



Maestría en

EDUCACIÓN

CON MENCIÓN EN **GESTIÓN DEL APRENDIZAJE MEDIADO POR TIC**

**Tesis previa a la obtención de título de Magíster en Educación
mención Gestión del Aprendizaje mediado por TIC.**

AUTORES: Lizeth Carolina Cueva Montaluisa

Eduardo Fabricio Ramírez Coronel

TUTOR: MSc. María Nella Escala Benites

Título del Trabajo de Titulación

**La formación docente en el Ecuador desde una perspectiva pedagógica, didáctica
y tecnológica: Una propuesta de formación continua para docentes del Magisterio**

Fiscal

Quito, noviembre 2021

La formación docente en el Ecuador desde una perspectiva pedagógica, didáctica y tecnológica: Una propuesta de formación continua para docentes del Magisterio Fiscal

Por:

Lizeth Carolina Cueva Montaluisa

Eduardo Fabricio Ramírez Coronel

Septiembre 2021

Aprobado:

María, N. Escala, B. Tutor

Marco, V. Carrillo, G., Presidente del Tribunal

Sonia, E. Arroyo, E., Miembro del Tribunal

Aceptado y Firmado: _____ 12, noviembre, 2021
Marco, V. Carrillo, G.

Aceptado y Firmado: _____ 12, noviembre, 2021
Sonia, E. Arroyo, E., Miembro del Tribunal

_____ 12, noviembre, 2021

Marco, V. Carrillo, G.
Presidente(a) del Tribunal
Universidad Internacional del Ecuador

Autoría del Trabajo de Titulación

Nosotros, Lizeth Carolina Cueva Montaluisa y Eduardo Fabricio Ramírez Coronel, declaramos bajo juramento que el trabajo de titulación titulado **La formación docente en el Ecuador desde una perspectiva pedagógica, didáctica y tecnológica: Una propuesta de formación continua para docentes del Magisterio Fiscal** es de nuestra autoría y exclusiva responsabilidad legal y académica; que no ha sido presentado anteriormente para ningún grado o calificación profesional, habiéndose citado las fuentes correspondientes y respetando las disposiciones legales que protegen los derechos de autor vigentes.



Lizeth Carolina Cueva Montaluisa

Correo electrónico: lizcuevam@gmail.com



Eduardo Fabricio Ramírez Coronel

Correo electrónico: edu.fabri.ramirez@gmail.com

Autorización de Derechos de Propiedad Intelectual

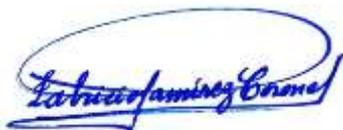
Nosotros, Lizeth Carolina Cueva Montaluisa y Eduardo Fabricio Ramírez Coronel, en calidad de autores del trabajo de investigación titulado **La formación docente en el Ecuador desde una perspectiva pedagógica, didáctica y tecnológica: Una propuesta de formación continua para docentes del Magisterio Fiscal**, autorizo a la Universidad Internacional del Ecuador (UIDE) para hacer uso de todos los contenidos que nos pertenecen o de parte de los que contiene esta obra, con fines estrictamente académicos o de investigación. Los derechos que como autores nos corresponden, lo establecido en los artículos 5, 6, 8, 19 y demás pertinentes de la Ley de Propiedad Intelectual y su Reglamento en Ecuador.

D. M. Quito, septiembre de 2021



Lizeth Carolina Cueva Montaluisa

Correo electrónico: lizcuevam@gmail.com



Eduardo Fabricio Ramírez Coronel

Correo electrónico: edu.fabri.ramirez@gmail.com

Resumen Ejecutivo

La formación docente tiene gran incidencia en el logro de los aprendizajes de los estudiantes y constituye un elemento esencial de mejora de la calidad educativa. Sin embargo, se evidencia que la formación docente en el Ecuador reproduce un proceso de enseñanza-aprendizaje centrado en la transmisión de conocimiento descontextualizado. Mediante la metodología de investigación documental se plantea un análisis de los procesos de formación docente considerando el contexto ecuatoriano desde una mirada pedagógica, didáctica y tecnológica, de esta forma se desarrolla una reflexión crítica de los principales resultados de las evaluaciones realizadas por parte del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEVAL), en el año 2016 y con la información del Ministerio de Educación del Ecuador relacionada con los procesos de formación continua llevados a cabo por los docentes en los años del 2017 al 2019. De esta forma, se observa que el 66,67 % de los docentes del Magisterio Fiscal poseen un nivel bajo de comprensión en lo que respecta al dominio de su campo de conocimiento, y muestran un débil liderazgo dentro del aula. Así también, se hace evidente la desarticulación de la oferta de formación continua planteada por el Ministerio de Educación con relación a las necesidades que surgen de los niveles de desempeño, en los niveles educativos y especialidades o categorías de los docentes. El presente trabajo de investigación plantea una propuesta de formación continua para los docentes del Magisterio Fiscal que responde a la generación de itinerarios formativos que contribuyen al desarrollo de uno o más niveles cognitivos y que se plantean en función de los niveles de desempeño: en formación, fundamental, favorable y excelente.

Palabras clave: evaluación, formación docente, dimensiones, itinerarios formativos.

Abstract

Teacher training has a great impact on the achievement of student learning and constitutes an essential element for improving educational quality. However, it is evident that teacher training in Ecuador reproduces a teaching-learning process focused on the transmission of decontextualized knowledge. Through the documentary research methodology, an analysis of the teacher training processes is proposed considering the Ecuadorian context from a pedagogical, didactic and technological perspective, in this way a critical reflection of the main results of the evaluations carried out by the National Institute of Educational Evaluation (INEVAL), in 2016 and with the information from the Ministry of Education of Ecuador related to the continuous training processes carried out by teachers in the years 2017 to 2019. In this way, it is observed that the 66.67% of Fiscal Teaching teachers have a low level of understanding regarding the domain of their field of knowledge and show weak leadership within the classroom. Likewise, the disarticulation of the continuous training offer proposed by the Ministry of Education in relation to the needs that arise from the levels of performance, in the educational levels and specialties or categories of teachers, is evident. This research work raises a proposal for continuous training for Fiscal Teaching teachers that responds to the generation of training itineraries that contribute to the development of one or more cognitive levels and that are proposed based on performance levels: in training, fundamental, favorable and excellent.

Keywords: evaluation, teacher training, dimensions, training itineraries.

ÍNDICE DE CONTENIDO

Capítulo 1: Introducción	3
Generalidades	4
Situación General del Sector	4
Definición del problema	7
Situación deseada	7
Objetivo General	8
Específicos	8
Preguntas de investigación	8
Capítulo 2: Marco Teórico	9
La formación docente	9
Formación continua	9
La pertinencia de la formación y el desarrollo profesional docente	11
Perfil profesional docente	14
Las dimensiones de la formación docente	15
Currículo formativo docente	23
Itinerario formativo	24
Capítulo 3: Metodología de Investigación	25
Capítulo 4: Propuesta de formación continua para docentes del Magisterio Fiscal	45
Capítulo 5: Discusión de resultados y conclusiones	54
Referencias Bibliográficas	60

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Docentes evaluados y ausentes	26
Tabla 2 Resultado de evaluación docente por nivel	30
Tabla 3 Niveles educativos	33
Tabla 4 Docentes del Magisterio Fiscal capacitados por niveles educativos y especialidades	42

ÍNDICE DE ILUSTRACIONES

Ilustración 1 Número de docentes por nivel educativo y especialidades: nivel “en formación”	34
Ilustración 2 Número de docentes por nivel educativo y especialidades: nivel “fundamental”	35
Ilustración 3 Número de docentes por campo disciplinar: nivel "favorable"	37
Ilustración 4 Número de docentes por nivel educativo y especialidades: nivel “en excelente”	38
Ilustración 5 Itinerarios Formativos	46

Capítulo 1: Introducción

El presente trabajo de titulación presenta un análisis del desarrollo de la formación docente en el Ecuador desde la dimensión pedagógica (Madrid & Lucero, 1999; Tukuhamas-Espinoza, 2020), didáctica (Cataneo, 2015; Tukuhamas-Espinoza, 2020) y tecnológica (INTEF, 2017; Tukuhamas-Espinoza, 2020) para planear una propuesta de formación continua y flexible para los docentes del Magisterio Fiscal.

En este sentido, la formación docente continua es un eje fundamental que influye directamente en la calidad educativa, es decir, el proceso de enseñanza-aprendizaje tiene un efecto directo en el desarrollo de las habilidades del siglo XXI en los sujetos de aprendizajes, lo que les permite comprender mejor y aprender en función de su contexto (Escobar, 2015).

Para lograr lo anteriormente citado, es menester realizar una lectura e interpretación crítica de los resultados de la evaluación “Ser Maestro” que realizó el Instituto Nacional de Evaluación Educativa en el año 2016 a un número determinado de docentes activos del magisterio fiscal.

Posteriormente, se describe el problema que versa sobre la formación de los docentes en el Ecuador que reproduce un proceso de enseñanza-aprendizaje centrado en la transmisión de conocimiento memorístico y que como consecuencia perjudica el aprendizaje significativo en los estudiantes. Así mismo, se define el objetivo general y los objetivos específicos y el alcance que va a tener el proyecto de investigación.

El marco teórico profundiza diferentes categorías que pretenden establecer la teoría reflexionada, construida y la potencial que surja del proyecto de investigación. Conceptos que fortalecen la concepción del desarrollo profesional docente y que son ejes del abordaje epistemológico reflexivo que debe guiar la investigación planteada.

Finalmente, se detalla la propuesta operativa que desarrolla paso a paso cada una de las acciones, se definen los recursos y se establece el cronograma que permita alcanzar los objetivos planteados.

Generalidades

Título: La formación docente en el Ecuador desde una perspectiva pedagógica, didáctica y tecnológica: Una propuesta de formación continua para docentes del Magisterio Fiscal.

Participantes: Lizeth Carolina Cueva Montaluisa. Eduardo Fabricio Ramírez Coronel.

Línea de investigación: con el fin de contribuir a la transformación de la educación desde los aspectos sociales y considerando el contexto ecuatoriano se plantea un proceso reflexivo y crítico de la situación de la formación de los docentes del Magisterio Fiscal de acuerdo con los resultados de las evaluaciones realizadas por parte del INEVAL, en este sentido, el proyecto aporta a la línea de Educación y cultura y a la sub-línea de Innovación educativa, empleo y ciudadanía.

Directora: Nella Escala

Fecha de inicio: 22 de febrero de 2021

Fecha de finalización: 01 de septiembre de 20201

Organización impactada: Ministerio de Educación

Autorización uso de datos: No aplica

Situación General del Sector

El crecimiento y desarrollo social, económico y cultural de un país depende del capital humano que este eduque y forme, para lo cual las decisiones políticas de un gobierno respecto a la inversión se vuelven decisiones que permitirán la supervivencia en la sociedad del conocimiento y de la cuarta revolución industrial en pleno Siglo XXI.

La intencionalidad que tiene el país de generar conocimiento, desarrollar e innovar tecnología y realizar investigación solo será posible si cuenta con profesionales altamente cualificados para responder a los desafíos coyunturales y problemas de la sociedad ecuatoriana. En gran medida esto depende de la calidad integral de los profesores o educadores, así como de su formación. Para esto, esta masa crítica debe ser sujeto de formación inicial y permanente de tal manera que pueda adquirir competencias que impulsen la transformación de la praxis educativa.

Sin embargo, los cambios económicos, sociales y tecnológicos no han reflejado las debidas transformaciones en los procesos de formación docente. De acuerdo con Marcelo & Vaillant (2009) afirman que las políticas, planes, programas y proyectos educativos impulsados por los Gobiernos no han garantizado la profesionalización de manera sostenida y esto permite que la praxis formativa del docente se resista a los cambios.

Por otro lado, y a pesar de que los procesos de formación docente se han presentado en las agendas políticas de los países, Yuni (2009) indica que, si se hace un recorrido histórico por diferentes fuentes del pensamiento, los resultados dan cuenta de que existe una preocupación epistémica relacionada con los procesos de formación de los docentes en los aspectos y su rol específico de la pedagogía.

Asprelli (2012) resalta que el proceso de formación docente debe ser considerado como un trayecto que se va construyendo a través de un proceso de relación e interacción con otros, planteado a través de normativas, contenidos contextualizados, estrategias y actividades implementados a través de diversos medios.

En el caso específico del Ecuador, si se hace referencia a la educación media, el desempeño de los docentes del Magisterio Fiscal representa una serie de problemáticas que se evidencian en los resultados de las evaluaciones realizadas por el Instituto Nacional de

Evaluación Educativa en el año 2016, cuya característica estaba enfocada en medir el dominio de sus conocimientos disciplinares.

En este sentido, el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEVAL, 2017) socializó los resultados de la evaluación de desempeño a docentes activos del Magisterio Fiscal que arrojaron lo siguiente: (a) el 6,5 % de los docentes se ubican en el nivel en “formación”, (b) el 60,17 % se ubican en el nivel “fundamental”, (c) el 32,48 % en el nivel “favorable”, y (d) el 0,85 % en “excelente”.

Lo plasmado en el párrafo anterior, estaría en sintonía con lo que sostiene Braslavsky cuando plantea que “los profesores no tienen las capacidades adecuadas, las prácticas están burocratizadas” (2005, p. 3) y por tanto urge analizar profundamente las razones, inclusive asociadas o vinculadas a una crisis del modelo de escuela que se desarrolla.

De igual manera, siguiendo la reflexión, a partir de la información proporcionada por el INEVAL; en esta se devela que el dominio pedagógico-didáctico por parte de la gran mayoría de docentes en su totalidad es nula. Esto, como consecuencia del tipo de formación inicial y permanente en la dimensión pedagógica-didáctica que han adquirido los docentes del Magisterio Fiscal y que se ve reflejada en el tipo de oferta formativa de docencia proporcionada por las Instituciones de Educación Superior.

En este sentido, el proceso de enseñanza-aprendizaje tiene una correlación directa entre el dominio pedagógico-didáctico y los resultados de aprendizajes. Por tal motivo, es clave pensar críticamente que la formación continua sigue recurriendo a una serie de estrategias y metodologías que fomentan una cultura estática sobre cómo se deben abordar los procesos de aprendizaje donde el docente sigue siendo el centro del proceso educativo, que inclusive reproduce el sistema sociopolítico-cultural y económico imperante. En palabras de Santos (2010) la formación docente está inserta en “la cultura neoliberal que nos envuelve en

dinámicas de individualismo exacerbado, competitividad extrema, obsesión por la eficiencia, relativismo moral, conformismo social, reificación del conocimiento” (p. 176).

