

UNIVERSIDAD  
CASA GRANDE

**El Sistema Integral de  
Desarrollo Profesional  
Educativo (SÍPROFE):  
Una mirada desde los  
involucrados en el sistema**

**Carolina Portaluppi Castro**

Trabajo Final para la obtención del Título de Magíster en Educación  
Superior, con mención en Temas Contemporáneos en Docencia  
Superior

**Guayaquil, abril de 2012**



UNIVERSIDAD  
CASA GRANDE

**El Sistema Integral de  
Desarrollo Profesional  
Educativo (SÍPROFE):  
Una mirada desde los  
involucrados en el sistema**

**Carolina Portaluppi Castro**  
Guía de Tesis: Justin Scoggin.

Trabajo Final para la obtención del Título de Magíster en Educación  
Superior, con mención en Temas Contemporáneos en Docencia  
Superior

Guayaquil, abril de 2012

### **Agradecimiento**

A mi mamá, que se preocupó toda la vida porque yo aprendiera a leer, a escribir, a nadar, a ser una mejor persona y que al fin sabe quién soy. A mi papá, que me enseñó distintas maneras de contar, desafiar el tiempo y mantener viva la memoria.

A Justin Scoggin, quien con su crítica constructiva guió este esfuerzo. A Laura Luisa Cordero, sobreviviente como yo de tantos naufragios.

## Resumen

El estudio aborda la calidad del Sistema Nacional de Desarrollo Profesional Educativo -SÍPROFE- desde la perspectiva de los actores involucrados y sus distintos roles: decisor político, decisor técnico, operador de la política en el territorio, experto, instructor y docentes participantes que ejercen su práctica en contextos urbanos y rurales del cantón Guayaquil. Se trata de un estudio exploratorio y cualitativo desde la mirada de la teoría fundamentada en los datos (TFD) cuyo instrumento principal de recolección de los datos han sido entrevistas cualitativas semiestructuradas y grupos focales. Los resultados se presentan organizados a partir de las dimensiones para programas de formación docente de Carlos Marcelo (2007) que son pertinentes al momento actual del SÍPROFE: contexto, diseño, implementación, seguimiento y evaluación y son mirados a la luz de otros enfoques como el del desarrollo profesional centrado en la escuela; el constructivismo y enfoques relacionados; y las teorías de gestión de las políticas públicas.

## Índice

<b>Agradecimiento</b>	<b>2</b>
<b>Resumen</b>	<b>3</b>
<b>Glosario</b>	<b>5</b>
<b>Introducción</b>	<b>8</b>
<b>Revisión de literatura</b>	<b>17</b>
<b>Objetivos y preguntas de la investigación</b>	<b>26</b>
<b>Métodos</b>	<b>27</b>
<b>Resultados</b>	<b>36</b>
<b>Discusión de resultados</b>	<b>60</b>
<b>Recomendaciones</b>	<b>79</b>
<b>Referencias</b>	<b>81</b>
<b>Anexos</b>	<b>88</b>

## Glosario

**Bachillerato General Unificado.-** Comprende tres años de educación obligatoria, a continuación de la Educación General Básica.

**Carrera.-** Conjunto de estudios que habilitan para el ejercicio de una profesión. Camino o curso que se sigue en las acciones.

**Currículo.-** Conjunto de las disciplinas de estudio y de los factores que intervienen en el proceso de enseñanza aprendizaje: objetivos, contenidos, métodos, recursos y evaluación.

**Dinamep.-** Dirección Nacional de Mejoramiento Profesional.

**Dipromep.-** Dirección Provincial de Mejoramiento Profesional.

**Educación General Básica.-** Abarca diez niveles de estudio, desde primero de básica hasta completar el décimo año.

**Educiudadanía.-** Red Ciudadana de acompañamiento al Plan Decenal de Educación (PDE).

**Escalafón.-** Clasificación de los individuos de una corporación, una empresa o una institución; ordenados según su grado, antigüedad, méritos, etc. Se usa para referirse a las etapas del desarrollo de las carreras en el SÍPROFE.

**Estándares.-** Que es lo más habitual o corriente, o que reúne las características comunes a la mayoría. En el contexto del desarrollo profesional educativo alude a lo que debe saber y saber hacer un maestro.

**Mentor.-** Consejero o guía

**MINEDUC.-** Ministerio de Educación

**PDE.-** Plan Decenal de Educación 2006-2015

**Prodebas.-** Proyecto de enseñanza básica de la Organización de Estados Americanos (OEA).

**Pruebas Aprendo.-** El Sistema Nacional de Medición de Logros Académicos APRENDO, impulsado desde 1996 por el Gobierno Nacional, e institucionalizado dentro del Ministerio de Educación, presenta los resultados obtenidos de las pruebas de rendimiento académico y de factores asociados, correspondientes al año 2007, a nivel nacional. Revelan el grado de avance alcanzado por los estudiantes de tercero, séptimo y décimo año de Educación Básica del sistema escolarizado; en relación con el dominio de las destrezas básicas en Lenguaje y Comunicación y Matemática. Fueron sustituidas por las Pruebas SER.

**Pruebas SER.-** Sistema Nacional de Evaluación y Rendición Social de Cuentas. Incluye las pruebas de logro académico de manera censal, cada tres años a partir del 2008 en todos los establecimientos educativos del país públicos y particulares y la evaluación Obligatoria a Docentes en Ejercicio, la misma que se compone de una evaluación interna y una externa. El plan es completar este proceso en cuatro años, evaluando cada año a 25% de los docentes en servicio.

**SÍPROFE.-** Sistema Integral de Desarrollo Profesional Educativo.

**SINEC.-** Sistema Nacional de Estadísticas Educativas



**Unión Nacional de Educadores.-** Gremio que agrupa a docentes, de larga trayectoria reivindicativa y política.

**(DP).-** Decisor político del SíPROFE, responsable de la política educativa

**(DT).-** Decisor técnico del SíPROFE, responsable del diseño, implementación, seguimiento y evaluación.

**(OPT).-** Operador de la política en el nivel desconcentrado del territorio, representa a la autoridad educativa y es responsable de la política educativa en su ámbito territorial.

**(EX).-** Experto, diseña los cursos de acuerdo a los lineamientos pedagógicos del SíPROFE; capacita a los instructores y los evalúa.

**(I).-** Instructor del SíPROFE, capacita a los docentes que participan en los cursos.

**(DU).-** Docente que ejerce su práctica en un contexto urbano y que ha participado al menos en un curso del SíPROFE.

**(DR).-** Docente que ejerce su práctica en un contexto rural y que ha participado al menos en un curso del SíPROFE.

## Introducción

El sistema educativo ecuatoriano está conformado por 25.461 instituciones educativas, de las cuales el 77% son de carácter público (fiscal, fiscomisional, municipal) y 23% son particulares. Del total de establecimientos públicos 6.280 (29%) son unidocentes, todos ellos se encuentran ubicados en zonas rurales. El número de estudiantes en todo el país es de 4'138.664; en su educación intervienen 225.386 docentes, de los cuales 159.666 (71%) tienen sostenimiento público y 65.770 (29%) particular (MINEDUC, 2012). Del total de docentes públicos, el 64.5% tienen nombramiento y un 35.5% trabajan por contrato.

Si bien en el país, durante los últimos años, se han realizado importantes esfuerzos por mejorar la educación, ampliar las coberturas, eliminar las barreras, incrementar las inversiones, los resultados de las pruebas estandarizadas siguen mostrando pobres resultados en el aprendizaje de los niños/as.

Según cifras del Ministerio de Educación que constan en el Informe No.2 de Educidadanía (2011), en el 2007, la aplicación de las pruebas APRENDO mostró que las calificaciones promedio en matemáticas; tanto en tercero, séptimo y décimo de Educación General Básica (EGB) no pasaron de 10 sobre 20 puntos (un puntaje de 12 sobre 20 se considera el mínimo aceptable). En lenguaje, aunque los resultados fueron mejores, no sobrepasaron 12 sobre 20 en ninguno de los niveles evaluados.

De acuerdo a la misma fuente, a partir de 2008, las pruebas APRENDO fueron reemplazadas por las pruebas del Sistema Nacional de Rendición de cuentas en la educación (SER), aplicados a alumnos de cuarto, séptimo y décimo año de Educación General Básica y a los de tercero de bachillerato. Los resultados de las

pruebas SER mostraron bajos resultados. En ningún nivel ni materia el porcentaje de alumnos que obtuvo calificaciones excelentes excedió 4%; el porcentaje de alumnos que obtuvo resultados bajos fue mayor a 10% en todas las materias y niveles, e incluso mayor al 30% en algunos de ellos. En el peor de los casos -matemáticas de tercero de bachillerato- casi la mitad de los alumnos mostró un dominio insuficiente (Educiudadanía, 2011).

McKinsey&Co (2007) sostiene que “la calidad de un sistema educativo no puede ser mayor a la calidad de sus docentes” (p.19), quizás por esta razón en muchos de los países y también en el Ecuador se están replanteando los asuntos relacionados con la carrera profesional docente y de manera particular su formación, desempeño y evaluación.

En Ecuador, durante 2009, en medio de un conflicto entre el Gobierno y la Unión Nacional de Educadores (UNE), se aplicaron las pruebas SER para docentes a 17.741 maestros/as de los cuales 0,32% alcanzaron un nivel de excelente; 36% muy bueno; 61% bueno; y 3% insatisfactorio.

Tanto los resultados de las pruebas SER aplicadas a alumnos como a docentes informaron las decisiones del Ministerio de Educación respecto a la oferta de capacitación continua a docentes y directivos que se realiza a través del Sistema Integral de Desarrollo Profesional Educativo (SÍPROFE). Siendo éste el instrumento de política, de más alto nivel, para la formación de docentes en ejercicio, asegurar su propósito (impacto) se convierte en un asunto crucial para lograr el aprendizaje de niños, niñas y jóvenes; la pertinencia y calidad del sistema educativo.

El SÍPROFE a su vez, se inscribe en un contexto más amplio, el del Plan Decenal de Educación 2006-2015; el mismo que expresa las preocupaciones de la sociedad y del estado ecuatoriano respecto a la calidad del sistema educativo y a la relación de

ésta con la calidad y el desempeño de sus docentes. Si bien el Plan Decenal no es la primera iniciativa, pues ya desde el Primer Acuerdo Nacional “Educación Siglo XXI” (1992) ratificado en 1996 y 2004, el país realiza importantes esfuerzos por acordar una agenda de mediano y largo plazo para el sector educativo; el Plan Decenal de Educación, convertido en mandato ciudadano mediante consulta popular del 26 de noviembre de 2006, es el principal instrumento de políticas de Estado para el mejoramiento de la calidad de la educación en el país.

El Plan Decenal de Educación consta de ocho políticas que están en proceso de institucionalización, para lo cual el Estado asumió el compromiso de aumentar el 0,5% anual en la participación del sector educativo en el Producto Interno Bruto (PIB) hasta el año 2012 o hasta alcanzar al menos el 6% del mismo. La política número siete del Plan Decenal se refiere a la “Revalorización de la profesión docente, desarrollo profesional, condiciones de trabajo y calidad de vida” (MINEDUC, 2011 p.33-35) e incluye dentro de sus principales líneas de acción la implementación de un sistema de capacitación y desarrollo profesional permanente.

### **Documentación del problema.**

Hay dos conceptos clave que están en la línea de partida de este estudio: Formación inicial y Desarrollo profesional docente. Según Ávalos (2003) “la formación inicial hace referencia a aquella que ocurre antes que el docente entre a las aulas” (p.1). Mientras que el desarrollo profesional docente se entiende como un proceso permanente de aprendizaje a partir de la formación inicial, la inducción y la formación continua a lo largo de la vida docente (Memoria SI PROFE, 2010).

La formación inicial se realiza a través de los Institutos Superiores Pedagógicos (ISPED) y de las Facultades de Filosofía de las Universidades del país. Para el desarrollo profesional ha existido una oferta de múltiples instituciones públicas,

privadas y no gubernamentales. Es a partir del 2006, con la aprobación en Consulta Popular del Plan Decenal de Educación, que en el Ecuador el desarrollo profesional docente se convierte en una política de Estado sobre la cual el Ministerio de Educación ejerce la rectoría y asume el reto de implementar un Sistema Integral de Desarrollo Profesional Educativo (SÍ PROFE).

Este estudio trata sobre el desarrollo profesional docente y el problema que aborda es la valoración de la calidad que el SíPROFE tiene desde la mirada de los diferentes involucrados. Conocer y comprender esto cobra importancia pues el SíPROFE constituye hoy la ruta para lograr que una variable crítica de la educación, los docentes en ejercicio, alcancen los desempeños que demanda una educación de calidad para todos.

Para el diseño del SíPROFE (2008), el Ministerio de Educación realizó un diagnóstico de la realidad educativa y de la situación de los docentes, el mismo que arrojó los siguientes datos (SINEC, 2006-2007).

- El personal que labora en el sistema educativo es de 179.354 maestros, de los cuales son hombres 65.674 y 113.680 son mujeres, que representan el 37% y el 63% respectivamente.
- Son directivos institucionales 25.727, de los cuales 11.985 son hombres y 13.742 son mujeres, que representan el 46,58% y el 53,42% respectivamente.
- En cuanto a la titulación, 167.859 docentes poseen título, que representa el 81,85%. No lo tienen 36.803, que representa el 17,94% y 0,13% (419 docentes), ejercen la docencia sin ser bachilleres.
- Los maestros y directivos formados en las universidades corresponden al 67%; en los institutos superiores pedagógicos, el 20%; bachilleres en ciencias de la educación, el 11%; y con título de postgrado el 2%.

- En cuanto al sector donde laboran, 142.405 lo hacen en la zona urbana (69,43%) y 62.676 en la zona rural (30,57%)
- Según fuentes de financiación, 119.007 pertenecen al régimen fiscal; 8.629 fiscomisionales; 1.571 municipales; 17.065 particulares religiosos; 58.809 particulares laicos.
- En el estudio llamó la atención el escaso porcentaje (2%) de maestros con títulos de postgrado y la concentración de docentes en las áreas urbanas.

Las principales conclusiones del diagnóstico fueron las siguientes:

- En cuanto a la *Formación continua* –denominada en Ecuador capacitación– pudiera afirmarse que ha estado conformada por una sucesión de eventos y no como un proceso sistemático y sistémico, como un fin en sí misma y como una herramienta para garantizar el desarrollo de los profesionales de la Educación.
- Aunque existen algunas experiencias asociadas a proyectos de cooperación internacional tales el Proyecto de enseñanza básica (PRODEBAS), puede afirmarse que la formación continua tampoco ha logrado incidir en el aula mediante experiencias innovadoras derivadas de estos procesos. Además, aún no existen criterios de calidad para promover y evaluar una capacitación que mejore el desempeño del docente en el aula.
- No existe control de la capacitación; no se acompaña de procesos de seguimiento, ni de medición de impactos. Tampoco ha existido asesoría y apoyo permanente a los docentes.
- Con frecuencia, la planificación de los eventos de capacitación no responde a las reales necesidades y motivaciones de los maestros, sino al criterio de quienes laboran en el nivel central.

- Los cursos de actualización docente han sido con exclusividad teóricos; se ha dado poca importancia a la elaboración y uso de material didáctico y no se han enfocado al desarrollo profesional de la docencia.
- Por muchos años la capacitación ha estado asociada al requerimiento del certificado válido para ascenso de categoría.
- La ausencia de un diagnóstico permanente de la Dirección Nacional de Mejoramiento Profesional (DINAMEP) sobre las necesidades de formación del personal educativo en servicio, ha llevado al desconocimiento de las necesidades prioritarias de los maestros de los tres niveles del sistema educativo.
- En cuanto a la inducción a la docencia, la falta de un sistema nacional de desarrollo profesional docente, no ha permitido que se tome en cuenta las necesidades de los maestros y directivos docentes, cuando ingresan a la institución escolar.

De cara a los resultados de este diagnóstico, el SiPROFE se propuso abordar tres acciones estratégicas:

1. Mejorar la formación inicial de los profesionales de la educación
2. Programas de inducción para quienes se insertan en una nueva función
3. Formación continua de los docentes en ejercicio

Este estudio está referido solo a la formación continua pues la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) le asignó la competencia de formación inicial de docentes al Sistema Universitario (Universidades e Institutos Superiores Pedagógicos) y en cuanto a la inducción, el Ministerio de Educación ha puesto en marcha tres iniciativas de pequeña escala dirigidas a docentes nuevos, mentores, asesores pedagógicos y auditores educativos. Recién para 2012 está previsto iniciar el programa de inducción a directivos (MINEDUC, 2011).

La formación continua es la acción de mayor cobertura y a través del SÍPROFE busca: (a) la actualización continua de los conocimientos pedagógicos y didácticos; (b) proporcionar ayuda a los docentes para que superen las debilidades evidenciadas en las pruebas SER; (c) familiarizar a los maestros con los temas que se desprenden de la Constitución y el Plan Nacional del Buen Vivir para que puedan aplicarlos; (d) actualizar a los docentes en los ajustes realizados al currículo.

El Sistema implica la realización de cursos presenciales y prevé mentorías docentes que acompañen a los maestros participantes del SÍPROFE en los procesos de cambio dentro del aula. Para desarrollar la formación docente el SÍPROFE trabajó inicialmente con universidades públicas y privadas, actualmente trabaja solamente con universidades públicas y desde el 2011 con los Institutos Superiores Pedagógicos (MINEDUC, 2011).

Durante 2010, el SÍPROFE ofertó 18 módulos de capacitación. A ellos asistieron y, completaron los cursos, 271.681 docentes, es decir 37,91 % más de lo proyectado a inicios del año (MINEDUC, 2011). La siguiente tabla refleja el crecimiento de la demanda docente respecto al SÍPROFE en el período 2008-2010.



**Tabla 1****SÍPROFE: Crecimiento de la demanda docente**

<b>Año</b>	<b>Cupos de cursos abiertos</b>
2008	16.438
2009	59.062
2010	271.681

**Fuente: Rendición de cuentas MINEDUC, 2011.**

De acuerdo a los datos proporcionados por MINEDUC (2011) entre los cursos ofertados durante 2010 estuvieron: Lectura crítica; Didáctica de las matemáticas desde primero a séptimo de la educación general básica; Pedagogía y didáctica; Introducción a las tecnologías de información y la comunicación; y actualizaciones en el currículo de la educación general básica en varias materias de diferentes grados.

En el documento de lineamientos pedagógicos del SÍPROFE (2011) se declara explícitamente que “a lo largo del curso los docentes deben vivir situaciones que les permitan reflexionar y analizar cómo han aprendido durante su vida y su práctica docente, y comprender el entorno en el que se desenvuelven sus estudiantes” (p.5)

En el SÍPROFE intervienen los siguientes actores con los siguientes roles:

- a) Decisor político (DP): Representa a la autoridad educativa nacional y asume la responsabilidad de la política educativa.

- b) Decisor técnico (DT): Responsable del diseño, la implementación, el seguimiento y la evaluación de las políticas de desarrollo profesional y la carrera docente.
- c) Operador político en el territorio (OPT): Representa a la autoridad educativa nacional en los niveles desconcentrados y opera las políticas en el nivel zonal, provincial, distrital y en los circuitos educativos.
- d) Experto (EX): Responsable de diseñar los cursos; el libro del docente; la guía del instructor; la prueba de selección de instructores; el sistema de evaluación de los candidatos que tomen el taller para instructores; el sistema de evaluación para los docentes que tomen el curso; las pruebas de salida y de realizar la capacitación de los instructores.
- e) Instructor (I): Responsable de la tarea de formación de los docentes en ejercicio y la evaluación de éstos durante el curso.
- f) Docente: Responsable de su formación, de participar y aprobar los cursos y de mejorar su desempeño en el aula, puede ser docente urbano (DU) o rural (DR).

Siendo el SÍPROFE un proceso en marcha y de incipiente institucionalización, todavía es muy pronto para realizar una evaluación integral, exhaustiva y de alcance nacional. No obstante, este estudio se propuso indagar la calidad del SÍPROFE desde el punto de vista o la mirada de los distintos actores involucrados y sus distintos roles en el Sistema: decisores políticos, decisores técnicos, operadores de la política en el territorio, expertos/as, instructores/as y docentes en ejercicio asistentes al menos a uno de los cursos. En el caso de estos últimos, la decisión fue incluir la visión de docentes que ejercen su práctica en contextos urbanos populares y rurales.

## **Revisión de Literatura**

La importancia de este estudio radica en que a partir de los datos cualitativos recogidos de los individuos, que representan a los actores involucrados con distintos roles, en el SÍPROFE, se cuenta con una mirada más integral y plural que puede contribuir a un diálogo entre actores que busque el mejoramiento continuo de la política de desarrollo profesional docente en el marco de la revalorización de la profesión y la carrera en el magisterio.

El estudio es exploratorio y la mirada es cualitativa y se enmarca en la teoría fundamentada en datos (TFD). Por esta razón, en esta sección si bien se presenta la información preexistente a partir del debate teórico sobre el tema, éste es un punto de partida a partir del cual se construyen los criterios iniciales del muestreo intencional que servirá a su vez para la recolección de los datos, que son la base para la construcción de teoría emergente o sustantiva. (Jones, Manzelli Pecheny, 2004).

