

**2**

**Política de formación profesional continua  
implementada en Ecuador entre 2007 y 2017.  
Perspectiva docente**

**In-service teachers' training policy implemented  
in Ecuador between 2007 and 2017.  
Teachers' perspective**

**Kruscaya Narváez-Yar**

Universidad Andina Simón Bolívar - Ecuador  
lidanarv@hotmail.com

**Miguel Herrera-Pavo**

Universidad Andina Simón Bolívar - Ecuador  
miguel.herrera.p@uasb.edu.ec

[doi.org/10.33386/593dp.2020.1.178](https://doi.org/10.33386/593dp.2020.1.178)

## RESUMEN

La formación continua del profesorado en servicio debe entenderse como un proceso de aprendizaje continuo, orientado a la transferencia contextualizada de los nuevos aprendizajes a la práctica de aula, superando el enfoque remedial de perfeccionamiento docente. Este estudio examina la política educativa desarrollada entre 2007 y 2017 en el Ecuador, revisando las estrategias que se emplearon para delimitar las necesidades de formación del profesorado, las características instruccionales de los procesos de formación desarrollados y las posibilidades reales de transferencia de los aprendizajes adquiridos en la formación hacia el aula. Por otro lado, a partir de un estudio de caso, se recogen las percepciones del profesorado de una institución educativa de Quito sobre las diferentes propuestas formativas ofertadas por el Ministerio de Educación a las que accedieron en este período. Los principales hallazgos ponen de relieve que es preciso que la profesionalización del profesorado se vincule a procesos de práctica reflexiva, que la formación atienda las necesidades que surgen en el contexto del aula, abordando la diversidad del país, y que se garantice la calidad de los procesos formativos a través de un diseño instruccional que fomente la interacción y la mediación y que establezca la prioridad de la transferencia de aprendizajes. Finalmente, es necesario destacar que el profesorado participante en este estudio manifiesta su compromiso con la formación continua, y asume su responsabilidad, a la vez que exige un mayor compromiso del Estado.

**Palabras claves:** política educativa, formación del personal docente, transferencia de conocimientos.

## ABSTRACT

The in-service teachers' training requires the understanding of training as continuous learning that gives teachers the opportunity to transfer contextualized new learning to situations of practice, overcoming the traditional remedial concept of teaching improvement. In this sense, this study reviews the educational policy implemented between 2007 and 2017 in the country, regarding the strategies that were used to define teacher training needs, the pedagogical characteristics of the training processes that were offered and the possibilities to transfer teachers' learning outcomes to their classroom practices. On the other hand, based on a case study, the perceptions of the teachers of an educational institution in Quito on the different training proposals offered by the Ministry of Education to which they accessed during this period are collected. The main findings highlight the need for professionalization of teachers based on reflective practice, the linkage of training with the real needs of the diverse educational contexts of the country and the implementation of quality pedagogical processes in teachers' training, prioritizing interaction and mediation as a guarantee of a situated transfer of learning. Finally, the teachers participating in this study report a high level of commitment and responsibility about their training, while still demanding that the State fulfill its responsibilities in this matter.

**Keywords:** educational policy, educational personnel training, know-how transfer.

Cómo citar este artículo:

APA:

Narváez, K., & Herrera, M. (2019). Política de formación profesional continua implementada en Ecuador entre 2007 y 2017. 593 Digital Publisher CEIT, 5(1), 18-35. <https://doi.org/10.33386/593dp.2020.1.178>

**Descargar para Mendeley y Zotero**

## Introducción

La inserción de la formación del profesorado en servicio dentro de la agenda política de las naciones latinoamericanas enfrenta una importante tensión entre la tradicional perspectiva remedial y aquella renovada, asociada con el modelo de desarrollo profesional que surge a finales del siglo XX.

Respecto a la primera, Vaillant (2007) y Terigi (2010), al referirse a la explosión que la formación continua experimenta en los años 80 en América Latina, afirman que la compensación de déficits de la formación inicial docente y las exigencias inherentes a la introducción de reformas educativas o innovaciones al currículo escolar fueron las principales directrices. En este mismo sentido, Ávalos (2000) y Martínez (2009) censuran el acentuado carácter de entrenamiento que adquiere la formación al convertirla en una oferta masiva y desarticulada de cursos.

La segunda perspectiva responde a las emergentes demandas sociales de calidad de la educación y a la evidente falta de relación entre la cantidad de cursos que reciben los docentes y los resultados de aprendizaje de sus estudiantes. Desde esta óptica, la formación docente convierte a cada evento del trabajo diario en oportunidades de crecimiento profesional y la transferencia contextualizada de aprendizajes hacia situaciones de práctica se vuelve una prioridad (Marcelo, 2009).

En toda América Latina surgen importantes esfuerzos por materializar esta nueva concepción en la política de formación de docentes en servicio. Algunos de los rasgos característicos de estas experiencias son: la comprensión de la formación docente como proceso continuo, la formación centrada en las necesidades docentes y escolares, los procesos formativos de largo plazo y la institucionalización de la formación docente continua (Terigi, 2010).

En este marco, el presente trabajo analiza la política que determina la definición de la

modalidad, contenidos y objetivos con los que se diseñan los distintos procesos de formación continua; así como la percepción que los docentes tienen de estos procesos.

Modalidades de formación continua.

Fernández y Montero (2007) definen la modalidad como un todo organizado que comprende unas intenciones educativas específicas, que no es ni buena ni mala en sí misma, sino que dependerá del adecuado uso que se haga de ella según el fin que se persiga. El enfoque remedial legitima el uso generalizado del curso masivo (Ávalos, 2000; Martínez, 2009), mientras que el desarrollo profesional aboga por el uso de modalidades que privilegien la construcción colaborativa de conocimientos y soluciones para problemas reales, así como el acercamiento de la formación a las necesidades del docente (Terigi, 2010; Lalanguí, Ramón, & Espinoza, 2017).

Estudios recientes demuestran la aceptación cada vez mayor que estas modalidades asociadas al desarrollo profesional adquieren entre la población docente. Los resultados del estudio de Fernández y Montero (2007) sitúan los proyectos formativos ejecutados dentro de la misma institución educativa, los seminarios permanentes, el trabajo en grupos y el acompañamiento directo de un asesor como las modalidades más aceptadas y pertinentes para generar aprendizajes significativos con mayor probabilidad de transferencia.

Una formación orientada a la construcción colaborativa de conocimientos y de soluciones para problemas reales necesariamente exige un diseño pedagógico que privilegie la interacción entre sus actores. Coll (1985) describe el aprendizaje como un proceso de interacción dialéctica entre los tres vértices de un triángulo: el docente aprendiz que lleva a cabo el aprendizaje; el objeto u objetos de conocimiento que constituyen el contenido del aprendizaje y el docente formador o tutor que enseña (Narváez, 2019, p. 29). Onrubia (2005), se refiere a esta interacción como la relación entre tres elementos: la actividad

mental constructiva del sujeto que aprende, la ayuda sostenida y continuada del que enseña, y el contenido que es objeto de enseñanza y aprendizaje (Narváez, 2019, p. 29).

Dentro de este enfoque, otorgar protagonismo al docente aprendiz es prioridad. Coll, Onrubia y Mauri (2008) conciben a la interacción como la actividad conjunta de aprendizaje, actividad que debe ser planificada y pactada sistemáticamente en función de los progresos y necesidades de los participantes. Para Onrubia (2005) la contextualización de la interacción es condición indispensable; es decir, exige al docente formador adecuar su intervención en función del aprendizaje significativo de los docentes aprendices.

