

Universidad Andina Simón Bolívar

Sede Ecuador

Área de Educación

Maestría de Investigación en Educación

Percepciones docentes sobre la política de formación profesional continua implementada en el país durante el gobierno de la *Revolución Ciudadana* a partir de un estudio de caso.

Lida Kruscaya Narváez Yar

Tutor: Miguel Ángel Herrera Pavo

Quito, 2020

Cláusula de cesión de derecho de publicación de tesis

Yo, Lida Kruscaya Narváez Yar autora de la tesis intitulada “Percepciones docentes sobre la política de formación profesional continua implementada en el país durante el gobierno de la Revolución Ciudadana a partir de un estudio de caso” mediante el presente documento dejo constancia de que la obra es de mi exclusiva autoría y producción, que la he elaborado para cumplir con uno de los requisitos previos para la obtención del título de magister en Educación en la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador.

1. Cedo a la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador, los derechos exclusivos de reproducción, comunicación pública, distribución y divulgación, durante 36 meses a partir de mi graduación, pudiendo, por lo tanto, la Universidad utilizar y usar esta obra por cualquier medio conocido o por conocer, siempre y cuando no se lo haga para obtener beneficio económico. Esta autorización incluye la reproducción total o parcial en formato virtual, electrónico, digital u óptico, como usos en red local y en internet.
2. Declaro que en caso de presentarse cualquier reclamación de parte de terceros respecto de los derechos de autor/a de la obra antes referida, yo asumiré toda responsabilidad frente a terceros y a la Universidad.
3. En esta fecha entrego a la Secretaría General, el ejemplar respectivo y sus anexos en formato impreso y digital o electrónico.

Fecha: 17 de enero de 2020.

Firma:

Resumen

La formación profesional continua de los y las docentes en servicio exige la comprensión de la formación como un aprendizaje continuo que proporciona a los y las docentes la oportunidad de transferir de manera contextualizada los nuevos aprendizajes a situaciones de práctica, superando el tradicional concepto remedial de perfeccionamiento. En este contexto, este estudio interpeló a la política educativa implementada entre 2007 y 2017 en el país, respecto a las estrategias que empleó para definir las necesidades de formación docente, a las características pedagógicas de los procesos de formación que ofertó y al alcance de estos respecto a posibilidades concretas de transferencia; esto, a partir de las percepciones que tienen los y las docentes que accedieron a las diferentes propuestas formativas que ofertó el Ministerio de Educación en este período. Los principales hallazgos demandan la profesionalización de los docentes a partir de la práctica reflexiva, la vinculación de la formación con las necesidades reales de los diversos contextos educativos del país y la implementación de procesos pedagógicos de calidad en la formación continua docente, que den prioridad a la interacción y mediación como garantía de una transferencia situada de aprendizajes. Por su parte, los y las docentes participantes de este estudio dan cuenta de un alto nivel de compromiso y responsabilidad con respecto a su formación, sin dejar de exigir al Estado el cumplimiento de sus responsabilidades en esta materia.

Dedicatoria

Para ti, mi pequeña Ayelén, porque tú eres la fortaleza con la que libro cada una de mis batallas y para que aprendas a creer en ti y en todo lo que eres capaz de hacer mientras libras las tuyas. Te amo.

Agradecimiento

A Miguel, por todas las enseñanzas que como docente y como tutor compartió conmigo de manera espontánea e incondicional. Porque siempre estuvo ahí, sobrepasando la barrera del tiempo y la distancia, procurándome la motivación y esa “ayuda ajustada” y oportuna que me permitieron culminar con éxito este proceso.

Tabla de contenidos

Introducción.....	13
Capítulo Primero. La formación del docente en servicio	15
1. Definición de contenidos en la formación profesional continua (2007-2017)	17
El desafío del docente para acercar la teoría y la práctica	21
Vinculación de los contenidos con la realidad escolar	23
La demanda social y cultural de una formación transversal de valores.....	25
2. De la modalidad y el aprendizaje significativo en los procesos de formación docente.....	28
Modalidad y aprendizaje significativo desde la perspectiva de la política de formación continua implementada durante el 2007 y 2017	32
3. Credencialismo y/o transferencia de aprendizajes como meta de la formación continua de docentes en servicio.	36
Credencialismo y / o Transferencia de aprendizajes desde la perspectiva de la política de formación continua implementada entre 2007 y 2017	40
Capítulo Segundo. Metodología.....	45
1. Objetivo principal.....	46
2. Contexto del caso	47
3. Selección de los y las informantes.....	48
4. Recolección e interpretación de la información.	49
Capítulo Tercero. Análisis de resultados.....	55
1. Contenidos de la Formación Continua de Docentes.....	55
Relevancia de los contenidos de la formación continua para los y las docentes	57
Contenidos prácticos y aplicables.....	57
Contenidos vinculados con la realidad escolar	59
Contenidos enfocados en la especialidad del docente	61
2. Modalidad, Interacción y aprendizaje en los procesos de Formación Profesional Continua	63
La interacción como condición fundamental para el aprendizaje.....	63
La interacción condicionada por la modalidad	64
Interacción en las propuestas de formación continua en línea.....	67
3. Credencialismo y transferencia de aprendizajes en la formación continua del docente.....	70
Credencialismo en la formación continua.	70
Transferencia de aprendizajes desde la formación continua del docente	72

Incidencia de la formación en las prácticas profesionales a nivel personal.....	72
Incidencia de la formación en las prácticas profesionales organizacionales	74
Incidencia de la formación en el aprendizaje de los estudiantes	76
4. Posición de los y las docentes respecto a su formación profesional continua.....	78
Importancia que se asigna a la Formación profesional continua	78
Corresponsabilidad en los procesos de formación continua	80
Autogestión de la Formación Profesional.....	82
Conclusiones.....	87
Referencias bibliográficas	91

Índice de tablas

Tabla 1. Cursos de formación continua ofertados entre 2008-2014. SiPROFE.....	19
Tabla 2. Detalle de formación continua 2007-2017 por cada docente del grupo participante	48
Tabla 3. Guion de preguntas generadoras para recolección de datos	50
Tabla 4. Matriz de categorías: política de formación profesional continua	53
Tabla 5. Resumen de la oferta formativa oficial a la que el grupo accedió.....	56
Tabla 6. Relevancia de los contenidos de la formación continua para los y las docentes	57

Índice de gráficos

Gráfico 1. Aprobación de docentes por año	40
Gráfico 2. Acceso de docentes a programas de formación continua oficiales	55
Gráfico 3. La interacción condicionada a la modalidad de formación	65
Gráfico 4. Términos asociados a formación profesional continua.....	78
Gráfico 5. Aspectos a los que aparece ligada la importancia de la FPC	79
Gráfico 6. Responsabilidad sobre la Formación Profesional Continua de los docentes	80
Gráfico 7. Formación autogestionada por el o la docente en los últimos 10 años	82
Gráfico 8. Expectativas de la formación profesional continua.....	85

Introducción

La formación continua de los y las docentes en servicio asociada al concepto de desarrollo profesional, exige superar el tradicional concepto remedial de perfeccionamiento que entre la década de los 80 y de los 90 la caracterizó. Esta nueva concepción parte de la comprensión de la formación como aprendizaje continuo que proporciona a los y las docentes la oportunidad de transferir de manera contextualizada los nuevos aprendizajes a situaciones de práctica.¹ En este contexto, la definición de los contenidos de la formación demanda la profesionalización de la práctica reflexiva como estrategia para articular la teoría con la práctica,² la vinculación de estos contenidos con las necesidades directas de los y las docentes asociadas al cambio social³ y la inclusión de estrategias que faculten una adecuada transversalización de valores. En este mismo contexto, se pone en discusión la modalidad de formación como un todo estructurado que responde a unas intenciones educativas específicas dentro de las cuales el modelo pedagógico es el que determina la calidad de la interacción y mediación docente dentro del proceso de formación.⁴ Finalmente, la transferencia de aprendizajes orientada a modificar las prácticas docentes, las prácticas institucionales y los resultados de aprendizaje de los estudiantes, adquiere primacía por encima de los fines credencialistas que tradicionalmente se le asignaron a la capacitación docente.

Desde esta perspectiva teórica, tratada en el capítulo 1, se planteó la presente investigación a través de un *estudio de caso* cualitativo de corte fenomenológico con el propósito de analizar la política de formación continua implementada en el país durante el período 2007-2017 a partir de la recuperación de las experiencias y percepciones de los y las docentes que participaron de las diferentes propuestas de formación ofertadas en dicho período. El diseño metodológico en detalle se expone en el capítulo 2; el caso seleccionado, bajo criterio de conveniencia y accesibilidad, corresponde a una Unidad Educativa del Distrito Metropolitano de Quito. Para la recolección de información se

¹ Carlos Marcelo García, “La Evaluación Del Desarrollo Profesional Docente: De La Cantidad a La Calidad,” *Revista Brasileira de Formação de Professores* 1, no. 1 (2009): 44,5.

² Philippe. Perrenoud, “Desarrollar La Práctica Reflexiva En El Oficio de Enseñar,” *Crítica y fundamentos.*, (2004).

³ Esteve, Juan M. La profesión docente ante los desafíos de la sociedad del conocimiento en Consuelo Vélaz de Mendrano and Denise Vaillant, *Aprendizaje y Desarrollo Profesional Docente, Metas Educativas 2021 OEI* (Madrid, 2011), 17-27.

⁴ Dolores Fernández and Lourdes Montero, “Perspectivas de Asesores y Profesores Sobre Las Modalidades de Formación Del Profesorado,” *Revista de Investigación Educativa* volumen 25 (2007): 367–88.

recurrió a aplicación de entrevistas semiestructuradas individuales, tanto a docentes como a ex funcionarios del Ministerio de Educación, centradas en el tema de la formación continua de docentes, así como al análisis documental enfocado en la legislación educativa y programas de formación docente del periodo. El tratamiento de la información, obtenida mediante estas técnicas, partió de la transcripción de cada una de las entrevistas realizadas y el ingreso de esta información en el programa ATLAS.Ti para agilizar el trabajo de categorización y codificación de la información obtenida. La interpretación de esta información se apoyó en el marco teórico y marco político seleccionado previamente.

En el capítulo 3 se exponen los principales hallazgos de este estudio. El primero denota la especial importancia que la formación docente continua adquiere dentro de la política educativa durante el periodo 2007-2017; la misma que se evidencia en el importante marco político fortalecido en este campo y en la masiva oferta de formación continua que se promovió. El segundo hallazgo hace referencia a las limitaciones del marcado carácter remedial y credencialista que identificó al modelo de formación con el que se concretó esta oferta. En este sentido, se determinó que la definición de las necesidades de formación respondió a resultados de evaluaciones que midieron básicamente el dominio de contenidos académicos en los docentes y que constantemente se adecuó a los requerimientos relativos a reformas curriculares. Además, la calidad pedagógica de la formación no siempre fue una prioridad y estuvo supeditada a condiciones financieras; es así que desde el 2016 se implementaron cursos masivos de formación docente en línea sin guía docente, como alternativa a la crisis presupuestaria. Así también, el apoyo y seguimiento a la anhelada transferencia de aprendizajes que se esperaba que realicen los y las docentes, fue postergada y; en su lugar se magnificó la importancia de los certificados que acreditaban horas de formación.

Finalmente, la demanda docente se orientó a una formación para la práctica y a la vinculación de esta con sus necesidades y las de su contexto más cercano. En este estudio la interacción y la mediación docente emergieron, asociadas exclusivamente a las modalidades presencial y semipresencial, como condiciones fundamentales para el aprendizaje. Además, la relevancia que tiene la formación continua para este grupo de docentes y el alto grado de responsabilidad con que la asumen, instó a sus miembros a gestionar particularmente otras alternativas de formación para satisfacer necesidades más reales y concretas que la oferta oficial no satisface.

Capítulo Primero.

La formación del docente en servicio

La formación de los docentes en servicio en América Latina viene siendo blanco de fuertes críticas desde finales del siglo pasado por responder, básicamente, a la necesidad de calificar a docentes sin título profesional o con deficiencias en su formación inicial y a la implementación de reformas educativas. Avalos cuestiona el carácter de entrenamiento que se le otorga a la formación al hacer uso masivo del *curso* como único medio.⁵ Terigi, en concordancia a los análisis del Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL), al referirse a la explosión que la formación continua experimentó en los años 90 en América Latina afirma que “la hipótesis de trabajo seguida mayoritariamente ha sido la de la compensación de déficits por medio de una perspectiva remedial de la capacitación: muchos países recurrieron al perfeccionamiento como forma de compensar lo que definieron como insuficiencias en la formación inicial de maestros y profesores”.⁶ Martínez Olivé responsabiliza a la incesante necesidad del Estado por recobrar protagonismo en el tema de política educativa con resultados inmediatos, de convertir a la capacitación en una oferta desarticulada de cursos.⁷

Las nuevas demandas sociales de calidad a la educación de finales de siglo ponen en evidencia la débil relación existente entre la cantidad de cursos que reciben los y las docentes y los resultados de aprendizaje de sus estudiantes. Es a partir de ahí que se empieza a gestar la necesidad de un nuevo concepto de formación docente ligado al *desarrollo profesional*, que no se centre únicamente en los eventos formales de capacitación, sino que rescate el potencial aporte que cada suceso o acción del trabajo diario puede procurar en la formación integral del docente. Entendiendo, además, el desarrollo como un cambio permanente que se enmarca en las condiciones y los contextos específicos en los que los y las docentes se desenvuelvan. Para Marcelo García este es el enfoque que mejor se adapta al concepto de profesor como un *profesional de la enseñanza* cuyo desarrollo pende de aquel aprendizaje que brinda oportunidad a los profesores para

⁵ Beatriz Ávalos, “El Desarrollo Profesional de Los Docentes. Proyectando Desde El Presente Al Futuro,” *Promedlac -Unesco*, (2003), 8.

⁶ Flavia Terigi, “Desarrollo Profesional Continuo y Carrera Docente En América Latina,” *PREAL* 50 (2010), 10.

⁷ Alba Martínez Olivé, El desarrollo profesional docente y la mejora de la escuela en Vélaz de Mendrano and Vaillant, *Aprendizaje y Desarrollo Profesional Docente. Metas Educativas 2021 OEI* (Madrid, 2011), 79-89, 80.

transferir los nuevos conocimientos a situaciones de su práctica y en función de las demandas del trabajo diario.⁸

Si bien no existe una receta de cómo plasmar la formación a partir de este enfoque, Vaillant, al referirse a los avances en América Latina en este sentido, cita promisorias experiencias tendientes a la resignificación de la capacitación docente más cercanas a esta nueva concepción de desarrollo profesional y de formación continua. Tal es el caso de aquellas propuestas que parten de la percepción de un docente que aprende en colaboración y situación con otros; como los *círculos de aprendizaje* que operan en varios países con varias especificidades y con distintos nombres. Refiere también algunas tendencias de modelos de formación continua gestadas desde las escuelas, en donde a partir de las dificultades y problemas detectados por los equipos escolares se determinan las necesidades de formación y se compran servicios privados con bonos que reciben del Estado. Sin embargo, reconoce que el principal problema que corren estas propuestas es la masividad del colectivo docente, por un lado, y, por otro, la falta de continuidad tanto por los cambios de administraciones como por el surgimiento constante de nuevos conflictos y necesidades a los que los Ministerios de Educación prioriza atender.⁹

En este marco, se analiza la política educativa implementada en el Ecuador en el período 2007-2017, con el fin de mejorar la formación profesional continua que se oferta a docentes del magisterio nacional. Este análisis parte de la comprensión de política educativa como el conjunto de principios, objetivos y normas que determinan una línea de acción específica del Estado en materia de educación, y en este caso específicamente respecto a la formación continua de los y las docentes¹⁰. Bajo esta consideración, las decisiones que la autoridad educativa toma respecto a: ¿En qué formar?, ¿Cómo formar? y ¿Para qué formar? a los y las docentes en servicio son decisiones políticas que se enmarcan en una perspectiva política específica legitimada desde el Estado. Este estudio centra su análisis en responder a estas tres interrogantes por considerarlas fundamentales para la comprensión de la naturaleza de la política de formación docente continua implementada en este periodo.

⁸ García, “La Evaluación Del Desarrollo Profesional Docente: De La Cantidad a La Calidad.”, 45.

⁹ Denise Vaillant, “Mejorando La Formación y El Desarrollo Profesional Docente En Latinoamérica,” *Revista Pensamiento Educativo* 41 ; N° 2 (2007): 207–22.

¹⁰ Vanessa Lucía Calvas Chávez, “La Reforma Curricular de La Educación Básica En Ocho Planteles Experimentales de La Zona Urbana de Quito : Estudio de Caso Realizado En El Área de Lenguaje y Comunicación En El 3er. Año de Educación Básica,” 2010, 2003–5.

La primera interrogante indaga sobre las políticas adoptadas por el régimen para la definición de los contenidos de las distintas propuestas de formación continua. La segunda se interesa por establecer el valor y el significado que adquirió para la política la determinación de las modalidades y los modelos pedagógicos con los que se llevan adelante estos procesos. Por último se procura establecer un referente respecto a la responsabilidad con que la política asume la transferencia de aprendizajes que se espera los y las docentes realicen hacia sus espacios de trabajo después de haber recibido un curso o programa de formación.

1. Definición de contenidos en la formación profesional continua (2007-2017)

El Plan Decenal de Educación 2006-2015, aprobado en el gobierno de Alfredo Palacio, posiciona ya el mejoramiento de la formación docente dentro de las políticas prioritarias de acción para elevar la calidad de la educación en el país, y en su política g. contempla la “Revalorización de la profesión docente y mejoramiento de la formación inicial, capacitación permanente, condiciones de trabajo y calidad de vida”.¹¹ En este contexto el gobierno de la *Revolución Ciudadana* de Rafael Correa fortalece progresivamente un amplio marco político que oriente y respalde la gestión del Estado en este ámbito.

Por un lado, la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI), aprobada en 2011, estipula en su capítulo cuarto, sobre los Derechos y obligaciones de las y los docentes, el derecho de estos a acceder gratuitamente a los procesos de formación continua y desarrollo profesional según sus necesidades y, a la vez, exige el acceso y la optimización de la formación que el Ministerio de Educación oferta.¹² Asimismo, el Plan de Nacional del Buen Vivir (2013-2017), en el contexto de su *objetivo 4*, “Fortalecer las capacidades y potencialidades de la ciudadanía”, propone la *política 4.5*, que contempla “Potenciar el rol docente y de otros profesionales de educación como actores clave en la construcción del Buen Vivir”, de la que se desprenden varios *lineamientos estratégicos* [a), b), c), d), e), f)] orientados a la actualización continua de los conocimientos académicos y al fortalecimiento de la capacidad pedagógica de los y las docentes a través de diversos mecanismos de capacitación.¹³

¹¹ Ministerio de Educación Ecuador, “Plan Decenal de Educación Del Ecuador,” (2009).

¹² Asamblea Nacional del Ecuador, “Ley Orgánica de Educación Intercultural” (2017).

¹³ Secretaria Nacional de Planificación y Desarrollo, “Plan Nacional para el Buen Vivir 2013-2017” (2013).

Estas políticas empiezan a concretarse en diversas acciones, y si bien entre 2007 y 2008 la Dirección Nacional de Mejoramiento Profesional (DINAMEP) del Ministerio de Educación oferta algunos cursos de forma aislada, el primer hito significativo para la formación docente en servicio fue el diseño del Sistema Integral de Desarrollo Profesional para Educadores (SÍPROFE) en 2008, que posteriormente se institucionaliza al recogerlo en el *art. 19* del Acuerdo Ministerial nro. ME-020-12, del 25 de enero de 2012, que expide el estatuto orgánico de gestión organizacional por procesos del Ministerio de Educación.¹⁴

Uno de los pilares para el diseño de SÍPROFE fue la evaluación docente. La aplicación de las primeras pruebas de evaluación docente mediante el Sistema de Evaluación y Rendición de Cuentas (SER) fue realizada por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEVAL) en 2009, y sus resultados se usaron como referente para determinar los contenidos de las primeras propuestas de capacitación. El documento del proyecto SÍPROFE 2010-2015 reporta que en el periodo 2010-2012 se priorizó la capacitación de los docentes con calificación *buena e insuficiente* en estas pruebas.¹⁵

Con este antecedente, el SÍPROFE, a partir de convenios con los Institutos Superiores Pedagógicos (ISPED) y universidades del país, implementa masivamente tres tipos de cursos (Tabla 1): (1) cursos *remediales* orientados a suplir las falencias diagnosticadas en las pruebas SER; (2) cursos *complementarios* orientados a la implementación de la Actualización Curricular del 2010; y (3) cursos de *inducción* para los docentes que se incorporan al sistema fiscal. La duración de estos cursos, que se desarrollaron a nivel nacional cubriendo todos los niveles y todas las áreas del sistema educativo, osciló entre las 8 y las 60 horas. Fabara analiza en este sentido su impacto positivo por la alta cobertura que alcanzaron, y aduce que muchos docentes tuvieron la oportunidad de tomar más de un curso;¹⁶ sin embargo, cuestiona también la falta de evidencias de un seguimiento relativo a la calidad de estos procesos y a la repercusión de estos en la gestión del docente y en la calidad de la educación.

¹⁴ Ministerio de Educación Ecuador, “Proyecto Sistema Integral de Desarrollo Profesional Educativo” (2013).

¹⁵ *Ibid.*, s.n.

¹⁶ Eduardo Fabara Garzón, “El Estado Del Arte de La Formación Docente En El Ecuador,” *Cuadernos Del Contrato Social Para La Educación Cuaderno 8* (2015): 102.

Tabla 1
Cursos de formación continua ofertados entre 2008-2014. SíPROFE¹⁷

Cursos	Temática
Remediales	Didáctica de Lengua, Ciencias Naturales, Matemática, y Estudios Sociales para EGB. Didáctica del pensamiento crítico en el aula. Pedagogía y Didáctica. Evaluación para el aprendizaje. Lectura crítica I, II, III. Educación inicial I. Ambientes de aprendizaje para educación inicial. Introducción a las TIC I y II. Gestión pedagógica para directivos. Apoyo y seguimiento en aula para directivos. Liderazgo educativo para directivos. Prevención y abordaje inicial de los delitos sexuales en el ámbito educativo. Interculturalidad. Adaptaciones curriculares para estudiantes con necesidades especiales. Género y educación. Educación para la sexualidad. Fomento del Buen Vivir. Desarrollo de capacidades y emprendimiento para jóvenes de bachillerato. Gestión de riesgos. Inclusión educativa.
Complementarios	Introducción a la actualización curricular. Actualización Curricular de 1° de EGB. Actualización Curricular de Lengua, Matemática, Ciencias Naturales y Estudios Sociales de 2° a 7° de EGB y de 8° a 10° de EGB. Introducción al Bachillerato General Unificado: Química y Matemática. Bachillerato Técnico.
Inducción	Orientación y acogida a los nuevos docentes de Inicial. Orientación y acogida a los nuevos docentes de EGB y Bachillerato.

Fuente: Proyecto SíPROFE.

Elaboración: Propia.

Un segundo momento relevante fue el que, entre el 2014 y 2016, se propone fortalecer la significatividad y sostenibilidad de la formación de docentes en servicio; con este propósito, el Ministerio de Educación presenta el programa de formación y capacitación de alto nivel *Soy Maestro nunca dejo de aprender* que proyecta implementar 30.000 cupos para programas de formación continua y 10 000 cupos para programas de especialidad y maestría. La Dirección Nacional de Formación Continua en conjunto con la Dirección Nacional de Currículo diseñan los programas de formación continua orientados a nivelar los conocimientos académicos de los y las docentes en sus respectivas

¹⁷ Ministerio de Educación Ecuador, “Proyecto Sistema Integral de Desarrollo Profesional Educativo” (2013).

especialidades. Una vez más, el principal referente para este diseño fueron los informes que el INEVAL presentó acerca de las evaluaciones SER docente, en los que se determinó que la deficiencia mayor en cuanto a conocimientos en los y las docentes correspondía a lo académico. El otro referente que permitió triangular esta información fue el resultado de las pruebas SER Bachiller que dejaban ver el bajo nivel de aprendizajes que los estudiantes alcanzaban en el bachillerato. Con estos antecedentes, el diseño contempló un proceso formativo compuesto por un 70% de aspectos académicos y un 30% a aspectos pedagógicos, cuyos programas de 330 horas de duración y en modalidades: presencial, semi presencial y virtual, se pusieron en marcha a través de convenios con distintas instituciones de formación superior nacionales e internacionales.¹⁸

Respecto al segundo componente de este programa, a inicios del 2016 la autoridad Central de Educación informó que 2482 docentes de Quito, Cuenca y Guayaquil se beneficiaron de los programas de maestría fruto del convenio establecido con varias universidades como: Autónoma de Madrid, Complutense de Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia de Madrid y la Universidad de Barcelona.¹⁹ Adicional a estos convenios en marzo del 2015 se suscribe un convenio con la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de la Plata de la República de Argentina para la ejecución de un programa de posgrado en educación dirigido a 720 docentes de educación inicial, básica y bachillerato y del cual se benefician 667 docentes en calidad de maestrantes. En el 2016 se firmó también un nuevo convenio con la Universidad de Barcelona del cual se beneficiaron alrededor de 600 docentes de todo el país.²⁰ y con la Universidad Rey Juan Carlos de Madrid del que los 908 docentes beneficiarios finalizaron éxito el programa de maestría Atención a Necesidades Educativas Especiales en Educación Infantil y Primaria en julio del 2017. Con lo que se llega a un total de 3347 docentes que a nivel nacional que obtuvieron un título de cuarto nivel.²¹

Finalmente, a partir de 2016, la formación docente continua atraviesa una fuerte restricción presupuestaria; incluso algunos de los programas de maestrías antes citados, tuvieron que suspenderse temporalmente hasta obtener el financiamiento necesario para concluirlos. Esta etapa coincide con la implementación del Currículo de los niveles de

¹⁸ Natasha Montalvo, Directora de Formación Continua 2014-2017, “Entrevista: Implementación de cursos de Especialidad de 330 horas entre 2014-2016”, (Quito, 28-05-2019).

¹⁹ Ministerio de Educación del Ecuador, “educacion.gob.ec”, noticias, febrero de 2016.

²⁰ Ministerio de Educación del Ecuador, “<https://mecapacito.gob.ec>,” n.d.

²¹ Ministerio de Educación del Ecuador, “educacion.gob.ec”, noticias julio 2017

educación obligatoria de 2016, y el Ministerio de Educación tuvo que asumir el reto de capacitar a 160.000 docentes del sistema educativo fiscal sin realizar ninguna inversión; por lo que se diseñó e implementó un curso completamente virtual de 100 horas de duración estructurado por áreas curriculares. Miguel Herrera, quien en calidad de Director Nacional de Currículo estuvo a cargo de esta responsabilidad, menciona que por la falta de recursos y la amplia cobertura que esta capacitación requería era imposible diseñar un modelo de capacitación interactivo que garantizara el aprendizaje cooperativo y significativo en toda la población beneficiaria, por lo que se optó por un curso masivo en línea, sin apoyo docente.²²

La experiencia adquirida en este proceso de capacitación virtual hizo posible que se enfrentará la crisis presupuestaria con la oferta de otros cursos con iguales características, de 50 horas, para abordar la capacitación en temas transversales del currículo. Es necesario resaltar que, pese al recorte presupuestario que caracterizó a este período, el ministerio buscó alternativas que le permitieron mantener activa permanentemente la oferta de formación continua, aunque fuera en menor escala.