Por tales motivos, la formación docente se presenta como un proceso envuelto en un contexto social, económico y tecnológico plenamente influenciado por ideas epistemológicas que, dependiendo del paradigma, están en continua disputa entre la conservación y la transformación.

Esta reflexión crítica que se ha abordado a lo largo del documento puntualiza varios aspectos que permiten identificar los nudos críticos de la formación continua de los docentes, basados en datos cualitativos y cuantitativos que muestran un diagnóstico a nivel del país.

Definición del problema

Con base a lo expuesto y considerando la situación actual respecto al desempeño, a la formación continua de los docentes del Magisterio Fiscal y la incidencia directa de los procesos de enseñanza en el logro de los aprendizajes, se ha definido que el problema central es que la formación docente en el Ecuador reproduce un proceso de enseñanza-aprendizaje centrado en la transmisión de conocimiento descontextualizado.

Situación deseada

La presente propuesta plantea que a través del análisis de la situación de la formación continua de los docentes del Magisterio Fiscal ecuatoriano y específicamente de los resultados de las evaluaciones realizadas por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa - INEVAL, se realice un análisis crítico y reflexivo que permita la construcción de una propuesta de formación continua representada en una estructura de itinerario formativo con el fin resolver la problemática identificada.

La propuesta formativa continua vislumbra un escenario en el cual los docentes puedan transitar por itinerarios curriculares cuya implementación los habilite a aprender, desaprender y reaprender. En otras palabras, la adquisición de nuevas y pertinentes competencias pedagógicas, didácticas y tecnológicas que produzcan un efecto directo en el dominio del campo del conocimiento, la innovación educativa como resultado de la implementación y reflexión de metodologías activas que potencian el aprendizaje significativo, experiencial y real, contemplando el uso, con sentido pedagógico, de las tecnologías de la información y comunicación.

Objetivo General

Diseñar una propuesta de formación continua basada en itinerarios para los docentes del Magisterio Fiscal.

Específicos

- Interpretar los resultados de las evaluaciones realizadas por el INEVAL a los docentes del Magisterio Fiscal ecuatoriano en el año 2016.
- Analizar la situación de la formación continua de los docentes del Magisterio Fiscal durante el periodo 2017-2019.
- Proponer un itinerario formativo que responda a las competencias pedagógicas, didácticas y tecnológicas.

Preguntas de investigación

- ¿Qué demuestran los resultados de las evaluaciones realizadas por INEVAL en el año 2016 a los docentes del Magisterio Fiscal en los procesos de formación continua?
- ¿Cuál fue la propuesta formativa implementada por el Ministerio de Educación como respuesta a los resultados de las evaluaciones realizadas por INEVAL a los docentes del Magisterio Fiscal durante el período 2017-2019?

- ¿De qué manera los procesos de formación continua de los docentes pueden responder a los desafíos de desarrollo profesional educativo presentes en los resultados de desempeño conforme las evaluaciones realizadas por el INEVAL en el año 2016?

Capítulo 2: Marco Teórico

La formación docente

Formación continua

Con el fin de abordar la problemática planteada, se han considerado varios aspectos que cobran utilidad en el tratamiento de la formación docente en el Ecuador, una de ellas se concibe en algo que es necesario abordar para comprender el problema, la cual se centra en la importancia de la formación docente continua del profesorado.

De aquí, se puede establecer que con el pasar del tiempo el rol docente se ha transformado, las demandas actuales exigen contar con docentes que, en su perfil, además de tener dominio en el conocimiento específico de la asignatura que imparte, es necesario también profundizar en las dimensiones relacionadas con la enseñanza, la mediación del aprendizaje, y su combinación con el manejo de las tecnologías de la información y la comunicación.

De acuerdo con Marcelo y Vaillant (2009) son de opinión que los cambios sociales no han evidenciado las necesarias transformaciones en los procesos de formación docente, puesto que, hasta el momento no se ha garantizado un desarrollo profesionalizante que permita la generación de nuevas e innovadoras prácticas a las cuales se resisten los educadores.

En este sentido, pensar en la formación docente pertinente y de calidad se muestra como un desafío que todos los países deben abordar para fortalecer los sistemas educativos, sobre esto, Santos (2007 citado por Freire, 2017) plantea que actualmente la formación de los docentes y el mejoramiento de su desempeño profesional constituyen dos de las principales prioridades en la esfera educacional. Por ello, la formación continua de los docentes es considerada fundamental y clave por su aporte para generar transformaciones en el contexto social, científico-tecnológico en el campo del saber específico.

Para el presente estudio, es necesario abordar la concepción de la formación docente continua, la cual estaría enfocada en la actualización constante de los conocimientos, Imbernón (1998 citado por Freire, 2017) se refiere a este tipo de formación como un proceso que se enfoca en la revisión y actualización competencias adquiridas previamente y que se da a partir de la necesidad de actualizar los conocimientos considerando los cambios y avances tecnológicos y de las ciencias. Por lo cual, es necesario pensar en escenarios educativos futuros para estar continuamente preparados.

En este aspecto, la importancia radica además en el impacto que el ejercicio profesional de un docente continuamente preparado tiene en el aseguramiento de la calidad de los aprendizajes, y por ende en la calidad educativa. En cuanto a las políticas públicas, estas representan un reto ante los nuevos desarrollos científicos, tecnológicos y académicos; por lo cual, los procesos de capacitación deben responder a estos nuevos saberes y su combinación con la tecnología, de tal manera que los profesionales de la educación puedan impulsar cambios y transformaciones en el hecho educativo.

En los últimos años, de acuerdo con el informe TALIS de la OECD en 2014 presentado en Marcelo y Vaillant (2018), se ha observado cierta transformación en los procesos de formación continua para docentes, el informe sugiere que se han multiplicado el

número de actividades formativas innovadoras en los docentes, mediante la generación de comunidades de práctica, procesos de observación y análisis de la práctica, generación de redes de docentes y participación continua en proyectos de investigación y mentoría para fortalecer la formación continua, lo cual hace evidente la necesidad de contemplar estas prácticas para un tipo de formación pertinente y de calidad.

La pertinencia de la formación y el desarrollo profesional docente

Por otro lado, es necesario preguntarse ¿cuáles son las competencias que los docentes deberían tener para responder a las necesidades del siglo XXI?, para ello, es clave pensar en los escenarios futuros de la educación, los cuales marcan los principales desafíos del desarrollo profesional educativo de los docentes. En el contexto ecuatoriano, de acuerdo con Cueva (2020) existen tres retos fundamentales en la formación y desarrollo profesional docente: el primero tiene relación con la pertinencia de la formación y desarrollo profesional docente, el segundo con el diseño e implementación de itinerarios formativos articulados a los perfiles docentes, y el tercero con la mejora continua de la concepción de la formación y el desarrollo profesional docente.

Respecto al reto de la pertinencia de la formación y el desarrollo profesional docente es evidente que las tendencias educativas plantean una educación que responda a los cambios sociales, políticos y económicos. Si se toma como ejemplo los cambios generados en la educación a raíz de la pandemia, según Cueva (2020) estos han desafiado a que el modelo pedagógico responda a la generación de competencias (conocimientos, habilidades y actitudes) técnicas específicas, tecnológicas y socioemocionales en los docentes.

De igual forma, es clave reconocer que la formación y desarrollo profesional docente será pertinente en la medida en que se comprenda y el sistema sea empático con las necesidades reales y sentidas formativas que demanden los/las docentes, por lo que tal como

lo afirman Bolívar (2000) y Fullan (2002), la pertinencia de la formación debe responder a la praxis educativa desarrollada por el docente. Así también, tomar en cuenta que la cuarta revolución industrial desafía a los sistemas educativos a repensar los procesos de formación docente.

Sobre el desafío de contar con un diseño e implementación de itinerarios formativos articulados a los perfiles docentes Cueva (2020) indica que

La construcción del perfil docente debe seguir trabajándose a partir de un proceso de construcción colectiva entre las instituciones del estado rectoras de la educación y las Instituciones de Educación Superior, con el fin de responder a las necesidades del siglo XXI y a la primera formación de los docentes, es decir, su formación inicial.

En este sentido, los itinerarios formativos constituyen el camino que los docentes deberán transitar a lo largo de su carrera profesional, por lo que, la definición de itinerarios claros implica la implementación de procesos de formación continua ordenados y que tomen en cuenta los componentes del primer desafío, pues de esta forma se apuntará a una formación y desarrollo profesional docente con altos grados de pertinencia.

Así también, el tercer reto se enmarca en que se debe seguir debatiendo y mejorando la concepción de la formación y el desarrollo profesional docente, si se hace referencia a lo planteado por Tokuhamas-Espinoza (2020), es imperante reflexionar sobre el contenido de la formación que deben recibir los docentes en la dimensión disciplinar, pedagógica-didáctica, tecnológica-cultural y sobre la mente, el cerebro y la educación, y, desde esta perspectiva profundizar en la concepción y práctica de una-un docente que se considera y debería ser considerado y revalorizado por la sociedad como un científico del aprendizaje (Tokuhamas-Espinoza, 2020) o intelectual transformativo como lo plantea Giroux (1990).

La categoría intelectual transformativo es sustantiva al ser, pensar y actuar del docente y a la vez es una oposición a una mirada conceptual en términos puramente técnicos, burocráticos e instrumentales.

El docente intelectual transformativo contribuye a aclarar el papel que desempeña como profesor en la producción, construcción y legitimación de diversos conocimientos e intereses políticos-educativos. Es una mirada sobre el rol docente que se expresa en el pensamiento y reflexión de su práctica educativa, que no es nada rutinaria sino sobre todo encierra una fuerte crítica a lo establecido y a la mera suposición de reconocerlo como reproductor de una teoría educativa que es conceptualizada, planificada y validada exclusivamente por expertos.

Por tanto, la categoría de intelectuales transformativos para los docentes implica pensar una educación para el desarrollo de una sociedad libre, equitativa, justa, inclusiva y democrática.

Perfil profesional docente

El perfil profesional docente se constituye como un elemento clave en el proceso de análisis y reflexión de este trabajo investigativo, para que las dimensiones pedagógica, didáctica y tecnológica puedan orientar el itinerario formativo que debe discernir y decidir el sujeto de la formación permanente del Magisterio Fiscal.

Es así que el perfil profesional se lo define como aquel conjunto de dimensiones que se caracterizan por definir las particularidades sobre las cuales el profesional reflexivo y crítico de la educación debe crecer formativamente a lo largo de su ser, pensar y actuar a través de la consecución de metas desafiantes que encontrará en su itinerario formativo.

En palabras de Vizúete, Viera y Peralvo (2016) el perfil profesional es

como una imagen previa de las características, conocimientos, habilidades, valores y sentimientos que debe haber desarrollado el estudiante en su proceso de formación, este generalmente se expresa en términos de los objetivos o competencias finales a alcanzar en un nivel de enseñanza dado (p. 129).

El perfil profesional docente contempla aquellos conocimientos, habilidades y actitudes de ahí que la importancia de este radica en la preparación, profesionalización y formación permanente que permita la adquisición y dominio de más y mejores competencias que faciliten el desarrollo de la gestión del proceso de enseñanza y aprendizaje y del liderazgo en la producción de conocimientos desde la reflexión crítica del hecho educativo.

Es decir, un perfil profesional docente cuya importancia es la de trascender el dominio disciplinar del área de conocimiento, para que su accionar esté fundamentado en un estilo transformador que le permita revalorizar su opción ética, política y pedagógica como medios fundamentales para implementar la didáctica ajustada a las necesidades y coyunturas socioculturales por las cuales atraviesan los sujetos de aprendizaje. A la vez, de la incorporación del mundo tecnológico en la gestión del aprendizaje como una respuesta a la comprensión del mundo digital y que esta se vea como un medio imperativo para dinamizar las estructuras cognitivas.

Por tanto, el perfil profesional docente dialoga de manera directa con factores asociados internos y externos que su rol le exige. Los externos tienen que ver cómo el perfil profesional docente toma en cuenta las demandas del contexto social, cultural, político, económico y ecológico que son necesarias comprenderlas, analizar y debatirlas a partir de una lectura crítica de la realidad para que su accionar pedagógico pueda estar impregnado de las realidades que son necesarias llevarlas al aula.

Los factores internos, exigen que el perfil profesional docente se refleje una opción epistemológica la cual debe dominar porque “debería conocer la epistemología de la ciencia

que quiere compartir con los alumnos y actualizar los conocimientos científicos, como camino reflexivo para secuenciar adecuadamente los contenidos a aprender” (Tribó, 2008, p. 189). Además del dominio de estrategias metodológicas activas que desarrollen enfoques de enseñanza basados en la indagación, comprensión de conceptos, trabajo en equipo y colaboración, pertinencia de las necesidades de los estudiantes. Y, por último, un factor asociado a lo tecnológico que permita también, desde esta perspectiva, consolidar habilidades de pensamiento crítico, investigación, comunicación y socioemocionales.

Las dimensiones de la formación docente

Sin duda alguna, los retos descritos en párrafos anteriores son la expresión crítica de una lectura de los resultados de la evaluación al Magisterio Fiscal realizada por el Instituto de Evaluación Educativa (INEVAL).

El INEVAL (2017) en el año 2016, evalúa a 125.665 docentes activos a través de la prueba “Ser Maestro”, de los cuales 8.168 reportan un puntaje menor a 599 puntos. 75.619 alcanzaron una nota entre 600-699. 40.820 docentes alcanzaron una nota superior a los 700 máximo hasta 949. Y 1.067 docentes tuvieron resultados entre 950-1.000 puntos.

Dicha información refleja una debilidad clave, que aporta en esta investigación, porque evidencia la necesidad de diseñar, implementar y evaluar cursos de capacitación continua cuya finalidad sea, en un primer momento, la generación de procesos formativos que fortalezcan competencias en el dominio disciplinar.

Ahora bien, la idea de evaluar los conocimientos específicos de los docentes, para la mejora educativa, está en varias reflexiones de autores que afirman que este aspecto debe estar presente en las evaluaciones de desempeño, tal como lo expresa Elliot (citado por Ortiz, 2009, p. 8) plantea que “en la evaluación de docentes han de tenerse en cuenta el dominio que demuestra el profesor en su área de conocimiento”. Igual que Feldman (citado por Ortiz,

2009, p. 8) señala varios aspectos importantes que se deben tomar en cuenta, uno de ellos es “el conocimiento que tenga de la materia”.

Al ser evaluados los docentes, ellos comprenden qué es lo que les exige el sistema educativo ecuatoriano y cuáles son las variables que deben ser alcanzadas a través de una formación continua, inclusive reconocen en qué saberes se ponen los acentos y cuáles son los pertinentes. Es decir, la dimensión disciplinar juega un imperativo existencial en la formación docente.

