



FACULTAD DE EDUCACIÓN

LA INFLUENCIA DE LA POLÍTICA SIETE DEL PLAN DECENAL DE EDUCACIÓN 2006-2015
EN LA CREACIÓN DE ESTRATEGIAS DE REVALORIZACIÓN DOCENTE EN LAS
INSTITUCIONES PRIVADAS ESPECÍFICAMENTE EN EL ÁMBITO DEL
DESARROLLO PROFESIONAL Y FORMACIÓN CONTINUA

Trabajo de Titulación presentado en conformidad con los requisitos establecidos
para optar por el título de Licenciada en Educación Inicial Bilingüe con mención en
Gestión y Administración de Centros Infantiles

Profesora Guía
Montserrat Creamer, M.A en Educación

Autora
Grace Karolina Landázuri Carranco

Año
2015

DECLARACIÓN PROFESOR GUÍA

“Declaro haber dirigido este trabajo a través de reuniones periódicas con la estudiante orientando sus conocimientos y competencias para un eficiente desarrollo del tema escogido y dando cumplimiento a todas las disposiciones vigentes que regulan los Trabajos de Titulación”.

María Monserrat Creamer Guillén

Master of Arts in Education

C.I. 1706608229

DECLARACIÓN DE AUTORÍA DEL ESTUDIANTE

“Declaro que la siguiente investigación es de mi autoría, que he citado las fuentes de las que obtuve la información y he respetado las disposiciones legales que protegen los derechos de autor vigentes”.

Grace Karolina Landázuri Carranco

C.I. 0401497771

AGRADECIMIENTOS

A mi Dios, quién me ha sostenido de su mano, permitiéndome culminar mis metas y sueños. Toda gloria y honor sean para él.

A mi amado esposo David.

A mis preciados padres Gustavo y Elsitá.

A mi hermanas Andrea Nataly, María Isabel, mi cuñado Luis Eduardo y mi sobrina Isabella.

A mis compañeras de carrera y amigas Ma. Cecilia, Angelina y Maricarmen por compartir el orgullo y la pasión de educar.

A mí querida Universidad, porque me abrió las puertas siempre y a mi directora de carrera Alegría Crespo, por mostrarme su apoyo incondicional.

A todos mis profesores, por su valiosa labor.

A mi directora de tesis Monserrat Creamer, por todo su aporte, guía y apoyo a esta investigación.

A todos quienes formaron parte de este estudio y de mi carrera universitaria, directa e indirectamente el agradecimiento más sincero.

DEDICATORIA

Al único rey y salvador de mi vida Jesucristo, eres mi inspiración, mi motivo y mi más profunda adoración. Al hombre de mis sueños y mi compañero de batallas, mi esposo David, eres mi amor y mi apoyo, tu sonrisa y tu ternura iluminan mi existencia.

A los pilares que durante toda mi vida me han sostenido con su valentía, mis padres Gustavo y Elsitá, son mi guía, mi orgullo y mi ejemplo.

A las princesas guerreras más hermosas, mis hermanas María Isabel y Naty, son mi tesoro, mis ángeles de felicidad, amistad y amor incondicional.

A la pequeña flor más bella, mi sobrina Isabella, eres un regalo del cielo que me recuerda la dulzura del corazón de Dios.

A mis abuelitos Gonzalo y Olguita, son alegría y motivación para mi corazón.

RESUMEN

La implementación de la Política 7 del Plan Decenal de Educación del Ecuador 2006-2015, busca alcanzar la revalorización del docente ecuatoriano a través de diferentes puntos estratégicos, y uno de ellos es la formación continua del profesional de la educación.

A partir de la implementación de esta política nacional solamente se tiene conocimiento de su impacto en el desarrollo de programas y estrategias de formación continua del Ministerio de Educación hacia el sector educativo público y su planta docente. Entonces, lo que se busca definir, mediante la presente investigación es la influencia de la Política 7 del PDE 2006-2015, específicamente desde su enfoque de revalorización docente a través de la formación continua, en las instituciones del sector educativo privado.

El presente estudio indaga en la realidad de la política pública nacional y todo el marco normativo del PDE, su origen, desarrollo, informes y evaluaciones. Se expone la realidad sobre la Política 7, sus antecedentes y su alcance; también sobre el Sistema Integral de Desarrollo Profesional Educativo (SíProfe), su desarrollo, impacto y las brechas manifestadas en su implementación, entre el sector educativo público y privado. Se presenta información sobre la revalorización docente y la formación continua desde un enfoque internacional y regional, así como modelos de las políticas y estrategias eficientes.

Finalmente, con base en los resultados obtenidos, se plantea conclusiones y recomendaciones valiosas sobre el tema de política educativa nacional, la revalorización del docente, la formación continua y las experiencias de desarrollo profesional integradoras.

ABSTRACT

The implementation of the Policy 7, which is part of the Plan Decenal del Ecuador 2006-2015, seeks to achieve Ecuadorian teacher appreciation through different strategic points, and one of them is the continuous training of professional education.

Since the implementation of this national policy, is only aware of their impact on program development and lifelong learning strategies, of the Ministry of Education, to the public education sector and its teaching staff. In other words, what is sought to define, by this research is the influence of Policy 7 of the PDE 2006-2015, specifically its focus from teacher appreciation through continuous training, in institutions of the private education sector.

The present study investigates the reality of national public policy and regulatory framework throughout the PDE, its origin, development, and evaluation reports. The reality on the Policy 7, its background and its scope is exposed. Furthermore, provides information about Integral Education Professional Development System (SíProfe), its development, impact, and expressed gaps in implementation, between public and private education sector. Also, details on teacher empowerment and continuous training from an international and regional focus, as well as models of effective policies and strategies, are presented.

Finally, based on the results, conclusions and valuable recommendations on the subject of national education policy, teacher appreciation, ongoing training and professional development experiences integrative, are raised.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN AL PROBLEMA.....	1
1.1 Introducción	1
1.2 Antecedentes	2
1.3 El problema.....	5
1.4 Hipótesis de la causa y la solución al problema	7
1.5 Pregunta de investigación	8
1.6 Contexto y marco teórico.....	9
1.7 El propósito del estudio.....	11
1.8 El significado del estudio	11
1.9 Definición de términos.....	12
1.10 Presunciones de la autora del estudio.....	14
1.11 Supuestos del estudio.....	14
2. REVISIÓN DE LA LITERATURA Y MARCO TEÓRICO .	16
2.1 Revisión de la literatura	16
2.1.1 Géneros de literatura incluidos en la revisión	16
2.1.1.1 Fuentes.....	16
2.1.2 Pasos en el proceso de revisión de la literatura	17
2.1.3 Formato de la revisión de la literatura.....	17
2.2 Marco Teórico	18
2.2.1 La Política Pública	18
2.2.1.1 Plan Decenal de Educación del Ecuador 2006-2015	18
2.2.1.2 Marco Normativo del PDE 2006-2015	24
2.2.1.2.1. Informes de cumplimiento del PDE- Grupo FARO	26
2.2.1.2.1.1 Informe Grupo FARO 2011.....	27
2.2.1.2.1.2 Informe Grupo FARO 2014.....	34
2.2 Valorización del docente.....	45
2.2.2.1 Valorización social del docente	45
2.2.2.2 Auto valorización del docente.....	48

2.2.2.3 Modelos internacionales de políticas de valorización docente.....	50
2.2.2.4 La revalorización docente en Ecuador	52
2.2.2.4.1 La revalorización docente en el Plan Decenal de Educación del Ecuador- Política 7	54
2.2.3 Formación continua del docente.....	59
2.2.3.1 Etapas de la formación continúa como parte del desarrollo profesional docente	60
2.2.3.2 Estrategias positivas y modelos de programas de formación continua	62
2.2.3.3 Políticas de formación continua en la región Iberoamericana.....	63
2.2.3.4 Programas de formación continua en la región Iberoamericana	66
2.2.3.4.1 Evaluación de los programas de formación continua en la región Iberoamericana	68
2.2.3.5 Sistema Integral de Desarrollo Profesional (Sí Profe) Ecuador.....	69
2.2.3.5.1 Brechas en la implementación del programa SíProfe entre sector educativo público y privado	75
3. METODOLOGÍA Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN...	80
3.1 Justificación de la metodología seleccionada	81
3.2 Herramientas de investigación utilizadas	81
3.3 Descripción de participantes.....	82
3.3. 1 Número.....	82
3.3.2 Género.....	82
3.3.3 Nivel socioeconómico.....	83
3.3.4 Características especiales relacionadas con el estudio.	83
3.4 Fuentes y recolección de datos	83
3.4.1 Prueba piloto	84

4. ANÁLISIS DE DATOS.....	86
4.1 Detalles del análisis	86
4.2 Análisis de resultados	87
4.2.1 Análisis de encuestas	87
4.2.2 Análisis de entrevistas.....	106
4.3 Importancia del estudio.....	113
4.4 Resumen de sesgos del autor.....	114
5. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	115
5.1 Respuesta a la pregunta de investigación	115
5.2 Limitaciones del estudio	118
5.3 Recomendaciones para futuros estudios	119
5.4 Resumen general.....	119
REFERENCIAS	121
ANEXOS	126

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Resumen Cumplimiento Política 1 año 2011.....	29
Tabla 2. Resumen Cumplimiento Política 2 año 2011.....	29
Tabla 3. Resumen Cumplimiento Política 3 año 2011.....	30
Tabla 4. Resumen Cumplimiento Política 4 año 2011.....	30
Tabla 5. Resumen Cumplimiento Política 8 año 2011.....	34
Tabla 6. Edad.....	88
Tabla 7. Género.....	88
Tabla 8. Nivel de estudios.....	89
Tabla 9. Cargo Laboral.....	90
Tabla 10. Tiempo de permanencia en la Institución.....	90
Tabla 11. Aporte de la formación continua a la revalorización docente.....	91
Tabla 12. Información que conoce de los programas de formación continua del MinEduc.....	92
Tabla 13. Beneficio de los programas del MinEduc.....	93
Tabla 14. Importancia de la formación continua para la institución.....	94
Tabla 15. Programa de formación continua de la institución.....	95
Tabla 16. Cantidad de experiencias de formación continua que la institución brinda en un año lectivo.....	96
Tabla 17. Actitud positiva frente a las capacitaciones.....	97
Tabla 18. Las capacitaciones recibidas responden a las necesidades del docente.....	98
Tabla 19. Sugerencias del MinEduc a la Institución sobre formación continua.....	99
Tabla 20. Programas de formación continua surgen de iniciativas propias de la institución.....	100
Tabla 21. Iniciativas de capacitación docente que integren a sector público y privado.....	101
Tabla 22. Participación en programas de capacitación docente integradores.....	102
Tabla 23. Intercambio de información entre docentes del sector público y privado es una realidad.....	103

Tabla 24. Beneficio del Intercambio de información entre docentes del sector público y privado	104
Tabla 25. Disposición a compartir conocimiento y experiencias con colegas del sector público	105

ÍNDICE DE FIGURAS

<i>Figura 1.</i> Nivel de cumplimiento general del PDE a nivel nacional y por política año 2010	28
<i>Figura 2.</i> Nivel de cumplimiento general del PDE a nivel nacional y por provincia año 2010	28
<i>Figura 3.</i> Evolución de inversión del Ministerio de Educación en infraestructura educativa frente a evolución del número de instituciones educativas de educación regular fiscales; 2008-2010.....	31
<i>Figura 4.</i> Desempeño de estudiantes en Matemática en 7. °, 10. ° de EGB, y 3. ° de Bachillerato; Pruebas SER censal 2008	32
<i>Figura 5.</i> Desempeño de estudiantes en Lenguaje en 7. °, 10. ° de EGB, y 3. ° de Bachillerato; Pruebas SER censal 2008	32
<i>Figura 6.</i> Nivel de cumplimiento general de la Política 7 a nivel nacional y por provincia año 2010	33
<i>Figura 7. Resumen Política 1 año 2014</i>	36
<i>Figura 8. Resumen Política 2 año 2014</i>	37
<i>Figura 9. Resumen Política 3 año 2014</i>	38
<i>Figura 10. Resumen Política 4 año 2014</i>	39
<i>Figura 11. Resumen Política 5 año 2014</i>	40
<i>Figura 12. Resumen Política 6 año 2014</i>	41
<i>Figura 13. Resumen Política 7 año 2014</i>	42
<i>Figura 14.</i> Distribución del gasto público en el sector social, 2013	43
<i>Figura 15. Resumen Política 8 año 2014</i>	44
<i>Figura 16.</i> Género	88
<i>Figura 17.</i> Nivel de estudios	89
<i>Figura 18. Cargo Laboral</i>	90
<i>Figura 19. Aporte de la formación continua a la revalorización docente</i>	91
<i>Figura 20. Información que conoce de los programas de formación continua del MinEduc</i>	92
<i>Figura 21.</i> Beneficio de los programas del MinEduc	93
<i>Figura 22.</i> Importancia de la formación continua para la institución.....	94
<i>Figura 23.</i> Programa de formación continua de la institución.....	95

<i>Figura 24. Cantidad de experiencias de formación continua que la institución brinda en un año lectivo</i>	96
<i>Figura 25. Actitud positiva frente a las capacitaciones.....</i>	97
<i>Figura 26. Las capacitaciones recibidas responden a las necesidades del docente</i>	98
<i>Figura 27. Sugerencias del MinEduc a la Institución sobre formación continúa.....</i>	99
<i>Figura 28. Programas de formación continua surgen de iniciativas propias de la institución.....</i>	100
<i>Figura 29. Iniciativas de capacitación docente que integren a sector público y privado</i>	101
<i>Figura 30. Participación en programas de capacitación docente integradores</i>	102
<i>Figura 31. Intercambio de información entre docentes del sector público y privado es una realidad</i>	103
<i>Figura 32. Beneficio del Intercambio de información entre docentes del sector público y privado.....</i>	104
<i>Figura 33. Disposición a compartir conocimiento y experiencias con colegas del sector público</i>	105

1. INTRODUCCIÓN AL PROBLEMA

1.1 Introducción

La calidad del docente ha sido mostrada como un factor fundamental en la excelencia de un sistema educativo (Vaillant, 2009). Muchos esfuerzos, públicos y privados han intentado estimular el reconocimiento de la importancia del docente y su rol trascendental en garantizar una experiencia de aprendizaje de calidad a través de políticas de selección, formación y mejoras salariales (Vaillant, 2009).

En el Ecuador se definió el Plan Decenal de Educación (PDE) 2006-2015 como una estrategia estatal para impulsar una educación de calidad en el país (Ministerio de Educación [MinEduc], 2008). La Política 7 hace énfasis en la revalorización de la profesión docente: “la revalorización de la profesión docente y mejoramiento de la formación inicial, capacitación permanente, condiciones de trabajo y calidad de vida” (MinEduc, 2008, p.6).

Esta política ha implicado el diseño y aplicación de diversos programas e intervenciones de alcance nacional para lograr su cumplimiento (Ministerio de Educación y Cultura [MEC], 2006). La presente investigación detalla la influencia que la Política 7 del Plan Decenal de Educación del MinEduc ha tenido en la creación de estrategias de revalorización docente en las instituciones educativas particulares, dado que su campo principal de participación activa ha sido el sector educativo público.

Este estudio pretende conocer si la gestión de las instituciones particulares es guiada e influenciada de alguna manera por la Política 7, sobre la revalorización del educador, en cuanto al aspecto de formación continua y desarrollo profesional de su planta docente.

1.2 Antecedentes

A partir de la implementación del Plan Decenal de Educación del Ecuador 2006-2015 se establecen ocho políticas del Estado prioritarias para alcanzar los objetivos y metas de una educación de calidad, iniciativa planteada como punto de partida del primer Acuerdo Nacional “Educación Siglo XXI”- 1992 (MEC, 2006). La aprobación del PDE mediante Consulta Popular en el 2006 estipula las ocho políticas del Plan Decenal, siendo la número siete “la revalorización de la profesión docente y mejoramiento de la formación inicial, capacitación permanente, condiciones de trabajo y calidad de vida” (MinEduc, 2008, p.6).

La aprobación de la consulta popular y la aceptación del PDE indican una manifestación de la ciudadanía que refleja interés en mejorar la realidad educativa del país (MEC, 2006). Adicionalmente, se encontró primordial brindar un servicio educativo de calidad a todos los ecuatorianos, siguiendo la línea del Plan del Buen Vivir 2009-2013 y ante todo de la Constitución 2008 que afirma en cuanto a la educación:

“La educación es un derecho de las personas a lo largo de su vida y un deber ineludible e inexcusable del Estado. Constituye un área prioritaria de la política pública y de la inversión estatal, garantía de la igualdad e inclusión social y condición indispensable para el buen vivir. Las personas, las familias y la sociedad tienen el derecho y la responsabilidad de participar en el proceso educativo”. (Asamblea Nacional Constituyente, 2008, art. 26)

A partir de la base legal mencionada también se determina como prioridad afirmar y fortalecer la formación inicial, inducción y formación continua de todos quienes se dedican a brindar educación en el país (MEC, 2006). Tal como lo determina la Constitución (2008), “el Estado garantizará al personal docente, en todos los niveles y modalidades, estabilidad, actualización, formación continua y mejoramiento pedagógico y académico (...)” (art. 349).

Un ejemplo de acción frente a la Política 7 del PDE es la creación de la Universidad Nacional de Educación (UNAE). “El objetivo de esta universidad es fomentar el ejercicio de la docencia, de cargos directivos y administrativos y de apoyo en el Sistema Nacional de Educación” (MinEduc, 2012a, art. 76).

A partir de las estadísticas del Archivo Maestro de Instituciones Educativas (AMIE 2012-2013), son en total, 235.530 docentes del sistema nacional, de los cuales según los Indicadores Educativos del MinEduc 2011-2012 el 6,2% tiene bachillerato en pedagogía, quienes poseen título de tercer nivel o superior son el 66,4%, postgrado o cuarto nivel representan el 6,3% y quienes tienen título pero no relacionado con la docencia representan al 21,1% (MinEduc, 2013a).

Según fuentes por sostenimiento (AMIE, 2012-2013), 152.049 docentes pertenecen al régimen fiscal; 13.739 son fiscomisionales; 2.631 son municipales y 67.111 son particulares (MinEduc, 2012b).

En este contexto el MinEduc comenzó a desarrollar acciones para alcanzar el cumplimiento de esta política hasta el 2015 a nivel nacional. Algunas de las acciones para cumplir con la Política 7 incluyeron: (a) el Sistema Nacional de Evaluación docente “SER”, “APRENDO”, (b) programas de capacitación como “SíProfe” que para ser perfeccionado finaliza en el 2013 e inicia el proyecto “Siempre es momento de aprender” (Espinosa, 2014, numeral 7), (c) incremento de salarios, (d) la creación de Estándares de Calidad Educativa de desempeño profesional y (e) la creación de la Universidad Nacional de Educación (UNAE), que está aún en proceso para iniciar sus funciones, entre otras (Fundación para el Avance de las Reformas y las Oportunidades [Grupo FARO], 2011). Además, existe un intento de forzar la jubilación de varios profesores mayores para renovar el cuerpo docente (MEC, 2006).

A lo largo de este proceso se ha podido determinar las fortalezas y debilidades de las estrategias implementadas para el alcance de las metas planteadas en el PDE, uno de los logros más significativos para la educación del país ha sido el contraste de los resultados alcanzados en las pruebas del Segundo Estudio

Regional Comparativo y Explicativo [Serce] (2006) y en las del Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo [Terce] (2013) (Instituto Nacional de Evaluación Educativa [Ineval], 2014).

Estas pruebas fueron aplicadas a aproximadamente 15 países de América Latina y el Caribe por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (Llece) de la Oficina Regional de Educación de la Unesco (Ineval, 2014). Las áreas evaluadas incluían matemáticas, lenguaje y ciencias naturales a estudiantes de cuarto y séptimo de EGB. En las pruebas Serce (2006) el Ecuador estuvo entre los países con peor desempeño educativo, sin embargo en la evaluación Terce (2013) se ubica entre los países que más avances tuvieron en educación (Ineval, 2014).

Las debilidades que también se hacen tangibles en el proceso de cumplimiento del PDE son varias, una de ellas es la falta de trabajo conjunto y, la vinculación y cooperación con el sector educativo privado (Salazar, 2010). La opinión de una representante del sector educativo particular se manifiesta frente a esta declaración expresando que es muy importante contar con un PDE, sin embargo, en su caso específico, reconoce que “las altas calificaciones de sus estudiantes en las últimas pruebas SER no tienen que ver necesariamente con la aplicación de las estrategias del Plan, ni con una preparación específica para rendir éstas pruebas, más bien afirma que está relacionada a la gestión propia de la institución” (Salazar, 2010, pp. 2-3).

A partir de esta desconexión surge el problema del presente estudio relacionado específicamente a la Política 7 del PDE, con énfasis en la formación continua de los educadores. Lo que conlleva el planteamiento de que las estrategias de la Política pública 7 deben beneficiar a todo el sistema educativo: público y privado, para mejorar la calidad educativa del país (Salazar, P, 2010).

Asimismo, lo afirma la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) 2011 en cuanto a las obligaciones del Estado: “coordinar acciones con sistemas y

subsistemas complementarios con los distintos niveles de gobierno, así como con los sectores privados y de la sociedad civil a fin de garantizar una educación de calidad” (MinEduc, 2012a, art. 6).

1.3 El problema

A un año de la finalización del PDE 2006-2015 no se ha hecho una evaluación final por parte del MinEduc (Yáñez 2014). Pero si existen varios informes en relación al PDE, unos desarrollados como una iniciativa de participación ciudadana a cargo de grupo FARO, apoyados por la Unión Europea y representados por Educidadanía, y otros, a cargo del mismo Ministerio de Educación del Ecuador (Grupo FARO, 2011). Los últimos informes realizados por Grupo FARO (2011 y 2014) son los más actualizados.

El informe publicado por Grupo FARO en 2011 revela el nivel de cumplimiento que el PDE ha alcanzado en cada política para determinar cuáles son los aspectos que se debe reforzar y enfatizar (Grupo FARO, 2011). El informe publicado en 2014 analiza el presupuesto público destinado a la consecución de las políticas del PDE 2006-2015, en el periodo 2009-2013 desde un enfoque de derechos humanos (Yáñez, 2014).

Por ejemplo, los resultados publicados en el 2011 muestran un avance en el cumplimiento de las políticas 2, 3, 4 y 8 (universalización de la educación general básica, erradicación del analfabetismo, incremento en la matrícula del bachillerato e incremento en el gasto del sector educativo en relación al PIB), respectivamente.

Por el contrario, las políticas 6, 1, 5 y 7 (calidad de la educación, universalización de la educación inicial, mejoramiento de la infraestructura física y revalorización de la profesión docente) evidencian un alcance inferior al promedio general, en el orden expresado (Grupo FARO, 2011). Sin embargo, hasta la fecha ha habido un progreso en las políticas que alcanzaron un bajo promedio de cumplimiento en los años anteriores (Yáñez, 2014).

Reportes del gobierno afirman, en cuanto a educación inicial, a través del Ministro de Educación, A. Espinosa (entrevista Telesur, 2 de mayo de 2014), que del total de niños que ingresaron en el 2014 al sistema fiscal 146 mil pertenecen a Educación Inicial lo cual denota un incremento considerable debido a que en 2007 había alrededor de 20 mil niños de tres y cuatro años en esa área de formación.

Existe confirmación de otros sectores como la coordinación nacional del Contrato Social por la Educación, Luna, M. (entrevista Telesur, dos de mayo de 2014, párrafo 4), reportó que “es un hecho que las políticas socializadas en los últimos años de favorecer a los sectores populares a través de medidas y políticas, como la entrega de textos escolares, los uniformes, la alimentación escolar, han hecho que recupere un prestigio la educación pública”. Sin embargo, y en efecto no se hace referencia a la mejora de la calidad docente.

El informe de Grupo FARO publicado en 2014 muestra que las políticas 8, 2 y 7 (en el orden expresado) son las que mayor inversión pública obtuvieron, lo cual significaría un fortalecimiento de la Política 7 que en contraste con el informe de 2011 era la política con el promedio de cumplimiento más bajo a nivel nacional (Yáñez, 2014). Por otro lado, las políticas 6 y 1 (en el orden señalado) obtuvieron el menor porcentaje de inversión pública (Yáñez, 2014).