El desafío del docente para acercar la teoría y la práctica

Uno de los principales problemas que enfrentan los y las docentes es llevar a la práctica toda la formación teórica que reciben tanto durante su formación inicial como en la formación en servicio. Aguerrondo encuentra en la educación inicial la base del problema; si bien la organización misma del sistema educativo ha demandado de una formación específica para docentes de educación primaria y otra para docentes de secundaria, hace falta un elemento de equilibrio entre formación disciplinar y formación pedagógica. “En la primera, se partió de una lógica pedagógica y se enfatizó la enseñanza de la didáctica. En la segunda, la mayor importancia la ha tenido siempre lo disciplinar y generalmente el lugar y el peso de la formación pedagógica ha sido tardío y secundario.”²³ Si bien se exigen acciones desde la política educativa para enfrentar esta problemática; es necesario considerar que las reestructuraciones pertinentes deben incidir tanto en la formación inicial como en la formación continua, bajo la consideración de que el desarrollo profesional docente es un proceso continuo de crecimiento profesional.²⁴

²² Miguel Herrera, Director Nacional de Currículo 2016, “Entrevista: Implementación de cursos de Actualización Curricular 2016, (Quito, 11-08-2019).

²³ Ines Aguerrondo, “Los Desafíos de La Política Educativa Relativos a Las Reformas de La Formación Docente,” *Latina: Nuevas Perspectivas Sobre Su Formación* (2004) 10–12..

²⁴ ²⁴Denise Vaillant, “Mejorando La Formación y El Desarrollo Profesional Docente En Latinoamérica,” *Revista Pensamiento Educativo* 41 ; N° 2 (2007): 207–22.

La *reflexión sobre la práctica* como alternativa para acercar la teoría a la práctica ocupa un lugar importante en la literatura. La experiencia de la investigación-acción dentro de las escuelas identificó a esta vieja pugna teoría-práctica que enfrenta el docente como una limitación clave para la concreción eficaz de reformas educativas. Boggino, desde esta perspectiva, hace referencia a la *curiosidad epistemológica*, postulado de Paulo Freire, como una *curiosidad metódicamente rigurosa*²⁵ de la que es indispensable dotar a los y las docentes para que sean capaces de indagar sistemáticamente sobre sus propias prácticas, actitudes y sobre las fuentes ideológicas de donde proceden. La investigación-acción promueve ya la *reflexión crítica sobre la práctica* como insumo para cambiar las prácticas de aula que toda reforma conlleva.

Por su parte, Perrenoud cuestiona la supremacía que la formación docente inicial y continua han otorgado a la formación académica disciplinar, desanclada generalmente de las prácticas de los enseñantes y propone la profesionalización de la práctica reflexiva dentro de la formación como alternativa para posibilitar ese acercamiento. Afirma que los saberes académicos en sí no movilizan al docente a desarrollar competencias pedagógicas; más bien estas responden a los esquemas de pensamiento que en él subyacen. La autorreflexión crítica y responsable sobre la forma en que estos marcos de pensamiento operan en su accionar determinará nuevas prácticas pedagógicas. Desde esta posición Perrenoud explica la complejidad de la trasposición de los contenidos disciplinares a la práctica pedagógica; si bien la tendencia ha sido priorizar una trasposición lo más cercana a la fuente científica, es obvio que estos conocimientos adquieren distintas connotaciones según el espacio, el tiempo y los sujetos; es ahí en donde la *reflexión crítica sobre la práctica* resulta imprescindible para contextualizar y dar sentido a los conocimientos.²⁶

Avalos también profundiza en la emergente necesidad de propiciar en el docente las condiciones para que desarrolle el *saber pedagógico del contenido* que es la suma del saber pedagógico y el saber académico como camino para conciliar teoría y práctica. Este saber pedagógico del contenido se construye antes, durante y después de la transposición de contenidos disciplinares a su práctica. Antes, cuando el docente se enfrenta al contenido, lo repasa, lo reconstruye y lo traduce en un esquema de enseñanza; durante la

²⁵ Norberto Boggino and Rosekrans Kristin, *Investigación-Acción: Reflexión Crítica Sobre La Práctica Educativa*, ed. Homo Sapiens (Santa Fé-Argentina, 2004), 20.

²⁶ Philippe. Perrenoud, "Desarrollar La Práctica Reflexiva En El Oficio de Enseñar," *Crítica y fundamentos.*, (2004).

transposición cuando identifica aciertos y desaciertos de su accionar y después cuando recupera la experiencia para enriquecer su posterior accionar. Esta responsabilidad de generar el *saber pedagógico del contenido* solo es posible en la medida en que el docente haya incorporado *la reflexión crítica sobre su práctica* como un motor de crecimiento profesional permanente.²⁷

De acuerdo con estos criterios la *reflexión sobre la práctica* debe ser el hilo conductor de los procesos de formación de manera que permita al docente la trasposición significativa y contextualizada de los contenidos disciplinares a la práctica pedagógica de aula. Al indagar en el alcance de los contenidos incluidos en las propuestas formativas del SÍPROFE, específicamente en el primer momento (2010-2014), es evidente el interés que existió, a nivel prescriptivo, de dotar a estos procesos de este importante elemento: “Pretende que los docentes comiencen a reflexionar sobre su práctica e ideas con respecto al aprendizaje, y que diagnostiquen sus necesidades de formación”²⁸ es la especificación del contenido en el curso de Orientación y acogida nuevos docentes de EGB y Bachillerato; cabe señalar que la *reflexión sobre las prácticas* aparece como contenido constante en la mayoría de los cursos ahí descritos. Si bien en este momento se optó por seleccionar instituciones de educación superior calificadas con categoría A y B para la ejecución de estas propuestas y se demandó a estas la experiencia en formación docente, así como estructuración de equipos técnicos profesionales,²⁹ no existió un seguimiento exhaustivo que permitiera visualizar la efectiva integración de la reflexión sobre la práctica dentro de la temática establecida para este proceso. Este es uno de los aspectos que el presente estudio pretende explorar desde la percepción de los y las docentes entrevistados.

Vinculación de los contenidos con la realidad escolar

La vinculación de los contenidos de la formación continua con la realidad escolar y las necesidades de los y las docentes ha sido hasta hoy un punto crítico sin resolver. La literatura muestra algunas experiencias a nivel latinoamericano, incluido el Ecuador antes de la *Revolución Ciudadana*, en las que se priorizó un modelo de formación continua gestado en la propia escuela a partir de las dificultades y problemas detectados por el equipo escolar, en los que la misma escuela a través de un *Bono de Desarrollo*

²⁷ Beatriz Ávalos. Conocimientos y competencias que subyacen a la tarea docente en Vélaz de Mendrano and Vaillant, *Aprendizaje y Desarrollo Profesional Docente*. 67-77.

²⁸ Ecuador, Proyecto Sistema Integral de Desarrollo Profesional Educativo. S.n.

²⁹ Ibid. S.n.

Profesional, contrataba servicios profesionales de formación para sus docentes. Pero esta política no tuvo continuidad y fue cuestionada porque esta planificación autónoma institucional dejaba abierta la posibilidad de que las instituciones educativas no se alinearan con las políticas educativas oficiales.³⁰ No obstante, si bien es deber del Estado establecer los lineamientos generales en la política educativa, es también necesario e interesante dar un rol más activo a las instituciones educativas, de manera que la formación profesional continua se sintonice con sus requerimientos.

En esta búsqueda de sintonía, Tenti cuestiona precisamente la asignación progresiva de nuevos roles al docente en los últimos años sin asegurarle las competencias suficientes para afrontarlos. “En la mayoría de las sociedades latinoamericanas se le asignan a la escuela una serie de funciones múltiples y en no pocos casos hasta contradictorias”.³¹ En el análisis de Tenti, sobre el cariz que ha adquirido el trabajo docente en América Latina en los últimos años, podemos contextualizar las adversas implicaciones que ha tenido para los y las docentes ecuatorianos la instauración de la inclusión educativa en el Sistema Nacional de Educación conforme dicta la LOEI en su *art. 47*.³² Si bien por un lado se fortalece el principio de derecho y equidad como principios de la educación; por otro, es claro que las condiciones del sistema educativo no prestan las garantías suficientes y dejan a la escuela, y más aún al docente, solos y sin los recursos y la formación adecuados afrontando la tarea de implementar la inclusión. En este sentido el autor increpa a los sistemas educativos altamente burocratizados que, en vez de canalizar acciones que posibiliten identificar la problemática docente y afrontar sus demandas, centran sus acciones en crear y mejorar dispositivos de control.

En esta misma línea de análisis, Esteve demanda la revisión de contenidos de la formación inicial y continua para habilitar o preparar a los y las docentes para afrontar el acelerado cambio social en medio de un sistema educativo que no evoluciona al mismo ritmo.

En efecto, nuestra sociedad critica a nuestros sistemas educativos con el argumento de que la formación que imparten no responde a las cambiantes demandas sociales y económicas; pero, como la velocidad de cambio de los sistemas educativos es menor que la de la sociedad actual, en cuanto nuestros sistemas educativos intentan adaptarse a las nuevas demandas sociales, estas han vuelto a cambiar y de nuevo la sociedad critica a los

³⁰ Terigi, “Desarrollo Profesional Continuo y Carrera Docente En América Latina.”13, 5.

³¹ Fantani Tenti, Emilio, “Consideraciones Sociológicas Sobre La Profesionalización Docente”, *Educação & Sociedade ISSN: 0101-7330 Revista@cedes.Unicamp.Br Centro de Estudos Educação e Sociedade Brasil*, (2007), 335–53, 337.

³² Asamblea Nacional del Ecuador, “Ley Orgánica de Educación Intercultural” (2017).

sistemas educativos con el argumento de que no responden a las demandas actuales de la sociedad y de la economía.³³

La propuesta central del autor es *profesionalizar el cambio social* en la profesión docente, es decir, preparar a los docentes para analizar y afrontar el cambio; adecuarse o adaptarse modificando objetivos y estrategias de enseñanza de forma autónoma y, a su vez, potenciar aprendizajes contextualizados en sus estudiantes. Al mismo tiempo señala que si la formación continua optara por considerar esta innovación en su currículo, el sistema educativo debería erradicar la cultura de control y reemplazarla por la promoción del trabajo colaborativo en busca de alternativas que permitan a los y las docentes afrontar las demandas de los acelerados cambios sociales y culturales que inciden de manera específica en su entorno inmediato.

La demanda social y cultural de una formación transversal de valores

Una forma de respuesta de los sistemas educativos a estos cambios sociales y culturales y a la emergente demanda de valores de la sociedad, ha sido la incorporación de temas transversales referidos a estas demandas dentro del currículo nacional de educación por un lado y, la implementación de cursos de capacitación a docentes para la efectiva transversalización de estos, por otro. Celorio, al hablar de transversalización de contenidos, pone de relieve la necesidad de compromiso por parte de los agentes educativos para proporcionar a sus estudiantes experiencias alternativas y significativas que permitan conectar realidades locales con realidades más generales. Invita a los y a las docentes a romper los rituales tradicionales de la enseñanza, a preparar al sujeto para el futuro, afrontando la problemática real del presente. Propone transversalizar contenidos para la acción concreta y, por lo tanto, afirma que no puede existir una forma única de hacerlo, sino que en cada caso dependerá de la problemática particular de la escuela y del nivel de agencia pactado entre los integrantes de la comunidad educativa.³⁴

Desde la educación en valores, se plantea la supremacía del currículo oculto sobre el currículo explícito, por el grado de efectividad que adquiere la forma de actuar en sí, por encima de lo que verbalmente podamos decir de un determinado valor. Desde esta lógica, el cambio actitudinal que se espera de la transferencia de un valor depende de la coherencia entre el discurso y la acción del educador. La única forma de incidir en la

³³Juan M. Esteve, La profesión docente ante los desafíos de la sociedad del conocimiento en Consuelo Vélaz de Mendrano and Vaillant D, *Aprendizaje y Desarrollo Profesional Docente*. Metas 20121 (Madrid 2011) 17-27, 21.

³⁴Juan Celorio Díaz, “Transversalizar Los Contenidos: ¿misión Imposible?,” *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, no. 27 (1996): 61–82.

cultura escolar consiste en concienciar a los y las docentes de que son portadores de este currículo oculto, en propiciar su cuestionamiento y modificarlo en consonancia con el currículo explícito.³⁵ Asumir posturas como estas permitiría mitigar muchas de las dificultades que enfrentan los docentes ante la inmensurable diversidad de escenarios que a diario se les presentan.

Si bien se analizó antes lo emergente que resulta afrontar la problemática del cambio social y los valores desde la escuela, estos aportes citados de la literatura ilustran lo complejo que resulta para los y las docentes implementar esta transversalidad, más aún cuando vivimos en una sociedad cada vez más incoherente y violenta. El SíPROFE y la Dirección Nacional de Formación Continua, pese a los recortes presupuestarios, ofrecieron capacitación en Interculturalidad, Prevención de la violencia y abuso sexual, Género y educación, Educación para la sexualidad e Inclusión; sin embargo, considerando lo complejo que resulta comprender e implementar la transversalidad en los escenarios cada vez más diversos que caracteriza a la escuela, es difícil pensar que estos cursos virtuales implementados sin tutoría habiliten realmente al docente para esta tarea³⁶. Esta forma de asumir la capacitación en un área tan álgida y apremiante pone en riesgo reducir los valores a nuevos contenidos que se enseñar; a los que incluso se presta menos atención que a los contenidos académicos tradicionales.

En resumen, los pilares fundamentales a partir de los cuales se determinaron las necesidades de formación de los y las docentes en servicio durante la *Revolución Ciudadana* fueron los resultados de evaluaciones externas y los requerimientos de las reformas curriculares implementadas. Si bien la gestión de formación docente desplegada en este período se enmarcó dentro del marco político legalmente instituido para garantizar el derecho supremo de los ecuatorianos a acceder a *una educación de calidad y calidez* que les prepare para la vida y para enfrentar los cambios, en consonancia al *art. 27* de la Constitución de la República,³⁷ resulta contradictorio que los mayores esfuerzos de la formación de docentes en servicio se haya centrado en contenidos disciplinares del currículo obedeciendo a resultados de las evaluaciones estandarizadas que aplicó el INEVAL. Esta situación deja ver el carácter remedial y fragmentario que caracterizó a

³⁵ Angel Díaz Barriga, “La Educación En Valores : Avatares Del Currículum Formal , Oculto y Los Temas Transversales,” *Revista Electronica de Investigacion Educativa* 8 (2006): 1–15.

³⁶ Díaz Barriga. La Educación En Valores : Avatares Del Currículum Formal , Oculto y Los Temas Transversales,” *Revista Electronica de Investigacion Educativa* 8 (2006): 1–15

³⁷ Asamblea Nacional del Ecuador, “Constitucion de La Republica Del Ecuador 2008,” 449 Registro oficial 449 de 30-ene-2012 § (2008).

estos procesos. Muchos estudios en el ámbito latinoamericano han cuestionado ya el limitado alcance de este tipo de propuestas en las que se prioriza el uso de dispositivos masivos con temáticas muy específicas y desconectadas entre sí y, generalmente, de la realidad del docente.³⁸

Esta situación ilustra también la escasa articulación que existió entre los contenidos de la formación continua y las necesidades docentes. Si bien la LOEI en su *art. 10 literal (a)* establece como derecho de los y las docentes “Acceder gratuitamente a procesos de desarrollo profesional, capacitación, actualización, formación continua, mejoramiento pedagógico y académico en todos los niveles y modalidades, según sus necesidades y las del Sistema Nacional de Educación”³⁹ es claro que estas necesidades se determinaron únicamente a partir de los requerimientos del Sistema Nacional de Educación sin considerar la participación de los y las docentes. Existe constancia de que en estos tres escenarios en los que se analizó el desarrollo de la formación continua (que comprende el periodo 2007-2017), los y las docentes no tuvieron la posibilidad de escoger la propuesta formativa a la que accedieron, sino que fue el Ministerio quien, de acuerdo con el banco interno de datos, se encargó de ubicar a cada docente en un determinado momento en un curso específico. En este sentido, es pertinente revisar la operatividad del Modelo Nacional de Apoyo y Seguimiento a la Gestión Educativa (MNASGE) elaborado por la Subsecretaría de Apoyo, Seguimiento y Regulación de la Educación en el 2013 con el objetivo de “por una parte acompañar y brindar asistencia técnica y, por otra, monitorear y evaluar a las instituciones en el marco de los procesos de innovación para su mejora continua y el cumplimiento de los objetivos educativos”.⁴⁰ Resulta contradictorio que si dicho modelo, en el ámbito de la asesoría, faculta a los niveles de gestión desconcentrados: asesores circuitales y mentores a contribuir con la Coordinación Zonal en la elaboración de un diagnóstico de las necesidades de formación de los actores como insumo para la elaboración de propuestas de desarrollo profesional, no se haya dinamizado este proceso para garantizar el acercamiento de la formación continua gestada desde el SÍPROFE y la Dirección Nacional de Formación Continua a las necesidades de los y las docentes y de la realidad concreta de donde laboran.

³⁸ Terigi, “Desarrollo Profesional Continuo y Carrera Docente En América Latina.”

³⁹ Asamblea Nacional del Ecuador, “Ley Orgánica de Educación Intercultural” (2017).

⁴⁰ Ministerio de Educación Ecuador, “Modelo Nacional de Apoyo y Seguimiento a La Gestión Educativa” (2013).

Una vez que se ha identificado las principales directrices empleadas para establecer los contenidos de la formación docente, así como varias de sus contradicciones con algunos preceptos contemplados en el marco político que legitimó la implementación de estos procesos de formación; ahora cabe indagar en la medida en que las modalidades y los modelos pedagógicos empleados en su ejecución permitieron generar aprendizajes significativos en los docentes.

2. De la modalidad y el aprendizaje significativo en los procesos de formación docente

Responder a la pregunta ¿Cómo se forma a los docentes en servicio? nos remite a revisar las distintas modalidades que se emplean para este efecto. Una modalidad, entendida como un todo estructurado que comprende unas intenciones educativas específicas, no es ni buena ni mala en sí misma; depende del uso pertinente que se haga de ella según el fin que persiga.⁴¹ En la introducción de este capítulo se hizo referencia a los preceptos ideológicos que hay detrás del empleo de una determinada modalidad de formación; por un lado el uso desmedido del curso que respondió básicamente a un enfoque remedial de la formación de docentes en servicio hasta los años noventa y por otro aquellas modalidades que privilegian la construcción colaborativa de conocimientos y el acercamiento de la formación a las necesidades del docente como es el caso de los círculos de estudio que responden a un enfoque más integral de desarrollo profesional docente que aparecen después de los años noventa.

Así también, los resultados del estudio de Fernández y Montero respecto a la perspectiva docente sobre la influencia que la modalidad de formación ejerce en el mejoramiento de su desarrollo profesional, sitúan a los proyectos formativos ejecutados dentro del mismo centro educativo, los seminarios permanentes, el trabajo en grupos y el acompañamiento directo de un asesor como las modalidades más pertinentes para generar aprendizajes significativos con un alto índice de probabilidad de ser transferidos a su desempeño profesional. En el extremo opuesto ubica a los cursos de corto y mediano plazo, a la educación a distancia y a los estudios de cuarto nivel por encaminarse más hacia logros individuales credencialistas y sin mayor probabilidad de transferencia hacia la práctica docente. Al referirse a estas modalidades como pertinentes para el crecimiento profesional de docentes, las características que sobresalen son: el aprendizaje

⁴¹ Fernández and Montero, "Perspectivas de Asesores y Profesores Sobre Las Modalidades de Formación Del Profesorado." *Revista de Investigación Educativa* volumen 25 (2007) 367-388, 369

colaborativo que promueven, la articulación de la práctica docente al proceso formativo y la construcción colectiva de soluciones a problemas reales.⁴²

El aprendizaje colaborativo y la construcción colectiva de soluciones a problemas reales del docente como características de estas modalidades exigen un modelo pedagógico que potencie al máximo la interacción entre docentes colegas, entre docentes aprendices y docentes formadores o asesores y de éstos con el objeto de estudio en función de la construcción de aprendizajes significativos en los docentes aprendices. Este modelo pedagógico debe entenderse como parte constitutiva de la modalidad, que como se dijo antes es un todo estructurado y coherente que comprende intenciones educativas específicas: objetivos, contenidos, diseño pedagógico, duración, comunidad de participantes, roles y nivel de protagonismo de los participantes, evaluación.⁴³

El modelo pedagógico que responde a este requerimiento de construcción colaborativa de aprendizajes es el socioconstructivista. Desde esta perspectiva el triángulo interactivo de Coll concibe al aprendizaje como un proceso de interacción dialéctica entre sus tres vértices: el docente aprendiz que lleva a cabo el aprendizaje; el objeto u objetos de conocimiento que constituyen el contenido del aprendizaje; y el docente formador o tutor que enseña.⁴⁴ Onrubia, se refiere a esta interacción como “la relación entre tres elementos: la actividad mental constructiva del sujeto que aprende, la ayuda sostenida y continuada del que enseña, y el contenido que es objeto de enseñanza y aprendizaje.”⁴⁵ Estos preceptos tienen su origen, entre otros, en los aportes de Vygotsky, básicamente en el principio de la *Zona de Desarrollo Próximo* (ZDP) que ilustra como la guía de un sujeto más experto lleva al aprendiz a resolver situaciones que de forma autónoma no sería capaz de hacerlo.⁴⁶

Dentro de este enfoque, el protagonismo que adquiere el docente aprendiz es prioritaria. Coll se refiere a la interacción como la actividad conjunta de aprendizaje, que debe ser planificada y pactada sistemáticamente en función de los progresos y

⁴² Ibid, 372,73.

⁴³ Ibid, 369.

⁴⁴ César Coll Salvador, “Acción, Interacción y Construcción Del Conocimiento En Situaciones Educativas,” *Anuario de Psicología* 33, no. 2 (1985): 61–70, 62.

⁴⁵ Javier Onrubia and Universidad de Barcelona, “Aprender y Enseñar En Entornos Virtuales : Actividad Conjunta , Ayuda Pedagógica y Construcción Del Learning and Teaching in Virtual Environments : Joint Activity , Teacher Assistance and Knowledge Construction,” *RED. Revista de Educación a Distancia*, n.d., 1–16, 2.

⁴⁶ L.S. Vygotski, 6. *El Desarrollo de Los Procesos Psicológicos Superiores*, ed. M. Cole (Barcelona: Crítica, 1979).

necesidades de los participantes y de lograr enganchar su interés.⁴⁷ Onrubia se refiere a la condición indispensable de contextualizar la interacción procurando significatividad para el aprendiz, consideración que exige al docente formador contextualizar o adecuar su intervención en función de llevar a los docentes aprendices al aprendizaje significativo, a lo que luego llama ayuda ajustada.⁴⁸ Además, la importancia que adquiere en este contexto la interacción entre pares, parte de la consideración de que el contacto con distintos e incluso divergentes puntos de vista dota a los sujetos involucrados de habilidades sociales, autocontrol, autoestima y sobre todo de la posibilidad de desenfocarse del punto de vista propio para considerar el de los demás, lo que obviamente redundará en mejores disposiciones para aprender.⁴⁹

Una de las modalidades que en los últimos años ha adquirido gran importancia dentro de los procesos de formación docente como fuente de aprendizaje interactivo y colaborativo es la modalidad en línea. Varios autores, respecto a esta consideración, recalcan que la interacción o interactividad no es un patrimonio natural de las TIC, sino que sigue siendo el resultado de la intencionalidad del docente formador, quien en función de los progresos de los docentes aprendices, planifica de manera rigurosa secuencias y lógicas de interactividad en función del objeto de aprendizaje.⁵⁰ Varios autores indican que modelos de aprendizaje virtual tienden a centrar sus programas en el diseño de materiales, obviando las características concretas de los aprendices y su evolución durante el proceso formativo e ignorando la distancia entre el contenido prescrito en estos materiales y el significado y sentido que el aprendiz construye sobre este.⁵¹ Según estos autores la simple implementación de Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA) en los procesos de formación docente de ninguna manera significa que se esté favoreciendo una interacción eficaz entre los tres vértices del triángulo pedagógico al que se refería Coll y

⁴⁷ César Coll Salvador, Javier Onrubia, and Teresa Mauri Majós, “Ayudar a Aprender En Contextos Educativos: El Ejercicio de La Influencia Educativa y El Análisis de La Enseñanza,” *Revista de Educación*, no. 346 (2008): 33–70, 36.

⁴⁸ Onrubia, “Aprender y Enseñar En Entornos Virtuales : Actividad Conjunta , Ayuda Pedagógica y Construcción, 1-16, 5.

⁴⁹ César Coll Salvador, “Estructura Gupal, Interacción Entre Alumnos y Aprendizaje Escolar,” *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, ISSN 0210-3702, ISSN-e 1578-4126, no. 27 (1984): 119–38.

⁵⁰ Benilde García Cabrero et al., “Análisis de Los Patrones de Interacción y Construcción El Conocimiento En Ambientes de Aprendizaje En Línea,” *Revista Electrónica de Investigación Educativa* 10 (Mexico, 2008): 1–19.

⁵¹ Onrubia and Universidad de Barcelona, “Aprender y Enseñar En Entornos Virtuales : Actividad Conjunta , Ayuda Pedagógica y Construcción”, 1-16.

menos aún la construcción colaborativa de aprendizajes que los docentes demandan de la formación.

Pero también ha sido muy común que los docentes no encuentren compatibilidad del aprendizaje interactivo con la modalidad en línea que se ha implementado en los procesos formativos, por considerarlo más bien un proceso de aprendizaje solitario.⁵² A este respecto varios autores han demostrado que la interacción grupal y la ayuda ajustada del docente formador en los entornos virtuales adquieren ventaja por encima de procesos presenciales. Cabrero refiere “Una de las ventajas que se le atribuye a los procesos de formación con CMC (comunicación mediada por computadora) es el incremento en la interactividad entre docentes aprendices, docentes formadores y el objeto de estudio, ya que permite extender el tiempo y el espacio de trabajo que normalmente se utiliza en las aulas, generándose –potencialmente– mayores oportunidades para el aprendizaje.”⁵³

La interacción, que en ningún caso se remite solo al contacto directo y físico entre los participantes, en los entornos virtuales se amplía puesto que posibilitan establecer una interacción sincrónica y asincrónica.; toma la forma de un conjunto de actuaciones articuladas entre todos los participantes, en donde el uno actúa para el otro y entre sí, de manera que las actuaciones de cada participante cobran significado en el marco de la actividad conjunta de aprendizaje.⁵⁴ Una vez más es el modelo pedagógico como elemento fundamental de la modalidad, el que determina el diseño instruccional y los recursos tecnológicos de los Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA) de manera que procuren mayores y mejores oportunidades para la interacción y la construcción colaborativa de aprendizajes.