Desde esta perspectiva, son cuatro los referentes que el estudio tomó como punto de partida: El desarrollo profesional docente centrado en la escuela; los estándares de calidad para programas de formación; el constructivismo y otros enfoques relacionados y, las teorías acerca de la gestión de las políticas públicas.

### **Desarrollo profesional centrado en la escuela**

Vezub (2009), en el marco de una asistencia técnica del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPPE) de la Organización de las Naciones Unidas para la Ciencia y la Cultura (UNESCO) al Ministerio de Educación de Angola, elaboró un trabajo denominado “El desarrollo profesional docente centrado en la escuela: Concepciones, políticas y experiencias”. En dicho documento, Vezub se refiere al cambio de modelo en las políticas de perfeccionamiento docente; la necesidad de que la formación de maestros en ejercicio se relacione con las

trayectorias docentes; y el reto que supone que la formación esté centrada en la escuela como estrategia de desarrollo profesional e innovación educativa.

Después de revisar experiencias de formación docente en Chile, Nicaragua, Mozambique, Portugal y Ontario (Canadá), la autora identifica a partir de rasgos comunes de los casos, las siguientes fortalezas:

a) la convergencia entre diversas instituciones para llevar adelante las actividades de formación; b) la participación de las Universidades y de los distintos organismos responsables de la formación del profesorado; c) el trabajo conjunto entre funcionarios y equipos técnicos de los distintos niveles de gobierno del sistema educativo; d) la contratación de equipos locales de especialistas capaces de proporcionar asistencia pedagógica y formación a las escuelas en sus zonas de influencia; e) focalizar en el desarrollo de áreas clave del currículo; f) articular las nociones pedagógicas y los fundamentos didácticos con las prácticas de la enseñanza; g) dar respuestas a los docentes, basadas en sus prácticas; h) promover métodos de aprendizaje activos y significativos para que los profesores empleen con sus alumnos en las aulas; i) proporcionar recursos para la enseñanza, secuencias didácticas para el desarrollo de unidades de aprendizaje a través de materiales, guías y módulos; j) lograr que los instructores promuevan una relación horizontal con los profesores en formación y actúen como mediadores entre el saber experto/especializado y el saber práctico; k) asesorar a través de modalidades de tutoría a los profesores en sus escuelas y en los

salones de clase para la implementación de los cambios y; 1) involucrar a los directivos de los establecimientos para que comprometan su liderazgo pedagógico al interior de las escuelas y apoyen las actividades de los docentes (Vezub, 2009, pp. 118-119).

El enfoque del desarrollo profesional docente centrado en la escuela es clave, pues, como se verá más adelante, al interior del Ministerio de Educación reconocen que es un enfoque interesante aunque difícil de implementar a nivel de política pública de carácter nacional. También porque Vezub ha sido una de las consultoras contratadas por el MINEDUC para el diseño y la puesta en marcha del Programa de Mentorías.

### **Estándares de calidad para programas de formación docente abiertos y a distancia**

Marcelo (2007), considera que el valor de las sociedades está directamente relacionado con el nivel de formación de sus ciudadanos. En ese contexto, Marcelo se pregunta ¿Cómo se debe pensar el trabajo docente en estas nuevas circunstancias?; ¿Cómo debería formarse a los profesores?; ¿Qué características debería tener la formación docente para ser realmente una profesión del conocimiento?

A partir de estas interrogantes y del conocimiento acumulado sobre el proceso de aprender a enseñar, sus luces y sombras, el autor emprende la tarea de construir una *Propuesta de Estándares de Calidad para Programas de Formación Docente a través de Estrategias de Aprendizaje Abierto y a Distancia*, que si bien han sido formulados en el contexto de la incorporación de las nuevas tecnologías de

información y comunicación (TICs) en la educación, son proposiciones que nos permiten aproximarnos al SíPROFE en su actual proceso de institucionalización.

El modelo de estándares que propone Marcelo, identifica cada una de las fases por las que atraviesa cualquier programa de formación, que a criterio del autor son las siguientes: “contexto, diseño, producción, puesta en marcha, implementación y, seguimiento; las mismas que a su juicio constituyen dimensiones que permiten someter a evaluación la calidad de los programas de formación abiertos y a distancia” (p.148)



**Figura 1. Estándares de calidad para programas de formación docente a través de aprendizaje abierto a distancia. Fuente: Marcelo, Carlos (2007, p.8)**

A partir de las de las seis dimensiones, el autor propone un conjunto de estándares que recoge las mejores prácticas que permiten apreciar la calidad de un programa formativo tales como la adecuación del programa a la diversidad de contextos en que

éste se realiza; una detallada planificación del diseño que reduzca la improvisación de los procesos; la producción de ambientes y recursos orientados al aprendizaje; una puesta en marcha que organice de manera eficiente todos los recursos y dispositivos involucrados, incluyendo la información que reciben los participantes y; un sistema de acompañamiento y seguimiento que ofrezca apoyo a los docentes durante la formación y el ejercicio de su práctica en el aula (Marcelo, 2007).

El enfoque de Marcelo es relevante en la medida en que el propio Ministerio de Educación tiene entre sus prioridades el desarrollo de estándares de calidad educativa “para tener definiciones explícitas y accesibles acerca de qué es una educación de calidad. Para tener descripciones claras de lo que queremos lograr y poder trabajar colectivamente para el mejoramiento del sistema educativo” (Creamer, 2010, p.16). Por ello, desde el Ministerio de Educación, se están construyendo estándares de calidad educativa para tres niveles:

- a) de aprendizaje/estudiantes;
- b) de desempeño profesional/docente y;
- c) de gestión escolar.

Y aunque, por ahora, el Ministerio de Educación no cuenta con estándares para los programas de formación docente y en el caso del SÍPROFE, no se están utilizando todavía modalidades abiertas y a distancia, es posible, haciendo ciertos ajustes, utilizar la propuesta de Marcelo pues como Ingvarson y Kleinhenz (2006) sostienen “los estándares son herramientas para emitir criterios sobre la práctica en un contexto de significados y valores compartidos” (p.265).

### **Constructivismo y enfoques relacionados**

Ordoñez (2006) sostiene que el constructivismo como teoría general del aprendizaje busca construir ambientes pedagógicos que estimulen formas activas e

interesantes para que cualquier tipo y edad de aprendiz se acerque al conocimiento. Fundamentada en teorías sobre el aprendizaje desarrolladas por distintos autores tales como Piaget, Vigotsky, Perkins, la autora destaca cinco principios en los que se basa el aprendizaje constructivista: a) el proceso constructivo; b) aprendizaje previo; c) desempeño; d) desempeños auténticos y; e) interacción social.

Para la autora, el punto de partida es la experiencia; el aprendizaje es algo que se construye con otros; el aprendizaje es más significativo cuando conecta con la experiencia y cuando desafía a enfrentar problemas complejos; se aprende cuando se comprende y se comprende cuando se está en capacidad de hacer en contextos diversos; se trata de lograr que ese hacer o desempeños estén lo más conectados con los retos que los aprendices tienen en sus disciplinas y en el mundo al que se enfrentan. Si bien el aprendizaje es individual, éste se potencia en la interacción y la reflexión con otros (Ordoñez, 2006).

Acercas de los efectos de las prácticas reflexivas en la formación docente y, consecuentemente, en la calidad del aprendizaje de los estudiantes, Beas, Gómez y Thomsen (2008) plantean que los docentes reproducen modelos de enseñanza de acuerdo a cómo aprendieron por lo que es necesario que se produzca en ellos un cambio que les permita integrar nuevos enfoques y teorías sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje y aplicarlos en su práctica docente para acercarse al perfil de profesor centrado en el aprendizaje profundo. Al cambio en el discurso y su aplicación en la práctica se llega mediante la reflexión sistemática, la planificación de la enseñanza y la evaluación que posibilite el seguimiento de los niveles de aprendizaje.

Por su parte Fuentealba & Galaz (2008) proponen la necesidad de la reflexión y la práctica pedagógica reflexiva para la formación profesional docente y las redes de



profesores como medios de incentivar la reflexión. Las redes se constituyen en instrumentos para la formación docente continua pues promueven ambientes colaborativos que permiten enfrentar los retos de nuevos paradigmas, enfoques y tecnologías en la enseñanza, compartir experiencias y trabajar en equipo, en los que los docentes tienen posibilidad de participar autónomamente, tomar decisiones en los aspectos pedagógicos, ser actores de innovaciones pedagógicas y asumir mayores niveles de responsabilidad de los resultados del aprendizaje de los estudiantes.

Kedzior & Fifield (2004) plantean que las investigaciones recientes critican la concepción de la enseñanza como una actividad solitaria y la promueven como una actividad colaborativa entre pares y basada en el trabajo diario del docente, realizada durante el horario de trabajo, permanente y que toma en cuenta las necesidades de docentes y estudiantes.

Los aportes sobre constructivismo y otros enfoques relacionados (prácticas reflexivas, colaboración entre pares, etc.) son pertinentes pues, como sostiene Avalos “las políticas que se elaboran para la docencia tienen repercusiones en la labor de los maestros y, proporcionan elementos para la reflexión y el análisis sobre sus fundamentos teóricos y su efectividad para obtener los resultados previstos” (2002, p.1) y, porque cuando se revisan los lineamientos pedagógicos del SíPROFE, se concluye que a pesar de que de manera explícita no se hace referencia al constructivismo, si se hace mención a algunos de los principales principios y estrategias que lo subyacen tales como: “la reflexión; el conflicto cognitivo; la planificación estratégica; el aprendizaje activo a partir de experimentar situaciones auténticas; el trabajo colaborativo; la resolución de problemas; la revisión, la autocorrección, la metacognición” (SíPROFE, 2011).

### **Teorías sobre la gestión de las políticas públicas**

Al ser el SÍPROFE la política pública y la herramienta de más alto nivel que el Estado tiene para abordar la formación de docentes en ejercicio es necesario introducir algunas referencias que nos permitan también pensar al SÍPROFE desde la mirada de la gestión de una política pública que busca sostenibilidad, y sobre todo, impacto.

Abordar el SÍPROFE desde la perspectiva de la gestión de las políticas públicas es particularmente relevante en el contexto que vive el país, en la medida en que, en el marco del proyecto político llamado “revolución ciudadana”, existen una serie de disposiciones de carácter constitucional y legal que promueven y garantizan la participación de los actores clave y de la ciudadanía en el proceso de construcción de las políticas públicas como un derecho y un deber ciudadano.

Cardoso (2008) al analizar la participación ciudadana en la gestión y evaluación de las políticas sociales en México y América Latina plantea que hay distancia entre los avances discursivos y normativos y los mecanismos que garantizan una efectiva participación; que a pesar del reconocimiento que varios estudios hacen de la participación ciudadana como un asunto crucial para las políticas públicas, esto no ocurre en buena medida por la falta de experiencia para su inclusión y por la poca confianza sobre su efectividad por parte de funcionarios y académicos (p.138).

La autora también sostiene que en la medida en que la participación social adquiere conceptualizaciones diferentes entre los diversos actores vinculados a las políticas no facilita el entendimiento ni el diálogo. Y que a pesar de que como ella misma define, la participación social- en un *continuum* de intervención- puede procurar una creciente eficacia y adecuación de los servicios a las necesidades y demandas de la población, ni los enfoques tradicionales, burocráticos o de mercado

consideran realmente que los ciudadanos tengan un papel que desempeñar en el diseño, gestión y evaluación de los programas gubernamentales.

Cardoso (2008), citando a Niremberg, señala que:

Hay razones éticas o axiológicas (el derecho a opinar en lo que les interesa), epistemológicas (porque las miradas varían según el lugar donde se ubique cada actor) y pragmáticas o de eficacia (porque al estar motivados contribuirán a su viabilidad) para incorporar y valorar la participación de los destinatarios en las políticas públicas y los programa (p.151).

Cardoso señala que “la efectividad de una política dependerá del grado en que se recupere las necesidades sociales reales y se responda a dichas circunstancias” (p.154). La autora considera que esto depende de las posturas que los decisores asuman:

Si ponen a disposición del público la información generada para aumentar la transparencia, si rechazan la participación por desconfiar de ella o si cuentan con la parte interesada desde el diseño de los objetivos hasta el enfoque de la evaluación reconociendo su contribución en la construcción de un bien de carácter público (p. 154).

Por su parte Galván (2011) cuando pasa revista a la investigación educativa en los últimos años concluye que los énfasis han estado en evidenciar las sombras de la práctica docente y no las luces, por pequeñas que estas sean. A partir de esta constatación, la autora señala que: “este sesgo ha derivado, me parece, en un panorama desalentador de la formación de docentes que, si bien puede justificar

políticas y acciones para mejorar su calidad, paradójicamente, mina la fuerza del profesorado para continuar bregando” (introducción).

Las contribuciones de Cardoso y Galván iluminaron la mirada del SÍPROFE desde la perspectiva de la gestión (participativa) de política pública, en un contexto político signado por la retórica constitucional y gubernamental de la participación ciudadana que tiene más sombras que luces.

### **Objetivos y Preguntas de la investigación.**

El objetivo de este estudio es conocer y comprender las valoraciones que los diferentes actores involucrados en el SÍPROFE tienen, a partir de su experiencia y de acuerdo a los diferentes roles que desempeñan. La pregunta de la investigación es: ¿Cómo valoran el SÍPROFE los diferentes actores involucrados en el Sistema?

Informado el estudio de las nociones que tanto Vezub (2009) como Marcelo (2007) proponen como elementos que contribuyen a una mayor eficacia y por tanto calidad de un programa de formación de docentes en ejercicio; de los aportes que el constructivismo y otros enfoques hacen en el marco de la enseñanza para la comprensión; de los aspectos que Cardoso (2008) y Galván (201) señalan como relevantes para la sostenibilidad de una política pública y; desde el punto de vista y la experiencia de los diferentes actores involucrados en el SÍPROFE, las preguntas que desafían a este estudio son las siguientes:

1. ¿De qué manera el contexto político y educativo determina el diseño del SÍPROFE, sus posibilidades y límites?
2. ¿Considera el SÍPROFE las trayectorias docentes y se adecúa a los contextos educativos en los que los docentes desarrollan su práctica?
3. ¿Las estrategias formativas y los dispositivos que contempla el SÍPROFE son suficientes y favorecen el aprendizaje de los docentes y su desempeño en el aula?

4. ¿El seguimiento y la evaluación que se realiza como parte del SíPROFE está contribuyendo a retroalimentar los procesos pedagógicos y la sostenibilidad de la política?

## **Métodos**

### **Universo.**

Los individuos son los involucrados en el SíPROFE, en sus distintos roles en el sistema: decisores políticos, decisores técnicos, operadores de la política en el territorio, expertos/as, instructores/as y los docentes que ejercen su práctica en contextos urbanos y rurales que hayan asistido al menos a uno de los cursos.

### **Muestra.**

La muestra es cualitativa, razonada e intencionada. La definición de su tamaño y composición se hizo a partir de la identificación de los actores políticamente importantes (Patton, 1998), utilizando como variable básica de interés el rol de los actores en el SíPROFE y como variables complementarias: a) el ámbito territorial (nacional, regional, local-urbano y local-rural) y; b) el ámbito institucional en el que los involucrados se desenvuelven (Ministerio de Educación, gremio docente, universidades e instituciones educativas).

Tabla 2

## La muestra del estudio

Ámbito territorial	Rol	Contexto institucional				Total
		Ministerio de Educación	Gremio docente	Universidad en convenio	Institución educativa	
Nacional	Decisor político <b>(entrevista)</b>	1				1
	Decisor técnico <b>(entrevista)</b>	1				1
	Experto <b>(entrevista)</b>	1				1
	Dirigente gremial		1			1
Regional	Operador de la política <b>(entrevista)</b>	1				1
Local	Instructor <b>(entrevista)</b>			1		1
	Docente urbano <b>(Grupo Focal)</b>				1	1
	Docente rural <b>(Grupo Focal)</b>				1	1
Total		4	1	1	2	8

Elaboración: autora

Como se infiere de la lectura de la tabla, aunque la composición de la muestra da cuenta de los diferentes actores involucrados en el SíPROFE, el tamaño no fue dimensionado con respecto al universo pues lo que se buscaba era que fuera suficiente para permitir la comprensión del problema de investigación y que tuviera en cuenta la capacidad para recolectar los datos y analizarlos (Hernández, Fernández y Batista, 2010).

En todos los casos, con excepción de los docentes, se realizaron entrevistas cualitativas semiestructuradas. En el caso de los maestros se realizaron dos grupos focales: uno en el ámbito urbano y otro en el rural. En el primero participaron diez y en el segundo once docentes. En ambos casos las instituciones educativas fueron de sostenimiento fiscal. Los grupos focales con los maestros se realizaron considerando que los maestros que participen hubieran asistido al menos a un curso del SíPROFE; que su práctica docente fuera urbana y rural y que los directivos de las instituciones educativas estuvieran dispuestos a colaborar con este estudio desde su propia experiencia.

Aunque en principio estuvo prevista la participación de un representante gremial de los docentes, finalmente, ésta no se concretó por razones que no fueron comunicadas a pesar de haber contado con su aceptación inicial.

### **Instrumentos y procedimientos**

Siendo el objetivo de la investigación conocer y comprender las valoraciones que sobre el SíPROFE tienen los distintos involucrados en el sistema y en la medida en que el estudio se basa en el punto de vista, a partir de la experiencia y del rol de cada involucrado, el enfoque de la investigación es exploratorio y cualitativo.

Interrogada sobre la *suficiencia* de un enfoque cualitativo para abordar un sistema de carácter nacional y masivo como es el SÍPROFE, considero que el enfoque cualitativo tiene la suficiencia pues a la valoración y perspectiva de los involucrados en el SÍPROFE, seguirá el análisis e interpretación, rasgos que según Vasilachis de Gialdino (2006) son propios de una investigación cualitativa. Además, según la misma autora, la investigación cualitativa se utiliza “confiable y válidamente para evaluar” (p.31-32) pues sirve para diagnosticar sistemas y estudiar procesos, lo cual es concordante con el propósito del estudio.

Es posible analizar la calidad de un sistema integral de desarrollo profesional educativo de carácter masivo y nacional como el SÍPROFE a partir de las experiencias particulares (de acuerdo a su rol) de los actores involucrados pues como señala Geertz (2005 p.33) “El lugar de estudio no es el objeto de estudio” y no se estudia la aldea sino en la aldea.

Utilizar las dimensiones y los estándares de calidad para organizar la recolección de los datos cualitativos, su análisis e interpretación, posibilita obtener información y analizar al SÍPROFE de manera pormenorizada y lo que caracteriza a un estudio cualitativo “es su capacidad para particularizar” (Vasilachis de Gialdino, 2006. p.4)

Enmarcado en la mirada y el método de la Teoría fundamentada en los datos; compuesta la muestra por diversos involucrados en varios contextos y con diferentes roles; habiendo utilizado el muestreo cualitativo de casos políticamente importantes y, sobre todo siendo el objetivo del estudio conocer y comprender las valoraciones que los involucrados tienen del SÍPROFE, tres fueron los instrumentos para la recolección/construcción de datos:



- a) la entrevista cualitativa semiestructurada , la misma que fue aplicada a los individuos de la muestra que representaban al decisor político, decisor técnico, operador de la política en el territorio, así como al experto e instructor;
- b) los grupos focales fueron realizados con los docentes que ejercen su práctica profesional en contextos urbanos populares y rurales, pues se buscaba recabar la opinión de un mayor número de individuos en cada uno de los contextos. (Ver Anexo 1 y 2) y;
- c) la revisión de fuentes documentales del SíPROFE tales como: diagnóstico, memorias, lineamientos pedagógicos, etc.

Los Objetivos de la aplicación de los instrumentos fueron los siguientes:

- a) Conocer en palabras de los involucrados la valoración que hacen del SíPROFE a partir de su experiencia de participación en el Sistema, “en el contexto particular en el que tienen lugar” (Vasilachis de Gialdino, 2006. p.33). Para este estudio los contextos son: territorial (nacional, regional y local) e institucional (Ministerio de Educación, gremio docente, Universidades e instituciones educativas urbanas populares y rurales).
- b) Recoger/construir datos cualitativos que permitan “refinar o expandir los conceptos o teorías ya desarrollados” (Soneira, 2006. p.156) referentes a la calidad del programa de desarrollo profesional docente SíPROFE.

El diseño de los instrumentos para la recolección/construcción de los datos cualitativos tuvo como teoría explícita y esquema general para la codificación la propuesta de estándares de calidad para programas de formación docente inspirado en Marcelo (2007), que propone dimensiones que todos los programas de formación consideran y que fueron juzgadas como pertinentes para el SíPROFE en el

momento en el que se realizó este estudio, a saber: contexto, diseño, implementación y seguimiento y evaluación.