Los resultados alcanzados en el Terce, publicados en diciembre del 2014, resaltan la transformación y la mejora educativa del Ecuador en los últimos siete años, enfatizando los logros en cuanto a la universalización de la Educación General Básica y la atención en la oferta educativa a los sectores más pobres del país (MinEduc, 2014a). Es decir que a partir de los resultados de diferentes informes públicos y particulares, se conoce que la revalorización docente no es una de las fortalezas en los alcances de la educación ecuatoriana (MinEduc, 2014a).

La revalorización docente sigue siendo un aspecto a dar prioridad y que necesita de la implementación de nuevas estrategias que garanticen mayor

efectividad y calidad en el proceso del cumplimiento de la Política 7 a nivel nacional (MinEduc, 2013b). Sin embargo, los estudios y el seguimiento a esta política están enfocados a la acción pública, más no al proceder del sector privado (Grupo FARO, 2010). Por lo que se carece de información real y válida del proceso que las instituciones privadas han vivido a partir de la implementación del PDE, la creación y ejecución de estrategias internas que éstas han adoptado para alcanzar el cumplimiento de la Política 7 sobre la revalorización docente, específicamente en cuanto a la formación continua (Grupo FARO, 2010).

La educación particular en la sociedad ecuatoriana tiene una cobertura del 25% del total (Asociación Flamenca de Cooperación al Desarrollo y Asistencia Técnica [VVOB], 2011), con 1.013.033 estudiantes (MinEduc, 2012b), por lo que es de fundamental importancia para la calidad y efectividad de la educación en el país, la cohesión y vinculación activa entre sector público y privado como un solo sistema educativo (Grupo FARO, 2010).

En base al problema de investigación descrito es primordial el estudio del tema planteado para aportar con información que permita conocer cuál ha sido la contribución de las instituciones privadas, así como su rol y función en el cumplimiento y alcance de una política estatal, como sector estratégico para el desarrollo de la calidad del sistema educativo nacional (Grupo FARO, 2010). Y a su vez analizar el hecho de que una política pública debe beneficiar a todo el sector educativo y no solo a la educación fiscal, más aun considerando que el Ministerio de Educación es el rector del Sistema Nacional de Educación (Grupo FARO, 2010).

1.4 Hipótesis de la causa y la solución al problema

Se cree que las instituciones educativas privadas experimentan una desconexión con las políticas y estrategias públicas de formación continua, para el incremento de la revalorización docente como una de las prioridades a alcanzar en el PDE 2006-2015 (Grupo FARO, 2011).

La revalorización del profesional docente es una política pública prioritaria para lo que se definieron varias estrategias como la formación continua de los maestros (MEC, 2006). En el presente estudio se cree que la Política 7 no tuvo el mismo impacto y alcance en el sector educativo público y en el privado.

En consecuencia, se estima que las iniciativas y estrategias que desarrollan las instituciones particulares para revalorizar a sus docentes, específicamente a través de la formación continua, han sido generadas por gestión interna e independiente de la rectoría del Ministerio de Educación (Helena y de Azevedo, 2013). A su vez se asume que el programa de formación docente SíProfe no integra a todos los docentes del sistema educativo nacional, tanto de sector público como privado (MinEduc, 2013c).

La posible solución a esta problemática es que promover un alto nivel de cohesión del trabajo coordinado entre sector educativo público y privado, de este forma se podrá alcanzar mejores resultados en el cumplimiento de la Política 7 del PDE, por lo que las instituciones educativas privadas también deben de formar parte de los proyectos nacionales con compromiso (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE], 2009).

La revalorización del docente, su preparación y formación continua debería implicar acciones integradoras que sean guiadas por ambos sectores, público y privado, para alcanzar resultados más eficientes y lograr también un efecto e impacto social en el país respecto a los profesionales de la educación (Mousherd, Chijioke y Barber, 2010).

1.5 Pregunta de investigación

¿Cómo y con qué alcances la Política 7 del Plan Decenal de Educación del Ecuador 2006-2015 ha influenciado en la creación de estrategias de revalorización docente en las instituciones educativas privadas, específicamente en el ámbito de la formación continua?

1.6 Contexto y marco teórico

El desarrollo del presente estudio se realiza basado en la perspectiva de la política pública nacional e internacional, así como la gestión administrativa interna de las instituciones privadas en cuanto a la revalorización del profesional de la enseñanza como actor estratégico del cambio educativo.

Para lo cual se registra la versión original digital del MinEduc del PDE 2006-2015 y documentos complementarios referentes al mismo, como antecedentes, marco normativo, seguimientos y evaluaciones llevadas a cabo por organismos públicos y civiles, como la Rendición de Cuentas 2013 del MinEduc y como los informes de GrupoFARO (2009 -2014).

Esta sección está conformada por la base de los documentos del marco legal educativo del Ecuador y las políticas públicas que constituyen la base primordial del sistema nacional de educación, como el informe de la Unesco de Educación Para Todos, el Marco Legal Educativo, la Ley Orgánica de Educación Intercultural, el Plan Nacional del Buen Vivir; dado que son el marco normativo bajo el cual se creó el PDE. En este tema se cuenta también con el sustento literario de aportes de organismos internacionales, como la Unesco y la OEI.

Es primordial disponer de los documentos que ofrecen una perspectiva laboral y sociológica de la profesión docente en el ámbito específico de su revalorización y su formación continua dentro del contexto ecuatoriano y a nivel internacional. Para lo cual se cuenta con literatura que presenta la realidad nacional sobre el tema central de la Política 7 y su implementación a partir del 2006, algunos aportes de la Unesco, la OEI y entrevistas personales con representantes del MinEduc e investigadores particulares expertos en el tema.

También se encuentran publicaciones que analizan la valorización del docente en Iberoamérica y a nivel internacional, se presenta modelos de políticas de revalorización del educador y propuestas concretas para el alcance de esta

meta. Algunos estudios son: “Valoración social del docente en Chile: ¿cómo atraer a alumnos talentosos a estudiar pedagogía?” publicado por Verónica Cabezas y Francisco Claro en el 2011, “La construcción de la profesionalidad docente” por Heloisa Helena Oliveira de Azevedo en 2013.

Asimismo, se toma en cuenta la política pública y los programas educativos internacionales y regionales, que contienen estudios y ejemplos de otros países, que exponen cómo la formación continua de docentes incide en la mejora de la calidad educativa proporcionando una perspectiva de modelos de aplicación internacional. También se abordará la realidad de las iniciativas nacionales en cuanto a la política educativa y su ejecución sobre este tema en específico.

Para lo cual se presenta literatura que representa una amplia revisión del desarrollo profesional del docente, sus etapas, políticas y programas de formación continua aplicados en la región Iberoamericana y en otros países. Además, se encuentra información del Sistema Integral de Desarrollo Profesional Educativo (SíProfe), publicaciones de presentación, seguimiento y diagnóstico al mismo.

Se revisa autores como el Ministerio de Educación, el Equipo de Dirección de Formación Continua del MinEduc, el Archivo Maestro de Instituciones Educativas (AMIE); adicionalmente se tomará en cuenta estudios de la OEI y la Unesco.

A partir de la literatura antes mencionada, se brinda una visión global y actual del presente estudio debido a la diversidad de los autores y la calidad de las fuentes de información. El marco teórico está organizado en tres temas principales que son: la política pública, la revalorización docente y la formación continua que se desarrollarán a profundidad en el siguiente capítulo (Revisión de la literatura y Marco teórico).

1.7 El propósito del estudio

A partir de la presente investigación se busca comprobar la influencia que la Política 7 del PDE ejerce sobre la acción creadora y ejecutora de estrategias de revalorización docente, específicamente de formación continua, en las instituciones educativas privadas.

Se pretende conocer cuáles han sido las implementaciones internas específicas del sector educativo privado para contribuir al cumplimiento de la revalorización del profesional de la enseñanza como meta del Plan Decenal para el 2015, específicamente en el ámbito de la formación continua. Los resultados del presente estudio se exponen con el fin de conocer y revelar el rol y la contribución de las instituciones privadas y su aporte al sistema educativo ecuatoriano en el cumplimiento y alcance de la Política 7 del PDE.

1.8 El significado del estudio

El estudio planteado contribuye y aporta significativamente al sistema educativo nacional, tanto al sector público como privado y por lo tanto, su impacto también es de alcance social.

Se espera que este estudio brinde nueva información sobre políticas públicas educativas, su relación y su coherencia o la falta de ella, por lo que permite tener una visión más clara de cómo se podría obtener mejores resultados. El alcance de la investigación abarca varios ámbitos no solamente la revalorización docente a nivel nacional, sino también, la incidencia de la política pública en el sector privado y la relación con el sector educativo público.

A través de los resultados de la presente investigación se desea contribuir a que los organismos gubernamentales involucrados y las instituciones educativas públicas y privadas conozcan cuál ha sido el avance en la institución privada en cuanto a la formación continua de docentes como uno de los ejes para alcanzar su revalorización.

Se busca brindar un enfoque que manifieste la importancia del maestro como elemento principal del proceso educativo sin el cual es imposible alcanzar la calidad de la enseñanza (Donaire, 2010). Se establece las evidencias de las necesidades que los docentes tienen de formación continua (Vezub, 2010). En general, el proyecto educativo que se desarrolla en la presente investigación, implica una contribución a la sociedad, al conocimiento y la cultura.

1.9 Definición de términos

Para asegurar que el lector y autora comparten esquemas, por el propósito de este trabajo se entiende los siguientes términos importantes.

Acciones: “proyectos, programas, estrategias, líneas de acción del MinEduc” (Tokuhama-Espinosa et al., 2009, pp. 8-9).

Actores: “las personas o instituciones involucradas con el poder de influenciar decisiones (financieras, líderes de opinión, etc.)”(Tokuhama-Espinosa et al., 2009, pp.8-9).

Ciudadanía: “toda la población nacional (instituciones e individuos)” (Tokuhama-Espinosa et al., 2009, pp.8-9).

Comunidad educativa: es el conjunto de agentes o actores de la acción curricular que cumplen con una responsabilidad o rol social en la institución educativa (Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación [IIPE], 2013).

Educación de calidad: “dar las mismas oportunidades a todos y contribuir a alcanzar las metas conducentes al tipo de sociedad que aspiramos para el país” (MinEduc, 2012c, p.5).

Gestión educativa pública: “asegurar la cobertura y la calidad de los servicios educativos en todos sus niveles y modalidades” (MinEduc, 2012a, p.138).

Gestión escolar: manejar los procesos de gestión y las prácticas institucionales que contribuyen a que todos los estudiantes logren los resultados de aprendizaje esperados, a que los actores de las instituciones educativas se desarrollen profesionalmente, y a que la institución se aproxime a su funcionamiento óptimo (MinEduc, 2012c).

Instituciones educativas: órganos públicos y privados que tienen como misión la formación humana y la promoción cultural; y, están destinadas a cumplir los fines de la educación con sujeción a la Ley y su Reglamento (OEI, 2010).

Plan Decenal de Educación del Ecuador 2006-2015 (PDE): conjunto de ocho políticas de Estado que tienen como fin la institucionalización de programas, objetivos y metas para alcanzar la calidad educativa nacional en el periodo determinado (MinEduc, 2008).

Políticas educativas: “conjunto de fuerzas que intentan dar direccionalidad al proceso educativo” (IIPE, 2013, p.9).

Política 7 del PDE: “la revalorización de la profesión docente y mejoramiento de la formación inicial, capacitación permanente, condiciones de trabajo y calidad de vida” (PDE MinEduc, 2008, p.6).

Revalorización del profesional docente: “mejorar su formación inicial, sus condiciones de trabajo, calidad de vida y la percepción de la comunidad frente a su rol” (PDE MinEduc, 2008, p. 33).

Sector educativo público: instituciones educativas que pertenecen al Estado y están bajo su administración (OEI, 2010).

Sector educativo particular: instituciones educativas que pertenecen a personas naturales o jurídicas de derecho privado, pueden ser laicos o confesionales (OEI, 2010).

Sistema Nacional de Educación: “articula los diferentes niveles y modalidades del sistema de educación. Sus objetivos previstos en la Constitución de la República, el cabal cumplimiento de los principios y fines educativos definidos en el Marco Legal Educativo” (MinEduc, 2012a, pp.69-70).

1.10 Presunciones de la autora del estudio

Dentro de este estudio se presume que los textos y la literatura nacional, latinoamericana e internacional pueden ser utilizadas para aportar, contrastar y analizar el marco legal del país, el contexto y la realidad ecuatoriana.

Se prevé que los directivos y docentes de las instituciones que se investigue mediante encuestas y entrevistas tengan la apertura y el compromiso para contribuir al desarrollo del estudio y poder cumplir con el cronograma previamente establecido. Además se cuenta con su honestidad y ética profesional frente al proceso.

1.11 Supuestos del estudio

El autor de la presente investigación supone que las instituciones públicas, específicamente el MinEduc son la fuente de información para alcanzar la obtención de datos y resultados en el estudio dirigido a la institución privada. Toma a los directivos y docentes como representantes de cada institución y de su realidad, por ende, como objetos de la investigación.

También cree que el marco legal educativo nacional es la base para desarrollar el análisis de los resultados en relación con la información que se obtenga una vez aplicada la investigación.

En seguida se relata la revisión de la literatura y marco teórico que sustentan el desarrollo de la investigación, constituidos por divisiones que incluyen una breve introducción, géneros literarios incluidos, pasos en el proceso de revisión, formato de la revisión de la literatura y el desarrollo del marco teórico.

Posteriormente se expone la fundamentación de la metodología de investigación a aplicarse, así como el análisis de los resultados, las conclusiones y recomendaciones.

2. REVISIÓN DE LA LITERATURA Y MARCO TEÓRICO

2.1 Revisión de la literatura

La revisión de la literatura de este estudio está orientada a responder la pregunta de investigación planteada ¿cómo y con qué alcances la Política 7 del Plan Decenal de Educación del Ecuador 2006-2015 ha influenciado en la creación de estrategias de revalorización docente en las instituciones educativas privadas, específicamente en el ámbito de la formación continua?

Se considera que la literatura sea concreta, actual y que responda al tema con aportes y propuestas dados desde diferentes perspectivas para enriquecer el estudio.

Se toma en cuenta publicaciones de investigaciones y estudios realizados por organismos nacionales públicos, privados, ONGs y grupos civiles. Además, considera libros, artículos, revistas y periódicos electrónicos que sustenten la investigación y que también sean una referencia de la realidad internacional para el análisis de la situación nacional referente al tema planteado.

La revisión se lleva a cabo como un proceso estructurado, con base en la pregunta de investigación planteada para identificar las necesidades principales del estudio, para luego indagar, seleccionar la literatura que responde de manera más cercana al tema, almacenar información bajo un criterio específico, posteriormente leer y llevar los aportes más significativos al estudio.

2.1.1 Géneros de literatura incluidos en la revisión

2.1.1.1 Fuentes

Las fuentes de la literatura que sustentan este estudio son documentos legales de los organismos públicos nacionales, estudios, informes e investigaciones

realizados por los mismos organismos estatales. Para garantizar el aporte literario diverso y objetivo, se toma también en cuenta las publicaciones de estudios e investigaciones sobre los mismos temas, pero realizados por grupos de investigación no gubernamentales, guiados por iniciativas ciudadanas o de ONGs.

Además, se considera fundamental el aporte de publicaciones que brinden una perspectiva internacional y regional sobre el tema planteado a través de libros, artículos digitales y revistas indexadas que sean un referente de la situación internacional para sustentar el análisis de lo que sucede a nivel nacional. También se toma en cuenta entrevistas personales con expertos en el tema planteado, cuya experiencia se radique en diferentes sectores sociales, para aportar con diversas perspectivas desde lo público y lo particular.

2.1.2 Pasos en el proceso de revisión de la literatura

La revisión de la literatura se generó comenzando con un profundo análisis de la pregunta de investigación planteada, registrando las ideas principales en un listado con palabras clave, en base a este registro se inició la investigación en internet y en las páginas oficiales de organismos públicos.

A la par, se consultó a varios profesores con experiencia en investigación sobre el tema. Durante esta primera revisión se constata de la literatura que a su vez sustenta estos documentos, por lo que se llega a identificar posteriormente las fuentes que se necesita para complementar la base literaria existente y los autores reconocidos en el área.

2.1.3 Formato de la revisión de la literatura

El criterio bajo el cual se revisa la literatura es por temas, debido a que la búsqueda también se realiza bajo este parámetro, además, durante la investigación se encuentra temáticas en común y varias publicaciones valiosas

sobre el mismo tópico. Este diseño consiste en almacenar toda la información encontrada sobre un mismo tema en una sola categorización.

Cuando existan diversos aspectos más específicos sobre el mismo tema se procede a subdividir. La Revisión de la Literatura está dividida en tres temas principales que se expone a continuación.

2.2 Marco Teórico

2.2.1 La Política Pública

2.2.1.1 Plan Decenal de Educación del Ecuador 2006-2015

El Plan Decenal de Educación del Ecuador fue creado como producto de la consulta popular del 26 de noviembre del 2006, en la cual la ciudadanía reveló su deseo y necesidad de contar con un plan a corto y largo plazo para alcanzar la calidad educativa como un aspecto indispensable para el progreso del país (MinEduc, 2008). Al politizar ese plan se garantizaría la importancia y la continuidad de su ejecución independientemente de quien ejerza el cargo público, además como política de Estado sería una prioridad para el gobierno y la sociedad civil ser parte de su cumplimiento (MinEduc, 2008).

Previo a la decisión ciudadana del 2006 se ve claramente plasmada la influencia de los organismos internacionales que fue determinante a la hora de crear el PDE (MinEduc, 2008). La Declaración Mundial “Educación para Todos” (EPT) guiada por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) llevada a cabo en marzo de 1990 en Tailandia, significó un eje transversal para los cambios que se iniciarían en el Ecuador en cuanto a desarrollo social y humano (MinEduc, 2008).

Esta declaración fue creada con el fin de satisfacer las necesidades de aprendizaje de todos los niños, jóvenes y adultos para el año 2015, siguiendo la línea del Decenio Mundial de las Naciones Unidas para los Impedidos (1983-1992), el Decenio Mundial de las Naciones Unidas para el Desarrollo Cultural

(1988-1997), el Cuarto Decenio de las Naciones Unidas para el Desarrollo (1990-1999), de la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer, y de la Convención sobre los Derechos del Niño (Unesco, 1990).

La Declaración EPT busca contribuir al alcance de los Objetivos de Desarrollo del Milenio de las Naciones Unidas para el 2015, por lo cual los Estados participantes adquirieron el gran compromiso de hacer frente a la amplitud y complejidad del desafío que implica garantizar la calidad de aprendizaje y una “Educación para Todos” (Unesco, 1990). Este emprendimiento nace a la luz de un nuevo siglo donde la distensión pacífica, la cooperación internacional, los logros científicos y los avances en cuanto a la información vinieron a ser factores favorables para el alcance de las metas propuestas (Unesco, 1990).

La causa originaria de la declaración EPT surgió a partir de las deficiencias que la educación sufría en el siglo pasado a consecuencia de problemas y crisis sociales que habían segregado su importancia en la inversión pública y en la sociedad en general (Unesco, 1990). A partir de este tratado lo que se buscaría es acabar con esas deficiencias y llevar a los gobiernos nacionales, locales, organismos no gubernamentales, organismos internacionales y la sociedad civil a realizar un trabajo prioritario y colectivo para brindar una educación de calidad a las generaciones presentes y venideras como base fundamental de una sociedad mejor (Unesco, 1990).

Los objetivos de “Educación para Todos” son diez e incluyen aspectos como las necesidades básicas de aprendizaje que afirma que las herramientas y los contenidos deben ser accesibles, de calidad y útiles para el desarrollo personal de cada individuo en todas sus dimensiones (Unesco, 1990). También propone en sus subsiguientes artículos universalizar el acceso a la educación y fomentar la equidad, ampliar los medios y el alcance de la educación básica, mejorar el ambiente de aprendizaje y desarrollar todo el potencial de cada individuo (Unesco, 1990).

Los lineamientos de EPT afirman que el aprendizaje inicia con el nacimiento y que el cuidado temprano y la educación inicial son primordiales, además apoya al aprendizaje permanente y al respeto de la diversidad cultural y las características propias de cada nacionalidad dentro del proceso enseñanza-aprendizaje (Unesco, 1990). Para fortalecer la concertación de acciones determina que las autoridades nacionales, regionales y locales no son las únicas responsables de la totalidad de los elementos humanos, financieros y organizativos que se necesita para cumplir con el Tratado EPT, sino que será necesaria la cooperación entre todos los subsectores públicos, privados y civiles de la sociedad (Unesco, 1990).

Resalta en especial el importante rol de las familias y los docentes, en ese contexto manifiesta que es urgente mejorar las condiciones de servicio y la situación social del personal docente que es un factor decisivo para conseguir la educación de calidad para todos (Unesco, 1990).

El Tratado EPT plantea como condiciones necesarias desarrollar políticas de apoyo en los sectores social, cultural y económico (Unesco, 1990). Afirma que se necesita del compromiso y la voluntad políticos, reformas de política educativa y la vitalización de las instituciones para alcanzar las metas planteadas (Unesco, 1990).

Además, expresa que será esencial movilizar tanto los recursos financieros y humanos existentes como los nuevos recursos públicos, privados o voluntarios (Unesco, 1990). Todos los miembros de la sociedad tienen algo que aportar conociendo que su contribución para la educación constituye la mejor inversión que puede hacerse para el futuro de un país mejor (Unesco, 1990).

La solidaridad internacional constituye un aspecto elemental para alcanzar los objetivos planteados en cuanto a EPT debido a que la educación es una necesidad básica de todo individuo y la satisfacción de la misma constituye una común y universal tarea humana (Unesco, 1990).

El Tratado demanda relaciones económicas justas y equitativas entre los países, además el intercambio de conocimientos y experiencias en cuanto a políticas y programas de educación eficaces, y la colaboración de la comunidad mundial, incluyendo organismos e instituciones gubernamentales, en cuanto a atenuar las limitaciones que impidan que algunas naciones se vean limitadas a alcanzar los objetivos de EPT, eso incluye adoptar medidas que aumenten los presupuestos nacionales de países más pobres o ayudar a aliviar la carga de la deuda que padecen, entre otras (Unesco, 1990)

A partir del nuevo siglo XXI los tratados internacionales surgen con el fin de promover a la educación como un instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar hacia la paz, la libertad y la justicia social (Delors, 1994). Defienden la importancia de que la sociedad y los gobiernos tomen a la educación como la vía de desarrollo humano más potente para vencer la pobreza, la exclusión, las incomprensiones, las guerras, entre otros (Delors, 1994).

Afirman que la educación debe guiar las decisiones políticas, económicas y financieras, y que los Estados miembros al participar de los tratados adoptan explícitamente la postura y los planteamientos que se declaran en los mismos (Delors, 1994).

El contexto internacional obligaba al Ecuador a dar un paso más allá en materia de educación y es así que en el año 2006 el que era en ese entonces Ministerio de Educación y Cultura propuso la aprobación del PDE bajo el respaldo de Consejo Nacional de Educación (MinEduc, 2008), el cual estaba conformado por diferentes sectores del sistema educativo, como representantes de la Unión Nacional de Educadores, la Confederación de Colegios de Educación Católica, la Confederación de Colegios de Educación Particular Laica, el Consejo Nacional de Educación Superior y la Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo (MinEduc, 2008).

Más tarde se hizo parte a otros actores del sistema educativo como UNICEF, Control Social, Ministerio de Economía, Comité empresarial, entre otros. Se definió en conjunto los lineamientos generales del PDE y se expuso ante debate en más de 40 foros locales, regionales y nacionales (MinEduc, 2008). En este proceso participaron diferentes sectores sociales, políticos y económicos lo que permitió una construcción caracterizada por la colectividad (MinEduc, 2008).