En síntesis, ante el requerimiento de que los y las docentes construyan de forma colaborativa aprendizajes significativos en los espacios de formación continua y desarrollo profesional, la modalidad en sí misma, considerada como algo neutro, no es lo fundamental. A lo largo de esta discusión se ha resaltado que es el conjunto de las intenciones educativas que subyacen a la modalidad y en especial el modelo pedagógico lo que realmente procura o limita la consecución de este fin.

⁵² Fernández and Montero, “Perspectivas de Asesores y Profesores Sobre Las Modalidades de Formación Del Profesorado”, 370.

⁵³ García Cabrero et al., “Análisis de Los Patrones de Interacción y Construcción El Conocimiento En Ambientes de Aprendizaje En Línea.”1-19, 3.

⁵⁴ Coll Salvador, Onrubia, and Mauri Majós, “Ayudar a Aprender En Contextos Educativos: El Ejercicio de La Influencia Educativa y El Análisis de La Enseñanza.”

Modalidad y aprendizaje significativo desde la perspectiva de la política de formación continua implementada durante el 2007 y 2017

Con estas primeras consideraciones generales sobre la forma en que la modalidad se convierte en artífice de aprendizaje significativo para los y las docentes que participan en los diferentes procesos de formación continua, nos adentramos al estudio de la política nacional implementada en este sentido durante la década anterior. Para optimizar esta revisión se mantiene la periodización con la que se analizó los contenidos de estas propuestas en el acápite anterior y comprende los lineamientos prescritos en el proyecto SíPROFE 2010-2015 elaborado por la Subsecretaria de Desarrollo Profesional Docente y los testimonios de dos exfuncionarios del Ministerio de Educación: Natasha Montalvo ex Directora Nacional de Formación Continua y Miguel Herrera ex Director Nacional de Currículo. El primer momento del estudio se regirá a los lineamientos prescritos en el proyecto SíPROFE para el período 2010-2015. El segundo momento es el que corresponde a la implementación del programa *Soy Maestro nunca dejo de aprender* que implementó programas por especialidad de 330 horas y programas de maestría entre 2014 y 2016 y en el tercero corresponde a lo sucedido con los procesos virtuales formación que se ejecutan entre 2016 y 2017.

El proyecto SíPROFE del 2013, que recoge la experiencia de 2010 a 2012 y hace una proyección hasta el 2015; refiere cinco acciones fortalecer los procesos de formación de los docentes del magisterio nacional. La *Acción 5* estipula “Ofrecer cursos de formación continua a través del SíPROFE (sistema integral de desarrollo profesional educativo)”.⁵⁵ Al revisar la oferta de cursos entre 2010 a 2012 se ve que esta comprendió cursos exclusivamente presenciales; cursos remediales de 50 horas de duración, cursos complementarios, enfocados en la implementación de la Actualización Curricular de Educación General Básica de 2010 de 20 horas y los de inducción de menos de 10 horas. Esto deja ver que en este momento se privilegia el curso presencial de corta y mediana duración como única modalidad para atender la formación continua.

Respecto a lineamientos relacionados con la garantía de la implementación de un modelo pedagógico que garantice una formación de calidad, instituye un proceso estricto de selección y acreditación de académicos instructores para la implementación de estos cursos. Este proceso partió de la contratación de instituciones de educación superior con categoría A, B y C según la evaluación del Consejo Nacional de Evaluación y

⁵⁵ Ministerio de Educación Ecuador, Proyecto Sistema Integral de Desarrollo Profesional Educativo, (2013).

Accreditación de la Educación Superior del Ecuador (CONEA durante el 2010 y 2012 y con categoría A y B de acuerdo con los criterios del Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CEAACES) a partir del 2013. Entre los requisitos que se exigieron de estas se priorizó la experiencia institucional en formación y capacitación docente, la disposición de académicos con título de tercer y cuarto nivel y aspectos relacionados con equipamiento técnico, infraestructura, movilidad y ubicación geográfica. Entre las instituciones que se contrataron entre 2010 y 2012 y las que se proyectan contratar entre 2012 y 2015 constan 9 universidades, 3 escuelas politécnicas y 3 institutos superiores pedagógicos.⁵⁶

En la proyección que el SíPROFE hizo para los años 2012 a 2015, se puede ver que ya se hace énfasis en la necesidad de implementar un modelo pedagógico de formación apegada al constructivismo que incluye interaprendizaje y el ciclo de aprendizaje experiencial.

“La metodología a utilizar se desarrollará mediante fases de interaprendizaje activo, que permite promover en los participantes la aprobación de procesos cognitivos para la construcción de su propio conocimiento y el desarrollo de capacidades y aprendizajes significativos para llevarlos a su aplicación en su horizonte de vida.”⁵⁷

En esta perspectiva presenta también una primera propuesta de diseño del portal de formación continua virtual, con el que hasta ese momento el SíPROFE aún no contaba y que permitiría cumplir con el cometido de ofrecer procesos pedagógicos interactivos de mejor calidad a los y las docentes en servicio.⁵⁸

En el segundo momento (2014-2016) si bien la formación continua se rige aún según lineamientos generales ya establecidos por el SíPROFE, adquiere importante impulso con el lanzamiento del proyecto *Soy Maestro nunca dejo de aprender* que proyecta la implementación masiva de programas presenciales, semipresenciales y virtuales de formación continua de 330 horas de duración y programas de especialidad y maestría para los docentes del magisterio nacional. Según Natasha Montalvo, quien preside en ese período la Dirección Nacional de Formación Continua, manifiesta que esta iniciativa surge como alternativa al credencialismo que los cursos anteriores venían

⁵⁶ Ibid..

⁵⁷ Ministerio de Educación Ecuador, “Proyecto Sistema Integral de Desarrollo Profesional Educativo” (2013).

⁵⁸ Ibid.s.n.

promoviendo entre los y las docentes y al limitado impacto que generan en su desempeño profesional.⁵⁹ Este testimonio, de alguna manera corrobora los hallazgos de Fernández y Montero sobre los límites del curso como modalidad de formación docente.

En esta fase la selección y contratación de universidades mantiene las directrices establecidas por el SíPROFE, pero por la naturaleza de la demanda se incluye nuevas universidades nacionales e internacionales. Esta vez se incluye en los requisitos para las universidades que los programas de 330 horas comprendan el 70% del trabajo a nivel presencial y el 30% a nivel virtual en concordancia con los fines que priorizan el interaprendizaje y la construcción propia de conocimientos en estos procesos de formación que ya se promulgaba desde el SíPROFE.⁶⁰

Al parecer, en este período se busca apuntalar la calidad pedagógica de la formación continua de los y las docentes propiciando mayores oportunidades de interactividad entre los actores a partir de la acreditación de formación de cuarto nivel, la implementación de programas de considerable duración y de la incorporación de recursos y estrategia virtuales en la formación. Sin embargo, al referirse al protocolo implementado para la elaboración de los programas, Natasha Montalvo señala que una vez que la Dirección Nacional de Currículo, la Dirección Nacional de Formación Continua con el apoyo de las universidades delimitaban la temática que contemplarían los programas; cada universidad se responsabilizaba del diseño técnico pedagógico de la propuesta. Si bien esta propuesta retornaba al Ministerio para su aprobación final, se respetó mucho el criterio y la experiencia de los proponentes en las áreas de formación que se pretendía atender.⁶¹

En este sentido, es importante analizar los efectos que genera la diversidad de la oferta sobre la comunidad de docentes beneficiarios. La Universidad Central, con una visión más pedagógica, estructura programas de Educación General Básica en dos ciclos: uno de 2° a 4° año de EGB y el otro de 5° a 7° año de EGB. El Instituto de Altos Estudios Nacionales (IAEN), por su parte, implementa el mismo programa en modalidad completamente virtual y prioriza ampliar la cobertura limitando la calidad de la interacción tutor-estudiante y estudiante-estudiante al designar un tutor para grandes

⁵⁹ Montalvo N. Directora de Formación Continua 2014-2017. “Entrevista: Implementación de cursos de Especialidad de 330 horas entre 2014-2016” (Quito, 28-05-2019).

⁶⁰ Ministerio de Educación Ecuador, “Proyecto Sistema Integral de Desarrollo Profesional Educativo” (2013).

⁶¹ Natasha Montalvo, Directora de Formación Continua 2014-2017. “Entrevista: Implementación de cursos de Especialidad de 330 horas entre 2014-2016” Quito, 28-05-2019

grupos de estudiantes. En el caso de la Escuela Politécnica del Ejército y la Escuela Politécnica Nacional, si bien sus aportes fueron importantes insumos para delimitar los contenidos de estos currículos de formación en las ciencias exactas; la implementación se caracterizó por el predominio de alto nivel académico y la falta de estrategias pedagógicas que posibiliten una transposición de contenidos acorde al nivel académico de los docentes que accedieron a estos programas. Esto causó incomodidad en los y las docentes por la dificultad que les ocasionó darle significatividad a estos conocimientos, al punto que algunas quejas de docentes en este sentido, tuvieron que ser canalizadas a través de la Dirección de Formación Continua.⁶² Sin embargo, es necesario reconocer que, pese a estos tropiezos, esta etapa representó un gran avance en cuanto a la calidad pedagógica, propiciando más y mejores condiciones para la interactividad y la construcción colaborativa de aprendizajes significativos a partir de la introducción de estas nuevas modalidades.

Finalmente, como ya se señaló en el acápite anterior, la formación continua a partir del 2016 se ve fuertemente afectada por la recesión presupuestaria. Con dificultad se logra completar varios de los programas de maestría que estaban en curso y se adoptan los cursos cortos totalmente virtuales y sin guía docente, como modalidad alternativa para mantener activa la oferta de formación. Para este momento, se había concretado ya la creación de la plataforma virtual y desde esta se extienden diversas ofertas de este tipo. Miguel Herrera, respecto al curso de Actualización Curricular liderado por él, puntualiza que ante la falta de recursos y por la prioridad de esta coyuntura se procuró al menos garantizar que el nuevo currículo y las respectivas guías para su implementación lleguen de forma directa a todos y todas las docentes.⁶³ Esta experiencia ratifica los planteamientos de Onrubia, respecto a que el uso de las TIC en entornos de aprendizaje no necesariamente implica aprendizaje interactivo, mientras el diseño instruccional de estos se centre en los contenidos y materiales limita la interactividad y por lo tanto limita la construcción significativa de aprendizajes.⁶⁴

En conclusión, propiciar procesos de formación profesional apegados al socioconstructivismo, al aprendizaje colaborativo e interaprendizaje durante el gobierno

⁶² Natasha Montalvo refiere que tuvieron que interceder con las dos instituciones para que se bajará el nivel académico y se priorice estrategias pedagógicas activas acordes al contexto.

⁶³ Miguel Herrera, Director Nacional de Currículo 2016, “Entrevista: Implementación de cursos de Actualización Curricular 2016, (Quito, 11-08-2019)

⁶⁴ Onrubia and Universidad de Barcelona, “Aprender y Enseñar En Entornos Virtuales : Actividad Conjunta , Ayuda Pedagógica y Construcción.”

de la Revolución Ciudadana fue una meta inconclusa; pues si bien parece haber adquirido importancia para el Ministerio de Educación entre el 2014 y 2016, las situaciones financieras de esta cartera detuvieron su avance. Además, por tratarse de una revisión de políticas no es posible aseverar que lo prescrito en estas se haya concretado, más allá de la implementación de los programas de formación, en procesos pedagógicos interactivos de calidad que trasciendan realmente en el desarrollo profesional de los y las docentes. Más aún, cuando el mismo Ministerio no hace un seguimiento sobre la calidad de la formación que ofrece y se remite a evaluar impactos a partir de la cobertura de estos programas.

3. Credencialismo y/o transferencia de aprendizajes como meta de la formación continua de docentes en servicio.

El objeto de este acápite es indagar los preceptos que direccionan el para qué se forma a los y las docentes. Si bien se asume desde la retórica discursiva de la política el mejoramiento de la calidad de la educación y de los resultados de aprendizaje de los estudiantes como meta, es necesario poner en balanza el credencialismo que tradicionalmente adquirió la formación continua de docentes por un lado y la transferencia contextualizada de aprendizajes que se espera que el docente realice hacia su práctica, en el otro. En esta medida haremos algunas precisiones desde la literatura que luego nos permitan interpelar a la política educativa nacional concerniente al alcance de la formación continua de docentes en servicio del período en cuestión.

El auge de la actualización y capacitación de docentes, durante la década de los ochenta en América Latina, aparece como el camino directo al mejoramiento de los resultados educativos. Martínez Olivé increpa a la necesidad política de Estado, de ofrecer resultados inmediatos y evidentes, en países donde las políticas educativas eran prácticamente inexistentes, como responsable de convertir a la, ya de por sí, corta premisa de capacitación en algo aún más estrecho: una oferta de cursos.⁶⁵ En este sentido Aguerro responsabiliza a la ley de carrera docente por la excesiva importancia que asigna a estos certificados, la misma que instituye un credencialismo vacío completamente alejado del mejoramiento de resultados en el aula.⁶⁶

⁶⁵ Ávalos Beatriz El desarrollo profesional docente y la mejora de la escuela en Vélaz de Mendrano and Vaillant, *Aprendizaje y Desarrollo Profesional Docente*.

⁶⁶ Inés Aguerro, “Los Desafíos de La Política Educativa Relativos a Las Reformas de La Formación Docente.”

Esta realidad ha hecho que la formación continua del docente pase de ser un derecho y una necesidad, a convertirse en una obligación para los y las docentes. Terigi hace un llamado a la emergente necesidad de enfrentar los efectos de este mercado credencialismo que la carrera docente instala al forzar a los docentes a participar en programas de formación en desmedro del desarrollo profesional. En este sentido, al citar a Perazza, propone que las reivindicaciones salariales no pueden seguir siendo el único eje de la carrera docente e insta a implicar nuevas formas de estímulo que favorezcan un entorno profesional atractivo en el que el docente encuentre nuevas formas de recompensa y de crecimiento profesional. Formas tales como programas de desarrollo profesional personalizados, año sabático para estudios de cuarto nivel, pasantías por otras instituciones en funciones similares, funciones de mentorazgo y otras son ejemplos de experiencias que ya se han incorporado en las carreras docentes de algunos países de la región.⁶⁷

Pero también es necesario considerar que las condiciones del trabajo del docente restringen su participación en las propuestas de formación, básicamente el tiempo y las condiciones socio económicas. Es evidente que la escuela demanda cada más de la presencia del docente en el aula, lo que ha ido mermando el tiempo para actividades de planificación, elaboración de material, revisión de trabajos, reuniones con otros colegas y otras responsabilidades institucionales paralelas al aula. Es claro que el tiempo institucional no solo que no da espacio a tareas de formación o desarrollo profesional, sino que incluso obliga al docente a llevar trabajo a su casa copando aún su tiempo extralaboral. Este factor, más el discreto estímulo salarial que percibe después de la obtención de una certificación de cuarto nivel son aspectos que la política educativa no puede dejar de considerar a la hora de reestructurar la ley de carrera docente.⁶⁸

En este contexto cabe citar la reflexión de Aguerrondo que sugiere que el cambio de una concepción remedial y credencialista de la formación continua de los docentes en servicio va de la mano de reformulación de la ley de carrera docente y de la reestructuración de las instituciones educativas.⁶⁹

En el otro lado de la balanza ubicamos la transferencia, que, en el ámbito de la formación docente, hace referencia al uso o aplicación que hace el docente de un

⁶⁷ Flavia Terigi, "Desarrollo Profesional Continuo y Carrera Docente En América Latina," *PREAL* 50 (2010) , 29, 30.

⁶⁸ *Idid*, 40,41.

⁶⁹ Aguerrondo, "Los Desafíos de La Política Educativa Relativos a Las Reformas de La Formación Docente."116,117.

determinado conocimiento adquirido dentro de los espacios de formación en su práctica o en el contexto escolar en el que labora como meta final. Los estudios de Garello y Rinolo, al acercarse al problema que tienen los y las docentes para transferir los conocimientos que adquieren en espacios de formación hacia la práctica de aula; sitúan como causa a la forma en que estos adquirieron esos conocimientos.⁷⁰ En este mismo sentido Jurado de los Santos condiciona la transferencia a la integración previa del conocimiento es decir a la asimilación que resulta de la vinculación de un nuevo conocimiento con los conocimientos y experiencias previas del docente.⁷¹

Al situar a las transferencias como las relaciones que hacen los profesores en el espacio y tiempo de la formación y que les lleva a hacer generalizaciones constructivas que se traducen en competencias, habilidades y concepciones renovadas en la práctica; Flores Talavera se refiere a la formación del docente como un proceso histórico en constante cambio que determina, no sólo la adquisición de información, sino además el desarrollo de nuevas competencias y habilidades docentes mediadas por la modificación de sus concepciones, lo que redundará en la transformación constante y consciente de sus prácticas.⁷²

Ante la constancia de que la transferencia no siempre sucede de forma automática y considerando su trascendencia para la concreción de los fines de la educación; Perkins centró su estudio en la transferencia a partir de la relación del contexto en el que sucede el aprendizaje con aquel contexto en el que se espera se suscite la transferencia. Desde ahí establece que, en la medida en que estos contextos sean más similares, la transferencia surgirá de manera automática, proceso al que denomina *transferencia cercana*; en cambio, cuanto más disímiles sean estos contextos, la transferencia será menos probable, proceso al que nombra *transferencia lejana*.⁷³

A partir de esta conceptualización y en consonancia a lo planteado por Coll, la transferencia, en el ámbito de la formación docente, dependerá de la práctica reiterada de un desempeño en una variedad de contextos; pues así el docente será capaz de abstraer aquellos atributos críticos específicos de cada situación que permitan eficazmente la

⁷⁰ María Virginia Garello and María Cristina Rinaudo, "Revista Electrónica de Investigación Educativa: Autorregulación Del Aprendizaje , Feedback y Transferencia de Conocimiento . 15 (2013), 133.

⁷¹ Pedro Jurado, Condicionantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje en Vicente Jiménez and José Tejada, *Formador de Formadores.-Escenario Aula*, (2011).

⁷² María Flores Talavera, "De La Formación a La Práctica Docente: Un Estudio de Los Procesos de Transferencia de Los Profesores," *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* 34, no. 3 (2004): 37-68.

⁷³ Perkins David and Gavriel Salomon, "(TL) Transfer of Learning," *Developmental Review* 30, no. 2 (2010).

transferencia.⁷⁴ Al profundizar en los mecanismos que permiten que esa transferencia lejana se concrete, Perkins menciona que el sujeto pone en juego altos niveles de atención y abstracción para identificar las conexiones posibles entre los dos contextos; un tercer elemento clave es la metacognición solo a partir de estos tres elementos el sujeto llega a la transferencia consciente.

Flores Talavera cita tres estrategias claves que los procesos de formación docente deberían implementar con el fin de permitir que los y las docentes accedan a generalizaciones constructivas y creativas rebasando el nivel de las generalizaciones inductivas: La primera es empujar el proceso formativo hacia la desestructuración de los modelos conceptuales internalizados en los docentes a partir de la reflexión y de nuevas y diversas experiencias de aprendizaje. La segunda se refiere a la reflexión, pero no aislada pues corre el riesgo de generar y reproducir una comprensión personal distante de la realidad, es la reflexión permanente con el otro la que posibilita una mejor transferencia. Finalmente plantea la importancia de la simulación, pues esta ofrece una práctica no real, controlada y dirigida hacia objetivos previamente establecidos.⁷⁵

Si bien en este apartado se apela a la responsabilidad del proceso de formación frente a la transferencia de aprendizajes y la transformación de las prácticas docentes, cabe reflexionar que existen otros condicionantes, ajenos a la formación, que facultan u obstaculizan esta transferencia; que irónicamente provienen del mismo sistema educativo que tanta demanda hace de innovación en las prácticas de los y las docentes. Fullan incrimina a la sobrecarga progresiva de trabajo y a las obligaciones cada vez más difusas que el sistema educativo le asigna al docente, así como al aislamiento docente que se promueve dentro de las escuelas que a la larga se traduce en el desaprovechamiento de altas competencias docentes y de la omisión de las incompetencias.⁷⁶ Así también, la cultura institucional instalada en las escuelas que regidas cada vez por más requerimientos burocráticos y altos sistemas de control, despersonalizan los intercambios entre sus miembros y promueve el individualismo docente y su adaptación rápida e incuestionada a las rutinas de trabajo que el sistema le exige⁷⁷ son fuente de obstáculo permanente para que el docente se motive por innovar sus prácticas.

⁷⁴ C. Coll et al., *11. El Constructivismo En El Aula* (Barcelona: Graó, 2007), 175.

⁷⁵ Flores Talavera, "De La Formación a La Práctica Docente: Un Estudio de Los Procesos de Transferencia de Los Profesores."

⁷⁶ Michael Fullan and Andy Hargreaves, *La Escuela Que Queremos: Los Objetivos Por Los Cuaes Vale La Pena Luchar.*, ed. Amorrortu Editores (Nuenos Aires / Argentina, n.d.).

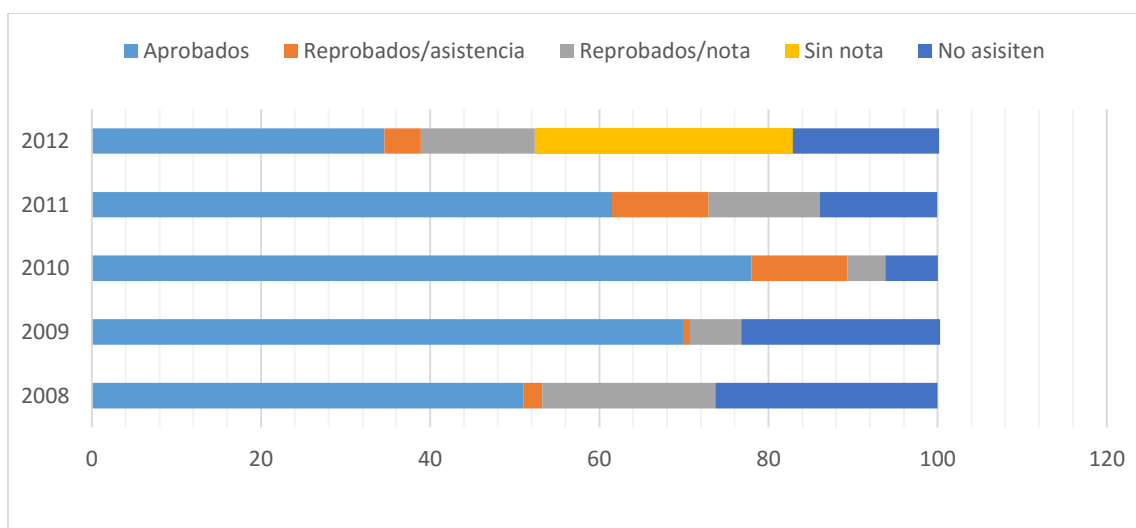
⁷⁷ Angel Pérez Gómez, "La Cultura Institucional," in *La Cultura Escolar En La Sociedad Neoliberal*, ed. Morata, Segunda, 2003, 127-98.

Credencialismo y / o Transferencia de aprendizajes desde la perspectiva de la política de formación continua implementada entre 2007 y 2017

Al mantener como referente del primer momento del estudio de la política de formación al proyecto SÍPROFE; es evidente el reiterado interés por visibilizar en este, aspectos relativos a la aprobación y acreditación de estos cursos. Se puntualizan lineamientos generales sobre requisitos para la aprobación como la obtención de la nota final a partir de una evaluación objetiva final y las calificaciones de los trabajos asignados durante el proceso del curso. Además, puntualiza que la calificación final mínima de deberá ser de 7/10 y alcanzar el 90% de la asistencia para la aprobación y acreditación respectiva. Este último requisito responde a que hasta el 2012 todos los cursos fueron presenciales.

Posteriormente al presentar el detalle estadístico de docentes aprobados y reprobados por año, entre 2008 y 2012, se establece que en honor al alto número de reprobados y ausentes se buscará mecanismos correctivos a partir de reformar la ley de carrera docente con el fin de atacar el problema.⁷⁸

Gráfico 1
Aprobación de docentes por año



Fuente: SÍPROFE
Elaboración propia

El mismo documento, al detallar los contenidos de cada curso proyectado para el 2012-2015, evoca algunos aspectos relativos a la transferencia de aprendizajes que se espera que los docentes realicen hacia sus prácticas dentro de los espacios donde trabajan. Por ejemplo, el curso de Didáctica de Ciencias Sociales de EGB propone: “El curso lleva

⁷⁸ Ministerio de Educación Ecuador, “Proyecto Sistema Integral de Desarrollo Profesional Educativo” (2013).

los docentes a realizar diversos proyectos de ciencias sociales, de la manera como interesaría que ellos a su vez los realicen con sus estudiantes.”⁷⁹ En el curso de Interculturalidad y Educación, se explicita que: “Se busca que los docentes inserten a través de diversas materias reflexiones y actividades que promuevan la interculturalidad dentro del aula.”⁸⁰ En el curso de Educación para la sexualidad, se dice que: “Interesa dotar a los docentes de herramientas y procesos a implementar frente casos de abuso o violación sexual que se presenten en sus instituciones, así como orientaciones sobre cómo trabajar este tema en el aula de clase”.⁸¹ En el curso de Educación Inclusiva, se propone: “[...] que los profesores eliminen las formas abiertas y sutiles de exclusión y los estereotipos (raciales, de género, por ser hijos de madres solteras, prostitutas, migrantes, por tener alguna discapacidad, etc.) y que reproducen en la relación con sus estudiantes y entre ellos.”⁸² Además, dentro de los requerimientos que el SÍPROFE hace a los docentes para efectos de la aprobación de los cursos, se menciona que “Se requiere que apliquen en su aula los temas del curso”,⁸³ sin ninguna otra especificación.

Al indagar sobre el sentido de la política en este contexto, es claro que la balanza se inclina hacia la acreditación y credencialismo pues se presenta un análisis exhaustivo y estadístico del alcance de los programas y cursos dictados entre 2008 y 2012 a partir de la cobertura e índices de aprobación. Sobre transferencia, no existe ningún tipo de informe que permita confirmar el alcance de estos cursos a este nivel. Únicamente en las proyecciones de los cursos para 2012 y 2015 se dan algunas pistas de transferencia de forma implícita en el detalle de contenidos de cada uno de ellos.

En el segundo período, que corresponde 2014-2016 que arranca con la implementación del programa *Soy Maestro nunca dejo de aprender*, los lineamientos de aprobación para los programas de 330 horas por especialidad se mantienen. Sin embargo, para garantizar la acogida a la propuesta se emplean varias estrategias; por un lado se establece la firma un acta de compromiso que incluía el pago del programa por parte del docente en caso de reprobación y por otro se fortalece el marco legislativo con la emisión del Decreto Ejecutivo nro. 811, de 22 de octubre de 2015, que incluye el *art. 302.1*, sobre las características de los cursos de ascenso, en el que se legitima como recurso para ascenso de categoría contar con al menos 330 horas de formación impartidas por instituciones de

⁷⁹ Ibid.

⁸⁰ Ibid.

⁸¹ Ibid.

⁸² Ibid.