La dimensión pedagógica-didáctica se vuelve un aspecto clave para asegurar la calidad de la educación, a la cual debe contribuir la formación permanente. Esta investigación propone que se profundice en la necesidad de la actualización docente a partir de reconocer que esta dimensión es una debilidad presente en los resultados del INEVAL (2017).

La dimensión pedagógica-didáctica o aquellas metodologías y destrezas que los docentes utilizan a la hora de enfrentar al proceso de aprendizaje, se vuelven un factor que tiene una directa influencia en los resultados de aprendizajes de los estudiantes. Para esto, las competencias docentes a nivel pedagógico deben centrarse en la necesidad de buscar y aproximarse en nuevas formas de adaptar, contextualizar e innovar métodos de enseñanzas que exigen las tendencias educativas y sociales (Velo, Pequeño y Negreiros, 2019).

En esta dimensión el docente se reconoce y se revaloriza a sí mismo desde otro rol que se le vuelve desafiante porque debe dar un salto cualitativo. De una mirada de transmisor de conocimiento a mediador-acompañante del proceso de aprendizaje de los sujetos, es decir pensar una enseñanza con sentido (Posner, 2004), que le permita desarrollar todas sus funciones y responsabilidades de una mirada sistémica organizacional, donde el tiempo y el espacio planificados se vuelven elementos para el desarrollo de habilidades centradas en la ejecución sistemática de pasos para impactar en los estudiantes.

En este mismo sentido, el contexto actual, desestabilizado por la pandemia COVID-19, hace pensar la necesidad de imaginar creativamente que el rol docente debe centrarse en la mediación pedagógica, entendida esta como el proceso que posibilita el desarrollo de las capacidades distintivas del ser humano de manera integral, es decir su sistema afectivo, cognitivo y praxítico que le permitirá sentir, comprender, descubrir, innovar y transformar su entorno (Feuerstein, 1994 citado por Avendaño y Parada, 2011); o en palabras de Robinson (2012) la necesidad de generar pensamiento divergente, entendido como aquella capacidad de ver un sinnúmero o múltiples respuestas a una pregunta problematizadora que está presente en la realidad.

Mantenerse en un rol meramente transmisor de contenidos sería perpetuar una educación y la adquisición de aprendizajes meramente mecánicos, acríticos, descontextualizados y memorísticos que no hacen otra cosa que considerar al estudiante como una persona pasiva, antiestética (Robinson, 2012).

Por tanto, pensar la educación y el rol docente se vuelve un imperativo existencial para acercarse a la utopía de una escuela que desarrolle una formación integral de tal manera que sus estudiantes adquieran y desarrollen conocimientos, destrezas y habilidades, en fin, competencias relacionadas con las alfabetizaciones básicas numéricas, científicas, TIC, financiera, cultural y cívica. Resolución de problemas y pensamiento crítico, creatividad, colaboración y comunicación. Curiosidad, persistencia, iniciativa, liderazgo, adaptabilidad, inteligencia emocional y conciencia social.

La intencionalidad de formar integralmente a los sujetos de aprendizaje se explicita en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, desde la perspectiva del cómo el docente implementa todos elementos pedagógicos-educativos-didácticos en su práctica.

Ahora bien, ¿cómo se está desarrollando la práctica docente?, ¿cuáles son las características para identificar una buena práctica docente?, ¿qué se entiende por una buena práctica docente? Estas preguntas generadoras se vuelven clave a la hora de intentar reflexionar críticamente la praxis educativa.

Hay mucha literatura que brinda información confiable, reflexionada y consolidada sobre lo que significa una buena práctica realizada por el docente. La FLACSO junto con la CAF (FLACSO, 2017) generan regularmente un aporte significativo que permite tener mejores elementos para la reflexión de lo que está sucediendo con la práctica docente en América Latina y el Caribe. Es así como se entiende por buena práctica como

aquella que además de tener resultados sobresalientes, ha alcanzado un nivel de institucionalización tal que permite tener la certeza de que no se trata de resultados aislados o casuales, sino que estos son consistentes a través del tiempo, y ayudan a resolver, en forma creativa, situaciones problemáticas, de forma que puede ser recomendada como modelo a seguir (FLACSO, 2017, p. 19).

Mientras que Yáñez y Soria (2017) afirman que las buenas prácticas docentes son el conjunto de estrategias o acciones que generan los docentes eficaces, con el objetivo de mejorar el proceso de enseñanza mediante el cual los estudiantes mejoran significativamente sus aprendizajes, inclusive independientemente de sus condiciones de entrada.

Por tanto, se puede distinguir que una buena práctica docente es aquella que está compuesta por un conjunto de estrategias o acciones realizadas por uno o varios docentes que obtienen resultados significativos en los aprendizajes de los estudiantes, y que por su impacto en el espacio y tiempo de enseñanza se puede institucionalizar y potencialmente sirve de modelaje de la enseñanza para otras instituciones.

Respecto a la dimensión tecnológica en los procesos educativos, es importante mencionar que, con la evolución de la tecnología el campo de la educación presenta más y mejores oportunidades de reinventarse, en este sentido los docentes deben estar preparados para dar respuesta rápida a los cambios, mantenerse capacitados y actualizados de manera continua para generar y perfeccionar sus competencias tecno – educativas, pensar y utilizar la tecnología desde un enfoque pedagógico, como aliado para mejorar los procesos de enseñanza– aprendizaje y contribuir para que los estudiantes puedan alcanzar aprendizajes significativos.

Por tanto, el innovar desde el uso de las herramientas TIC en la educación es parte de las necesidades y tendencias de la educación moderna. Banannan (2008, citado por Villarruel, 2012) indica que es necesario asumir los retos de incorporar las TIC como instrumento de innovación educativa para generar procesos de transformación en las aulas.

Por ello, es necesario generar procesos de reflexión continua donde se considere a las herramientas TIC para la gestión del aprendizaje como un medio para mejorar la enseñanza y el aprendizaje y donde se repiense el rol del docente en este proceso. En este sentido, el uso pertinente de las herramientas en línea por parte de los docentes para potenciar los aprendizajes de los estudiantes responde a dos aspectos fundamentales tal como lo plantea García-Valcárcel Muñoz-Repiso (2007): 1) las transformaciones en las metas de aprendizaje y en los procesos de enseñanza-aprendizaje y 2) los cambios en las funciones tanto de docentes y estudiantes.

Una de las ventajas del uso de la tecnología en los procesos educativos consiste en que estas pueden ser utilizadas para la constitución de comunidades de aprendizaje, que, en palabras de García, Leena & Petreñas (2013) constituyen una experiencia de transformación

social y cultural, mientras que Gairín (2006) afirma que buscan modificar las prácticas educativas tradicionales y la forma de cómo se organiza la educación.

En este sentido, y con la evolución constante de la tecnología, las comunidades de aprendizaje no solo se desarrollan de manera física, sino que se presentan a través de redes virtuales donde la mediación de la tecnología juega un papel fundamental, de ahí que las comunidades de aprendizaje virtuales de acuerdo con Pazos, Pérez y Salinas (2001, p. 3) “son entornos basados en la web que agrupan personas relacionadas con una temática específica que además de las listas de distribución (primer nodo de la comunidad virtual) comparten documentos y recursos”.

Es así que, considerando que existen varias herramientas en línea que permiten la interacción entre docentes y estudiantes, la construcción de comunidades de aprendizaje podrían construirse con base en cuatro pilares claves: 1) la construcción de objetivos claros y compartidos, creando así un sentido de pertenencia y colaboración, 2) la promoción de una relación positiva en todos los miembros, 3) compartir la visión del proceso de aprendizaje en la comunidad, y; 4) pensando en la tecnología como un medio para la constitución, el mantenimiento y la mejora de los aprendizajes.

Así pues, una de las aristas que se deben tomar en cuenta en los procesos de formación docente es la innovación pedagógica como parte ineludible en el proceso de enseñanza y aprendizaje, debido a que su aplicación y manejo, genera cambios significativos en los docentes, ya que, el utilizar nuevas estrategias didácticas en la práctica docente cotidiana, fomenta la búsqueda de nuevas u otras herramientas de apoyo para el desarrollo de sus funciones.

En este sentido, el desarrollo de las competencias digitales en los docentes permite introducir su saber hacer en el mundo digital, la utilización de la tecnología en la

implementación de los procesos educativos para que estos sean más eficientes, además que potencien la capacidad de seleccionar y navegar de manera segura en la red. Estos aspectos permitirán que los docentes potencien sus competencias de desarrollo de contenidos digitales con el uso de las TIC con enfoque pedagógico, combinándolas con metodologías de enseñanza activa que permita que los estudiantes sean el centro del aprendizaje.

Otra dimensión en la cual necesitan ser formados de manera continua los docentes, es aquella relacionada con el cerebro, mente y educación, es decir acoger toda la epistemología que se viene desarrollando desde la neurociencia. Esta tiene varias aportaciones que hacer a las competencias curriculares (Martínez, Piquera, Delgado y García, 2018) que debe dominar el docente.

Para esto los docentes deben primero comprender que el cerebro es el órgano más complejo del ser humano (Aprendamos Juntos, 2019) y como tal los docentes deben direccionar sus aprendizajes sobre cómo este influye en el desarrollo integral de los estudiantes, desde lo afectivo, cognitivo y praxitivo.

Desarrollo integral que a la vez el propio docente debe ser sujeto, entonces se comprende que la formación integral

sirve para orientar procesos que busquen lograr, fundamentalmente, la realización plena del hombre y de la mujer; se busca la obtención de individuos éticos, felices, satisfechos y socialmente responsables. También, contribuye al mejoramiento de la calidad de vida del entorno social, puesto que ningún ser humano por sí mismo, sino que lo hace en un contexto sociocultural determinado, con el objeto igualmente de mejorarlo (Marrero, Mohamed y Xifra, 2018, p. 8).

Se puede afirmar que el cerebro humano es un órgano biológico y social (Velásquez, Remolina y Calle, 2009), que se encarga de todo aquello que está relacionado con el

pensamiento, la imaginación, la mente, la intuición, la acción, la conciencia, etc. Además, la idea de órgano social es evidente porque permite que el ser humano pueda estar conectado o vinculado permanentemente con el otro, esto permite llegar a la conclusión de que los seres humanos son seres sociales.

Además, el cerebro es un sistema complejo que se renueva permanentemente, es creativo, es capaz de elaborar y reelaborar todo aquello que se propone a partir del contexto en el que se desenvuelve. Por tanto, la dimensión de la neuroeducación, en el marco de la formación docente que deben dominar los docentes, se la define como aquella que

se ocupa de estudiar la optimización del proceso de enseñanza y aprendizaje con base en el desarrollo del cerebro y los fundamentos neurobiológicos que lo sustentan. La misma está conformada por numerosas disciplinas y promueve una mayor integración de las ciencias de la educación con aquellas que se ocupan del desarrollo neurocognitivo y el funcionamiento cerebral del ser humano (Battro y Cardinali, 1996 citado por Gago y Elgier, 2018 p. 477).

Currículo formativo docente

Ahora bien, cuando se hace un análisis de las variables del problema, objeto de la investigación, es necesario profundizar en cada una de las definiciones operacionales que evalúa el INEVAL a través de las pruebas “SER MAESTRO”. Las definiciones operacionales son el puente conceptual (INEVAL, 2020) que permiten verificar los tópicos que los docentes deben dominar en cada una de las dimensiones evaluadas.

También es necesario considerar que la formación docente continua necesita basarse en currículo formativo que se debe concebir como generador y flexible. Pensar un currículo formativo docente, generador y flexible es desarrollar una propuesta filosófica,

epistemológica y sociológica que debe responder a las problemáticas sentidas de los docentes y a las debilidades que se detectan en los resultados de las evaluaciones de desempeño.

Un currículo formativo docente implica el desarrollo de procesos de pensamientos que ayude a la población a ser analistas simbólicos (Reich, 1993), personas capaces de trabajar con símbolos, procesarlos, reflexionarlos e inclusive intercambiarlos, para ello también será necesario habilidades de pensamiento sistémico, dinámico, colaborativo e interdisciplinario.

Un currículo formativo docente es el que facilita la concreción de una variedad de aplicaciones múltiples (Gros, 2011), en función del tipo de situación de aprendizaje, así como la posibilidad de favorecer que cada docente también diseñe y autogestione su proceso formativo. Además de proporcionar todas las metodologías y modalidades, que, a partir de una visión humanizadora, desarrolle conocimientos, destrezas, habilidades y actitudes, en fin competencias en espacios y tiempos determinados.

La idea de un currículo formativo, generador y flexible, que dialogue con la homologación de la práctica curricular se presenta como uno de los desafíos fundamentales que será un campo de disputa a la hora de construir política educativa de desarrollo profesional y educativo, y frente a esto no hay otra alternativa que seguir fundamentando el accionar docente para que los hallazgos epistemológicos, que surjan a raíz de la reflexión crítica de la práctica, sean el horizonte de sentido del ser y hacer docente.

Itinerario formativo

Los cambios actuales y las necesidades de pensar en una educación de calidad que impacte de manera significativa los procesos de enseñanza – aprendizaje para el logro de los objetivos propuestos dentro del aula plantea la necesidad de generar transformaciones en diversos ámbitos mantienen diversos desafíos, como lo indican Valencia y otros (2016) uno de los desafíos consiste en replantear las labores de la enseñanza y de los profesionales que la

implementan, es decir, los docentes, y es ahí donde uno de los aspectos claves es pensar su formación.

En este sentido, la formación continua docente, debe ser pensada como un proceso ordenado y que responda de manera pertinente a las características de los contextos y sobre todo a las necesidades de los sujetos de formación. Para ello, el planteamiento de itinerarios formativos permite gestionar la formación de los docentes, proponiendo un plan sistemático que se ejecuta a través de una ruta de formación en competencias claves que permiten el fortalecimiento de su perfil profesional docente. Tal como lo señala Granados (s.f.) los itinerarios de formación son “Trayectorias educativas orientadas a profundizar un campo específico de actuación de la profesión o al estudio de modelos teóricos, profesionales y cosmovisiones culturales, que complementan los aprendizajes curriculares” (Granados, s.f.).

Es así como, Granados (s.f.) clasifica a los itinerarios de formación profesional en dos tipos: 1) itinerarios profesionales y 2) itinerarios desde la formación de contextos, saberes y cultura.

Cumpliendo con el objeto de la presente investigación, nos centraremos en los itinerarios profesionales, que parten de la identificación de problemáticas específicas del perfil profesional, (Granados, s.f.) y que tienen como objetivo la intervención de los núcleos problémicos y constituyen “rutas de aprendizaje que dan significado, sentido e identidad a la formación profesional” (p. 1). Además, los itinerarios formativos deben estar articulados con los contextos de las personas, por tanto es importante asumir la formación docente desde el desarrollo de las necesidades y de aquellos dominios que son clave para mejorar la calidad educativa.