La guía base de la entrevista cualitativa semiestructurada y de los grupos focales tuvo como punto de partida las cuatro dimensiones seleccionadas. Se apostó a que, por la diversidad de roles y contextos, a través de los instrumentos fuera posible obtener información personal detallada desde la perspectiva de cada participante (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

Tanto la entrevista cualitativa semiestructurada como los grupos focales se basaron en una guía de preguntas que permitió indagar sobre los aspectos relevantes para el estudio y, otros, que surgieron de la interacción con el entrevistado (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

El esquema general de códigos (Anexo 3) se fue enriqueciendo con aquellos emergentes que surgieron en la aplicación de los instrumentos, en la interacción durante las entrevistas cualitativas y los grupos focales y en la revisión constante de literatura, tanto de las teorías de partida o explícitas como de aquellas que fueron consultadas durante el estudio en la búsqueda de nuevas y más complejas lecturas frente a los resultados y hallazgos de la investigación.

El diseño del estudio fue aprobado en agosto de 2011 y los datos fueron tomados en el período octubre 2011-enero 2012.

Es de esperar que los resultados del estudio sean de interés y utilidad para los propios involucrados, en especial para aquellos que toman las decisiones políticas y pedagógicas en el proceso de desarrollo profesional docente. Si bien se trata de un trabajo académico, sería interesante que, puesto en manos de los actores del Sistema, sus resultados contribuyan a un diálogo que permita que, en la pluralidad de los

encuentros y disensos, se abra la posibilidad de construir ciertos consensos orientados a mejorar el impacto y la sostenibilidad de tan importante esfuerzo.

### **Variables o Categorías del Estudio**

#### **Contexto.**

En el estudio se presenta una trama de contextos que vienen en diferentes *tamaños* o *ámbitos*, pueden ser micro o macro y, siguiendo a Van Dijk, hablando metafóricamente, parecen ser círculos concéntricos de influencia o efecto de algún estado de los casos, evento o discurso (2010). Desde el SÍPROFE: El contexto político de “revolución ciudadana” en el que se construye e implementa el SÍPROFE; el contexto educativo que le da origen y; el contexto de la implementación de los cursos. Desde los involucrados en el SÍPROFE: Las perspectivas subjetivas, experiencias y sentidos de los diferentes actores involucrados “son interpretados en el contexto particular en el que tienen lugar” (Vasilachis de Gialdino, 2006), a saber: ámbito territorial, rol y ámbito institucional.

#### **Diseño.**

El diseño del estudio fue abordado considerando: (a) las teorías que subyacen el SÍPROFE y sus lineamientos pedagógicos, (b) los procesos de aprendizaje adulto y a los docentes en su calidad de aprendices; (c) los problemas a que los docentes se enfrentan en el aula y, (d) el modo en que los docentes conciben su oficio.

#### **Implementación.**

Es decir cuáles son las estrategias formativas para el aprendizaje, por ejemplo, reflexión individual, reflexión colectiva, trabajo colaborativo, resolución de problemas, innovación, y el modo en que éstas se orientan a la consecución de los objetivos del programa; y si los dispositivos o recursos del programa (modalidad de

inscripción, instructores, cursos, mentorías) propician un aprendizaje acorde con las metas que se plantean.

### **Seguimiento y evaluación.**

Desde esta dimensión se trata de comprender el modo en que se realiza el seguimiento y la evaluación del programa; si ésta contempla acciones que retroalimenten los procesos pedagógicos tales como, el apoyo a los docentes, el acompañamiento, el seguimiento a la trayectoria de los docentes en el SíPROFE y a su práctica docente; si se promueve el intercambio entre participantes y la manera en que la evaluación conecta o no los resultados del participante en el curso y el impacto de estos dentro del aula y con sus estudiantes. Así mismo se indagó sobre el modo en que el seguimiento y la evaluación contribuyen a retroalimentar el proceso de construcción y sostenibilidad de la política pública.

Las cuatro dimensiones estuvieron en el diseño de los instrumentos para la recolección de los datos a través de las entrevistas cualitativas semiestructuradas; los grupos focales y; la revisión documental. También fueron el punto de partida para el análisis/reconstrucción de los datos y la comunicación de los resultados del estudio.

### **Confiabilidad y validez de los instrumentos**

En la búsqueda de darle confiabilidad y validez al estudio y sus resultados y, siguiendo a Denzin (1978), citado por la Escuela de Antropología de la Universidad de Temuco, Chile (2004), se utilizaron dos maneras de abordar la triangulación metodológica: a) la triangulación de teorías, pues se partió de al menos cuatro enfoques para el análisis del SíPROFE: desarrollo profesional docente centrado en la escuela; los estándares de calidad para programas de formación; el constructivismo y otros enfoques relacionados y las teorías sobre la gestión de política pública y; b) la triangulación de datos, utilizando al menos tres fuentes de

data: las entrevistas; los grupos focales y los documentos del SÍPROFE. Asimismo, la triangulación de datos está dada en la medida en que se dispuso de una variedad de informantes/personas con roles diferenciados dentro del SÍPROFE que corresponden a espacios/contextos distintos.

### **Análisis de los datos.**

Los datos cualitativos recogidos de las entrevistas a la muestra de involucrados en el SÍPROFE y de los grupos focales a los docentes en ejercicio que al menos hayan participado en uno de los cursos fueron, en un primer momento, codificados a partir de algunas variables básicas de interés: involucrados según su rol, contexto territorial, contexto institucional y dimensiones del programa. En el caso de la propuesta de estándares de Carlos Marcelo, se redujo el número de dimensiones y las categorías, pues si bien buscamos particularizar, debido al alcance del estudio resultaba muy complejo trabajar con un número tan amplio de dimensiones y estándares. Posteriormente los datos fueron contrastados con la teoría explícita del desarrollo profesional centrado en la escuela, los estándares de calidad para programas de formación docente; el constructivismo y otros enfoques relacionados y las teorías sobre la gestión participativa de las políticas públicas.

El diseño cualitativo basado en la Teoría fundamentada en datos, informó no sólo el diseño de los instrumentos para la recolección, procesamiento y análisis de los datos; sino también la comunicación de los resultados de la investigación. Resultó útil el programa Atlas ti, para la gestión de los datos, su codificación y análisis; lo que derivó en la producción de “memos” relacionados al contexto, diseño, implementación, seguimiento y evaluación y uno adicional sobre gestión de la política pública que sirvieron de insumos para la presentación final de los resultados y su posterior discusión.

### **Ética.**

Previo a iniciar el estudio se contactó a las autoridades del Ministerio de Educación para informarles sobre el interés de abordar el SÍPROFE desde la mirada de los diferentes actores involucrados. Inicialmente se propuso realizar un estudio cuali-cuantitativo, posteriormente se afinó el diseño y se tomó la decisión de hacerlo desde la mirada cualitativa y teniendo como referente la teoría fundamentada en los datos (TFD). A pesar de no existir un consentimiento por escrito, se contó con su aprobación y disposición de participar en calidad de informantes clave, como efectivamente ocurrió. A partir de ahí se contactó a los otros involucrados: experto, instructor y docentes participantes, a quienes se les explicó el objetivo del estudio, aceptando de manera voluntaria ser entrevistados de manera individual o participar en los grupos focales.

En el momento mismo de aplicación de los instrumentos se les confirmó a los participantes el compromiso de confidencialidad y se les pidió autorización para grabar el audio de las conversaciones y tomar notas durante las sesiones. Finalmente se han tomado precauciones al presentar los resultados y, con posterioridad, éstos serán compartidos con los actores clave que hicieron posible el estudio.

### **Resultados**

Los resultados se presentan organizados a partir de las cuatro dimensiones: contexto, diseño, implementación y seguimiento - evaluación dando voz a los actores involucrados en el SÍPROFE, tomando en cuenta su rol y bajo la siguiente nomenclatura: Decisor político (DP), Decisor técnico (DT), Operador de la política en el nivel desconcentrado en el territorio (OPT), Experto (EX), Instructor (I), Docente urbano (DU), Docente rural (DR). (Anexo 5)

Como se explicó, en el caso de los docentes urbanos y rurales se realizaron grupos focales. En el primero participaron diez y en el segundo once maestros. En la sección de resultados sus voces aparecen como DU y DR según sea el caso.

### **Contextos**

En el caso del SíPROFE es mejor hablar de contexto en plural, en la medida en que los entornos en los que se desarrolla la política son múltiples. Entre los principales están: El contexto político; el contexto educativo y el contexto del desarrollo profesional docente en el que se implementan los cursos.

En el contexto político, el SíPROFE se diseña e implementa durante el actual gobierno, cuya gestión ha tenido como punto de partida la crítica al modelo neoliberal y la recuperación del Estado como regulador y rector de las políticas públicas, esto marca muy fuertemente la tónica que imprimen las autoridades del Ministerio de Educación, quienes parten del reconocimiento de que “antes del SíPROFE la capacitación docente no estaba realmente bajo la rectoría del Ministerio y que el docente había estado básicamente solo en este proceso” (DP), lo que a su criterio devino en un menú de capacitación a la carta, a través de unos cursos “que no necesariamente eran formuladas por el Ministerio de Educación sino que eran, en muchas ocasiones, formuladas por actores externos” (DP).

Por el contrario, el SíPROFE parte de la premisa de que “si una persona está ejerciendo determinada profesión para el Estado, es lógico que el Estado haga un acompañamiento en ese desarrollo profesional en ejercicio que la persona debe tener” (DP) y por esta razón tanto el diseño como la implementación del SíPROFE se ha hecho bajo el paradigma de la rectoría pública de la autoridad educativa nacional que es el Ministerio de Educación. En esta visión concuerdan ciertos docentes que

mencionan que “entre lo de antes y lo de ahora hay unas variaciones, quizás en las intenciones, porque ya no están manejados por los gremios” (DU).

Desde la mirada del contexto educativo, el SÍPROFE se enmarca dentro de la política siete del Plan Decenal de Educación (2006-2015) la misma que busca “revalorizar la profesión docente y mejoramiento de la formación inicial, capacitación permanente, condiciones de trabajo y calidad de vida” (p.6 )

A criterio del decisor técnico el Plan Decenal “apuntaba a resolver las cosas más groseras del sistema” (DT) y entre ellas, la universalización de la educación inicial de 0-5 años; la universalización de la educación general básica de diez grados; el incremento de la matrícula del bachillerato; la erradicación del analfabetismo; el mejoramiento de la infraestructura física y su equipamiento; el mejoramiento de la calidad de la educación e implementación de un sistema nacional de evaluación y rendición de cuentas; la revalorización de la profesión docente y; el incremento del presupuesto a la educación hasta alcanzar al menos el 6% del PIB (Educiudadanía,2011).

Si bien los niveles políticos y técnicos del Ministerio tienden a inscribir al SÍPROFE como parte de la política siete de “revalorización de la profesión docente”, no siempre los docentes concuerdan con ello y encuentra que “no hay una sintonía del magisterio con el proceso que se quiere desde el Estado” (DU) y entre las razones que argumentan para este distanciamiento está el hecho de que: “a los maestros se nos ha catalogado como los únicos responsables de la baja calidad de la educación... nosotros somos los peores, los únicos responsables...de la baja calidad de la educación fruto de las evaluaciones de la prueba aprendo” (DU). Por otra parte hay maestros que perciben que en la confrontación contra la Unión Nacional de Educadores (UNE), el discurso del Ministerio no ha sido matizado, en palabras de



los maestros “esto de vincularnos al magisterio en general con la dirigencia que tienen ellos, su opción partidaria... entonces el maestro está mirando que sigue siendo maltratado, por lo tanto peor se va a sintonizar” (DU).

Antes del SÍPROFE lo que existía era la División de Mejoramiento Profesional (DIPROME) y la Dirección Nacional de Mejoramiento Profesional (DINAMEP) las mismas que, a criterio de las autoridades del Ministerio: “No hacían ni un análisis demasiado profundo ni demasiado técnico, ni tampoco apuntaban a si esto era pertinente o no para el profesor” (DP). En esto concuerdan también otros actores del SÍPROFE cuando expresan que:

Cada subsecretaría o cada centro en particular capacitaba a los docentes en el tema que le interesaba para su centro en particular, sin ninguna política, sin ninguna visión, sin ninguna estructura... o sea no había una línea que diga este es el enfoque, estos son los enfoques, esto es lo que deben de tener (EX).

A partir del Plan Decenal de Educación y sobre todo con la expedición de la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI, 2011) la autoridad educativa nacional y sus decisores cuentan con una visión más sistémica, pues “esta política no podía ser una política aislada, nosotros cuando intervenimos en el Ministerio vimos la necesidad de que las políticas que se crearan devinieran en sistemas es decir en sistemas que se interconectarán entre ellos” (DP).

La autoridad se refiere al sistema de estándares de calidad educativa y de desempeño profesional docente; al sistema de formación inicial y de formación continua; al nuevo escalafón como parte de una nueva carrera docente y; al sistema nacional de evaluación y rendición de cuentas, con la aplicación de las pruebas SER

para evaluar el desempeño de los docentes y el aprendizaje de sus estudiantes, los mismos que constan en la mencionada ley.

Ya en el terreno, es decir en el contexto de la implementación de los cursos, en el Ministerio existe una visión crítica a su propio quehacer: “ese es el verdadero corazón de nuestro trabajo, lograr armar todos los sistemas, que son los sistemas concomitantes que permiten que el escalafón funcione... y no solamente los cursitos que hasta ahora hemos hecho” (DT); en palabras del operador de la política la crítica es “a un desarrollo profesional centrado en competencias y contenidos -pues desde su visión- eso no debe ser lo único, porque el trabajo docente más que contenido es el resultado de una cultura de gestión dentro del aula” (OPT).

El estudio muestra que existen diferentes narrativas sobre el SÍPROFE y que éstas están determinadas por el rol que los actores tienen dentro del sistema:

El decisor político conecta la política de desarrollo profesional docente destacando sobre todo el enfoque sistémico de los cambios en materia de educación “SÍPROFE toma ese fin no solamente de la afirmación de la necesidad de una profesionalización y desarrollo profesional para los docentes; sino también del sistema que es necesario desarrollar para que estas personas puedan tener un acompañamiento productivo en ejercicio” (DP).

El decisor técnico reconoce el esfuerzo del Ministerio pero mantiene discursivamente una postura crítica frente al desempeño del programa y la sostenibilidad de la política “entendemos que el trabajo que hagamos con el docente en ejercicio es el trabajo más extenuante, más laborioso, que exige más inversión y el que también rinde menos” (DT);

En el discurso del experto, el SÍPROFE es el departamento del Ministerio de Educación de donde salen o deben salir las políticas públicas a nivel de las directrices”;

El instructor dice “sabía que había un programa de gobierno para mejorar la calidad de los profesores, punto” (I) y;

Para los docentes “es un programa destinado al docente para su mejoramiento profesional, capacitación, seminarios, en actualización de currículos por área y enseñar a planificar mejor, preparar la clase de una forma en que llegue al estudiante más eficaz” (DR)

### **Diseño**

El SÍPROFE surge de una reflexión crítica sobre las modalidades de desarrollo profesional docente anteriores, las mismas que a criterio del decisor político se caracterizaron por su falta de pertinencia “cursos sin arte ni concierto” y la “multiplicidad y multiplicación de ofertas” sin conexión con las necesidades de formación ni con quien estaba llamado a ejercer su rectoría y, cuyos resultados estaban, sobre todo, orientados a lograr “ascensos en la categoría escalafonaria y por lo tanto la mejora salarial” (DP).

El responsable del diseño técnico concibe que el SÍPROFE “desde su concepto, es una visión más amplia que solo la formación continua” pues está consciente de que “toda la investigación te dice que eso es lo más complicado de lograr, transformar las prácticas del docente ya en ejercicio”. No obstante, cuando se le interroga por las razones por las cuales, a pesar de esta lucidez, el mayor esfuerzo ha estado dirigido a los docentes en ejercicio y no a la formación inicial, la respuesta hace referencia a factores de carácter financiero y normativo “nosotros no tenemos

ningún control sobre el sistema de educación superior. Las universidades siempre han sido un sistema ajeno al Ministerio de Educación” (DT).

Existen criterios divergentes entre los actores involucrados sobre si, para la definición del SÍPROFE, el MINEDUC se interrogó sobre quiénes son los docentes y si consideró sus trayectorias, así por ejemplo, pesar de que el decisor político sostiene que:

Cuando nosotros llegamos al Ministerio de Educación uno de nuestros principales problemas fue evaluar al recurso humano, es decir saber cómo estaban nuestros profesores, quiénes son los profesores en el Ecuador, quién es la persona que decide ser profesor, por qué toma la decisión de ser profesor (DP).

Los expertos que diseñan los cursos no recibieron información suficiente sobre quiénes son los participantes, sus niveles de formación y sus trayectorias educativas: “nosotros lo que supimos fue que cada universidad hacia su selección; nosotros no tuvimos nada que ver en la selección de los docentes que iban a ser capacitados” (EX).

El instructor considera que los cursos “están planificados desde una mirada muy teórica, creo sin conocer mucho lo que es el magisterio” (I) y los docentes se distancian nuevamente al no sentirse revalorizados “porque ellos están mirando desde ellos... ellos nos diseñan un poco las cuestiones pero no estamos sintonizados porque ni siquiera comprendemos por qué tenemos que mejorar la calidad educativa” (DU).

Uno de los pilares sobre los cuales se ha basado el diseño del SÍPROFE son los resultados de las Pruebas SER aplicadas a los docentes: “es decir si nosotros teníamos resultados deficitarios en temas de razonamiento lógico y verbal, una de las

primeras cosas que hizo el SÍPROFE fue crear un curso de lectura crítica” (DP) y, otro pilar, los estándares de desempeño docente: “lo que queremos para efecto del escalafón es que los docentes den evidencia (a partir del sexto paso) de lo que están aprendiendo en toda la formación continua” (DT), sin embargo, respecto a las pruebas SER han existido cuestionamientos sobre su legitimidad: “en el 2009 hubo 40 días de huelga entre agosto y septiembre para hacer resistencia a la toma de pruebas de evaluación” (DP) y existen voces del propio Ministerio que tienen una visión crítica sobre el proceso de construcción de los estándares:

No está terminado el proceso, yo creo que esos estándares únicamente van a funcionar cuando exista ese proceso no solo de socialización sino de empoderamiento, convencimiento de la gente sobre la importancia de esos estándares. Si los estándares se quedan simplemente como una declaración del Ministerio en los que el docente ve que va a ser evaluado por eso, pero no los hacen suyos, no se va a ningún lado (OPT).

Existen unos lineamientos pedagógicos del SÍPROFE “que de alguna manera resumen esas ideas de cómo entendemos qué debe de ser el aprendizaje para los docentes” (DT), que no han sido lo suficientemente compartidos e interiorizados por los actores clave del sistema lo que limita que esos lineamientos atraviesen todos los procesos pedagógicos de la formación de docentes en ejercicio. El operador de la política en el territorio menciona “yo diría que esos son los secretos mejor guardados del reino” y considera que pesar de que en la nueva Ley de Educación Intercultural se establece un nuevo modelo de gestión desconcentrada del Ministerio a nivel de zonas, distritos y circuitos educativos, “existe todavía un proceso de concentración

sobre los lineamientos de la formación o actualización docente que está en planta central en Quito” (OPT).

Respecto a las teorías que subyacen al SÍPROFEE, es el decisor técnico responsable del macro diseño quien expresa con mayor claridad sus premisas: “yo siento que no hay ninguna teoría diferente del aprendizaje adulto que de cualquier otro aprendizaje”; asumiendo el constructivismo pero no de una manera explícita “Sí, si no que no le decimos constructivismo porque el discurso magisterial está lleno de fetiches”; en la práctica tomando distancia con ciertos enfoques como el del desarrollo profesional docente centrado en la escuela por considerarlo “inaplicable y costoso si se trata de una política pública universal” (DT) y, de los estándares para programas de formación, pues a pesar de que el Ministerio de Educación ha estado trabajando en la construcción de estándares, por ahora no ha pensado en utilizarlos para evaluar sistemas y programas de desarrollo profesional docente.

Finalmente se puede concluir que los problemas que se presentan en el diseño del SÍPROFE terminan pasándole la factura al propio programa: “sé que han tenido bastantes dificultades con los consultores para que sigan la guía, el espíritu y lo que ellos querían, las políticas, la ideología, los principios de cómo quiere que sean sus módulos” (EX).

### **Implementación**

La implementación del SÍPROFE es un proceso complejo que involucra una serie de dispositivos tales como: las modalidades de inscripción, los cursos, los instructores y los libros. En el caso de las mentorías, éstas serán abordadas en la sección de resultados sobre el seguimiento y la evaluación.

### **Modalidad de inscripción.**

El Ministerio se planteó como objetivo eliminar las barreras de acceso y la intermediación política del gremio docente o de otros agentes externos: “los maestros tenían muchos problemas de accesibilidad... y todo estaba muy mediado por el gremio... Nosotros quisimos darle una señal al maestro y decirle que no necesita interlocutar con nadie sino que puede interlocutar directamente con el Ministerio de Educación” (DP).