⁸³ Ibid.

educación superior calificadas por el Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior –CEAACES.⁸⁴

Específicamente sobre transferencia, Natasha Montalvo ratifica que entre los requerimientos que, como Ministerio de Educación, se hicieron a las instituciones de formación superior contratadas se mantuvo el de que cada programa concluya con la elaboración de una propuesta o proyecto por parte del docente que sea factible de ejecutar en su lugar de trabajo. Lamentablemente, menciona que ese tipo de seguimiento y en general la evaluación de impactos cualitativos en la práctica docente no se hizo porque, además de que no era su competencia, la Dirección Nacional de Formación Continua no tenía los recursos humanos ni económicos para hacerlo. Además, menciona que tampoco la Dirección de Investigación Educativa podía hacerlo porque la implementación de estos programas no fue concebida desde esa óptica, sino que respondió a la urgencia que tenía el gobierno porque esta se concretara. Por otro lado, al referir el discurso del Ministro de Educación Augusto Espinoza en el que usa los resultados de las últimas evaluaciones docentes SER del 2016 para calificar a los programas de especialidad y de maestría implementados durante este período como positivos, Natasha comparte con él la apreciación de que, en cierto modo, estos resultados podrían ser considerados como el referente de toda la formación ofertada durante el 2014 y 2016.⁸⁵

Se puede concluir que, reforzar las exigencias de participación y aprobación para los docentes desde la normativa legal sin que se haga el seguimiento a la transferencia e innovación de prácticas a partir de estos, una vez más sitúa a la política de formación en una perspectiva credencialista.

A partir del 2016, la adopción del formato de cursos virtuales de 50 horas basados en un diseño instruccional sin guía docente limitó y no priorizó la transferencia de los aprendizajes, sino que más bien la dejó bajo responsabilidad del docente beneficiario.⁸⁶ No es posible establecer desde aquí, si los aprendizajes previstos en estos últimos programas se concretaron y menos aún si la transferencia fue una realidad. Indudablemente que en muchos casos la capacidad de agencia que caracteriza a buena parte de docentes, frente a la ausencia de una guía interactiva, habrá propiciado el

⁸⁴ Presidencia de la República Ecuador, “Reglamento General a La L.O.E.I.,” *Ministerio de Educación*, no. 1332 (2017): 116.

⁸⁵ Natasha Montalvo, Directora de Formación Continua 2014-2017, “Entrevista: Implementación de cursos de Especialidad de 330 horas entre 2014-2016”, (Quito, 28-05-2019).

⁸⁶ Garcia Cabrero et al., “Análisis de Los Patrones de Interacción y Construcción El Conocimiento En Ambientes de Aprendizaje En Línea.”

desarrollo de habilidades de autoformación; sin embargo, solo se trata de una especulación pues tampoco hay estudios en este sentido.

Cabe mencionar en este punto el acertado paso que la política educativa ecuatoriana da en el 2013 al implementar el Modelo Nacional de Apoyo y Seguimiento a la Gestión Educativa (MNASGE) que en componente de Asesoría establece una consistente estructura de apoyo y acompañamiento a la gestión del docente que va desde el acompañamiento directo de un Docente Mentor en el aula, Asesor Circuital hasta llegar al Asesor Educativo Zonal para promover la innovación situada y permanente de las prácticas de los y las docentes.⁸⁷ Al referirse al potencial aporte que los sistemas de acompañamiento ejercen sobre el desarrollo profesional de los y las docentes, Vizub argumenta que esa relación colaborativa y horizontal entre docente y mentor promueve in situ la reflexión sobre la práctica tomando como referencia la experiencia del mentor, así, juntos construyen y prueban nuevas prácticas centradas en el contexto y posibilitan la innovación como fuentes de mejora en la calidad de la educación en general.⁸⁸ Si bien los estudios de Vizub respecto a los potenciales beneficios de implementación de programas de acompañamiento y mentorías que se vienen implementando en Latinoamérica son prometedores, este programa en nuestro país ha sido implementado de manera parcial sobre todo a nivel de mentorías, en el que solo se han realizado algunos planes pilotos sobre los que aún no hay estudios. El instituir los mentorazgos es una oportunidad para el acompañamiento y asistencia a la transferencia de aprendizajes posterior a los procesos de formación docente.

⁸⁷ Ministerio de Educación Ecuador, “Modelo Nacional de Apoyo y Seguimiento a La Gestión Educativa” (2013).

⁸⁸ Lea F Vezub, “Las Políticas de Acompañamiento Pedagógico Como Estrategia de Desarrollo Profesional Docente El Caso de Los Programas de Mentoría a Docentes Principiantes,” *Revista Del IICE* 30 (n.d.): 103–24.

Capítulo Segundo. Metodología

Una vez expuesto en el capítulo anterior los temas centrales a partir de los cuales se interpela la política de formación profesional continua de docentes implementada en el periodo 2007-2017 específicamente respecto a ¿En qué?, ¿Cómo? y ¿Para qué? se capacita o se forma a los y las docentes en servicio; el presente capítulo detalla el objetivo central de este estudio y el proceso metodológico empleado para su consecución.

Desde inicios de siglo asistimos a un proceso, cada vez más evidente, de desprestigio social del trabajo docente de cara al fracaso de las reformas educativas y a los bajos resultados de aprendizaje de los estudiantes⁸⁹. En el Ecuador, desde 2007 hasta 2017, la retórica discursiva del gobierno de la *Revolución Ciudadana* orientada a revalorizar el trabajo docente como parte de los requerimientos para elevar la calidad de la educación se concentró, entre otros aspectos, en el impulso significativo de la formación de docentes en servicio. En este sentido, por un lado, se implementó un importante marco político legal que la respalde y, por otro, se impulsaron importantes iniciativas de formación a nivel masivo en todo el país.

Sin embargo, al no existir informes detallados del alcance de estas propuestas en cuanto a su repercusión en el desempeño docente y/o en los aprendizajes de los estudiantes, surge la inquietud de indagar la forma en que los y las docentes vivieron estas políticas y cuáles son sus percepciones respecto a los alcances y limitaciones de la formación docente ofertada por el Ministerio de Educación durante este período. Por esta razón este estudio, privilegia el uso de un diseño metodológico cualitativo de corte fenomenológico para dar voz a los actores, en oposición a la lógica tradicional y autoritaria que niega la participación de los y las educadores en la discusión y diseño de su propia formación y los transforma en receptores pasivos⁹⁰. Desde esta perspectiva se busca interpretar y captar el sentido de la política de formación continua implementada en este periodo desde la recuperación del significado que esta adquiere para los y las docentes que fueron parte de las diferentes propuestas de formación⁹¹.

⁸⁹ Beatriz Ávalos, “El Desarrollo Profesional de Los Docentes. Proyectando Desde El Presente Al Futuro.”

⁹⁰ Jorge J. Cardelli and Miguel A. Duhalde, “Formación Docente En América Latina .,” *Cuadernos de Pedagogía*, 2001, 1–10.

⁹¹ María Sandin, “Tradiciones En La Investigación Cualitativa (Capítulo 7),” in *Investigación Cualitativa En Educación. Fundamentos y Tradiciones*, 2003, 141–84.

1. Objetivo principal

- Analizar las percepciones de los y las docentes respecto a la política de formación continua implementada en el país durante el período 2007-2017, a partir de un estudio de caso, para contribuir a la comprensión de las políticas de formación profesional de docentes en servicio.

Originalmente el presente estudio consideró trabajar con una muestra intencional de aproximadamente 24 docentes de 3 instituciones educativas fiscales del Circuito 8 del Distrito 17D04, geográficamente ubicado en el centro de la ciudad de Quito, apoyada en el análisis exhaustivo de documentos oficiales que avalaran las acciones emprendidas por el Ministerio de Educación para la implementación de los diversos programas o propuestas de formación a los que este grupo de docentes participantes hubiera accedido durante el periodo 2007-2017.

Al establecer el primer contacto con Natasha Montalvo, quien se desempeñó como Directora Nacional de Formación Continua entre los años 2014 y 2017, se conoce que no existe un seguimiento debidamente documentado de todos estos procesos dentro de esta dependencia. Según la exfuncionaria, tanto contratos, programas, sílabos, informes y demás documentos relativos a los convenios que se firmaron con las instituciones externas que implementaron los diferentes programas de formación docente, son requeridos constantemente por otros departamentos; tal es el caso de los Departamentos Jurídico y Financiero, para los efectos legales correspondientes. Sin embargo, Formación Continua, al concluir los programas de capacitación, archivó en bodega la información sin organizar cuidadosamente cada documento.⁹² Posteriormente, al tratar de acceder a esta información a partir del contacto con una de las instituciones de educación superior que fueron parte de este proceso, se encontró que esta había sido reformada a nivel organizacional en los últimos dos años y que aún no existía un equipo humano responsable de organizar el archivo institucional. Al realizar la solicitud formal a la primera autoridad de esta institución para acceder a la información requerida, tampoco se obtuvo respuesta.

Frente a esta dificultad para acceder a este tipo de documentación, se decidió reorientar el diseño de la presente investigación hacia un *estudio de caso* cualitativo conservando el enfoque fenomenológico dentro de una institución educativa, bajo criterio

⁹² Natasha Montalvo, Directora de Formación Continua 2014-2017, “Entrevista: Implementación de cursos de Especialidad de 330 horas entre 2014-2016”, (Quito, 28-05-2019).

de conveniencia y accesibilidad. Este enfoque permitió analizar exhaustivamente la política de formación continua desde la recuperación de la memoria de los y las docentes de este contexto particular y sus percepciones respecto a las experiencias vividas en las propuestas formativas a las que accedieron en el período 2007-2017.⁹³

2. Contexto del caso

La institución educativa en la que se realizó el presente estudio es una unidad educativa que se encuentra ubicada en el centro de la ciudad de Quito. Esta institución educativa de sostenimiento fiscal pertenece al Circuito 8, Distrito 17D04, Zona 9. Fue creada en el 2015, una vez culminado el proceso progresivo de fusión de tres instituciones educativas: un jardín de infantes, un centro educativo con oferta educativa de segundo a décimo de Educación General Básica y un colegio que antes de la fusión obtuvo la acreditación BI. Actualmente, el plantel ofrece educación en todos los niveles: Inicial, Educación General Básica y Bachillerato General Unificado, además de Bachillerato Internacional, para lo cual cuenta con un equipo docente de 89 personas y un equipo administrativo de 20.

La población a la que atiende esta institución fluctúa entre los 2000 y los 2100 estudiantes, entre niños, niñas y jóvenes, mayoritariamente provenientes de hogares pobres de los sectores populares de la ciudad de Quito. Esta población presenta difíciles condiciones socioeconómicas, que a menudo interfieren negativamente en los logros académicos de los y las estudiantes; el personal docente, el personal directivo y el personal del DECE afrontan constantemente múltiples conflictos relacionados con negligencia y violencia familiar, abuso sexual, migración, embarazos en adolescentes, drogadicción, delincuencia y otras situaciones que colocan a los y las estudiantes en situación de vulnerabilidad. Además, la institución acoge a una población numerosa de niños, niñas y jóvenes con necesidades educativas asociadas y no asociadas a la discapacidad, así como en estado de vulnerabilidad. El año lectivo 2018-2019 esta población asciende al 30% de la población total.⁹⁴ A partir de esta difícil realidad, las autoridades institucionales han incorporado en su Plan Estratégico Institucional algunas acciones de formación docente y acompañamiento a través del personal del DECE, orientadas al abordaje de necesidades educativas y adaptaciones curriculares. Sin embargo, los y las docentes refieren no haber recibido aún un aporte significativo en este

⁹³ H Simons, *El Estudio de Caso: Teoría y Práctica*, 2011.

⁹⁴ Informe del DECE del año lectivo 2018-2019 en Asamblea General Interna en Julio 2019.

sentido, en muchas ocasiones este se traduce en la socialización teórica de algunas generalidades sobre necesidades educativas y de protocolos establecidos desde el Ministerio de Educación. Dentro de este contexto, se solicita a los y las docentes la autorización respectiva para participar en el presente estudio con miras a que a futuro sus resultados puedan servir de insumo para fortalecer y reorientar los procesos de formación y acompañamiento a los y las docentes que laboran dentro de la institución.

3. Selección de los y las informantes

Inicialmente se hizo un primer acercamiento con los coordinadores de subniveles y de áreas para escoger a los y las docentes que participarían del estudio. Esta selección contempló la participación de docentes de todos los subniveles hasta séptimo año y de distintas especialidades en básica superior y bachillerato. Además, se hizo un primer sondeo respecto a la experiencia en cuanto a la formación docente recibida en la última década para procurar que quienes participaran fueran docentes con más de una experiencia y de diferente índole respecto a modalidad, contenido y horas certificadas, para procurar un análisis más completo. Se determinó la participación de 8 docentes mujeres y 1 docente varón, a los que por cuestiones de confidencialidad se identifica solo con un código.

Tabla 2.
Detalle de formación continua 2007-2017 por cada docente del grupo participante

Código	Subnivel/ Área	Programas o Cursos	Modalidad	Duración
Entre-Doc1	Básica Elemental	Programa de Especialidad	Semipresencial	330h
		Actualización Curricular	En línea	100h
		Sensibilidad ante la Discapacidad	En línea	40h
		Medio Ambiente	En línea	50h
Entre-Doc2	Básica Media	Actualización Curricular	En línea	100h
Entre-Doc3	Básica Media	TIC 1	En línea	50h
		Programa de Especialidad	Presencial	330h
		Actualización Curricular	En línea	100h
Ente-Doc4	Estudios Sociales	Programa de Especialidad	Presencial	330h
		Actualización Curricular	En línea	100h
		Interculturalidad	En línea	50h
Entre-Doc5	Básica Elemental	Desarrollo de Pensamiento Crítico en el aula	Presencial	40h
		Actualización Curricular	En línea	100h
Entre-Doc6	Ciencias Naturales	TIC 1	En línea	50h
		TIC 2	En línea	50h
		Programa de Especialidad	Presencial	330h
		Actualización Curricular	En línea	100h
Entre-Doc7	Matemática	TIC 1	En línea	50h
		TIC 2	En línea	50h

		Actualización Curricular	En línea	100h
Entre-Doc8	Estudios Sociales/BI	TIC 1	En línea	50h
		TIC 2	En línea	50h
		Actualización Curricular	En línea	100h
		Maestría en Geografía e Historia	Semipresencial	2 años
Entre-Doc9	Inicial y Preparatoria	Programa de Especialidad	Semipresencial	330h
		Sensibilidad ante la Discapacidad	En línea	40h
		Actualización Curricular	En línea	100h
		Círculos de Estudio	Presencial	Una vez por mes

Fuente: Entrevista directa con cada docente
Elaboración propia

4. Recolección e interpretación de la información.

Para la recolección de información respecto a la política de formación continua de docentes en servicio propia del período en cuestión, este estudio, en concordancia con su enfoque cualitativo recurre a métodos interrogativos y de revisión documental.⁹⁵ En el primer caso, se privilegia la aplicación de entrevistas semiestructuradas individuales, tanto a docentes como a ex funcionarios del Ministerio de Educación, centradas en el tema de la formación continua de docentes.⁹⁶ En el segundo caso, se revisaron documentos concernientes a la legislación educativa específicamente centrada en la formación continua de los docentes en servicio.

La elaboración del guion base de las entrevistas que se aplicaron a los y las docentes para recoger sus percepciones respecto a la formación continua a la que accedieron, toma como referencia aportes teóricos de Marcelo García, quien enmarca la formación continua del docente dentro del enfoque de Desarrollo Profesional, indaga sobre las características de programas eficientes de formación o desarrollo profesional docente. García, al citar los resultados de las investigaciones de Guskey, encuentra que se consideran más eficientes aquellos programas que se centran en mejorar el contenido científico y pedagógico de los y las docentes, en organizar de mejor manera el tiempo y los recursos para la formación y en promover el trabajo colaborativo dentro de las instituciones educativas, sin que se encuentre evidencia de parámetros que consideren la

⁹⁵ Carles Enric Riba Campos, “Generalidades Sobre Los Métodos Cualitativos : Características Básicas , Variantes , Campos de Aplicación e Historia” (Barcelona: FUOC, 2009).

⁹⁶ Carles Enric Riba Campos, “La Entrevista Como Técnica Nuclear de La Observación Participante” (Barcelona: FUOC, 2009).

incidencia en los resultados de aprendizaje de los estudiantes. A partir de estas reflexiones, Marcelo, en concordancia con Guskey, plantea que, para valorar la eficiencia de los programas de formación respecto a aprendizajes de los estudiantes, tal como es el requerimiento actual de la política educativa a nivel mundial, se debe ponderar el contenido, el proceso y el contexto de estos programas.⁹⁷

Guskey y Sparks, en esta perspectiva, proponen un modelo de evaluación de programas de formación continua y desarrollo profesional que incluye el aprendizaje de los estudiantes como indicador de calidad. Proponen indagar en 5 niveles o categorías.⁹⁸

1. Las reacciones de los participantes en los programas de formación
2. Los aprendizajes de participantes: contenido, proceso, contexto
3. Apoyo y cambio organizacional: incidencia dentro de la organización de la institución educativa donde trabajan los participantes.
4. Uso que hace el participante de estos conocimientos.
5. Repercusión de estos conocimientos en los aprendizajes de los estudiantes

A partir de estos aspectos se elabora un guion de base que en ningún momento representó una limitación para la apertura al diálogo y para la incorporación de nuevos elementos o categorías de análisis, conforme a los lineamientos de la fenomenología.⁹⁹

Tema: La formación profesional continua implementada desde el 2007 para el magisterio nacional. Perspectiva del docente.

Tabla 3.

Guion de preguntas generadoras para recolección de datos

<p>Tema: La formación profesional continua implementada desde el 2007 para el magisterio nacional. Perspectiva del docente.</p> <p>1. Pregunta principal ¿Cuál es la percepción del docente sobre la formación profesional continua que se ha ofertado desde el 2008 por parte del Ministerio de Educación?</p> <p>2. Preguntas complementarias</p> <p>2.1. Política de formación profesional continua</p> <ul style="list-style-type: none"> — ¿Por qué se da prioridad a la promoción de la formación continua y permanente de los docentes en la última década? — ¿Cuál es representación de formación docente continua que está presente en la normativa oficial y en implementación?

⁹⁷ García, “La Evaluación Del Desarrollo Profesional Docente: De La Cantidad a La Calidad.”

⁹⁸ Thomas R. Guskey, “Does It Make a Difference? Evaluating Professional Development,” *Educational Leadership* 59, no. 6 (2002): 45–51.

⁹⁹ David Rodríguez G., “La Entrevista” (Barcelona: FUOC, 2010).

- ¿Qué implicaciones reales ha tenido para el profesor, tanto en su vida personal como en el ejercicio profesional, la implementación progresiva de procesos de formación profesional continua?

2.2. Programas de formación profesional continua

2.2.a. Contenido, proceso, contexto

- ¿Qué opinión tienen sobre...?
- Formas de acceder a los cursos.
- Contenido de estos programas o cursos
- Modalidades, estrategias y materiales utilizan estos programas
- Evaluación para la acreditación de estos programas o cursos
- ¿Cómo se siente al ser parte de estos espacios o grupos que participan de los programas?

2.2.b. Aprendizajes adquiridos

- ¿Qué aprendizajes ha obtenido en estos cursos? Contenidos, creencias, actitudes, prácticas.

2.2.c. Impacto a nivel personal e institucional

- ¿Cómo se han modificado las prácticas profesionales del participante luego de concluir los programas o cursos?
- ¿Cómo han cambiado las prácticas institucionales en lugar donde labora el participante?

2.2.d. Incidencia directa en los aprendizajes del estudiante

- ¿De qué manera ha incidido la formación continua que recibe el docente en los estudiantes?

Fuente: Modelo de Evaluación de Programas de Formación

Elaboración propia

Para recoger información respecto a la política en sí, como complemento de la que se obtiene de las entrevistas a docentes y la revisión documental de la legislación respectiva antes referida, se procede a entrevistar a dos exfuncionarios de del Ministerio de Educación del gobierno de la *Revolución Ciudadana* 2007-2017 (Natasha Montalvo, Directora de Formación Continua durante 2014 y 2017 y Miguel Herrera, Director Nacional de Currículo entre 2015 y 2016) con quienes la indagación es más directiva y estructurada, puesto que se busca recoger información más específica respecto a la política de formación continua de docentes y a las acciones concretas enmarcadas en esta.

La interpretación de los resultados partió de la transcripción de cada una las entrevistas realizadas a los y a las docentes participantes, así como a los exfuncionarios mencionados. Se ingresó toda esta información en el programa ATLAS.Ti para agilizar el trabajo de categorización y codificación de la información obtenida. La lectura exhaustiva y reiterada de cada una de las entrevistas permitió delimitar progresivamente las categorías de análisis y su organización dentro de un árbol categorial.

Una vez que este mapa de categorías se depuró y se concretó en uno definitivo, se procedió a codificar toda la información de las entrevistas en ATLAS.Ti. Para llegar a la interpretación de los resultados toman como referencias los marcos teórico, político y legal desarrollados en el primer capítulo. La interpretación y presentación de resultados se apoyó, además, en herramientas estadísticas como: tablas de frecuencias, media aritmética, porcentajes y diagramas de barras.

Tabla 4.
Matriz de categorías: política de formación profesional continua

Código	Categorías	Subcategorías	Ejemplo
01	Contenidos de la formación continua	1.1.- Teoría – práctica	“Creo que es por la forma como están diseñados si fueran de otra forma si fueran más prácticos yo creo que eso daría más resultado si al profesor se le muestra deferente manera que vea que es algo que lo puedo aplicar en tu aula sino solo es la misma teoría que nos repiten siempre por ejemplo lo de las necesidades educativas debes hacer esto y eso que te repiten eso y otra cosa es vivirlo y aplicarlo.” ENTRE-DOC 04
		1.2.- Vinculación con la realidad del docente y el entorno donde labora.	“Para mí también ese de necesidades o discapacidades, que nos dieron en línea, cosas muy buenas y rescatables ese también me gustó, me gustó entonces tiene que ver también con tus intereses vos sabes que aquí tenemos varios chicos con ese tipo de necesidades [...]” ENTRE-DOC 05
		1.3.- Transversalización de temas en el currículo.	“Es porque los convierten en temas, en materias o productos por ejemplo los Raymis se hace la fiesta pero igual es solo algo superficial la interculturalidad debe estar presente todo el tiempo y se trabaja según las circunstancias, por ejemplo aquí lo que se ve en recreo estos guaguas de colegio manoseando a las chicas y ellas riéndose mira ahí el eje de educación sexual se debe trabajar en el momento aunque no sean tus estudiantes o sea no se puede hacer reciclaje en el proyecto de reciclaje y el resto del tiempo acumular basura sin reparo.” ENTRE- DOC 09
02	Interacción aprendizaje dentro de la formación continua	2.1.- Modalidad	“Deberían ser parte virtual y parte presencial para que una persona capacitada que permita compartir y debatir reforzar cosas que quedan sueltas en la virtual que te quedas sin saber si haces bien si haces mal.” ENTRE-DOC 02
		2.2.- Interacción y mediación docente	“El curso que recibí en la Universidad Andina realmente es un curso que yo valoro mucho porque fue una experiencia muy muy rica para mi profesión, aprendí muchísimo de la interrelación con el profesor y con otros compañeros docentes entonces eso me permitió tener nuevos conocimientos y mejorar mis criterios sobre distintos temas.” ENTRE-DOC 04

03	La transferencia de aprendizajes en la práctica docente.	3.1.- Credencialismo y meritocracia	“Yo pienso que, así como se lo está llevando es primero obligado, segundo solo por alcanzar un puntaje los maestros hacemos los cursos. Es que no están enfocados desde la realidad de la educación de lo que verdaderamente necesita el docente, sino más bien es cumplir por cumplir [...] un cumplir horas de ciertos cursos y punto. El maestro solo dice esto me sirve para recategorizarme entonces voy a seguir no porque eso sienta que le va a servir.” ENTRE-DOC 01
		3.2.- Transformación e innovación de las prácticas	“Conocimientos o sea para ti... pero de ahí cómo tu podrías utilizar ese conocimiento para llegar hacia el estudiante, porque finalmente es allá a donde debe llegar, no hay eso, no están diseñados para eso; son más informativos”. ENTRE-DOC 04
		3.3.- Condicionantes del entorno escolar para la transferencia	“Entonces más que estar pendientes de cubrir el currículo deberíamos estar pendientes del estudiante [...] pero ahora no tenemos tiempo para trabajar eso porque es cuanta cosa, somos maestro de escritorio, pasamos en la computadora que notas... que papeles... que archivar... que informes... Antes en cambio sí teníamos más tiempo para esta haciendo carteles, mapas haciendo materiales para tener listo y para estar con ellos” ENTRE-DOC 08
04	Posición del docente respecto a la formación continua	4.1.- Importancia que los y las docentes asignan a su formación continua	“Como docente yo pienso que es muy importante, debemos prepararnos día a día, no solo porque tenemos un título dejarlo ahí, hay que estar al día con la materia para guiar a los estudiantes. Cada día se aprende algo y también se aprende de los niños no solo impartimos también aprendemos de ellos”. ENTRE-DOC 03
		4.2.- Corresponsabilidad	“Creo que es corresponsabilidad, ni solo del profesor, ni solo del Estado tienen que hacer de parte y parte por un lado nosotros estar en la constante búsqueda de la capacitación, pero la capacitación debería venir del ministerio de educación porque son ellos los que nos dan las directrices para el trabajo docente entonces deberían ser ellos los que nos capaciten, ahora si lo que si se debe pedir es que todos los cursos tengan realmente una funcionalidad al trabajo. Bueno como docente también hay que auto educarse al menos ahora que hay tantas alternativas para hacerlo”. ENTRE-DOC 09
		4.3.- Capacidad de agencia y autoformación docente	“La necesidad del docente es más determinante, por ejemplo, yo seguí uno de 200 horas de neurociencia en línea excelente curso, mis respetos. No fue la modalidad el problema, sino que más bien el hecho de que se ajuste a tus necesidades” ENTRE-DOC 05

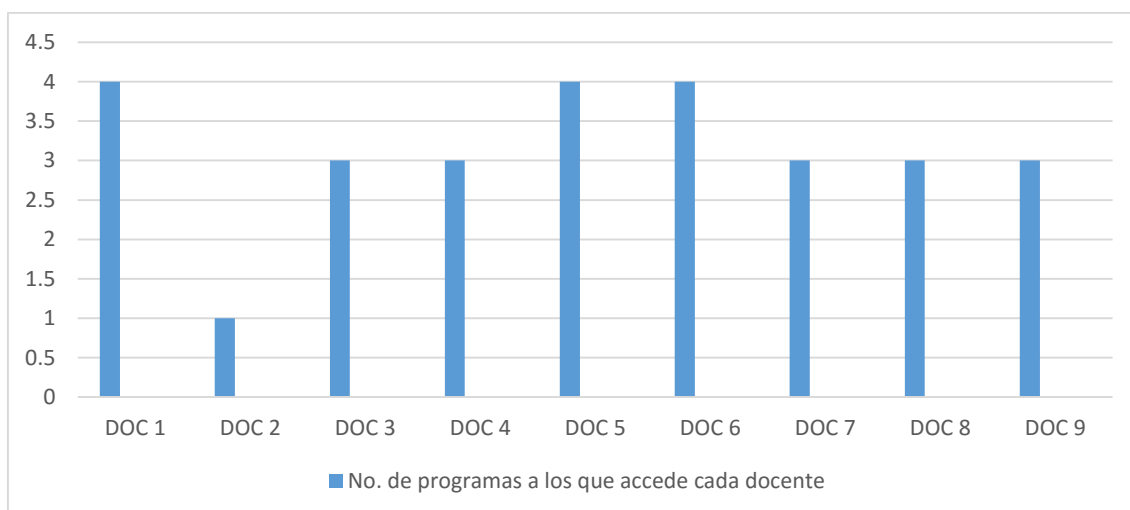
Fuente: Análisis inductivo y deductivo de narrativas
Elaboración propia

Capítulo Tercero. Análisis de resultados

1. Contenidos de la Formación Continua de Docentes

Para indagar en la percepción que los y las docentes tienen respecto a los contenidos abordados en las diferentes propuestas de formación continua ofertadas desde el Ministerio de Educación entre el 2007 y 2017, se recogió primero información sobre las propuestas a las que han accedido en los últimos diez años. Siguiendo la línea de la política de implementación masiva de la formación profesional continua como sinónimo de mejoramiento de la condición y del trabajo docente que caracterizó este período; se considera relevante, inicialmente, explorar la cantidad de cursos o propuestas a las que este grupo de docentes tuvo acceso:

Gráfico 2.
Acceso de docentes a programas de formación continua oficiales



Fuente: Análisis inductivo y deductivo de narrativas
Elaboración propia

Dentro de este cuadro no se ha considerado la experiencia de círculos de estudio que llevan adelante docentes de Inicial y Preparatoria por ser una experiencia que se implementa en junio de 2017, después de concluido el gobierno de la *Revolución Ciudadana*. Por otro lado, cabe resaltar que varios docentes de este grupo, además de tomar estos cursos y programas, accedieron a otras ofertas de formación privadas que ellos mismos se financiaron que, si bien no son motivo de este estudio, en determinados segmentos de este aparecen referenciados por sus beneficiarios para ilustrar mejor su posición frente a la formación continua oficial que recibieron en este período. La primera conclusión a la que es posible llegar, desde esta perspectiva netamente cuantitativa, es

que este grupo se mantuvo considerablemente activo y abierto a incrementar su formación profesional a partir de la oferta del Ministerio de Educación.