En este contexto, la interacción entre pares adquiere primacía bajo la consideración de que el contacto con distintos e incluso divergentes puntos de vista dota a los sujetos de la posibilidad de distanciarse del punto de vista propio, propiciando mejores disposiciones para aprender (Coll, 1984).

Una de las modalidades que en los últimos años ha adquirido gran importancia dentro de los procesos de formación docente, por considerarse fuente de aprendizaje interactivo y colaborativo, es la modalidad en línea. Varios estudios, no obstante, refutan este precepto ante la evidencia de programas de aprendizaje virtual que aún se concentran en los contenidos o en el diseño de materiales, ignorando las características particulares de sus participantes, su evolución en el proceso y el sentido que estos construyen sobre los contenidos que les presentan (Onrubia, 2005; Coll et al., 2008).

García, Márquez, Bustos Miranda y Espíndola (2008) señalan que la interacción o interactividad no es un patrimonio natural de las TIC, sino que sigue siendo el resultado de la intencionalidad del docente formador, quien, en función de los progresos de los docentes aprendices, planifica de manera rigurosa secuencias y lógicas de interactividad en función del objeto de aprendizaje (Narváez, 2019, p. 30).

Frente a la común incompatibilidad que muchos docentes encuentran entre el aprendizaje interactivo y esta modalidad por considerarla más bien un proceso de aprendizaje solitario (Fernández y Montero, 2007), varios autores han demostrado que la interacción grupal y la ayuda ajustada del docente formador en los entornos virtuales adquieren ventaja por encima de procesos presenciales (Narváez, 2019, p. 31).

“Una de las ventajas que se le atribuye a los procesos de formación con CMC (comunicación mediada por computadora) es el incremento en la interactividad entre docentes aprendices, docentes formadores y el objeto de estudio, ya que permite extender el tiempo y el espacio de trabajo que normalmente se utiliza en las aulas, generándose –potencialmente– mayores oportunidades para el aprendizaje” (García et al., 2008, p. 3).

La interacción en los entornos virtuales, si bien es susceptible de verse potenciada, está determinada por el modelo pedagógico como elemento constitutivo de la modalidad, siendo el que determina el diseño de los recursos tecnológicos y los usos que se harán de estos de manera que procuren mayores oportunidades para la interacción y la construcción colaborativa de aprendizajes. Las intenciones educativas de la formación, y de manera específica el modelo pedagógico, es lo que realmente potencia o limita el logro de este fin (Fernández & Montero, 2007; Onrubia, 2005).

La definición de los contenidos de la formación docente continua

La definición de los contenidos de la formación continua debe considerar tres importantes desafíos que tradicionalmente se ha dejado que los docentes afronten de forma aislada y sin los insumos suficientes. Por un lado, la dificultad que representa para el docente acercar la teoría a la práctica, por otro, la desvinculación de la formación con la realidad escolar y las necesidades docentes y, finalmente, la emergente exigencia que la sociedad

realiza a las instituciones educativas para que proporcionen una auténtica formación transversal en valores.

La pugna teoría-práctica que los docentes afrontan, por cuenta propia, a la hora de llevar a la práctica toda la teoría recibida tanto en su formación inicial como en la formación continua, es antigua. Aguerrondo (2002) encuentra la base de este problema en el desequilibrio entre la formación inicial del docente de primaria, centrada en la lógica didáctica, y la formación del docente de secundaria, caracterizada por una la lógica netamente disciplinar. Perrenoud (2004) cuestiona la supremacía que la formación docente, en general, otorga a los contenidos académicos sin contemplar las prácticas de los enseñantes.

La investigación-acción, a finales del siglo XX, identifica esta vieja pugna como la principal limitación para la concreción de reformas educativas y propone la reflexión crítica sobre la propia práctica como la condición básica para que un docente modifique su quehacer en el aula (Boggino & Rosekrans, 2004). Para Perrenoud (2004) la trasposición de los contenidos disciplinares a la práctica pedagógica, aun cuando la tendencia sea preservar la base científica, implica una contextualización particular según el espacio, el tiempo y los sujetos. La práctica reflexiva como contenido de la formación docente resulta esencial para contextualizar y dar sentido a los conocimientos (Perrenoud, 2004).

Respecto a la constante desvinculación de los contenidos de la formación con las necesidades docentes y del contexto escolar, Tenti (2007) cuestiona la cada vez más particular configuración que el trabajo docente adquiere. Frente a las emergentes competencias que su trabajo exige, identifica algunos hitos que podrían servir de base para determinar los contenidos de la formación docente: la masificación de la educación y todos los conflictos que esta acarrea, los cambios en las relaciones de poder a nivel generacional,

las nuevas configuraciones familiares, las innovaciones tecnológicas y las exigencias burocráticas de la tarea docente.

En esta perspectiva, Esteve (2009) demanda la revisión de los contenidos de la formación inicial y continua para posibilitar que los docentes afronten el acelerado cambio social que afecta a un sistema educativo que no evoluciona al mismo ritmo. Su propuesta central es profesionalizar el cambio social en la formación docente (Narvárez, 2019, p. 24); es decir, preparar a los docentes para analizar el cambio y adaptarse a él modificando objetivos y estrategias de enseñanza de forma autónoma, a la vez que potencian los aprendizajes centrados en sus estudiantes. Un sistema que permita la definición de contenidos de forma más horizontal, más vinculada con las necesidades de los docentes que provienen de las demandas del aula (Duhalde y Cardelli, 2001; Vélaz y Vaillant, 2009, Aguavil, & Andino, 2019).

Finalmente, la incorporación de valores como ejes transversales en los currículos escolares, en respuesta a nuevas demandas sociales y culturales, exige de las y los docentes una formación específica. La transversalización de contenidos exige un alto compromiso de los agentes educativos para romper ritos tradicionales de enseñanza y propiciar experiencias alternativas para conectar realidades específicas con realidades más globales (Celorio, 1996).

Las reflexiones anteriores indudablemente nos llevan a sopesar el alto poder del currículo oculto<sup>1</sup>, pues las acciones forman más allá de las palabras. Desde esta lógica, el cambio que se espera del aprendiz es actitudinal y depende de la coherencia entre el discurso y la acción del educador. La única forma de incidir en la cultura escolar radica en concienciar a los docentes de que son portadores de este

1 El currículum oculto funciona de una manera implícita a través de los contenidos culturales, las rutinas, interacciones y tareas escolares. No es fruto de una planificación "conspirativa" del colectivo docente. Pero lo que es importante señalar es que, normalmente, da como resultado una reproducción de las principales dimensiones y peculiaridades de nuestra sociedad (Torres, 1991, p.76).

currículo oculto, y propiciar su cuestionamiento para que sea modificado en consonancia con el currículo explícito (Díaz, 2006).

Credencialismo y/o transferencia de aprendizajes como meta de la formación docente continua

El auge de la actualización y capacitación de docentes desde la década de los ochenta en América Latina aparece como el camino directo al mejoramiento de los resultados educativos. Evaluar el alcance de la formación de los docentes en servicio hoy, nos lleva a contraponer el credencialismo promovido alrededor de esta con la transferencia contextualizada de aprendizajes que se demanda del docente (Narváez, 2019, p. 36).