Por petición del CNE (Consejo Nacional de Educación) el entonces Presidente de la República Dr. Alfredo Palacios convocó a la ciudadanía a Consulta Popular para dar a conocer las ocho políticas del Plan Decenal de Educación y ponerlas a su disposición en las urnas (MinEduc, 2008). Las políticas planteadas eran:

- “1. Universalización de la Educación Inicial de 0 a 5 años.
2. Universalización de la Educación General Básica de primero a décimo.
3. Incremento de la población estudiantil del Bachillerato hasta alcanzar al menos el 75% de los jóvenes en la edad correspondiente.
4. Erradicación del analfabetismo y fortalecimiento de la educación de adultos.
5. Mejoramiento de la infraestructura y el equipamiento de las Instituciones Educativas.
6. Mejoramiento de la calidad y equidad de la educación e implementación de un sistema nacional de evaluación y rendición social de cuentas del sistema educativo.
7. Revalorización de la profesión docente y mejoramiento de la formación inicial, capacitación permanente, condiciones de trabajo y calidad de vida.

8. Aumento del 0,5% anual en la participación del sector educativo en el PIB hasta el año 2012, o hasta alcanzar al menos el 6% del PIB". (MinEduc, 2008, pp. 5-6)

Los resultados fueron bastante marcados y el PDE fue aprobado por el 66,1% de votantes (MinEduc, 2008). Las ocho políticas requerían de programas, estrategias, objetivos y metas que guíen y acompañen su proceso de cumplimiento, ante esto se establecieron principales líneas de acción y la institucionalización de las mismas (MinEduc, 2008).

El desarrollo del PDE estaría totalmente ligado a los objetivos planteados por el entonces Ministerio de Educación y Cultura (2006) para el sistema educativo ecuatoriano, los cuales incluían grandes retos como la creación de un nuevo currículo articulado para todos los niveles educativos, la finalización de una nueva ley de educación y un nuevo reglamento educativo, entre otros, todo esto alineado a los tratados internacionales respectivos (Ministerio de Educación y Cultura, 2006).

El PDE vendría a dar fuerza a los cambios educativos que el país, de acuerdo a su manifestación en las urnas, tanto necesitaba (MinEduc, 2008). Al mismo tiempo en el Ecuador se vivía un cambio político importante para el desarrollo del PDE ya que la ciudadanía elegiría al actual Presidente de la República Rafael Correa en el año 2006 como su mandante (MinEduc, 2008).

El Presidente posesionado el 15 de enero del 2007 asumió el compromiso de brindar el respaldo público, legal y económico que requiera el desarrollo y alcance de las ocho políticas del PDE (MinEduc, 2008). Es así que el PDE se convirtió en prioridad también para todos los administradores públicos de más alto nivel mostrando su total interés en apoyar la inversión social en educación como base de una transformación para el país (MinEduc, 2008).

A partir del momento en que se aprueba el PDE y se prioriza sus objetivos como políticas de estado, empieza un proceso de cambios profundos en

cuanto a la normativa pública, la misma que debía ser coherente a los planteamientos del PDE, respaldar su validez y fortalecer su cumplimiento (MinEduc, 2008).

2.2.1.2 Marco Normativo del PDE 2006-2015

El nuevo gobierno inicia su mandato con la aprobación de la Nueva Constitución de la República del Ecuador (2008) con lo que se fortalece aún más la importancia de la educación y el PDE en el marco público debido a la articulación y el amparo hacia las políticas existentes (Tokuhama-Espinosa, Ramia y Bramwell, 2009). Prevalece la mutua coherencia, tanto en la Constitución 2008 como en el PDE, en la búsqueda de una educación de derechos, de diversidad, de equidad, interculturalidad y sobre todo de calidad (Tokuhama-Espinosa et al., 2009).

La Constitución establece a la educación como uno de los derechos del Buen Vivir de las ciudadanas y ciudadanos ecuatorianos asumiendo toda la responsabilidad de definir y ejecutar todas las políticas que permitan alcanzar una educación de calidad cada vez más inclusiva, equitativa, intercultural, libre y democrática (Asamblea Nacional Constituyente, 2008). Las declaraciones constitucionales sobre la educación agilizaron el proceso para el cumplimiento del PDE y para la creación de elementos básicos para posteriores logros (MinEduc, 2008).

Más tarde otra condición favorecedora para el PDE se suscita con la publicación del Marco Legal Educativo 2012 que incluía La Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) y su Reglamento General junto con las estipulaciones referentes a la educación de la Constitución de la República 2008, lo cual significó el inicio de un cambio en la labor pública y en la conciencia colectiva de la ciudadanía y la comunidad educativa (MinEduc, 2012a).

El nuevo Marco Legal Educativo marcaba veinte rupturas al Statu-Quo educativo las mismas que proceden de cuatro categorías grandes: (a) aquellas que reconceptualizan la educación como un derecho de las personas y comunidades, (b) aquellas que apuntan hacia un cambio en la estructura del sistema nacional de educación, (c) las que buscan asegurar un mejor aprendizaje al estudiantado dejando atrás la vieja concepción de educación de calidad y (d) aquellas que contribuyen a la revalorización docente (MinEduc, 2012a).

El Ecuador estaba experimentando un proceso de cambios en la educación por lo que el cumplimiento de las ocho políticas del PDE se veía cada vez más alcanzable debido a su prioridad y al respaldo público (MinEduc, 2008). El Plan Nacional del Buen Vivir (PNBV) 2013-2017 fue creado también tras la búsqueda de ese cambio y avance socio-económico que el país necesitaba frente a las exigencias nacionales e internacionales (MinEduc, 2013a).

Los objetivos del PNBV respaldan a la educación como un derecho ciudadano básico y primordial del buen vivir para garantizar una calidad de vida que ofrezca condiciones dignas en todas las áreas de desarrollo de las y los ecuatorianos como salud, seguridad, educación, empleo, entre otros (Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo [Senplades], 2013). Además, enfatiza la importancia de la inversión social del gobierno y plantea la desmercantilización del bienestar de los ciudadanos (Senplades, 2013).

Uno de los lineamientos estratégicos del PNBV es normar y controlar la calidad del servicio de educación, regular la incorporación de profesionales capacitados y especializados en el sistema nacional de educación, incentivar la implementación de procesos de desarrollo profesional, formación continua, evaluación, certificación y recategorización laboral para los profesionales de la educación (Senplades, 2013). Es decir el PNBV significó una gran influencia para el apoyo público que el PDE recibiría (Senplades, 2013).

2.2.1.2.1. Informes de cumplimiento del PDE- Grupo FARO

Los cambios que se generaron en el Ecuador a nivel de política pública marcaron el inicio de logros cada vez más significativos para el alcance de las ocho políticas del PDE (Tokuhama-Espinosa et al., 2009). Como parte de ese proceso surgió la iniciativa de dar seguimiento al cumplimiento de las ocho políticas del PDE con la participación directa de la ciudadanía, para lo cual la Comisión Europea designó a Grupo FARO para realizar el Observatorio del Plan Decenal de Educación del Ecuador a partir del 2009 (Tokuhama-Espinosa et al., 2009).

Grupo FARO es una organización independiente, apartidista, plural y laica, formada para garantizar la creación de políticas públicas más cercanas a los ciudadanos apoyando equitativamente a las instituciones del Estado, a la sociedad civil y al sector privado (Tokuhama-Espinosa et al., 2009).

Con los aportes de Grupo FARO se puede conocer los logros y también los retos que aún se deben alcanzar en el cumplimiento del PDE (Grupo FARO, 2011). Con el transcurso del tiempo se fueron evidenciando más los alcances en el área educativa, al inicio las líneas de acción del PDE se llenaban de creaciones o modificaciones a la política pública (MinEduc, 2008), mientras que ya para el año 2011 aproximadamente se empezaba a ver los resultados de una política pública más estable y fortalecida para generar los cambios necesarios en la educación (Grupo FARO, 2011).

En el transcurso del año 2011 y 2012 ya se contaba con la LOEI, con los Estándares de Calidad Educativa, un sistema de capacitación docente SíProfe, el sistema de educación unificado, el sistema de evaluación para docentes y estudiantes “SER” y “APRENDO”, la creación de la Universidad Nacional de Educación (UNAE), entre otros logros (Grupo FARO, 2011). Sin embargo, aún existían incoherencias entre los planteamientos públicos a nivel político e institucional (Grupo FARO, 2011) en los que se debía seguir trabajando (Grupo Faro, 2011).

La universalización de la Educación General Básica estaba cerca de su cumplimiento y la inversión había incrementado significativamente, aún sin alcanzar los niveles propuestos por Unesco (6% del PIB). Pero la calidad educativa y la revalorización docente aún no habían sido suficientemente tratados (Grupo Faro, 2011), ante esto cabe recordar que la Unesco afirma que “el desarrollo cognitivo del educando es el objetivo primordial de todo el sistema educativo, y que su éxito es un indicador de la calidad de educación que ha recibido” (Grupo FARO, 2011, p.3).

2.2.1.2.1.1 Informe Grupo FARO 2011

La investigación realizada por Grupo FARO, publicada en 2011, con el objetivo de evidenciar el proceso de cumplimiento del PDE opera con una metodología de investigación que abarca indicadores cuantitativos y cualitativos sabiendo que la educación es un proceso complejo que amerita una visión integral (2011).

En el 2011 Grupo FARO emite el informe del nivel de cumplimiento general (promedio de los avances por política a nivel provincial y nacional) y de los avances por política del PDE hasta el 2010, el indicador de los resultados es una escala entre cero y 10, donde cero representa un incumplimiento total de la política o del PDE y 10 representa un cumplimiento total de cada caso (Grupo FARO, 2011).

Tal como se puede apreciar en la figura 1, a nivel nacional en el 2011 se revela que el cumplimiento del PDE alcanza 6,69 por sobre la media (figura 1), pero aún se encuentra lejos de lograr las metas de las ocho políticas en conjunto (Grupo FARO, 2011).

Como se puede observar en la figura 2, existe disparidad a nivel de provincias (Grupo FARO, 2011), la mayoría de provincias se encuentran por debajo de la media nacional, Loja, El Oro y Pichincha son las que tienen mejores resultados en el avance del PDE (Grupo FARO, 2011); mientras que Santo Domingo de

los Tsáchilas, Orellana y Galápagos son las provincias con mayores desafíos en el cumplimiento de las ocho políticas (Grupo FARO, 2011).

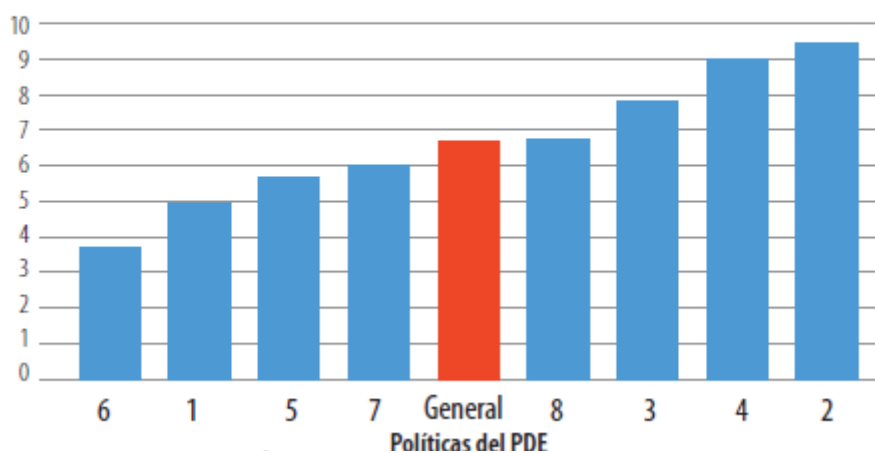


Figura 1. Nivel de cumplimiento general del PDE a nivel nacional y por política año 2010

Tomado de Grupo FARO, 2011, p. 5.

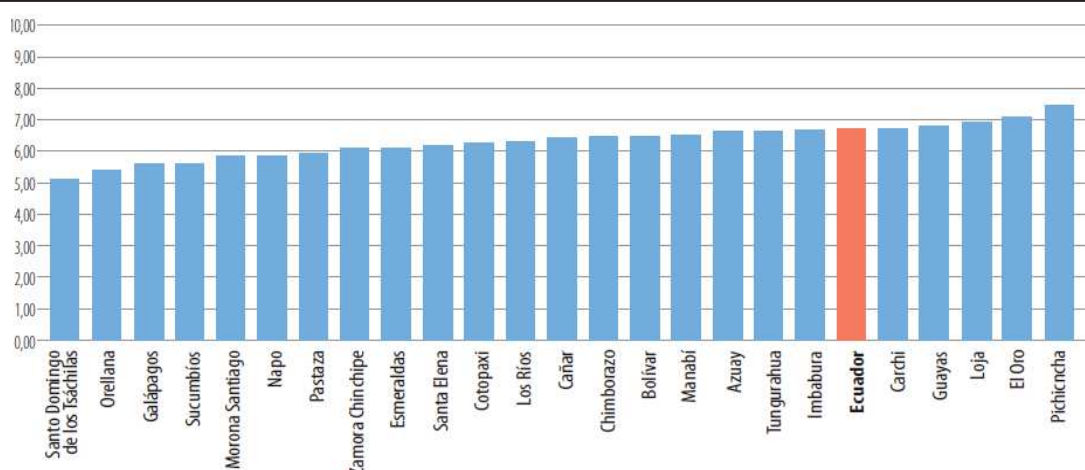


Figura 2. Nivel de cumplimiento general del PDE a nivel nacional y por provincia año 2010

Tomado de: Grupo FARO, 2011, p. 5.

Política 1: Universalización de la Educación Inicial de 0 a 5 años.

En lo concerniente a la Política 1, a nivel nacional más del 50,88% de niños menores de cinco años son cubiertos por instituciones del Ministerio de Educación y del INFA (MIES) en el 2009 (Grupo FARO, 2011). Como se puede observar en la tabla posterior, los resultados del estudio de Grupo FARO

(2011) evidencian que el alcance del objetivo propuesto en la Política 1 es poco probable (tabla 1) (Grupo FARO, 2011).

Tabla 1. Resumen Cumplimiento Política 1 año 2011

Dónde estamos	2010		50,17%
Dónde deberíamos estar	2010		64,92%
Dónde estaríamos	2015		60,79%
Llegaremos a la meta	2015	Poco probable	<5%

Tomado de: Grupo FARO, 2011, p. 7.

Política 2: Universalización de la Educación General Básica (EGB) de primero a décimo.

La información provista por Grupo FARO (2011) sobre la Política 2, expone que a nivel nacional alcanza un nivel de cumplimiento de 94,80% y a nivel provincial la mayoría de zonas alcanzan más de la media (Grupo FARO, 2011). Los resultados reflejan que el Ecuador está cerca de alcanzar el objetivo propuesto, como se expone en la tabla 2 (Grupo FARO, 2011).

Tabla 2. Resumen Cumplimiento Política 2 año 2011

Dónde estamos	2010		94,80%
Dónde deberíamos estar	2010		95,11%
Dónde estaríamos	2015		98,68%
Llegaremos a la meta	2015	Muy probable	>90%

Tomado de: Grupo FARO, 2011, p. 11.

Política 3: Incremento de la población estudiantil del Bachillerato hasta alcanzar al menos el 75% de los jóvenes en la edad correspondiente.

El estudio de Grupo FARO (2011) sobre la Política 3 revela que a escala nacional el nivel de cumplimiento es mayor a la media con un 59,40% (Grupo FARO, 2011). En la tabla 3 se puede observar que el alcance del objetivo de la Política 3 es muy probable (Grupo FARO, 2011).

Tabla 3. Resumen Cumplimiento Política 3 año 2011

Dónde estamos	2010		59,40%
Dónde deberíamos estar	2010		59,94%
Dónde estaríamos	2015		76,16%
Llegaremos a la meta	2015	Muy probable	>90%

Tomado de: Grupo FARO, 2011, p. 17.

Política 4: Erradicación del analfabetismo y fortalecimiento de la educación continua para adultos.

Los resultados que arroja el estudio de Grupo FARO (2011) con respecto a la Política 4 muestran que la tasa de analfabetismo se encuentra en 8,10% (Grupo FARO, 2011); sin embargo, en el país, aproximadamente 15 de cada 100 personas, con edades desde los 15 años, aun habiendo aprobado los tres años de EGB, presentan analfabetismo funcional (Grupo FARO, 2011). La meta para el año 2015 es un mínimo de 4% de analfabetismo a nivel nacional pero según los resultados, hasta el 2010 revelados en la tabla posterior, para el año 2015 se alcanzaría máximo una tasa aproximada de 7,14% (tabla 4) (Grupo FARO, 2011).

Tabla 4. Resumen Cumplimiento Política 4 año 2011

Dónde estamos	2010		8,10%
Dónde deberíamos estar	2010		5,67%
Dónde estaríamos	2015		7,14%
Llegaremos a la meta	2015	Poco probable	<10%

Tomado de: Grupo FARO, 2011, p. 17.

Política 5: Mejoramiento de la infraestructura física y equipamiento de las instituciones educativas.

El informe de resultados de Grupo FARO (2011) sobre la Política 5 expone un nivel de cumplimiento medio de 5,67 a escala nacional. Como se puede observar en la figura 3, el presupuesto dispuesto para mantenimiento e infraestructura del Ministerio de Educación ha variado, en el año 2008 fue de \$122,5 millones, en el año 2010 cayó aproximadamente a \$40 millones (Grupo FARO, 2011). Pese a ello, el último valor representa casi el doble de la inversión total de los años 2006 y 2007 juntos (Grupo FARO, 2011).

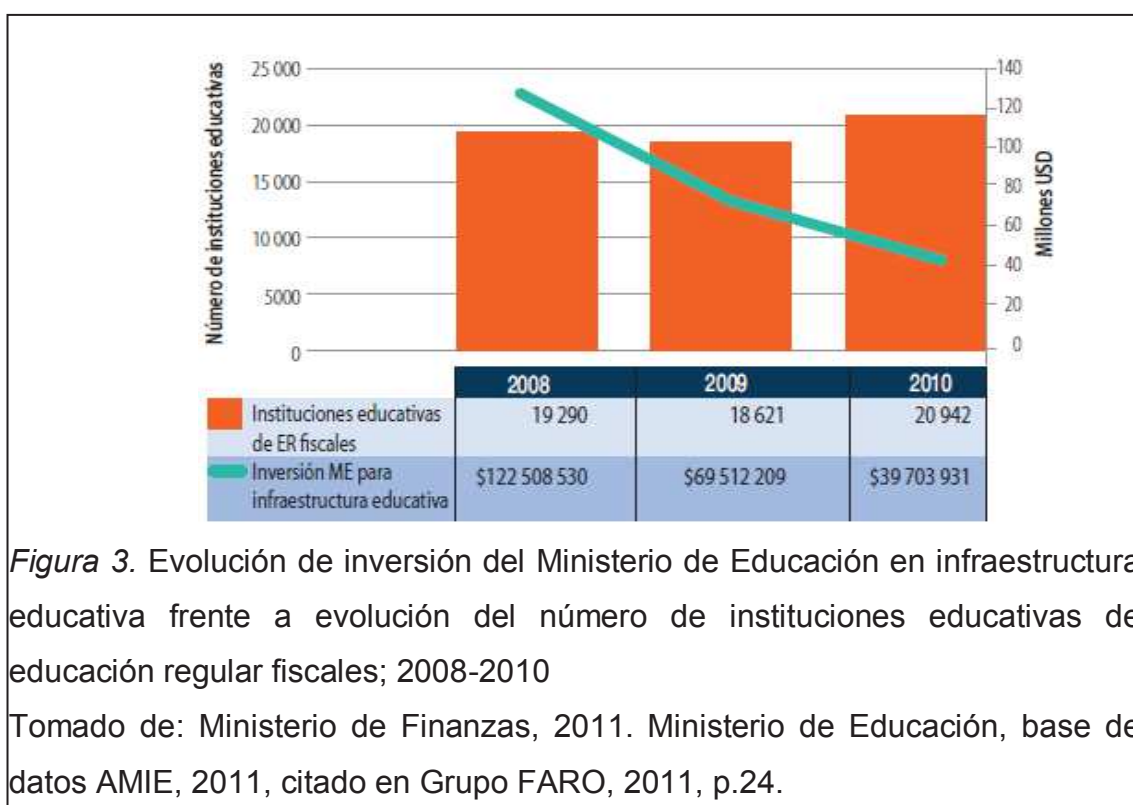


Figura 3. Evolución de inversión del Ministerio de Educación en infraestructura educativa frente a evolución del número de instituciones educativas de educación regular fiscales; 2008-2010

Tomado de: Ministerio de Finanzas, 2011. Ministerio de Educación, base de datos AMIE, 2011, citado en Grupo FARO, 2011, p.24.

Política 6: Mejoramiento de la calidad y equidad de la educación, e implementación de un sistema nacional de evaluación y rendición social de cuentas del sistema educativo.

La Política 6 también estudiada por Grupo FARO (2011) alcanza un nivel de cumplimiento bajo de 3,75 a escala nacional. Los indicadores tomados en cuenta para determinar el nivel de cumplimiento de la Política 6 fueron los

porcentajes de estudiantes que presentan calificación mínimo de bueno en las evaluaciones de lenguaje y matemática aplicadas a séptimo y décimo de EGB y a tercero de Bachillerato, los resultados se evidencian en las figuras 4 y 5 (Grupo FARO, 2011).

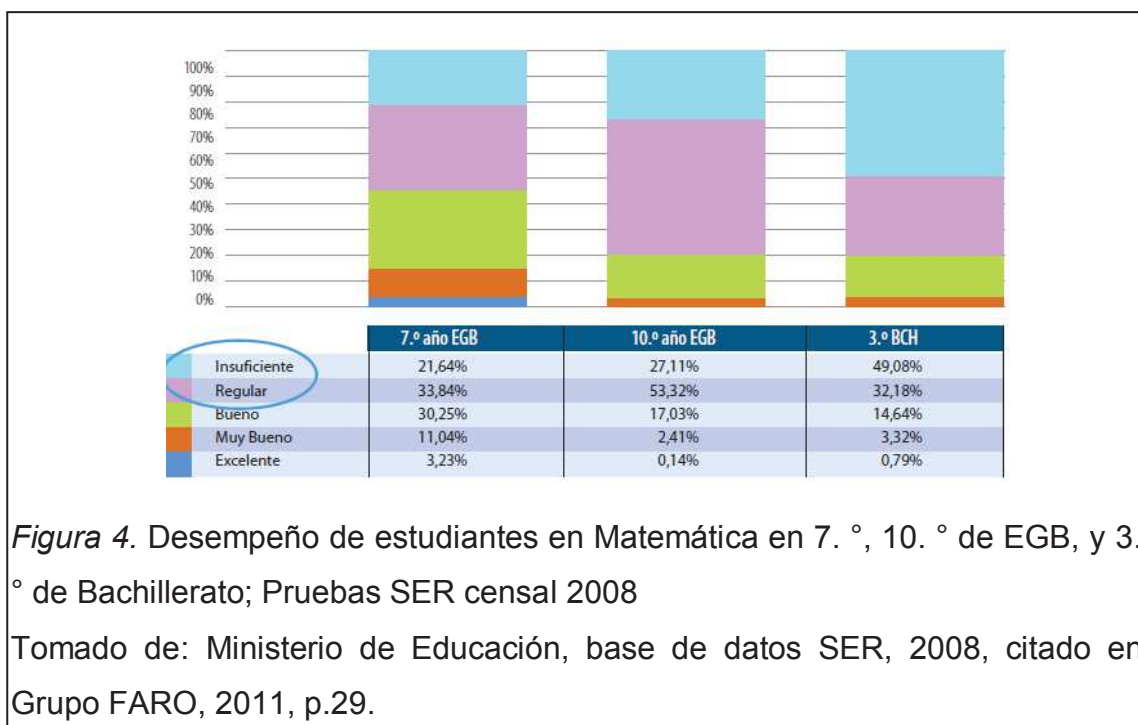


Figura 4. Desempeño de estudiantes en Matemática en 7.º, 10.º de EGB, y 3.º de Bachillerato; Pruebas SER censal 2008

Tomado de: Ministerio de Educación, base de datos SER, 2008, citado en Grupo FARO, 2011, p.29.