Posteriormente se buscó identificar los temas o contenidos en los que estos docentes se han formado que se resume en la siguiente tabla:

Tabla 5.
Resumen de la oferta formativa oficial a la que el grupo accedió

Contenidos	Duración/ horas	Modalidad	Beneficiarios	%
Actualización curricular (2017)	100	En línea	9	100%
Especialidad (2014-2016)	330	Presencial	3	55,5%
		Semipresencial	1	
		En línea	1	
TIC (2013)	50	En línea	4	44,4%
Interculturalidad (2017)	50	En línea	2	22,2%
Sensibilización frente a las discapacidades (2015)	50	En línea	2	22,2%
Medio Ambiente (2017)	50	En línea	1	11,1%
Didáctica de Pensamiento Crítico en el aula (2011)	50	Presencial	1	11,1%
Maestría en Historia y Geografía (2015-2017)	2 años	Semipresencial	1	11,1%

Fuente: Análisis inductivo y deductivo de narrativas
Elaboración propia

En primer lugar, se aprecia que todos los docentes del grupo estudiado han tenido acceso al curso de Actualización Curricular de 100 horas que emitió el Ministerio de Educación a partir de la aprobación del último currículo en el 2016. En segundo lugar, el 55,5% de los y las docentes recibieron capacitación dentro de su especialidad con acreditación de 330 horas de formación entre el 2014 y el 2016; el 44,4% recibió uno o dos cursos de manejo de TIC entre los años 2013 y 2014. La capacitación en temas transversales del currículo y los programas de maestría aparecen dentro del grupo en mínima proporción.

Esta realidad identificada dentro del contexto particular de esta investigación de alguna manera ilustra lo sucedido en el contexto nacional con la formación continua en ese período respecto a la priorización de contenidos. En el primer capítulo, al examinar la política oficial que respaldó la implementación de estos procesos, se identificó que los mayores esfuerzos de la formación continua entre 2007 y 2017 estuvieron orientados a la Actualización Curricular de 2010,¹⁰⁰ así como a implementación del Currículo de los

¹⁰⁰ Ministerio de Educación Ecuador, Proyecto Sistema Integral de Desarrollo Profesional Educativo,(2013).

niveles de educación obligatoria de 2016,¹⁰¹ para los cuales el Ministerio de Educación garantizó total cobertura. Así también se privilegió de manera importante la cobertura y la significatividad en cuanto a horas acreditadas para la formación docente por especialidad a partir de la implementación del programa *Soy Maestro nunca dejo de aprender*, que proyectó ofertar 30.000 cupos para programas de especialidad de 330 horas en el 2014.¹⁰²

Relevancia de los contenidos de la formación continua para los y las docentes

La relevancia que los y las docentes asignaron a los contenidos de las propuestas de formación continua a las que accedieron en este periodo la definieron a través de tres aspectos.

Tabla 6
Relevancia de los contenidos de la formación continua para los y las docentes

Aspectos que determinan relevancia	Nro. de docentes	%
1.- Que contemplen contenidos más prácticos y aplicables.	9	100%
2.- Vinculados con la realidad escolar y del docente	7	77,7%
3.- Enfocados en la especialidad, área o nivel en el que labora el docente.	5	55,5%

Fuente: Análisis inductivo y deductivo de narrativas
Elaboración propia

Contenidos prácticos y aplicables

Como se puede ver para todos y todas, sin importar el área o el nivel en el que trabajan, es determinante que esta formación aborde contenidos prácticos, de manera que puedan aplicarlos con sus estudiantes en el aula. Es evidente que el grupo, en general, enfrenta una pugna que contrapone teoría y práctica, por lo que defienden la necesidad de ser formados para la práctica.

[...] el curso en el cual yo sí considero que hubo un aporte muy significativo en mi actuar como docente fue el de especialidad de Educación Artística organizado por el grupo EDUCARTE... sobre todo la aplicación práctica -no solo teoría- de nuevos métodos, técnicas, estrategias, es sin duda un valor agregado que contribuye a mi actuar profesional.¹⁰³

El conocimiento es para ti..., pero de ahí, ¿cómo tú podrías utilizar ese conocimiento para llegar hacia el estudiante?... A mí me encantaría ver con eso que me dan que no más puedo hacer, cómo lo pongo en práctica, claro que en parte es también tu habilidad como

¹⁰¹ Miguel Herrera, Director Nacional de Currículo 2016, “Entrevista: Implementación de cursos de Actualización Curricular 2016, (Quito, 11-08-2019).

¹⁰² Ministerio de Educación del Ecuador, “educacion.gob.ec, noticias.”

¹⁰³ ENTRE-DOC1, Entrevista a docentes: Percepciones sobre la Formación Profesional Continua de Docentes, (Quito 12-06-2019).

profe; pero sí debería haber cositas más técnicas más estrategias con las que puedas llegar a tus estudiantes.¹⁰⁴

Es claro que estos testimonios, que resumen el sentir generalizado del grupo, dan cuenta de dificultad que enfrentan los y las docentes para acercar la teoría a sus prácticas de aula una vez concluyen los diferentes procesos de formación continua. Varios estudios identifican la formación inicial docente como origen de esta pugna por instrumentar al docente de primaria con una formación puramente didáctica y al docente de secundaria con una estrictamente académica.¹⁰⁵ En esta misma línea, Perrenoud reprocha a los modelos tradicionales de formación continua su carácter fragmentario y de corta duración justificado en el *postulado racionalista* que concibe a todo conocimiento teórico como fuente directa de práctica y de cambio. Cuestiona este modelo en el que el formador se conforma con entregar un paquete de conocimientos con principios, fundamentos, modelos, conceptos o estrategias, sin considerar las prácticas de los docentes.¹⁰⁶

Desde finales del siglo pasado, se han hecho importantes aportes desde la literatura en busca de la conciliación de los saberes académicos con los saberes pedagógicos en la formación continua del docente. La investigación-acción, al acercarse a la escuela, permite la construcción de una relación dialéctica entre teoría y práctica que habilite a los y las profesoras para confrontar, desde la reflexión crítica, los distintos preceptos teóricos con sus propias concepciones y formas de actuar, sin perder de vista el contexto en el que se desenvuelve para modificar así su práctica en la acción.¹⁰⁷ Desde esta misma postura, Perrenoud fundamenta la necesidad de profesionalizar la *práctica reflexiva* como hilo conductor de la formación docente, tanto inicial como continua, para garantizar la transferencia efectiva y contextualizada de la teoría a las prácticas de aula.¹⁰⁸

Como se analizó en el primer capítulo, aunque los lineamientos prescritos en el proyecto SÍPROFE 2010-2015 que incorporan ya *la reflexión sobre la práctica* como contenido estratégico dentro de la mayoría de los cursos ahí proyectados,¹⁰⁹ los programas de especialidad de 330 horas ofertados entre los años 2014 y el 2016 se enfocaron en nivelar los conocimientos académicos de todos los maestros en sus respectivas

¹⁰⁴ ENTRE-DOC4, Entrevista a docentes: Percepciones sobre la Formación Profesional Continua de Docentes, (Quito 14-06-2019).

¹⁰⁵ Inés Aguerrondo, "Los Desafíos de La Política Educativa Relativos a Las Reformas de La Formación Docente", 105-108.

¹⁰⁶ Perrenoud, *Desarrollar La Práctica Reflexiva En El Oficio de Enseñar*, 21.

¹⁰⁷ Boggino and Kristin, *Investigación-Acción: Reflexión Crítica Sobre La Práctica Educativa*.

¹⁰⁸ Perrenoud, *Desarrollar La Práctica Reflexiva En El Oficio de Enseñar*.

¹⁰⁹ Ministerio de Educación Ecuador, Proyecto Sistema Integral de Desarrollo Profesional Educativo, (2013).

especialidades, por lo que 70% de estos cursos estuvo destinado al abordaje de saberes de este tipo y solo un 30 % para saberes pedagógicos y didácticos.¹¹⁰ Además, no deja de ser cuestionable que esta determinación haya sido tomada en función de los resultados de evaluaciones docentes hechas para medir exclusivamente el dominio de contenidos académicos.

En conclusión, esta pugna que aún inquieta a los y las docentes es legítima y exige del Estado la resignificación de la formación profesional continua que erradique los preceptos remediales e integre la profesionalización de la *práctica reflexiva* como estrategia que faculte a los y las docentes para incorporar de forma autónoma y contextualizada en su quehacer diario los valiosos e innovadores aportes de la teoría.

Contenidos vinculados con la realidad escolar

Para la mayoría, otro aspecto muy importante es que los contenidos de la formación docente estén vinculados a la necesidad docente y a su realidad escolar.

Yo sí creo que se deberían dar una mejor capacitación, una real capacitación acorde a la necesidad de cada docente.¹¹¹

[...] por ejemplo el de discapacidades y el de interculturalidad muy útiles porque se relacionaba con lo que yo estaba dando y por los casos que tenía de niños con necesidades educativas en el aula entonces me sirvió para ampliar el conocimiento.¹¹²

Una de las principales necesidades por solventar es la que tiene que ver con la creciente diversidad con la que se enfrentan en el aula y con las exigencias formales propias de la política de inclusión educativa a la que los educadores y educadoras deben responder. Si bien la política se ha orientado a especificar los requerimientos formales que docentes e instituciones deben cumplir, no ha respondido a la necesidad de formación y acompañamiento que el trabajo en aula requiere.

Para que sean relevantes deben estar ligadas a las necesidades del docente y contextualizados al entorno en el que el docente se desenvuelve. Por ejemplo, topos esto de la inclusión educativa. Este año he tenido estudiantes que realmente a ciegas nos ha tocado sacarles adelante, a mí no me han capacitado en ningún momento para trabajar con estos estudiantes con NEE y nos piden hacer el DIAC... quién nos indica...haga y punto.¹¹³

¹¹⁰ Natasha Montalvo, Directora de Formación Continua 2014-2017, “Entrevista: Implementación de cursos de Especialidad de 330 horas entre 2014-2016”, (Quito, 28-05-2019).

¹¹¹ ENTRE-DOC1, Entrevista a docentes: Percepciones sobre la Formación Profesional Continua de Docentes, (Quito 12-06-2019).

¹¹² ENTRE-DOC5, Entrevista a docentes: Percepciones sobre la Formación Profesional Continua de Docentes, (Quito 18-06-2019).

¹¹³ ENTRE-DOC7, Entrevista a docentes: Percepciones sobre la Formación Profesional Continua de Docentes, (Quito 22-06-2019).

Otro aspecto relevante es este sentimiento de frustración que sienten los y las docentes al no poder dar respuesta a la presencia de complejos comportamientos en sus estudiantes asociados a la renuencia para asumir la autoridad y la responsabilidad. Se quejan de tener estudiantes cada vez más desmotivados frente al estudio y hogares cada vez con menos posibilidad de incidencia en los comportamientos de los niños, niñas y jóvenes.

Formación acercada a nuestra realidad ver como son los jóvenes acá en el Ecuador, en Itchimbia, que necesidades tienen... acá hay muchísima droga, alcohol, todos los chicos tienen en mente solo sexo, en secundaria es fatal. Entonces la formación del docente podría estar enfocada en eso en como orientarles bien esto es más importante porque es formarlos; no es llenarlos de contenidos disciplinares.¹¹⁴

Manejo del clima de aula y manejo de la diversidad de todo tipo. Sobre todo, ahora que los grupos vienen cada vez más diversos más heterogéneos y los niños son renuentes a la autoridad de los docentes y más quemimportistas.¹¹⁵

En esta perspectiva, Emili Tenti describe un nuevo y complejo escenario para el trabajo docente como resultado del acelerado cambio social. Un escenario caracterizado por la masificación educativa, las nuevas relaciones de poder generacionales que ponen en riesgo los dispositivos disciplinarios de la escuela y finalmente el abandono de responsabilidades del hogar sobre la formación de los niños y las niñas. A todo esto, se suma la excesiva burocratización del sistema educativo que exige de los y las docentes más trabajo administrativo alejándoles cada vez más de la gestión docente eficaz.¹¹⁶ En esta misma perspectiva Esteve, al referirse a desarrollo profesional docente, hace un importante aporte como respuesta a esta difícil realidad; pone en debate la necesidad de profesionalizar el cambio social como eje en la formación continua de los docentes.¹¹⁷

Frente a estas demandas de los y las docentes de este estudio y a los importantes aportes que la literatura hace frente a la emergente necesidad de que Modelo Nacional de Apoyo y Seguimiento a la Gestión Educativa (MNASGE) vincule la formación continua de docentes con la realidad concreta a la que estos se enfrentan, cabe cuestionar una vez más a la marcada tendencia contradictoria que se instaló en la política de formación continua en este período al momento definir las necesidades de formación docente. Por

¹¹⁴ ENTRE-DOC4, Entrevista a docentes: Percepciones sobre la Formación Profesional Continua de Docentes, (Quito 14-06-2019).

¹¹⁵ ENTRE-DOC7, Entrevista a docentes: Percepciones sobre la Formación Profesional Continua de Docentes, (Quito 22-06-2019)

¹¹⁶ Fantani Tenti, Emilio, "Consideraciones Sociológicas Sobre La Profesionalización Docente", *Educação & Sociedade* ISSN: 0101-7330 Revista@cedes.Unicamp.Br Centro de Estudos Educação e Sociedade Brasil, (2007), 335-53, 338.

¹¹⁷ Esteve Juan Manuel. La profesión docente frente a los desafíos de la sociedad del conocimiento en Aprendizaje y Desarrollo Profesional Docente. Metas 2021. Madrid 2011

un lado se establece como derecho del docente “Acceder gratuitamente a procesos de desarrollo profesional, capacitación, actualización, formación continua, mejoramiento pedagógico y académico en todos los niveles y modalidades, según sus necesidades y las del Sistema Nacional de Educación”¹¹⁸ y se diseña el Modelo Nacional de Apoyo y Seguimiento a la Gestión Educativa (MNASGE), en el 2013 en el que se establece procedimientos específicos de asesoría para la definición situada de necesidades de formación docente;¹¹⁹ por otro, en cambio, se prioriza la evaluación docente, fundamentalmente centrada en una prueba de saberes disciplinares, como mecanismo oficial para establecer necesidades y contenidos de formación de los programas de especialidad de 330 horas en el 2014.¹²⁰

Por tanto, las necesidades apremiantes de este grupo, respecto a la falta de insumos para responder a la problemática concreta propio de los cambios sociales y culturales que atraviesa nuestra sociedad siguen vigente y exigen de formación la formación continua la sintonía con estas.

Contenidos enfocados en la especialidad del docente

Al profundizar en la relevancia que dan los educadores y educadoras a los contenidos de su especialidad, se han realizado dos hallazgos importantes. El primero es que más de la mitad del grupo prioriza contenidos de su especialidad frente a contenidos transversales como Interculturalidad, Medio ambiente, Educación Sexual y otros que son parte del currículo oficial.

Para mí los cursos deberían estar más centrados en la especialidad. Por ejemplo, yo soy de Matemática y Física necesito que me capaciten en eso y lo de cultura general, no por despreciar a ninguna área, pero en eso puedo yo mismo autoformarme viendo algún video o leyendo algo en el internet. Yo lo que quiero potenciar es lo mío las Matemáticas.¹²¹ Los que no son de especialidad no me llegan y peor que han sido en línea. Algún conocimiento, así cositas que me fui enterando, pero no es algo que ha cambiado algo en mi o me ha servido; por ejemplo, interculturalidad es algo que yo mismo puedo buscar y leer porque no es que me ha dado estrategias para aplicar en el aula.¹²²

¹¹⁸ Asamblea Nacional del Ecuador, “Ley Orgánica de Educación Intercultural” (2017)

¹¹⁹ Ministerio de Educación Ecuador, Modelo Nacional de Apoyo y Seguimiento a la Gestión Educativa, (2013)..

¹²⁰ Natasha Montalvo, Directora de Formación Continua 2014-2017, “Entrevista: Implementación de cursos de Especialidad de 330 horas entre 2014-2016” (Quito, 28-05-2019).

¹²¹ ENTRE-DOC7, Entrevista a docentes: Percepciones sobre la Formación Profesional Continua de Docentes, (Quito 22-06-2019).

¹²² ENTRE-DOC4, Entrevista a docentes: Percepciones sobre la Formación Profesional Continua de Docentes, (Quito 14-06-2019).

En estas reflexiones queda claro que desde la perspectiva docente los contenidos transversales del currículo adquieren menor importancia, por debajo de la formación orientada a la especialidad. No se puede olvidar que la introducción de estos temas en el currículo responde a la necesidad de enfrentar diversas demandas sociales que son también demandas escolares respecto a los valores que desde un proyecto político de Estado se legitiman. Estos temas transversales si bien requieren de un aprendizaje a nivel cognitivo, básicamente deben trascender a un aprendizaje de tipo actitudinal y buscan resolver el desencuentro de lo que se dice con lo que se hace en cuanto a valores que aqueja a todas las sociedades.

Un error histórico de la pedagogía respecto a la transversalización de estos temas ha sido el transformarlos en contenidos que se aprenden a nivel cognitivo sin que haya profundizado en las estrategias que permitan transferirlos a actitudes integradas a la personalidad.¹²³ Esta situación es la que se vivió en el curso de Interculturalidad según lo exponen dos docentes.

Por un lado, nos mandaban a festejar los raymis, pero en cambio ya en la realidad, por ejemplo, una niña que habla quichwa no quiere participar y dice que no sabe y es ese miedo a que se le van a burlar y claro es así. Entonces ya no es cosa del profesor, es la sociedad y el curso no enfrenta así el tema de la interculturalidad lo aborda más como algo de conocimiento del folclor ecuatoriano.¹²⁴

No debe ser el fin que los niños conozcan que el afro, que el montubio o los cuatro raymis. [...] El problema es los convierten en temas o productos por ejemplo los Raymis se hace la fiesta, pero igual es solo algo superficial la interculturalidad, el respeto debe estar presente todo y todo el tiempo y trabajarlo según las circunstancias.¹²⁵

Estos testimonios dejan ver que estas propuestas de formación transformaron estos temas transversales en contenidos y no generaron cambios significativos en cuanto a comportamientos. Desde esta lógica se puede cuestionar el limitado impacto de estos cursos que introdujeron los temas transversales principalmente desde la plataforma virtual del Ministerio de Educación sin guía docente, en la que se privilegió el aprendizaje cognitivo de los valores y no se dieron pistas a los maestros y maestras sobre el sentido de una verdadera transversalización de estos temas, por lo que los docentes no pudieron ver la relevancia en este tipo de cursos.

¹²³ Angel Díaz Barriga, "La Educación En Valores : Avatares Del Currículum Formal , Oculto y Los Temas Transversales," *Revista Electronica de Investigacion Educativa* 8 (2006): 1–15.

¹²⁴ ENTRE-DOC5, Entrevista a docentes: Percepciones sobre la Formación Profesional Continua de Docentes, (Quito 18-06-2019).

¹²⁵ ENTRE-DOC9, Entrevista a docentes: Percepciones sobre la Formación Profesional Continua de Docentes, (Quito 25-06-2019).

El segundo hallazgo importante tiene que ver con un nudo crítico respecto a la formación del docente generalista y la del docente especialista. Los y las docentes de inicial, preparatoria, básica superior, bachillerato y áreas complementarias accedieron a programas de 330 horas de formación exclusivamente para el área correspondiente a su especialidad a los que atribuyen importantes aprendizajes para su práctica y que, por lo tanto, concitaron una mayoritaria aceptación. En cambio, la realidad del docente generalista que accedió a estos programas es distinta pues estos incluyeron contenidos de Lengua, Matemática, Ciencias Naturales y Estudios Sociales de toda la Educación General Básica, en las mismas 330 horas, lo que implicó un cúmulo exagerado de contenidos que no permitió un abordaje didáctico.

En nuestro caso son cuatro áreas en 330 horas entonces sí deberían ser más prácticos y enfocarse en cosas que nosotros damos entre segundo y séptimo, imagina recibir tanto contenido que ni vamos a dar nunca y que den prioridad más al cómo enseñar antes que al qué enseñar. Porque en lo científico se puede uno investigar; el problema es más de metodología.¹²⁶

Si bien los estudios en esta línea ratifican la necesaria coexistencia de los o las docentes generalista y del o de la docente especialista en una suerte de complementariedad dentro del sistema educativo,¹²⁷ también es cierto que es necesario garantizar esa complementariedad. La formación continua del personal docente generalista debe facultarlo para que se apropie y transfiera eficazmente las bases disciplinares de cada área que dicta como andamiaje sobre la cual sus estudiantes, posteriormente, con la guía acertada del especialista, construya nuevos significados. En esta perspectiva la formación del docente generalista debe tomarse con cautela y a largo plazo; mientras que la formación del docente especialista debe orientarse a habilitarlo para conectar de forma significativa los saberes del estudiante que llega a octavo año trae de la escuela con los conocimientos que a él le corresponde enseñar.

2. Modalidad, Interacción y aprendizaje en los procesos de Formación Profesional Continua

La interacción como condición fundamental para el aprendizaje

Un primer hallazgo al valorar la calidad de los procesos de enseñanza aprendizaje dentro de las diferentes propuestas de formación continua a las que el grupo accedió, se

¹²⁶ ENTRE-DOC3, Entrevista a docentes: Percepciones sobre la Formación Profesional Continua de Docentes, (Quito 13-06-2019)

¹²⁷ José A Serrano Sánchez, “Maestros Generalistas vs Especialistas . Claves y Discrepancias En La Reforma de La Formación Inicial de Los Maestros de Primaria,” n.d., 533–55, 39.

refiere al criterio unificado respecto a la interacción como condición indispensable para generar un verdadero aprendizaje, que se resume en la siguiente cita:

El curso que recibí en la Universidad Andina realmente es un curso que yo valoro mucho porque fue una experiencia muy muy rica para mi profesión, aprendí muchísimo de la interrelación con el profesor y con otros compañeros docentes entonces eso me permitió tener nuevos conocimientos y mejorar mis criterios sobre distintos temas.¹²⁸

La percepción de este grupo docente respecto al valor de la interacción dentro de los procesos de formación continua a los que accedieron encuentra su asidero en los fundamentos propios del socioconstructivismo. Los mismos que posicionan a la interacción como la actividad conjunta, planificada y pactada que articula a los tres vértices del triángulo pedagógico:¹²⁹ la actividad mental constructiva del sujeto que aprende, la ayuda sostenida y continuada del que enseña, y el contenido que es objeto de enseñanza y aprendizaje.¹³⁰ En este sentido la interacción cobra relevancia dentro de la formación docente a partir de la intervención contextualizada y ajustada del docente formador en función de llevar a los docentes aprendices a un aprendizaje significativo. Además, recogiendo los planteamientos de Coll, la interacción entre pares en estos espacios de formación profesional es un potencial recurso que da la posibilidad a los y las docentes de desenfocarse del punto de vista propio para considerar los de los demás, lo que obviamente redundará en desarrollar en estos mejores disposiciones para aprender.¹³¹

La interacción condicionada por la modalidad

Un segundo hallazgo interesante es que para un aproximado de 80 % de los docentes entrevistados, la interacción aparece asociada directamente con la modalidad; claro que al ser el curso de corta, mediana y larga duración el formato privilegiado para llevar adelante la formación continua en ese período, las variantes respecto al soporte son el único referente para que los y las docentes diferenciar tres modalidades. Posiblemente, las modalidades presencial y semipresencial en la formación continua parecen haberles garantizado una interacción eficaz y, por lo tanto, aprendizajes tangibles; después de solicitarles que identifiquen en sus experiencias personales de formación continua,

¹²⁸ ENTRE-DOC4, Entrevista a docentes: Percepciones sobre la Formación Profesional Continua de Docentes, (Quito 14-06-2019).

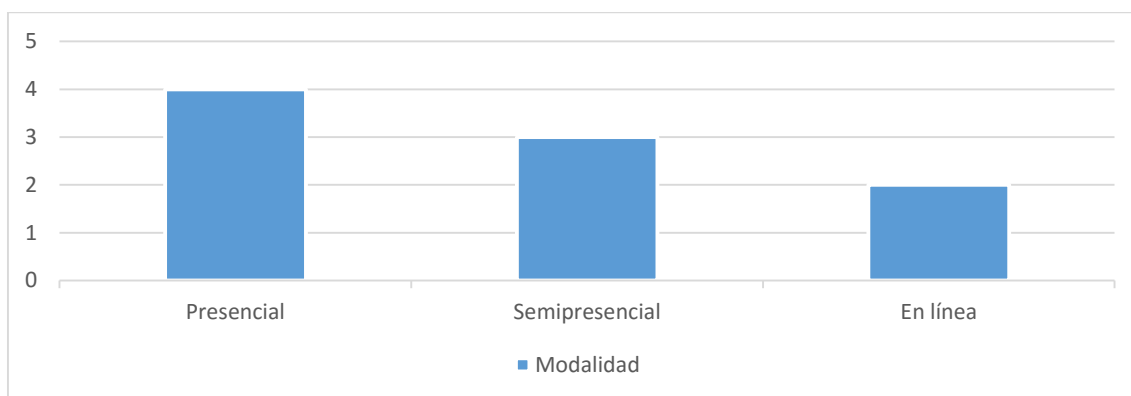
¹²⁹ Coll Salvador, “Acción, Interacción y Construcción Del Conocimiento En Situaciones Educativas.”