En el ámbito del credencialismo, Aguerrondo (2002) responsabiliza a la leyes de carrera docente por la excesiva importancia que asignan a los certificados que acreditan la formación docente, alejada completamente del mejoramiento de resultados en el aula. El estudio de Terigi (2010) respecto a la naturaleza de la carrera docente en cuatro países de América Latina da cuenta del carácter vertical de ascenso claramente asociado a la capacitación.

Esta realidad, más el progresivo empobrecimiento del gremio docente en toda América Latina, hace que su formación continua pase de ser un derecho y una necesidad a convertirse en una obligación para poder mejorar sus condiciones salariales. Es indispensable que la carrera docente busque nuevas formas de estimular el crecimiento profesional (Terigi, 2010; Tejeda, 2015). Aguerrondo (2002) sugiere que la erradicación de la concepción remedial y credencialista de la formación docente continua va de la mano de la reformulación de la ley de carrera docente y de la reestructuración de las instituciones educativas (Narváez, 2019, p. 37).

La transferencia, en contraposición al credencialismo, hace referencia a la aplicación que el docente hace de un nuevo conocimiento,

adquirido en los espacios de formación, en su práctica o en el contexto en el que labora. Para Jurado (2007), la transferencia depende de la vinculación asertiva del nuevo conocimiento con los conocimientos y experiencias previas del docente. Para Flores (2004), las transferencias son el resultado de las relaciones en tiempo y espacio que los docentes son capaces de hacer en los procesos de formación que, a la vez que son una oportunidad para revisar sus concepciones, facilitan la transformación constante y consciente de sus prácticas.

Ante la constancia de que la transferencia raramente sucede de forma automática, Barr (2010) estudia la transferencia a partir de la relación entre el contexto en el que sucede el aprendizaje y aquel en el que se espera se suscite la transferencia; desde donde plantea que, en la medida en que estos contextos sean más similares, la transferencia es más probable. Según Coll et al. (2007) la transferencia, en el ámbito de la formación docente, dependerá de la práctica reiterada de un desempeño en una variedad de contextos (Narváez, 2019, p. 38).

Flores (2004), por su parte, propone tres estrategias que los procesos de formación docente deberían implementar con el fin de que los docentes accedan a generalizaciones constructivas y creativas, rebasando el nivel de las generalizaciones inductivas: La primera es promover la desestructuración de los modelos conceptuales internalizados en los docentes a partir de la reflexión en nuevas y diversas experiencias de aprendizaje; la segunda, se refiere a la reflexión permanente con el otro; y, finalmente, plantea la importancia de la simulación, usar la práctica no real, controlada y dirigida hacia objetivos previamente establecidos (Narváez, 2019, p. 39).

Si bien apelamos a la responsabilidad de la formación continua docente frente a la transferencia de aprendizajes y la innovación de las prácticas docentes, es evidente que existen otros condicionantes que la determinan. Fullan y Hargreaves (1999), por ejemplo, apuntan a la sobrecarga progresiva y difusa de trabajo

que el sistema educativo impone al docente y al trabajo aislado que se promueve dentro de las escuelas. Pérez (2003) cuestiona la cultura institucional, que mientras se esfuerza por responder a los requerimientos burocráticos y a los excesivos sistemas de control que impone el sistema educativo, despersonaliza los intercambios entre sus miembros, promueve el individualismo y la fácil adaptación de los docentes a las rutinas de trabajo que el sistema exige. En este sentido, resulta fundamental generar una conciencia crítica que permita que el colectivo docente se cuestione el sistema de formación y las exigencias que le plantea (Giroux, 1986).

## Método

El presente estudio analiza la política educativa de formación docente continua implementada en el Ecuador en el período 2007-2017, a través de un estudio de caso cualitativo de corte fenomenológico (Simons, 2011). El objeto de estudio son las percepciones que los docentes de una institución educativa fiscal del centro de Quito tienen respecto a la formación continua que recibieron por parte del Ministerio de Educación durante el período 2007-2017.

Esta institución educativa, seleccionada bajo criterio de conveniencia y accesibilidad, ofrece servicios educativos desde el nivel inicial hasta bachillerato, incluido Bachillerato Internacional, cuenta con una planta docente de 89 profesores para atender a una población de aproximadamente 2100 estudiantes de los sectores populares de Quito y acoge a un considerable número de estudiantes con necesidades educativas especiales.<sup>2</sup> Para el estudio, se seleccionaron 9 docentes, 8 mujeres y un hombre, de diferentes subniveles educativos y áreas de estudio; además, esta selección consideró el volumen de cursos o programas seguidos por los docentes, así como la variedad en cuanto a temática, duración y modalidad.

La recolección de información se realizó, en primer lugar, a través del análisis documental de diferentes instrumentos oficiales que permitió acceder a información específica de la política de formación de docentes en servicio implementada en el periodo de estudio. En segundo lugar, se aplicaron entrevistas semiestructuradas a los docentes y a dos exfuncionarios del Ministerio de Educación: la Directora de Formación Continua entre los años 2014 y 2017 y el Director Nacional de Currículo en el año 2016 (Riba, 2009).

La guía de la entrevista a docentes estuvo direccionada a recoger sus percepciones y experiencias con la formación continua, incluyendo la valoración del contenido, el proceso y el contexto de los programas a los que accedieron (Marcelo, 2009). Además, esta no limitó la apertura a integrar nuevas categorías de análisis al estudio como resultado del diálogo abierto y profundo que se estableció con cada uno de los entrevistados y las entrevistadas. Las entrevistas a los exfuncionarios fueron de carácter más directivo, pues estuvieron orientadas a corroborar información relacionada con la política de formación docente continua y con acciones específicas que emprendió en Ministerio de Educación en función de esta (Riba, 2009).

El procesamiento e interpretación de la información inició con la transcripción de todas las entrevistas y el ingreso de esta información al programa ATLAS.ti para su codificación y análisis. Categorizar la información implicó una lectura reiterada y exhaustiva de cada entrevista que permitió avanzar progresivamente hacia la estructuración de un mapa de categorías definitivo (Ver tabla 1). Luego de codificar toda la información se procedió a la interpretación de resultados tomando como referencia el marco teórico y político.

La participación de los informantes en el estudio se acordó personalmente con cada uno de ellos y ellas, y se respalda con la firma del respectivo consentimiento informado, que además garantiza la confidencialidad y el uso responsable de esta información.

<sup>2</sup> Debido a un acuerdo de confidencialidad no se identifica a la institución.

Tabla 1: Categorías de análisis de la política de formación docente continua

01	Contenidos de la formación docente continua (FDC)	1.1.- Teoría-práctica
		1.2.- Vinculación con la realidad del docente
		1.3.- Especialidades
02	Interacción aprendizaje dentro de la FDC	2.1.- Modalidad
		2.2.- Interacción y mediación docente
03	Transferencia de aprendizajes en la práctica docente.	3.1.- Credencialismo y meritocracia
		3.2.- Transformación e innovación de las prácticas
		3.3.- Condicionantes del entorno escolar para la transferencia
04	Posición del docente respecto a la FDC	4.1.- Importancia que le asignan a su formación continua
		4.2.- Corresponsabilidad
		4.3.- Capacidad de agencia y autoformación docente

Fuente: Narváez (2019, pp. 53-54).

## Resultados y discusión

La revisión documental realizada permite establecer que, en concordancia con el Plan Decenal de Educación 2006-2015, que posiciona el mejoramiento de la formación docente como una de las políticas prioritarias de acción para elevar la calidad de la educación en el país (Ministerio de Educación del Ecuador, 2009)<sup>3</sup>, el gobierno fortalece progresivamente un amplio marco político en este ámbito.

La Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI)<sup>4</sup> (2011) y el Reglamento General a la

3 Política G: “Revalorización de la profesión docente y mejoramiento de la formación inicial, capacitación”.

4 Capítulo cuarto, sobre los Derechos y obligaciones de

LOEI<sup>5</sup> (2012) estipulan el derecho y obligación de los docentes del magisterio nacional a acceder a los procesos de formación continua que oferta el Ministerio de Educación de forma gratuita, a la vez que posicionan su certificación como requisito para traslado y promoción dentro de la carrera docente.

Posteriormente, el Plan de Nacional del Buen Vivir 2013-2017<sup>6</sup>, en el contexto del fortalecimiento de las capacidades de la ciudadanía en general, propone potenciar el rol docente y define algunos lineamientos estratégicos orientados a la actualización continua de los conocimientos académicos y al fortalecimiento de la capacidad pedagógica de los docentes a través de diversos mecanismos de capacitación (Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo del Ecuador, 2013).

Además, desde el Ministerio de Educación, se implementa el Modelo Nacional de Apoyo y Seguimiento a la Gestión Educativa (MNASGE), ideado por la Subsecretaría de Apoyo, Seguimiento y Regulación de la Educación en 2013, que cuenta entre sus funciones la de coordinar con los niveles de gestión desconcentrados la elaboración conjunta de un diagnóstico de necesidades de formación para los actores educativos (Ministerio de Educación del Ecuador, 2013a), garantizando el acercamiento de la formación continua a las necesidades reales de los docentes en cada contexto, apoyándose en un sistema de mentorías para la transferencia efectiva de los contenidos de la formación al aula.

Estas políticas se concretan a través de la oferta de diversas propuestas de formación, que se articularán a través del Sistema Integral de Desarrollo Profesional Educativo, SíPROFE, a partir de 2010. En ese año, la oferta de capacitación alcanza su mayor cobertura, pues llega al 67% de la población docente de todo

las y los docentes.

5 Título IX: De la Carrera Docente. Capítulos II: De los concursos de méritos y oposición para el ingreso, traslado y promoción de docentes, Capítulo IV: Del escalafón docente.

6 Objetivo 4: “Fortalecer las capacidades y potencialidades de la ciudadanía”, Política 4.5: “Potenciar el rol docente y de otros profesionales de educación como actores clave en la construcción del Buen Vivir”.



el país. Los formatos empleados fueron cursos de entre 8 y 60 horas de dedicación, que se llevaron adelante a través de convenios con los Institutos Superiores Pedagógicos y varias universidades del país (Ministerio de Educación del Ecuador, 2013b).

Entre 2014 y 2016, el Ministerio de Educación, con el fin de garantizar formación continua sostenida, presenta el programa de formación de alto nivel: Soy Maestro, nunca dejo de aprender. Este proyectó implementar 30.000 cupos para programas de formación continua de 330 horas de duración por especialidad y 10.000 cupos para programas de maestría. Para su ejecución, se establecen convenios con universidades nacionales e internacionales (Radio Huancavilca, 20 de agosto de 2014).

Finalmente, a partir de 2016, el área de la formación continua se ve afectada por una crisis presupuestaria, y se las nuevas propuestas de formación concentran en la recién creada plataforma virtual, donde se ofertan cursos virtuales masivos diseñados por el propio ministerio (Director de Currículo, comunicación personal, 11 de agosto de 2019).

Partiendo de estos antecedentes, a continuación, revisaremos las políticas de definición de modalidades, contenidos y mecanismos de transferencia, y la forma en que los docentes las percibieron

#### Modalidades de formación en el periodo 2007-2017

Al analizar las acciones que se tomaron en el Ecuador con respecto al modelo de formación docente continua, hallamos que el proyecto SÍPROFE, entre 2010 y 2012, ofertó masivamente cursos presenciales; cursos remediales de 50 horas de duración, cursos enfocados en la implementación de la Actualización Curricular de Educación General Básica de 2010, de 20 horas, y cursos de inducción, de menos de 10 horas. (Ministerio de Educación Ecuador, 2013b).

Entre 2014 y 2016, el lanzamiento del

proyecto Soy Maestro, nunca dejo de aprender procuró dar significatividad y sostenibilidad a la formación continua. Este comprendió la implementación masiva de programas semipresenciales y virtuales de formación continua de 330 horas de duración, así como programas de especialización y maestría para los docentes del magisterio nacional. Esta vez, se diseñan programas con el 70% del trabajo a nivel presencial y el 30% a nivel virtual. De alguna manera, estas políticas guardan concordancia con los fines que priorizan el interaprendizaje y la construcción de conocimientos promulgados desde el programa SÍPROFE (Directora Nacional de Formación Continua, comunicación personal, 28 de mayo de 2019). Sin embargo, el protocolo implementado para la elaboración y aplicación de estos programas formativos deja en manos de cada universidad su diseño técnico-pedagógico, por lo que el Ministerio de Educación no garantiza su calidad. Esta situación se agrava ante la falta de políticas de seguimiento, sistematización y evaluación de estos procesos por parte de la autoridad nacional (Directora Nacional de Formación Continua, comunicación personal, 28 de mayo de 2019).

Finalmente, la formación continua, a partir de 2016, privilegia los cursos virtuales masivos ofertados desde el propio Ministerio de Educación. El curso de actualización del currículo de 2016, que inaugura esta modalidad, como muchos otros que vendrían después, priorizó que la información llegara a todos los docentes por encima de procesos colaborativos de construcción de conocimiento (Director de Currículo, comunicación personal, 11 de agosto de 2019).

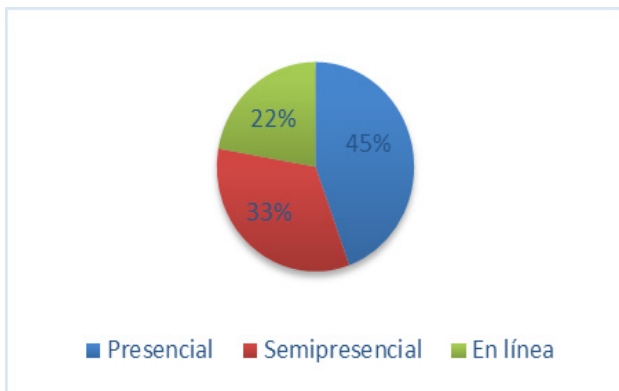
A este respecto, el grupo de docentes que participaron en este estudio destaca que la interacción y la mediación son condiciones indispensables para la generar aprendizajes significativos.

“El curso que recibí en la Universidad Andina realmente es un curso que yo valoro mucho porque fue una experiencia muy rica para mi profesión, aprendí muchísimo de la

interrelación con el profesor y con otros compañeros docentes, eso me permitió tener nuevos conocimientos y mejorar mis criterios sobre distintos temas". (Docente 4)

Al analizar las modalidades de preferencia dentro del grupo, se aprecia que, pese a todas las implicaciones que representa asistir presencialmente a jornadas de formación continua en horario extralaboral, los docentes tienen mayor aceptación por la modalidad presencial y semi presencial (Ver gráfico 1).

Gráfico 1: Preferencia sobre la modalidad de formación



Fuente: Elaboración propia.

Por otro lado, en las conversaciones mantenidas con los docentes se evidencia que estos realizan una asociación directa entre modalidad e interacción.

