricular: Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana, Uruguay y Venezuela.