¹³⁰ Onrubia and Universidad de Barcelona, “Aprender y Enseñar En Entornos Virtuales : Actividad Conjunta , Ayuda Pedagógica y Construcción.”

¹³¹ César Coll Salvador, “Estructura Gupal, Interacción Entre Alumnos y Aprendizaje Escolar,” *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, ISSN 0210-3702, ISSN-e 1578-4126, N° 27-28, 1984, Págs. 119-138, no. 27 (1984): 119–38 .

modalidades, estrategias o recursos que consideren que hayan sido más adecuados para propiciar procesos de enseñanza-aprendizaje eficaces, se obtienen los siguientes resultados:

Gráfico 3
La interacción condicionada a la modalidad de formación



Fuente: Análisis inductivo y deductivo de narrativas

Elaboración propia

Es necesario enfatizar que todo el grupo ha tenido acceso al menos a modalidades presenciales y en línea por lo que se puede considerar que están en plena capacidad de comparar y hacer un análisis bastante objetivo de la funcionalidad de éstas respecto a la interacción.

Los sábados recibíamos obviamente el apoyo de tutores y además hacíamos clases vivenciales, ¿me entiendes? Entonces ahí si se vio la diferencia entre un online que lo haces muchas veces por cumplir y este que, si fuiste, te interesante y hallaste personas con quien compartir. Este fue el mejor curso que yo he hecho.¹³²

Claro que, frente a las dificultades que implica la modalidad presencial respecto al tiempo extra fuera del hogar, ven como alternativa deseable una modalidad mixta: semipresencial, manteniendo el criterio de la utilidad de la mediación o intervención presencial de un tutor y de pares para un efectivo aprendizaje.

La modalidad presencial es la más acertada porque se puede disipar cualquier inquietud en el momento en cambio la modalidad en línea no hay quien te responda y tienes que buscar tú la manera de aclarar el problema. Pero en cambio, en línea es más apto porque puedes hacerlo en casa sin salir de la casa y buscando el tiempo que mejor tengas para hacerlo. Tal vez lo ideal sea combinar estas dos opciones con algo semipresencial que actualmente mucho se usa en distintas instancias.¹³³

¹³² ENTRE-DOC1, Entrevista a docentes: Percepciones sobre la Formación Profesional Continua de Docentes, (Quito 12-06-2019).

¹³³ ENTRE-DOC6, Entrevista a docentes: Percepciones sobre la Formación Profesional Continua de Docentes, (Quito 20-06-2019).

Si sería bueno que además de los cursos online también se combine con lo presencial porque como decía anteriormente las dudas inquietudes que tengamos siempre es mejor con un tutor que esté al frente para que nos aclare dudas.¹³⁴

Sin embargo, es necesario poner en discusión si la esta formación en modalidad presencial ha garantizado de forma automática esta interacción eficaz, considerando que el o la docente que asiste invierte un esfuerzo extra para asistir. Un primer elemento para esta discusión tiene que ver con el papel central del docente formador que, como se argumentó antes, desde la teoría es el encargado planificar y generar entornos interactivos de aprendizaje, y requiere de una formación especializada. En este punto, el testimonio de más de un participante se encarga de confirmar que no siempre ha sido así.

Hace falta la mediación de un tutor indudablemente, claro que sí, pero con gente bien capacitada porque también cuando vas a un curso con una persona que no está bien preparada, que no conoce o domina el tema sencillamente pierdes el interés, y dices chuta vine a perder el tiempo. Pero en cambio la gente bien capacitada logra despertar tu interés, te engancha o sea vale que la pena incluso tomarte el fin de semana.¹³⁵

Un segundo elemento para la discusión es el punto de vista de dos de las entrevistadas, que discrepan de este análisis, ellas manifiestan haber vivenciado experiencias muy positivas y efectivas de interacción y aprendizaje en propuestas formativas realizadas en línea.

El que hice de especialidad que nos dio la universidad de Barcelona, pese a que fue online, llamó mi atención que nos daban un tema de estudio, pero enseguida nos decían cómo los relacionarías tú con tu trabajo; nos orientaban para crear, crea tú, tu propio material didáctico o tu rutina de aprendizaje a partir de tal o cual principio. Yo aprendí mucho.¹³⁶ Por ejemplo, yo seguí aparte uno de 200 horas de neurociencia en línea excelente curso, mis respetos. La modalidad no fue problema más bien se ajustó preciso a mis necesidades actuales como profesora.¹³⁷

Es necesario precisar que estas experiencias en línea a las que se hace referencia en este caso no corresponden a propuestas implementadas por el Ministerio de Educación. La primera, si bien la ofertó y financió el ministerio, su planificación, implementación y evaluación fue responsabilidad de la Universidad de Barcelona. La segunda, se trata de una oferta particular que la maestra tomó por sus propios medios y motivada por sus intereses profesionales particulares. Estos dos testimonios ponen de manifiesto que en la modalidad en línea también existe la posibilidad de una interactividad eficaz,

¹³⁴ ENTRE.DOC7, Entrevista a docentes: Percepciones sobre la Formación Profesional Continua de Docentes, (Quito 22-06-2019).

¹³⁵ ENTRE-DOC1, Entrevista a docentes: Percepciones sobre la Formación Profesional Continua de Docentes, (Quito 12-06-2019).

¹³⁶ ENTRE.DOC9, Entrevista a docentes: Percepciones sobre la Formación Profesional Continua de Docentes, (Quito 25-06-2019).

¹³⁷ ENTRE.DOC5, (Entrevista a docentes: Percepciones sobre la Formación Profesional Continua de Docentes, (Quito 18-06-2019).

contradiciendo el criterio mayoritario de que ésta solo es posible en situaciones presenciales.

Estas primeras reflexiones de los docentes permiten comprender la interacción como la relación de las diversas actuaciones interconectadas de los participantes, que aun cuando se susciten individualmente, adquieren un sentido en el contexto de un actividad conjunta de aprendizaje, rebasando así el criterio limitado de que se refiere únicamente el contacto verbal y físico entre docentes aprendices, con el docente formador y con el objeto de aprendizaje.¹³⁸ Así mismo, estas reflexiones confirman el criterio acertado de especialistas en la introducción de las TIC en procesos de enseñanza y aprendizaje que sostienen que la formación en línea puede favorecer una mayor interacción entre los participantes, porque permite extender el tiempo y el espacio de trabajo interactivo más allá de lo que permite el espacio del aula.¹³⁹ En consecuencia, podemos concluir que la interacción eficaz no es de ninguna manera patrimonio exclusivo de la formación presencial.

Es claro que los criterios de los y las docentes respecto a la incompatibilidad entre lo virtual y el aprendizaje interactivo se circunscriben a sus experiencias con la formación continua en línea que les ofertó el Ministerio de Educación durante el período en estudio. Experiencias en las que se prescindió de la mediación de un docente, debido a limitaciones de cobertura y costos, que hubiera podido solventar oportunamente sus inquietudes y propiciar ayudas ajustadas, acompañando y guiando la participación de los docentes en los foros; así como también se prescindió de un adecuado sistema de atención a problemas técnicos. A continuación, se realiza un análisis particular de lo que sucede con la interacción en estos espacios de formación en línea.

Interacción en las propuestas de formación continua en línea.

Pese al potencial aporte que las TIC podrían ofrecer a la formación continua de los y las docentes, es necesario considerar los cuestionamientos que hace Coll al tradicional uso de TIC que, en muchos casos, aún sigue centrada en la presentación de temáticas que siguen reproduciendo la idea de trasmisión vertical de contenidos¹⁴⁰ Onrubia también critica los programas virtuales de formación que centran sus propuestas

¹³⁸ Coll Salvador, Onrubia, and Mauri Majós, “Ayudar a Aprender En Contextos Educativos: El Ejercicio de La Influencia Educativa y El Análisis de La Enseñanza.”

¹³⁹ García Cabrero et al., “Análisis de Los Patrones de Interaccion y Construccion El Conocimiento En Ambientes de Aprendizaje En Linea.”

¹⁴⁰ Coll Salvador, Onrubia, and Mauri Majós, “Ayudar a Aprender En Contextos Educativos: El Ejercicio de La Influencia Educativa y El Análisis de La Enseñanza.”

en el diseño de materiales.¹⁴¹ Estas últimas apreciaciones parecen coincidir con las percepciones de este grupo de docentes al cuestionar la cantidad y calidad de información que se pretendió que asimilasen sin garantizar ni la mediación, ni la interacción con tutor que ofreciera las ayudas oportunas y ajustadas para permitir la construcción eficaz de significados.

El de Currículo que fue en línea fue ponerse horas de horas, porque fue muy largo y cansado además había temas que no se captaba muy bien; entonces tuve que pedir auxilio a las compañeras que ya habían seguido el curso y así nos guiábamos más o menos; pero de ahí solos no, muy difícil.¹⁴²

[...] muchas veces hemos tenido inquietudes y nos hemos quedado ahí con la inquietud en los en cursos en línea; si bien había un espacio de comunicación con el compañero que estaba a cargo del curso como tutor se mandaba las inquietudes o interrogantes que teníamos, pero no siempre fueron contestadas. En lo que es online eres tú y el computador, entonces como te decía es necesario una mediación.¹⁴³

Además, es necesario destacar que el diseño instruccional que rige la actividad de aprendizaje no consideró aspectos propios de la realidad de los y las enseñantes, lo que es un aspecto relevante que es preciso considerar desde el enfoque de la Comunicación Mediada por la Computadora (CMC).¹⁴⁴ Por ejemplo, no se tuvo en cuenta la dificultad que aún representa para muchos y muchas el acceso a la tecnología y la ausencia de una cultura lectora que permita la autorregulación del aprendizaje en línea.

La tecnología es buena pero tal vez los más jóvenes lo aprovechen mejor, pero hay un buen número de profesores de la vieja guardia que aún no han vencido el miedo a la computadora y todavía no la manejan bien entonces ahí el rato que ya no saben cómo hacer ahí lo van dejando y mejor pagan para que les hagan el curso.¹⁴⁵

Y aparte como acá en el Ecuador no se lee mucho... entonces cuando ya tienes que leer un montón si no tienes una cultura lectora, que pasa en muchos docentes, como que ya no, la gente en ese montón de lectura se pierde y pierde el interés.¹⁴⁶

Esta formación en línea introdujo los foros destinados a la interacción entre pares, con el fin de propiciar un aprendizaje colaborativo y que estos aportaran a la co-construcción de significados. En estas experiencias, la participación en estos foros consistió en ingresar un comentario personal por cada temática abordada y, a la par, un

¹⁴¹ Onrubia and Universidad de Barcelona, "Aprender y Enseñar En Entornos Virtuales : Actividad Conjunta , Ayuda Pedagógica y Construcción."

¹⁴² ENTRE.DOC5, Entrevista a docentes: Percepciones sobre la Formación Profesional Continua de Docentes, (Quito 18-06-2019).

¹⁴³ ENTRE.DOC7, Entrevista a docentes: Percepciones sobre la Formación Profesional Continua de Docentes, (Quito 22-06-2019).

¹⁴⁴ García Cabrero et al., "Análisis de Los Patrones de Interacción y Construcción El Conocimiento En Ambientes de Aprendizaje En Línea."

¹⁴⁵ ENTRE-DOC4, Entrevista a docentes: Percepciones sobre la Formación Profesional Continua de Docentes, (Quito 14-06-2019).

¹⁴⁶ ENTRE-DOC4, Entrevista a docentes: Percepciones sobre la Formación Profesional Continua de Docentes, (Quito 14-06-2019).

comentario respondiendo al de otro compañero o compañera como requisito para poder seguir con el proceso. Las siguientes citas ilustran la inconformidad de los y las docentes con el funcionamiento de este espacio.

Claro si fueran usados responsablemente sería genial, porque es un medio para que tú a través de las experiencias de otros de lo que les sirvió te enriquezca a ti también; pero lamentablemente esa no es nuestra realidad. Había compañeros que creo que copiaban pedazos de textos de no sé dónde y los mandaban así, aunque no tenían nada que ver con el tema. Ahí se notaba que hay gente que lo hace por cumplir.¹⁴⁷

Además, cuando entras a comentar en los foros ves que la gente se va por otro lado con sus comentarios entonces más te aturde por eso más bien uno evita entrar. No hay ninguna guía, ni un moderador, ni que tutor. Como te ponen como requisito para pasar entonces por pasar pones cualquier cosa y como nadie lee.¹⁴⁸

En estas reflexiones, las docentes denuncian, por un lado, la ausencia de un tutor o moderador que guíe el debate en los foros y, por otra, la falta de responsabilidad y seriedad en general de los y las docentes que acceden a los foros por no darle el uso adecuado y priorizar el cumplimiento por encima de la generación de aportes que abonen el proceso de construcción conjunta de conocimientos. En este sentido, se puede afirmar que estas propuestas de formación han dado prioridad a la ampliación de la cobertura que la modalidad en línea proporciona y han dejado de lado la calidad de la formación que ofrece a los y las docentes, contribuyendo a intensificar en muchos casos la resistencia de los y las docentes al uso de TIC para su formación profesional.

En este punto es relevante poner en discusión la modalidad no como algo neutro, sino como el todo estructurado que responde a unas intenciones educativas específicas referidas en los estudios de Fernández y Montero.¹⁴⁹ Esta concepción nos obliga a interpelar al modelo pedagógico implícito en cada una de las propuestas de formación, que, al decir de Onrubia, no es casual, sino que responde a una intención política,¹⁵⁰ que sencillamente no priorizó la construcción de aprendizaje colaborativo, sino que centró sus esfuerzos en la cobertura y masividad.

Si bien el proyecto SíPROFE cuestiona el carácter remedial que caracterizó a la formación inicial previa a la llegada del gobierno de la *Revolución Ciudadana*, es claro que la generalización del uso de los cursos de corta y mediana duración como modalidad

¹⁴⁷ ENTRE-DOC1, Entrevista a docentes: Percepciones sobre la Formación Profesional Continua de Docentes, (Quito 12-06-2019).

¹⁴⁸ ENTRE.DOC5, Entrevista a docentes: Percepciones sobre la Formación Profesional Continua de Docentes, (Quito 18-06-2019).

¹⁴⁹ Fernández and Montero, “Perspectivas de Asesores y Profesores Sobre Las Modalidades de Formación Del Profesorado.”

¹⁵⁰ Onrubia and Universidad de Barcelona, “Aprender y Enseñar En Entornos Virtuales : Actividad Conjunta , Ayuda Pedagógica y Construcción”, 1-16, 8- 10.

única de formación entre los años 2008 y 2012 respondieron también a esta perspectiva. Por otro lado, la estipulación que hace este proyecto sobre la implementación de un modelo pedagógico de corte constructivista para las propuestas de 2013, se vio constantemente amenazada, primero, por la diversidad de oferta y la falta de seguimiento que caracterizó a la implementación de programas de 330 horas de formación continua en entre 2014 y 2016, y, segundo, por la falta de recursos después de 2016, que lleva al uso generalizado de cursos en línea sin mediación docente como modalidad exclusiva para esta formación.

3. Credencialismo y transferencia de aprendizajes en la formación continua del docente

Al indagar sobre las expectativas con las que los y las docentes ingresaron a las distintas propuestas formativas durante el periodo en cuestión, se encuentra interesantes contraposiciones entre el credencialismo que desde la misma la misma política se promueve y la necesidad de los y las docentes de responder de mejor manera a las necesidades apremiantes de sus respectivos entornos a partir de la formación que recibieron.

Credencialismo en la formación continua.

Si bien ninguno de los y las docentes expresaron un interés prioritario por la acreditación de horas de formación como pasaporte a la recategorización, sí identifican los errores de la política que en este sentido sigue auspiciando el credencialismo.

Esta falencia de que no se ubica las necesidades reales de formación de los docentes hace que finalmente los docentes hagan los cursos por cumplir. [...] Además, como la ley lo formula termina haciendo que para el profesor prime la recategorización como fin de la formación; que al final si es también un derecho porque después del tiempo que te toma por más que un curso no sea productivo o no esté bien estructurado igual te implica tiempo y responsabilidad.¹⁵¹

Yo pienso que, así como se lo está llevando primero que es el maestro es obligado, segundo por alcanzar un puntaje los maestros hacemos cualquier cosa. [...] por planificar la capacitación sin establecer realidades educativas que se viven y que demuestre que eso es lo que se necesita, eso no se toma en cuenta sino un cumplir horas de ciertos cursos y puntos el maestro solo dice esto me sirve para recategorizarme entonces voy a seguir no porque eso siente que le va a servir.¹⁵²

Los y las docentes, a través de sus testimonios, develaron la preocupante y progresiva instalación de esta tendencia credencialista entre el gremio docente que, en

¹⁵¹ ENTRE-DOC1, Entrevista a docentes: Percepciones sobre la Formación Profesional Continua de Docentes, (Quito 12-06-2019).

¹⁵² ENTRE-DOC2, Entrevista a docentes: Percepciones sobre la Formación Profesional Continua de Docentes, (Quito 12-06-2019).

vez de cuestionar a la política que la promueve, responde a ella contratando los servicios de otro docente para que le dé aprobando los cursos.

[...] En las en línea ahí como las evaluaciones son con una plantilla de opción múltiple entonces mucha gente hacen negocio y te publican en Facebook que te dan haciendo el curso de tal cosa, entonces mucha gente dice bueno pago 20 dólares y deme haciendo el curso.¹⁵³

Lamentablemente en todo campo siempre vamos a ver gente que somos responsables y otras personas que en cambio solo buscan cumplir a medias, ni cumplen bien ni mal, y al final aprueban pagando y no saben ni de que se trata.¹⁵⁴

La literatura hace referencia al merecido cuestionamiento que varios autores realizan en este sentido a la ley de carrera docente que en toda América Latina generalizó el trayecto por esta a partir del incentivo económico;¹⁵⁵ situación que, acompañada de la desvinculación de la formación continua con las necesidades sentidas por los y las docentes, ha hecho que para estos la formación como tal deje de ser una necesidad o un derecho para transformarse en obligación.

Al volver la mirada a la política nacional, es claro que la tendencia es la misma. El proyecto SíPROFE, al referir el ausentismo de los y las docentes entre 2011 y 2012 a los cursos que se implementaron, advierte la urgente necesidad de desarrollar mecanismos que comprometan a los beneficiarios a concluir y aprobar los cursos. Entre 2014 y 2016 se instituyó la firma de convenios en las que los docentes beneficiarios se comprometían a cancelar el costo total del programa en caso de no aprobarlo. A esta situación hace referencia una de las docentes entrevistadas:

La evaluación final, que se tomó de unos temas que incluso nada tenían que ver con lo que nos habían enseñado, creo que ya porque dios es grande y se está leyendo pasamos con 8. Porque si no de ahí quedarnos rezagadas solo con un certificado de asistencia sin aprobar era terrible y además había la disposición de que si no se aprueba el curso pagas... eso si nos preocupaba.¹⁵⁶

Por otro lado, desde el marco político se fortalece también esta tendencia con la emisión del Decreto Ejecutivo nro. 811, de 22 de octubre de 2015, que incluye el *art. 302.1*, sobre las características de los cursos de ascenso, en el que se legitima como recurso para ascenso de categoría contar con al menos 330 horas de formación impartidas

¹⁵³ ENTRE-DOC4, Entrevista a docentes: Percepciones sobre la Formación Profesional Continua de Docentes, (Quito 14-06-2019).

¹⁵⁴ ENTRE-DOC6, Entrevista a docentes: Percepciones sobre la Formación Profesional Continua de Docentes, (Quito 20-06-2019).

¹⁵⁵ Terigi, "Desarrollo Profesional Continuo y Carrera Docente En América Latina."

¹⁵⁶ ENTRE-DOC3. Entrevista a docentes: Percepciones sobre la Formación Profesional Continua de Docentes. (Quito 13-06-2019).

por instituciones de educación superior calificadas por el Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior –CEAACES.¹⁵⁷

Transferencia de aprendizajes desde la formación continua del docente

La transferencia, en el ámbito de la formación docente, hace referencia al uso o aplicación que hace el docente de un determinado conocimiento adquirido dentro de los espacios de formación en su práctica o en el contexto escolar en el que labora como meta final. Los estudios de Garello y Rinolo, al acercarse al problema que tienen los y las docentes para transferir los conocimientos que adquieren en espacios de formación hacia la práctica de aula; sitúan como causa a la forma en que estos adquirieron esos conocimientos.¹⁵⁸ Flores Talavera se refiere a la formación del docente como un proceso histórico en constante cambio que determina no sólo la adquisición de información, sino además el desarrollo de nuevas competencias y habilidades docentes mediadas por la modificación de sus concepciones, lo que redundaría en la transformación constante y consciente de sus prácticas.¹⁵⁹ En el ámbito del desarrollo profesional docente, este es un tema crucial pues el objetivo de su formación continua debe ser enriquecer y modificar sus prácticas profesionales a nivel personal y organizacional para garantizar una transferencia eficaz que incida en los aprendizajes de sus estudiantes.¹⁶⁰

Incidencia de la formación en las prácticas profesionales a nivel personal

Para analizar la influencia que estos programas de formación ejercieron a nivel personal en las prácticas profesionales, se les pidió a los y las participantes que identificaran las modificaciones que sus conocimientos, formas de pensar o prácticas profesionales han experimentado a partir de esta capacitación.

En primera instancia, las opiniones coinciden en que los cursos virtuales, implementados de la forma en que lo hizo el Ministerio de Educación, han posibilitado únicamente la transmisión de conocimientos y que en la mayoría la transferencia de estos hacia la práctica es dejada a responsabilidad de los y las docentes beneficiarios.

¹⁵⁷ Presidencia de la República del Ecuador, “Reglamento General a La L.O.E.I.”

¹⁵⁸ María Virginia Garello and María Cristina Rinaudo, “Revista Electrónica de Investigación Educativa: Autorregulación Del Aprendizaje , Feedback y Transferencia de Conocimiento . 15 (2013).

¹⁵⁹ Flores Talavera, “De La Formación a La Práctica Docente: Un Estudio de Los Procesos de Transferencia de Los Profesores.”

¹⁶⁰ Guskey, “Does It Make a Difference? Evaluating Professional Development.”

Conocimientos o sea para ti... pero de ahí cómo tu podrías utilizar ese conocimiento para llegar hacia el estudiante, porque finalmente es allá a donde debe llegar, no hay eso, no están diseñados para eso; es más informativo.¹⁶¹

Solo conocimiento, lo de Currículo tanta información y para qué si al final el currículo es lo mismo de antes solo que cambiado de forma y de nombre no ha cambiado nada.¹⁶²

[...] el de currículo que se transfirió a la planificación, que era lo que más interesaba, inclusive eran otros términos entonces el curso nos permitió eso adaptarnos a un nuevo formato de planificación.¹⁶³

En segunda instancia, se realizan hallazgos relevantes en cuanto a que la modificación asciende del conocimiento a la práctica con mayor frecuencia en las propuestas de formación por especialidad, sin que se registre diferencias entre modalidad presencial y virtual.

[...] las bases de investigación que recibí en el curso de especialidad me han llevado a modificar mis prácticas, sobre todo a buscar cosas nuevas para aplicar con los chicos.¹⁶⁴

Lo que recibí en la maestría más mi experiencia me ha ayudado a ir mejorando a dinamizar la historia, que tradicionalmente la hemos hecho tan árida, a utilizar técnicas, que al mismo tiempo permiten aprender la historia y desarrollar el análisis en ellos.¹⁶⁵

Del de mi especialidad, el ampliar el conocimiento para darle un enfoque diferente a la asignatura, aprendí mucho del manejo de nuevas estrategias en el aula.¹⁶⁶

Si bien la considerable duración y la interacción aparentemente eficaz que caracterizaron a estos programas, así como el anclaje de conocimientos nuevos a los previos que en estos casos fue mucho más factible, representando oportunidades para que la transferencia de aprendizajes se concretara; este no es un proceso natural o automático sino que debe ser asumido formal y explícitamente desde la formación docente y se debe garantizar el seguimiento respectivo.¹⁶⁷ Algunas experiencias, a continuación, dejan ver que varios programas por especialidad abordaron la transferencia como parte del proceso de enseñanza aprendizaje y de la evaluación de aprendizajes. Sin embargo, no se puede afirmar que fuera algo constante en todas estas; ya que estos programas, si bien se sujetaban a requerimientos específicos del Ministerio de Educación, su diseño e

¹⁶¹ ENTRE-DOC4, Entrevista a docentes: Percepciones sobre la Formación Profesional Continua de Docentes, (Quito 14-06-2019).

¹⁶² ENTRE-DOC7, Entrevista a docentes: Percepciones sobre la Formación Profesional Continua de Docentes, (Quito 22-06-2019).

¹⁶³ ENTRE-DOC3, Entrevista a docentes: Percepciones sobre la Formación Profesional Continua de Docentes, (Quito 12-06-2019).

¹⁶⁴ ENTRE-DOC3, Entrevista a docentes: Percepciones sobre la Formación Profesional Continua de Docentes, (Quito 12-06-2019).

¹⁶⁵ ENTRE-DOC8, (Entrevista a docentes: Percepciones sobre la Formación Profesional Continua de Docentes, (Quito 25-06-2019).