"La modalidad presencial es la más acertada porque se puede disipar cualquier inquietud en el momento en cambio la modalidad en línea no hay quien te responda y tienes que buscar tú la manera de aclarar el problema". (Docente 6)

"Los sábados recibíamos obviamente el apoyo de tutores y además hacíamos clases vivenciales [...] ahí sí se vio la diferencia entre un online que lo haces muchas veces por cumplir y este que, sí fuiste, te interesaste y hallaste personas con quien compartir". (Docente 1)

Solamente un tercio de las personas entrevistadas registra experiencias positivas con

cursos o programas en modalidad en línea.

"El que hice de especialidad que nos dio la universidad de Barcelona, pese a que fue online, llamó mi atención que nos daban un tema de estudio, pero enseguida nos decían cómo los relacionarías tú con tu trabajo; nos orientaban para crear, crea tú, tu propio material didáctico o tu rutina de aprendizaje a partir de tal o cual principio. Yo aprendí mucho". (Docente 9)

En este sentido, los docentes estiman que la interacción con el tutor y con sus pares es una condición indispensable para construir aprendizajes significativos (Coll et al., 2007; Onrubia, 2005; Coll et al., 2008), característica que aprecian principalmente en la modalidad presencial, sobre todo, en los programas de especialidad de 2014 y 2015. Esta experiencia ratifica el planteamiento de Onrubia (2005) respecto a que el uso de las TIC en entornos de aprendizaje no necesariamente implica aprendizaje interactivo, más aún cuando el diseño instruccional de estos se centra en los contenidos y materiales.

Los cursos en línea ofertados a partir del 2016, en cambio, responden a una decisión intencionada (Fernández y Montero, 2007) de las autoridades competentes en la que se prima la transmisión de contenidos (Director de Currículo, comunicación personal, 11 de agosto de 2019), desaprovechando la potencial ventaja que los entornos virtuales representan en cuanto a interactividad (García et al., 2008).

En este sentido, podemos decir que la calidad en los procesos formativos ofertados a los docentes no siempre fue el objetivo. Por un lado, el SiPROFE legitimó el curso de corta y mediana duración como modalidad única hasta el 2014, sin considerar otras alternativas (Ávalos, 2000); luego, el programa de formación de alto nivel implementado a partir del 2014 priorizó la sostenibilidad de la formación docente continua (Terigi, 2010), por encima del seguimiento; y, finalmente, a partir del 2016, la nueva oferta consistirá en cursos virtuales sin guía docente y un modelo transmisivo (García Cabrero et

al., 2008). En este sentido, la cobertura y el acceso masivo a la formación primaron sobre la calidad.

Los contenidos de la formación en el periodo 2007-2017

La definición de contenidos de formación continua en la política ecuatoriana durante el periodo de estudio, con la oferta masiva de cursos que hace el SÍPROFE en 2010, responde a la necesidad de mejorar los resultados de los docentes en las primeras evaluaciones aplicadas por el Sistema Nacional de Evaluación y Rendición de Cuentas (SER), así como a la implementación de la Actualización Curricular de 2010 (Ministerio de Educación del Ecuador, 2013b).

Entre 2014 y 2016, si bien se prioriza la sostenibilidad de la formación docente continua, las hipótesis de trabajo para definir los contenidos vuelven a ser las mismas. El testimonio de la Directora Nacional de Formación Continua en ese período ratifica que los resultados de las evaluaciones docentes aplicadas progresivamente por el INEVAL son el principal referente para diseñar los programas de especialidad de 330 horas que se implementaron. Las mayores deficiencias detectadas en la población docente evaluada fueron académicas, por lo que estos programas se estructuraron con un 30% de formación pedagógica y un 70% de formación disciplinar (Directora Nacional de Formación Continua, comunicación personal, 28 de mayo de 2019). Estas mismas consideraciones aplican a los programas de maestría desarrollados en el periodo.

Posteriormente, la puesta en marcha del Currículo de los niveles de educación obligatoria de 2016 exigió al Ministerio de Educación facilitar la capacitación de 160.000 docentes del sistema educativo fiscal, para lo cual se diseñó un curso virtual de 100 horas de duración que estuvo a cargo de la Dirección Nacional de Currículo. Este curso fue el primero de los ofrecidos por el ministerio en su plataforma virtual y daría paso a otros muchos otros de

este tipo (Director de Currículo, comunicación personal, 11 de agosto de 2019).

Al caracterizar la formación recibida por los docentes de nuestro estudio de caso, podemos ver que todos accedieron al curso de actualización del currículo de 2016 y una buena parte de ellos a programas de especialidad y a cursos de TIC, mientras que el acceso a formación en temas transversales del currículo y a programas de maestría fue mínimo (Ver Tabla 2).

Tabla 2: Acceso a formación por temática

Temática	Nro.	%
Actualización curricular (2017)	9	100%
Especialidad (2014-2016)	5	55,5%
TICs (2013)	4	44,4%
Interculturalidad (2017)	2	22,2%
Sensibilización frente a las discapacidades (2015)	2	22,2%
Medio Ambiente (2017)	1	11,1%
Didáctica de Pensamiento Crítico en el aula (2011)	1	11,1%
Maestría en Historia y Geografía (2015-2017)	1	11,1%

Fuente: Narváez (2019, p. 56).

En cuanto a sus demandas sobre los contenidos de formación (Ver tabla 3), la mayor preocupación de los docentes es que la formación que reciben les permita llevar a la práctica aquello que se aprende en los cursos.

“El conocimiento es para ti..., pero de ahí, ¿cómo tú podrías utilizar ese conocimiento para llegar hacia el estudiante?... A mí me encantaría ver con eso que me dan que no más puedo hacer, cómo lo pongo en práctica. Claro que en parte es también tu habilidad como profe; pero sí debería haber cositas más técnicas más estrategias con las que puedas llegar a tus estudiantes”. (Docente 4)

Tabla 3: Características de los contenidos de la formación docente continua

Características	Nro.	%
1.- Prácticos y aplicables.	9	100%
2.- Vinculados con la realidad escolar y docente	7	77,7%
3.- Enfocados en la especialidad, área o nivel de trabajo.	5	55, 5%

Fuente: Narváez (2019. P. 57).

Los docentes solicitan que la formación continua se articule con sus necesidades cotidianas, donde, por un lado, identifican como una prioridad la atención de la diversidad en el aula.

“Deben estar ligados a las necesidades del docente y del entorno en el que el docente se desenvuelve. Por ejemplo, topemos esto de la inclusión educativa. Este año he tenido estudiantes que realmente a ciegas nos ha tocado sacarles adelante, a mí no me han capacitado en ningún momento para trabajar con estos estudiantes con NEE y nos piden hacer el DIAC... quién nos indica...haga y punto”. (Docente 7)

Y, por otro, refieren sus dificultades con respecto a la manera de enfrentar los nuevos patrones de conducta de los estudiantes.

“Manejo del clima de aula y manejo de la diversidad de todo tipo. Sobre todo, ahora que los grupos vienen cada vez más diversos más heterogéneos y los niños son renuentes a la autoridad de los docentes y más quemehimportistas”. (Docente 9)

A este respecto, es importante destacar las demandas de este grupo de docentes relativas a la falta de insumos para responder a la problemática concreta de sus aulas. Este hecho, pone de relieve que el objetivo de acercar los contenidos de formación a las necesidades concretas del aula, en manos de los actores

del MNASGE, al menos en este caso, no se ha logrado.

Por último, los docentes solicitan que la formación continua se enfoque en los contenidos de su especialidad, demanda que, en parte, responde a experiencias poco significativas con respecto a la formación en temas más generales y/o transversales.