No obstante, la demanda de cupos desbordó la capacidad del Ministerio y eso limitó el acceso y generó malestar entre los docentes: “ahora con la tecnología no se puede ingresar y muchos estamos en duda porque no logramos ingresar a ningún seminario” (DU); “eso del SíPROFE es como una pantalla para mí, como para decir que se está capacitando a los maestros, pero dan quince cupos en cada aula y se acabaron los cursos” (DU).

Otros nudos que limitan la universalización del SíPROFE son las dificultades que han tenido para la inscripción los docentes a contrato: “nuevamente está abierta la página para inscribirse a los nuevos cursos, para actualizar datos nuevamente” (DR) y, los problemas de los docentes fiscomisionales, en la medida en que muchas veces éstos tienen una sola matriz directiva con cobertura para miles de maestros y no alcanzan los cupos de inscripción. También existen desacuerdos para ejercer la rectoría sobre los docentes particulares pues mientras el decisor político alega que “no hemos encontrado la figura jurídica para que pueda ser dictado a profesores particulares” (DP), el responsable técnico considera que “a mí no me parece justo que los dineros públicos sirvan para capacitar a los docentes privados” (DT)

En un segundo momento se hicieron cambios en la modalidad de inscripción la misma que buscaba involucrar a los directivos de las instituciones educativas para que un mayor número de docentes de la misma institución se inscribieran, pues en la visión del Ministerio: “impacta más cuando varios docentes de una misma institución toman el curso” (DP) o “para ver también qué es lo que pasa en la evaluación de los chicos, si todos los docentes de una escuela o el 70% de ellos tomaron el curso” (DT).

El propósito era el de mejorar el impacto de los cursos en el aula; pero: “de todas maneras no se ha logrado el efecto que el ministerio pretendía” (OPT) porque ocurren cosas que parecen triviales pero que al final conspiran contra el objetivo “Nosotros llamamos la semana pasada y nos dijeron que ahorita no podían [inscribirnos] porque la rectora estaba de viaje” (DR) o simplemente que “ como ya la directora es la que abre la página, cuando ya yo he intentado y he abierto, ya todos los cursos están cerrados. ¿Sí o no compañeros?” (DU).

Desde el Ministerio las inscripciones se focalizaron en docentes en situación crítica y se intencionó la comunicación hacia ellos: “yo diría que de la gente que sacó insatisfactorio dime tú que eran siete mil, registramos seis mil novecientos. Así, pero persiguiéndolos, llamándolos, escribiéndoles, sacando en la página web, por Ecuador TV, por la radio pública” (DT). En los docentes las motivaciones para la inscripción en los cursos son diversas y pasan por cuestiones de carácter gremial, escalafonario, los resultados de las pruebas SER, hasta aquellos que buscan aprender para mejorar su desempeño docente: “Los cursos se daban por una coordinación, ahora no. Ahora uno mismo le da ganas de asistir al curso, a inscribirse. Antes era más como por obligación” (DR). O en palabras del instructor:



Yo creo que si no me equivoco el 75% de gente que se metió al curso era porque quería aprender, porque sentía, porque veía una oportunidad en mejorar...Y el otro 25% , tenemos un 5% de los gremialistas y un 20% que venía por el cartón (I).

De todas maneras y a pesar de las barreras existentes los resultados muestran que el SÍPROFE es una política de alcance masivo y nacional: “el año anterior tuvimos alrededor de doscientos setenta mil cupos que corresponde alrededor de ciento siete mil profesores. En algún momento le contábamos al presidente que esto es inédito, nunca se han entrado a cursos de desarrollo profesional tanta gente” (DP)

La paradoja es que la evaluación de los docentes está cada vez más atada a su formación continua y con los contenidos de un SÍPROFE confrontado a su capacidad de universalización, como lo afirma el decisor técnico:

Esta es una pregunta que toda la vida la gente me hace, son o no son obligatorios los cursos o si los van a hacer obligatorios. El problema es que de qué me sirve que sean obligatorios los cursos si no tengo capacidad para acoger e incluir a todos, entonces sería una política injusta (DT).

### **Cursos.**

Para el Ministerio de Educación ya no todos los cursos que toman los docentes sirven como puntaje para poder subir en el escalafón, sino únicamente aquellos cursos que hacen parte del SÍPROFE: “porque estos eran pertinentes, porque estos cumplían rangos de obligatoriedad, porque estos tenían una prueba de entrada y de salida, porque habían mínimos de aprobación, características estas que no tenían necesariamente los demás cursos” (DP).

Desde la perspectiva del decisor político se identifican dos generaciones de Cursos SíPROFE y se plantea como reto una tercera:

Yo dividiría en todos aquellos cursos que son de orden remedial que son una especie de clínica y, otro tipo de cursos en sí de estructura académica que responde más bien a las necesidades o a los cambios que el ministerio está llevando adelante... Y yo diría que en perspectiva deberíamos de pensar en un tercer grupo de cursos curriculares del SíPROFE relacionados más bien al reforzamiento del profesor como eje de los aprendizajes (DP).

La toma de decisiones dentro del Ministerio respecto a prioridades y secuencia de los cursos es un proceso que no siempre responde a una planificación: “entonces este módulo entró como por la ventana, y por eso fue de solamente 12 horas” (EX); e involucra consideraciones de distinta índole:

a) los resultados de las pruebas SER aplicadas a los docentes: “inicialmente nuestra primera referencia eran los resultados en la prueba SER (DT);

b) la actualización curricular de la general básica y del bachillerato: “si no se domina un contenido sino se tiene esa formación de saber, de lo que tienes que lograr construir con los estudiantes en el aula, si eso esta pobremente logrado no se van a alcanzar los objetivos del currículo de ninguna manera” (OPT);

c) problemas a los que los maestros se enfrentan en el aula y en las instituciones educativas “y luego hay esto que lo hemos llamado temas que se desprenden del Plan del Buen Vivir y la Constitución que tienen que ver con inclusión educativa, interculturalidad y educación” (DT).

En el Ministerio existe conciencia sobre los límites que el alcance de los cursos tiene en la formación docente: “son cursos que si bien son muy exigentes en cuanto a

la demanda que hacen al docente de las nuevas miradas de cómo entender la educación, son sencillos en cuanto a que no pretenden cambios fantásticos en un curso de 40 horas” (DT) y en la potencia que estos cursos pueden tener respecto a los cambios que se requieren lograr: “sí, que ellos comiencen a mirar y a planificar... esas son como las preguntas que queremos dejar instaladas, que sean grandes pedagogos tampoco. En ese sentido te digo que creo que las pretensiones son modestas” (DT).

En el caso de los docentes si bien tienen una visión crítica sobre los cursos: “bueno yo recién llevo el primero, que es el que se abrió hace poco que es el de Literatura. Pero no terminé muy satisfecha de ese seminario” (DU), también son capaces de reconocer aspectos positivos en la capacitación del SíPROFE: “Al parecer estos cursos son más implícitos uno aprende más, los otros parece que eran más superficiales, y estos son más profundos” (DR).

Una interrogante que surge de los resultados es sí para los docentes: ¿Los cursos son los libros? Pues de manera reiterativa cuándo se les pregunta a los docentes tanto urbanos como rurales sobre los cursos la primera referencia es hacia los libros, tanto aquellos que son diseñados por el experto para el docente como aquellos que están producidos pensando en los estudiantes.

Participante: “Bueno como venían diciendo es algo bonito. Yo vi allá lengua y literatura y el seminario que dieron yo me doy cuenta que fue basado a lo que viene ahora en los textos o sea que fue una preparación para poder manejar los textos que han salido ahora” (DR)

Participante: “Yo también quería decir algo del nuevo pensum, de los libros actualizados, de que también si nosotros queremos

manejar de una mejor manera los libros de texto, tenemos que asistir a estos seminarios, porque si no, no sabemos a dónde atinar, a dónde hay que ir. Los seminarios del SíPROFE están enfocados al nuevo tipo de educación. Por eso es importante, porque el maestro que no asiste al seminario lastimosamente se está atentando a ese derecho de superación y más que todo saber o poder manejar el contenido del libro dentro del aula de clase.”(DR).

### **Instructores.**

La selección de instructores es una decisión que depende de otros sistemas (universidades e institutos superiores pedagógicos) y en la que intervienen muchos factores: “La primera preocupación nuestra en el primer curso que se dio, fue cómo se dictaba el curso, que el curso tuviera calidad, que respondiera a una determinada exigencia académica y encontramos con que teníamos que recurrir al sistema universitario para eso” (DP).

En un primer momento las Universidades remitieron sus listas, después de analizar su desempeño, el Ministerio decidió hacer pasar a los instructores por un proceso de selección: “entonces de listas de veinte instructores remitidas por una universidad, finalmente lograban pasar la evaluación del ministerio a lo mejor cinco” (DP).

La oferta de instructores se fue restringiendo debido a otros factores relacionados con los resultados de la evaluación de las Universidades que se realizó siguiendo el mandato constitucional: “porque sería desde un punto de vista político muy complicado justificar que el ministerio contratara instructores o cursos con universidades calificadas en forma no satisfactoria” (DP); la distribución espacial territorial de las instituciones de educación superior y; las trabas del sistema de

contratación pública que provocaron la decisión del Ministerio de no contratar con universidades privadas pues “es más fácil contratar con una universidad pública que una universidad privada en términos más bien de eficiencia de contratación que otra cosa” (DP).

En algunos actores existe la percepción que el proceso de selección de instructores no ha estado del todo orientado al aprendizaje docente: “en el curso nos dimos cuenta que muchos de los que estaban capacitándose para ser instructores, ya habían sido instructores de otros módulos también... Nos dimos cuenta que era un trabajo más... una fuente de trabajo más para los maestros” (EX) y que no ha sido del todo transparente: “el punto flaco son los instructores. Instructores que pasan por ser elegidos porque son amigos o son recomendados” (DU); “maestras que participaron en un seminario para ser elegidos para ser instructores simplemente no tenían la palanca en ese instante y no entraron” (DU).

Más allá de los problemas en el proceso de selección, el propio Ministerio considera que la formación de los instructores es deficiente y uno de los cuellos de botella del programa: “porque yo he recibido quejas terribles de los docentes y eso que son los que aprobamos nosotros mismos” (DT). En la medida en que muchos de ellos no son docentes su rol de formadores de maestros se ve limitado: “eran de profesiones médicos, abogados literatura, pero no eran maestros, no eran docentes, entonces toda la parte del diseño curricular, lo que es la planificación para ellos era difícil porque no tenían conocimiento porque ese conocimiento lo tienen quienes han estudiado para maestros” (EX).

El problema se agrava en la medida en que, como se mostró, los expertos que diseñan los cursos no siempre reciben información adecuada sobre el SíPROFE, sus

lineamientos pedagógicos, la formación y las trayectorias docentes de las personas que van a participar como instructores.

Asimismo, la capacitación que los instructores reciben no es suficiente, ni en tiempo, ni en contenido, de cara a los objetivos pedagógicos que se plantean y al reto que tienen en la formación de maestros en ejercicio:

Capacitamos a esos instructores que eran los que después iban a ir a capacitar a los maestros... y -tenía que estar listo en tres meses, que consistía en doce horas para los instructores y diez horas para los maestros-, teníamos que hacerlo en cuatro sesiones de trabajo en forma de taller. Se suponía que no podían ser más de cuarenta, pero tuvimos hasta setenta instructores en un grupo (EX).

Tomando en cuenta todo lo anterior, el pobre desempeño de los instructores se convierte en crónica de un resultado anunciado o la imposibilidad de pedirle peras al olmo, pues como señala el propio instructor “la crítica más grande que hago es a la capacitación que se hace a los capacitadores, allí se debe poner mayor énfasis y hacer una buena selección porque hay gente que no podían ni con ellos como van a poder con los demás” (I).

El pobre desempeño de los instructores es insoslayable y la mayoría de los docentes que participan en los cursos cuestionan su participación y ven en ellos uno de los principales nudos del programa. A continuación varios de los testimonios de maestros del sector urbano.

Parece que no hay una buena capacitación de parte de los que dan capacitación a los capacitadores y no se preparan

o no están con sus conocimientos adecuados para podernos dar la capacitación a nosotros (DU).

Si bien es cierto que nosotros asistimos a un seminario donde va uno a aprender para poder reproducir, salimos con lo mismo. O sea con las mismas dudas que llegamos con las mismas dudas salimos (DU).

Una instructora dijo que la reforma era concienzuda y no era concienzuda sino que era consensuada (DU).

Concretamente en un seminario de didáctica y pedagogía el instructor llegó y dijo: “trabajen ustedes que yo en realidad no entiendo esto” y todo el mundo entraba nulo y salía nulo” (DU)

### **Libros.**

El Ministerio reconoce que en el sistema educativo la práctica docente ha estado muchas veces subordinada al texto: “lo que los profesores hacen es repetir lo que dicen los libros, porque ahora con los libros de texto los profesores no deciden nada, no planean nada y todo el aprendizaje comienza y termina en el libro de texto” (DT); con el agravante, a criterio del operador de la política, de que el texto buscando homogenizar contenidos descuida su contextualización:

Con el paso del tiempo, debería irse o transitar hacia un proceso de creación de textos escolares que esté relacionado con el entorno donde el texto funciona. Y lo mismo debe ocurrir con los procesos de capacitación. Debería haber allí un proceso de consideración de lo que son las realidades particulares de los entornos (OPT).

En el discurso docente se mantiene la importancia del libro y se percibe la imbricada relación que los maestros hacen entre los cursos y los libros. Tanto en aquellos que guían su proceso formativo como en los que el Ministerio entrega a los estudiantes, porque -muchas veces representan para los maestros duros retos en su propia cognición: “porque el manejo de los textos si ha ocasionado bastante polémica... porque a veces hay ejercicios que ni los mismos maestros podemos comprender y mucho menos los niños” (DR).

#### **Estrategias formativas.**

Desde el Ministerio las estrategias formativas están orientadas sobre todo a la reflexión del docente sobre su oficio: “a todos los autores nosotros los presionamos mucho para que traten de que sea muy vivencial el curso, que implique mucha revisión de sus propias prácticas” (DT); a cuestionarse sobre su responsabilidad en el aprendizaje y la formación integral del otro/a: “una confrontación entre su discurso y lo que en verdad sucede en su aula” (DT). Siendo éstos buenos propósitos, el instructor refiere dificultades para lograrlo: “porque me contaban de otros grupos que eran: abrir el libro, esta es la unidad, leer ta ta ta ta ta y si había un ejercicio hacerlo” (I); y cuando se interroga a los docentes si hubo momentos de reflexión y diálogo respondieron que: “Sí, pero por poco tiempo, porque ya toca el timbre y tenemos que retirarnos a nuestras casas. Muy corto el tiempo” (DU).

Aunque la idea del Ministerio es que: “si se encuentra un buen maestro con buenos resultados en ciencias naturales, ese maestro pueda recorrer las escuelas del circuito a replicar sus prácticas, a contar sus resultados con los otros maestros para que haya ese proceso de retroalimentación, de enriquecimiento colectivo de las buenas prácticas docentes” (OPT), los maestros refieren que el intercambio entre



docentes resulta sobre todo de la necesidad de los maestros de resolver sus dudas y de enfrentar los problemas comunes a su propia práctica:

O sea aquí sí, entre compañeros, hemos tenido eso de que si tenemos alguna duda tratamos de que nosotros mismos ayudarnos, por ejemplo, con las tareas y el manejo de los textos, porque el manejo de los textos si ha ocasionado bastante polémica (DU).

A veces estamos consultando para ver qué resultado te salió a ti, sí pero a mí me salió otro resultado pero y por qué y estamos así consultándonos y ayudándonos (DU).

En el caso de los docentes ha resultado relevante la posibilidad de intercambio entre maestros de distintas disciplinas:

Lo que también me llamó la atención es esa unión o esa mezcla de ciertos temas que se los puede tratar de diferentes áreas, ese enlace a mi me pareció muy bien, porque a veces nosotros hemos estado acostumbrados a cortar o a romper, esto es matemáticas, de aquí hasta aquí, pero en cambio acá es como un enlace, como una mezcla y que todos en sí estamos en un mundo y todos estamos correlacionados (DR).

### **Seguimiento y evaluación**

El seguimiento y la evaluación se conciben de manera transversal al sistema de desarrollo profesional docente y esto se refleja en el nuevo marco jurídico de la Ley orgánica de educación intercultural (LOEI):

En este momento con la ley, nosotros tenemos a un docente que puede seguir distintas rutas profesionales que no las tenía antes, este docente puede efectivamente convertirse en un rector o director de un establecimiento educativo, pero puede convertirse en un asesor educativo o auditor educativo (DP).

Para lograr lo anterior el Ministerio tiene el reto de superar “un sistema de supervisión terriblemente deficitario, corrupto, en el que en muchísimos casos, se llegaba a la supervisión sin ningún concurso de méritos” (OPT). Si bien la idea es que el Ministerio a través de los asesores pedagógicos “articule de mejor forma procesos de capacitación con los docentes para enseñar de mejor manera” (OPT) y se considera que eso va a apoyar el trabajo del SÍPROFE, también se está consciente de que: “son procesos que van a tomar mucho tiempo” (OPT).

Los docentes que participan en los cursos consideran que “no hay parámetros de evaluación” (DU); y refieren que la misma se realiza casi siempre considerando “cumplimiento de tareas y de asistencia” (DU) “así salgas con tus dudas” (DU). Los docentes rurales refieren haber sido evaluados en los cursos con pruebas “de razonamiento, de lógica” (DR) y por la participación en clase: “porque en ese curso sí se ha dejado a los que no participan o no trabajan en grupo” (DR).

El estudio muestra que existen limitaciones institucionales para realizar la evaluación a los instructores en los cursos y de eso está consciente el decisor técnico cuando señala que:

Por fin después de dos años y medio de existencia de estos cursos, hemos logrado montar un sistema de

evaluación de los docentes a los instructores recién imagínense, porque cuando lo comenzamos a hacer nos salían diez mil o veinte mil hojas de cada evaluación y no había quién las procese (DT).

Interrogado el experto sobre si, posterior a la capacitación de docentes, está previsto realizar algún seguimiento a los maestros que participan en los cursos, la respuesta es que: “no estaba contemplado y eso es algo que nosotros pusimos en nuestro informe final, debió haber habido un acompañamiento un seguimiento para que puedan aplicar” (EX).

Aunque está previsto, por ahora son remotas las posibilidades de acompañar el proceso formativo (mentorías y asesorías pedagógicas) y evaluar el impacto de la formación docente en el aula, pues existen dificultades para dar una respuesta coordinada entre la Subsecretaría de Desarrollo Profesional (responsable del SÍPROFE y de la formación de mentores) y la Subsecretaría de Seguimiento y Evaluación, responsable de los asesores pedagógicos y los auditores educativos: “porque no hay esa cultura de reunámonos, trabajemos, nada” (DT).

Los mentores son los mismos maestros, mejores que los otros, pero con muchos de los mismos problemas, su formación es costosa y su número es insuficiente:

Ahorita que estamos trabajando con mentores, cada vez que los ponemos a escribir es un sufrimiento, ellos verbalmente te dicen sus ideas pero les dices ahora sí escríbanlo y no saben cómo escribirlo, no tienen capacidad para expresar por escrito sus buenas ideas y eso es un problema en toda la docencia (DT).

Piensa que estoy formando recién treinta mentores y nosotros necesitaríamos veinte mil mentores pesando en las veinte mil instituciones o digamos veinte mil dividido para cuatro dan cinco mil mentores que necesito y recién tengo treinta. Además que también es caro. (DT).

En el caso de los asesores y los auditores su proceso de creación es reciente (LOEI); sus funciones y su institucionalización dependen de la manera en que éstas se reglamenten y queden diseñadas en el nuevo Estatuto orgánico por procesos del Ministerio y; de la implementación de procesos complementarios como la jubilación docente y el nuevo modelo de gestión, que crea el Viceministerio de Gestión Educativa (diferente al de Políticas Educativas) y, a nivel territorial: las zonas, los distritos y los circuitos educativos.

El Asesor educativo no es asesor de aula, trabaja especialmente con el circuito, con el Consejo Académico del Circuito y con los cuerpos académicos de las instituciones, ese es el rol del asesor (DT).

Lo que en Europa se llama inspectoría, eso es nuestro auditor, esa persona que cada cuatro o cinco años hace un informe de auditoría, hace un levantamiento del estado y de la calidad de las instituciones usando las pruebas SER pero también sus propios sistemas de evaluativos y establece un estado de la calidad de la institución de cara a los estándares, hace su informe de auditoría y les da recomendaciones de cosas a mejorar (DT).

Para los docentes el problema es que más allá de los avances normativos y discursivos de la política “los supervisores no están cumpliendo con ninguna función sino solamente de venir a mirar si tienen los libros al día pero en la orientación pedagógica para nada. (DU). Ellos reconocen que “se necesita acompañamiento permanente para que el maestro sepa que hay alguien que lo está apoyando en su tarea pedagógica, didáctica, metodológica” (DU) pues de lo contrario “es la soledad luego a la que tienen luego que enfrentarse” (DU).