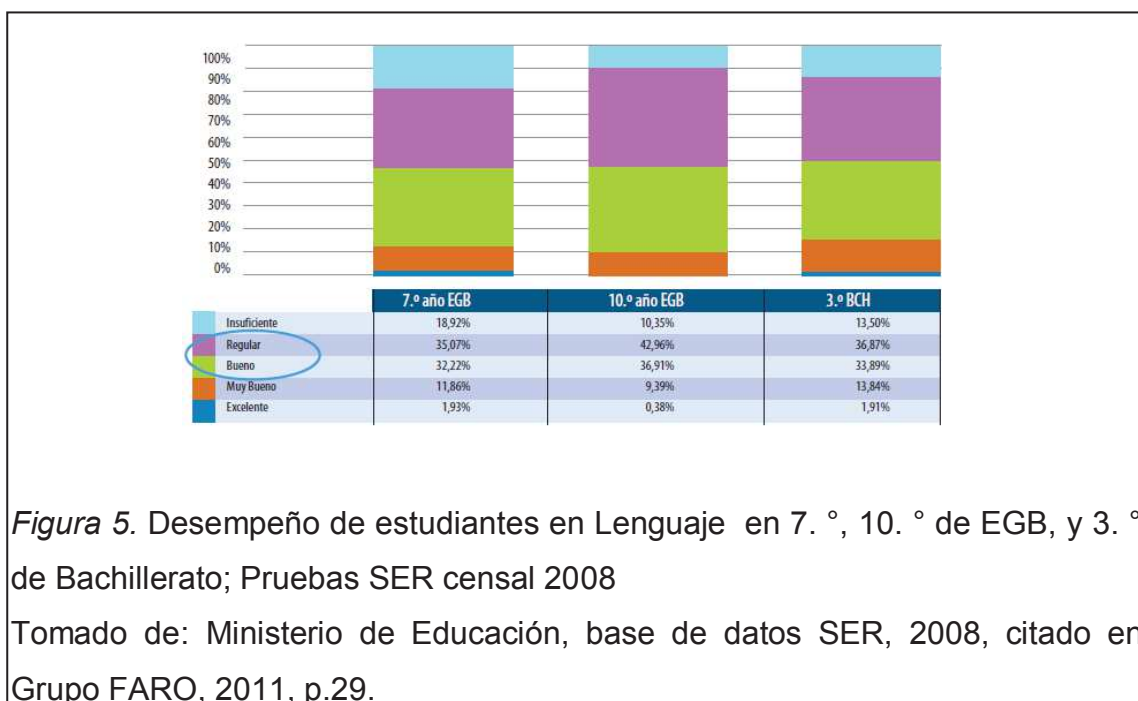
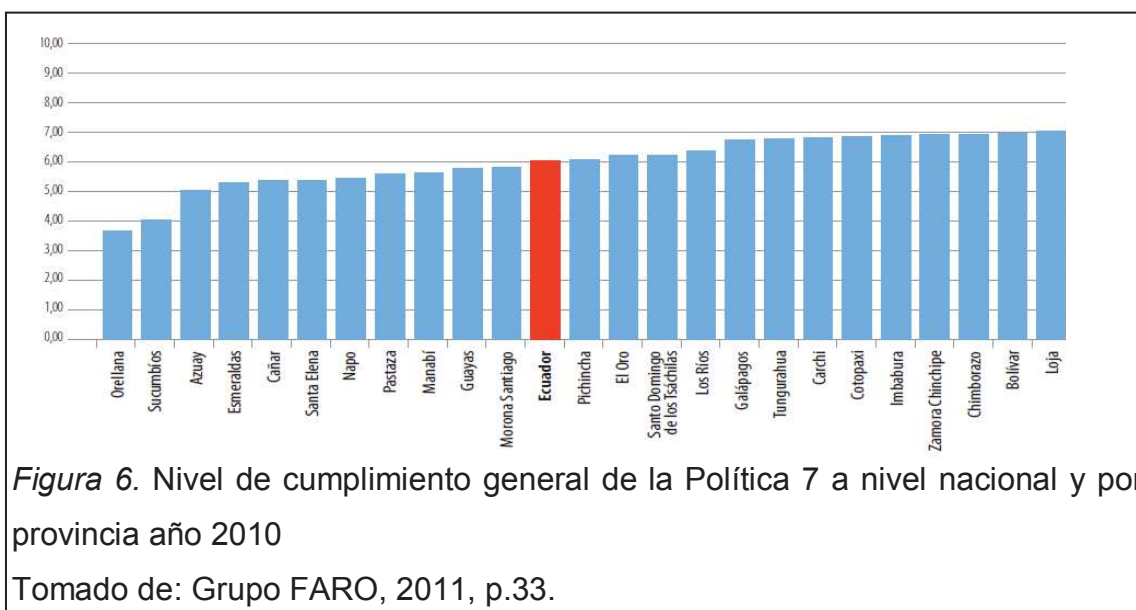


Figura 5. Desempeño de estudiantes en Lenguaje en 7.º, 10.º de EGB, y 3.º de Bachillerato; Pruebas SER censal 2008

Tomado de: Ministerio de Educación, base de datos SER, 2008, citado en Grupo FARO, 2011, p.29.

Política 7: Revalorización de la profesión docente y mejoramiento de la formación inicial, capacitación permanente, condiciones de trabajo y calidad de vida.

Como se puede observar en la figura posterior, los resultados del estudio a la Política 7 revelan que a escala nacional alcanza un nivel de cumplimiento sobre la media de 5,99 (figura 6) (Grupo FARO, 2011). En cuanto a esta política se evidencia diversos avances referentes al aumento salarial, la formación y evaluación de los docentes. Sin embargo la Política 7 será estudiada y analizada con mayor profundidad en la siguiente sección de este estudio debido a que es uno de los temas centrales de la presente investigación.



Política 8: Aumento del 0,5% anual en la participación del sector educativo en el PIB hasta el año 2012, o hasta alcanzar al menos el 6% del PIB.

Según el estudio de Grupo FARO (2011), la Política 8 muestra un incremento del gasto del Sector Educación que supera la media con 6,73 (Grupo FARO, 2011). El país ha pasado de invertir en educación 2,6% del PIB en el año 2006, a 4% en el 2010 (Grupo FARO, 2011). Los resultados expuestos en la tabla

posterior reflejan que es probable alcanzar el objetivo planteado en la Política 8 (tabla 5) (Grupo FARO, 2011).

Tabla 5. Resumen Cumplimiento Política 8 año 2011

Dónde estamos	2010		4,04%
Dónde deberíamos estar	2010		4,11%
Dónde estaríamos	2015		6,32%
Llegaremos a la meta	2015	Probable	>90%

Tomado de: Grupo FARO, 2011, p. 17.

Los resultados del estudio realizado por Grupo FARO (2011) exponen que la educación de calidad que el Ecuador debe alcanzar, en el periodo restante del PDE, es una educación integral, que considere al aprendizaje permanente y no solo al escolarizado. Que tenga como fin generar sujetos de derechos y responsabilidades, comprometidos con la inclusión social y cultural, capaces de aportar al desarrollo local y social, participativos y democráticos (MinEduc, 2013b).

2.1.1.2.2 Informe Grupo FARO 2014

El último informe emitido por Grupo FARO en el 2014 del PDE tiene un enfoque diferente, analiza el presupuesto público destinado a la consecución de las ocho políticas del PDE 2006-2015, durante el periodo 2009-2013, desde la perspectiva de los derechos humanos (Yáñez, 2014). La metodología de investigación consiste en revisar el presupuesto público a través de tres principios: "la progresividad, el uso máximo de recursos disponibles y la no discriminación" (Yáñez, 2014, p. 4).

Es decir se analizan "(1) la evolución del gasto público en el periodo 2009 -2013 (2) la evolución de la ejecución del presupuesto en el periodo mencionado; (3) un análisis del principio de no discriminación en el gasto público y (4) indicadores de resultado asociados al cumplimiento de la política" (Yáñez,

2014, p. 4). Este último factor mencionado se aplica únicamente a las cuatro primeras políticas del PDE, ya que solo éstas expresan un indicador cuantitativo concreto a analizar (Yáñez, 2014).

Los indicadores que se tomaron para llevar a cabo la investigación fueron indicadores de derechos humanos, que permiten medir los esfuerzos del Estado para el cumplimiento de un derecho (Yáñez, 2014). Según lo estipulado por la ONU para cumplir este objetivo se aplica tres tipos de indicadores: (1) estructurales, que miden la existencia de instrumentos legales e institucionales para el cumplimiento del derecho determinado, (2) de proceso, los cuales relacionan las políticas, programas e intervenciones del Estado para el alcance del derecho en cuestión y (3) de resultados, que miden los logros individuales y colectivos que cooperan al alcance del derecho específico en un contexto determinado (Yáñez, 2014).

Los indicadores aplicables a la investigación de Grupo FARO 2014 fueron los de proceso y los de resultado, los primeros se utilizaron para el análisis de las ocho políticas del PDE, ya que se trata de la ejecución de acciones específicas a favor de los derechos humanos (Yáñez, 2014). Los segundos se aplicaron para las primero cuatro políticas del PDE para fortalecer su análisis, los dos principios aplicados en esta investigación son medibles de manera cuantitativa, en cuanto al factor de no discriminación no fue cuantificado sino analizado de manera global (Yáñez, 2014). Para medir los principios de progresividad y uso máximo de los recursos disponibles se usa la tasa de crecimiento en la asignación de presupuesto (anual y promedio entre varios años) y la tasa de ejecución, respectivamente (Yáñez, 2014).

Las fuentes de información para emitir el informe de Grupo FARO (2014) fueron principalmente la matriz de la Procuraduría General del Estado (PGE) correspondiente al Ministerio de Educación (MinEduc), el Archivo Maestro de Instituciones Educativas (AMIE) , Ministerio de Finanzas, el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INEC) y el Banco Central del Ecuador (Yáñez, 2014). En esta investigación se analiza la asignación del presupuesto

únicamente a nivel nacional no a nivel provincial o cantonal debido a limitaciones metodológicas (Yáñez, 2014). El estudio se divide en ocho secciones, una por política (Yáñez, 2014).

Política 1: Universalización de la Educación Inicial de 0-5 años.

Debido a la importancia que la Educación Inicial adquirió en el país el Ministerio Coordinador de Desarrollo Social (MCDS) implementó en el 2013 la Estrategia Nacional Intersectorial para la Primera Infancia “Infancia Plena”, dirigida a los 2 009. 964 niños y niñas de cero a cinco años que habitan en el país, dando prioridad a los que viven en condición de pobreza (Yáñez, 2014).

En la figura posterior se puede observar que el presupuesto devengado en el 2013 para la Política 1 fue de 4,92 millones de USD que representa el 0,15% del presupuesto total de educación asignado para el 2013 que fue 3 225,49 millones de USD (figura 7) (Yáñez, 2014). En el 2013 se alcanza una tasa de cobertura en educación inicial del 29,57%, a pesar de los avances y el crecimiento constante, todavía existe una brecha de cobertura aproximada de 60% lo cual representa un reto para el MinEduc y el Estado ecuatoriano (Yáñez, 2014).

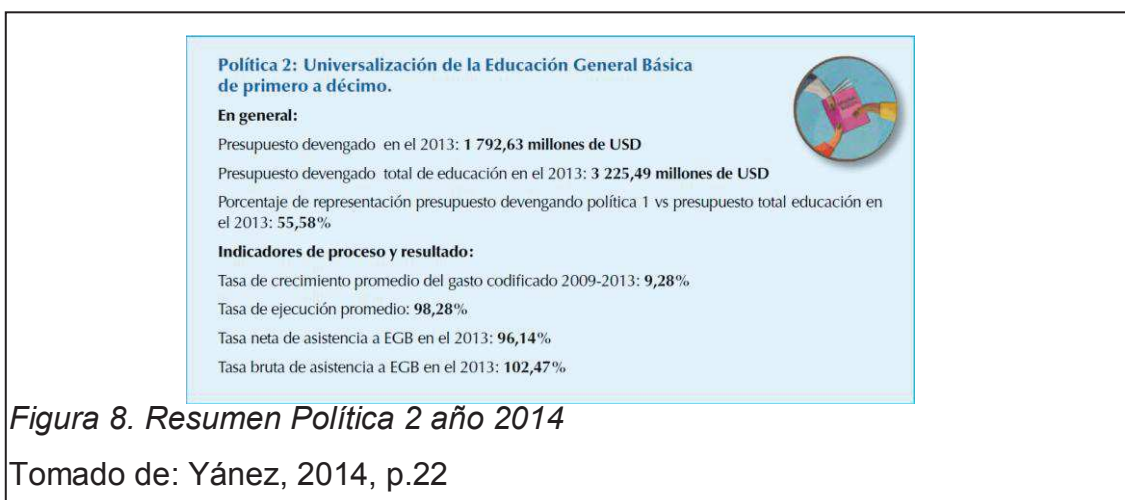


Política 2: Universalización de la Educación General Básica de primero a décimo.

La EGB en Ecuador comprende 10 años de estudio, aproximadamente entre los cinco y 14 años 11 meses (Yáñez, 2014). La inversión pública asignada a esta política ha sido destinada principalmente a proyectos de eliminación de barreras que son tres: “Hilando desarrollo”, Programa de alimentación escolar (PAE) y entrega de textos escolares; el programa “Bono Matrícula” también para facilitar el acceso y otra de las inversiones es el pago a docentes de EGB (Yáñez, 2014).

El gasto corriente en el pago a docentes, constituye el rubro más elevado del gasto total del MinEduc, en el 2013 representó el 70% del total del presupuesto asignado al MinEduc (MinEduc, 2013b). En el periodo 2011-2012 se experimenta un incremento notorio de este rubro debido a la creación de la LOEI y en 2012 se destinó aproximadamente 1 627, 79 millones de USD en sueldos a docentes de EGB (MinEduc, 2013b).

En general la Política 2 cumple el principio de progresividad, como se observa en la figura 8, ya que alcanza el 9,28% de crecimiento anual y el principio de ejecución también siendo este bastante elevado alcanza una tasa de 98,28% en el periodo 2009-2013 (Yáñez, 2014). En total la Política 2 recibió 1 792,63 millones de USD en el 2013 que representa el 55,58% del presupuesto total para educación (figura 8) (Yáñez, 2014).



Política 3: Incremento de la población estudiantil del Bachillerato hasta alcanzar al menos el 75% de los jóvenes en la edad correspondiente.

La Política 3 tiene tres principales líneas de gastos: el proyecto de Nuevo Bachillerato Ecuatoriano, el Bono Matrícula para la eliminación de aporte voluntario y el pago de salarios a docentes (Yáñez, 2014). El Nuevo Bachillerato ecuatoriano implementó un nuevo currículum unificado en el año 2011, conocido como Bachillerato General Unificado (BGU), los primeros años implicaron mayor inversión para la elaboración de la nueva malla curricular y la capacitación a los docentes (MinEduc, 2013b). El presupuesto para pago de salarios a docentes de Bachillerato en el 2013 ascendió a 357,32 millones de USD de los cuales se ejecutó un 99,72% casi la totalidad (Yáñez, 2014).

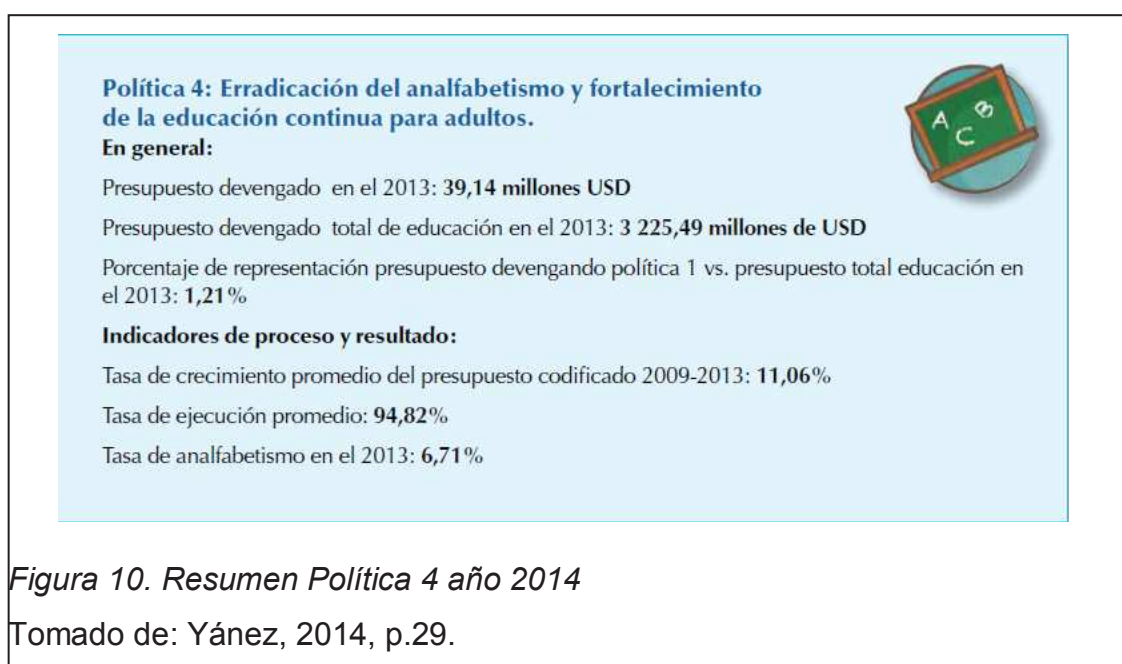
Como se puede observar en la figura posterior, el total del presupuesto asignado en 2013 para la Política 3 fue de 361,35 millones de USD, lo que representa el 11,20% de la asignación total del presupuesto público para educación (figura 9) (Yáñez, 2014). La tasa de asistencia al BGU en el 2013 llega a 65,80% y para el 2015 deberá alcanzar el 75% (Yáñez, 2014). En el lapso 2009-2013 la Política 3 alcanzó un crecimiento anual de 7,44% cumpliendo el principio de progresividad, en cuanto al uso de recursos presenta una tasa de ejecución promedio de 98,85% (figura 9) (Yáñez, 2014).



Política 4: Erradicación del analfabetismo y fortalecimiento de la educación continua para adultos.

Existen varios proyectos destinados a contribuir con el alcance de la Política 4 uno de ellos es el programa “Educación Básica para Jóvenes y Adultos” (EBJA) que busca eliminar el analfabetismo (MinEduc, 2013b). La siguiente meta, después de haber alcanzado la post-alfabetización, es el Bachillerato para jóvenes y adultos; también se desarrolla el Programa de Educación Popular Permanente que contiene el gasto del pago al personal necesario para los procesos de alfabetización y post-alfabetización (Unesco, 2014b).

En la figura posterior se puede observar que el presupuesto total devengado en el 2013 para la Política 3 fue de 39,14 millones de USD, lo que representa el 1,21% del presupuesto total educación, alcanzando una tasa promedio de crecimiento anual durante el periodo 2009-2013 de 11,06% (figura 10) (Yáñez, 2014). Todos los años muestran un constante alcance de progresividad a excepción del año 2013, la tasa de ejecución es bastante alta y llega al 94,82% en el periodo analizado (figura 10) (Yáñez, 2014).



Política 5: Mejoramiento de la infraestructura física y equipamiento de las instituciones educativas.

Los programas de inversión que se han desarrollado para alcanzar el objetivo de la Política 5 son: (1) construcción de Unidades Educativas del Milenio, (2) proyecto para la Nueva Infraestructura Educativa, (3) construcción de escuelas multifuncionales y seguras, (4) Unidades Educativas del Milenio para la Frontera Norte, (5) desarrollo de infraestructura para los Pueblos Indígenas del Ecuador, (6) Sistema de Tecnologías para la Escuela y la Comunidad y (7) el programa de Infraestructura para la Educación de Calidad y Calidez (MinEduc, 2013b).

La figura 11 expone que la inversión devengada para la Política 5 en 2013 fue de 101,78 millones de USD, lo que representa el 3,16% del presupuesto total asignado a educación (Yáñez, 2014). La tasa de crecimiento anual alcanza el 5,48% cumpliendo con el principio de progresividad, y en cuanto a la ejecución llega al 62,23% que no es muy elevada en comparación con las otras políticas analizadas, principalmente debido a que las primeras cuatro políticas implican pago de sueldos a docentes (figura 11) (Yáñez, 2014).



Figura 11. Resumen Política 5 año 2014

Tomado de: Yáñez, 2014, p.34.

Política 6: Mejoramiento de la calidad y equidad de la educación, e implementación de un sistema nacional de evaluación y rendición social de cuentas del sistema educativo.

Los proyectos que se han desarrollado para alcanzar el cumplimiento de la Política 6 son 14, entre los que han alcanzado mayor inversión devengada están: el nuevo modelo de gestión que implica la desconcentración del MinEduc en zonas, distritos y circuitos; también está el fortalecimiento de la rectoría y la institucionalidad del MinEduc (MinEduc, 2013b).

Como se puede observar en la figura posterior, el presupuesto total devengado para la Política 6 en el año 2013 fue de 34,52 millones de USD, lo que representa el 1,07% del total de presupuesto educación para 2013 (figura 12) (Yáñez, 2014). La tasa de progresividad es bastante elevada alcanzando el 111,54% con un crecimiento anual muy positivo, el porcentaje de ejecución llega a 77,52% (figura 12) (Yáñez, 2014).



Política 7: Revalorización de la profesión docente y mejoramiento de la formación inicial, capacitación permanente, condiciones de trabajo y calidad de vida.

Los proyectos que se han creado para alcanzar las metas de la Política 7 son: fortalecimiento de la Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera, del Sistema Nacional de Desarrollo Profesional (SíProfe), de la jubilación a docentes, pruebas de mérito y oposición e incentivos a los mismos y la creación de la Universidad Nacional de Educación (UNAE), (Unesco, 2014b).

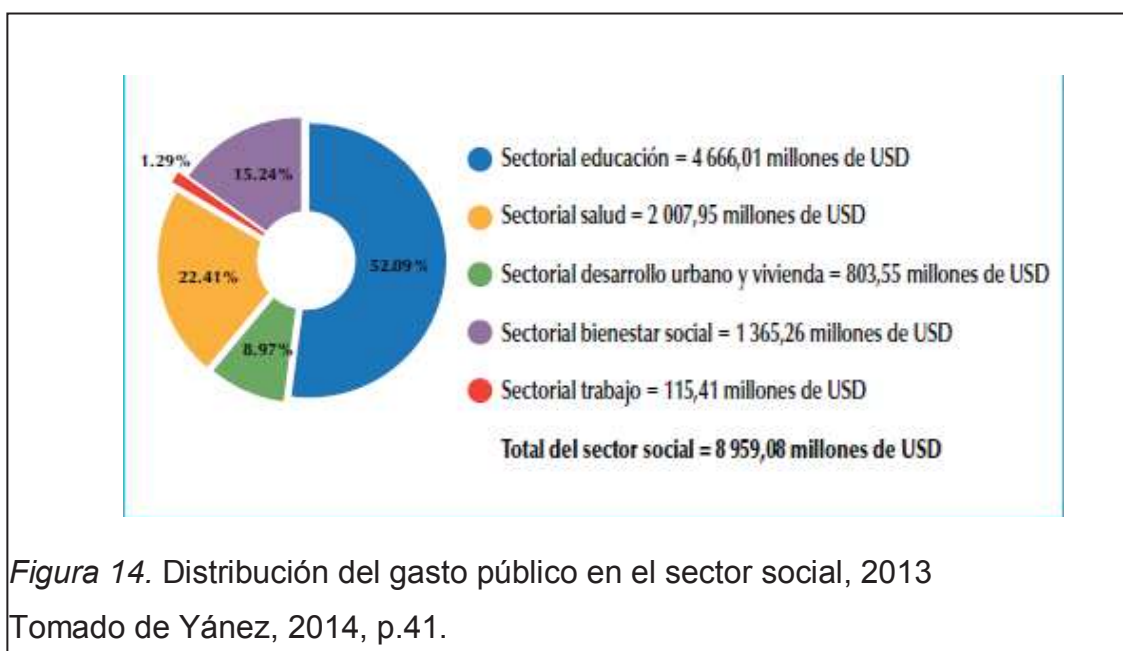
La figura posterior expone que la Política 7 alcanza un presupuesto total devengado en 2013, de 479,08 millones de USD, valor que representa el 14,85% del presupuesto total para educación 2013 (figura 13) (Yáñez, 2014). Alcanza una tasa de crecimiento anual en el periodo 2009-2013 del 58,57% y el porcentaje de ejecución llega al 93,09% durante los años antes señalados (figura 13) (Yáñez, 2014). Esta política será analizada más a profundidad posteriormente en la presente investigación.