“Los que no son de especialidad no me aportan [...]. Algún conocimiento, así cositas que me fui enterando, pero no es algo que ha cambiado algo en mi o me ha servido; por ejemplo, interculturalidad es algo que yo mismo puedo buscar y leer porque no es que me ha dado estrategias para aplicar en el aula”. (Docente 4)

En este sentido, Díaz (2006) cuestiona el error de transformar la enseñanza de temas transversales en una enseñanza cognitiva que no trasciende en cambios actitudinales, ni permite solucionar los problemas reales de convivencia. La transversalización de valores como alternativa para que el docente resuelva de mejor manera problemas cotidianos debe ser una prioridad en su formación

Como hemos visto, la política implementada por el gobierno en este periodo responde a un principio claramente remedial (Terigi, 2010; Vaillant, 2007); las actualizaciones curriculares de 2010 y de 2016, así como los resultados de evaluaciones a docentes diseñadas para medir contenidos disciplinares, son los principales ejes para definir los contenidos de las propuestas de formación (Ministerio de Educación Ecuador, 2013b; Directora Nacional de Formación Continua, comunicación personal, 28 de mayo de 2019).

Duhalde y Cardelli (2001) cuestionan este modelo de formación docente vertical que convierte a sus protagonistas en receptores, subestimando su capacidad para identificar las propias necesidades de formación. En este sentido, los docentes que participaron en la investigación demandan con respecto a los contenidos de la formación:

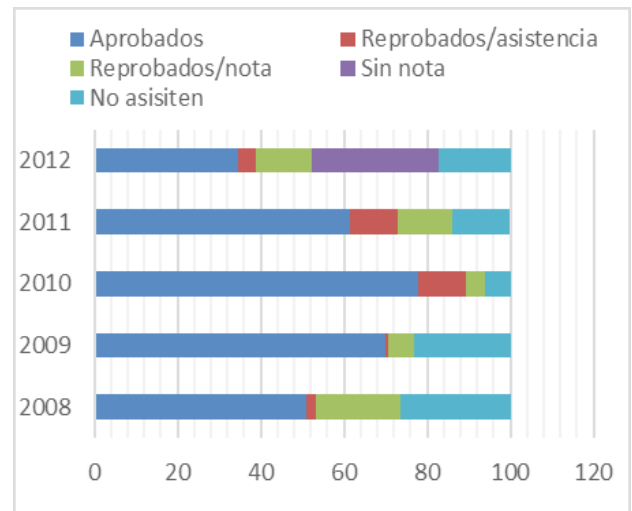
- (1) Que sean aplicables y propicien el acercamiento de la teoría a la práctica (Aguerrondo, 2002) y la práctica reflexiva como herramienta de conciliación (Boggino y Rosekrans, 2004; Perrenoud, 2004).
- (2) Que estén vinculados con sus necesidades, demanda también del nuevo enfoque de desarrollo profesional docente (Terigi, 2010; Vélaz y Vaillant, 2009).
- (3) Que tengan más relación con su especialidad, y que el tratamiento de los temas transversales en la formación sea más significativo y esté relacionado con la realidad de las aulas.

Todas estas demandas deben encontrar respuesta en lo que Esteve (2009) presenta como una alternativa para habilitar a los docentes para enfrentar las exigencias del acelerado cambio social y cultural: la profesionalización.

#### Credencialismo versus transferencia en el periodo 2007-2017

Al analizar el camino que tomó la política de formación continua nacional en el periodo de estudio, encontramos que el proyecto SÍPROFE detalla requisitos y exigencias inherentes a la acreditación de los cursos ofertados entre 2008 y 2012 y, de forma reiterada, hace énfasis en las estadísticas relativas a los índices de cobertura y aprobación de estos cursos (Ver gráfico 2). Sin embargo, no existe reporte alguno respecto a los alcances de estos procesos en materia de transferencia de aprendizajes, ya sea en cuanto a innovación de prácticas docentes o en el mejoramiento de resultados de aprendizaje en los estudiantes. (Ministerio de Educación Ecuador, 2013b).

Gráfico 2: Aprobación de docentes por año



Fuente: Narváz (2019, p. 40).

Frente al significativo grado de ausentismo y deserción que se evidencia, el informe aduce que la Autoridad Nacional de Educación se compromete a buscar mecanismos correctivos con el fin de atacar el problema (Ministerio de Educación Ecuador, 2013b).

Respecto a la transferencia de aprendizajes, el mismo documento, al detallar los contenidos de los cursos proyectados para el periodo 2012-2015, refiere de forma muy general que se espera que los docentes lleven al aula reflexiones y actividades que promuevan la interculturalidad, la prevención del abuso sexual y la eliminación de diferentes formas de exclusión. En algunos casos, propone como requisito la elaboración de proyectos de aula con los temas del curso (Ministerio de Educación Ecuador, 2013b).

En el periodo que corresponde a 2014-2016, se mantienen los lineamientos de aprobación y acreditación. Sin embargo, esta vez, para garantizar la acogida de los docentes, se establece la firma obligatoria de un acta de compromiso por parte del docente beneficiario que lo compromete a asumir el costo del programa en caso de reprobar. Adicionalmente, se fortalece el marco legislativo de carrera docente, que legitima la acreditación de 330 horas de formación como requisito para

ascenso de categoría<sup>7</sup> (Reglamento a la LOEI, 2012).

Sobre la transferencia en este período, la Directora Nacional de Formación Continua ratifica que uno de los requerimientos que el Ministerio de Educación hizo a las instituciones de formación superior contratadas para la implementación de las propuestas formativas fue que los docentes concluyeran los programas con la elaboración de una propuesta o proyecto factible de ejecutar en su lugar de trabajo. Aunque la entrevistada reconoce que, desde el Ministerio de Educación, no hubo seguimiento alguno a estos procesos, por lo que no existe constancia de que esto se haya cumplido (Directora Nacional de Formación Continua, comunicación personal, 28 de mayo de 2019).

La exfuncionaria, al referirse a su periodo como Directora Nacional de Formación Continua (2014-2017), hace referencia, en general, a la débil evaluación de impactos cualitativos que desde su dependencia se logró realizar. Primero, porque la valoración de impactos es competencia de la Dirección de Investigación Educativa y, segundo, porque este programa no estuvo enmarcado en un proyecto de investigación, sino que respondía a la urgencia del gobierno de implementar procesos formativos (Directora Nacional de Formación Continua, comunicación personal, 28 de mayo de 2019).

Sobre lo acontecido con la formación continua desde 2016, la adopción del formato de cursos virtuales basados en un diseño instruccional transmisivo, sin guía docente, no priorizó la transferencia de los aprendizajes, sino que más bien la dejó bajo responsabilidad del docente beneficiario (García et al., 2008; Narváez, 2019). Por lo tanto, es imposible establecer si los aprendizajes previstos en estos últimos programas se concretaron y, menos aún, si la transferencia fue una realidad (Narváez, 2019, p. 42).

7 Decreto Ejecutivo nro. 811, de 22 de octubre de 2015, que incluye el art. 302.I, sobre las características de los cursos de ascenso.

Al valorar la poca responsabilidad con que la formación continua de este periodo asume la transferencia de aprendizajes de la formación docente al aula, debemos señalar, nuevamente, el funcionamiento limitado del MNASGE, cuyos docentes mentores debieron ser el apoyo directo en aula para sus compañeros y compañeras; sin embargo, el programa de mentorías no se terminó de concretar y esto incidió negativamente en los procesos de transferencia. (Ministerio de Educación del Ecuador, 2013a).