Finalmente, hacia el futuro los retos son mayores y se dan los pasos pero éstos son todavía incipientes: la creación del Instituto Nacional de Evaluación “pensando que es importante que el Ministerio tenga fuera de él, una instancia... que se encargue del tema de las evaluaciones, es decir que viva y respire por la evaluación en general y no solamente docente” (DP) y; la evaluación a partir de estándares de desempeño docente, pues “si bien el Ministerio construirá el estándar, será el Instituto el que evalúe si ese estándar está siendo aplicado, de qué manera está siendo aplicado y nos arroje la información necesaria para nosotros seguir retroalimentando la política pública” (DP).

Si esto va a ser así, en el futuro se requerirá que los estándares de desempeño tengan como contraparte unos estándares de calidad para los programas de formación y –aunque no se menciona- un esfuerzo significativo en la formación inicial, que vaya más allá de las acciones que el Ministerio de Educación, ya realiza con carácter complementario al ente rector de la educación superior: monitoreo de la calidad de los Institutos Superiores Pedagógicos (ISPED); elaboración de los perfiles de salida para las carreras de formación de docentes de Educación Inicial, General Básica (EGB) y Bachillerato y; la implementación del proyecto de creación de la Universidad Nacional de Educación (UNAE).

## Discusión de resultados

### Contexto

#### **¿De qué manera el contexto político y educativo determina el diseño del SÍPROFE, sus posibilidades y límites?**

Ecuador vive un nuevo contexto político cuyos marcos normativos más importantes son la Constitución de la República (2008) y el Plan Nacional del Buen Vivir. A partir de estos dos grandes referentes en el sector educativo se han producido importantes cambios que buscan mejorar la cobertura y la calidad de la educación. El Plan Decenal de Educación (2006-2015) constituye la agenda y la hoja de ruta de los cambios esperados en materia educativa. El enfoque que orienta estos cambios se basa en la recuperación de lo público estatal con competencias sobre el sistema nacional de educación y en una noción de rectoría pública que busca descorporativizar los asuntos públicos en materia educativa.

Para ello desde el Ministerio de Educación se han impulsado un conjunto de cambios normativos en diferentes ámbitos relacionados con la educación tales como la Ley Orgánica de Educación Intercultural (2011), el Estatuto orgánico por procesos del Ministerio (2012) y la elaboración del Reglamento a la Ley (en proceso). Así como innumerables decisiones de política educativa, tales como la recuperación de la Educación Inicial, la actualización de la Educación General Básica, el Bachillerato Unificado, la evaluación de estudiantes y maestros, la implementación del SÍPROFE para el desarrollo profesional docente, los estándares de calidad educativa, los estándares de gestión escolar, los estándares de desempeño docente, la “fiscalización” de la educación, etc.

En ese contexto casi nadie duda que la agenda educativa del país está en movimiento y que su conducción está en el corazón del Estado central, el Ejecutivo y

el Ministerio de Educación. El problema es que, como lo señala Martínez de Olivé (2011):

Toda esta agenda termina recayendo en los docentes y las escuelas, quienes están exigidos al extremo por una conjunción de factores que emergen de la cotidianidad del plantel, de los diversos programas y proyectos con los que desde los gobiernos se busca responder a su visión de los problemas y de las demandas administrativas que saturan el tiempo y las fuerzas, de por sí escasas de docentes y directivos (p.83).

Esto es confirmado por quienes siendo parte de los cambios tienen la responsabilidad de operar las políticas educativas desde el nivel desconcentrado del territorio cuando señalan que: “tengo la sensación de que hemos hecho una lluvia de granizo terrible sobre los maestros... están como azorados con tanta cosa” (OPT).

No obstante estos reparos, lo cierto es que como muestran los resultados de este estudio, es a partir del Plan Decenal de Educación que se cuenta con una visión más sistémica del desarrollo profesional docente, que articula varios componentes: la evaluación, los estándares de desempeño, la formación inicial, la formación continua, el nuevo escalafón y la evaluación del aprendizaje de los estudiantes y, que a diferencia del pasado, diseña e implementa el SÍPROFE desde el paradigma de la rectoría pública de la autoridad nacional que es el Ministerio de Educación.

El nuevo contexto político y de política educativa en el que se inscribe el SÍPROFE contiene fortalezas si se ve a la luz de las lecciones aprendidas que Grindle citada por Vaillant (2011) recoge de un estudio de las experiencias en México, Nicaragua, Bolivia, Ecuador y Minas Gerais en Brasil, que señala que “los

obstáculos frente al cambio se pueden superar con un compromiso del Ejecutivo hacia la reforma educativa, como parte de un programa más amplio de modernización estatal” (p.30), lo que en el caso del SíPROFE se cumple de sobra.

Las limitaciones están dadas por las características del proceso de construcción de la política pública. Los resultados del estudio evidencian que el modo en que ha sido diseñado e implementado el SíPROFE adolece del involucramiento de otros actores clave en la gestión de la política, de manera particular es notoria la falta de promoción de la participación docente, déficit que en buena medida responde a la visión de los decisores políticos y técnicos quienes piensan que los maestros “desgraciadamente no tienen una comprensión estratégica ni integral de la docencia ni de la educación” (DT).

Como vemos, desde el Ministerio esta ausencia se justifica por “la desconfianza provocada por la posible falta de capacidad técnica y habilidades específicas, representatividad y legitimidad” (Cardoso, 2008, p.144) y habrá que ir la calibrando pues como señala Vaillant “los máximos tomadores de decisiones pueden elegir negociar, confrontar o ignorar a sus adversarios, pero su decisión tendrá repercusiones en el largo plazo en el contenido y viabilidad de las políticas educativas” (2011, p.30).

Otro elemento que limita las potencialidades del SíPROFE es el hecho de que para quienes tienen la responsabilidad de operar la política en el territorio, quienes lo diseñan y quienes se enfrentan a la tarea formativa de los docentes (instructores), la visión del SíPROFE como sistema y como política es difusa, lo que constituye un problema, pues como sostiene Vaillant “los equipos de diseño parecen haber sido más eficaces cuando constituyeron un grupo unificado con visiones compartidas sobre los procesos de cambio y su rumbo” (2011, p.30).



## **Diseño**

*¿Considera el SíPROFE las trayectorias docentes y se adecúa a los contextos educativos en los que los docentes desarrollan su práctica?*

De acuerdo a los entrevistados del nivel político y técnico del Ministerio, el SíPROFE surge de una reflexión crítica de las modalidades de desarrollo profesional docente del pasado. Los principales cuestionamientos están en su falta de pertinencia, carencia de visión sistémica, débil rol de la autoridad educativa, su secuestro por parte de ciertos gremios docentes y pobres resultados en el desempeño de los maestros y del aprendizaje de sus estudiantes en el aula.

Desde el Ministerio, el SíPROFE se concibe de un modo más integral y no sólo como formación continua, no obstante se reconocen limitantes institucionales, normativos y financieros para ir más allá. Siendo esta visión crítica un punto de partida muy importante, siguiendo a Vezub (2009) no es suficiente, pues de lo que se trataría es de:

Asegurar que esa crítica al modelo anterior alcance los modelos pedagógicos, la discusión de la agenda de capacitación, el establecimiento de temas prioritarios que permitan avanzar en la superación de los problemas educativos detectados, a la articulación con la formación inicial, la diversidad de dispositivos, su adecuación a distintos tipos de necesidades, trayectorias y etapas de los docentes (p.11).

En esta línea es interesante contrastar los resultados de la investigación que evidencian que existen criterios divergentes entre los actores involucrados entrevistados respecto a sí para el diseño del SíPROFE el Ministerio de Educación se

interrogó sobre quiénes son los docentes y consideró sus trayectorias. La importancia de la respuesta a esta pregunta reside en que Vezub (2009) sostiene que “el aprendizaje de los docentes en las instancias y programas de formación permanente está mediatizado por sus trayectorias” (p.12) por lo que preocupa que en el caso del SíPROFE los expertos que diseñan los cursos y los instructores que realizan la capacitación mencionen no haber recibido información suficiente y adecuada sobre los participantes.

Por otra parte, los resultados del estudio muestran que, más allá de los diagnósticos realizados por expertos y consultores externos, el diseño del SíPROFE se informa sobre todo de los resultados de las Pruebas SER aplicadas a los docentes a partir de 2008, de las necesidades surgidas a partir de la actualización curricular de la Educación General Básica y del Nuevo Bachillerato Unificado, así como de la declaración de unos estándares de desempeño docente construidos por el Ministerio que aún aguardan conocimiento y legitimación en el magisterio. Esta triple entrada para el SíPROFE genera tensiones pues como lo señala Vaillant:

La temática del desarrollo profesional de maestros y profesores involucra dos visiones en pugna: un enfoque que concibe el perfeccionamiento como una serie de acciones que sirven para subsanar elementos deficitarios de los docentes frente a las necesidades actuales, y otro punto de vista más actualizado que supone que la formación profesional es un continuo a lo largo de la vida (2011, p.31).

Desde el punto de vista de los fundamentos el decisor técnico, responsable del macro diseño, se distancia de las teorías del aprendizaje adulto al considerar que “no

existen diferencias con respecto a cualquier otro aprendizaje” y aunque se asume el constructivismo no se lo hace de una manera explícita “porque el discurso magisterial está lleno de fetiches” ; asimismo el responsable técnico se aleja del enfoque de desarrollo profesional centrado en la escuela por considerarlo “inaplicable y costoso al tratarse de una política pública universal” y, concluye señalando que a pesar de que ya en el Ministerio de Educación se ha estado trabajando en la construcción de estándares, por ahora “no está previsto construir unos y utilizarlos para evaluar sistemas y programas de formación docente” (DT).

No obstante lo anterior, cuando se revisan los lineamientos pedagógicos del SíPROFE (2011) se encuentra lo siguiente:

A lo largo del curso, los docentes deben vivir situaciones que les permitan reflexionar y analizar cómo han aprendido durante su vida y su práctica docente, y comprender el entorno en el que se desenvuelven sus estudiantes. Esto se busca lograr a través de la práctica y aplicación de lo aprendido en los cursos y de la experimentación y revisión de los nuevos conocimientos, de acuerdo con el contexto del docente (Lineamientos Pedagógicos SíPROFE, p. 5).

Del contraste entre el discurso del decisor técnico sobre los fundamentos y los lineamientos pedagógicos del SíPROFE, se concluye que, al menos declarativamente, ambos concuerdan con el hecho de que la comprensión se hace verdaderamente significativa cuando somos capaces de traducir el conocimiento en desempeños, entendidos como “la habilidad de pensar y actuar con flexibilidad en relación con el tópico” (Perkins, 1998).

Respecto a la aplicabilidad del enfoque centrado en la escuela, es la propia Vezub (2009) quien advierte que una de las limitaciones que este enfoque tiene es que “es costoso y difícil de implementar en la escala de todo el sistema educativo”; sin embargo, en el contexto de un nuevo modelo de gestión desconcentrada a nivel de distritos y circuitos educativos, podría ser interesante explorar nuevos rumbos del SÍPROFE que siguiendo a Vezub incluyan:

El diagnóstico de necesidades de formación; adaptaciones del plan a cada realidad; una mejor organización de tiempos y espacios de trabajo en las escuelas; un mejor conocimiento de las teorías implícitas del profesorado y de sus actitudes, concepciones y valores; mayor reflexión sobre la práctica y dispositivos de acompañamiento ‘in situ’ en las escuelas y en las aulas de los profesores (2009, p 21-22.).

En definitiva, estar centrado en la práctica, como señala Marcelo (2009) no necesariamente implica involucrarse en situaciones en las aulas en tiempo real, pero si el hecho de que para aprender, los profesores necesitan utilizar ejemplos prácticos, materiales como casos escritos, observaciones de enseñanza, diarios de campo y ejemplos de tareas de los estudiantes, que permitan que los docentes indaguen acerca de la práctica y analicen la enseñanza.

## **Implementación**

**¿Las estrategias formativas y los dispositivos que contempla el SíPROFE son suficientes y favorecen el aprendizaje de los docentes y su desempeño en el aula?**

Es necesario advertir que, a pesar de que la implementación del SíPROFE es un proceso incipiente, la cobertura del Programa ha rebasado todas las expectativas del Ministerio, pues hasta la fecha de este estudio se habían realizado doscientos setenta mil inscripciones que correspondía a ciento siete mil docentes (67% del total de docentes públicos con nombramiento y contrato), una cifra que mereció que le informaran al Presidente de la República “que esto es inédito, nunca ha entrado a cursos de desarrollo profesional tanta gente simultáneamente” (DT).

La implementación del SíPROFE supone una serie de dispositivos que se ponen en marcha para el funcionamiento del programa: las modalidades de inscripción, los expertos que diseñan los cursos, los instructores que realizan la capacitación y que pertenecen a las universidades y los institutos superiores pedagógicos (ISPED), los cursos, los libros, etc.

### ***Modalidad de inscripción.***

Desde el primer momento el objetivo del Ministerio de Educación ha sido eliminar las barreras de acceso y la intermediación política, pero este propósito no siempre se cumple y genera malestar entre los docentes, pues la demanda de cupos desbordó la capacidad institucional. Siendo una política nacional existen otros nudos que limitan la universalización del SíPROFE: La situación de los maestros a contrato y fiscomisionales y la falta de acuerdo para ejercer la rectoría sobre los particulares.

En un segundo momento se hicieron cambios en la modalidad de inscripción que buscaban involucrar a los directivos de las instituciones educativas y a un mayor

número de docentes de la misma institución con la finalidad de mejorar el impacto de los cursos en el aula sin embargo las barreras persisten.

Las limitaciones nos llevan a reflexionar con Vezub (2009) sobre las dimensiones institucionales del desarrollo profesional docente y a la necesidad de que “los especialistas tengan en cuenta los aspectos que intervienen...y que pueden obstaculizar o favorecer el desarrollo profesional de los docentes” (p.15), pues “una condición básica de una política de alcance nacional debería ser la existencia de instituciones oferentes y de formadores adecuados y en cantidad suficiente para asumir con éxito el reto” (p. 121).

De no abordarse la dimensión institucional se mantendrá la paradoja que se produce, por ejemplo, cuando el Ministerio de Educación modifica la evaluación de pedagogía de los docentes para que tenga más relación con el curso de pedagogía y didáctica sin tener la capacidad para asegurar su obligatoriedad. Algo que los propios decisores del SÍPROFE consideran “que constituye una política injusta” (DT). Lo anterior ratifica que “el problema principal al que se enfrentan las políticas relativas al profesorado es el de los grandes números que comporta, tanto por la cantidad y diversidad de decisiones pendientes, como por ser unos de los cuerpos más numerosos” (Merchesi, 2011, p.7).

Especial atención merece la decisión del Ministerio de hacer cambios en la modalidad de inscripción para asegurar el compromiso de docentes y directivos de lograr impactos en el aula y en la escuela, lo que el estudio no evidencia. Quizás sea porque como señala Vaillant (2011) si se busca promover un desarrollo profesional docente con impacto en las aulas hay [otros] procesos [que] son fundamentales: “una buena propuesta de innovación, un adecuado respaldo a las transformaciones que se realizan, recursos materiales, voluntad política y consensos” (p.35).

En el caso del SíPROFE, las ideas, siendo algunas de ellas buenas, no cuentan siempre con el consenso que se requiere, en buena medida porque desde el propio Ministerio se reconoce que el rol de los docentes en el diseño del SíPROFE es “ninguno” (DT) o porque en otros casos los maestros perciben que “no hay sintonía” (DU) entre lo que busca el Ministerio y el magisterio. Sea por una o por otra razón, lo cierto es que como señala Cardoso, la variable participación social dentro del SíPROFE se comporta nula en la medida en que hay una “total responsabilidad gubernamental sin participación social alguna” (p.150).

Otro hallazgo importante es que a pesar de que “la primera generación del SíPROFE tuvo un corte remedial o de clínica” (DP) ; que “las inscripciones se focalizaron en los docentes en situación crítica” (DT) y, que la comunicación se intencionó para lograr la participación de ese grupo objetivo, desde el lado de los docentes, muchas de sus motivaciones para la inscripción a los cursos pasan por cuestiones de tipo escalafonario y de permanencia en el magisterio. “A pesar de que el Ministerio ha promocionado lo contrario, el esquema mental del docente sigue todavía anclado en ese antecedente” (OPT) quizás sea porque como señala Marcelo (2011) “parecen escasas las oportunidades en que efectivamente se identifican diferentes tipos de propósitos y de beneficios” (p.120).

Desde la perspectiva anterior sería interesante, por ejemplo, conocer si el docente que participa en varios cursos del SíPROFE tiene la posibilidad de cambiar sus concepciones y creencias sobre lo que es el desarrollo profesional docente y si sus motivaciones para participar se hacen más genuinas en relación a la mejora de su desempeño y sus resultados en el aprendizaje de sus estudiantes.

### ***Cursos.***

Con la puesta en marcha del SíPROFE ya no todos los cursos que tomaban los

docentes les servían como puntaje para poder subir en el escalafón sino únicamente aquellos cursos que pertenecieran al SÍPROFE “porque estos eran pertinentes” (DP).

Al respecto, Bárcenas (2009) explica que:

La UNESCO señala que una de las dimensiones de la calidad de la enseñanza es la pertinencia. En ella se resalta la necesidad de que la educación sea significativa para cada persona, por lo que los sujetos de la educación deben definir las normas y contenidos curriculares de una manera consensuada (p.1).

Desde el lente de UNESCO el SÍPROFE adolece de pertinencia. De esto tiene conciencia el nivel nacional de decisión cuando expresa una visión crítica y señala los límites que el alcance de los cursos tiene en la formación docente y en la potencia que éstos pueden tener respecto a los cambios que se requieren lograr. Esto se expresa con claridad meridiana en el discurso del decisor técnico cuando señala que:

Ese es el corazón de cómo queremos entender el desarrollo profesional del docente ya en ejercicio y no solamente de los cursitos que hasta ahora hemos hecho. También entendemos que el trabajo que hagamos con el docente en ejercicio es el trabajo más extenuante, más laborioso, que exige más inversión y el que también rinde menos. (DT).

Si como dice UNESCO, la pertinencia pasa también por que “los sujetos de la educación deben definir las normas y contenidos curriculares de una manera consensuada” (p.1). Desde este lente los resultados que arroja el estudio son magros pues evidencian que las decisiones del Ministerio sobre cuáles son



las prioridades, cuáles son los cursos y cuál es la secuencia es un proceso más bien vertical, lo que supone riesgos, pues Cardoso (2008) citando a Rossi, Freeman y Monnier, señala que:

La efectividad de un programa social depende del grado en que éste recupere las necesidades sociales reales y que, para lograr esto, es importante contar con la participación de las partes interesadas desde el diseño de los objetivos y la selección del enfoque de la evaluación. (p. 154).

En el caso del SÍPROFE esto no necesariamente ocurre pues como se ha visto, las decisiones las toma el Ministerio a partir de consideraciones de distinta índole: los resultados de las pruebas SER aplicadas a los docentes, la actualización curricular de la general básica y del bachillerato, algunos de los problemas a los que los maestros se enfrentan en el aula y en las instituciones educativas y contenidos que se desprenden de lo que el proyecto político que gobierna denomina el “buen vivir”.

Se podría pensar que en el mejor de los casos la toma de decisiones ha sido un proceso técnico-político “en que los equipos que diseñaron limitaron el acceso a sus discusiones como forma de evitar la oposición durante la etapa de formulación de las políticas” (Vaillant, 2011, p.31) lo que según la autora ha sido un rasgo de las reformas en América Latina.

A pesar de lo anterior es interesante que a pesar de los límites, otros actores del SÍPROFE si bien tienen una visión crítica sobre los cursos, también son capaces de reconocer aspectos positivos en la capacitación del SÍPROFE.

Se lo hace bastante bien... Por lo menos ahora, existe, un direccionamiento claro de qué es lo que todo maestro que enseña matemáticas en Séptimo de Básica debe saber y

como debe articular su gestión para lograr esos resultados dentro del aula. Eso es el propósito del Ministerio. (OPT).

Y yo te digo, por muy mal diseñado que estén los cursos de todas maneras se aprende. (I).

Bueno la experiencia ha sido positiva...Ha sido bueno a pesar que todavía tengo ciertas curiosidades y ciertas interrogantes. (DR).

Aunque desde el Ministerio el SíPROFE está concebido “como más que formación continua y más que los *cursitos* realizados” (DT) lo cierto es que los cursos son el dispositivo de más amplia difusión y cobertura, a más de “las razones legales y financieras” (DT) que limitan la construcción en vigor de todo el sistema, la revisión de la literatura nos propone otras lecturas:

La necesidad política de ofrecer resultados pronto y evidentes. El curso es manejable en lo académico, en lo financiero y lo logístico y tiene buen impacto público, porque genera sensación de correcta actividad en el campo educativo lo que lo convierte en un recurso muy ad hoc dados los plazos políticos. (Martínez, 2011, p.80.)