Capítulo 3: Metodología de Investigación

El presente trabajo se desarrolla a partir del análisis de la formación docente desde la perspectiva pedagógica, didáctica y tecnológica en el contexto ecuatoriano. Es así como, se analiza críticamente en primera instancia los resultados de las evaluaciones realizadas por el INEVAL a los docentes del Magisterio Fiscal en el año 2016 y se contrasta con la información referente a los procesos de formación continua ejecutados para este grupo de docentes entre los años 2017 al 2019.

El INEVAL, es la institución pública encargada de la evaluación interna y externa del Sistema Educativo Nacional en el Ecuador (Asamblea Nacional, 2010), mientras que el Ministerio de Educación (MinEduc) es la institución pública rectora del sistema educativo nacional y encargada de llevar adelante las políticas establecidas en el Marco Legal Educativo (Asamblea Nacional Constituyente, 2008). Para efectos de la investigación se tomarán las principales acciones realizadas por estas instancias en el marco de la formación continua docente.

Conforme los datos del INEVAL, la totalidad de docentes fiscales a evaluar en el año 2016 fue de 140.917 de los cuales en la ejecución de la evaluación se contó con 125.665 (89,18 %) docentes efectivamente evaluados y 15.252 docentes ausentes en este proceso, es decir el 10,82 % de docentes del Magisterio Fiscal no fueron evaluados a causa de su ausentismo.

Tabla 1 Docentes evaluados y ausentes

Totalidad de docentes fiscales al 2016	140.917
Docentes evaluados	125.665
Docentes ausentes	15.252

Elaboración: Propia.
Fuente: INEVAL, 2020.

En este trabajo de fin de maestría se propone que la investigación documental sea el eje articulador de la unidad de análisis para indagar la información necesaria y dar respuesta de manera clara, concreta y concisa al problema detectado y a las preguntas que se han formulado. En este sentido, se profundiza en el análisis documental sobre la información que está disponible del INEVAL y del MinEduc.

En relación a la primera institución, dicha información hace referencia a dos documentos: 1) La base de datos del INEVAL del Proceso Ser Maestro, con fecha de corte al 04 de marzo de 2020, elaborada por la Dirección de Análisis Geoestadístico e Informes (DAGI) que contiene, entre otros elementos, el número total de docentes evaluados, AMIE¹ de la institución a la que pertenecía el docente en el 2016, sexo, régimen educativo, saberes disciplinares en el que fue evaluado, calificación de cada docente y la identificación del nivel de desempeño del puntaje global de saberes y, b) el informe denominado “Resultados educativos, retos hacia la excelencia” que contiene el marco legal, alcance definidos sobre las evaluaciones ser estudiante, ser bachiller, ser maestro, ser directivo y otros elementos propios de la cultura organizacional de este organismo autónomo.

En el caso del Ministerio de Educación, se cuenta con una base de datos que detalla el nombre de las instituciones que ejecutaron la formación, nombres de los cursos de formación, modalidad (presencial o semipresencial), duración en horas y los beneficiarios (docentes del magisterio fiscal) de los años 2017, 2018 y 2019.

Para acceder a la fuente de información se recurrió, en el caso del INEVAL, a la página web oficial que detalla la documentación requerida. En el caso del MinEduc se solicitó oficialmente a la Subsecretaría de Desarrollo Profesional Educativo dicha información, ya que es la encargada la formación continua del Magisterio y su misión es:

¹ “Código de la Institución Educativa asignado por el Archivo Maestro de Instituciones Educativas (AMIE). Este código se asigna de acuerdo con la provincia y jurisdicción de la Institución, y es único para cada Institución a nivel nacional” (MinEduc, 2020).

Desarrollar y garantizar un Sistema Integral de Desarrollo Profesional Educativo, inclusivo, intercultural e innovador de formación inicial, de inserción para nuevos educadores, autoridades y especialistas educativos con las competencias adecuadas y de formación continua para educadores en ejercicio que eleve y sostenga la calidad de su desempeño e incida de manera significativa en el desarrollo integral de los estudiantes (MinEduc, 2012, p. 27).

En función de la información disponible se procesó y verificó su pertinencia y coherencia, lo cual permitió a partir del análisis develar aquellos hallazgos claves para dar respuesta a las preguntas de investigación y la resolución del problema planteado.

En este sentido, el enfoque de investigación del presente trabajo es cualitativo y se centra en la investigación - acción, como una forma de analizar una problemática específica y proponer soluciones factibles para mitigar esta problemática. Tal como lo expresa Vidal y Rivera, el enfoque de investigación acción “es una forma de investigación que permite vincular el estudio de los problemas en un contexto determinado con programas de acción social, de manera que se logren de forma simultánea conocimientos y cambios sociales” (2007, p. 1).

Es así que se asume la investigación documental porque permite que se aborde de manera analítica el objeto de estudio definido, para profundizar el origen y el desarrollo propuesto, en el caso que lo hubiera.

Tancara define la investigación documental como: “una serie de métodos y técnicas de búsqueda, procesamiento y almacenamiento de la información contenida en los documentos, en primera instancia, y la presentación sistemática, coherente y suficientemente argumentada de nueva información en un documento científico, en segunda instancia” (1993, p. 94).

En palabras de Díaz, la investigación documental es aquella que hacen los investigadores apoyándose de manera directa en las fuentes de carácter netamente documental, es decir documentos de cualquier tipo de especie (2006).

En este sentido y en congruencia con lo planteado en párrafos anteriores, la técnica de investigación a aplicar en el presente trabajo de titulación es el análisis documental que son los pasos que permiten al método conseguir su finalidad (Baena, 2017).

Mientras que, para Dulzaides y Molina (2004) el análisis documental es: “una forma de investigación técnica, un conjunto de operaciones intelectuales, que buscan describir y representar los documentos de forma unificada sistemática ... comprende el procesamiento analítico-sintético ...” (Dulzaides y Molina, 2004, p. 2).

Resultados de la evaluación del desempeño docente

En el año 2016 el INEVAL llevó a cabo las evaluaciones de desempeño docente, estas constaban de cuatro dimensiones:

- SABER: que integra los saberes disciplinares
- SABER HACER: basada en la gestión del aprendizaje
- SABER SER: que considera el liderazgo profesional
- SABER ESTAR: que contiene el desarrollo de las habilidades socioemocionales y competencias ciudadanas.

En este sentido, el desempeño de los docentes se comprende de cuatro dimensiones de acuerdo con INEVAL (2018), estos son: (a) Excelente: cumple con todos los estándares, sus cualidades son visibles en su dominio del saber, mientras que sus conocimientos pedagógicos, y el nivel de liderazgo y confianza trasciende al ámbito escolar; (b) Favorable: su dominio disciplinar, desarrollo como docente y fundamentos pedagógicos son adecuados, está en capacidad de afrontar situaciones adversas, mientras que el nivel de liderazgo le ayuda a tomar decisiones de forma conjunta y la participación ciudadana más allá del aula;

(c) Fundamental: sus conocimientos y habilidades pedagógicas son fundamentales, mantiene un nivel de liderazgo en el aula para el cumplimiento del currículo y la promoción de valores ciudadanos dentro del aula; (d) En formación: sus conocimientos del campo deben ampliarse y hacerse más profundos, así mismo debe fortalecer su liderazgo para la toma de decisiones y la participación ciudadana más allá del aula.

Es así como, sobre la base de lo mencionado, actualmente, se cuenta con los resultados de nivel de desempeño nota global de saberes.

En este sentido, se presentan a continuación los resultados alcanzados por parte de los 125.665 docentes evaluados.

Tabla 2 Resultado de evaluación docente por nivel

Niveles	Número de docentes por nivel	Rango de nota
Nivel 0 "en formación"	8.168	0-599
Nivel 1 "fundamental"	75.610	600-699
Nivel 2 "favorable"	40.820	700-949
Nivel 3 "excelente"	1.067	950-1000
Total	125.665	

Elaboración: Propia.
Fuente: INEVAL, 2020

También, al tomarse como referencia los datos y al realizar un análisis porcentual de estos, tal como lo muestra la gráfica a continuación, establecen que el 6,5 % de los docentes del Magisterio Fiscal tienen un limitado dominio de conocimientos científicos sobre el campo amplio de la asignatura o área que imparten, por tanto, la ejecución del proceso de enseñanza-aprendizaje se centra principalmente en la transmisión de conceptos y definiciones establecidos de acuerdo con el currículo, esto quiere decir que cuentan con un vacío y dominio epistemológico lo que implica que no se desarrollen niveles de conocimiento,

comprensión, aplicación, análisis, evaluación y creación de los aprendizajes (Churches, 2009). Así mismo, mantienen un nivel bajo el desarrollo del liderazgo y la participación. Por tales motivos, estos docentes se encuentran en el nivel de desempeño en formación.

El 60,17 % de los docentes del Magisterio Fiscal, aunque poseen conocimientos elementales, es decir hay comprensión de la asignatura o área del campo de conocimiento científico, y tienen nociones de cómo desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje, sin embargo continúan gestionando el proceso a partir de la idea que el docente es el actor fundamental y central del hecho educativo, lo que implica que las clases giran en torno al desarrollo de actividades asociadas al cumplimiento del currículo donde existen niveles altos de pasividad por parte de los estudiantes, de ahí que a estos docentes se los consideren en el nivel de desempeño fundamental.

Ahora bien, es menester reconocer que el 32,48 % se encuentra en el nivel favorable, esto quiere decir que existe un número de docentes que dominan adecuadamente el campo disciplinar de su materia o área que vienen impartiendo. Esto significa que el aprendizaje de conocimiento no solo se comprende sino además se gestiona para que estos puedan ser aplicados y analizados. Igualmente, este grupo posee fundamentos de planificación curricular, ejecución microcurricular y evaluación de los aprendizajes; inclusive según la Resolución del INEVAL (2018) los docentes ubicados en este nivel, producto de la evaluación de desempeño, están en la capacidad de afrontar obstáculos, resolver conflictos y motivar en la participación ciudadana de los sujetos de aprendizaje a partir de la comprensión, aplicación y análisis de los conocimientos científicos. Sin embargo, será necesario fortalecer y profundizar los saberes disciplinares, la gestión del aprendizaje y el liderazgo profesional más allá del aula.

Por último, el INEVAL reconoce en los resultados que apenas el 0,85 % de docentes evaluados se encuentran en el nivel de excelencia, quiere decir que cumplen con todos

aquellos estándares e indicadores que permiten reconocer su gestión y rol docente, así como el dominio del campo disciplinar, el pedagógico y de liderazgo que trascienden el ámbito escolar. Es decir son docentes, que gestionan pedagógicamente el hecho educativo desde el rol de mediación y se convierten en un andamiaje para que sus estudiantes alcancen las metas de aprendizaje. En el aspecto del dominio disciplinar comprende, explica y construye o reconstruye el conocimiento científico y desarrollan habilidades de pensamiento complejo. Y la influencia en los estudiantes para que estos sean críticos, creativos y participativos en la sociedad se vuelve parte de su liderazgo pedagógico.

Hay que acotar que si se toma de referencia los porcentajes de los niveles de formación y fundamental se establece con claridad que el 66,67 % de los docentes evaluados comprometen el éxito escolar de los sujetos de aprendizaje, porque al poseer un escaso dominio epistemológico sobre el campo de conocimiento, su gestión de la enseñanza está centrado exclusivamente en la transmisión de conceptos y definiciones descontextualizadas y sin sentido de transferencia a las realidades de los educandos.

Ahora bien, la información que proporciona el INEVAL permite realizar una desagregación de la misma, lo que contribuye a analizar a detalle el comportamiento de los resultados de los docentes del Magisterio Fiscal, esta se da a través de niveles educativos y especialidades.

Los niveles educativos son inicial, básico y bachillerato o su equivalente. Cada nivel se divide en subniveles. Nivel Inicial, subniveles: (a) Inicial I, (b) Inicial II. Nivel básico, subniveles: (a) Preparatoria, (b) Básica Elemental, (c) Básica Media, y (d) Básica Superior. Nivel Bachillerato, no cuenta con subniveles pero se diferencia este con (a) Bachillerato en Ciencias, y (b) Bachillerato Técnico.

Tabla 3 Niveles educativos

NIVEL	SUBNIVEL	TIPO
-------	----------	------

Nivel inicial	(a) Inicial I	-
	(b) Inicial II	-
Nivel básico	(a) Preparatoria	-
	(b) Básica Elemental	-
	(c) Básica Media	-
	(d) Básica Superior	-
Nivel bachillerato	N/A	(a) Bachillerato en Ciencias
		(b) Bachillerato Técnico

Elaboración: Propia.
Fuente: INEVAL, 2020

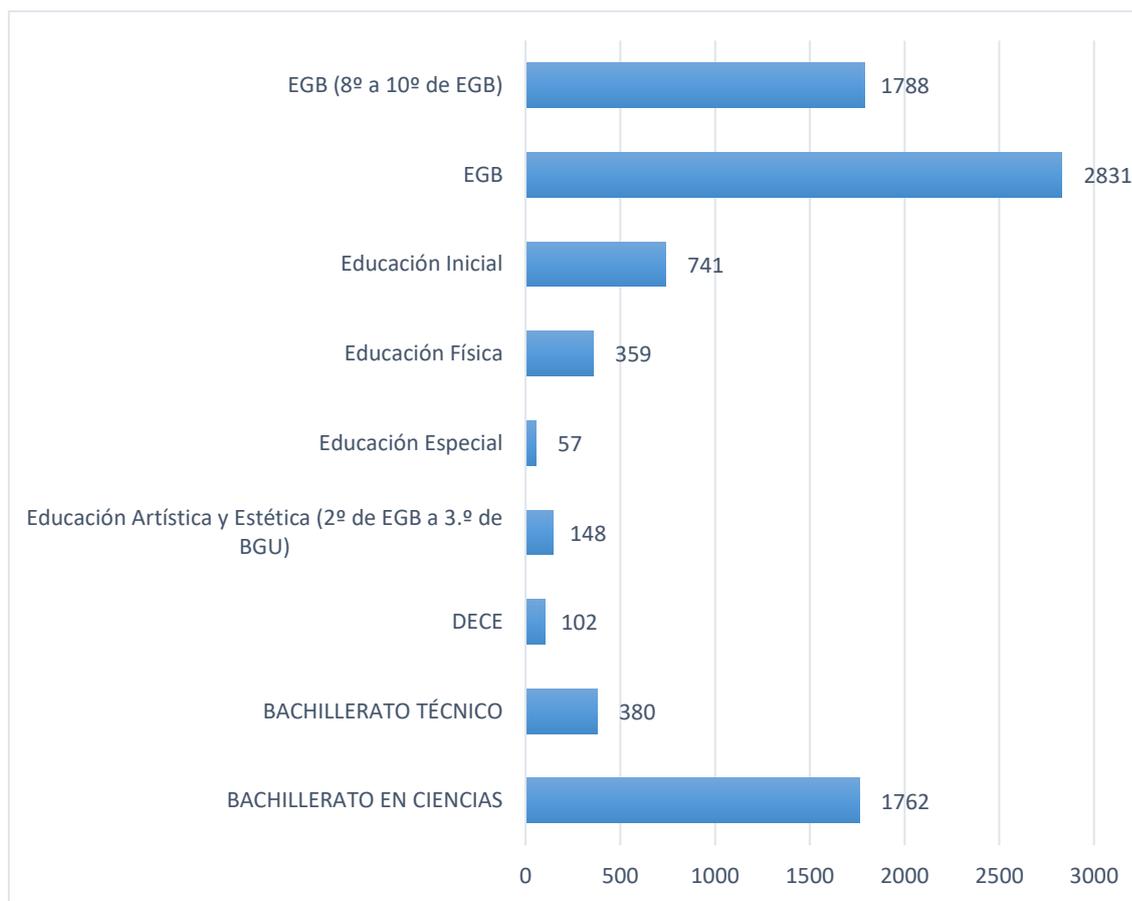
Las especialidades que fueron objeto de la evaluación: (a) Educación Física, (b) Educación Especial, (c) Educación Artística y Estética, y (d) Departamento de Consejería Estudiantil (DECE).