Los docentes que participaron en el estudio hacen una lectura crítica con respecto a la formación continua oficial en términos de certificación y de transferencia, señalando que esta prioriza y promueve el credencialismo y la necesidad de acumular certificados para efectos de recategorización como único medio para que un docente pueda mejorar sus condiciones socioeconómicas.

“Yo pienso que, así como se lo está llevando, primero el maestro es obligado a coger estos cursos, segundo por alcanzar un puntaje para mejorar nuestros ingresos los maestros hacemos cualquier cosa... [...] luego por ofrecer capacitación sin establecer realidades educativas que se viven entonces claro el maestro solo dice esto me sirve para recategorizarme, voy a seguir no porque sienta que eso le va a servir”. (Docente 2)

Por otro lado, los testimonios de los participantes permiten visibilizar la triste generalización de esta tendencia credencialista en la población docente.

“[...] En las en línea ahí como las evaluaciones son con una plantilla de opción múltiple entonces mucha gente hacen negocio y te publican en Facebook que te dan haciendo el curso de tal cosa, entonces mucha gente dice bueno pago 20 dólares y deme haciendo el curso”. (Docente 4)

Respecto a la posibilidad de transferir conocimientos y modificar prácticas de aula a partir de la formación recibida en estos cursos, se

encuentra nuevamente una asociación directa con la modalidad y con la duración de estos cursos. Respecto a los cursos implementados en modalidad en línea los docentes critican que se hayan concentrado en la transmisión de conocimientos, descuidando por completo la transferencia situada de aprendizajes a la práctica docente.

“Solo conocimiento, lo de Currículo tanta información y para qué si al final el currículo es lo mismo de antes solo que cambiado de forma y de nombre no ha cambiado nada”. (Docente 7)

La memoria docente recupera los programas de especialidad de 330 horas de duración, fundamentalmente los presenciales, como oportunidades para que la transferencia eficaz se concretara con la apropiada guía docente.

“Del de mi especialidad, el ampliar el conocimiento para darle un enfoque diferente a la asignatura, aprendí mucho del manejo de nuevas estrategias en el aula”. (Docente 4)

Por otro lado, los docentes encuentran importantes limitaciones a la hora de que los aprendizajes construidos en los espacios de formación continua modifiquen positivamente sus prácticas profesionales, debido a la cultura organizacional de la institución en la que laboran.

“Lo más frustrante para mí, después de ese curso, es que pude reconocer muchas cosas que yo debo cambiar y que se puede mejorar [...], entonces, yo he aplicado cosas que me han dado buenos resultados [...], pero el sistema te frena, sobre todo por la cuestión del tiempo y de los recursos. [...] algo bien concreto, si yo necesito un material innovador, la escuela no tiene y tampoco puedes gestionar con los papás porque la ley lo restringe y si lo haces... debes hacerlo de tal manera que no te comprometas... entonces más rápido desistes. Ahora hacer una salida te implica un trámite burocrático que claro que puedes, pero eso te toma más

tiempo y todo eso te retrasa en el currículo que lo debes cumplir en los tiempos y llegar a las evaluaciones con los conocimientos planteados, entonces una vez más desistes”. (Docente 1)

En este sentido, los docentes demandan espacios de aprendizaje colaborativo que permitan enfrentar de manera acertada problemas comunes.

“Bueno yo creo que el conocimiento no es mío y lo que yo sé si hay como compartir lo hago, pero no he visto algo así aquí más bien si alguien comparte algo de conocimiento es por decisión propia Se debería fortalecer un espacio propio enfocado a eso”. (Docente 9)

Estos testimonios evidencian que la política de formación continua que el gobierno promovió en este periodo conserva una marcada inclinación credencialista. Por un lado, concentra sus mayores esfuerzos en asegurar el consumo docente de cursos y programas de formación continua que el Ministerio de Educación ofrece y, por otro, descuida el seguimiento y evaluación de estos procesos en términos de transferencia de aprendizajes, innovación de prácticas docentes y mejoramiento de resultados en los estudiantes.

La tendencia al credencialismo y a la recategorización como expectativa final de la formación continua para este grupo de docentes se refleja en tres aspectos centrales de la misma política educativa: Por un lado, la obligatoriedad que les impone el Reglamento a la LOEI (2012); por otro, la política de carrera docente y las difíciles condiciones socioeconómicas propias del gremio y, finalmente, la falta de sintonía de los contenidos de la formación con las necesidades docentes (Aguerrondo, 2002; Terigi, 2010).

En este sentido, los docentes denotan sentimientos de frustración al encontrar que la misma institución en particular y el sistema educativo en general merman las posibilidades de transferir aprendizajes y

renovar ciertas prácticas de aula. Denuncian la falta de recursos, la presión a estar sujetos a un currículo, la ausencia de trabajo colaborativo para hallar soluciones a problemas comunes y la falta de auspicio institucional para constituir comunidades de aprendizaje. (Fullan & Hargreaves, 1999) Pero, además, denuncian la instalación de una cultura excesivamente rígida de control y cumplimiento que no valora el contenido ni la calidad del trabajo (Pérez, 2003).

Para finalizar, debemos decir que las expectativas de los docentes en cuanto a su formación se resumen en términos de importancia, corresponsabilidad y autogestión. Para la totalidad del grupo, su formación profesional continua es muy importante y la describen como una necesidad y obligación para el desempeño de su labor. Para la mayoría, esta importancia aparece asociada a la expectativa de mejorar sus prácticas pedagógicas, a las posibilidades de recategorización y de responder asertivamente a la diversidad cada vez más creciente que enfrentan en las aulas. En menor proporción, los docentes destacan la necesidad de responder a nuevas formas de aprender y de actualizar conocimientos.

Al referirse a la responsabilidad de promover y optimizar la formación docente continua, la mayoría la entiende como una corresponsabilidad entre el docente y el Estado.

“El Estado podría invertir en mejores capacitaciones [...] sí creo que deberían dar una real capacitación acorde a la necesidad de cada docente[...] insistiré en que también depende de cada profesional muchas veces puede ser una capacitación muy aplicable a sus necesidades pero si no lo pone en práctica de nada sirve o a su vez puede ser una capacitación estrictamente basada en la teoría y en contextos distintos a su realidad, pero que si uno toma algo positivo, lo puede hacer significativo para sus necesidades”. (Docente 1)

Por último, el grupo de docentes refiere un alto grado de autogestión respecto a su formación

continua, sobre todo porque no encuentra sintonía entre la formación oficial que le brinda el Ministerio de Educación y sus necesidades profesionales más apremiantes.

“Yo he seguido cursitos así a parte que me dan cartones que yo sé que el ministerio eso ni me lo va a reconocer pero que para mí personalmente me sirven mucho. Entonces yo así cositas pequeña así que me cuestan 50 dólares yo si me pago”. (Docente 4)

Si bien esta es una muestra de responsabilidad, Giroux (1986), al referirse a esta capacidad de agenciamiento docente, considera que mientras no obedezca a una conciencia crítica y colectiva que cuestione frontalmente el sistema hegemónico de formación, termina siendo un reforzador de la ideología imperante que responsabiliza únicamente al docente de innovar constantemente sus prácticas para atender realidades sociales cada vez más complejas y diversas.

## Conclusiones

El presente estudio pone de relieve que el Ministerio de Educación del Ecuador no contó con un único modelo de formación continua docente, más bien, este se fue adaptando a las posibilidades en cada periodo, dependiendo principalmente del presupuesto disponible.