### ***Instructores.***

Dentro del SíPROFE y bajo el método de cascada, los instructores son el eslabón perdido. El estudio mostró que existen varios problemas: Su selección depende del sistema universitario (universidades e institutos superiores pedagógicos) que no está bajo la rectoría del Ministerio de Educación; su número es insuficiente debido a que por razones de “carácter contractual” (DT) el rector de la política sólo contrata con las Universidades públicas o porque la distribución espacial de las universidades no

garantiza una oferta de instructores que permita atender la demanda en cada una de las provincias; aunque por “razones políticas” (DT) sólo se trabaja con universidades ranqueadas como A y B, la formación de los instructores es deficiente.

Desde la óptica de varios de los involucrados el principal problema es que la formación de los instructores es deficiente y que en la medida en que muchos de ellos no son docentes, su rol de formadores de maestros se ve limitado. Los maestros que participan en los cursos cuestionan su participación y ven en ellos uno de los principales nudos del programa. Este es un problema frecuente en los programas de desarrollo profesional, Vezub (2009), en la revisión que hizo en varios países, identificó a éste como un punto crítico en los esfuerzos nacionales y propone que:

Si se quiere revertir el alcance limitado de la cobertura y extensión de este tipo de dispositivos es necesario considerar que demandan una gran cantidad de formadores por docentes. Y que el propio programa o sistema deberá atender a la preparación de estos recursos humanos, así como prever los tiempos y los costos requeridos (p.121).

Asimismo, los responsables del diseño y la implementación del SíPROFE tendrán que tomar en cuenta los resultados de este estudio que muestran que, en la medida en que los expertos que diseñan los cursos no siempre reciben información adecuada sobre el SíPROFE, sus lineamientos pedagógicos, la formación y las trayectorias docentes de las personas que van a participar como instructores; la capacitación que éstos reciben no es suficiente, ni en tiempo, ni en contenido, de cara a los objetivos pedagógicos que se plantean y al reto que tienen en la formación de maestros en ejercicio.

Adicional a lo anterior, la autoridad educativa nacional tiene el reto de transparentar el proceso de selección pues los resultados del estudio muestran que en algunos actores (docentes, instructor y experto) existe la percepción que el proceso de selección no ha estado del todo orientado al aprendizaje docente y que no ha sido suficientemente transparente.

Pensando en los instructores y dado el ordenamiento jurídico del país se hace imprescindible ocuparse de las articulaciones que deben existir entre el Ministerio de Educación y la Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (SENESCYT) quien de acuerdo a la nueva Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) es quien tiene la rectoría sobre las Universidades y los Institutos Superiores Pedagógicos (ISPED) pues ellos son los que tienen la responsabilidad de la formación inicial de docentes y también son la fuente que provee de los formadores de formadores (instructores) para el SíPROFE, siguiendo a Ortega y Castañeda (2009) “las instituciones formadoras requieren adecuarse para garantizar en los docentes las competencias genéricas y específicas que requiere el ejercicio de la profesión en los dinámicos y cambiantes contextos escolares y culturales actuales” (p.130). De no hacerlo, como ya se dijo, el pobre desempeño de los instructores seguirá siendo crónica de un resultado anunciado o la metáfora de pedirle peras al olmo.

### ***Estrategias formativas.***

Cuándo en los lineamientos pedagógicos del SíPROFE (2011), el Ministerio se pregunta ¿Cómo nos interesa que aprendan los docentes? Las estrategias formativas se orientan por los conceptos de reflexión, conflicto cognitivo, planificación

estratégica, aprendizaje activo, trabajo colaborativo, resolución de problemas, revisión, autocorrección y metacognición, pero como señala Novoa (2009) “es más una inflación discursiva en la que el exceso de discurso oculta frecuentemente una gran pobreza de acciones” (p.51) pues, como muestran los resultados, los docentes consideran que esto no ocurre con frecuencia por las limitaciones de tiempo y de los propios instructores. Salvo excepciones, durante los cursos, el intercambio entre docentes se realiza en la institución educativa donde los docentes ejercen su oficio y, resulta, sobre todo, de la necesidad de los maestros de resolver sus dudas respecto a los textos y a enfrentar los problemas comunes a su práctica.

Aunque para los docentes los instructores son el nudo gordiano que limita su adecuada formación, algunos también se refieren “al tiempo” como un límite y es que, como señala Terigi (2009):

Una variable crítica para la plausibilidad de las propuestas de desarrollo profesional docente remite a una condición básica del trabajo docente que es el tiempo. Debe considerarse el tiempo efectivo del que dispone el personal de las escuelas para comprometerse en acciones que apoyen su propio aprendizaje y el tiempo extralaboral que podrían destinar a propuestas intensivas. (p.96).

En esta línea será interesante ver cómo se desarrolla la propuesta de ampliación de la jornada laboral de ocho horas al día para el magisterio y, las conexiones que esta decisión puede tener con su desarrollo profesional, el reto, una vez más, será construir los consensos y crear condiciones para garantizarla.

## **Seguimiento y evaluación**

**¿El seguimiento y la evaluación que se realiza como parte del SíPROFE están contribuyendo a retroalimentar los procesos pedagógicos y la sostenibilidad de la política?**

A diferencia del pasado, la política educativa contempla al seguimiento y la evaluación como transversal al sistema de desarrollo profesional docente y eso se refleja en el nuevo marco jurídico de la Ley orgánica de educación intercultural (LOEI) en la que se institucionalizan las Pruebas SER a docentes y estudiantes y las figuras de asesores pedagógicos y auditores educativos que reemplazan a la vieja supervisión. Adicionalmente y como parte del SíPROFE se crean las mentorías para acompañar a los docentes en su formación continua.

Los resultados del estudio muestran que los mentores son los mismos maestros, mejores que los otros, pero con muchos de los mismos problemas; que su formación es costosa; que su número es insuficiente; que no están institucionalizados pues la carrera docente habla de asesores y auditores. En el caso de los asesores y los auditores, al momento del estudio, su proceso de creación es reciente (LOEI), sus funciones y su institucionalización dependen de la manera en que éstas se reglamenten y queden diseñadas en el nuevo Estatuto orgánico por procesos del Ministerio, así como de la implementación de procesos complementarios como la jubilación docente y el nuevo modelo de gestión que crea el Viceministerio de Gestión Educativa (diferente del de Políticas Educativas) y a nivel territorial, las zonas, los distritos metropolitanos, los distritos y los circuitos educativos.

El estudio hace evidente que existen limitaciones institucionales para realizar el seguimiento a los maestros participantes en los cursos, para evaluarlos y que por ahora son remotas las posibilidades de acompañar el proceso formativo a través de

los mentores y los asesores pedagógicos y para dar una respuesta coordinada entre la subsecretaría de desarrollo profesional docente y la de seguimiento y evaluación.

Hacia el futuro los retos son mayores y se dan los pasos pero éstos son todavía incipientes: Los estándares de desempeño docente requerirán una contraparte de estándares de formación y –aunque no ha sido objeto de este estudio - un esfuerzo significativo en la formación inicial.

Los retos más complejos en el mediano y largo plazo son la evaluación de los impactos de la formación docente en el aula y en el aprendizaje significativo de sus estudiantes, pues aunque hay quienes como Guskey , citado por Marcelo (2009) “concluyen que hay pocas pruebas de que efectivamente exista una relación directa entre el desarrollo profesional y la mejora de los aprendizajes de los estudiantes” (p. 123) hay otros, como el propio Marcelo que sostiene que “el desarrollo profesional es una herramienta imprescindible para la mejora escolar y profesional” (p.119). Siguiendo a Guskey, Marcelo refiere que se debe diseñar y desarrollar la evaluación del desarrollo profesional en función de cinco momentos:

- a) conocer las reacciones de los participantes sobre las actividades de formación;
- b) conocer el aprendizaje de los participantes;
- c) conocer el impacto en las organizaciones educativas;
- d) utilización por parte del profesorado de los conocimientos y las habilidades adquiridas;
- y e) analizar el efecto del desarrollo profesional docente en el grado de aprendizaje de los estudiantes (p.125-126).

Este estudio podría ser ubicado en el primer momento que busca conocer “las reacciones de los participantes sobre las actividades de formación” pues siendo

exploratorio, no pretende, de ninguna manera, ser tan abarcativo y exhaustivo, no obstante podría ser un punto de partida para un esfuerzo mayor.

### **Implicaciones y Limitaciones**

“Por eso estoy desesperada que alguien investigue el impacto del SíPROFE para tener evidencias de que debemos de poner nuestros esfuerzos por otro lado” (DT)

Si bien este estudio no es una evaluación de impacto del SíPROFE, el trabajo realizado sí se planteó conocer y comprender las valoraciones que los diferentes actores involucrados en tienen, a partir de su experiencia y de acuerdo a los diferentes roles que desempeñan. La pregunta de la investigación fue: ¿Cómo valoran el SíPROFE los diferentes actores involucrados en el Sistema? Las respuestas a esta pregunta nada tienen que ver con las dicotomías “blanco o negro” o “bien o mal”, más bien se asemejan a la técnica barroca del claroscuro que utiliza la luz y la sombra para tener una nueva dimensión, en este caso para tener una nueva dimensión de nuestro texto: el SíPROFE.

Quizás el límite principal estuvo en el alcance, pues el estudio hubiera sido mucho más interesante si más voces de los diferentes actores estuvieran incluidas y pudieran expresarse. Siendo fiel a mis propias convicciones echo en falta la voz de las organizaciones que representan los tejidos sociales de los maestros, quienes fueron invitados a participar y al final no se animaron. Quizás también hubiera sido importante que exista alguna sección sobre los vasos comunicantes entre formación inicial y formación de docentes en ejercicio pues el Ministerio de Educación ha dado pasos importantes, que no se evidencian en este trabajo, tales como la inducción a nuevos docentes, los perfiles de salida para docentes iniciales y la creación de la Universidad Nacional de Educación (UNAE).

Un hallazgo que quizás requiera una exploración mayor es la imbricada relación



que existe entre cursos y libros. Muchos de los entrevistados se refirieron a esto, lo que nos lleva a reiterar la pregunta ¿los cursos son los libros o los libros son los cursos? Mirar los dispositivos del SíPROFE y en particular los textos con mayor detenimiento podría ser un interesante campo de estudio en el futuro.

Hay otros temas que solo se mencionan y que no se desarrollan en profundidad tales como el rol del Ministerio en el desarrollo profesional de los docentes particulares en ejercicio y el propio proceso de construcción del SíPROFE como la política pública en materia de desarrollo profesional docente más ambiciosa que el país ha tenido y que merecería un “memo teórico” aparte.

### **Recomendaciones**

Una línea de recomendaciones puede tener como punto de partida las propias limitaciones que han sido señaladas: una planificación más detallada que potencie de mejor manera todos los elementos que configuran el sistema: la evaluación docente y de estudiantes; el nuevo escalafón; la carrera docente; la formación inicial; la formación de docentes en ejercicio; los estándares, etc. Seguramente esto supondrá a su vez mejorar los niveles de alineamiento y coordinación de diferentes instancias al interior del propio Ministerio, nuevas formas de trabajo, más horizontales y colaborativas, así como una adecuada evaluación de las capacidades (fortalezas y debilidades) de los equipos responsables, incluyendo como parte de ellos no sólo a los “equipos políticos de confianza” sino también al talento humano institucional que puede ser convocado con un liderazgo asertivo y transformador.

Un cuidadoso trabajo de diseño e implementación que asegure de mejor manera que los lineamientos pedagógicos del SíPROFE se vuelven explícitos y generen compromiso en expertos e instructores. Una adecuada selección y entrenamiento de más largo plazo a quienes van a asumir la responsabilidad de la formación docente.

Algo similar se podría pensar para quienes acompañen a los maestros en calidad de mentores educativos.

Seguimiento y evaluación resultan críticos. Si bien, quizás es muy temprano para evaluar el impacto del SíPROFE como un sistema integral, puede resultar oportuno ahondar en una evaluación más exhaustiva como parte de una revisión de procesos y resultados de “medio término” del Plan Decenal de Educación.

Posteriormente otros estudios quizás puedan satisfacer las necesidades de los equipos de decisión política y técnica del SíPROFE y hacer una evaluación del impacto de la nueva política educativa y, específicamente del desarrollo profesional docente y del SíPROFE, en los maestros, como sujetos irremplazables del cambio educativo y uno de los responsables del aprendizaje significativo de los niños, niñas y adolescentes de nuestro país.

Al ser el SíPROFE la política pública orientada al desarrollo profesional docente, diseñada e implementada en el contexto político de un proyecto de “revolución ciudadana”, sería recomendable una línea de trabajo que siga el proceso de construcción de la política, en sus aspectos políticos y técnicos, pues sería una paradoja que en el contexto de un proyecto político que ha implicado tantos cambios en materia de política educativa y parafraseando a Martínez de Olivé (2009), se cambie todo, dejando intacta la estructura del sistema educativo y de las instituciones educativas, en la medida en que los cambios no alteren las viejas relaciones de poder en las escuelas y en toda la institucionalidad educativa ni construyan una nueva gobernabilidad en la que los maestros, las organizaciones que representan sus tejidos sociales y la ciudadanía no pueden ser los grandes ausentes.

## Referencias

- Asamblea Constituyente. (2008), *Constitución de la República del Ecuador*.
- Asamblea Nacional. (2011), *Ley Orgánica de Educación Intercultural*.
- Ávalos, B. (2002). La formación docente continua discusiones y consensos. *Revista electrónica Diálogos educativos*, Año 2, 4, Acceso [http://www.umce.cl/diálogos/n04\\_2002/avalos.swf](http://www.umce.cl/diálogos/n04_2002/avalos.swf) (2002). Formación docente: reflexiones, debates, desafíos e innovaciones. Introducción al dossier. *Perspectivas*, vol. XXXII, 3.
- Bárceñas, R. (2009), *Pertinencia: una dimensión de la calidad de la enseñanza, valor intrínseco en las relaciones encaminadas al consenso de las normas y los contenidos curriculares*. *Tiempo de educar* [en línea] 2009, 10, (Julio-Diciembre): Obtenido de [:<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=31112987004>](http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=31112987004) ISSN 1665-0824
- Beas, J., Gómez, V., y Thomsen, P. (2008), ¿Cómo cambian los profesores con la práctica reflexiva?. En J. Cornejo y R. Fuentealba (Ed). En *Prácticas reflexivas para la formación profesional docente: ¿qué las hace eficaces?*. (1era edición). UCSH.
- Cardoso, M. (2008), *Gestión y evaluación participativas en políticas sociales*. Departamento de Política y Cultura, Universidad Autónoma Metropolitana–Xochimilco. México. Obtenido de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0188-77422008000200007&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0188-77422008000200007&script=sci_arttext)
- Consejo Nacional de Educación, Ministerio de Educación Ecuador, *Plan Decenal de Educación del Ecuador 2006 – 2015. Año 2 de su ejecución*.
- Escuela de Antropología (2004), *Criterios de validez y triangulación en la investigación social cualitativa*, Universidad de Temúco, Chile. Obtenido de <http://www.uctemuco.cl/portavozantropologico/articulos/metodo.htm>

- Fabara, E., Buenaventura, M., y Torres, J. (2004), *Situación de la formación docente inicial y en servicio en Colombia, Ecuador y Venezuela*, UNESCO, PRO EDUCA; GTZ.
- Fenney, E. J. (2007), *Quality Feedback: The Essential Ingredient for Teacher Success*. Heldref Publications.
- Flores, I., (Ed), (2004), *Cómo estamos formando a los maestros en América Latina*, UNESCO, PRO EDUCA; GTZ, Lima, Perú.
- Fuentealba, J.R., y Galaz A. (2008), La reflexión como recurso para la mejora de las prácticas docentes en servicio: el caso de las redes pedagógicas locales en Chile. En J, Cornejo y R. Fuentealba (Ed). *Prácticas reflexivas para la formación profesional docente: ¿qué las hace eficaces?* (1era edición). UCSH.
- Galván, L. (2011), *Enigmas y dilemas de la práctica docente. La apropiación de la cultura escolar en el oficio de enseñar*. Barcelona, Ediciones Octaedro.  
Acceso: <http://www.octaedro.com/pdf/10227.pdf>
- Geertz, C. (2005), *La interpretación de las culturas*. Barcelona, Editorial Gedisa, S.A.
- Goe, L., y Stickler, L.M. (2008), *Teacher Quality and Student Achievement: Making the Most of Recent Research*. National Comprehensive Center for Teacher Quality.
- Grindle, M. (2004), *Despite the odds, the contentious politics of education reform*, en Vaillant, D. (2009), *Políticas para un desarrollo profesional docente efectivo*, en Velázquez y Vaillant (coord.) *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. Madrid, Editorial Santillana.
- Guskey, T.R. (2003), *The characteristics of effective professional development. A synthesis of list*, en Marcelo, Carlos (2009), *La evaluación del desarrollo profesional docente*, en Velázquez y Vaillant (coord.) *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. Madrid, Editorial Santillana.
- Harris, D., N., y Sass, T.R. (2007), *Teacher Training, Teacher Quality, and Student Achievement*. workingpaper3.

- Hernández, R., Fernández, C., Baptista, M. P. (2010), *Metodología de la investigación*. México D.F.: McGraw Hill.
- Ingvarson, L., y Kleinhenz, E. (2006), Estándares profesionales de práctica y su importancia para la enseñanza. *Revista Educación*. 340. Ministerio de Educación de España, Acceso: [http://www.revistaeducacion.mec.es/re340/re340\\_11.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re340/re340_11.pdf) .
- Jacob, B.A., y Lefgren, L. (s/f), *The Impact of Teacher Training on Student Achievement: Quasi-Experimental Evidence from School Reform Efforts in Chicago*.
- Jones, Daniel; Manzelli, Hernán; Pecheney, Mario. (2004), Grounded Theory Una aplicación de la teoría fundamentada a la salud. Cinta de Moebio [en línea] 2004, (marzo): [fecha de consulta: 6 de abril de 2012] Disponible en: <<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=10101904>> ISSN
- Kedzior, M., y Fifield, S. (2004), Teacher Professional Development. *Education Policy Brief*. V.15. University of Delaware, Education Research & Development Center.
- Marcelo, C. (2007), *Propuesta de estándares de calidad para programas de formación docente a través de estrategias de aprendizaje abierto y a distancia*. OREALC-UNESCO. Acceso: [http://www.oei.es/pdfs/modelo\\_aad\\_unesco.pdf](http://www.oei.es/pdfs/modelo_aad_unesco.pdf).
- (2009). La evaluación del desarrollo profesional docente, en Velázquez y Vaillant (coord.) *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. Madrid, Editorial Santillana.
- Martínez, A. (2009), El desarrollo profesional docente y la mejora de la escuela, en Velázquez y Vaillant (coord.) *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. Madrid, Editorial Santillana.
- McKinsey & Co. (2007), *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. Obtenido de

[http://mckinseysociety.com/downloads/reports/Education/Como\\_hicieron\\_los\\_sistemas\\_educativos.pdf](http://mckinseysociety.com/downloads/reports/Education/Como_hicieron_los_sistemas_educativos.pdf)

Ministerio de Educación del Ecuador Plan Decenal de Educación (2006-2015).

Obtenido de

<http://www.educiudadania.org/downloads/PlanDecenaldeEducacion.pdf>

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

Ministerio de Educación del Ecuador, (2010), *Memorias del SíPROFE*.

Ministerio de Educación, (2011), Lineamientos pedagógicos SiPROFE.

Niremberg, O. (2003), El rol del Estado para la participación social en la evaluación,

en Cardoso, M. (2008), *Gestión y evaluación participativas en políticas*

*sociales*. Departamento de Política y Cultura, Universidad Autónoma

Metropolitana–Xochimilco. México. Obtenido de

[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0188-](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0188-77422008000200007&script=sci_arttext)

[77422008000200007&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0188-77422008000200007&script=sci_arttext)

Novoa,A. ( 2009), Profesores:¿el futuro aún tardará mucho tiempo?, en Veláz y

Vaillant (coord.) *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. Madrid,

Editorial Santillana.

Ordoñez , C. (2004), *Pensar pedagógicamente desde el constructivismo: De las*

*concepciones a las prácticas pedagógicas*. Revista de Estudios Sociales no.

19, diciembre de 2004, 7-12. Obtenido de

[http://www.google.com.ec/#hl=es&q=constructivismo+en+la+educacion+sup](http://www.google.com.ec/#hl=es&q=constructivismo+en+la+educacion+superior%2Bclaudia+lucia+ordo%C3%B1ez&oq=constructivismo+en+la+educacion+superior%2Bclaudia+lucia+ordo%C3%B1ez&aq=f&aqi=&aql=&gs_s)

[er%2Bclaudia+lucia+ordo%C3%B1ez&oq=constructivismo+en+la+educa](http://www.google.com.ec/#hl=es&q=constructivismo+en+la+educacion+superior%2Bclaudia+lucia+ordo%C3%B1ez&oq=constructivismo+en+la+educacion+superior%2Bclaudia+lucia+ordo%C3%B1ez&aq=f&aqi=&aql=&gs_s)

[cion+superior%2Bclaudia+lucia+ordo%C3%B1ez&aq=f&aqi=&aql=&gs\\_s](http://www.google.com.ec/#hl=es&q=constructivismo+en+la+educacion+superior%2Bclaudia+lucia+ordo%C3%B1ez&aq=f&aqi=&aql=&gs_s)

[m=e&gs\\_upl=840911](http://www.google.com.ec/#hl=es&q=constructivismo+en+la+educacion+superior%2Bclaudia+lucia+ordo%C3%B1ez&aq=f&aqi=&aql=&gs_s)

Ortega, S y Castañeda, M. (2009), El formador de formadores en México: entre la escuela y la academia, en Velázquez y Vaillant (coord.) *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. Madrid, Editorial Santillana.