Es así que, en el siguiente gráfico se muestra el número de docentes clasificados tanto por nivel o subnivel y especialidades que según los resultados alcanzaron a ubicarse en el aspecto “en formación”, es decir que no obtuvieron una nota mayor a 599.

En el nivel educativo inicial, de los 8.168 (100 %), se ubican el 9,07 % de docentes. En el nivel básico o educación general básica (en este caso, solo se toma en cuenta el subnivel preparatoria, elemental y media) se encuentran el 33,66 %. En relación con el subnivel de básica superior están el 21,89 %. En el nivel del bachillerato, el porcentaje de docentes del bachillerato técnico que se encuentran “en formación” es el 4,65 %. Mientras que en el bachillerato en ciencias están el 21,57 %.

En lo que se refiere a las especialidades de aquellos docentes “en formación”, los resultados en la especialidad de educación física son el 4,40 %. En educación especial se encuentran el 0,7 %. En educación artística y estética el 1,81 % de docentes. Mientras que en la especialidad del DECE el 1,25 %.

Ilustración 1 Número de docentes por nivel educativo y especialidades: nivel “en formación”



Elaboración: Propia.

Fuente: INEVAL, 2020

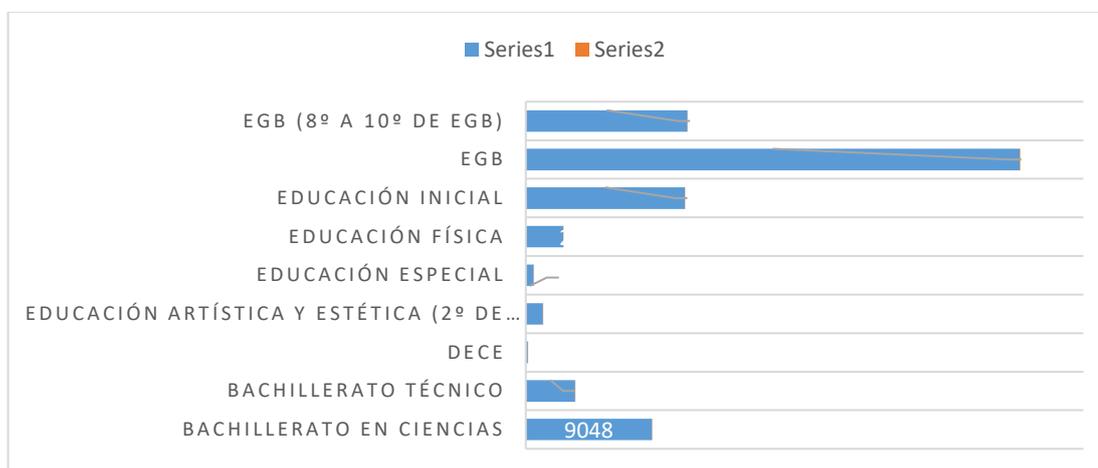
Por tanto, la información desagregada por nivel educativo y especialidad en el nivel “en formación” da cuenta de la necesidad de proponer formación continua que esté direccionada a suplir las falencias asociadas a los tópicos o conceptos generales que debe comprender el docente tanto a nivel educativo como en la especialidad. Además, se reconoce debilidades asociadas en el dominio del desarrollo metodológico lo que implica que hay una limitación en la definición, planificación e implementación de la enseñanza que debe estar acorde o ajustada al desarrollo cognitivo evolutivo según edades de los estudiantes, como así mismo articulada con estrategias metodológicas de acuerdo al campo de conocimiento de la asignatura. Inclusive si se habla del liderazgo profesional de los docentes que pertenecen a este nivel “en formación” desde los niveles educativos y especialidades le demanda que

manejen teórica y metodológicamente herramientas que les permita influenciar en la formación de los sujetos de aprendizajes, según los casos específicos.

Con respecto al nivel “fundamental” de los 75.610 docentes (100 %), en el nivel inicial existen el 15,09 % de docentes, en el nivel de educación general básica (donde se toma en cuenta el subnivel preparatoria, elemental y media) se ubican el 46,86 %, en relación al subnivel de básica superior existen el 15,34 % de docentes. Respecto al nivel de bachillerato, el porcentaje de docentes del bachillerato técnico que se encuentran en el nivel “fundamental” es del 4,69 %. Mientras que en el bachillerato en ciencias se encuentran el 11,97 % del universo de docentes en nivel “fundamental”.

En lo que se refiere a las especialidades de aquellos docentes en el nivel “fundamental”, los resultados en la especialidad de educación física son del 3,54 %. En educación especial se encuentran el 0,73 %. En educación artística y estética el 1,62 %. Mientras que en la especialidad del DECE el 0,18 % de docentes.

Ilustración 2 Número de docentes por nivel educativo y especialidades: nivel “fundamental”



Elaboración: Propia.
Fuente: INEVAL, 2020

La información desagregada por nivel educativo y especialidad en el nivel “fundamental” muestra que hay debilidades asociadas en la concreción y dominio de ideas específicas de lo que implica la gestión del proceso de enseñanza y aprendizaje, ya sea a nivel

de claridades en los objetivos educativos, contextualización curricular, ritmos de aprendizaje, evaluación diagnóstica, formativa y sumativa. Así mismo, la necesidad de profundizar en aquellas problemáticas que hacen relación al dominio, aplicación, análisis y creación de estrategias de aulas, esto tanto a nivel educativo como de especialidades, sin descuidar sobre todo el nivel de educación general básica (2 EGB-7 EGB) y los profes de educación física, que es la especialidad con mayor porcentaje en este nivel.

Un tema clave en el nivel “fundamental”, por niveles educativos y especialidades, tiene que ver con la necesidad de que los docentes puedan entrenarse metodológicamente para que en las clases los sujetos de aprendizajes puedan ser los protagonistas directos de las acciones planificadas, es decir que sean clases donde el estudiante a través de mediaciones pedagógicas investigue, indague, cuestione y proponga soluciones que giren alrededor de las metas educativas y contenidos científicos que se abordan.

Continuando con el análisis respectivo, en el siguiente gráfico se podrá apreciar los resultados que dan cuenta de cómo los docentes están distribuidos en el aspecto “en favorable”, definido por el INEVAL y que obtuvieron una nota entre 700-949.

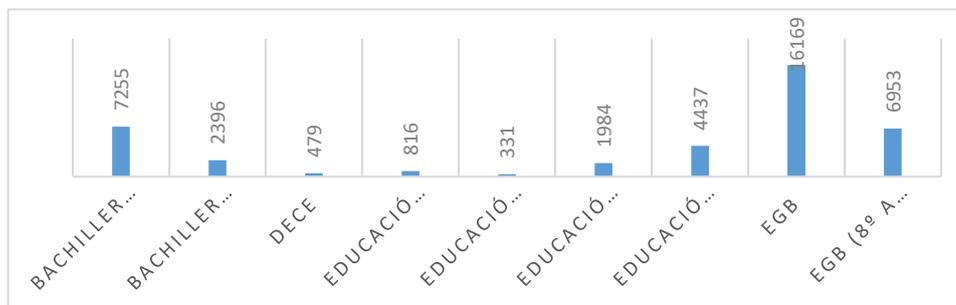
En el nivel “en favorable” se encuentra una totalidad de 40.820 docentes que representan el 100 %, de estos en el nivel educativo inicial constan 10,87 % docentes. En el nivel básico o educación general básica (en este caso, solo se toma en cuenta el subnivel preparatoria, elemental y media) se encuentran el 39,61 % de docentes. En relación con el subnivel de básica superior están el 17,03 % de docentes. En el nivel del bachillerato, el número de docentes del bachillerato técnico que se encuentran “en favorable” son el 5,87 %. Mientras que en el bachillerato en ciencias están el 17,77 %.

En lo que se refiere a las especialidades de aquellos docentes “en favorable”, los resultados en la especialidad de educación física son el 4,86 % de docentes. En educación

especial se encuentran el 0,81 %. En educación artística y estética el 2 % de docentes.

Mientras que en la especialidad del DECE representan el 1,17 % de docentes.

Ilustración 3 Número de docentes por campo disciplinar: nivel "favorable"



Elaboración: Propia.

Fuente: INEVAL, 2020

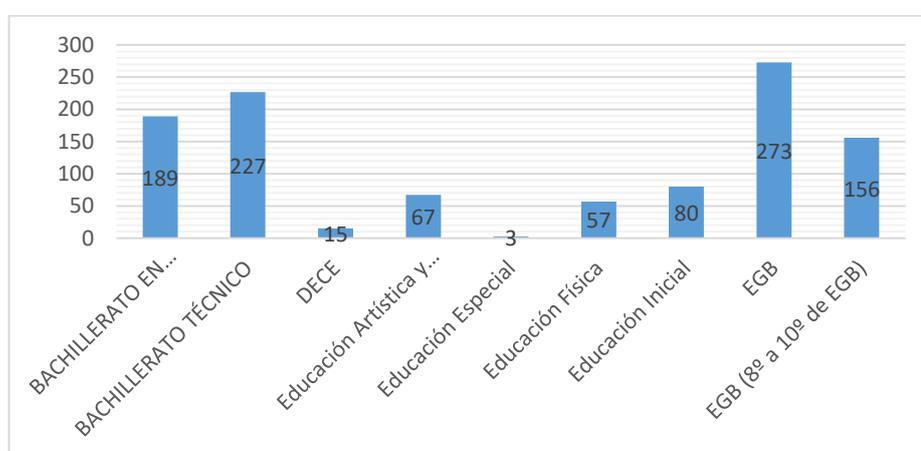
La información desagregada por nivel educativo y especialidad en el nivel “favorable” confirma que en este nivel, a pesar del avance en el que se encuentran los docentes, se necesita seguir profundizando en la aplicación de los saberes disciplinares, es decir el reconocimiento de su utilidad para la resolución de problemas prácticos y cotidianos, sobre todo en los que hacen alusión a la evaluación y creación que están en el nivel excelente y que será el deber ser como punto de llegada para estos docentes; en la gestión del aprendizaje es importante desarrollar aspectos que permitan la coherencia de la implementación del currículo a nivel macro, meso y micro, desde el un entorno de aprendizaje donde los estudiantes desplieguen compromiso por su propia educación, para esto será entonces necesario aumentar las capacidades en el liderazgo profesional de cada docente.

En el nivel “excelente” se encuentra una totalidad de 1.067 docentes que representan el 100 %, de estos los docentes del nivel educativo inicial son 7,5 %. En el nivel básico o educación general básica (en este caso, solo se toma en cuenta el subnivel preparatoria, elemental y media) se encuentran 25,59 % de docentes. En relación con el subnivel de básica superior están el 14,62 % de docentes. En el nivel del bachillerato, el número de docentes del

bachillerato técnico que se encuentran en “excelente” es el 21,27 %. Mientras que en el bachillerato en ciencias están el 17,71 % de docentes.

En lo que se refiere a las especialidades de aquellos docentes en “excelente”, los resultados en la especialidad de educación física son el 5,34 % de docentes. En educación especial se encuentran el 0,28 % de docentes. En educación artística y estética el 6,28 % de docentes. Mientras que en la especialidad del DECE el 1,41 % de docentes.

Ilustración 4 Número de docentes por nivel educativo y especialidades: nivel “en excelente”



Elaboración: Propia.
Fuente: INEVAL, 2020

La información desagregada por nivel educativo y especialidad en el nivel “excelente” recuerda la importancia de que los docentes de este nivel en una próxima evaluación se mantengan en el mismo, además de elevar su nota en cada uno de los saberes establecidos.

Ahora bien, si se agrupa a los 125.625 docentes que participaron en la evaluación por niveles educativos y especialidades, independientemente del nivel definido por el INEVAL producto de los resultados, se obtiene la siguiente información.

Docentes evaluados por nivel educativo:

- a) Nivel inicial 16.666 esto representa el 13,26 %.

- b) Nivel básico en este caso, solo se toma en cuenta el subnivel preparatoria, elemental y media son 54.701 esto es el 43,53 %, este caso es el mayor número de docentes evaluados y en el subnivel básica superior que son 20.492 llegando a ser el 16,13 %.
- c) Nivel bachillerato, tomando en cuenta el bachillerato técnico 6.548 docentes evaluados y representan el 5,21 %. Mientras, que en el bachillerato en ciencias 18.254 es decir el 14,53 %.

Docentes evaluados por especialidades:

- a) Educación física, la cantidad de docentes es de 5.074, es decir el 4,04 %. El mayor número de docentes por especialidad evaluados.
- b) Educación especial, 941 docentes, representando el 0,75 %.
- c) Educación artística y estética, 2.257 docentes, que son el 1,80 %.
- d) DECE, 732 docentes que es el número más bajo y que representa el 0,58 %.

Análisis de la situación de la formación continua de los docentes del Magisterio Fiscal

Con respecto a la situación de la formación continua de los docentes del Magisterio Fiscal, a través de Oficio de 27 de julio de 2021 se solicitó a la Subsecretaría de Desarrollo Profesional Educativo del MinEduc información sobre “(...) Planes, programas, proyectos o cursos, con su respectivo desglose, sobre la formación permanente que ofertó el Ministerio de Educación entre los años 2017-2019 (...)”.