Por otro lado, los contenidos de la formación no fueron negociados ni atendieron las necesidades concretas de los docentes, sino que fueron impuestos de manera vertical. El sistema desconcentrado nunca fue capaz de identificar las necesidades específicas de formación en cada territorio y, menos aún, de dar respuesta a las mismas

Además, aunque existió la inquietud de establecer un modelo en el que primara la transferencia al aula de los contenidos de formación, la falta de seguimiento y de un adecuado sistema de apoyo a la transferencia impidió el cumplimiento de este objetivo, resultando en un modelo meramente credencialista.



Finalmente, la insatisfacción con respecto a la formación continua condujo a los docentes a buscar distintas alternativas para autogestionar una formación acorde a sus necesidades.

### Referencias bibliográficas

- Aguavil, J. & Andino, R. (2019). Necesidades formativas de docentes de Educación Intercultural Tsáchila. *Alteridad*, 14(1), 74-83
- Aguerrondo, I. (2002). Los desafíos de la política educativa relativos a las reformas de la formación docente. El desempeño de maestros en América Latina y el Caribe: Nuevas Prioridades. Brasilia, Brasil.
- Ávalos, B. (2000). El desarrollo profesional de los docentes. *Proyectando desde el presente al futuro*. Documento de trabajo presentado al VII Seminario sobre perspectivas de la educación en la región de América Latina y el Caribe, organizado por la Oficina Regional de Educación de la Unesco. Santiago de Chile, 23, 25.
- Barr, R. (2010). Transfer of learning between 2D and 3D sources during infancy: Informing theory and practice. *Developmental Review*, 30(2), 128-154.
- doi: 10.1016/j.dr.2010.03.001
- Boggino, N., & Rosekrans, K. (2004). *Investigación-acción: reflexión crítica sobre la práctica educativa*. Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Celorio, J. (1996). Transversalizar los contenidos: ¿misión imposible? *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 27, 61-82.
- Coll, C. (1984). Estructura grupal, interacción entre alumnos y aprendizaje escolar. *Infancia y aprendizaje*, 7(27-28), 119-138.
- Coll, C. (1985). Acción, interacción y construcción del conocimiento en situaciones educativas. *Anuario de Psicología*, 33, 59-70.
- Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I., & Zabala, A. (2007). *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Editorial Graó.
- Coll, C., Onrubia, J., & Mauri, T. (2008). Ayudar a aprender en contextos educativos: el ejercicio de la influencia educativa y el análisis de la enseñanza. *Revista de educación*, 346, 33-70.
- Díaz, Á. (2006). La educación en valores: Avatares del currículum formal, oculto y los temas transversales. *Revista electrónica de investigación educativa*, 8(1), 1-15.
- Duhalde, M., & Cardelli, J. (2001). Formación docente en América Latina. Una perspectiva político-pedagógica. *Cuadernos de Pedagogía*, 308, 38-45.
- Esteve, J. M. (2009). La profesión docente ante los desafíos de la sociedad del conocimiento. En C. Vélaz, & D. Vaillant (coords.), *Aprendizaje y desarrollo profesional docente* (pp. 17-28). Madrid: OEI.
- Fernández, D., & Montero, L. (2007). Perspectivas de asesores y profesores sobre las modalidades de formación del profesorado. *Revista de Investigación Educativa*, 25(2), 367-388.
- Flores, M. (2004). De la formación a la práctica docente: Un estudio de los procesos de transferencia de los profesores. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 34(3), 37-68.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (1999). *La escuela que queremos: Los objetivos por los cuales vale la pena luchar*. Buenos Aires: Amorrortu.
- García, B., Márquez, L., Bustos, A., Miranda, G. A., & Espíndola, S. M. (2008). Análisis de los patrones de interacción y construcción del conocimiento en ambientes de

aprendizaje en línea: una estrategia metodológica. *Revista electrónica de investigación educativa*, 10(1), 1-18.

Giroux, H. (1986). *Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: Un análisis crítico*. *Revista Colombiana de Educación*, 53(17).

doi: 10.17227/01203916.5140

Jurado, P. (2007). *Condicionamientos en el proceso de enseñanza-aprendizaje*. En V. Giménez & J. Tejada (coords.), *Formación de formadores* (pp. 429-487). Madrid: Thomson-Paraninfo.

Lalangui, J., Ramón, M., & Espinoza, E. (2017). *La formación continua en la formación docente*. *Revista Conrado*, 13(58), 30-35. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

Ley orgánica de educación intercultural. Registro Oficial Nro. 417, Quito, Ecuador, 31 de marzo de 2011.

Marcelo, C. (2009). *La evaluación del desarrollo profesional docente: de la cantidad a la calidad*. *Revista Brasileira de Formação de Professores*, 1(1), 43-70.

Martínez, A. (2009). *El desarrollo profesional docente y la mejora de la escuela*. En C. Vélaz, & D. Vaillant (coords.), *Aprendizaje y desarrollo profesional docente* (pp. 79-87). Madrid: OEI.

Ministerio de Educación del Ecuador. (2009). *Plan Decenal de Educación*.

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

Ministerio de Educación del Ecuador. (2013b). *Proyecto Sistema Integral de Desarrollo Profesional Educativo*.

Ministro de Educación presentó el programa de formación y capacitación de alto nivel "Soy

Maestro nunca dejo de aprender". (20 de agosto de 2014). *Radio Huancavilca*. Recuperado de <https://radiohuancavilca.com.ec/noticias/2014/08/20/ministro-de-educacion-presento-el-programa-de-formacion-y-capacitacion-de-alto-nivel-soy-maestro-nunca-dejo-de-aprender/>

Narváez, K. (2019). *Percepciones docentes sobre la política de formación profesional continua implementada en el país durante el gobierno de la Revolución Ciudadana a partir de un estudio de caso*. [Tesis de maestría]. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar.

Onrubia, J. (2005). *Aprender y enseñar en entornos virtuales: actividad conjunta, ayuda pedagógica y construcción*. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 4(2), 1-16.

Pérez, A. (2003). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Ediciones Morata.

Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó.

Reglamento a la Ley Orgánica de Educación Intercultural. Decreto Ejecutivo 1241. Registro Oficial Nro. 754, Quito, Ecuador, 26 de julio de 2012.

Riba, C. (2009). *Métodos de investigación cualitativa*. Barcelona: FUOC.

Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo (2013). *Plan Nacional para el Buen Vivir 2013-2017*.

Simons, H. (2011). *El Estudio de caso: teoría y práctica*. Madrid: Ediciones Morata.

Tejada, R. (2015). *Necesidad y utilidad de la profesionalización del docente universitario*. En M. E. Ortiz, C. Crespo, E. Ish & E. Fabara (Coords.), *Reflexiones sobre la formación y el trabajo docente*

en Ecuador y América Latina (págs. 65-184). Quito: Abya-Yala.

Tenti, E. (2007). Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente. *Educação & Sociedade*, 28(99), 335-353.

Terigi, F. (2010). Desarrollo profesional continuo y carrera docente en América Latina. Serie Documentos de trabajo, 50, 1-52. PREAL.

Torres, J. (1991). *El currículum oculto*. Madrid: Morata.

Vaillant, D. (2007). Mejorando la formación y el desarrollo profesional docente en Latinoamérica. *Revista Pensamiento Educativo*, 41(2), 207-222.

Vélaz, C., & Vaillant, D. (2009). (coords.). *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. Madrid: OEI.