Pardhan, H., Zafar, F., Memon, M., Rashid, A., Qureshi, F., Niaz, I., (...) MacLeod, G. (2004), *Effectiveness of in-service teacher education programmes offered by the University of Education, Lahore*.

Patton, M. Q. (1999), "Enhancing the quality and credibility of qualitative analysis."

Obtenido de <http://www.qualres.org/HomePatt-3689.html>

Perkins, D. What is understanding? En: Wiske MS (Ed.), *Teaching for*

*understanding*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers; 1997: 39-45, en

Ordoñez, C. (2004), *Pensar pedagógicamente desde el constructivismo: De las concepciones a las prácticas pedagógicas*. Revista de Estudios Sociales

no. 19, diciembre de 2004, 7-12. Obtenido de

[http://www.google.com.ec/#hl=es&q=constructivismo+en+la+educacion+superior%2Bclaudia+lucia+ordo%C3%B1ez&oq=constructivismo+en+la+educacion+superior%2Bclaudia+lucia+ordo%C3%B1ez&aq=f&aqi=&aql=&gs\\_sm=e&gs\\_upl=840911](http://www.google.com.ec/#hl=es&q=constructivismo+en+la+educacion+superior%2Bclaudia+lucia+ordo%C3%B1ez&oq=constructivismo+en+la+educacion+superior%2Bclaudia+lucia+ordo%C3%B1ez&aq=f&aqi=&aql=&gs_sm=e&gs_upl=840911)

Piaget, J. Piaget's Theory. En Musse PH (Ed), Carmichael's *Manual of Child*

*Psychology* (Vol.1). New York: Wiley, 1970, en Ordoñez, C. (2004), *Pensar*

*pedagógicamente desde el constructivismo: De las concepciones a las*

*prácticas pedagógicas*. Revista de Estudios Sociales no. 19, diciembre de

2004, 7-12. Obtenido de

[http://www.google.com.ec/#hl=es&q=constructivismo+en+la+educacion+superior%2Bclaudia+lucia+ordo%C3%B1ez&oq=constructivismo+en+la+educacion+superior%2Bclaudia+lucia+ordo%C3%B1ez&aq=f&aqi=&aql=&gs\\_sm=e&gs\\_upl=840911](http://www.google.com.ec/#hl=es&q=constructivismo+en+la+educacion+superior%2Bclaudia+lucia+ordo%C3%B1ez&oq=constructivismo+en+la+educacion+superior%2Bclaudia+lucia+ordo%C3%B1ez&aq=f&aqi=&aql=&gs_sm=e&gs_upl=840911)

- Rubie-Davis, C.M. (2007), Classroom interactions: Exploring the practices of high- and low- expectation teachers. *British Journal of Educational Psychology*. New Zealand:University of Auckland.
- Santiago,A. (s/f), *La calidad de los maestros una nueva fuerza docente*. Banco Interamericano de Desarrollo (BID). Acceso: <http://www.iadb.org/es/temas/educacion/la-calidad-de-los-maestros-una-nueva-fuerza-docente,6474.html>.
- Saravia, L.M., y Flores I. (2005), *La formación de maestros en América Latina. Estudio realizado en diez países*, UNESCO, PRO EDUCA; GTZ. Acceso: [http://disde.minedu.gob.pe/gtz/ProeducaDocs/Publicaciones/Formacion\\_Maestros\\_America\\_Latina.pdf](http://disde.minedu.gob.pe/gtz/ProeducaDocs/Publicaciones/Formacion_Maestros_America_Latina.pdf).
- Scharager,J. (s/f), *Muestreo no probabilístico*.Escuela de Psicología, Pontificia Universidad Católica de Chile. Acceso: [http://1222368251\\_jscharag\\_sec4\\_pos0.pdf](http://1222368251_jscharag_sec4_pos0.pdf), página 1.
- Soneira, A.J. (2006), La “Teoría fundamentada en los datos” (*Grounded Theory*) de Glaser y Strauss. En Vasilachis de Gialdino (coord.) *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona – España, Editorial Gedisa, S.A.
- Terigi, F. (2009), Carrera docente y políticas de desarrollo profesional, en Veláz y Vaillant (coord.) *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. Madrid, Editorial Santillana.
- Van Dijk, T.A. (2008), *Towards a theory of context. En Discourse and Context. A sociocognitive approach*. Cambridge University Press, New York.
- Vaillant,D. (2009), Políticas para un desarrollo profesional docente efectivo, en Veláz y Vaillant (coord.) *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. Madrid, Editorial Santillana.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006), La investigación cualitativa. En Vasilachis de Gialdino (coord.) *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona, Editorial Gedisa, S.A.



Velázquez de Medrano, C. y Vaillant, D. (2009), *Aprendizaje y Desarrollo profesional docente* (2009). Madrid, Editorial Santillana.

Vezub, L.F. (2009), *El desarrollo profesional docente centrado en la escuela. Concepciones, políticas y experiencias*. (1ª ed.) Buenos Aires: IPE-UNESCO, 2009. En prensa. Versión PDF.

Vigotsky, L. *Mind in society*. Cambridge, MA. Harvard University Press; 1978, en

Ordoñez, C. (2004), *Pensar pedagógicamente desde el constructivismo: De las concepciones a las prácticas pedagógicas*. Revista de Estudios Sociales no. 19, diciembre de 2004, 7-12. Obtenido de

[http://www.google.com.ec/#hl=es&q=constructivismo+en+la+educacion+superior%2Bclaudia+lucia+ordo%C3%B1ez&oq=constructivismo+en+la+educacion+superior%2Bclaudia+lucia+ordo%C3%B1ez&aq=f&aqi=&aql=&gs\\_sm=e&gs\\_upl=840911](http://www.google.com.ec/#hl=es&q=constructivismo+en+la+educacion+superior%2Bclaudia+lucia+ordo%C3%B1ez&oq=constructivismo+en+la+educacion+superior%2Bclaudia+lucia+ordo%C3%B1ez&aq=f&aqi=&aql=&gs_sm=e&gs_upl=840911)

### **Anexo 1: Entrevista cualitativa semiestructurada**

Guía de entrevista semiestructurada a decisor político, decisor técnico, operador de la política en el territorio, experto, instructor, en el SíPROFE

Fecha: ..... Hora: .....

Lugar:

.....

Entrevistadora: .....

Entrevistado: (Nombre, Cargo, rol en el SíPROFE).....

.....

....

Dimensión contexto

1. Desde su punto de vista, ¿cómo se adecua el SíPROFE al contexto educativo en el que el profesorado desarrolla su práctica?
2. ¿Cree usted que el SíPROFE reconoce la diversidad de cultura de las escuelas y promueve procesos de cambio a partir de ese reconocimiento?
  - ¿Puede poner algún ejemplo?

Dimensión diseño

3. En su opinión, ¿de qué manera el diseño del SíPROFE ha tomado en cuenta los procesos de aprendizaje adulto?
  - ¿Qué contenidos y estrategias del SíPROFE consideran los diversos intereses, conocimientos, motivación y experiencia docente de los participantes?
4. ¿Le parece que los contenidos del SíPROFE promueven el trabajo colaborativo de los docentes para la construcción de conocimientos?
  - ¿Cómo lo promueven?

### Dimensión implementación

5. ¿Qué recursos y estrategias formativas se utilizan, desde su perspectiva, en la implementación del SíPROFE?
  - ¿Cómo se promueve la reflexión individual y colectiva en lo referente a la propia práctica docente?
  - ¿Qué estrategias de aprendizaje basadas en la innovación se promueven en el SíPROFE?
6. ¿Al finalizar el programa, se evalúa el efecto de los contenidos del SíPROFE en la calidad del aprendizaje de los alumnos?

### Dimensión seguimiento y evaluación

7. ¿Qué estrategias del SíPROFE puede identificar usted para seguimiento de las prácticas docentes y de apoyo para que el profesorado continúe aprendiendo?
  - ¿El SíPROFE promueve el asesoramiento continuo una vez terminado el programa?
  - ¿De qué manera promueve el SíPROFE la colaboración entre docentes de la misma o diferente escuela para que puedan continuar aprendiendo?
8. ¿Quisiera añadir algo o hacer una sugerencia para el SíPROFE?



- ¿Dónde tomaron los cursos?
2. ¿Qué diferencias encuentran entre sus experiencias anteriores de formación o capacitación (para ascenso de categoría u otro) y lo que ocurre en la actualidad en el SÍPROFE?
- ¿Cómo eran los cursos que tomaban antes?
  - Quienes asistieron a más de un curso del SÍPROFE, ¿encuentran diferencias de una universidad o instituto a otro?
  - ¿Los cursos del SÍPROFE en los que han participado promueven la reflexión y el diálogo entre docentes?
3. ¿Creen ustedes que el SÍPROFE responde a sus necesidades de formación y a las condiciones en las que ustedes realizan su práctica docente?
- ¿Qué necesitarían ustedes aprender?
  - ¿Los cursos del SÍPROFE toman en cuenta el entorno en el que ustedes trabajan?
4. ¿Qué tanto les está sirviendo la capacitación que reciben?
- ¿Han tenido oportunidad de aplicar lo aprendido en los cursos?
  - ¿Cómo están aplicando lo que aprendieron en el curso en su práctica en el aula?
  - ¿Les está sirviendo en el aula los cursos del SÍPROFE?
  - ¿Conocen compañeros de otras escuelas? ¿Les han contado si están aplicando lo aprendido en el SÍPROFE?
5. ¿Qué opinión tienen ustedes de los cursos del SÍPROFE?
- Los contenidos
  - Los instructores
  - Los libros
  - Las evaluaciones

- La modalidad de inscripción
6. ¿Qué le sugerirían al SÍPROFE para mejorar?
- Respecto a los cursos, los libros, los instructores, la evaluación
  - ¿Qué recomendaciones le harían?
7. ¿Alguien quiere añadir algo más?

### Anexo 3: Matriz de Códigos

Cuadro de códigos selectivos, axiales y descriptivos		
Códigos selectivos	Códigos axiales	Códigos descriptivos
Contexto	Contexto político	Antecedentes SíPROFE
		Conocimiento y valoración del SíPROFE
		Limitaciones del SíPROFE
	Contexto formación docente	Formación docente previa
	Contexto educativo	Necesidades de formación docente
Diseño	Fundamentos SíPROFE	Teorías de base
	Aprendizaje adulto y trayectorias docentes	Docente como aprendiz Práctica docente Problemas que enfrentan en las escuelas Concepciones del oficio
Implementación	Estrategias formativas para el aprendizaje	Reflexión individual Reflexión colectiva Trabajo colaborativo Aprendizaje basado en la innovación
	Recursos para el aprendizaje	Cursos Instructores Módulos o libros

		Inscripción en los cursos Mentorías
Seguimiento y evaluación	Apoyo	Asesoramiento Acompañamiento Intercambio entre docentes
	Seguimiento	Seguimiento a la práctica docente
	Evaluación	Evaluación en el curso Evaluación docente
Recomendaciones		

Nota: Datos adaptados y simplificados de la Propuesta de Estándares de calidad (Marcelo, 2007)



**Anexo 4: Estándares de Calidad para Programas de Formación Docente a través de Estrategias de Aprendizaje Abierto y a Distancia (Marcelo, 2007)**

1. Dimensión Contexto: El programa de formación se adecúa a las características, condiciones y necesidades del contexto educativo en el que el profesorado desarrolla su práctica docente.
  - 1.1. El programa está promovido por instituciones u organismos relevantes y reconocidos en el campo de la formación docente.
  - 1.2. Las metas generales del programa de formación están comprometidas con la mejora de la calidad del aprendizaje del alumnado en la sociedad del conocimiento.
  - 1.3. El programa asume un modelo de profesor como profesional reflexivo, crítico e innovador, y de la escuela como entorno de formación.
  - 1.4. El programa promueve la colaboración entre grupos de profesores de la misma o diferente escuela para la configuración de comunidades de aprendizaje de docentes.
  - 1.5. El programa se inserta dentro de un plan más amplio que ofrece al profesorado una diversidad de acciones formativas que pueden llegar a configurar diferentes itinerarios formativos ya sean presenciales u online.
  - 1.6. El programa asume la diversidad de contextos y culturas profesionales en las escuelas y promueve procesos de cambio basados en el reconocimiento y modificación de estas culturas.
  - 1.7. El programa de formación responde a necesidades formativas fundamentadas en estudios y análisis evaluativos, en cuya identificación ha participado activamente el profesorado destinatario y que están relacionadas directamente con la calidad del aprendizaje del alumnado.
  - 1.8. Los líderes del programa de formación demuestran un compromiso con la mejora continua del profesorado y de su desarrollo profesional.

1.9. El programa de formación cuenta con recursos (humanos, económicos, técnicos, infraestructura) suficientes para garantizar la calidad de su desarrollo.

1.10. El programa se inserta en una política de utilización de las nuevas tecnologías como un medio para favorecer una formación docente accesible, democrática y de calidad.

1.11. El programa promueve procesos de reforma educativa en línea con demandas, tendencias e informes internacionales.

2. Dimensión Diseño. Los objetivos, contenidos, estrategias y recursos del programa de formación se han diseñado tomando en consideración los procesos de aprendizaje adulto y las condiciones, posibilidades y limitaciones de la utilización de las tecnologías como soporte para la formación.

2.1. Los objetivos del programa de formación son relevantes para el desarrollo del currículum y del aprendizaje de los alumnos, y están declarados en términos de aquellas competencias que se espera que adquiera o mejore el profesorado.

2.1.1. Los objetivos del programa especifican adecuadamente las competencias docentes a adquirir por el profesorado participante.

2.1.2. Los objetivos del programa son relevantes y están vinculados con las necesidades de la escuela ante la sociedad del conocimiento.

2.1.3. Los objetivos muestran con claridad la incidencia del programa en los resultados de aprendizaje de los alumnos.

2.1.4. Los objetivos del programa están abiertos a modificaciones en función del desarrollo del programa.

2.1.5. Los objetivos del programa promueven la integración de las TICs en las diferentes fases del proceso de enseñanza-aprendizaje.

2.1.6. Los objetivos del programa muestran cómo se integrarán las características diferenciadoras de los distintos contextos locales en el desarrollo del programa.

2.2. El diseño del programa de formación toma en consideración la diversidad de condiciones, intereses, motivaciones y niveles de partida del profesorado susceptible de participar en el programa.

2.2.1. El diseño del programa prevé itinerarios de aprendizaje flexibles en función de los diferentes intereses y estilos de aprendizaje del profesorado.

2.2.2. El diseño del programa prevé contenidos y estrategias adaptadas al profesorado con diferente conocimiento y práctica pedagógica: profesores principiantes, experimentados.

2.2.3. El diseño del programa prevé los diferentes niveles de competencia en el uso de las TICs por parte del profesorado participante.

2.2.4. El diseño del programa tiene en cuenta los diferentes contextos educativos en los que se desempeña el profesorado participante: escuelas rurales/urbanas, públicas/privadas, favorecidas/desfavorecidas.

2.2.5. El diseño del programa toma en consideración los diferentes roles que el profesorado puede desempeñar en su tarea profesional: docente, orientador, tutor, director, formador.

2.3. Los contenidos del programa promueven la comprensión por parte del profesorado, están actualizados y presentan el conocimiento vinculado a un contexto de aplicación práctica.

2.3.1. Los contenidos del programa presentan a los profesores múltiples perspectivas de análisis y se fundamentan en los hallazgos de la investigación educativa.

2.3.2. Los contenidos se organizan en torno a ejemplos y casos para favorecer una comprensión práctica de los mismos.

2.3.3. Los contenidos se presentan abiertos y facilitan que los profesores profundicen según sus intereses y colaboren para construir conocimiento.

2.3.4. Los contenidos promueven el examen crítico de aspectos de igualdad y equidad presentes en la enseñanza y la escuela.

2.3.5. Los contenidos del programa incluyen de manera equilibrada conocimientos, habilidades y actitudes.

2.3.6. Los contenidos se centran en las dimensiones críticas para la calidad de la enseñanza: planificación, evaluación, tareas de alumnos, desarrollo de curriculum.

2.3.7. Los contenidos incluyen metáforas, representaciones, que facilitan la comprensión práctica por parte del profesorado.

2.3.8. Los contenidos previenen al profesorado acerca de las posibles dificultades de aprendizaje que los alumnos pueden encontrarse.

2.3.9. El contenido está actualizado y es coherente con el curriculum y con estándares educativos nacionales.

2.3.10. Los contenidos promueven la reflexión, el análisis crítico por parte del profesorado con diferentes grados de experiencia profesional.

2.3.11. La secuenciación de contenidos es adecuada, mostrándose la distribución de unidades y temas de contenidos de forma coherente y equilibrada.

2.3.12. Los contenidos del programa respetan la normativa y usos correspondientes a derechos de autor y de propiedad intelectual de los materiales utilizados.

2.4. El programa diseña estrategias formativas adecuadas a los objetivos y contenidos, promoviendo múltiples formas de aprendizaje activo en el profesorado.

2.4.1. La modalidad formativa elegida para el diseño del programa (curso de formación, proyectos de innovación, redes de formación, grupos de trabajo) es coherente con los objetivos y contenidos del programa de formación.

2.4.2. El diseño del programa promueve una adecuada y justificada combinación de estrategias presenciales y online.

2.4.3. El diseño del programa promueve la utilización de estrategias de aprendizaje asimilativas, basadas principalmente en acciones de leer, escuchar y observar por parte del profesorado.

2.4.4. El diseño del programa promueve la utilización de estrategias de aprendizaje basadas en la búsqueda, manejo y gestión de la información por parte del profesorado.

2.4.5. El diseño del programa promueve la utilización de estrategias de aprendizaje adaptativo, mediante la cual al profesorado se le presentan modelos, ejemplos de buenas prácticas, que deben conocer, comprender, simular y aplicar en sus propias aulas.

2.4.6. El diseño del programa promueve la utilización de estrategias de aprendizaje comunicativas, basadas en el debate, el intercambio de ideas, en compartir argumentos acerca de los aspectos críticos de los contenidos.

2.4.7. El diseño del programa promueve la utilización de estrategias de aprendizaje basadas en la innovación, mediante las cuales los profesores se implican en el diseño, creación, producción de algún recurso, medio, práctica, proyecto educativo innovador.

2.4.8. El diseño del programa promueve la utilización de estrategias de aprendizaje basadas en la reflexión e indagación, mediante las cuales el profesorado investiga sobre su enseñanza para diseñar procesos de mejora docente.

2.4.9. El diseño del programa promueve la utilización de estrategias de aprendizaje basadas en el trabajo cooperativo entre profesores del mismo o diferente centro educativo que conduzcan a la creación de redes o comunidades de aprendizaje.

2.4.10. El diseño del programa promueve formas de interacción variadas y flexibles entre el profesorado, adecuadas a los objetivos de aprendizaje de cada estrategia formativa.

2.5. El diseño del programa preve los recursos tecnológicos, financieros, pedagógicos y humanos necesarios para el desarrollo del mismo.

2.5.1. El diseño del programa identifica adecuadamente los perfiles y las características de los formadores que promoverán/desarrollarán el programa.

2.5.2. El diseño del programa identifica adecuadamente los perfiles y las características del personal técnico de apoyo al programa y al profesorado.

2.5.3. El diseño del programa especifica adecuadamente las necesidades de hardware y software, así como de infraestructuras que se requieran para el desarrollo del mismo.

2.5.4. El diseño especifica y detalla adecuadamente el presupuesto del programa, incluyendo tanto las aportaciones individuales (matrículas) como las dotaciones económicas a escuelas y/o profesores para el desarrollo del programa.

3. Dimensión Producción. La producción técnica del programa se ha realizado siguiendo los procedimientos de usabilidad y accesibilidad adecuados a fin de propiciar un aprendizaje acorde con las metas y objetivos del programa dentro de la modalidad de ODL (aprendizaje abierto y a distancia).

3.1. La plataforma tecnológica dispone de los requerimientos técnicos necesarios para hacer viable las metas y objetivos del programa de formación.

3.1.1. La plataforma tecnológica permite la personalización del ambiente de aprendizaje por parte del alumnado: colores, calendario, herramientas, etc.

3.1.2. El acceso del profesorado a la plataforma tecnológica es fácil incluso para aquellos con menores habilidades tecnológicas.