En este sentido, con fecha 11 de agosto de 2021, la Subsecretaria de Desarrollo Profesional Subrogante remite “el reporte de los cursos que se han ejecutado en los años 2017-2019 que se realizaron desde el Ministerio de Educación en conjunto con varias instituciones que desarrollan sus procesos en el campo de la Educación”.

Con estos antecedentes, en este apartado se presenta el análisis de la situación de la formación continua de los docentes del Magisterio Fiscal.

Como se puede observar en la tabla, que se muestra más adelante, desde el año 2017 al año 2019 se han implementado 38 cursos de formación continua bajo diferentes modalidades, el 58 % de los cursos se han desarrollado bajo la modalidad semipresencial, mientras que el 24 % de estos se han desarrollado bajo la modalidad virtual y el 18% de los cursos se han realizado bajo la modalidad presencial.

Respecto al número de docentes capacitados se puede evidenciar que durante el periodo 2017 y 2019 el Ministerio de Educación ha capacitado a 373.672 docentes en 38 cursos; este número refleja que un docente pudo haber sido beneficiario de dos o más cursos en el periodo de análisis.

Ahora bien, si se analiza las capacitaciones brindadas a los docentes del Magisterio Fiscal por niveles educativos y especialidades, se cuenta con la siguiente información:

Docentes capacitados por nivel educativo:

- Nivel inicial 404, esto representa el 0,11 %.
- Nivel básico en este caso, solo se toma en cuenta el subnivel preparatoria, elemental y media son 1.104 docentes esto es el 0,30 %, que, dentro del grupo de docentes capacitados por nivel educativo representan la mayoría, mientras que en el subnivel básica superior son 884 docentes llegando a ser el 0,24 %.
- Nivel bachillerato, tomando en cuenta el bachillerato técnico 144 docentes capacitados que representan el 0,04 %, mientras que dentro del bachillerato en ciencias se cuenta con 117 docentes capacitados, representando el 0,03 %, lo cual corresponde al menor número de docentes capacitados por nivel educativo.

Docentes capacitados por especialidades:

- Educación física, únicamente existe un (1) docente capacitado, lo cual corresponde al número más bajo de docentes capacitados en esta especialidad.

- Educación especial, 85.798 docentes capacitados, representando el 23,11 %, siendo la especialidad con el mayor número de docentes capacitados.
- Educación artística y estética, 285 docentes capacitados, que representan el 0,08 % del universo analizado.
- DECE, 40.996 docentes capacitados que representan el 11,04 % de docentes.

Docentes capacitados en otras categorías

- Currículo, existen 104.464 docentes que se han capacitado, representando el 28,14 %, lo cual corresponde al mayor número de docentes capacitados en esta categoría.
- Educación ambiental, contando con 69.232 docentes capacitados, es decir el 18,65 %.
- Interculturalidad, 69.170 docentes capacitados, lo cual representa al 18,63 %.
- Formación de directivos, en esta categoría se encuentran 699 capacitados, es decir el 0,19 %.
- Pedagogía, dentro de esta categoría se cuenta con 360 docentes capacitados, lo cual representa el 0,10 %.
- Inglés, esta categoría es la que mantiene el menor número de docentes capacitados, siendo apenas 14 %.

Tabla 4 Docentes del Magisterio Fiscal capacitados por niveles educativos y especialidades

Categorías	Número de cursos	Docentes capacitados 2017-2019
EDUCACIÓN INICIAL	3	404
EGB	2	1.104
EGB (8º A 10º DE EGB)	7	884
BACHILLERATO TÉCNICO	5	144

BACHILLERATO EN CIENCIAS	5	117
EDUCACIÓN FÍSICA	1	1
EDUCACIÓN ESPECIAL	2	85.798
EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y ESTÉTICA (2º DE EGB A 3.º DE BGU)	1	285
DECE	2	40.996
CURRÍCULO	1	104.464
EDUCACIÓN AMBIENTAL	2	69.232
INTERCULTURALIDAD	2	69.170
FORMACIÓN DIRECTIVOS	2	699
PEDAGOGÍA	1	360
INGLÉS	2	14
TOTAL	38	373.672

Elaboración: Propia.
Fuente: MinEduc, 2021

El Ministerio de Educación durante los años 2017 al 2019 ofertó varios cursos de formación continua, al realizar la relación entre el número de beneficiarios y el número de docentes evaluados por nivel educativo se puede determinar que, en el nivel inicial la cantidad de docentes capacitados 404 es menor al número de docentes que fueron evaluados 16.666.

En el subnivel que considera preparatoria, elemental y media de los 54.701 evaluados, a través de los cursos de formación continua, se pudo capacitar a 1.104 docentes, evidenciando que tales cursos o cantidad de cupos no cubrió la totalidad de los docentes que necesitaban ser capacitados, inclusive en el subnivel de básica superior solo 884 docentes se capacitaron de los 20.492.

Lo mismo ocurre en el nivel del bachillerato, mientras que los beneficiarios de los cursos en el bachillerato técnico fueron 144 y en el bachillerato en ciencias 117 no llegaron a cubrir la demanda de capacitación de los docentes evaluados del bachillerato técnico 6.548 y 18.254 del bachillerato en ciencias.

Esto da cuenta que las necesidades formativas no satisfacen completamente, por lo menos, al número de docentes evaluados por niveles educativos, los cuales potencialmente pudieron haber ayudado a cubrir las deficiencias encontradas en los resultados de las evaluaciones.

Ahora bien, de los resultados obtenidos se puede identificar que si bien el Ministerio de Educación en los años 2017 al 2019 planteó cursos de formación continua, estos en su mayor parte cubrieron todas las especialidades, sin embargo, cuando se analizan estos datos conforme el número de docentes capacitados se puede evidenciar que en especialidades como educación física se llegó a plantear un solo curso al cual accedió únicamente un docente de 5.074 docentes evaluados en esta especialidad, donde se puede determinar que a pesar de que existía la oferta formativa de capacitación los docentes evaluados no fueron partícipes de la misma, esto, a diferencia de especialidades como la de educación especial donde el número de docentes es mayor, alcanzando un total de 85.798 docentes capacitados en relación a los docentes evaluados que representan un total de 941.

Manteniendo la línea de análisis, también se puede determinar que dentro de la especialidad DECE de 732 docentes evaluados, se capacitaron a 40.996 docentes, lo cual también evidencia la existencia de una amplia demanda de los cursos ofertados.

Finalmente, dentro de la especialidad de educación artística y estética existen 285 docentes capacitados en relación al número de docentes evaluados, es decir 2.257, cuyos resultados dan cuenta de que no se llegó a cubrir las necesidades formativas de este grupo de docentes.

Los cursos implementados por el MinEduc entre los años 2017-2019 fueron en su mayoría desarrollados bajo la modalidad semipresencial (58 %), continuando con los cursos de manera virtual que representan el 24 % y por último cursos presenciales dan razón del 18

%. Además, al analizar el número de horas de capacitación de los cursos estos oscilan entre cinco (5) y 346 horas.

Capítulo 4: Propuesta de formación continua para docentes del Magisterio Fiscal

En este apartado estará explícita la Propuesta de Formación Continua para docentes del Magisterio Fiscal, como respuesta al problema detectado y los hallazgos encontrados en el análisis de los resultados de la evaluación del 2016 y de los cursos que desarrolló el MinEduc entre los años 2017-2019.

La presente propuesta, se enfoca en el desarrollo de itinerarios formativos diferenciados de acuerdo con cada uno de los niveles de desempeño como son, en formación, fundamental, favorable y excelente y cada uno de estos responde al desarrollo de uno o más niveles cognitivos.

Los componentes de cada uno de los Itinerarios Formativos son: (a) Punto de partida. (b) Competencias Generales. (c) Resultados de Aprendizajes. (d) Duración en horas, y (e) Modalidad.

El punto de partida contiene una síntesis de la situación en la que se encuentran los docentes en ese nivel y se describe de manera general la meta que, al menos, deberán alcanzar los docentes.

Las Competencias Generales abordan las dimensiones pedagógicas, didácticas y tecnológicas que deben alcanzar, dominar o reforzar los docentes independientemente del nivel en el que se encuentren.

Los Resultados de Aprendizajes se definirán a partir de pensar la formación continua donde los niveles cognoscitivos son los ejes articuladores, es decir el conocimiento, la comprensión, la aplicación, el análisis, la evaluación y la creación, estarán establecidos y focalizados en cada itinerario.

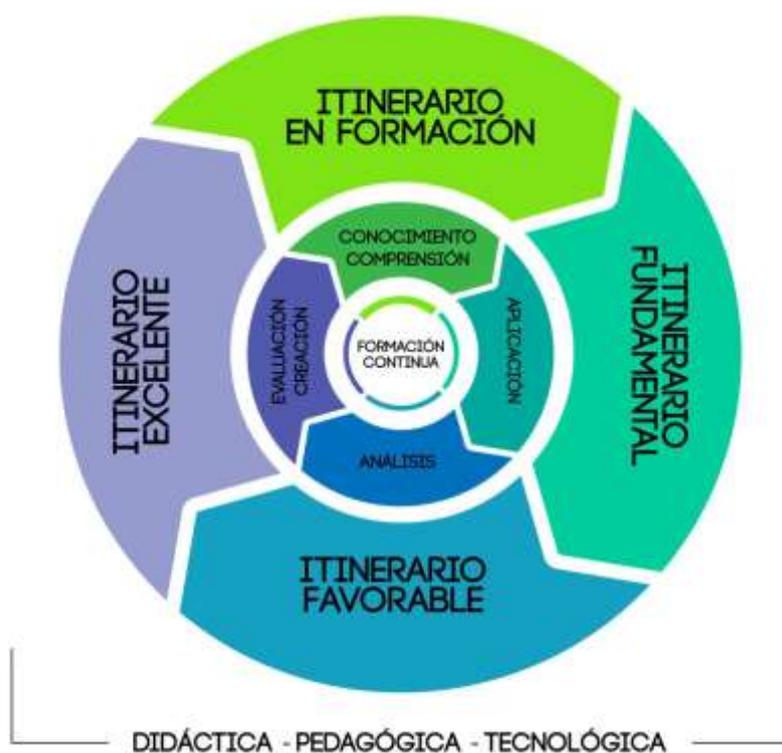
El itinerario tendrá una propuesta de número de horas mínimas que permitirá la adquisición y dominio del nivel deseado, tomando en cuenta lo que dice el MinEduc mediante ACUERDO Nro. MINEDUC-MINEDUC-2018-00025-A (MinEduc, 2018), en el

cual exige que para que un docente pueda alcanzar el ascenso de categoría debe presentar “al menos 330 horas en cursos aprobados de formación continua” (p. 4).

Por último, la modalidad de estudio del itinerario se definirá en función de cada nivel.

La siguiente ilustración muestra la propuesta de formación continua que contiene los itinerarios y su relación con los niveles cognitivos y las dimensiones.

Ilustración 5 Propuesta de Modelo de Itinerarios Formativos



Elaboración propia.

Itinerario en Formación

Punto de partida

Este itinerario se presenta como una trayectoria de formación para los docentes que se encuentran actualmente en el nivel “en formación”, producto de los resultados de la evaluación de su desempeño.

La formación continua para estos docentes permitirá que alcancen el desarrollo de habilidades de conocimiento y comprensión, para de esta manera lograr, al menos, el nivel fundamental.

Competencias Generales

Desde la **dimensión pedagógica**: Las competencias generales referente a lo pedagógico estarán enmarcadas sobre los *fines de la instrucción*, que implica tener claridades epistemológicas sobre cómo los conocimientos y habilidades se desarrollan en el proceso de aprendizaje. Los *fines educativos* asociados a valores y los *fines desarrolladores* que tienen que ver con las capacidades de transformación.

Desde la **dimensión didáctica**: Las competencias generales en el aspecto didáctico se gestionarán en torno al *dominio disciplinar*, de tal manera que los conocimientos científicos estén comprendidos y le permitan a los docentes tener las facultades necesarias para una acción práctica del *sistema organizacional* del proceso de enseñanza aprendizaje, esto es el problema que se aborda desde el/los objetivo/s de aprendizaje/s, las destrezas con criterio de desempeño que se deben mediar, los contenidos curriculares, la metodología, los recursos y la evaluación de los aprendizajes.

Desde la **dimensión tecnológica**: Las competencias generales de lo tecnológico estarán destinadas para que los docentes puedan *utilizar las TIC con sentido pedagógico* para la resolución de problemas, así como el estudio de *modalidades de enseñanzas híbridas*.

Resultados de Aprendizajes

Los Resultados de Aprendizajes, en el nivel de formación, hacen un énfasis en el nivel cognoscitivo de conocimiento y comprensión. Esto quiere decir, en primer lugar, que los docentes deberán alcanzar varios logros que se relacionan con habilidades que le permitan definir, identificar, reconocer y recordar el campo pedagógico, didáctico y tecnológico. En segundo lugar, los resultados de aprendizajes se focalizará en la construcción de relaciones

categoriales que permitan la elaboración de significados desde las habilidades de descripción, explicación, interpretación, discusión y parafraseo de conocimientos.

Número de horas de capacitación continua

En este nivel se propone una duración del itinerario de 330 horas de capacitación continua, lo que permitirá que los docentes en este nivel puedan profundizar en el conocimiento, fortalecer la comprensión de los tópicos relacionados con la asignatura de las áreas y aumentar las capacidades pedagógicas, didácticas y tecnológicas. Este número de horas de formación continua es clave porque los docentes en este nivel tienen grandes debilidades y, por tanto, necesitan de un proceso formativo intensivo, sostenido y permanente.

Modalidad del curso de capacitación continua

Por último, la modalidad de la implementación de esta trayectoria profesional está en el contexto de la modalidad híbrida, donde la parte presencial al menos tenga un 60 % y el 40 % como un primer acercamiento al dominio de competencias digitales básicas, porque estos docentes necesitan de un trabajo de formación continua guiado, de mediación y acompañamiento desde mentorías en el desarrollo de habilidades y requieren experimentar de primera mano metodologías activas que le permitan trascender de la transmisión de conocimientos descontextualizados a un proceso de aprehendizaje significativo.

Itinerario Fundamental

Punto de partida

El presente itinerario representa una trayectoria formativa para los docentes que de acuerdo con los resultados de la evaluación de su desempeño se encuentran en el nivel “fundamental”.

Los procesos formativos enfocados en este grupo de docentes se centran en la aplicación elemental de sus competencias disciplinares y pedagógicas, así como asumir un liderazgo compartido y que trasciende del aula, y alcanzar al menos el nivel favorable.

Desde la **dimensión pedagógica**: Las competencias generales referente a lo pedagógico estarán enmarcadas sobre el *análisis de la sociedad* y su relación con las teorías pedagógicas, el *diagnóstico del hecho educativo* y los aspectos que dan cuenta del *liderazgo pedagógico* que debe ejercitarse en el desarrollo de las clases que garanticen participación activa de los estudiantes.