Política 8: Aumento del 0,5% anual en la participación del sector educativo en el PIB hasta el año 2012, o hasta alcanzar al menos el 6% del PIB.

La Política 8 nace a partir de varios requerimientos de la Unesco para mejorar el acceso y la calidad educativa en todo el mundo, y una de las metas para países de América que se debía lograr hasta el 2015 era alcanzar al menos el 6% del PIB de inversión en educación (Unesco, 2014a). En Ecuador se planteó un objetivo del 0,5% de crecimiento anual para alcanzar el 6%, el PGE clasifica al gasto público en 23 sectores, uno de estos es el sectorial educación que a su vez abarca 72 instituciones, algunas son: MinEduc, Ministerio de Cultura, Ministerio del Deporte, Secretaría Nacional de Ciencia y Tecnología, entre otras (MinEduc, 2013b).

Como se puede observar en la figura posterior, el sector educación representa el 52,09% de toda la inversión destinada al sector social en su conjunto (ver figura 14) (Yáñez, 2014). En la figura 15 se evidencia que el total de presupuesto invertido en educación para el 2013 fue de 3 225,49 millones de USD, alcanzando una tasa de crecimiento anual constante durante el periodo 2009-2013 de 0,51% (figura 15) (Yáñez, 2014).



Política 8: Aumento del 0,5% anual en la participación del sector educativo en el PIB hasta alcanzar al menos el 6%.

En general:

Total del gasto devengado en el 2013: **3 225,49 millones de USD**

Indicadores de proceso y resultado:

Tasa de crecimiento promedio del presupuesto codificado 2009-2013: **0,51 %**



Figura 15. Resumen Política 8 año 2014

Tomado de: Yáñez, 2014, p.40.

De manera general se observa que las ocho políticas del PDE cumplen con el principio de progresividad manteniendo un crecimiento anual de inversión devengada durante el periodo 2009-2013, las políticas uno (educación inicial), seis (mejoramiento de la calidad educativa y sistema nacional de evaluación) y siete (revalorización docente) son las que más crecimiento presupuestario anual evidencian en el lapso temporal analizado (MinEduc, 2013b).

En cuanto a la tasa de ejecución las políticas dos (EGB), tres (Bachillerato) y siete (revalorización docente) son las que alcanzan los porcentaje más altos; en contraste, las políticas uno (Educación Inicial) y cinco (mejoramiento de la infraestructura) son las que poseen tasas de ejecución más bajas (Yáñez, 2014). La cobertura de Educación Inicial y el analfabetismo son los puntos más alejados de alcanzar los objetivos planteados en el PDE (MinEduc, 2013b).

Los resultados de la investigación de Grupo FARO 2011 y 2014 permiten observar el fortalecimiento específico de la Política 7, que en el informe del año 2011 era la política con el promedio de cumplimiento más bajo a nivel nacional, por el contrario, en el informe 2014 es una de las políticas con mayor porcentaje de progresividad y ejecución en el presupuesto devengado (Yáñez, 2014).

Los estudios también hicieron posible el seguimiento al PDE con la participación de la ciudadanía y los representantes de diversos sectores sociales como entes enriquecedores de la investigación (Grupo FARO, 2011). El desafío de alcanzar la transformación que el país ya ha iniciado requiere el trabajo y esfuerzo predominante del Estado y del Ministerio de Educación; pero también del sector privado y la sociedad civil que deben acompañar y vigilar el proceso, evaluando su cumplimiento y proponiendo iniciativas de políticas y acciones que contribuyan al alcance de los objetivos del PDE (Grupo FARO, 2011).

A continuación se estudiará más a fondo la revalorización docente como eje transversal de la Política 7, se expondrá el contexto internacional y regional detrás de esta política y por último, la realidad nacional de la misma.

2. 2.2 Valorización del docente

2.2.2.1 Valorización social del docente

La valorización del educador surge como una temática de gran importancia a nivel mundial debido a la decadencia de la profesión docente frente a la sociedad, es así que surgen políticas públicas prominentes que impulsen la revalorización de este agente educativo que constituye el eje de la calidad de la enseñanza (Ávalos y Sotomayor, 2012).

A partir de este antecedente, el siglo XXI inicia con la preocupación de alcanzar el máximo aprovechamiento de las más de 12.000 horas que cada niño pasa frente al docente antes de egresar (Cabezas y Claro, 2011). Se ha experimentado gran avance en materia educativa y se ha logrado cambios vitales en el siglo XX, la accesibilidad y la infraestructura son problemas prácticamente superados (Cabezas y Claro, 2011).

Entonces surge la interrogante de porqué los estudiantes aún no aprenden lo que se espera según las evaluaciones nacionales e internacionales, qué es lo

que está fallando (Cabezas y Claro, 2011). La respuesta señala al docente, considerado como el factor intraescolar más determinante al momento de explicar las diferencias entre la calidad de los aprendizajes de los estudiantes y el desarrollo de sus habilidades no cognitivas (García-Huidobro, 2014).

El análisis, por tanto, debe iniciar con el docente, la organización institucional y las condiciones laborales con las que se desempeña (Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura [OEI], 2013). El más grande desafío que tienen la gran mayoría de países es el elevar la calidad del talento humano en el proceso educativo, para lograr esto se debe desarrollar una serie de estrategias que permitan alcanzar una calidad integral del docente (Scheleicher, 2015).

La realidad internacional indica que la valorización social del docente, las remuneraciones y la formación inicial, son entre otros, factores críticos para lograr atraer al mejor talento humano a las carreras de pedagogía (Cabezas y Claro, 2011). Las condiciones intelectuales y humanas del educador son las que influyen directamente en los resultados de aprendizaje, de ahí que es primordial la revalorización social del docente (García-Huidobro, 2014). Es primordial dar atención a los incentivos y desincentivos que determinan la decisión de los jóvenes al momento de elegir su opción de vida profesional (García-Huidobro, 2014).

La imagen social que tiene la comunidad mundial, sobre todo la latinoamericana, de los docentes revela claros rasgos de desvalorización (OEI, 2013). Por ejemplo en Chile solo un 47% de las personas afirman que es un orgullo ser educador en su país, 34% estarían interesados en estudiar pedagogía en contraste con un 72% que estarían interesados en estudiar medicina (Cabezas y Claro, 2011).

La baja valoración se ve reflejada incluso en la falta de apreciación que los mismos docentes tienen de su carrera, ellos consideran que el estatus de su profesión es bajo o medio (OEI, 2013). Estas condiciones hacen que el docente

se sienta desmotivado, ya que a pesar que su labor es de gran responsabilidad no es valorada socialmente (Cabezas y Claro, 2011).

La situación en países que cuentan con los sistemas educacionales más exitosos del mundo, es todo lo contrario de lo que sucede en la realidad educativa latinoamericana, estos son países como Finlandia, Singapur o Corea del Sur (Cabezas y Claro, 2011). En estos países la profesión docente está por sobre cualquier otra profesión, en cuanto a satisfacción laboral, aporte social y trascendencia de su labor (Cabezas y Claro, 2011). Es decir, que debido al estatus tan elevado de esta profesión los mejores y más talentosos aspiran a la docencia como su carrera universitaria (Ávalos y Sotomayor, 2012). Los educadores de estos países han manifestado que la valoración social de la profesión, fue uno de los factores más influyentes al momento de tomar su decisión de estudiar pedagogía (Cabezas y Claro, 2011).

La valoración social de cada profesión determina la calidad de estudiantes que esta es capaz de atraer, y la calidad de docentes afecta al prestigio de la profesión (Mourshed, Chijioke y Barber, 2010). El sistema educativo donde la profesión docente tiene bajo prestigio atrae a estudiantes menos calificados, lo que conducirá a un estatus de la profesión aún más bajo, pero un sistema donde la profesión docente tiene una posición de importancia en la sociedad atraerá a los mejores y la carrera se revalorizará (Mourshed, Chijioke y Barber, 2010).

Los jóvenes al momento de elegir una carrera universitaria consideran el prestigio de la profesión por la que se van a decidir, esto abarca distintos factores como “la expectativa de ingreso al iniciar actividades y su proyección en el tiempo, la calidad de vida de quienes ejercen la profesión, las condiciones laborales, la diversidad de oportunidades y la imagen pública de la actividad, entre otros” (Cabezas y Claro, 2011, p.6). Estos factores abarcan elementos más específicos como remuneraciones, incentivos, calidad de la formación inicial, evaluación del desempeño profesional, entre otros (Unesco, 2014a).

Según estudios, las remuneraciones por hora de los docentes equivalen a dos tercios del salario por hora que han logrado otros profesionales (Unesco, 2014a). También existe una brecha salarial en relación con el nivel de educación, es así que un docente de Bachillerato gana más que uno de Básica, y este a su vez gana más que el de educación inicial (Cabezas y Claro, 2011). Pese a que en los últimos años se ha buscado crear escalas de salarios y de incentivos para los docentes estas siguen siendo inamovibles, por lo que la valorización social del docente se ve altamente afectada (Ávalos y Sotomayor, 2012).

Las carencias y deficiencias de la vida profesional del docente, hacen que la desvalorización se encuentre estancada, por lo que es primordial que los gobiernos creen políticas educativas de revalorización docente aun cuando los resultados se vean a largo plazo (Unesco, 2014a). Este es un gran proyecto que abarca la atracción de los mejores, una formación inicial de calidad y el apoyo total en la ejecución de su profesión, pero de seguro vale la pena y marcará el inicio de un progreso en la auto valoración del docente (OEI, 2013). Si se aspira acabar con problemas como la pobreza, los gobernantes deben preocuparse de formar y proveer docentes de calidad, orgullosos, comprometidos y motivados con su labor (Cabezas y Claro, 2011).

2.2.2.2 Auto valorización del docente

El concepto de docencia ha evolucionado en los últimos años con respecto al siglo pasado, hablar de auto valoración docente abarca grandes cambios en la apreciación de la profesión de la enseñanza, que se han visto afectados por las condiciones políticas, sociales, económicas, tecnológicas, entre otras (De Azevedo, 2013).

Al estudiar la auto valoración docente lo más importante es conocer la apreciación que tienen los educadores de sí mismos como un ejemplo de docencia, las respuestas en Latinoamérica muestran que los docentes aceptan su responsabilidad e intención de brindar siempre lo mejor como profesionales;

sin embargo, no se consideran modelos, ejemplos, ni actores de aportes significativos para la educación (De Azevedo, 2013). Lo que se evidencia claramente en sus criterios es que la auto valorización del docente se ha visto influenciada también por la postura social sobre la profesión, esta carencia de estatus y valor social de los educadores ha afectado el propio concepto de los docentes sobre sí mismos como profesionales (Ávalos y Sotomayor, 2012).

Según Campos (2007):

“El saber de los docentes se hace en el ejercicio de la profesión docente: el profesor no se limita a aplicar teorías o técnicas de enseñanza, el trabajo exige del profesor la creatividad, la experiencia, la paciencia, la vivencia y el tiempo. El docente se torna maduro por la propia actividad de ser profesor, haciéndose profesor en el cotidiano de la acción docente”. (Campos, 2007, citado en de Azevedo, 2013, p. 111)

La auto valorización de los docentes inicia al conocer la importancia de su rol social, comprendiendo y siendo consciente de la compleja tarea que tiene en sus manos de dejar una huella en sus estudiantes para siempre con su trabajo en el aula, reflejando su integralidad como ser humano (Ávalos y Sotomayor, 2012). El saber del docente debe articularse con la práctica, estos elementos no pueden ser distantes o contradictorios (De Azevedo, 2013).

La comprensión de las tareas propias de su ejercicio profesional y de las relaciones inter personales involucradas, forman la identidad del educador que construye y reconstruye a lo largo de la vida profesional (Ávalos y Sotomayor, 2012). La identidad del docente se compone de creencias, emociones y actitudes; en lo concerniente a las emociones, estas sostienen la creencia en el valor de la profesión elegida generando vocación y compromiso (De Azevedo, 2013).

Si se quiere conocer cómo expresan su identidad los docentes se debe indagar sus definiciones conceptuales y emotivas de porqué son docentes (vocación), sus razones para ejecutar su labor a pesar de condiciones difíciles

(motivación), las creencias sobre su propia capacidad y efectividad (percepción de eficacia), y cuáles han sido los elementos que les han permitido mejorar (formación y experiencia), así como las resistencias respecto a conflictos de sus definiciones de identidad y de las que vienen del mundo externo, sobre todo de las políticas educacionales (Ávalos y Sotomayor, 2012).

La valorización del docente es un factor determinante para garantizar la calidad educativa, y constituye el componente identitario trascendental del educador frente a sí mismo, frente al sistema educativo y a la sociedad (De Azevedo, 2013). En consecuencia, las fuerzas públicas deben unirse para invertir su atención en establecer políticas que brinden a los docentes un contexto y una realidad que valore, motive, levante y engrandezca su condición social, profesional y personal (Unesco, 2014a).

2.2.2.3 Modelos internacionales de políticas de valorización docente

Los países que cuentan con los sistemas educacionales más exitosos del mundo como Finlandia, Singapur o Corea del Sur, viven una realidad en la que las políticas públicas garantizan el estatus de los docentes como uno de los más elevados entre todas las demás profesiones, en consecuencia, los mejores y más talentosos aspiran la docencia como su carrera universitaria (Mourshed, Chijioke y Barber, 2010).

Los países que encabezan la excelencia educativa coinciden en que la calidad de sus docentes es fundamental para obtener buenos resultados y el respaldo social de la profesión (Cabezas y Claro, 2011). Es así que atraen a las personas más aptas para ingresar a las carreras de pedagogía, las forman y preparan con calidad y las apoyan en el ejercicio de su labor (Unesco, 2014a).

Singapur, Corea del Sur y Finlandia se posicionan muy por sobre el promedio de calidad educativa de los países de la OCDE, en evaluaciones estandarizadas de ciencias, matemáticas y lenguaje (Cabezas y Claro, 2011). En estos países reclutan al 100% de sus docentes a través de un proceso muy

selectivo, los eligen solamente del tercio superior de la distribución de graduados de colegios, es decir, se aseguran que quienes vayan a ser educadores sean los mejores (García-Huidobro, 2014).

Singapur selecciona uno de cada seis aspirantes a carreras docentes tomando en cuenta sus calificaciones, conocimientos y personalidad (Cabezas y Claro, 2011). Finlandia aprueba uno de cada diez postulantes, valoran sus conocimientos, sus aptitudes para la docencia y su práctica en el aula (Mourshed et al., 2010). Ambos países financian la carrera, supervisan la calidad de la educación inicial de los docentes y entregan dinero extra a los estudiantes seleccionados para gastos personales (Cabezas y Claro, 2011).

También monitorean la oferta y demanda docente para suplir siempre la cantidad que se necesita y garantizan su efectividad en el aula (Mourshed et al., 2010). Los salarios de los docentes en estos países no son los mejores pero si adecuados para su nivel de vida y buscan dar incentivos iniciales y aumentos permanentes (Mourshed et al., 2010).

La evaluación del docente en Finlandia no se hace externamente sino internamente a través de autoevaluación, en Corea del Sur tienen un sistema en el que la evaluación la llevan a cabo los pares del docente, directivos, padres y estudiantes (Cabezas y Claro, 2011), en Singapur evalúan a sus docentes por los resultados de sus alumnos, sus competencias, capacitaciones, además por su contribución a la innovación y mejora de la Institución (Mourshed et al., 2010).

Otro país que busca también revalorizar la profesión docente es Inglaterra, este país ha realizado una campaña publicitaria promoviendo e incentivando el ingreso a carreras pedagógicas, su objetivo es en cinco años cambiar la prioridad social de la carrera docente promoviéndola desde el lugar 100 a uno de los primeros lugares en el país (Cabezas y Claro, 2011).

Los países exitosos en educación coinciden en que el ambiente laboral también influye en el rendimiento del docente, de tal manera que afirman que mejores condiciones de trabajo y mejor liderazgo en la institución educativa, significarían un mayor incentivo que aumentos salariales (Scheleicher, 2015). Por ejemplo, Singapur brinda a sus docentes desarrollo profesional permanente, autonomía en la toma de decisiones y oportunidades de cooperación entre colegas con el fin de alcanzar el desarrollo profesional (Cabezas y Claro, 2011). En Finlandia la realidad es muy similar, donde establecen firmemente que el curriculum indica a los docentes qué enseñar pero no cómo hacerlo (Cabezas y Claro, 2011).

Sin duda la identidad del docente y la eficiencia de su trabajo se encuentran directamente anclados a la realidad política, social e histórica, y a los elementos que dotan de sentido su trabajo (Ávalos y Sotomayor, 2012). Los países más exitosos en resultados de aprendizaje, son el modelo de la importancia que tiene la implementación y la ejecución eficiente y pertinente de las políticas públicas docentes, para países como Ecuador que se encuentra en los inicios de un proceso de desarrollo educativo y revalorización de sus docentes (Unesco, 2014a).

2.2.2.4 La revalorización docente en Ecuador

El docente ecuatoriano ha recuperado su valor como profesional en los últimos años progresivamente, se menciona la recuperación de su valor porque esta estimación se había perdido, de ahí surge la necesidad de trabajar por la revalorización del docente ecuatoriano, no solo con la implantación la Política 7, sino también a través de toda la normativa y el trabajo público (MinEduc, 2013b).

Según la investigadora experta en el tema de política educativa, Tracey Tokuhama-Espinosa la desvalorización docente en el país viene acarreándose desde hace siglos atrás, debido a gran cantidad de fenómenos sociales, históricos, políticos y económicos (T. Tokuhama-Espinosa, entrevista personal,

4 de febrero, 2015). También afirma que los primeros docentes del sistema educativo ecuatoriano fueron personas que no tenían ningún tipo de formación profesional en educación, posteriormente surgieron ya algunos formados en institutos pedagógicos, pero este fue un proceso que avanzaba lentamente, de la mano de metodologías de enseñanza precarias (T. Tokuhama-Espinosa, entrevista personal, 4 de febrero, 2015).

La falta de oportunidades de formación profesional docente y la baja calidad de la que existía, llevaron a un deterioro de la imagen del docente frente a sus alumnos, al proceso educativo y a la sociedad en general (T. Tokuhama-Espinosa, entrevista personal, 4 de febrero, 2015). Este planteamiento es reafirmado por Ximena Sánchez, la coordinadora de procesos de capacitación de la Subsecretaría de desarrollo profesional educativo del MinEduc, quien afirma que años atrás cualquier persona podía ser un educador y sin necesidad de preparación, ni esfuerzo alguno, por lo que los efectos de este fenómeno fueron evidentes y muy difíciles de desarraigar de los mismos docentes y la sociedad (X. Sánchez, entrevista personal, 6 de febrero, 2015).

Conforme ha avanzado el desarrollo social, cultural y económico a nivel mundial, el país se ha visto presionado en los últimos años a generar cambios profundos que revelen resultados ante los tratados internacionales, es por eso que en los últimos 10 años se ha convertido en una prioridad a nivel público revalorizar al docente ecuatoriano y se han ejecutado las estrategias y planes para alcanzar ese objetivo (T. Tokuhama-Espinosa, entrevista personal, 4 de febrero, 2015).

Según datos del AMIE (2013) existen 210.850 docentes en el Ecuador, de los cuales la gran mayoría (66%) poseen título superior de tercer nivel, seguidos por lo que poseen título no docente (21%) (MinEduc, 2013b). Es decir, la realidad ha cambiado y se está viviendo un gran avance en cuanto al nivel de formación inicial alcanzado por los docentes (MinEduc, 2013b). Sin embargo, según la representante de la Subsecretaría de desarrollo profesional educativo del MinEduc, aún existe una baja valoración social de los educadores, y una

baja auto valorización de sí mismos como profesionales de la educación (X. Sánchez, entrevista personal, 6 de febrero, 2015).

En la actualidad las secuelas de la subestimación del docente y su labor siguen latentes, pero han menguado de forma notoria, como resultado de un arduo trabajo, por ejemplo; el gobierno ha realizado grandes campañas publicitarias que promocionan la esencia y la identidad de lo que significa ser un docente y la importancia de su rol en la sociedad; todo esto para revalorizar la profesión e incentivar a los jóvenes a elegir esta como su carrera universitaria; lo que convierte a la carrera docente en una de las más impulsadas en el Ecuador para tercer y cuarto nivel, así como para becas al exterior (X. Sánchez, entrevista personal, 6 de febrero, 2015). Además, se han logrado grandes alcances en el plano político público, en cuanto a la revalorización docente, los mismos que respaldan y sustentan la importancia del educador a nivel nacional, como por ejemplo; la creación del PDE 2006-2015, de la LOEI, de los Estándares de Calidad Educativa, entre otros (Unesco, 2014b).

Según X. Sánchez (entrevista personal, 6 de febrero, 2015) la revalorización docente, en Ecuador, no es una meta alcanzada por completo, se encuentra en proceso, pero avanza con mucha más rapidez y fuerza a partir de la creación del PDE y las ocho políticas que lo conforman, los cambios son evidentes y las estrategias que se han diseñado y ejecutado, empiezan a generar impacto en la realidad educativa y social de los ecuatorianos.

2.2.2.4.1 La revalorización docente en el Plan Decenal de Educación del Ecuador- Política 7

El PDE fue creado en el año 2006 con el fin de alcanzar las demandas educativas a nivel mundial, significó un compromiso público en busca del fortalecimiento del sistema educativo ecuatoriano, se estableció concretamente las metas a alcanzar en un lapso de tiempo específico (2015), las mismas que fueron plasmadas en ocho políticas de estado (MEC, 2006). Cada política del

PDE posee un plan de acción determinado que permite alcanzar las metas planteadas (MinEduc, 2008).

La Política 7, que es la concerniente a este estudio, consiste en “la revalorización de la profesión docente, desarrollo profesional, condiciones de trabajo y calidad de vida” (MinEduc, 2008, p.33). Fue planteada con el objetivo de “estimular el ingreso a la carrera de formación docente mejorando su formación inicial, la oferta de sus condiciones de trabajo, calidad de vida y la percepción de la comunidad frente a su rol” (MinEduc, 2008, p.33).

Los principales logros en torno a esta política, en los dos primeros años de su ejecución, fueron los incrementos a la jubilación voluntaria con 1.273 docentes jubilados, alzas salariales de 10 dólares sobre el salario mínimo del docente, bonos de vivienda, la creación de un sistema de capacitación y desarrollo profesional (SíProfe), la aplicación de la primera parte de un proceso de evaluación docente voluntario, con un total de 1.569 participantes, un nuevo modelo de formación inicial para los docentes de formación inicial y de educación básica, entre otros (Tokuhama-Espinosa et al., 2009). Sin embargo, las primeras pruebas realizadas a docentes de la región Costa en el año 2009 por medio del SER, mostraron que el 73% de los maestros calificaron como “buenos” y apenas el 0,08% como “excelentes” (Tokuhama-Espinosa et al., 2009).

En el año 2010, la información revela que empiezan a surgir importantes avances como el inicio del proceso de la creación de estándares de calidad educativos (dentro de estos los de desempeño profesional), la formalización del proceso de selección docente, la primera evaluación a los docentes que están en servicio, el refuerzo del sistema de capacitación, la entrega de nuevos incentivos, entre otros (Grupo FARO, 2010).

A pesar de los logros, también existen aspectos a mejorar en el área de capacitación, remuneración salarial y participación activa de los docentes en la toma de decisiones y reformas educativas (Grupo FARO, 2010). El país se

enfrenta a una realidad en la que alrededor de un quinto de los docentes no cuenta con ningún tipo de educación superior (Grupo FARO, 2010).