- 3.1.3. La plataforma tecnológica permite el desarrollo de diferentes estrategias de aprendizaje en función de las necesidades del programa.
- 3.1.4. La plataforma tecnológica pone a disposición del profesorado herramientas variadas de comunicación tanto sincrónicas como asincrónicas.
- 3.1.5. La plataforma tecnológica pone a disposición del profesorado herramientas de gestión y seguimiento de su propio progreso.
- 3.1.6. La plataforma tecnológica permite la reutilización de contenidos a través del empleo de estándares como SCORM.
- 3.1.7. La plataforma tecnológica dispone de herramientas de gestión del contenido, permitiendo diferentes formas de organización de los mismos.
- 3.1.8. La plataforma tecnológica dispone de recursos para la creación de un repositorio que permita compartir documentos y materiales elaborados por el profesorado.
- 3.1.9. La plataforma tecnológica pone a disposición del profesorado herramientas de trabajo en grupo y de colaboración.
- 3.1.10. La plataforma tecnológica incorpora diferentes herramientas de evaluación tanto en el formato de examen, de tareas individuales y grupales, así como de intervenciones en foros y chats.
- 3.1.11. La plataforma tecnológica pone a disposición del profesorado herramientas personales: blog, portfolio.
- 3.1.12. La plataforma tecnológica permite el establecimiento de contactos online entre el profesorado y las familias de los alumnos.
- 3.1.13. La plataforma tecnológica permite la creación de foros y áreas de comunicación para el profesorado no participante en el programa.

3.2. El diseño del programa de formación es sensible a las normas de usabilidad que favorecen el aprendizaje abierto y a distancia.

3.2.1. La interfaz de usuario, diseñada para el programa, permite al profesorado una interacción flexible, estructurada, reflexiva, que facilita su proceso de aprendizaje.

3.2.1.1. El diseño de la interfaz de usuario permite flexibilidad de acomodación del acceso y navegación en función de diferentes estilos de aprendizaje del profesorado.

3.2.1.2. La interfaz de usuario se caracteriza por la claridad, facilidad de comprensión y coherencia con los objetivos y contenidos del programa.

3.2.1.3. La interfaz presenta una estructura en la que los elementos se encuentran organizados de una forma consistente. Por ejemplo, cada unidad cuenta con las siguientes secciones: introducción, contenidos, recursos, tareas y evaluación.

3.2.1.4. La interfaz proporciona al profesorado el acceso a múltiples recursos electrónicos, incluyendo buenas prácticas docentes.

3.2.1.5. Se proporciona al profesorado unas orientaciones generales, a partir de las que puede obtener información sobre los objetivos, metodología, contenidos del programa, así como la forma en la que se le va a evaluar.

3.2.1.6. El profesorado participante en el programa dispone de información sobre los tutores del programa: quiénes son, su experiencia y conocimiento en relación con los contenidos, así como las vías para contactar con ellos por diferentes medios (online, teléfono).

3.2.1.7. Se facilita al profesorado un correo electrónico y/o teléfono de contacto para solucionar los problemas técnicos que se le presenten a lo largo del programa.

3.2.1.8. La estructura de presentación de los contenidos, ya sea ésta lineal, jerárquica, basada en casos o resolución de problemas, es coherente con los objetivos del programa de formación.



3.2.1.9. El formato elegido para el diseño de los contenidos permite la interactividad a través de una navegación autónoma, pudiendo el alumnado elegir el menú de navegación, así como imprimir los contenidos seleccionados.

3.2.1.10. El estilo de presentación de los contenidos promueve la reflexión, el diálogo, y no son meramente informativos.

3.2.1.11. Se proporciona una buena base de datos de acceso a conocimientos derivado de investigación y práctica sobre necesidades e intereses del profesorado.

3.2.2. Los elementos textuales, gráficos y multimedia utilizados en el programa se adecúan a los objetivos, y están diseñados para facilitar la interacción con los materiales formativos.

3.2.2.1. El lenguaje utilizado para el desarrollo de los contenidos es adecuado al nivel del profesorado; es claro y directo; tiene los verbos en voz activa; utiliza oraciones cortas y directas; utiliza párrafos breves y los términos se usan correctamente.

3.2.2.2. El contenido textual, gráfico y multimedia no provoca discriminación en relación a edad, sexo, cultura, religión o etnia.

3.2.2.3. En la redacción de los textos se utilizan adecuadamente epígrafes y viñetas para segmentar las frases.

3.2.2.4. En la redacción de los textos se utilizan colores o negrita para destacar palabras clave.

3.2.2.5. Los contenidos y materiales del programa se pueden imprimir sin dificultad por parte del alumnado.

3.2.2.6. Los hiperenlaces del programa funcionan correctamente.

3.2.2.7. Las imágenes, audios y videos del programa están bien insertados no existiendo dificultad para su correcta audición y/o visualización.

3.2.2.8. Las imágenes, audio y videos utilizados son de calidad y coherentes con el contenido textual y sirven para facilitar su comprensión.

3.2.2.9. El programa de formación incluye demostraciones que permiten al profesorado observar y practicar paso a paso procesos complejos.

3.3. El programa de formación es sensible a las normas de accesibilidad y las aplica en su diseño.

3.3.1. El diseño proporciona un texto equivalente para todo elemento no textual a través del atributo “alt”.

3.3.2. El diseño proporciona subtítulos y transcripción de todos los elementos multimedia.

3.3.3. Las combinaciones de los colores de fondo y primer plano tienen contraste de forma que pueden ser percibidas por personas con deficiencias de percepción de color o en pantallas en blanco o negro.

3.3.4. En las tablas, los datos se presentan siguiendo una estructura lógica y ordenada.

3.3.5. En las páginas, los elementos móviles permanecen estáticos hasta que el usuario ejercer alguna acción sobre ellos.

3.3.6. Las páginas proporcionan adecuada información de contexto y orientación al profesorado.

3.3.7. Todas las páginas del programa pueden ser identificadas a través de su título.

3.3.8. Cuando los contenidos contienen marcos, estos están titulados de forma que se facilite su identificación y navegación.

3.3.9. Al profesorado se le proporciona información, ya sea a través de un texto o en una imagen, sobre el formato de los archivos que se va a descargar.

3.3.10. Se permite la posibilidad de visualizar la totalidad de los contenidos del programa independientemente de la resolución de pantalla utilizada.

3.3.11. El acceso al ambiente de aprendizaje se puede realizar desde cualquier navegador: Internet Explorer, Mozilla Firefox.

3.3.12. Se dispone de medios alternativos para la publicación de contenidos (CD, material impreso) para los profesores que no dispongan de acceso permanente a internet.

4. Dimensión Puesta en Marcha. Los procesos de difusión, información y orientación al profesorado respecto de las características y condiciones del programa de formación son públicos y se desarrollan adecuadamente.

4.1. Se proporciona al profesorado información relevante y suficiente acerca de las características, condiciones, metas, recursos del programa de formación.

4.1.1. Se proporciona adecuada información sobre el perfil del profesorado o de las escuelas al que va dirigido el programa de formación.

4.1.2. La difusión del programa de formación se realiza utilizando los medios de información más cercanos y accesibles al profesorado.

4.1.3. Se proporciona adecuada información sobre los formadores del programa: titulación, experiencia, tipos de tutorías a lo largo del curso, etc.

4.1.4. Se proporciona información al profesorado sobre la fecha de inicio y finalización del programa.

4.1.5. Se proporciona información clara y concisa sobre el programa de formación: contenidos, programas, duración.

4.1.6. Se proporciona información al profesorado sobre el tipo de evaluación que se realizará en el curso: trabajos individuales, trabajos grupales, exámenes, trabajo final, etc.

- 4.1.7. Se proporciona información al profesorado sobre posibilidades de continuación del programa si no se puede concluir en el tiempo previsto.
- 4.1.8. La organización es diligente en las comunicaciones con los profesores antes del inicio del programa.
- 4.1.9. Se promueve la utilización de la administración electrónica para todos los documentos relacionados con el programa de formación.
- 4.1.10. Se proporciona información al profesorado sobre posibilidades de financiación del coste del programa, de fraccionamiento de pagos, etc.
- 4.1.11. Se proporciona adecuada información acerca de subvenciones o recursos económicos, humanos o materiales a disposición del profesorado o centros participantes en el programa.
- 4.1.12. Se proporciona al profesorado información sobre el número de horas de dedicación diaria/semanal que requiere el seguimiento adecuado del programa, así como orientación sobre cómo organizar el trabajo para un mejor aprovechamiento del esfuerzo.
- 4.1.13. Se pone a disposición del profesorado un acceso libre a una “demo” del programa mediante la cual los profesores pueden tener una idea general del ambiente de aprendizaje, su estructura, tipos de herramientas, etc.
- 4.1.14. La organización responsable del programa de formación hace público el compromiso de calidad con el profesorado.
- 4.1.15. Existe información a disposición del profesorado sobre reclamaciones que se puedan presentar: a quién y cómo recurrir.
- 4.2. Los procesos de inscripción, selección y certificación son claros y públicos para el profesorado.

4.2.1. Se proporciona al profesorado o a los centros educativos información clara y precisa sobre el proceso de inscripción: documentación a entregar, plazos y forma de entrega.

4.2.2. Si el programa requiere la selección entre candidatos, se proporciona información acerca del baremo de selección, la comisión de selección, los plazos y formas de recurso.

4.2.3. Se proporciona al profesorado información sobre el proceso de acreditación del programa si existe, así como sobre los trámites a realizar, a fin de obtenerla.

4.2.4. La organización del programa es diligente en el envío de los diplomas y certificados acreditativos de la realización del programa.

4.3. Se proporciona al profesorado orientación y en su caso formación inicial adecuada para facilitar el seguimiento del programa de formación.

4.3.1. Se ofrece adecuada información al profesorado sobre los requisitos técnicos necesarios para seguir el programa: tipo de ordenador, navegadores, conexión, software necesario.

4.3.2. Se informa al profesorado acerca de los conocimientos y habilidades informáticas necesarias para seguir el programa.

4.3.3. Se proporciona formación tecnológica previa al profesorado que lo necesite, bien de forma presencial o bien a través de demostraciones online sobre el funcionamiento del ambiente virtual.

4.3.4. La organización del programa es diligente para informar al profesorado de las claves de usuarios/as y contraseñas para el acceso a la plataforma tecnológica

4.3.5. La organización del programa es diligente a la hora de ayudar al profesorado a resolver los problemas técnicos que puedan presentárseles.

5. Dimensión implementación. La implementación del programa de formación se desarrolla utilizando los recursos técnicos y humanos necesarios, a través estrategias formativas variadas que favorecen la consecución de las metas y objetivos del programa.

5.1. Los formadores/tutores del programa de formación son expertos en el contenido del programa y en los procesos de aprendizaje adulto en ambientes de formación abierta y a distancia.

5.1.1. Los formadores del programa cuentan con una formación adecuada en procesos de aprendizaje adulto en escenarios abiertos y a distancia y conocen las características del aprendizaje a través de internet.

5.1.2. Los formadores del programa tienen experiencia demostrada en el desarrollo y gestión de proyectos de innovación educativa y de mejora escolar.

5.1.3. Los formadores poseen un adecuado nivel de competencia práctica en relación con los contenidos del programa de formación.

5.1.4. La ratio (proporción entre formadores y profesorado) es adecuada en función de las necesidades y características del programa de formación.

5.1.5. Los formadores destacan por su diligencia y calidad de las respuestas individuales que realizan a las preguntas y dudas realizadas por los profesores, de forma que no demoran más de 24 horas la respuesta a cualquier consulta.

5.1.6. Los formadores tienen competencia en la resolución de conflictos y en la mediación entre profesores.

5.1.7. Los formadores destacan por su diligencia y calidad de la participación en espacios de comunicación tanto sincrónicos como asincrónicos: chats y foros, gestionando adecuadamente los debates y la participación del profesorado

5.1.8. Los formadores se preocupan al comienzo del programa por el establecimiento de normas de “netiquetas” es decir, protocolos de comunicación online para que el profesorado conozca cómo comunicarse adecuadamente en los espacios sincrónicos y asincrónicos. Igualmente se establecen normas para prevenir el plagio.

5.1.9. Los formadores del programa demuestran competencia en la gestión del trabajo colaborativo de los profesores, promoviendo el intercambio entre el profesorado de diferentes escuelas.

5.1.10. En la organización del programa existen mecanismos para asegurar la coordinación entre los formadores del programa, de forma que exista congruencia en sus actuaciones.

5.1.11. Los formadores del programa muestran una elevada calidad en relación a las valoraciones que realizan sobre los trabajos, producciones y tareas desarrolladas tanto individualmente como en grupo por parte del profesorado.

5.1.12. El programa incorpora diferentes sistemas de tutorías: varios tutores en función de la especialidad en los contenidos así como de las diferentes funciones a desempeñar (dinamizador, evaluador, etc.).

5.1.13. El programa proporciona al profesorado una tutoría técnica para resolución de problemas vinculados a la utilización de software o hardware.

5.1.14. Los formadores del programa realizan el seguimiento del profesorado: tiempos de acceso, páginas visitadas, participación en foros, etc., motivando a aquellos profesores que por diversas razones hayan reducido o anulado su participación en el programa.

5.2. En la implementación del programa se promueven procesos formativos que favorecen el aprendizaje por parte del profesorado de los objetivos y contenidos del programa.

5.2.1. El programa favorece la participación del profesorado permitiéndole que pueda realizar propuestas en relación con las actividades de aprendizaje en las que se implica.

5.2.2. Las situaciones de aprendizaje promueven que el profesorado aplique los contenidos del programa a su propia realidad profesional docente o personal.

5.2.3. A través del programa se estimula que el profesorado investigue, indague, utilizando las nuevas tecnologías en relación con los contenidos del programa de formación.

5.2.4. El programa promueve una variada comunicación, interacción entre el profesorado y de éste con los formadores, a través del uso de herramientas tecnológicas: foro, correo chat, video, blog, wiki...

5.2.5. El programa promueve oportunidades de trabajo colaborativo sincrónico y asincrónico, del profesorado para el que los formadores aporten un adecuado y puntual feedback constructivo.

5.2.6. El programa promueve de manera intencionada situaciones que conduzcan a la reflexión individual y social por parte del profesorado en relación con su práctica docente.

5.2.7. El programa busca intencionadamente que el profesorado llegue a desarrollar una comprensión profunda y no superficial del contenido formativo.

5.2.8. El desarrollo del programa cuida atentamente que exista una adecuada coherencia entre los objetivos y contenidos del programa y las situaciones de aprendizaje propuestas al profesorado a lo largo del programa.



5.2.9. El desarrollo del programa promueve la utilización flexible de diferentes situaciones de aprendizaje que pueden requerir la adecuada combinación de estrategias presenciales y online, así como diferentes estrategias online.

5.2.10. El programa promueve desde el comienzo, situaciones que favorecen la creación de “sentido de pertenencia” a un grupo por parte del profesorado. Ello supone la realización de actividades iniciales para “romper el hielo”, para que el profesorado se re/conozca, se creen espacios sociales, se creen las páginas personales, etc.

5.2.11. El desarrollo del programa promueve la utilización de estrategias de aprendizaje adaptativo, mediante las cuales el profesorado observa modelos, ejemplos de buenas prácticas, que deben conocer, comprender y simular en sus propias aulas.

5.2.12. El desarrollo del programa promueve la utilización de estrategias de aprendizaje basadas en la innovación, mediante las cuales el profesorado se implica en el diseño, creación, producción de algún recurso, medio, práctica o proyecto educativo innovador.

5.3. A lo largo del programa se desarrolla una evaluación inicial, formativa y final que proporciona información relevante sobre su funcionamiento y que ayuda a tomar decisiones.

5.3.1. Diagnóstico inicial. El programa promueve la indagación sobre el nivel de partida individual o institucional de los participantes en relación con los objetivos y contenidos del programa de formación.

5.3.1.1. Se realiza al inicio del programa un diagnóstico sobre la situación de partida en relación a los conocimientos y habilidades del profesorado individualmente o en

grupo, o bien de la escuela como organización, sobre los objetivos y contenidos del programa.

5.3.1.2. Al comienzo del programa, se promueve que el profesorado exponga sus motivaciones y expectativas en relación con el programa.

5.3.1.3. Al comienzo del programa se realiza un diagnóstico sobre el nivel de alfabetización tecnológica del profesorado participante.

5.3.1.4. La información recopilada en el diagnóstico inicial sirve a los diseñadores del programa y a los formadores para tomar decisiones en relación con el nivel de contenidos, las tareas de aprendizaje, los ritmos, los agrupamientos, etc.

5.3.2. Evaluación formativa. El programa promueve la realización de la evaluación formativa del programa a lo largo de su implementación, con el objetivo de mejorar su funcionamiento.

5.3.2.1. A lo largo del programa (generalmente a la mitad de su desarrollo) se solicita expresamente al profesorado participante que valore la calidad del propio programa de formación (contenidos, tareas, formadores, etc.).

5.3.2.2. A lo largo del programa (generalmente a la mitad de su desarrollo) se solicita expresamente al profesorado que plantee propuestas y recomendaciones de mejora del programa.

5.3.2.3. La información recopilada para la evaluación formativa se utiliza para tomar decisiones en relación con la calidad del programa de formación.

5.3.2.4. Los formadores del programa participan activamente en la evaluación formativa del programa de formación.

5.3.2.5. La evaluación del aprendizaje del profesorado en el programa se realiza utilizando variedad de fuentes de información.

5.3.2.6. La evaluación del programa indaga el grado de adquisición de competencias por parte del profesorado, tanto de forma individual como de forma institucional.

5.3.2.7. Se utilizan adecuadamente las herramientas disponibles en la plataforma tecnológica para la evaluación del aprendizaje del profesorado.

5.3.2.8. Existe coherencia entre los contenidos del programa y los instrumentos y procedimientos de evaluación utilizados.

5.3.3. Evaluación final. El programa promueve la realización de una evaluación final que aporta información sobre los resultados en relación con los diferentes ámbitos y colectivos implicados en su diseño e implantación.

5.3.3.1. Al finalizar el programa de formación, el profesorado tiene la oportunidad de expresar su satisfacción con la calidad del programa en que ha participado. Esta evaluación incluye tanto los aspectos pedagógicos, tecnológicos, organizativos y tutoriales.

5.3.3.2. Al finalizar el programa se evalúa el grado de aprendizaje del profesorado en relación con los contenidos del programa. Esta evaluación se puede realizar utilizando una variedad de técnicas evaluativas.

5.3.3.3. Al finalizar el programa se evalúa el grado de aplicación práctica en el aula de los aprendizajes desarrollados por el profesorado a lo largo del programa.

5.3.3.4. Al finalizar el programa se evalúa el grado de mejora de la práctica docente como consecuencia de las innovaciones en las que el profesorado se ha implicado.

5.3.3.5. Al finalizar el programa se evalúa el efecto del mismo en la mejora del clima organizativo e institucional en la escuela (colaboración, liderazgo, resultados).

5.3.3.6. Al finalizar el programa se evalúa el efecto del programa en la calidad de los aprendizajes del alumnado en relación con los contenidos del programa en que han participado sus profesores.

5.3.3.7. Al finalizar el programa se evalúa el grado de satisfacción de la comunidad (alumnado, padres, otros colectivos) en relación con los efectos del programa de formación.

5.4. La gestión del programa asegura el adecuado funcionamiento y coordinación de los elementos que hacen posible el cumplimiento de los objetivos.

5.4.1. Los responsables de la implantación del programa definen las funciones y responsabilidades de cada una de las personas implicadas.

5.4.2. La gestión administrativa proporciona al profesorado en tiempo y forma los recursos necesarios para cumplir los objetivos del programa.

5.4.3. Se establecen canales de comunicación estables entre las personas encargadas de la implementación del programa: formadores, gestores, diseñadores.

5.4.4. Los errores de acceso a páginas o recursos del programa se corrigen con diligencia.

5.4.5. Los responsables de la gestión administrativa realizan y conservan el registro del seguimiento del profesorado: tiempos de acceso, niveles de participación, cumplimiento de tareas, etc.

5.4.6. La gestión administrativa asegura el adecuado funcionamiento y actualización de la plataforma tecnológica y del software y hardware necesario para el desarrollo del programa.

6. Seguimiento. El programa promueve el asesoramiento continuado, así como crea espacios virtuales de comunicación e intercambio entre el profesorado participante en el programa una vez que éste ha finalizado.

6.1. El programa proporciona al profesorado acceso permanente a experto/formadores para apoyar o guiar la implantación de los contenidos del programa cuando éste ha finalizado.

6.2. El programa promueve la creación de espacios de comunicación sincrónica y asíncrona abiertos para el profesorado que ha participado en el programa.

6.3. El programa promueve la creación espacios para compartir materiales didácticos y otros recursos elaborados por el profesorado participante en el programa

6.4. Se ofrece al profesorado un servicio de noticias, novedades, información en relación con el contenido del programa de formación.

6.5. El programa promueve la creación de redes de profesores y/o escuelas para el desarrollo de proyectos relacionados con los contenidos del programa.

ANEXO 5  
Involucrados  
SiPROFE