Desde la **dimensión didáctica**: Las competencias generales en el aspecto didáctico se gestionarán en torno al *dominio disciplinar*, se enfatizará en el rol del docente desde la perspectiva de la *mediación-acompañamiento de los aprendizajes*, comprensión clara de todo lo que corresponde al *currículo* y el entrenamiento en *didácticas específicas* por especialidades.

Desde la **dimensión tecnológica**: Las competencias generales de lo tecnológico estarán destinadas en la *creación de contenidos digitales* y de herramientas tecnológicas de *comunicación sincrónica y asincrónica* como complemento al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Resultados de Aprendizajes

Los Resultados de Aprendizajes, en el nivel de fundamental, se enmarcan, sobre todo, en el desarrollo del nivel cognoscitivo de aplicación, para lo cual los docentes deberán alcanzar varios logros que le permitan implementar, desempeñar, usar y ejecutar el campo pedagógico desde la dimensión instructiva para fortalecer el hecho educativo, en el campo didáctico, desde la gestión de los conocimientos disciplinares y en el campo tecnológico, desde el uso de las tecnologías con fines educativos para mejorar los procesos de enseñanza – aprendizaje, junto con mantener un estilo de liderazgo activo que se evidencie en aula.

Número de horas de capacitación continua

En este nivel se propone una duración del itinerario de 330 horas de formación continua, lo cual permitirá que los docentes alcancen los resultados de aprendizaje planteados y puedan de esta forma fortalecer sus dimensiones pedagógicas, didácticas y tecnológicas a través de un proceso permanente de capacitación, que en un segundo momento les permitirá además alcanzar un nivel más alto respecto a su desempeño.

Este número de horas de formación continua es clave porque los docentes en este nivel deben llegar a dominar habilidades adecuadas a través de un proceso formativo sostenido y permanente.

Modalidad del curso de capacitación continua

Finalmente, se plantea que, para la implementación de este itinerario formativo, por sus características, se pueda desarrollar de manera semipresencial, destacándose de esta modalidad un componente clave de tutorías y proyectos de investigación, que permitan realizar un seguimiento y acompañamiento adecuado durante el trayecto formativo, con el fin de que los docentes alcancen los resultados de aprendizaje esperados.

Itinerario Favorable

Punto de partida

El itinerario que se desarrolla a continuación es la trayectoria formativa para los docentes cuyo resultados de la evaluación de desempeño los ubicó en el nivel “favorable”.

La formación permanente para estos docentes permitirá que alcancen el desarrollo de habilidades de análisis lo que le permitirá gestionar pedagógicamente el hecho educativo, profundizar el dominio disciplinar desde la construcción del conocimiento científico, así como implementar un liderazgo pedagógico-educativo más allá del hecho educativo que lo llevará alcanzar el nivel “excelente” donde las habilidades de evaluación y creación serán el eje de gestión.

Desde la **dimensión pedagógica**: Las competencias generales referente a lo pedagógico estarán enmarcadas sobre la *autorreflexión del hecho educativo* y la profundización *teórica-metodológica y psicopedagógica* de la enseñanza y del aprendizaje.

Desde la **dimensión didáctica**: Las competencias generales en el aspecto didáctico se gestionarán en torno al *dominio disciplinar*, el análisis de las *interacciones en las clases* donde se reconozca a los sujetos que aprenden y enseñan así como la evaluación y creación de *tipologías de clases* que permitan la visualización de un liderazgo pedagógico, de parte del docente que trasciende el ámbito escolar y motive a los estudiantes a la vivencia de la ciudadanía.

Desde la **dimensión tecnológica**: Las competencias generales de lo tecnológico estarán destinadas para que los docentes puedan conocer, comprender y aplicar *metodologías en entornos virtuales* que permita el uso de *LMS* y el diseño y contenido de *unidades temáticas*.

Resultados de Aprendizaje

Los Resultados de Aprendizajes, en el nivel favorable, se enmarcan, sobre todo, en el desarrollo del nivel cognoscitivo de análisis, para lo cual los docentes deberán alcanzar varios logros que le permitan desglosar la información necesaria para examinar sus relaciones, así como clasificar categorías, contrastar o comparar teorías y hechos tanto en el campo del dominio disciplinar como en la dimensión pedagógica, didáctica y tecnológica para mejorar los procesos de enseñanza – aprendizaje. Así mismo la inferencia en estilos de liderazgos y de impacto en la formación del sujeto integral.

Número de horas de capacitación continua

En este nivel se propone una duración del itinerario de 330 horas de formación, lo que permitirá que los docentes en este nivel puedan fortalecer de manera continua sus

competencias en el ámbito pedagógico, didáctico y tecnológico con el fin de alcanzar el nivel de desempeño excelente.

Este número de horas de formación continua es esencial porque los docentes en este nivel deben llegar a dominar habilidades de liderazgo activo que trascienden el contexto escolar a través de un proceso formativo sostenido y permanente.

Modalidad del curso de capacitación continua

La implementación del itinerario formativo se desarrollará a través de la modalidad semipresencial y la creación de entornos de aprendizaje virtuales, ya que, aquellos docentes que se mantienen dentro del nivel de desempeño fundamental están en capacidad de llevar a cabo procesos de formación con enfoque de autonomía y gestionando procesos de observación, reflexión y análisis del hecho educativo, de tal forma que puedan continuar fortaleciendo de manera permanente sus competencias.

Itinerario Excelente

Punto de partida

Este itinerario constituye una trayectoria de formación para los docentes que mantienen un nivel de desempeño excelente de acuerdo con los resultados de las evaluaciones realizadas.

La formación permanente de estos docentes se centra en el dominio de los saberes con el fin de generar procesos de evaluación y creación en el ámbito escolar manteniendo un liderazgo que transforme procesos educativos y comunitarios.

Desde la **dimensión pedagógica**: Las competencias Generales referente a lo pedagógico estarán enmarcadas sobre la experticia en el *diseño de propuestas pedagógicas* contextualizadas a las realidades de los estudiantes y de la institución.

Desde la **dimensión didáctica**: Las competencias generales en el aspecto didáctico se gestionarán en torno al dominio disciplinar, y en el uso *experto de estrategias metodológicas*

innovadoras y de *evaluación de los aprendizajes*, además de generar un liderazgo pedagógico de impacto en la comunidad local.

Desde la **dimensión tecnológica**: Las competencias generales de lo tecnológico estarán destinadas para que los docentes puedan hacer uso crítico de las *redes sociales* y la comprensión de la multimodalidad de los *medios digitales* como complemento del proceso de enseñanza.

Resultados de Aprendizajes

Los Resultados de Aprendizajes, en el nivel excelente, hacen énfasis en el desarrollo de niveles cognoscitivos de evaluación y creación. Así, el docente deberá alcanzar en un primer momento varias habilidades que le permitan generar un proceso reflexivo y crítico desde el campo pedagógico, didáctico y tecnológico. En segundo lugar, los resultados de aprendizajes se focalizará en la generación, planeación y/o producción de conocimientos.

Número de horas de capacitación continua

En este nivel se propone una duración del itinerario de 330 horas de formación, lo que permitirá que los docentes en este nivel puedan fortalecer de manera continua sus competencias en el ámbito pedagógico, didáctico y tecnológico con el fin de ser experto en el dominio de los saberes, conocimientos pedagógicos y liderazgo que contribuyan a la mejora continua de la calidad de la educación.

Modalidad del curso de capacitación continua

La modalidad de implementación del itinerario formativo se desarrollará a través de la creación de entornos de aprendizaje virtuales, ya que, aquellos docentes que se mantienen dentro del nivel de desempeño excelente están en capacidad de llevar a cabo procesos de formación con enfoque en la virtualidad de tal forma que puedan continuar fortaleciendo de manera permanente sus competencias e integrar comunidades de aprendizajes en las dimensiones pedagógicas, didácticas y tecnológicas.

Capítulo 5: Discusión de resultados y conclusiones

Una vez que se ha identificado el problema de investigación, elaborado los objetivos, definidas las preguntas y habiendo desarrollado el marco teórico respectivo, se logró analizar los aspectos claves que permitieron realizar la propuesta de formación continua para docentes del Magisterio Fiscal desde una perspectiva pedagógica, didáctica y tecnológica. En este sentido, a continuación, se presenta la discusión de resultados.

A partir del diseño de una propuesta de formación continua basada en itinerarios para los docentes del Magisterio Fiscal, el resultado obtenido, que se describe en el capítulo cuatro (4), muestra el esquema de los itinerarios formativos para cada nivel de desempeño docente al cual debe darse respuesta pertinente y diferenciada en función de las metas, contempla competencias generales a nivel pedagógico, didáctico y tecnológico, así como resultados de aprendizajes que pretenden alcanzarse de acuerdo a un determinado número de horas y modalidad de ejecución. Propuesta que al ser contrastada con la Formación de Educadoras y Educadores Populares -Una propuesta para la transformación de las prácticas- (Borjas, Ortiz, Rodríguez y Soto, 2015), plantea la formación de un proceso formativo basado en itinerarios desde un enfoque donde se fortalecen capacidades en las dimensiones pedagógicas, didácticas y tecnológicas. Además, definen modalidades formativas que deben experimentar las personas que van a ser sujetos de formación. Con estos resultados se afirma la necesidad de plantear procesos de formación continua que partan de la detección de niveles de desempeño y que aborden varias dimensiones que aportan al perfil profesional docente, así como lo plantea el MinEduc (2021).

La interpretación de los resultados de las evaluaciones realizadas por el INEVAL a los docentes del Magisterio Fiscal en el 2016, los resultados obtenidos muestran que el 66,67 % de docentes poseen bajo nivel de aprehensión de la epistemología de su campo de

conocimiento, por tanto su modelo de enseñanza se sustenta en el traspaso de información alejada de las realidades y contextos de los sujetos de aprendizaje, y un tipo de liderazgo débil y con poca proyección de influir en la formación integral. En contraste con otras investigaciones, estas sugieren que es esencial que los docentes deban dominar los contenidos lo que garantice la transferencia de los mismos a los estudiantes y estos puedan aplicarlos para la resolución de problemas detectados en su contexto (Benítez, Ramírez y Fuentes, 2018). Esto implicaría la innovación de una propuesta pedagógica-educativa-didáctica en la que los sujetos de enseñanza y aprendizaje generen procesos de participación, deliberación y democratización desde el diálogo de saber y la negociación cultural que permitan la reconstrucción de conocimientos y trascienda la educación memorística, en este sentido Granado 2008 (en Gadotti, 2010) recuerda que

Las relaciones educador/educandos en el marco de la educación bancaria no posibilitan la lectura crítica de la realidad en la que el sujeto se encuentra, sino que el educando es convertido en escucha pasivo de la permanente narración de contenidos inermes a través de palabras huecas y alienantes (p. 82).

Respecto al análisis de la situación de la formación continua de los docentes del Magisterio Fiscal durante los años 2017, 2018 y 2019, la oferta del MinEduc tiene una escasa articulación entre las necesidades detectadas en los niveles de desempeño, en los niveles educativos y especialidades o categorías a los que corresponden estos docentes. Tal como afirman Camargo et al. (2004) se vuelve esencial que el sistema educativo pueda reconocer, describir, comprender y analizar la mirada crítica que tienen los docentes sobre su procesos formativos, sus necesidades sentidas e inclusive sus fortalezas y debilidades en los dominios de conocimiento. En este sentido, para lograr procesos de formación continua de calidad y pertinencia es necesario que los programas formativos que se diseñen deben corresponder a

los estándares de desempeño y los resultados de evaluaciones a los docentes, así como la situación de los aprendizajes de los estudiantes (Chiriboga, 2018).

Ahora bien, conforme a los datos proporcionados por el MinEduc no fue posible evidenciar que entre los años 2017 al 2019 se haya desarrollado uno o varios cursos relacionados con la dimensión tecnológica. Además, no se pudo obtener información respecto a los contenidos de los cursos lo que no permitió realizar un análisis más específico de la relación de estos con los niveles educativos y especialidades.

Al revisar la fuente bibliográfica que permita reforzar el estudio realizado, no se logró identificar la existencia de estudios similares en lo que respecta al análisis de los resultados de las evaluaciones del INEVAL lo que permitiría contrastar el contenido de la investigación con teoría específica.

Finalmente el presente trabajo concluye que a lo largo de la investigación se ha podido determinar que no existe información suficiente que permita identificar si los cursos ofertados a los docentes del Magisterio Fiscal han sido planificados, diseñados e implementados en concordancia con los resultados de las evaluaciones realizadas por el INEVAL en el año 2016, pues la información proporcionada por parte del Ministerio de Educación evidencia únicamente el número de docentes capacitados en el periodo de tiempo analizado en las diferentes modalidades de formación.

De la misma manera, y una vez realizado el análisis de la información, no ha sido posible identificar si los cursos de formación continua ofertados a los docentes del Magisterio Fiscal durante los años 2017 al 2019 han sido planificados conforme los niveles de desempeño presentados por los docentes en las evaluaciones realizadas por parte del INEVAL, es decir, no se puede conocer si los cursos intervienen de manera directa y diferenciada en los docentes que presentan los resultados “en formación”, “fundamental”, “favorable” y/o “excelente” de acuerdo con los puntajes alcanzados.

Además, a partir del análisis realizado no se puede identificar si los objetivos, contenidos y habilidades de los cursos de formación continua están direccionados de acuerdo con los subniveles educativos, especialidades y dimensiones disciplinares, pedagógicas y didácticas de aquellos profesores que fueron evaluados. Mientras, que la decisión de los docentes al momento de acceder a un curso de formación continua no se lo hace en función de superar el nivel de desempeño en el que se encuentran de acuerdo con la evaluación del INEVAL.

Se puede evidenciar que el mayor número de cursos ofertados por el MinEduc están alineados al desarrollo de las dimensiones disciplinares, pedagógicas y didácticas. Además, se puede concluir que los cursos con más demandas por parte del Magisterio Fiscal son aquellos que no corresponden a las dimensiones disciplinares, pedagógicas y didácticas.

Así mismo, es esencial que para implementar la propuesta de formación continua se consideren además de la modalidad y duración en horas de los itinerarios, aspectos claves como el número de beneficiarios, costos de utilización de plataformas virtuales. cantidad de recursos y materiales pedagógicos y didácticos, tutorías, plazos de ejecución de las capacitaciones, así como componentes de evaluación de los programas para medir su efectividad.

Se recomienda además que la implementación de esta propuesta sea articulada de manera activa con el ente rector en materia educativa; tomando en cuenta la normativa legal vigente en el ámbito de la formación continua para los docentes del Magisterio Fiscal, en aspectos relacionados con lo organizacional, costos, ubicaciones, etc.