Los resultados del análisis presupuestario de las ocho políticas del PDE, realizado por Grupo FARO, en el periodo 2009-2013; revelan que todos los proyectos de la Política 7 suman un total de gastos de 479,08 millones. También se evidencia que la inversión en la Política 7 ha incrementado notablemente en el periodo analizado, con una tasa de crecimiento anual aproximada del 60% (Yáñez, 2014). Estos datos son un reflejo de la importancia que ha adquirido la valorización del docente ecuatoriano, en las prioridades del sector público y en consecuencia, de la sociedad (Yáñez, 2014).

Si se compara estos resultados con los del año 2010, la diferencia es evidente, la Política 7 en ese entonces, era una de las políticas que menos alcances había logrado a nivel nacional, pero en los últimos años (2009-2013), esa realidad cambio drásticamente, siendo ahora la segunda política del PDE con el mayor presupuesto público asignado, en el periodo 2009-2013 (Yáñez, 2014).

Los proyectos diseñados para alcanzar el cumplimiento de la Política 7, en el periodo 2009-2013, fueron: “Fortalecimiento de la Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera, Sistema Nacional de Desarrollo Profesional (SíProfe), Universidad Nacional de Educación (UNAE), jubilación a docentes, pruebas de mérito y oposición, y, los incentivos a docentes” (Yáñez, 2014, p.39).

El programa de Fortalecimiento de la Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera, tiene como finalidad brindar una enseñanza de este idioma de calidad, en base a normativas internacionales y con el establecimiento de modelos como el TOEFL para ingreso de docentes, así como también la capacitación continua de los educadores del área de Inglés (MinEduc, 2013b).

Las fuentes del MinEduc reafirman que SíProfe es un programa que ya no está vigente, en el año 2014 se decidió terminar el proyecto e instaurar uno nuevo en cuanto a la formación continua, que son cursos asumidos por universidades públicas y su planta docente (X. Sánchez, entrevista personal, 6 de febrero, 2015). Sin embargo, la gran mayoría del tiempo que ha transcurrido a partir de la creación del PDE, SíProfe ha sido parte de los programas de la Política 7 (X.

Sánchez, entrevista personal, 6 de febrero, 2015). SíProfe fue creado para brindar a los docentes del sistema educativo formación continua en sus niveles inicial, de inducción y de acompañamiento, durante su primer año de servicio; y capacitación, perfeccionamiento y formación continua, durante lo que resta de su ejercicio (MinEduc, 2009). Durante el año 2013 se beneficiaron aproximadamente 39.000 docentes, que recibieron cinco cursos diferentes (MinEduc, 2014b). Más adelante se desarrollará más a profundidad, en el presente estudio, el tema de la formación docente y el programa SíProfe.

La creación de la UNAE surge a partir de un mandato constitucional (2008) que abre las puertas a una oportunidad única de ser parte de la formación inicial de los docentes, de acuerdo a las demandas de los estudiantes y de la sociedad ecuatoriana (MinEduc, 2013b). La UNAE está en proceso de diseño y construcción de todo los elementos que implican su funcionamiento (X. Sánchez, entrevista personal, 6 de febrero, 2015).

Un proyecto que también ejerce gran efecto en la revalorización docente es la evaluación a los educadores, aunque no es parte de la Política 7 sino de la 6, es muy importante para el prestigio de la calidad del trabajo realizado por los docentes y de sus capacidades, a finales del 2012 el Sistema Nacional de Evaluación pasó a estar bajo la rectoría del INEVAL (Yáñez, 2014).

La evaluación es el único camino para el perfeccionamiento del docente, es así que se ha establecido dos tipos de evaluaciones, una evaluación interna; que consiste en autoevaluación, coevaluación, evaluación de padres, directivos, estudiantes y observaciones en clase; y la externa, consiste en evaluaciones

de conocimientos generales, de acuerdo al área específica de labor del docente y al nivel educativo al que pertenece (EGB/ Bachillerato) (X. Sánchez, entrevista personal, 6 de febrero, 2015).

La Política 7 ha alcanzado grandes logros, ha sido atendida con prioridad por los organismos públicos, sobre todo en los últimos años de ejecución del PDE, en contraste con los primeros años donde se veía claramente el abandono a la revalorización del docente (Yáñez, 2014). Los programas, proyectos y estrategias que se han desarrollado han sido innumerables, guiados a “estimular el ingreso a la carrera de formación docente mejorando su formación inicial, la oferta de sus condiciones de trabajo, calidad de vida y la percepción de la comunidad frente a su rol” (MinEduc, 2008, p.33).

Los retos por alcanzar de la Política 7 aún existen y son parte de la realidad del sistema educativo nacional, la mayoría de educadores del sector público, que representan el 66,7% poseen título en docencia; sin embargo, aún existe el 21% de docentes que posee título pero no en docencia o pedagogía, el 6% que posee título de Bachillerato en Ciencias de la Educación y apenas el 6,3% a nivel nacional que tiene título de cuarto nivel o Postgrado (MinEduc, 2013b).

Según T. Tokuhama-Espinosa (entrevista personal, 4 de febrero, 2015) los avances son motivantes, pero los retos por alcanzar deben serlo aún más; las cifras muestran que los docentes ecuatorianos no están en la misma situación del ayer, pero sí muy lejos de los modelos de excelencia educativa a nivel mundial, que deben ser a lo que se aspira llegar.

El trabajo que queda por hacer es arduo y es un proceso que lleva tiempo, pero determina en gran parte la calidad que alcance o no la educación ecuatoriana, sabiendo que los docentes son la base de la enseñanza y de un sistema educativo de calidad (Unesco, 2014a). Es una labor fructífera que transformará no solo la valorización del docente, sino también al sistema educativo ecuatoriano y con ello a toda una nación (T. Tokuhama-Espinosa, entrevista personal, 4 de febrero, 2015).

A continuación se expone con más profundidad lo que implica la formación continua del docente como una estrategia clave para alcanzar su revalorización a nivel nacional e internacional. Así también se detalla los programas de formación continua implementados en el Ecuador, su caracterización y particularidades.

2.2.3 Formación continua del docente

La formación continua es una necesidad para el desarrollo profesional del docente, a partir de este concepto ha adquirido gran importancia dentro de la política pública educativa a nivel nacional e internacional (García-Huidobro, 2014). Se considera la formación continua del docente como un factor determinante para contar con talento humano de calidad, que responda a las necesidades y demandas del estudiantado y de la sociedad actual (García-Huidobro, 2014). Los efectos de la formación continua del docente impactan positivamente su revalorización profesional consigo mismo y con la comunidad, habilitándolo para ejercer su labor de enseñanza con excelencia (Scheleicher, 2015).

La formación continua como parte del desarrollo profesional del docente plantea que no se llega a ser profesional de la educación en un momento específico y para siempre, sino que este es un proceso continuo que inicia con la formación inicial del educador y sigue lográndose a lo largo del ejercicio profesional (OEI, 2013). Además, la formación continua no solo es responsabilidad de los organismos e instituciones educativas pertinentes, sino que comienza por ser un compromiso personal del mismo docente (García-Huidobro, 2014).

La profesión docente presenta ciertas particularidades en el proceso de formación continua a diferencia de otras profesiones (técnicas y/o naturales); una de ellas es la distancia que existe entre la teoría y la práctica, siendo esta más marcada, debido a que se trabaja directamente con personas, lo que implica que cada una es un universo por descubrir y es única e indeterminada

(García-Huidobro, 2014). Es decir, no existe una fórmula o base teórica específica que guíe al docente en todos los casos que puede enfrentar en la acción didáctica cotidiana (García-Huidobro, 2014).

La labor del educador siempre puede ser mejorada, existen estrategias útiles para alcanzar el proceso de perfeccionamiento, que brindan a los docentes conocimientos y habilidades que les permiten desempeñarse eficientemente en su trabajo (García-Huidobro, 2014). Es decir, la formación docente es un proceso continuo que empieza con la etapa inicial y sigue a lo largo del ejercicio profesional y la trayectoria laboral (OEI, 2013).

2.2.3.1 Etapas de la formación continúa como parte del desarrollo profesional docente

Existen diferentes etapas en el desarrollo profesional del docente, en general a nivel mundial son bastante similares, en Ecuador por ejemplo, se encuentran aquellos que inician sus estudios de pregrado (formación inicial), los que ingresan al magisterio (inducción), los que están en su desarrollo profesional (formación continua) y los que ya son experimentados (formación de formadores y mentorías) (García-Huidobro, 2014).

Se estima que cambios significativos suceden con el transcurso del tiempo en el ejercicio docente, en cuanto a su identidad, sus necesidades, capacidades y competencias (García-Huidobro, 2014). Por ejemplo, en la etapa de los primeros tres años el docente tiene un fuerte compromiso y necesita apoyo de directores y supervisores; en el periodo de los cuatro a siete años de ejercicio el docente construye su identidad profesional, alcanza eficacia en el aula y accede a responsabilidades adicionales; en la etapa de los ocho y 15 años surgen tensiones y transiciones, ocupan altos rangos y deben tomar decisiones sobre el futuro de su carrera; por último, en el periodo que va de los 16 a los 31 años de labor profesional el docente enfrenta problemas de

motivación y compromiso que son crecientes con el transcurso del tiempo (García-Huidobro, 2014).

El desarrollo profesional del docente presenta en la mayoría de casos niveles escalares a alcanzar, que suelen iniciar con el nivel novel y terminar con el de experto; estos escalafones deben concatenarse progresivamente y para ascender de escalón se debe tomar en cuenta varios criterios como evaluación de desempeño, capacitaciones profesionales y experiencia (OEI, 2013).

Los planteamientos usados, para unir y conectar coherentemente los diferentes niveles de escalafones con el desarrollo profesional, son la inducción, la formación continua y la evaluación docente (García-Huidobro, 2014). La primera se aplica en la etapa de iniciación de desempeño profesional, son programas que van más allá de actividades determinadas e implican el apoyo y acompañamiento de profesores expertos a aquellos que apenas empiezan su labor; la inducción debe ser apoyada y dirigida por la autoridad de la institución educativa, brindando al mentor (docente experto) la preparación requerida, adicionalmente, debe darse en un ambiente de comprensión, trabajo y cooperación grupal (Scheleicher, 2015).

La Unesco plantea que es primordial que los docentes con experiencia se capaciten continuamente y que los noveles cuenten con mentores; los mentores y los formadores de docentes deben ser también preparados acertadamente (Unesco, 2014a). La formación continua debe enriquecer la etapa de desarrollo profesional que cada docente esté viviendo, debe brindar estrategias que suplan las necesidades curriculares, y fortalecer aspectos del aprendizaje y formación escolar que no se están alcanzando (Scheleicher, 2015). Sin embargo, en la actualidad esas iniciativas siguen siendo “tradicionales” y se alejan mucho de la realidad del docente y su práctica profesional (García-Huidobro, 2014).

2.2.3.2 Estrategias positivas y modelos de programas de formación continua

Los estudios realizados en 45 países constataron que en cuanto mayor es la calidad de los docentes, mayor es el aprovechamiento de los estudiantes (Unesco, 2014a). Las experiencias formales de formación continua deben constituir una carrera para el docente, un itinerario de desarrollo profesional que incluya niveles de capacidad y especialización (García-Huidobro, 2014). Además de las experiencias formales, deben existir estrategias, que hoy en día se ha comprobado que son las más efectivas, como lo es el intercambio reflexivo entre docentes y una relación de cooperación y aprendizaje, estas son unas de las herramientas más valiosas de formación continua: diálogos sistemáticos, talleres, críticas constructivas y en general, un contexto laboral de aprendizaje (Scheleicher, 2015).

Las redes de escuelas también son importantes estrategias que permiten compartir conocimiento y experiencias entre docentes y funcionarios de diferentes instituciones educativas, generando así una comunidad de intercambio, motivada y comprometida (Scheleicher, 2015). Las modalidades de la formación continua deben lograr un equilibrio entre programas presenciales y a distancia para alcanzar un mayor número de docentes, pero también velar por la calidad de lo impartido (Unesco, 2014a).

Algunos ejemplos positivos de programas de formación continua son los desarrollados en Benín (África) que ofrecen a docentes comunitarios e interinos tres años de preparación, lo que les permite estar al mismo nivel que un colega con más antigüedad (Unesco, 2014a). También está Vietnam que prepara a sus docentes para elaborar planes de educación para niños de necesidades de aprendizaje diferentes, y para evaluar a niños con necesidades educativas especiales (Unesco, 2014a). En Alemania, la formación del docente se enfoca en capacitarlos para detectar y abordar los problemas que atraviesan los estudiantes con resultados insatisfactorios; además, los docentes antes de

iniciarse en su labor reciben preparación de mentores que son colegas con más experiencia (Unesco, 2014a).

En Sudáfrica se complementa la formación a distancia con mensajes texto a los docentes, en otros países como Israel, Singapur, Francia y Noruega los docentes mentores reciben una formación formal antes de ejercer su rol; específicamente en el caso de Noruega, existen establecimientos de enseñanza para docentes, los cuales asignan un miembro experimentado de su personal a cada nuevo docente (Unesco, 2014a).

Un proyecto muy especial es “Docentes de calidad para todos”, es una iniciativa de la Internacional de la Educación y Países Bajos, dirigida a brindar apoyo a países del África (Malí y Uganda) a través del intercambio de experiencias y una guía para brindar educación basada en competencias; este programa ha tenido un gran impacto en docentes comunitarios, con pocas cualificaciones o con carencia de ellas, logrando certificarlos e integrarlos en la función pública, a su vez ha mostrado alcanzar un impacto positivo en los resultados de enseñanza-aprendizaje (Unesco, 2014a).

Los modelos de estrategias y programas efectivos a escala mundial, son un referente para la región Latinoamericana y del Caribe que aún carecen de docentes preparados y de políticas que apoyen una formación continua de calidad (Unesco, 2014b), acorde a las características y necesidades actuales de los docentes (Scheleicher, 2015).

2.2.3.3 Políticas de formación continua en la región Iberoamericana

El informe de Unesco para el año 2014 afirma que existe “escases crónica de docentes formados” (p.3), por lo tanto, una de las pautas para alcanzar la calidad educativa está enfocada en la formación docente y su importancia, para que el educador mejore en conocimiento y competencias (Unesco, 2014a). Los estudiantes deben ser los primeros beneficiados de los programas de formación continua eficientes, los cuales habilitan al profesor a responder a las

necesidades de sus alumnos según su heterogeneidad y características individuales (Unesco, 2014a).

Los desafíos sobre la profesión docente, planteados por la Unesco, son 10 y uno de ellos es “formar a los docentes para atender a las necesidades de todos los niños (formación inicial y permanente)” (Beca y Cerri, 2014, p. 3). Se necesita políticas educativas que permitan satisfacer la demanda de docentes pero que sean comprometidos y competentes, que se encuentren en desarrollo profesional creciente y cuya labor sea de calidad (Beca y Cerri, 2014).

En base a las políticas que se han implementado en la región latinoamericana, la Unesco estableció cuatro categorías de las principales acciones tomadas: (1) cursos talleres o seminarios de actualización, (2) procesos de aprendizaje entre pares, en el medio escolar o territorial, (3) especializaciones, generalmente con programas de postítulos y (4) licenciaturas o postgrados (Beca y Cerri, 2014). Sin embargo, también existen estudios que revelan la poca efectividad de muchos de los programas emprendidos, por falta de continuidad, la falta de conexión con la realidad escolar y sus necesidades prioritarias, carencia de conocimiento de la heterogeneidad de los docentes, falta de tiempo de los participantes y baja valoración de la reflexión sobre la práctica y el aprendizaje colaborativo (Scheleicher, 2015).

La elevada demanda de docentes y la inversión que implica la implementación de programas de alcance nacional, son algunos elementos que han llevado a los sectores públicos a tomar menos atención a las iniciativas de formación continua (Beca y Cerri, 2014). Algunos autores con sus estudios exponen que las iniciativas de los organismos públicos, a partir de los 90, han estado más centradas en la comunicación de cambios curriculares o reformas educativas que en brindar a los docentes oportunidades para mejorar su labor de enseñanza (Beca y Cerri, 2014). Mientras que los programas de desarrollo profesional que han mostrado ser más efectivos señalan que la formación continua debe ser lo más cercana posible a su realidad y debe abarcar tres

componentes principales del desempeño del docente: manejo de la clase, instrucción y compromiso de los estudiantes. (Scheleicher, 2015).

La situación que viven los estados en cuanto a educación se ve expuesta en el reporte de la Unesco, donde se establece la formación continua como uno de los principales factores a trabajar para alcanzar la educación de calidad para todos y los temas críticos planteados sobre la formación continua de docentes son:

“(a) escasa relevancia y articulación de la formación continua, (b) bajo impacto de las acciones emprendidas, (c) desconocimiento de la heterogeneidad docente, (d) falta de regulación de la oferta, (e) poca consideración de la realidad de las escuelas y del aprendizaje colaborativo y (f) dificultades para la regulación y pertinencia de la oferta de postgrados”. (Beca y Cerri, 2014, p. 8)

La Unesco estableció, en base a los temas críticos antes mencionados, seis orientaciones de políticas para la región:

1. Asegurar al profesorado el derecho a una formación continua relevante y pertinente, centrada en la formación integral y en el aprendizaje de los estudiantes.
2. Asegurar impactos significativos de la formación continua en las prácticas de enseñanza y en los aprendizajes de los estudiantes.
3. Construir trayectorias de desarrollo profesional distinguiendo etapas en la vida del docente.
4. Implementar mecanismos de regulación de la oferta de formación continua con el fin de asegurar su calidad y relevancia.
5. Promover el aprendizaje colaborativo en el contexto escolar.

6. Regular la pertinencia de la oferta de postgrados”. (Beca y Cerri, 2014, pp. 8-9)

Las políticas de formación continua implementadas en Iberoamérica, según los resultados, no han sido suficientemente efectivas y deben ser mejoradas y fortalecidas; estas carencias se han visto reflejadas en los programas de desarrollo profesional de los diferentes países de la región (OEI, 2013). Las experiencias de formación docente han representado un avance en materia educativa, pero se debe evaluar, dar seguimiento y mejorar para alcanzar la calidad de las mismas (Scheleicher, 2015).

2.2.3.4 Programas de formación continua en la región Iberoamericana

La formación continua del docente ha adquirido gran importancia en los últimos años en la región Iberoamericana, debido a los estándares y exigencias internacionales, los gobiernos de la zona han estipulado diferentes políticas públicas sobre formación continua de calidad para los docentes, llevándoles a implementar programas para el cumplimiento de esta meta (Beca y Cerri, 2014).

Algunos ejemplos de programas que se están desarrollando en la región, en cuanto a formación continua, son: “Todos a Aprender” (Colombia), “Programa de Desarrollo Profesional del Estado de Minas Gerais” (Brasil) (Beca y Cerri, 2014). En lo referente a acompañamiento para docentes noveles están: “Acompañamiento a Docentes Noveles” (Argentina), “Posibilidades formativas en el acompañamiento a docentes de reciente vinculación laboral en colegios públicos de Bogotá” (Colombia) (Beca y Cerri, 2014). Por otra parte existen también estrategias de desarrollo profesional colaborativo o redes más amplias, algunas son: “Programa de Desarrollo Educativo” (Brasil), “Red de Maestros de Maestros” (Chile), “Programa de Mentoría” (Ecuador) (Beca y Cerri, 2014).

Los programas de formación continua implementados en los países iberoamericanos son provistos mayoritariamente por instituciones y agentes internos del Ministerio de Educación exactamente el 100% en Cuba, Ecuador, El Salvador, Nicaragua y Uruguay; el 80% en Costa Rica y el 70% en Puerto Rico (OEI, 2013). Solo en dos países Perú y Chile la formación continua está a cargo, en su mayoría, de organismos externos al Ministerio de Educación, en el caso específico de Perú, la totalidad (OEI, 2013).

En Honduras el porcentaje es equitativo (50-50) a cargo del Ministerio y a cargo de organismos externos al mismo (OEI, 2013). En España la formación continua del docente es una competencia descentralizada y está a cargo de 17 comunidades autónomas que forman el Estado, en Portugal de la misma forma pero las entidades a cargo son aún más numerosas (OEI, 2013).

En la gran mayoría de países la formación es gratuita y el Estado asume los costos ya sean dados por organismos internos o externos, así también la mayoría de países iberoamericanos, nueve exactamente, establecieron la obligatoriedad de la formación continua, como es el caso de: Costa Rica, Cuba, Ecuador, Honduras, Nicaragua, Paraguay, Colombia, Portugal y España (OEI, 2013). Según los estudios la asistencia a los programas que no son obligatorios, es mínima por lo que se debe pensar en implementar nuevos sistemas de incentivos y motivación a los mismos docentes sobre la formación continua (OEI, 2013).

Los estudios realizados por la OEI (2013) muestran que la duración de los programas de formación continua, en los nueve países que cuentan con obligatoriedad, fluctúa entre las 30 y 40 horas en España, 320 horas en Cuba. Solamente España, Cuba y Costa Rica organizan sus programas de acuerdo a los niveles CINE (CINE 0, 1 Y 2: preescolar, primaria y secundaria) (OEI, 2013).

La mayoría de los programas se llevan a cabo durante el ciclo escolar, solamente Nicaragua oferta el 50% de los programas en ciclo vacacional y el otro 50% en ciclo escolar (OEI, 2013). Los horarios elegidos para impartir los

programas en Cuba son horas laborales, Costa Rica realiza el 80% de sus programas de formación continua en horas laborales también (OEI, 2013). En contraste, Colombia, España y Ecuador lo hacen en horarios extraescolares (Unesco, 2014b).

Los programas desarrollados en Iberoamérica han alcanzado grandes logros en el tema de formación continua; sin embargo, todavía existen retos que alcanzar, los mismos que requieren de la evaluación y el seguimiento adecuados que permitan llegar a tener sistemas de formación continua de calidad que impacten positivamente el proceso enseñanza-aprendizaje en la región (García-Huidobro, 2014).

2.2.3.4.1 Evaluación de los programas de formación continua en la región Iberoamericana

La evaluación es primordial en todo sistema de formación continua, a través de ella los docentes pueden avanzar o no en los niveles de formación continua y por ende, de desarrollo profesional (García-Huidobro, 2014). Los criterios de esa evaluación deben corresponder a un genuino desarrollo profesional integral, no a simples términos cuantitativos y/o estandarizados; lo que se debe evaluar es la práctica del docente en actos específicos en el aula o proyectos institucionales (García-Huidobro, 2014).

El seguimiento a los resultados de la formación continua que reciben los docentes, mediante la evaluación, es esencial para determinar la efectividad de los programas ofertados y su impacto en la labor cotidiana del educador; así como para verificar si los conocimientos brindados responden a sus necesidades, y en base a un criterio sustentado, mejorar los sistemas de formación docente (OEI, 2013).

Algunos países de la región que realizan evaluaciones de la formación permanente que reciben los docentes son: Perú, Colombia, Ecuador, Uruguay, Argentina, Chile, Costa Rica, España, Portugal y República Dominicana (OEI,

2013). La mayoría de ellos emplea herramientas sumativas como: acreditación profesional, memorias de los planes de formación, pre y postests y evaluación de impacto, entre otras (OEI, 2013).

Por otro lado, varios países aplican herramientas de evaluación formativa como es el caso de Cuba con programas de modelación de actividades docentes y educativas, Ecuador con apoyo y seguimiento al educador y República Dominicana con evaluaciones de proceso (OEI, 2013).

A través del seguimiento y la evaluación se debe garantizar que los programas de formación continua empleados en cada país sean de calidad, que más que buscar llenarse de certificados y un sinnúmero de incentivos, sean pertinentes y contribuyan realmente al mejoramiento de la práctica docente (OEI, 2013).

A continuación se detallará específicamente la realidad ecuatoriana, sobre la formación docente como política pública, la caracterización de su ejecución con el programa SíProfe su alcance, impacto y evaluación.

2.2.3.5 Sistema Integral de Desarrollo Profesional (Sí Profe) Ecuador

Una de las influencias más directas en la calidad educativa es el docente y debido a la importancia del mismo en la agenda pública educativa a nivel internacional, el estado ecuatoriano ha implementado políticas que respalden y prioricen programas, como SíProfe, que le permitan desarrollarse al docente y en consecuencia, a todo el sistema educativo nacional (MinEduc, 2009).