¹⁶⁶ ENTRE-DOC4, Entrevista a docentes: Percepciones sobre la Formación Profesional Continua de Docentes, (Quito 14-06-2019)

¹⁶⁷ Garello and Rinaudo, "Autorregulación Del Aprendizaje , Feedback y Transferencia de Conocimiento . Investigación de Diseño Con Estudiantes Universitarios Self-Regulation of Learning , Feedback and Knowledge Transfer : Design Resea."

implementación estuvo a cargo de diferentes entidades de formación superior nacionales y extranjeras calificadas para este fin.¹⁶⁸

El que hice de especialidad que nos dio la universidad de Barcelona, pese a que fue online, llamó mi atención que nos daban un tema de estudio, pero enseguida nos decían como los relacionarías tú con tu trabajo; nos orientaban para crear, crea tú, tu propio material didáctico o tu rutina de aprendizaje a partir de tal o cual principio. Yo aprendí mucho.¹⁶⁹ En la presencial de 330 horas ahí hicimos un proyecto [...] Yo lo hice en función de la motivación a la lectura y trabajé en base a un cuento que creo un niño de aquí y a la tutora le gustó entonces me adentré y me adueñé mucho del tema. Fue algo que me encantó porque pude relacionarlo bastante con mis estudiantes [...] sobre todo me llenó haber podido ayudar a este niño que hizo el cuento, era un niño que tenía asperger [...] Entonces si me gustó mucho eso, sobre todo poder incentivar a los chicos a la lectura.¹⁷⁰

Estas experiencias ilustran bastante bien la problemática de la responsabilidad que debe asumir la formación para acompañar y guiar el proceso de transferencia situada; varios autores han cuestionado ya la posición tradicional de la formación docente que deposita toda la responsabilidad de la transferencia de aprendizajes en manos de los docentes.¹⁷¹ Aducen que, debido a la complejidad y variedad de contextos escolares y sociales en los que tiene lugar el trabajo docente en la actualidad, se vuelve indispensable que los programas de formación inicial y continua garanticen la formación necesaria a los y las docentes para que logren transferir y contextualizar sus aprendizajes de manera eficaz.¹⁷²

Incidencia de la formación en las prácticas profesionales organizacionales

En este punto, se busca valorar la transferencia desde una perspectiva sistémica que permita identificar si el docente luego de acceder a una propuesta de formación continua se constituye en un agente que potencie la organización y la capacidad de resolver problemas en su institución en la que labora y viceversa. El tema aquí es que, por más efectiva que sea la formación que recibe el docente, si esta choca con las normas o cultura organizacional de la institución donde labora cualquier transferencia a este nivel será limitada.¹⁷³ En este sentido se pide a los docentes que valoren si en su institución han

¹⁶⁸ Natasha Montalvo, Directora de Formación Continua 2014-2017, “Entrevista: Implementación de cursos de Especialidad de 330 horas entre 2014-2016” (Quito, 28-05-2019)

¹⁶⁹ ENTRE.DOC9, Entrevista a docentes: Percepciones sobre la Formación Profesional Continua de Docentes, (Quito 25-06-2019)

¹⁷⁰ ENTRE-DOC., Entrevista a docentes: Percepciones sobre la Formación Profesional Continua de Docentes, (Quito 13-06-2019)

¹⁷¹ Perrenoud, *Desarrollar La Práctica Reflexiva En El Oficio de Enseñar*.

¹⁷² Garello and Rinaudo, “Autorregulación Del Aprendizaje , Feedback y Transferencia de Conocimiento . Investigación de Diseño Con Estudiantes Universitarios Self-Regulation of Learning , Feedback and Knowledge Transfer : Design Resea.”

¹⁷³ García, “La Evaluación Del Desarrollo Profesional Docente: De La Cantidad a La Calidad.”

logrado generar algún cambio o si la institución promueve o estimula la formación de docentes.

“Lo único que veíamos que era una confusión tenaz que nadie nos aclaraba excepto algo que por conversaciones que por ahí hemos tenido entre nosotros, institucionalmente tampoco es que hubo una adecuada socialización, en una reunión donde se dijo así más o menos hagamos. Entonces cada uno lo maneja como pueda cada uno está asumiéndolo como lo entiende y luego ya vino el libro y todo el mundo siguió el libro y no ha cambiado nada absolutamente.¹⁷⁴

Este caso hace referencia a la percepción de una docente de básica superior respecto a lo que en su área sucedió después de la implementación del nuevo currículo en el 2016 y de que todos sus compañeros y compañeras hayan accedido al programa virtual que el ministerio ofertó con este fin. Por más que implementar este currículo exigía el trabajo colaborativo por subniveles, se aprecia que esto no sucedió.

Las percepciones de los y las docentes de los subniveles de básica elemental y media hacen referencia a la generación espontánea de ciertos espacios colectivos en los que de manera informal se comparten aprendizajes.

Si bueno el espacio de horas libres que tenemos compartimos entre las compañeras con Imeldita o Marianita al menos con ella yo he aprendido mucho porque ella también es de las que se anda preparando y actualizando siempre. Hemos aprendido mutuamente de forma informal, pero si se ha aprendido juntas.¹⁷⁵

Si bien estos espacios son considerados de suma importancia para quienes participan en ellos porque surgen ligados a las necesidades y experiencias inmediatas, dejan fuera a la mayoría de la población docente que ven necesario instituirlos a abrirlos a una población más amplia.

Aquí en la institución no se ha visto ninguna forma de promoción o de compartir con los demás cada quien es una isla y cada quien hacemos nuestro trabajo por nuestro lado.¹⁷⁶ Bueno yo creo que el conocimiento no es mío y lo que yo sé si hay como compartir lo hago, pero no he visto algo así aquí más bien si alguien comparte algo de conocimiento es por decisión propia Se debería fortalecer un espacio propio enfocado a eso.¹⁷⁷

Al parecer la institución no promueve adecuadamente las comunidades de aprendizaje y el trabajo colaborativo, que facilitarían la implementación de cualquier tipo de innovación y que, seguramente, con un adecuado seguimiento, permitirían compartir

¹⁷⁴ ENTRE-DOC4, Entrevista a docentes: Percepciones sobre la Formación Profesional Continua de Docentes, (Quito 14-06-2019).

¹⁷⁵ ENTRE-DOC3, Entrevista a docentes: Percepciones sobre la Formación Profesional Continua de Docentes, (Quito 12-06-2019).

¹⁷⁶ ENTRE-DOC2, Entrevista a docentes: Percepciones sobre la Formación Profesional Continua de Docentes, (Quito 12-06-2019).

¹⁷⁷ ENTRE-DOC9, Entrevista a docentes: Percepciones sobre la Formación Profesional Continua de Docentes, (Quito 25-06-2019).

y potenciar la transferencia de los aprendizajes que los y las docentes adquieren en diversos espacios de formación formal o particular.¹⁷⁸

Incidencia de la formación en el aprendizaje de los estudiantes

La transferencia, a este nivel, al haber sido dejada bajo la responsabilidad exclusiva e individual de cada docente sin ningún tipo de apoyo y seguimiento, parece ser la menos beneficiada de la formación continua que recibieron los docentes; contradictoriamente a la meta final de la mejorar la calidad de la educación que se le asignó desde la política educativa.

Solo uno de los docentes entrevistados asocia las mejoras en los resultados de sus estudiantes a la formación continua que él ha recibido durante estos últimos años:

Por ejemplo, hoy los chicos son los que, obvio con la guía de nosotros, están dispuestos a formar sus propios conocimientos en ocasiones si, a nosotros nos toca esforzarnos para que los estudiantes puedan asimilar, pero sí se ha modificado en ellos la predisposición al trabajo. Esperemos que a futuro podamos ser solo guías y para que ellos sean los constructores por sí mismos, pero creo que estamos por buen camino.¹⁷⁹

En el resto de los participantes no existe una asociación tan directa de la formación por ellos recibida con los logros de los estudiantes; para la mayoría esta está mediada por un sinnúmero de condicionantes institucionales, propios del sistema educativo imperante, que en vez de propiciar una transferencia de conocimientos que se materialice en mejores aprendizajes para los estudiantes, la limita.

Lo más frustrante para mí, por ejemplo, después de ese curso, es que pude reconocer muchas cosas que yo debo cambiar y que se puede mejorar [...], entonces, yo he aplicado muchas cosas que me han dado buenos resultados con ellos. [...], pero el sistema te frena, sobre todo por la cuestión del tiempo y de los recursos, o sea claro si uno quiere hacer algo nuevo o innovar no te dejan. Por ejemplo, algo bien concreto, si yo necesito un material innovador que la escuela no tiene tampoco se puede gestionar con los papás porque está restringido pedir cualquier tipo de colaboración económica y si lo haces debes hacerlo de tal manera que no te comprometas y claro en los papás se ha quedado tan arraigada la supuesta idea de la gratuidad que el mismo sistema ha promovido que no es que es fácil persuadirles a colaborar entonces que haces... desistes. Hacer una salida al parque te implica un trámite burocrático que claro que puedes, pero eso te va a tomar más tiempo y te va a retrasar en el currículo que lo debes cumplir a cabalidad para cumplir en los tiempos y llegar a las evaluaciones y salir con los conocimientos planteados, entonces una vez más desistes.¹⁸⁰

¹⁷⁸ Carlos García, "La Evaluación Del Desarrollo Profesional Docente: De La Cantidad a La Calidad." *Revista Brasileira de Formação de Professores* 1, no. 1 (2009)

¹⁷⁹ ENTE-DOC 6, Entrevista a docentes: Percepciones sobre la Formación Profesional Continua de Docentes, (Quito 20-06-2019).

¹⁸⁰ ENTRE-DOC1, Entrevista a docentes: Percepciones sobre la Formación Profesional Continua de Docentes, (Quito 12-06-2019).

Esta cita se recoge porque resume el sentir de seis de los participantes de este estudio y, para interpretarla, se hace necesario retomar los postulados de Fullan respecto los condicionantes, ajenos a la formación, que facultan u obstaculizan esta transferencia. Este autor responsabiliza a la sobrecarga progresiva de trabajo, a las obligaciones cada vez más difusas que el sistema educativo le asigna al docente, así como al aislamiento docente que se promueve dentro de las escuelas, como responsables del desaprovechamiento de altas competencias docentes y de la omisión de las incompetencias.¹⁸¹ Por su parte, Pérez Gómez culpa a la cultura institucional instalada en las escuelas que, regidas cada vez por más requerimientos burocráticos y altos sistemas de control, despersonalizan los intercambios entre sus miembros y promueve el individualismo docente.¹⁸² En estos contextos, innovar las prácticas de aula resulta titánico para el docente.

Al cuestionar la política respecto al aseguramiento de la transferencia eficaz de conocimientos desde los procesos de formación continua hacia las prácticas docentes, como salvoconducto al mejoramiento de la calidad de la educación en el país, es preciso mencionar que el proyecto SíPROFE, al detallar los contenidos de cada curso proyectado para el período 2012-2015, puntualiza aspectos relativos a la transferencia de aprendizajes que se espera que los docentes realicen hacia sus prácticas. Sobre todo, se privilegia la elaboración de proyectos relacionados con la temática y adaptados a los contextos particulares de trabajo de cada docente que accede a esos cursos. Según lo referido por la ex Directora Nacional de Formación, a propósito del protocolo de implementación de los programas de formación de 330 horas por especialidad, este fue también un requerimiento que se hizo a las universidades contratadas.¹⁸³ Claro, que no haber realizado seguimiento de estos procesos y teniendo en cuenta que la oferta en este caso fue considerablemente diversa, no se puede establecer la influencia que estos ejercicios de transferencias hayan tenido, más allá de la acreditación formal del programa de formación.

Por otro lado, pese al acierto que el Modelo Nacional de Apoyo y Seguimiento a la Gestión Educativa (MNASGE) representó a nivel de política educativa, el objetivo de asesoría directa en aula para garantizar acompañamiento a los y las docentes en la innovación de sus prácticas, no se concretó por la implementación inconclusa de los

¹⁸¹ Fullan and Hargreaves, *La Escuela Que Queremos: Los Objetivos Por Los Cuaes Vale La Pena Luchar*.

¹⁸² Pérez Gómez, "La Cultura Institucional."

¹⁸³ Natasha Montalvo, Directora de Formación Continua 2014-2017, "Entrevista: Implementación de cursos de Especialidad de 330 horas entre 2014-2016", (Quito, 28-05-2019).

sistemas de mentorazgo que son la base fundamental desde donde se sostiene este modelo. En conclusión la transferencia de aprendizajes no fue canalizada de manera responsable, pese a contar con la estructura orgánica necesaria para sostenerla, y tampoco existió la voluntad política para un seguimiento que hubiera permitido revisar procesos dirigidos a la valoración del aprendizaje y el crecimiento profesional docente; más bien al contrario la transferencia se incluyó en la lógica credencialista que entrega estadísticas con datos fríos que no dan cuenta de incidencia directa en las prácticas pedagógicas del docente, de la institución y de los resultados de aprendizaje de los estudiantes.

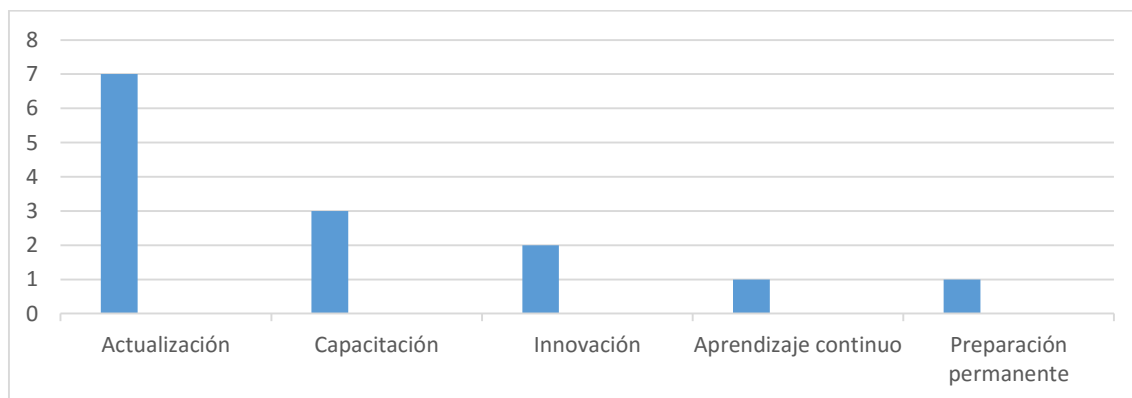
4. Posición de los y las docentes respecto a su formación profesional continua

Este apartado final tiene por objeto identificar la posición de este grupo docente respecto a su formación continua y se desarrolla a partir de tres aspectos: Importancia, corresponsabilidad y autogestión.

Importancia que se asigna a la Formación profesional continua

Al indagar sobre el valor que el grupo le concede a la formación profesional continua como tal, la totalidad aduce considerarla necesidad y obligación moral del docente cuyo concepto aparece asociado mayoritariamente a expresiones como actualización, capacitación, innovación y, en mínima, proporción a aprendizaje y preparación continua.

Gráfico 4
Términos asociados a formación profesional continua



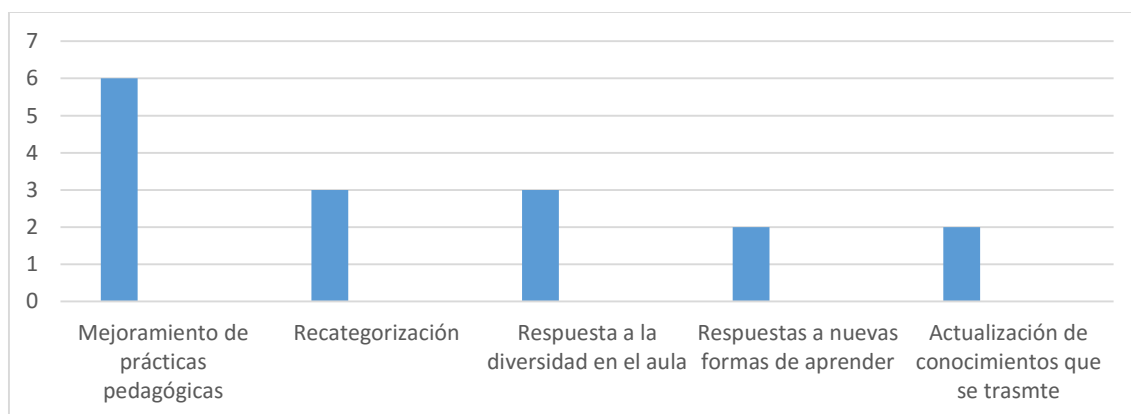
Fuente: Análisis inductivo y deductivo de narrativas
Elaboración propia

Si bien se podría atribuir poca relevancia al uso de uno u otro término por considerarlos sinónimos; recordemos que los términos actualización y capacitación son acuñados bajo la concepción remedial desarticulada con la que se instauró la formación continua y que oficializó el formato de curso de corta duración como dispositivo masivo

de capacitación. Además, este tipo de formación priorizó la transmisión de ciertos contenidos didácticos particulares y la preparación de docentes para implementar reformas curriculares en el aula. Es necesario destacar la presencia de, al menos, dos criterios apegados a la perspectiva de desarrollo profesional docente que defiende que el crecimiento profesional no está en los cursos de capacitación, sino que en la posibilidad de asumir la formación y la práctica profesional como un todo de oportunidades de aprendizaje continuo y preparación permanente. Esta podría ser una muestra de que este constructo no se ha involucrado aún en el debate que mantiene el docente sobre su formación, y conserva aún esquemas apegados a lo tradicional.

También se indagó sobre a qué aspectos del crecimiento profesional docente está ligada esta importancia que le asignan a la formación continua en general.

Gráfico 5
Aspectos a los que aparece ligada la importancia de la FPC



Fuente: Análisis inductivo y deductivo de narrativas
Elaboración propia

Es alto el porcentaje que busca cualificar sus prácticas de manera general, pero hay indicios también de que este propósito busca responder a nuevos requerimientos de la sociedad y de la escuela, como es el incremento de la diversidad y las nuevas formas de aprender de los y las estudiantes de hoy. Este hallazgo denota una capacidad más avanzada de los docentes para identificar necesidades específicas de formación, lo cual implica un cierto grado de reflexión sobre su práctica que, si bien en este caso se produce de forma espontánea, podría ser profesionalizada de manera que se aprovechó positivamente y de manera consciente para su desarrollo profesional.¹⁸⁴

Respecto a la posibilidad de acceder a una recategorización y la correspondiente mejora salarial, que también aparece como relevante, da cuenta de la necesidad de estímulos que el docente demanda luego de invertir tiempo e incluso recursos para estos procesos formativos, pero también

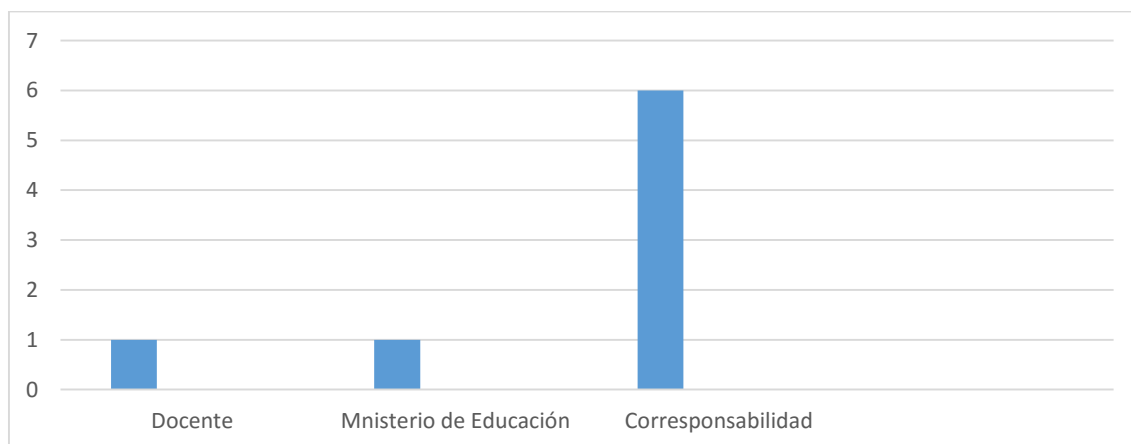
¹⁸⁴ Perrenoud, *Desarrollar La Práctica Reflexiva En El Oficio de Enseñar*.

de la fallida tendencia de la política educativa que ha convertido a la formación en instrumento de ascenso y a los docentes en consumidores de cursos a cambio de puntos.¹⁸⁵

Corresponsabilidad en los procesos de formación continua

Al afrontar el tema de la responsabilidad sobre la formación profesional continua de docentes en general, se evidencia en el grupo un criterio generalizado de corresponsabilidad. Si bien se insta al Estado, a través del respectivo Ministerio, a garantizar este servicio como un derecho de forma gratuita y concomitante con sus requerimientos; también se resalta la responsabilidad de los y las docentes de hacer uso de este derecho y sobre todo de sacar provecho al máximo de estos procesos, aun cuando no estuvieran ajustados a sus demandas más específicas.

Gráfico 6
Responsabilidad sobre la Formación Profesional Continua de los docentes



Fuente: Análisis inductivo y deductivo de narrativas

Elaboración propia

Bueno [...] creo que es un tema de corresponsabilidad porque no puedo lavarme las manos y decir que no me han servido de nada los cursos porque yo creo que como docente debo asumir la responsabilidad de ver lo que un curso aportó a mi formación [...] es cuestión de buscar lo significativo y ponerse a reflexionar en cómo hacer un cambio y no solamente en cumplir con la cantidad de horas si no también en como estoy transfiriendo lo que me dieron.¹⁸⁶

El Estado podría invertir en mejores capacitaciones [...] sí creo que deberían dar una real capacitación acorde a la necesidad de cada docente [...] insistiré en que también depende de cada profesional muchas veces puede ser una capacitación muy aplicable a sus necesidades pero si no lo pone en práctica de nada sirve o a su vez puede ser una capacitación estrictamente basada en la teoría y en contextos distintos a su realidad, pero que si uno toma algo positivo, lo puede hacer significativo para sus necesidades.¹⁸⁷

¹⁸⁵ Antonio Novoa, Profesores ¿EL futuro aún tardará mucho tiempo? en Vélaz de Mendrano and Vaillant, *Aprendizaje y Desarrollo Profesional Docente, Metas 2021*, 49-56, 54 .

¹⁸⁶ ENTRE.DOC9, Entrevista a docentes: Percepciones sobre la Formación Profesional Continua de Docentes, (Quito 25-06-2019).

¹⁸⁷ ENTRE-DOC1, Entrevista a docentes: Percepciones sobre la Formación Profesional Continua de Docentes, (Quito 12-06-2019).

En este punto el análisis explícitamente cuestiona la posición generalizada de cumplimiento y con fines credencialistas que en muchos casos los docentes indican haber evidenciado en sus pares cuando acceden a esta formación y demanda, a la vez, de estos una actitud reflexiva que optimice al máximo estas propuestas.

Al centrarse en la responsabilidad del docente sobre su formación profesional continua, se pidió a los participantes hacer un balance sobre las implicaciones reales que ha tenido en su vida personal su participación en estos programas.

Ajustarnos un poquito más, aunque no nos guste ahí está la responsabilidad justamente muchas veces incluso sacrificando el tiempo de la familia luego serán compensados cuando ya tengamos un poquito de espacio en buena hora la familia lo entiende.¹⁸⁸ Obviamente es un trabajo triple, es irreal decir que fuera del trabajo en dos horas más debemos cumplir con todo planificar y hacer material... mucho más si te toca hacer este tipo de capacitaciones entonces obviamente te tomo el doble de tiempo y obviamente restas tiempo con tu familia...sin duda. Pero capacitaciones que valen la pena, experiencias como la que te decía, uno se siente gustoso y satisfecho en la inversión de tiempo y trabajo que uno debe hacer.¹⁸⁹

La primera cita, que responde a un criterio aislado dentro de los del grupo, hace referencia a la responsabilidad más apegada al criterio de cumplimiento y sacrificio personal; mientras que la segunda, que representa al criterio mayoritario, valora la capacitación en función de su calidad por encima del esfuerzo que representó. Sin embargo, en los dos casos, se generaliza un discurso en que prevalece un sentido de responsabilidad extrema sobre el docente.

En este contexto de la responsabilidad del docente, varios autores han cuestionado ya los efectos perversos de la política educativa de instaurar el credencialismo, las recompensas que alejan al docente mejor capacitado del aula y la recategorización como instrumentos para forzar la capacitación en los docentes.¹⁹⁰ Es necesario hacer un análisis contextualizado de la realidad docente y entenderlo como un problema estructural que tiene que ver no solo con la responsabilidad individual de cada docente sino principalmente con la forma en que las políticas educativas, afines desde luego a un proyecto político y económico de Estado, regulan la formación y las condiciones del trabajo docente.¹⁹¹

¹⁸⁸ ENTRE-DOC6, Entrevista a docentes: Percepciones sobre la Formación Profesional Continua de Docentes, (Quito 20-06-2019).

¹⁸⁹ ENTRE-DOC1, Entrevista a docentes: Percepciones sobre la Formación Profesional Continua de Docentes, (Quito 12-06-2019).

¹⁹⁰ Terigi, Flavia. Carrera docente y política de desarrollo profesional. En Vélaz de Mendrano and Vaillant, *Aprendizaje y Desarrollo Profesional Docente*, 89-98, 90 .

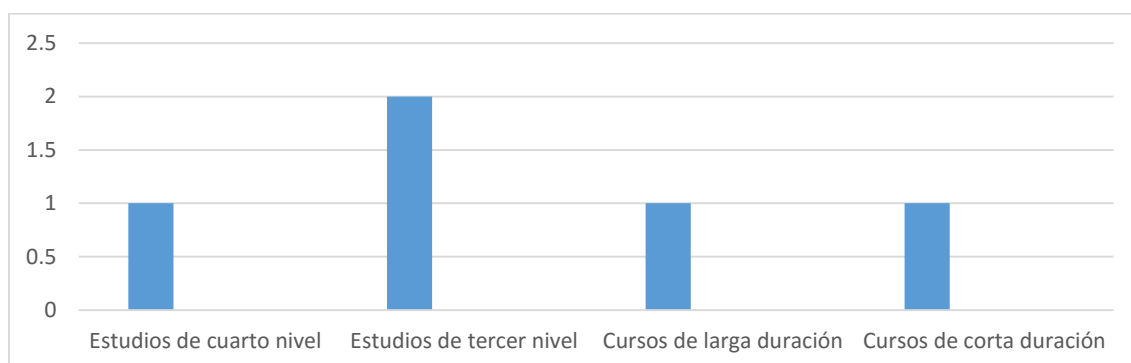
¹⁹¹ Jorge J. Cardelli and Miguel A. Duhalde, "Formación Docente En América Latina .," *Cuadernos de Pedagogía*, 2001, 1–10, 4.

Autogestión de la Formación Profesional

Con el ánimo de hacer un análisis más contextualizado de la responsabilidad de los y las docentes sobre su formación profesional continua; se resalta la capacidad de agencia para gestionar por sí mismos una formación acorde a sus aspiraciones en oposición a lo que el Estado le ofrece.

Quien tienen que estar al frente el Ministerio de Educación, pero si falta desde ahí yo sí creo que es responsabilidad de cada docente.¹⁹²

Gráfico 7
Formación autogestionada por el o la docente en los últimos 10 años



Fuente: Análisis inductivo y deductivo de narrativas

Elaboración propia

La formación continua uno la hace sin la necesidad de que alguien te exija, una trata de aprender de ver lo mejor para su profesión, no es con el afán de réditos económicos si fuera por eso yo no hubiera hecho nunca una maestría, nos subieron 20 dólares al final. Es por el afán de salir adelante con los alumnos y la satisfacción personal y profesional...¹⁹³

Es el caso de la maestra de 5º año de básica que obtuvo una maestría en la Universidad Técnica de Babahoyo en el 2009, quien reitera que la motivación no estuvo relacionada con incremento salarial sino más bien con la necesidad de mejorar el trabajo con sus estudiantes.

Personalmente es una satisfacción porque estoy alcanzando metas en lo profesional y voy encaminada a aprender a prepararme a no quedarme solo con mis años de experiencias que no creo que son suficientes para llevar a los estudiantes a lo mejor. Otro punto, como me dije una compañera, también te va a servir para recategorizarme; también es una parte importante entonces es un doble valor que le doy.¹⁹⁴

Esta reflexión resume el sentir de las profesoras de sexto y séptimo de básica que actualmente están cursando estudios para obtener una licenciatura en la Universidad

¹⁹² ENTRE.DOC7, Entrevista a docentes: Percepciones sobre la Formación Profesional Continua de Docentes, (Quito 22-06-2019).