Por tanto, esta investigación ha dejado en evidencia la necesidad de canalizar las ofertas formativas a través de itinerarios que den respuesta de manera directa y diferenciada a las necesidades formativas de cada nivel en el que se encuentran definidos los itinerarios formativos. Se espera que este trabajo pueda ser utilizado para los diseños de propuestas

formativas para docentes del magisterio fiscal que favorezcan el dominio y adquisición de conocimientos, desarrollo de habilidades y el fortalecimiento de actitudes para que su formación integral basada en competencias les permitan desenvolverse mejor en las siguientes pruebas de ser maestro que desarrollará el INEVAL.

Referencias Bibliográficas

Asprelli, M. (2012). La didáctica en la formación docente. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

Recuperado el 19 de febrero de 2021, de

<https://www.mdconsult.internacional.edu.ec:2424/es/ereader/uide/67092?page=98>.

Asamblea Nacional, (2010). Ley Orgánica de Educación Intercultural. Recuperado el 19 de

febrero de 2021, de <https://www.registroficial.gob.ec>.

Asamblea Nacional Constituyente, (2008). Constitución de la República del Ecuador.

Recuperado el 19 de febrero de 2021, de

https://www.oas.org/juridico/pdfs/mesicic4_ecu_const.pdf

Avendaño, W. & Parada, A. (2011). Un modelo pedagógico para la reproducción y transformación cultural en las sociedades del conocimiento. Investigación &

Desarrollo, núm. 2. Recuperado el 19 de febrero de 2021, de

<https://www.mdconsult.internacional.edu.ec:2096/scholarly-journals/un-modelo-pedagogico-para-la-reproduccion-y/docview/1435761073/se-2?accountid=32496>

Baena, G. (2017). Metodología de la investigación. GRUPO EDITORIAL PATRIA.

Recuperado el 31 de julio de 2021, de

http://www.biblioteca.cij.gob.mx/Archivos/Materiales_de_consulta/Drogas_de_Abuso/Articulos/metodologia%20de%20la%20investigacion.pdf

Benítez, L., Ramírez, M. y Fuentes L. (2018). Dominio de los contenidos de enseñanza, una competencia profesional en la formación inicial de docentes. Recuperado el 24 de

septiembre de 2021, de <http://www.conisen.mx/memorias2018/memorias/1/P610.pdf>

Braslavsky, C. Bases, orientaciones y criterios para el diseño de programas de formación de profesores (2005). Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos (OEI).

Recuperado el 19 de febrero de 2021, de

<https://www.mdconsult.internacional.edu.ec:2424/es/ereader/uide/83358?page=14>.

- Borjas, B., Ortiz, M., Rodríguez, E. y Soto, M. (2015). La formación de educadoras y educadores populares. Bogotá: FIFYA.
- Bolívar, A. (2000). Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesas y realidades. Madrid: La Muralla.
- Camargo, M., Calvo, G., Franco, M., Vergara, M., Londoño, S., Zapata, F., & Garavito, C. (2004). Las necesidades de formación permanente del docente. Educación y Educadores (7). Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/834/83400708.pdf>, 79-112.
- Cataneo, L. (2015). Las dimensiones de la nueva práctica docente en la era del conocimiento y la información: El desarrollo profesional del profesor y su transferencia del conocimiento. Tesis de Maestría. Recuperado <https://repositorio.tec.mx/bitstream/handle/11285/622360/>. Tampico: Tecnológico de Monterrey.
- Chiriboga, C. (2018). Miradas del mundo sobre la formación docente. Recuperado el 22 de septiembre de 2021, de https://panorama.oei.org.ar/_dev2/wp-content/uploads/2018/12/La-formación-docente-continua-la-experiencia-de-Ecuador-CINTHIA-CHIRIBOGA.pdf
- Churches, A. (2009). Taxonomía de bloom para la era digital. Recuperado el 22 de septiembre de 2021, de <http://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/TaxonomiaBloomDigital.pdf>
- Cueva, L. (2020). Conversatorio: El impacto de la docencia en la calidad de la educación – Los retos del desarrollo profesional docente [en línea]. Recuperado el 20 de febrero de 2021, de <https://www.evaluacion.gob.ec/ponencias-del-conversatorio-el-impacto-de-la-docencia-en-la-calidad-de-la-educacion/>

- Díaz, E. (2006). *La investigación documental. Capítulo III Marco Metodológico 1. Tipo de investigación*. Recuperado de <http://virtual.urbe.edu/tesispub/0095948/cap03.pdf>.
- Dulzaides, M., & Molina, A. (2004). Revista Cielo. Obtenido de Revista Cielo: <http://scielo.sld.cu/pdf/aci/v12n2/aci11204.pdf>.
- FLACSO. (2017). Políticas exitosas de desarrollo profesional docente en América Latina y el Caribe 2005-2016. Buenos Aires: CAF.
- Freire, E. (2017). Formación continua en la formación docente. Revista Conrado, núm. 13. Recuperado el 19 de febrero de 2021, de https://scholar.google.es/citations?view_op=view_citation&hl=es&user=KqZ11D4AAAJ&citation_for_view=KqZ11D4AAAJ:u-x6o8ySG0sC
- Fullan, M. (2002). Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa. Madrid: Akal.
- Gadotti, M. (2010). Paulo Freire: contribuciones para la pedagogía. CLACSO. Recuperado el 19 de febrero de 2021, de <https://www.mdconsult.internacional.edu.ec:2424/es/ereader/uide/76390?page=82>
- Gairín, J. (2006). Las comunidades virtuales de aprendizaje. Educar, núm. 37. Recuperado el 19 de febrero de 2021, de <https://raco.cat/index.php/Educar/article/view/58020/68088>
- García, C., Leena, A., & Petreñas, C. (2013). Comunidades de aprendizaje. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales, núm. 10. Recuperado el 19 de febrero de 2021, de <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/113030/1/620574.pdf>
- Gago, L., & Elgier, Á. (2018). Trazando puentes entre las neurociencias y la educación. Aportes, límites y caminos futuros en el campo educativo. Psicogente, núm. 21. Recuperado el 19 de febrero de 2021, de <http://www.mdconsult.internacional.edu.ec:2100/10.17081/psico.21.40.3087>

Granados, E. (s.f.). *Consejo de Educación Superior* . Obtenido de Consejo de Educación

Superior :

https://www.ces.gob.ec/doc/Talleres_Carrera_de_Educacion/Redisenode_los_itinerarios/itinerarios%20de%20formacin%20profesional.pdf

Gros, B. (2011). *Evolución y retos de la educación virtual: Construyendo el e-learning del siglo XXI*. Editorial UOC: Barcelona.

Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales transformativos: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: PAIDOS IBÉRICA.

INEVAL. (02 de Febrero de 2017). Instituto Nacional de Evaluación Educativa. Obtenido de

INEVAL: <https://www.evaluacion.gob.ec/ineval-presento-resultados-educativos-2/>

INEVAL. (2018). Resolución Nro. INEVAL-INEVAL-2018-0015-R, recuperado el 23 de

febrero de 2021, de [http://www.evaluacion.gob.ec/wp-](http://www.evaluacion.gob.ec/wp-content/uploads/lotaip/2018/Anexos_Julio_2018/a/Reforma_Estatuto_Orgánico_de_Gestión_Organizacional_por_Procesos_INEVAL_INEVAL_2018_0015_R.pdf)

[content/uploads/lotaip/2018/Anexos_Julio_2018/a/Reforma_Estatuto_Orgánico_de_Gestión_Organizacional_por_Procesos_INEVAL_INEVAL_2018_0015_R.pdf](http://www.evaluacion.gob.ec/wp-content/uploads/lotaip/2018/Anexos_Julio_2018/a/Reforma_Estatuto_Orgánico_de_Gestión_Organizacional_por_Procesos_INEVAL_INEVAL_2018_0015_R.pdf)

INTEF. (2017). *Marco común de competencia digital docente*. Recuperado

https://aprende.intef.es/sites/default/files/2018-05/2017_1020_Marco-Común-de-Competencia-Digital-Docente.pdf. Madrid: INTEF.

Madrid, J., & Lucero, L. (1999). Sobre la dimensión pedagógica y política de la formación del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*,

2(2). Recuperado <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2783768>, 1-8.

Marcelo, C. y Vaillant, D. (2009). *El ABC y D de la formación docente*. Madrid: Narcea

Ediciones. Recuperado el 19 de febrero de 2021, de

<https://www.mdconsult.internacional.edu.ec:2424/es/lc/uide/titulos/46228>

Marcelo, C. y Vaillant, D. (2018). *Hacia una formación disruptiva de docentes: 10 claves para el cambio*. Madrid: Narcea Ediciones.

- Pazos, M., Pérez, A., & Salinas, J. (2001). Comunidades virtuales: de las listas de discusión a las comunidades de aprendizaje. Ardilla Digital. Recuperado el 20 de febrero de 2021, de <http://ardilladigital.com/DOCUMENTOS/TECNOLOGIA%20EDUCATIVA/TICs/T7%20APLICACIONES%20TICS-ED/CVIRTUALES01.pdf>
- Marrero, O., Mohamed, A. & Xifra, T. (2018). HABILIDADES BLANDAS: NECESARIAS PARA LA FORMACIÓN INTEGRAL DEL ESTUDIANTE UNIVERSITARIO. / SOFT SKILLS: NECESSARY FOR THE INTEGRAL TRAINING OF THE UNIVERSITY STUDENT. Revista Científica ECOCIENCIA. Recuperado el 20 de febrero de 2021 <https://www.mdconsult.internacional.edu.ec:2096/scholarly-journals/habilidades-blandas-necesarias-para-la-formación/docview/2229617293/se-2?accountid=32496>
- MinEduc. (2012). Acuerdo Ministerial 020-12. Estatuto Orgánico de Gestión Organizacional por proceso del Ministerio de Educación. Recuperado el 20 de febrero de 2021, de <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2015/07/LOTAIP/Estatuto-Organico-de-Gestion-Organizacional-por-procesos.pdf>
- MinEduc. (2018). Acuerdo Ministerial 00025-A. Normativa que regula los parámetros para el ascenso de escalafón y el proceso de recategorización. Recuperado el 30 de septiembre de 2021, de <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2018/03/ACUERDO-Nro-MINEDUC-2018-00025-A-Normativa-que-regula-parametros-para-ascenso-escalafon-y-proceso-recategorizacion.pdf>
- MinEduc. (2021). Formación Docente. Recuperado el 24 de septiembre de 2021, de
- García-Valcárcel Muñoz-Repiso, A. (2007). Herramientas tecnológicas para mejorar la docencia universitaria. Una reflexión desde la experiencia y la investigación. RIED.

- Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, núm. 10. Recuperado el 20 de febrero de 2021, de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=331427207006>
- Ortiz, J. (2009). El género, la edad, la formación profesional y la experiencia docente como factores diferenciadores del desempeño de los profesores en las evaluaciones adelantadas por los estudiantes de la universidad. Praxis, núm. 5. Recuperado el 20 de febrero de 2021, de <https://educacion.gob.ec/formacion-docente/>
<http://www.mdconsult.internacional.edu.ec:2100/10.21676/23897856.95>
- Posner, C. (2004). Enseñanza efectiva: Una revisión de la bibliografía más reciente en los países europeos y anglosajones. Revista Mexicana De Investigación Educativa, núm. 9. Recuperado el 20 de febrero de 2021, de <https://www.mdconsult.internacional.edu.ec:2096/scholarly-journals/enseñanza-efectiva-una-revisión-de-la/docview/748370024/se-2?accountid=32496>
- Reich, R. (1993). El Trabajo de las Naciones. Hacia el capitalismo del siglo XXI. Traducida por Javier Vergara. Buenos Aires: Vergara.
- Robinson, K. (2012). Educación en el siglo XXI. Nuevas necesidades ¿nuevos retos? [video]. (11:40 minutos) Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=L6MNTXi82GM>
- Santos Guerra, M. (2010). La formación del profesorado en las instituciones que aprenden. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, núm. 68. Recuperado el 20 de febrero de 2021, de <https://www.mdconsult.internacional.edu.ec:2424/es/ereader/uide/82066?page=177>.
- Tancara, C. (1993). La investigación documental. Recuperado el 22 de febrero de 2021, de <http://www.scielo.org.bo/pdf/rts/n17/n17a08.pdf>
- Tokuhama-Espinosa, T. (2020, marzo 13). ¿Trasladando tu curso a modalidad en línea? Piensa antes de saltar. Conexiones: Plataforma de Ciencias del Aprendizaje. Blog de

Conexiones <https://thelearningsciences.com/site/trasladando-su-curso-a-modalidad-en-lineapiense-antes-de-saltar/>

Valencia, T., Serna, A., Ochoa, S., Caicedo, A., Montes, J., & Chávez, J. (2016).

Competencias y estándares TIC desde la dimensión pedagógica: Una perspectiva desde los niveles de apropiación de las TIC en la práctica educativa docente. 77.

Velásquez, B., Remolina, C., & Calle, M. (2009). El cerebro que aprende. Tabula Rasa, núm.

11. Recuperado el 20 de febrero de 2021, de

<https://revistas.unicolmayor.edu.co/index.php/tabularasa/article/view/1473/2010,3293>
[47](#)

Veloso, M., Pequeno, A., & Negreiros, F. (2019). Metodologias ativas de aprendizagem no

ensino superior de saúde: o fazer pedagógico. Revista Ibero-Americana De Estudos

Em Educação, núm. 14. Recuperado el 21 de febrero de 2021, de

<http://www.mdconsult.internacional.edu.ec:2100/10.21723/riaee.v14i2.11860>

Vidal L. & Rivera Michelena, N. (2007). Investigación-acción. Educación Médica Superior,

21(4). Recuperado de <http://scielo.sld.cu/pdf/ems/v21n4/ems12407.pdf>

Villarruel, M. (2012). Innovar desde las Tecnologías de la Información y la Comunicación.

Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, núm. 15. Recuperado el 21 de

febrero de 2021, de <https://www.redalyc.org/pdf/3314/331427344003.pdf>

Yáñez, L. y Soria, K. (2017). Reflexión de Buenas Prácticas Docentes como eje de Calidad

en la Educación Universitaria: Caso Escuela de Ciencias Empresariales de la

Universidad Católica del Norte. Formación Universitaria, núm. 10. Recuperado el 21

de febrero de 2021, de <https://www.redalyc.org/pdf/3735/373553266007.pdf>

Yuni, J. (2009). Formación docente: complejidad y ausencias. Editorial Brujas. Recuperado

el 18 de febrero de 2021, de

<https://www.mdconsult.internacional.edu.ec:2424/es/ereader/uide/76569?page=12>