SíProfe fue creado en el año 2008 con el objetivo de fortalecer el Sistema Integral de Desarrollo Profesional, en los niveles de inducción, formación continua y acompañamiento a todos los miembros de la planta docente del sistema educativo nacional, en articulación con la formación inicial del educador (Unesco, 2014b). Busca incrementar la cobertura nacional con equidad territorial, mejorar la calidad de los programas ofertados y fortalecer los procesos del Sistema Integral de Desarrollo Profesional ya existente (Unesco, 2014b).

La cobertura del programa SíProfe es a nivel nacional, dirigido a una población de 161.074 docentes fiscales registrados en el AMIE (2012) (Unesco, 2014b) y está bajo el cargo del MinEduc, específicamente de la subsecretaría de Desarrollo Profesional Educativo, quienes a su vez se sujetan al proceso de seguimiento y evaluación de resultados del INEVAL (X. Sánchez, entrevista personal, 6 de febrero, 2015).

Los antecedentes muestran la fuerte necesidad del país de revalorizar al docente a través de la formación inicial y continua de calidad, para el año 2006-2007 el 67% de los educadores poseía formación universitaria, el 20% formación en institutos pedagógicos, el 11% eran bachilleres de educación y apenas el 2% tenía postgrado (MinEduc, 2009). Además, existe en ese mismo periodo un 0,13% de educadores que enseñan sin poseer título de bachiller (MinEduc, 2009).

El proyecto de SíProfe surgió para ofrecer soluciones a diversas problemáticas en el país como mejorar los resultados de las pruebas del Sistema Nacional de Evaluación y Rendición de Cuentas (SER) aplicadas a docentes y estudiantes, también para aportar a las metodologías y estrategias de capacitación y al mejoramiento profesional de educadores, directivos, asesores y técnicos docentes, así como crear un programa de inducción, acompañamiento y seguimiento a docentes noveles (Unesco, 2014b).

Al inicio del programa (2008) se priorizó la atención a las necesidades que los docentes revelaban en las pruebas SER, para mejorar sus resultados; abarcaba temáticas como: lectura crítica, didácticas, desarrollo de pensamiento crítico, entre otros. (Unesco, 2014b). Para el año 2010 se incorporaron tópicos referentes a la actualización y fortalecimiento curricular (Unesco, 2014b).

El sistema de formación continua SíProfe se encuentra respaldado por el marco legal nacional pertinente, básicamente por la Constitución nacional, la LOEI y la Política 7 del PDE (MinEduc, 2013b). Empezando con la Constitución de la República del Ecuador (2008) que afirma:

“El Estado garantizará al personal docente en todos los niveles y modalidades, estabilidad, actualización, formación continua y mejoramiento pedagógico y académico; una remuneración justa de acuerdo a la profesionalización, desempeño y méritos académicos. La Ley regulará la carrera docente y el escalafón; establecerá un sistema nacional de evaluación del desempeño y la política salarial en todos los niveles. Se establecerán políticas de promoción, movilidad y alternancia docente”. (Asamblea Nacional Constituyente, 2008, art. 349)

La LOEI determina como derecho del docente:

“Acceder gratuitamente a procesos de desarrollo profesional, capacitación, actualización, formación continua, mejoramiento pedagógico y académico en todos los niveles y modalidades, según sus necesidades y las del Sistema Nacional de Educación;”. (MinEduc, 2012a, p.62)

En base a los debidos fundamentos legales y normativos también estableció la ruta pedagógica que los docentes deben seguir a través de su desarrollo profesional, la cual incluye cinco etapas y está sustentada en su experiencia, evaluación y formación continua (MinEduc, 2009). Las fases establecidas son: (1) docente principiante, recibe la inducción y el plan de mentoría (2 años), (2) profesional inicial, construye un portafolio que acredite su formación permanente (máximo 4 años), (3) debe haber aprobado evaluaciones, capacitaciones y haber participado en redes y sistematización de una experiencia de aula (10 años) (MinEduc, 2009).

Los docentes que participan en el programa SíProfe son evaluados al final de cada capacitación, en un equivalente al 60% sobre la comprensión de conceptos y la capacidad de tomar decisiones para la resolución de casos relacionados con el tema del curso, y un 40% representado por las tareas, trabajos de campo, grupales e individuales (Unesco, 2014b). El curso impartido se aprueba con un promedio mínimo total del 70% (Unesco, 2014b). No existe aún un sistema de evaluación que valore el impacto de los programas en los

docentes, directivos y sobre todo, en los estudiantes, pero se está trabajando en su diseño (Unesco, 2014 b).

Las acciones estratégicas de SíProfe son cuatro: la primera, consiste en ofrecer los cursos de formación continua; las temáticas de la oferta están basadas en las necesidades de evaluación del sistema educativo y el apoyo a políticas institucionales (MinEduc, 2013c). Desde 2008 se realizó convenios con universidades e institutos pedagógicos públicos para llevar a cabo los programas (MinEduc, 2013c). La gran mayoría de estos cursos son presenciales, pero recientemente se ofertó algunos temas en línea, lo que obligo a los docentes a familiarizarse con el uso de la tecnología (Unesco, 2014b).

El sistema de formación continua organiza sus cursos de acuerdo a las categorías establecidas en la LOEI, estas son: (a) remediales, para resolver vacíos de la formación inicial (10-60 hrs.); (b) complementarios, para actualización curricular (10-50 hrs.); de orientación y acogida a los docentes (8-16 hrs.) y para directivos fiscales de los niveles de educación inicial, básica y bachillerato (60 hrs.) (Unesco, 2014b).

Los instructores de las diferentes capacitaciones siguen un proceso de selección-formación-selección, debe cumplir con un perfil y una prueba de preselección y todo el transcurso tiene diferentes etapas (Unesco, 2014b). Primero se lleva a cabo la preselección a través del cumplimiento de un perfil y el rendimiento de una prueba; luego los pre-seleccionados toman la capacitación para instructores y son aprobados los que obtienen calificación mínima de 70%; posteriormente, los que aprobaron se someten a una prueba final (Unesco, 2014b). La fase final son los cursos intensivos donde los instructores son capacitados sobre los mismos temas que ellos enseñarán y sobre la metodología didáctica que han de emplear (Unesco, 2014b).

La segunda acción estratégica de SíProfe es mejorar los mecanismos de selección para el ingreso al magisterio y para el ascenso profesional, esto se

logra a través de concursos de oposición y mérito, y mediante la nueva lógica y estructura del escalafón profesional, la cual se asciende en base a los resultados del docente en pruebas nacionales, a las experiencias de formación continua que tenga y a la evidencias de su impacto en el aula (MinEduc, 2013c).

La tercera acción consiste en establecer programas de inducción para quienes se insertan en una nueva función, participan docentes nuevos, mentores nuevos, asesores y auditores educativos nuevos, y directivos nuevos (MinEduc, 2013c). Los docentes nuevos reciben un programa de acogida, en el cual se brinda orientación en cuanto a los propósitos del MinEduc y la educación de calidad (MinEduc, 2013c). También forman parte de un programa de acompañamiento, en el que se ofrece formación y asistencia durante al menos un año (MinEduc, 2013c).

Un programa que ha tenido gran acogida entre los docentes, debido a la satisfacción y motivación personal y profesional que representa, es la mentoría (MinEduc, 2013c). Los mentores son educadores que han alcanzado resultados destacados en evaluaciones y capacitaciones, brindan su ayuda a colegas que han obtenido bajo puntaje en las mismas (MinEduc, 2013c).

La cuarta acción estratégica del programa SíProfe es mejorar la formación inicial de los profesionales de la educación, para lograr esto se elaboran perfiles de salida para carreras de formación docente y se desarrolla el proyecto académico de la UNAE, con el fin de proponer un modelo de calidad de formación de educadores y especialistas (MinEduc, 2013c).

El programa SíProfe ha tenido gran alcance, entre los años 2008 y 2012 han asistido a las capacitaciones un total de 292.765 docentes ecuatorianos que han seguido entre uno y tres cursos (Unesco, 2014b). Sin embargo, no se observa avances importantes en cuanto a la cantidad de docentes aprobados y reprobados en el programa de capacitación, durante el periodo antes mencionado; por ejemplo, en 2008, los docentes aprobados eran

aproximadamente 11.000 de 22.000 inscritos; mientras que, en 2012, aprobaron solamente 19.000 de 56.000 docentes inscritos (MinEduc, 2013c).

Los reprobados por inasistencia y por nota insuficiente suman 10.000 docentes en el 2012, 9.000 aproximados no asistieron y 17.000 no cuentan con calificaciones (MinEduc, 2014b). X. Sánchez (entrevista personal, 6 de febrero, 2015) coordinadora de procesos de capacitación del Ministerio de Educación, confirma estos datos, quien asevera que la falta de compromiso de los docentes en los diferentes programas ofertados, ha sido una limitante con la que han luchado y a través de incentivos y modificaciones ha disminuido pero no del todo.

Al finalizar el año 2012 quedan aproximadamente 118.000 docentes por capacitar (MinEduc, 2013c). En 2013 se brindaron cinco cursos con una oferta de 67.715 cupos, de los cuales se beneficiaron 39.276 docentes a nivel nacional (MinEduc, 2014b). El presupuesto devengado para el año 2013 para el programa SíProfe fue aproximadamente 2 852,202 millones de USD y se estima que para el 2015 los beneficiarios directos sean aproximadamente 147.000 docentes (MinEduc, 2013c).

El programa SíProfe fue modificado en 2013 y a partir del 2014 el Ministerio de Educación ha impartido la formación continua a los docentes del sector público, en alianza con las universidades estatales calificadas, para lograr mayor alcance a nivel provincial debido a la gran demanda existente (X. Sánchez, entrevista personal, 6 de febrero, 2015). También se habla de la alianza con Universidades españolas que brinden postgrados a distancia a los miembros del magisterio, pero este programa aún no está en funcionamiento según X. Sánchez (entrevista personal, 6 de febrero, 2015).

SíProfe marcó el inicio del compromiso público para brindar a los miembros del magisterio nacional oportunidades de crecer, revalorizarse y desarrollarse; sin embargo, se conoce claramente que el perfeccionamiento de los programas de

formación continua en Ecuador es un arduo proceso que requiere tiempo, eficiencia y pertinencia (MinEduc, 2013b).

Uno de los retos por alcanzar del programa SíProfe, ha sido la cobertura y alcance hacia los docentes del sector educativo particular (Grupo FARO, 2010), ellos como miembros del sistema educativo nacional no han sido parte del proceso de formación continua, en la misma medida que los del sector público (X. Sánchez, entrevista personal, 6 de febrero, 2015). La incidencia de la política pública se ha visto limitada en este aspecto, ya que considera que las instituciones educativas particulares tienen sus propios medios de subsistencia, mientras que en el sector público existen demasiadas demandas y carencias, por lo que ha sido su enfoque total hacia este (X. Sánchez, entrevista personal, 6 de febrero, 2015).

A continuación se describe más a profundidad esta problemática sobre el programa SíProfe, se brindará información en base a la vivencia de actores de ambos sectores, público y particular, del sistema educativo nacional, sobre el impacto de los programas de formación continua del Ministerio de Educación en su medio y realidad.

2.2.3.5.1 Brechas en la implementación del programa SíProfe entre sector educativo público y privado

El programa SíProfe surge a partir de que la formación continua cobra gran valor a nivel nacional, como parte de las metas de la Política 7 del PDE del Ecuador 2006-2015 (MinEduc, 2008). A partir del año 2008, se funda SíProfe y el desarrollo de sus programas demostraron gran alcance a nivel nacional hacia los docentes del sector público (X. Sánchez, entrevista personal, 6 de febrero, 2015). Sin embargo, el panorama que las instituciones educativas particulares experimentaban al mismo tiempo, en materia de formación continua, era sumamente diferente según X. Sánchez (entrevista personal, 6 de febrero, 2015).

A pesar de que el sector privado también forma parte del sistema educativo nacional, se ha delegado como una labor propia e independiente de cada institución educativa particular, la formación permanente de sus docentes (X. Sánchez, entrevista personal, 6 de febrero, 2015). Las instituciones educativas privadas se encuentran sujetas a lineamientos generales dados por el Ministerio de Educación, tienen estándares y metas que cumplir ante el organismo rector y son evaluadas constantemente; pero, las iniciativas de los programas de formación continua del Ministerio de Educación no incluyen una visión integradora del sector público y privado, su único campo de acción es el sector educativo público, según las declaraciones de X. Sánchez (entrevista personal, 6 de febrero, 2015).

El rol del docente es primordial para alcanzar la educación de calidad que los ciudadanos de cada nación merecen, su formación continua por ende, es uno de los ejes para alcanzar esa calidad tan anhelada (Unesco, 2014b). En consecuencia, los sistemas de formación permanente deben considerarse un ente prioritario en el orden público, un factor determinante para obtener la generación de docentes que el país necesita, que transformen a toda una sociedad y que sean modelo para las presentes y futuras generaciones profesionales (T. Tokuhama-Espinosa, entrevista personal, 4 de febrero, 2015).

El Ministerio de Educación debe ejercer una rectoría total sobre el sistema de formación continua a nivel nacional y hacia todos los sectores que lo conforman, para dirigirse con coherencia hacia un mismo modelo de formación docente y desarrollo profesional, y así romper las brechas que persisten entre el sector educativo público y privado, declara T. Tokuhama-Espinosa (entrevista personal, 4 de febrero, 2015).

Las brechas existentes en la aplicación del programa SíProfe, entre sector educativo público y privado, marcan una barrera que no solo impide la interacción social y la identidad colectiva como docentes de un mismo sistema; sino, que sobre todo, obstaculiza las oportunidades de progresar de los docentes, privándoles de fuentes de desarrollo como: comunidades de conocimiento, redes escolares de apoyo, intercambios de experiencias,

diálogos sistemáticos, talleres, un ambiente colectivo de generosidad intelectual y de aprendizaje, entre otros (Scheleicher, 2015).

El programa SíProfe en su desarrollo reflejó la falta de cohesión y vinculación entre la comunidad docente pública y privada, es por eso que uno de los grandes retos del sistema educativo es garantizar la participación equitativa de todos los sectores y agentes que lo conforman, tal como lo demanda la Constitución Nacional, la LOEI y todas las estipulaciones legales y normativas pertinentes (Grupo FARO, 2011). Para alcanzar estas metas Grupo FARO plantea cinco consideraciones:

“1) crear condiciones que motiven la participación; 2) promover y consolidar el conocimiento desde la información; 3) fortalecer el ejercicio de los derechos individuales y colectivos; 4) generar procesos de formación ciudadana; y 5) impulsar procesos de observancia, control social, rendición de cuentas y veedurías ciudadanas”. (2011, p.42)

La integración de los docentes de los sectores público y privado, cobrará sentido cuando los organismos rectores de la educación garanticen la participación equitativa de ambos sectores en todos los procesos educativos que viva el país (Grupo FARO, 2011). Los sistemas educativos más exitosos del mundo implementan como acciones básicas el debate público, manejan una descentralización de funciones equilibrada permitiendo las libertades pero sin dejar de dar una cobertura total e integradora a cada política, programa e institución educativa del país (Mourshed et al., 2010).

En Ecuador la gran mayoría de las iniciativas de formación continua de SíProfe, programa del Ministerio de Educación, están creadas para beneficiar exclusivamente a los docentes del sector educativo público, y lo confirma la coordinadora de procesos de capacitación X. Sánchez (entrevista personal, 6 de febrero, 2015). La brecha es persistente y se ha tornado en una realidad para todos los agentes y actores educativos, tanto del sector público como particular, marcando así diferencias de la forma equivocada, como si fuera

imposible una relación de apoyo y cooperación entre ambos sectores (Grupo FARO, 2010).

Según T. Tokuhama-Espinosa (entrevista personal, 4 de febrero, 2015) existen valiosas experiencias y conocimientos que las instituciones particulares y su planta docente pueden aportar a las instituciones y colegas del sector público e incluso al Ministerio de Educación, y de la misma manera lo puede hacer el sector público; sin embargo, son mínimas las iniciativas que han surgido a nivel nacional para integrar a docentes de ambos sectores y casi la totalidad de ellas han sido promovidas por organismos e instituciones del sector privado.

EL Instituto de Enseñanza y Aprendizaje (IDEA) de la Universidad San Francisco de Quito, es uno de los organismos que ha tomado la iniciativa de integrar a educadores del sector público y privado en experiencias de aprendizaje (Universidad San Francisco de Quito [USFQ], 2014). Fue fundado en 2008 y está orientado a promover la excelencia educativa y la calidad de la investigación a través de diferentes medios y uno de ellos es la formación continua de docentes (USFQ, 2014). Este instituto ofrece talleres institucionales, talleres en línea y talleres abiertos al público; este último acoge a todos los docentes del país y son aproximadamente tres talleres mensuales con especialistas reconocidos sobre el tema a tratar, su costo es de 10 dólares incluido certificado y materiales (USFQ, 2014).

Tracey Tokuhama-Espinosa es una ex miembro del equipo de IDEA y ella afirma que durante su experiencia los talleres abiertos al público fueron una herramienta de gran alcance, afirma que docentes de todos los sectores y de diferentes provincias (incluso Galápagos) acudían a las capacitaciones; comenta que era una experiencia muy enriquecedora ver como los docentes del sector público y privado compartían un espacio de aprendizaje (T. Tokuhama-Espinosa, entrevista personal, 4 de febrero, 2015). Al inicio de los talleres podía percibirse la brecha entre ellos, pero al final de uno o varios cursos se generaba oportunidades de interacción e intercambio, y entonces la

tensión se desvanecía y era una vivencia que les nutría, les integraba y les motivaba (T. Tokuhama-Espinosa, entrevista personal, 4 de febrero, 2015).

La implementación del programa SíProfe ha dirigido sus proyectos de formación continua hacia los docentes del sector educativo público, lo que sin duda crea y marca cada vez con más fuerza, una brecha entre la comunidad docente nacional, limitando su identidad profesional, su interacción colectiva y el intercambio de conocimiento y experiencias (Grupo FARO, 2011). Constituye entonces este un reto por alcanzar para el sistema educativo nacional, que debe dirigir a todos los docentes a un mismo modelo de educación de calidad y de aprendizaje exitoso (T. Tokuhama-Espinosa, entrevista personal, 4 de febrero, 2015).

3. METODOLOGÍA Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

El proceso de investigación del presente estudio pretende alcanzar información confiable y certera que responda a la pregunta de investigación planteada, *¿cómo y con qué alcances la Política 7 del Plan Decenal de Educación del Ecuador 2006-2015 ha influenciado en la creación de estrategias de revalorización docente en las instituciones educativas privadas, específicamente en el ámbito de la formación continua?*

Para esto se aplica un método mixto (cualitativo y cuantitativo), y a continuación se expone una definición clara del mismo:

“Los métodos mixtos representan un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias producto de toda la información recabada (metainferencias) y lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio”. (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p.545)

La investigación alcanza resultados con mayor compensación, complementación, multiplicidad, credibilidad, reducción de incertidumbre, contextualización, entre otros (Hernández et al, 2010). Además, la metodología es un estudio de caso, y por ende se desarrolla desde una perspectiva más amplia y profunda, con datos más abundantes y variados, indagaciones más dinámicas, mayor solidez y rigor sobre un fenómeno específico y delimitado (Hernández et al, 2010). El estudio de caso se aplica para conocer la realidad específica y delimitada de tres instituciones educativas particulares, indagando diferentes perspectivas de docentes y directivos que forman parte de la misma institución (Hernández et al, 2010).

En cuanto al tiempo, la investigación se ejecuta en diferentes fases: la conceptual, la metodológica, la de análisis, la de inferencia de cada método y

por último, la metainferencia que se desarrolla uniendo los resultados de los dos modelos (Hernández et al, 2010). Todo este proceso se lleva a cabo con base en el cronograma de Gantt (Hernández et al, 2010).

3.1 Justificación de la metodología seleccionada

La metodología de investigación seleccionada es la híbrida o mixta, que consiste en una combinación de las fortalezas de ambos métodos, cualitativo y cuantitativo (Hernández et al, 2010). Esta metodología permite recolectar, analizar e integrar la información de una forma más variada y amplia (Hernández et al, 2010). Es decir que permite desarrollar objetivamente los instrumentos de investigación, planteados para responder a la pregunta directriz, que son entrevistas y encuestas consiguiendo información cualitativa y percepciones personales a partir de las entrevistas aplicadas y datos cuantitativos a partir de las encuestas (Hernández et al, 2010).

Los resultados de la investigación podrán ser analizados con mayor amplitud, explicación, claridad y mejora que es lo que se busca para este estudio, un profundo análisis con base en los resultados que se encuentre sobre las prácticas de formación docente continua en las instituciones privadas, en contraste con la realidad pública y sus acciones frente al mismo fenómeno (Hernández et al, 2010).

3.2 Herramientas de investigación utilizadas

Los instrumentos de investigación son entrevistas y encuestas diseñados y estructurados para responder de manera veraz a la pregunta de investigación (Hernández et al, 2010). Estas herramientas fueron aplicadas a una población específica de directores y docentes de la sección de básica de tres colegios particulares, de diferente nivel socio-económico de la ciudad de Quito, la selección de la muestra se realizó aleatoriamente.

Se realizó las entrevistas a un representante directivo del nivel básico (primero a décimo), por cada institución, y se aplicó las encuestas a una muestra aleatoria de cuatro profesores del área de básica, para conocer cuáles son las respuestas de ambos agentes frente a la misma temática.

La entrevista consta de diferentes secciones la primera de datos informativos generales del entrevistado, posteriormente se encuentra el cuestionario clasificado en cuatro subtemas que abarcan a las 21 preguntas planteadas, por último un agradecimiento por la colaboración.

La encuesta está estructurada en varias secciones, primero la zona de observaciones, seguida de las instrucciones para los encuestados, posteriormente el cuestionario de 15 preguntas clasificadas en tres temas principales, y por último la zona abierta y opcional de comentarios.

Las herramientas de investigación aplicadas respetan las condiciones de privacidad de las instituciones, los directivos y docentes participantes, acordadas previamente al estudio por las partes involucradas.

3.3 Descripción de participantes

3.3.1 Número

En esta investigación participaron 15 personas, 12 docentes de la sección básica y tres representantes directivos. El estudio fue aplicado a tres instituciones educativas privadas de la ciudad de Quito, es decir, participaron cuatro docentes y un directivo por cada institución.

3.3.2 Género

La investigación fue aplicada a mujeres y hombres, en total los participantes de género femenino fueron 13 y de género masculino fueron dos.

3.3.3 Nivel socioeconómico.

Las instituciones educativas a ser investigadas son particulares que atienden a diferentes sectores socio-económicos bajo, medio y medio alto de la ciudad de Quito. De esta forma se dará perspectivas diferentes desde la realidad de cada institución.

3.3.4 Características especiales relacionadas con el estudio.

La investigación se ha visto limitada debido a que varias instituciones requerían un proceso complejo para otorgar la autorización requerida. También cada una de las instituciones estudiadas vive una realidad totalmente diferente a la otra, por lo que el proceso a seguir con cada una fue diferenciado.

Los docentes a ser encuestados se encuentran en una condición laboral de dependencia que cada uno de ellos cumple en la institución respectiva y esto puede delimitar su aporte objetivo o no al estudio. Por último, la muestra seleccionada es bastante reducida, tanto de instituciones, como de directivos y docentes, en representación de los diferentes sectores que los constituyen; sin embargo, aporta pertinentemente a la obtención de información requerida para responder a la interrogativa de la presente investigación.

3.4 Fuentes y recolección de datos

Los instrumentos de investigación fueron diseñados y aplicados para obtener los datos que la pregunta de investigación demanda. Se usó entrevistas y encuestas, que fueron elaboradas con la base científica de la metodología mixta, que busca indagar desde un enfoque que considera información cualitativa y cuantitativa, como punto de partida para analizar el fenómeno estudiado (Hernández et al, 2010); así como también se diseñaron los instrumentos, en base a las adaptaciones que la población a ser estudiada requería.