¹⁹³ ENTRE.DOC5, Entrevista a docentes: Percepciones sobre la Formación Profesional Continua de Docentes, (Quito 18-06-2019).

¹⁹⁴ ENTRE-DOC2, Entrevista a docentes: Percepciones sobre la Formación Profesional Continua de Docentes, (Quito 12-06-2019).

Indoamérica y en la Técnica Particular de Loja, las dos afirman no haber sido motivadas por la disposición oficial emitida desde el Ministerio de Educación de que hasta el 2020 todos los profesores del sistema fiscal deberían tener título de tercer nivel para conservar sus puestos. Sin embargo, las dos reconocen adjudicarles a estos estudios un valor doble: la satisfacción de crecimiento profesional y el de acceder a la recategorización.

La necesidad del docente es más determinante, por ejemplo, yo seguí uno de 200 horas de neurociencia en línea excelente curso, mis respetos. No fue la modalidad el problema, sino que más bien el hecho de que se ajuste a tus necesidades.¹⁹⁵

Yo he seguido cursitos así a parte que me dan cartones que yo sé que el ministerio eso ni me lo va a reconocer pero que para mí personalmente me sirven mucho. Entonces yo así cositas pequeña así que me cuestan 50 dólares yo si me pago.¹⁹⁶

Estas son citas de dos docentes, describen su gran capacidad de identificar sus necesidades específicas de formación, pero también su alto compromiso para buscar satisfacerlas asumiendo personalmente el costo de estos; sin embargo, hay que asumir que la condición socioeconómica es determinante en este caso. Existen varios estudios orientados a analizar el progresivo empobrecimiento del sector docente en toda región andina en la última década como una de las causales para la falta de predisposición docente para involucrarse en procesos formativos asumiendo los costos respectivos.¹⁹⁷

Personalmente a mi si me gusta, yo si he aprovechado los cursos más bien yo no le veo como una carga, ventajosamente yo dispongo de tiempo en la tarde para capacitarme más bien mi limite ha sido lo económico, realmente yo quisiera seguir ahora una maestría o al menos me encantaría seguir una especialización, pero mi sueldo no me lo permite.¹⁹⁸

Por ejemplo, antes de la revolución ciudadana nosotros aquí la autoridad del colegio decía hay tal o cual curso y si quieren seguir la institución les cubre la mitad y ustedes pongan la otra mitad. Pero en cambio hoy por hoy los cursos son demasiado caros y entonces por la parte económica no podemos tomar un curso; además como estamos mal remunerados no creo que con ese sueldo podamos pagarnos un curso que realmente vaya en beneficio de lo personal y del bienestar de los estudiantes.¹⁹⁹

La segunda cita hace referencia a experiencias, anteriores a la época estudiada, en la que se dio autonomía a las instituciones educativas para gestionar la formación continua de docentes en función de las necesidades específicas de la institución; aquí el hecho de que la institución asuma la mitad del costo facilitó el acceso a los y las docentes.

¹⁹⁵ ENTRE.DOC5, Entrevista a docentes: Percepciones sobre la Formación Profesional Continua de Docentes, (Quito 18-06-2019).

¹⁹⁶ ENTRE-DOC4, Entrevista a docentes: Percepciones sobre la Formación Profesional Continua de Docentes, (Quito 14-06-2019).

¹⁹⁷ Terigi, “Desarrollo Profesional Continuo y Carrera Docente En América Latina.”

¹⁹⁸ ENTRE-DOC4, Entrevista a docentes: Percepciones sobre la Formación Profesional Continua de Docentes. (Quito 14-06-2019).

¹⁹⁹ ENTRE.DOC7, Entrevista a docentes: Percepciones sobre la Formación Profesional Continua de Docentes, (Quito 22-06-2019).

Como se puede ver, la vinculación de la formación continua con las necesidades de formación de los y las docentes, aspecto primordial para estos, entra constantemente en tensión con sus condiciones socio económicas debido a que la formación oficial que ofrece el Ministerio no cumple con este requerimiento.

Por otro lado, frente a lo inaccesible que puede ser para la mayoría de los docentes pagar por una propuesta formal o informal que responda a sus requerimientos, los docentes también dan cuenta de la posibilidad de autoformarse aprovechando las nuevas posibilidades que las tecnologías proporcionan.

Yo en lo personal creo que cada uno debemos tener esa vocación de investigar, de irnos formando. Por mi cuenta yo si soy un poquito que me gusta investigar indagar cuando alguna cosa no se me veo tutoriales en internet; entonces yo creo que es cada docente el que debe estar preocupado de irse formando y seguir creciendo por sus alumnos.²⁰⁰

Si bien hay una buena predisposición, en general, para autogestionar una formación continua oportuna y pertinente a las necesidades que da cuenta de una buena capacidad de agenciamiento, esta no constituye en sí un acto de resistencia ante la ideología hegemónica que prima en la formación continua, porque no obedece aún a una conciencia crítica sobre ella y, sobre todo, a la decisión de confrontarla desde el debate y un accionar organizado. Más bien, este acto termina contribuyendo a reforzar esta ideología que responsabiliza al docente de innovar constantemente sus prácticas para atender realidades cada vez más diversas.²⁰¹ Es apremiante que los y las docentes incursionen en el debate que pone su protagonismo como eje central de la calidad de la educación, se organicen, se empoderen de su rol y demanden al sistema su lugar en el diseño e implementación de políticas y programas de formación continua desde una posición consciente y crítica de transformación.

Al sondear respecto a las expectativas que los y las docentes tienen respecto a la formación profesional continua que el Ministerio de Educación debe ofertarles se realiza los siguientes hallazgos:

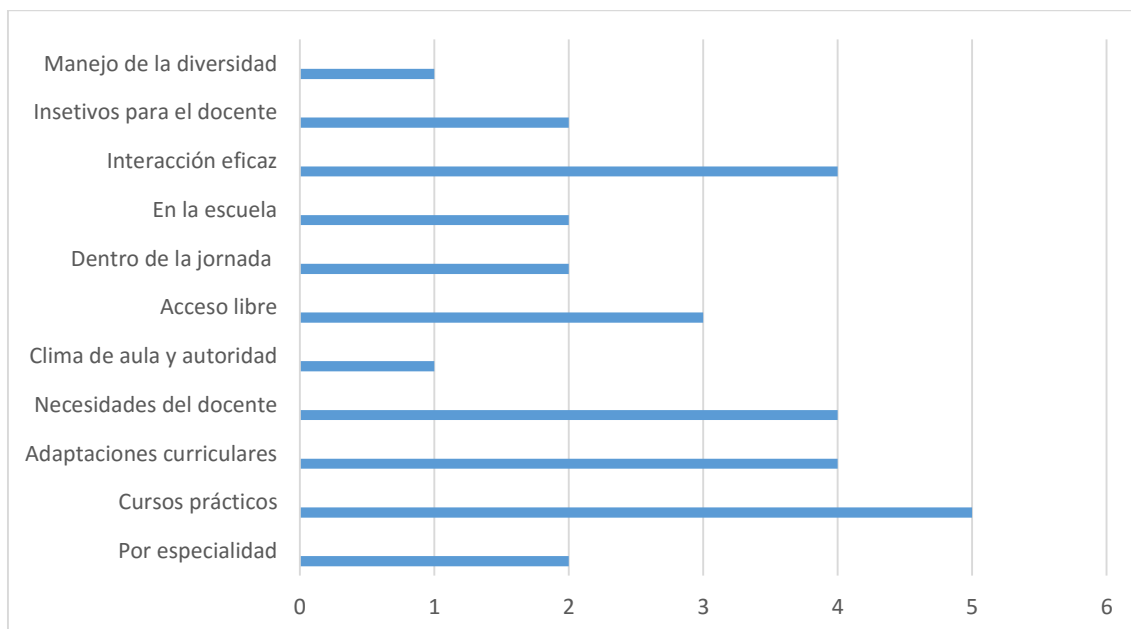
El grupo centra sus expectativas mayoritariamente en la posibilidad de que esta formación sea práctica, garantice interacción eficaz tanto con tutores como entre pares, se ajuste a sus necesidades, especialmente, a la necesidad de diseñar e implementar adaptaciones curriculares. En menor proporción, el grupo también demanda que el acceso

²⁰⁰ ENTRE.DOC7, Entrevista a docentes: Percepciones sobre la Formación Profesional Continua de Docentes, (Quito 22-06-2019).

²⁰¹ Henry Giroux, "Teorías de La Reproducción y La Resistencia En La Nueva Sociología de La Educación:Un Análisis Crítico," *Revista Colombiana de Educación* 53, no. 17 (1986), <https://doi.org/10.17227/01203916.5140>.

a esta formación pueda ser flexible de acuerdo con las necesidades, la oferta y el tiempo personal disponible. Los demás aspectos resultan menos significativos por la frecuencia con la que aparecen.

Gráfico 8
Expectativas de la formación profesional continua



Fuente: Análisis inductivo y deductivo de narrativas
Elaboración propia

Conclusiones

La promoción de la formación profesional de los y las docentes en servicio adquirió sustancial importancia dentro de la política educativa que el gobierno de la *Revolución Ciudadana* implementó entre 2007 y 2017 con miras a mejorar la calidad de la educación ecuatoriana. En este sentido, se implementó el Sistema Integral de Desarrollo Profesional para Educadores (SÍPROFE) en 2008, alcanzando el pico más alto en cuanto a la cobertura en la oferta de capacitación docente en 2010; y, posteriormente el programa de formación y capacitación de alto nivel *Soy Maestro nunca dejo de aprender*, que entre 2014 y 2016 ofreció masivamente programas de formación continua por especialidad y programas de maestría a docentes de todo el magisterio nacional. En este período, la oferta masiva de formación a docentes en servicio fue la prioridad.

Al procurar caracterizar el modelo de formación continua con el que se materializa esta política de oferta masiva encontramos que la definición de los contenidos de la formación que la *Revolución Ciudadana* ofreció a los y las docentes de todo el país respondió básicamente a necesidades relacionadas a la implementación de reformas curriculares y a resultados de las diferentes evaluaciones docentes aplicadas. En el primer caso, es evidente la total cobertura que el Ministerio de Educación garantizó para cursos de capacitación relativos a la Actualización Curricular de 2010, así como a la implementación del Currículo de los niveles de educación obligatoria de 2016. En el segundo caso, los resultados de las evaluaciones docentes SER aplicadas por el por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEVAL) fueron desde el 2009 el principal referente para determinar las necesidades de formación. El empleo de dispositivos de evaluación que medían exclusivamente el dominio de contenidos académicos determinó que el 70% de cada programa de especialidad implementado en el 2014 atendiera contenidos eminentemente académicos.

En este sentido, los y las docentes reclaman que estos procesos se enfocaran en contenidos netamente teóricos, desvinculados de sus necesidades más particulares, y poco significativos en cuanto al tratamiento de temas transversales del currículo. Es evidente que los docentes mantienen una lucha por acercar la teoría a la práctica y demandan ser formados para la práctica, es decir, demandan una formación que los habilite para transferir los aportes de la teoría de forma autónoma y contextualizada hacia su práctica de aula. Instan también a la formación a sintonizarse con sus necesidades particulares,

como la creciente diversidad que enfrentan en el aula y la presencia de innumerables conflictos propios de los cambios sociales y culturales que atraviesa la sociedad y que exigen de ellos nuevas competencias. Finalmente, aparece el interés por contenidos de su especialidad por encima de los contenidos relativos a temas transversales del currículo, cuestionan la deficiente formación que recibieron orientada básicamente al aprendizaje cognitivo de valores. Esta situación impidió que los y las docentes encuentren en la transversalización de valores una alternativa para enfrentar los problemas cotidianos del aula de mejor manera.

Al referirse a la calidad pedagógica de los procesos de formación continua de este período, cabe señalar que el Ministerio de Educación generalizó el uso del curso de corta y mediana duración como modalidad exclusiva hasta el 2013; a partir del 2014, se incrementan modalidades de mayor significatividad como fueron programas de formación continua por especialidad de 330 horas de duración y programas de maestría. Desde 2015, se instaura y generaliza la modalidad de capacitación en línea con la creación de la plataforma del Ministerio de Educación *mecapacito.gob.ec*. Respecto a la conceptualización que se hizo inicialmente, desde los lineamientos políticos del SiPROFE, de un modelo pedagógico alternativo apegado al constructivismo y al interaprendizaje para la formación docente continua, este se vio constantemente amenazado; por un lado la amplia diversidad de la oferta derivada de la contratación de diferentes instituciones de educación superior para la ejecución de los programas así como por la falta de recursos que, después de 2016, condujo al Ministerio de Educación a la implementación de cursos virtuales de mediana duración sin mediación docente impiden la concreción efectiva de este modelo.

Las percepciones de los y las docentes en este sentido evidencian el alto valor que le dan a la interacción y a la mediación docente dentro de los procesos formativos. Al referirse a las modalidades a las que tuvieron acceso, el 77% de los entrevistados se inclina por las modalidades presencial y semi presencial dejando ver cierto grado de resistencia a la modalidad virtual, asociada a la experiencia que tuvieron con los cursos en línea sin mediación docente desde el 2016. En este punto, la literatura pone en discusión la modalidad como algo que no es neutro, sino como el todo estructurado que responde a unas intenciones educativas específicas, que son las que determinan el uso que se le da a una determinada modalidad, donde el modelo pedagógico es lo más relevante. En esta perspectiva, el modelo pedagógico implícito en la modalidad virtual sin

mediación docente respondió más a criterios de masividad y cobertura que a la construcción de aprendizaje colaborativo.

Al referir los alcances de la formación continua en este período, la política educativa centra su atención en generar mecanismos que garanticen la participación de los y las docentes, promoviendo el credencialismo y, en cambio, descuida el seguimiento a la transferencia de aprendizajes que se espera que los y las docentes realicen al concluir un proceso de formación. La promulgación del Decreto Ejecutivo nro. 811, de 22 de octubre de 2015, incluye el *art. 302.1*, que legitima como requisito de ascenso de categoría contar con al menos 330 horas de formación impartidas por instituciones de educación superior calificadas por el Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CEAACES), y la firma de compromisos por parte de los y las docentes para que asuman el pago del programa en caso de reprobalo fueron algunas de las estrategias que se emplearon para contrarrestar el ausentismo o deserción de los y las docentes de los diferentes cursos de capacitación.

En este sentido, si bien los y las entrevistados relatan que no antepusieron la recategorización como meta personal al acceder a la formación continua ofertada en este período, reconocen que la forma en que se impuso la participación de los y las docentes en estos procesos de formación, más su falta de significatividad debido a la desvinculación con sus necesidades y a las deficiencias pedagógicas, sobre todo de las ofertas virtuales, mermaron drásticamente el interés de los y las docentes y dieron pie a que su derecho a recibir una formación continua se transforme en una obligación más por cumplir. Por otro lado, la transferencia de aprendizajes hacia la práctica de aula fue más frecuente en los programas por especialidad de 330 horas de duración, al parecer la duración fue determinante para propiciar mejores condiciones para el aprendizaje interactivo y para la inclusión de varios ejercicios de transferencia dentro del mismo proceso formativo.

Además, los docentes refieren las importantes dificultades que encontraron para que esta transferencia trascendiera de sus prácticas individuales a las prácticas institucionales, de manera que se impactará significativamente en los resultados de aprendizaje de los estudiantes. Entre estas dificultades se citan la falta de auspicio institucional, la carga de nuevas obligaciones ajenas al ejercicio docente, la presión del tiempo frente a las metas del currículo, la falta de recursos, y la falta de colaboración de los padres, entre otras. Todos estos obstáculos constituyen indicadores de una cultura

institucional regida cada vez más por requerimientos burocráticos y altos sistemas de control que afianzan el individualismo y dejan solo al docente en la tarea de innovar en sus prácticas y mejorar la calidad de la educación.

Un aspecto reprochable de la política de este período es que, pese a que acertadamente se haya diseñado el Modelo Nacional de Apoyo y Seguimiento a la Gestión Educativa (MNASGE) en el que se incluye la estructura orgánica funcional necesaria para optimizar la identificación de las necesidades de formación docente y para acompañar y promover la innovación de las prácticas docentes desde el contexto más particular del aula y la institución educativa, no se haya hecho uso de este para estos fines y se haya dejado a expensas de evaluaciones docentes centradas en la valoración de saberes disciplinares la detección de necesidades de formación, y a los y las docentes solos con la responsabilidad de una transferencia situada de aprendizajes y de la innovación de sus prácticas profesionales.

Todos estos hallazgos obtenidos después de haber interpelado a la política educativa respecto a ¿En qué se formó?, ¿Cómo se formó? y ¿Para qué se formó? a los y las docentes en servicio, dejan ver claramente el marcado perfil remedial y credencialista que caracterizó a la política educativa en general y al modelo de formación docente continua en particular durante el período de la Revolución Ciudadana. Además dejan gran expectativa respecto al camino que aún queda por recorrer para generar una propuesta de formación docente apegada a la corriente de Desarrollo Profesional Docente que se viene gestando a nivel mundial desde finales del siglo pasado y que la literatura y la experiencia ha mostrado como alternativa a los modelos tradicionales.

Referencias bibliográficas

- Aguerrondo, Ines. “Los Desafíos de La Política Educativa Relativos a Las Reformas de La Formación Docente.” ... *Latina: Nuevas Perspectivas Sobre Su Formación y ...*, 2004, 10–12. <http://www.miportal.edu.sv/Sitios/formaciondocente/proyectos/04-MP.pdf>.
- Asamblea Nacional del Ecuador. Constitución de la República del Ecuador 2008, 449 Registro oficial 449 de 30-ene-2012 § (2008).
- Ávalos, Beatriz. “El Desarrollo Profesional de Los Docentes. Proyectando Desde El Presente Al Futuro.” *Promedlac -Unesco*, 2003. [http://cmapspublic.ihmc.us/rid=1207713274062_1826244684_11319/El desarrollo profesional docentes.pdf](http://cmapspublic.ihmc.us/rid=1207713274062_1826244684_11319/El%20desarrollo%20profesional%20docentes.pdf).
- Boggino, Norberto, and Rosekrans Kristin. *Investigación-Acción: Reflexión Crítica Sobre La Práctica Educativa*. Edited by Homo Sapiens. Santa Fé-Argentina, 2004.
- Calvas Chávez, Vanessa Lucía. “La Reforma Curricular de La Educación Básica En Ocho Planteles Experimentales de La Zona Urbana de Quito : Estudio de Caso Realizado En El Área de Lenguaje y Comunicación En El 3er. Año de Educación Básica,” 2010, 2003–5. <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/handle/10469/2017>.
- Cardelli, Jorge J., and Miguel A. Duhalde. “Formación Docente En América Latina .” *Cuadernos de Pedagogía*, 2001, 1–10.
- Celorio Díaz, Juan. “Transversalizar Los Contenidos: ¿misión Imposible?” *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, no. 27 (1996): 61–82.
- Coll, César, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé, and A. Zabala. *11. El Constructivismo En El Aula*. Edited by Graó. Mexico: Graó, 2007.
- Coll Salvador, César. “Acción, Interacción y Construcción Del Conocimiento En Situaciones Educativas.” *Anuario de Psicología* 33, no. 2 (1985): 61–70.
- . “Estructura Gupal, Interacción Entre Alumnos y Aprendizaje Escolar.” *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development, ISSN 0210-3702, ISSN-e 1578-4126, N° 27-28, 1984, Págs. 119-138*, no. 27 (1984): 119–38. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=668449>.
- Coll Salvador, César, Javier Onrubia, and Teresa Mauri Majós. “Ayudar a Aprender En Contextos Educativos: El Ejercicio de La Influencia Educativa y El Análisis de La Enseñanza.” *Revista de Educación*, no. 346 (2008): 33–70.
- David, Perkins, and Gavriel Salomon. “(TL) Transfer of Learning.” *Developmental*

- Review* 30, no. 2 (2010): 128–54. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2010.03.001>.
- Díaz Barriga, Angel. “La Educación En Valores : Avatares Del Currículum Formal , Oculto y Los Temas Transversales.” *Revista Electronica de Investigacion Educativa* 8 (2006): 1–15.
- Ecuador, Asamblea Nacional del. Ley orgánica de educación intercultural (2017). <http://www.forosecuador.ec/forum/ecuador/educación-y-ciencia/170802-pdf-loei-y-su-reglamento-2019>.
- Ecuador, Ministerio de Educación. Modelo Nacional de Apoyo y Seguimiento a la Gestión Educativa (2013). https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/03/MNASGE_aprobado_18dic.pdf.
- . Proyecto Sistema Integral de Desarrollo Profesional Educativo (2013).
- Ecuador, Ministerio de Educación del. “<https://mecapacito.gob.ec>,” n.d.
- Ecuador, Mnisterio de Educación. “Plan Decenal de Educación Del Ecuador,” 2009.
- Ecuador, Presidencia de la República. “Reglamento General a La L.O.E.I.” *Ministerio de Educación*, no. 1332 (2017): 116. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/05/Reglamento-General-Ley-Organica-Educacion-Intercultural.pdf>.
- Ecuador, Secretaria Nacional de Planificación y Desarrollo. Plan Nacional para el Buen Vivir 2013-2017 (2013). https://www.unicef.org/ecuador/Plan_Nacional_Buen_Vivir_2013-2017.pdf.
- Fabara Garzón, Eduardo. “El Estado Del Arte de La Formación Docente En El Ecuador.” *Cuadernos Del Contrato Social Para La Educación* Cuaderno 8 (2015): 102.
- Fernández, Dolores, and Lourdes Montero. “Perspectivas de Asesores y Profesores Sobre Las Modalidades de Formación Del Profesorado.” *Revista de Investgación Educativa* volumen 25 (2007): 367–88.
- Flores Talavera, María. “De La Formación a La Práctica Docente: Un Estudio de Los Procesos de Transferencia de Los Profesores.” *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* 34, no. 3 (2004): 37–68.
- Fullan, Michael, and Andy Hargreaves. *La Escuela Que Queremos: Los Objetivos Por Los Cuaes Vale La Pena Luchar*. Edited by Amorrortu Editores. Nuenos Aires / Argentina, n.d.
- García Cabrero, Benilde, Luis Márquez Ramírez, Alfonso Bustos Sánchez, and Susana Espíndola. “Análisis de Los Patrones de Interaccion y Construcción El Conocimiento En Ambientes de Aprendizaje En Línea.” *Revista Electrónica de*

- Investigación Educativa* 10 (2008): 1–19. <https://doi.org/Mexico>.
- García, Carlos Marcelo. “La Evaluación Del Desarrollo Profesional Docente: De La Cantidad a La Calidad.” *Revista Brasileira de Formação de Professores* 1, no. 1 (2009): 43–70.
- Garello, María Virginia, and María Cristina Rinaudo. “Autorregulación Del Aprendizaje , Feedback y Transferencia de Conocimiento . Investigación de Diseño Con Estudiantes Universitarios Self-Regulation of Learning , Feedback and Knowledge Transfer : Design Resea.” *Revista Electrónica de Investigación Educativa* 15 (2013): 131–47.
- Giroux, Henry. “Teorías de La Reproducción y La Resistencia En La Nueva Sociología de La Educación:Un Análisis Crítico.” *Revista Colombiana de Educación* 53, no. 17 (1986). <https://doi.org/10.17227/01203916.5140>.
- Guskey, Thomas R. “Does It Make a Difference? Evaluating Professional Development.” *Educational Leadership* 59, no. 6 (2002): 45–51.
- Jiménez, Vicente, and José Tejada. *Formador de Formadores.-Escenario Aula*, 2011.
- Ministerio de Educación del Ecuador. “Educacion.Gob.Ec.” noticias, 2016.
- Onrubia, Javier, and Universidad de Barcelona. “Aprender y Enseñar En Entornos Virtuales : Actividad Conjunta , Ayuda Pedagógica y Construcción.” *RED. Revista de Educación a Distancia*, n.d., 1–16.
- Pérez Gómez, Angel. “La Cultura Institucional.” In *La Cultura Escolar En La Sociedad Neoliberal*, edited by Morata, Segunda., 127–98, 2003. <https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=C6MXeAHcG18C&oi=fnd&pg=PA11&dq=cultura+escolar&ots=OS11YEFcXm&sig=9IwUQSwTjnvvPmz-aNveBIf6xkE>.
- Perrenoud, Philippe. *Desarrollar La Práctica Reflexiva En El Oficio de Enseñar*. Edited by Editorial GRAÓ de Irif S: L. Octava edi. Crítica y Fundamentos. México: Graó, 2011. https://coleccion.siaeducacion.org/sites/default/files/files/6_perrenoud_philippe_2007desarrollar_la_practica_reflexiva.pdf
https://coleccion.siaeducacion.org/sites/default/files/files/6_perrenoud_philippe_2007desarrollar_la_practica_reflexiva.pdf.
- Riba Campos, Carles Enric. “Generalidades Sobre Los Métodos Cualitativos : Características Básicas , Variantes , Campos de Aplicación e Historia.” Barcelona: FUOC, 2009.
- . “La Entrevista Como Técnica Nuclear de La Observación Participante.”

- Barcelona: FUOC, 2009.
- Rodríguez G., David. “La Entrevista.” Barcelona: FUOC, 2010.
- Sánchez, José A Serrano. “Maestros Generalistas vs Especialistas . Claves y Discrepancias En La Reforma de La Formación Inicial de Los Maestros de Primaria,” n.d., 533–55.
- Sandin E., María. “Tradiciones En La Investigación Cualitativa (Capítulo 7).” In *Investigación Cualitativa En Educación. Fundamentos y Tradiciones*, 141–84, 2003.
- Simons, H. *El Estudio de Caso: Teoría y Práctica*, 2011.
- Tenti, Emilio, Fantani. “Consideraciones Sociologicas Sobre La Profesionalización Docente. [Http://Www.Redalyc.Org/Articulo.Oa?Id=87313705003](http://Www.Redalyc.Org/Articulo.Oa?Id=87313705003).” *Educação & Sociedade ISSN: 0101-7330 Revista@cedes.Unicamp.Br Centro de Estudos Educação e Sociedade Brasil*, 2007, 335–53.
- Terigi, Flavia. “Desarrollo Profesional Continuo y Carrera Docente En América Latina.” *PREAL* 50 (2010): 1–52. http://pdf.usaid.gov/pdf_docs/PBAAC238.pdf.
- Vaillant, Denise. “Mejorando La Formación y El Desarrollo Profesional Docente En Latinoamérica.” *Revista Pensamiento Educativo* 41 ; N° 2 (2007): 207–22. <http://www.pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/424/public/424-941-1-PB.pdf>.
- Vélaz de Mendrano, Consuelo, and Denise Vaillant. *Aprendizaje y Desarrollo Profesional Docente. Metas Educativas 2021 OEI*. Madrid, 2011.
- Vezub, Lea F. “Las Políticas de Acompañamiento Pedagógico Como Estrategia de Desarrollo Profesional Docente El Caso de Los Programas de Mentoría a Docentes Principiantes.” *Revista Del IICE* 30 (n.d.): 103–24.
- Vygotski, L.S. 6. *El Desarrollo de Los Procesos Psicológicos Superiores*. Edited by M. Cole. Barcelona: Crítica, 1979.