Los instrumentos de investigación fueron aplicados a una población específica de directores y docentes del área de básica de tres colegios particulares, de diferente nivel socio-económico (bajo, medio y medio alto) de la ciudad de Quito, la selección de la muestra se realizó aleatoriamente. Las entrevistas se aplicaron a un representante directivo del nivel básico (primero a décimo), por cada institución, y las encuestas fueron aplicadas a una muestra aleatoria de cuatro profesores de la sección de básica de cada institución. Los resultados fueron dedicados exclusivamente para el análisis de la presente investigación.

La información usada para llevar a cabo esta investigación se ha basado en la revisión de la literatura previamente planteada. El PDE y los informes de seguimiento al mismo han sido la fuente principal para determinar la necesidad de un estudio sobre la revalorización docente, específicamente sobre la formación continua, pero enfocado a las instituciones privadas. Además, se consideró la información del programa SíProfe, el cual cuenta con estudios y diagnósticos de alcance nacional, por tanto, estos planteamientos y aportes pueden ser usados para enriquecer el diseño de las herramientas de investigación y el análisis de resultados que permitan el desarrollo de un contraste analítico.

Algunos aspectos a considerarse para el diseño de las herramientas de investigación a aplicarse a los profesores y directivos fueron: características personales básicas, nivel de estudios, tiempo de permanencia en la institución, percepciones en torno a la Política 7 del PDE y las acciones públicas para reforzar la formación profesional continua, percepciones frente a la institución, la dirección de la misma y la gestión interna en cuanto a la formación continua de los docentes.

3.4.1 Prueba piloto

La prueba piloto de la presente investigación se aplicó una vez diseñados los instrumentos de investigación a cuatro profesores, que no forman parte de la

muestra determinada, para mejorar la herramienta y alcanzar mayor validación en la aplicación posterior a la muestra.

A continuación se presentan los resultados del estudio aplicado a través de los instrumentos de investigación y se desarrolla el respectivo análisis de la información obtenida.

4. ANÁLISIS DE DATOS

4.1 Detalles del análisis

Las herramientas de investigación diseñadas para aportar a la pregunta de investigación planteada en este estudio, fueron la encuesta y la entrevista descritas anteriormente, una vez que estos instrumentos fueron aplicados a la muestra indicada de docentes y directivos de la sección de básica de tres instituciones educativas privadas, de tres diferentes sectores socio-económicos de la ciudad de Quito bajo, medio y medio alto, se recolectaron los resultados obtenidos.

Cabe recalcar que por motivos de privacidad de los participantes se codificará su identidad en base al criterio socio-económico señalado anteriormente, es decir, en el caso de la institución que brinda atención al sector socio-económico bajo y su participante directivo estarán representados por el número 1, la institución de asistencia al sector socio-económico medio y su directivo por el número 2 y la institución de asistencia al sector socio-económico medio alto y su directivo por el número 3.

La codificación de los 12 encuestados se representará con números del 1-12, respetando el orden del código de la institución a la que pertenecen. Es decir, los encuestados 1- 4 son parte de la institución 1, los encuestados 5-8 de la institución 2 y los encuestados 9-12 pertenecen a la institución 3.

Las encuestas específicamente, fueron aplicadas a 12 docentes de la sección de básica, cada educador recibió la encuesta como una entrega de la dirección escolar y las llenaron en privado en su aula de clase. Los resultados de las mismas fueron analizados con el programa estadístico SPSS de IBM versión 18.0, que es una herramienta muy conocida con gran capacidad de datos y variables, a la vez que su manejo es muy práctico. Los datos estadísticos fueron tabulados por la misma autora con la orientación, en primera instancia, de una Ing. en Mercadotecnia y experta en el manejo de SPSS.

Las respuestas a la sección de comentarios, que se presenta al final de las encuestas, fueron sintetizadas en una tabla de sistematización en Microsoft Excel generada por la propia autora. El formato de la encuesta y la tabla de sistematización de los comentarios de las encuestas se encuentran expuestos en los anexos A y B respectivamente.

Las entrevistas fueron personales y en privado, grabadas en audio en las oficinas de los diferentes directivos, las mismas fueron transcritas en Microsoft Word por la autora, posteriormente se sistematizó los resultados de las entrevistas, a través de una tabla sintetizadora en Microsoft Excel, donde se generó las principales ideas de los entrevistados según los cuatro temas en los que se encuentra estructurado el cuestionario de la herramienta. El formato de las entrevistas y la tabla de sistematización de las mismas están disponibles en las secciones C y D de anexos.

Todas estas operaciones fueron ejecutadas por la autora del presente estudio, así como el posterior análisis de los resultados de encuestas y entrevistas.

4.2 Análisis de resultados

4.2.1 Análisis de encuestas

Las encuestas fueron aplicadas a docentes del nivel de educación básica, específicamente a cuatro educadores de cada una de las tres instituciones educativas privadas que participaron en la investigación. Es decir, suman un total de 12 docentes encuestados, cuatro por cada institución participante (institución 1, 2 y 3).

El cuestionario de las encuestas fue planteado conformado por una primera sección de datos generales del encuestado, tres temáticas principales y una zona final de comentarios; elementos que los participantes respondieron sin dificultad. A continuación se analiza los resultados obtenidos.

Datos Generales

El análisis de la edad de los 12 encuestados muestra en la tabla posterior un promedio de 39 años, con un mínimo de 26 años y un máximo rango de edad de 49 años. La desviación estándar del nivel superior e inferior es de 8, 25 años (tabla 6).

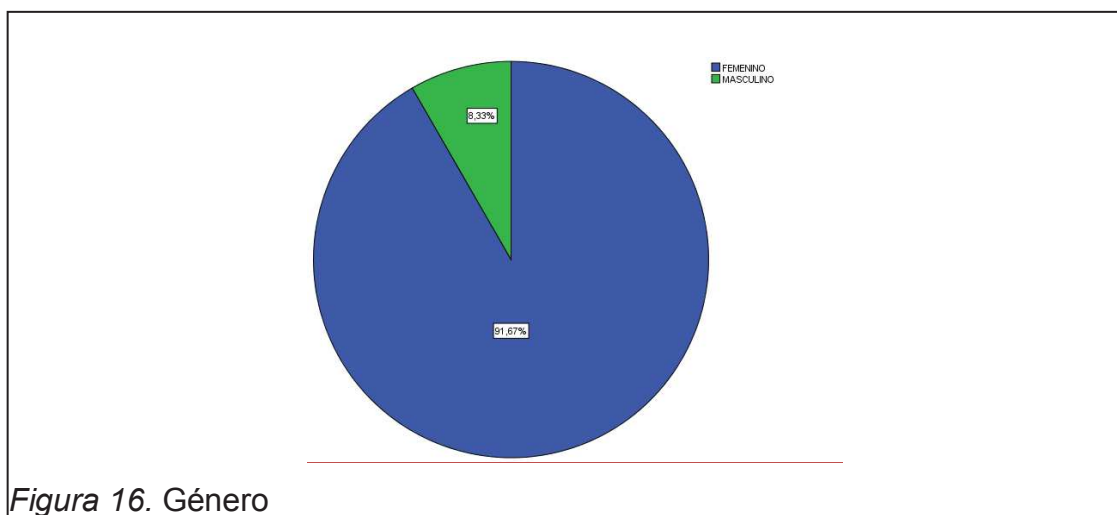
Tabla 6. Edad

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
EDAD	12	26,000	49,000	39,41667	8,251263
N válido (por lista)					

Los resultados en cuanto al género de los 12 encuestados, revelan que 11 participantes pertenecen al género femenino y uno al género masculino como se puede observar en la tabla 7. Es decir, que de un 100% el 91,7% son mujeres y el 8,3% son hombres (figura 16).

Tabla 7. Género

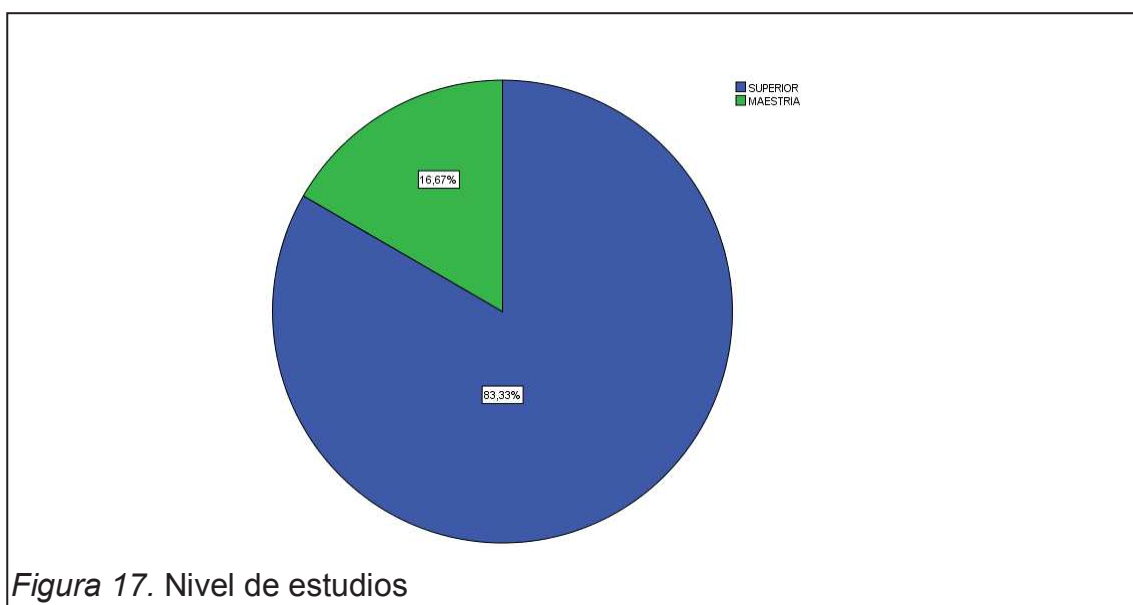
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	FEMENINO	11	91,7	91,7	91,7
	MASCULINO	1	8,3	8,3	100,0
Total		12	100,0	100,0	



El análisis del nivel de estudios de un total de 12 encuestados, muestran en la tabla posterior que 10 poseen estudios superiores o de tercer nivel y solamente dos tienen maestría o título de cuarto nivel. Por lo tanto, la población que posee título superior representa la mayoría con un 83,3% y los que tienen maestría la minoría con un 16,7% (figura 17).

Tabla 8. Nivel de estudios

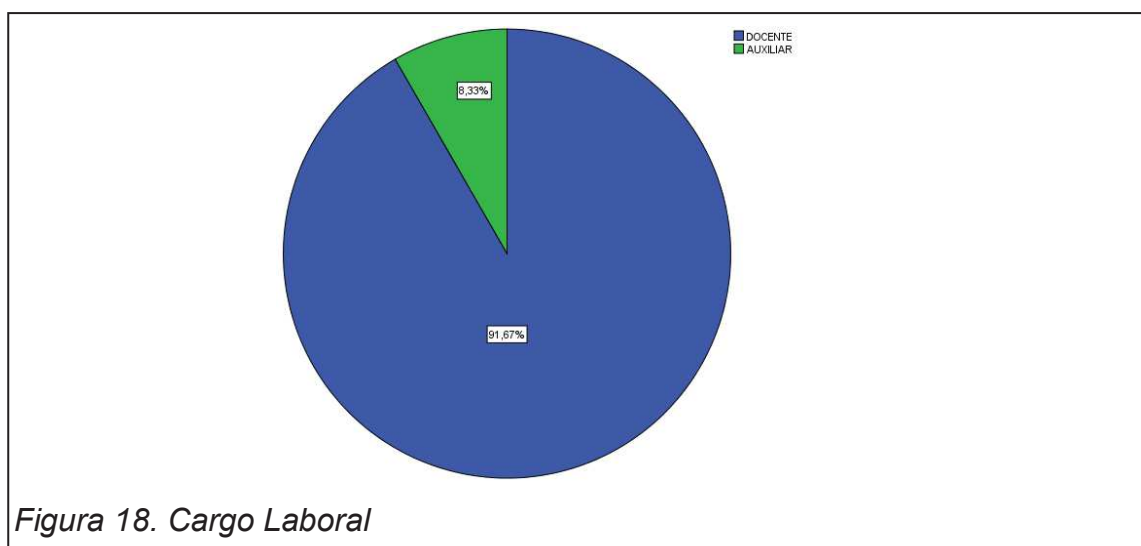
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	SUPERIOR	10	83,3	83,3	83,3
	MAESTRÍA	2	16,7	16,7	100,0
	Total	12	100,0	100,0	



Los resultados en lo referente al cargo laboral que desempeñan los 12 encuestados, revelan que 11 son docentes titulares y uno es auxiliar pedagógico, como se puede observar en la tabla 9. Es decir, que el 91,7% de los encuestados desempeña la función de docente titular y solamente el 8,3% de auxiliar pedagógico (figura 18).

Tabla 9. Cargo Laboral

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	DOCENTE	11	91,7	91,7	91,7
	AUXILIAR	1	8,3	8,3	100,0
	Total	12	100,0	100,0	



El análisis del tiempo de permanencia de los encuestados en la institución educativa en la que laboran, revela en la tabla posterior que se han mantenido en su trabajo durante un promedio de 124,5 meses osea un aproximado de 10 años. El mínimo de tiempo de permanencia es de 6 meses y el máximo de 288 meses osea aproximadamente 24 años (tabla 10).

Tabla 10. Tiempo de permanencia en la Institución

	N	Mínimo	Máximo	Media
TIEMPO DE PERMANENCIA	12	6,00	288,00	124,50
N válido (por lista)	12			00

Formación continua y capacitación docente - Programas del Ministerio de Educación (MinEduc)

Según los criterios presentados: totalmente de acuerdo, de acuerdo, relativamente de acuerdo, en desacuerdo, totalmente en desacuerdo. Los resultados a la pregunta: ¿la formación continua y capacitación docente aportan a la revalorización del maestro?, planteada a los 12 encuestados, muestran que nueve están totalmente de acuerdo y tres de acuerdo, como se puede observar en la tabla 11. Es decir, que un 75% de la muestra se manifiesta totalmente de acuerdo con el planteamiento y solamente un 25% de acuerdo. Un 0% para las demás opciones (figura 19).

Tabla 11. Aporte de la formación continua a la revalorización docente

¿La formación continua y capacitación docente aportan a la revalorización del maestro?						
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado	
Válido	TOTALMENTE DE ACUERDO	9	75,0	75,0	75,0	
	DE ACUERDO	3	25,0	25,0	100,0	
	RELATIVAMENTE DE ACUERDO	0	0	0	0	
	EN DESACUERDO	0	0	0	0	
	TOTALMENTE EN DESACUERDO	0	0	0	0	
	Total	12	100,0	100,0		

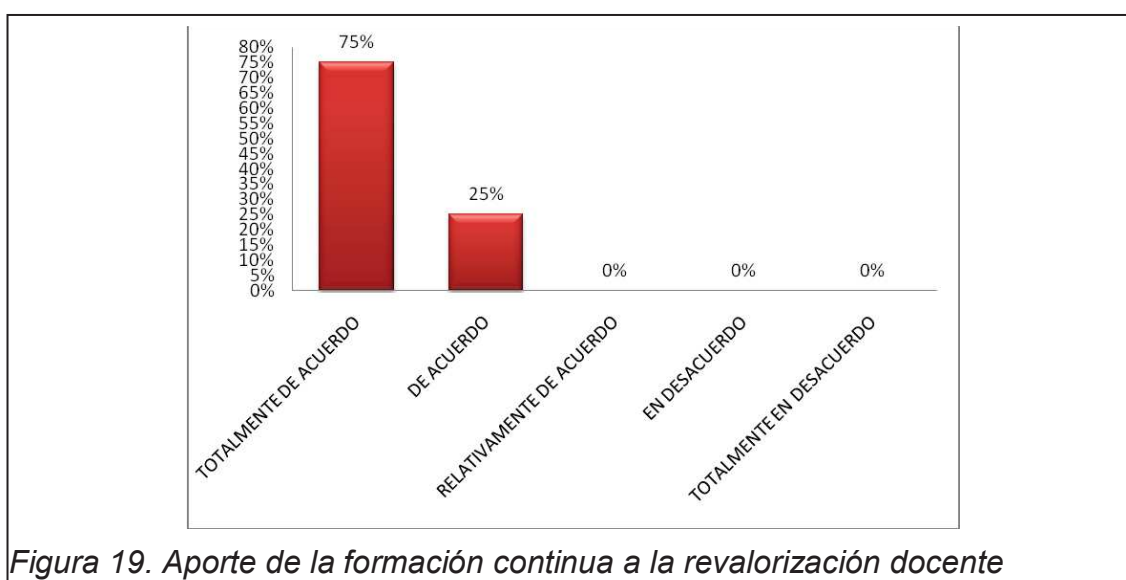
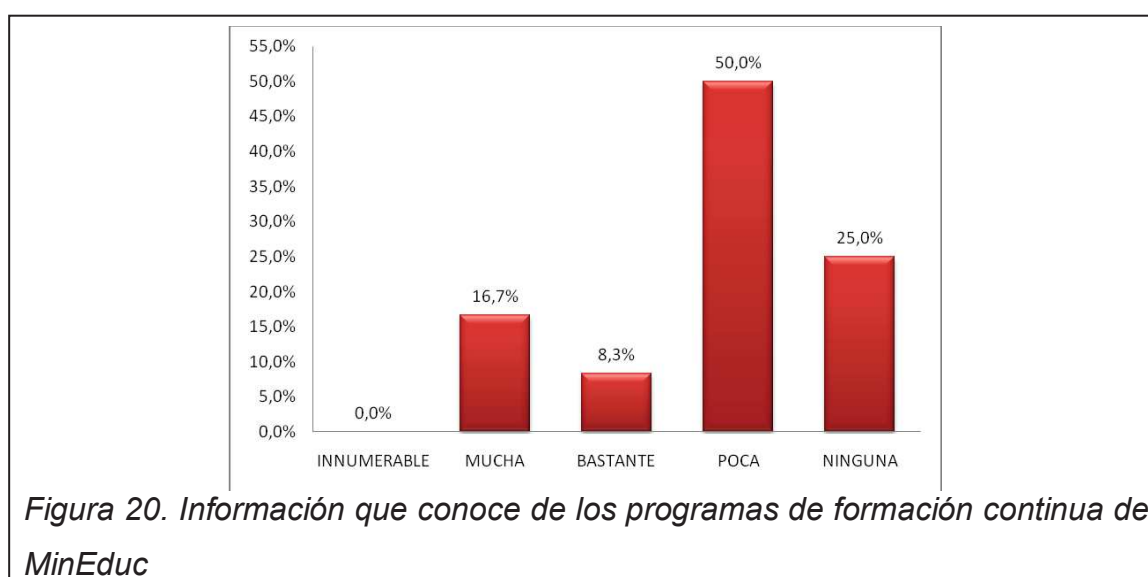


Figura 19. Aporte de la formación continua a la revalorización docente

Siendo los criterios presentados: innumerable, mucha, bastante, poca, ninguna. El análisis de la variable: ¿cuánta información usted conoce sobre los programas de formación continua y capacitación docente que el Ministerio de Educación (MinEduc) realiza para alcanzar la revalorización docente?, planteada a los 12 encuestados, revela en la tabla posterior que dos participantes conocen mucha información, uno bastante, seis poca y tres ninguna (tabla 12). Por lo tanto, el 50% de la población que representa la mayoría, manifiestan que conocen poca información de los programas de formación continua del MinEduc, le sigue el 25% que no conoce ninguna información, posteriormente el 16,7% que conoce mucha información y apenas el 8,3% que conoce bastante. Un 0% para el criterio innumerable (figura 20).

Tabla 12. Información que conoce de los programas de formación continua del MinEduc

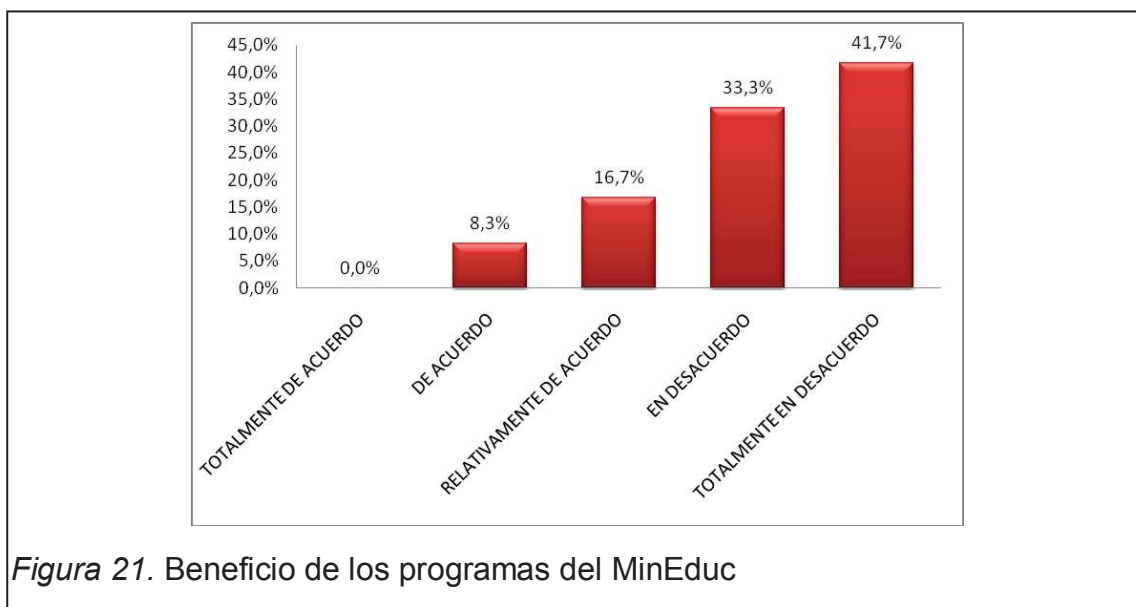
¿Cuánta información usted conoce sobre los programas de formación continua y capacitación docente que el Ministerio de Educación (MinEduc) realiza para alcanzar la revalorización docente?					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	INNUMERABLE	0	0	0	0
	MUCHA	2	16,7	16,7	16,7
	BASTANTE	1	8,3	8,3	25,0
	POCA	6	50,0	50,0	75,0
	NINGUNA	3	25,0	25,0	100,0
	Total	12	100,0	100,0	



Según los criterios presentados: totalmente de acuerdo, de acuerdo, relativamente de acuerdo, en desacuerdo, totalmente en desacuerdo. Los resultados de la pregunta: ¿usted se ha beneficiado de los programas de formación continua y capacitación docente del MinEduc?, planteada a los 12 encuestados, muestran que el 41,7% están totalmente en desacuerdo de haber sido beneficiados de los programas de formación continua que oferta el MinEduc, el 33% está en desacuerdo, el 16,7% se muestra relativamente de acuerdo con la variable y solamente el 8,3% se manifiesta de acuerdo. Un 0% para la opción totalmente de acuerdo (figura 21).

Tabla 13. Beneficio de los programas del MinEduc

¿Usted se ha beneficiado de los programas de formación continua y capacitación docente del MinEduc?						
			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	TOTALMENTE DE ACUERDO	DE	0	0	0	0
	DE ACUERDO		1	8,3	8,3	8,3
	RELATIVAMENTE DE ACUERDO	DE	2	16,7	16,7	25,0
	EN DESACUERDO		4	33,3	33,3	58,3
	TOTALMENTE EN DESACUERDO	EN	5	41,7	41,7	100,0
	Total		12	100,0	100,0	



Formación continua y capacitación docente -Institución educativa particular

Siendo los criterios presentados: totalmente de acuerdo, de acuerdo, relativamente de acuerdo, en desacuerdo, totalmente en desacuerdo. El análisis de la variable: ¿la formación continua y capacitación docente son importantes para la Institución en la que trabaja?, presentada a los 12 encuestados, revela en la tabla posterior que 11 participantes se manifiestan totalmente de acuerdo en la gran importancia que tiene la formación continua en su institución y solo uno se muestra de acuerdo (tabla 14). Por lo tanto, el 91,7% de la población, que representa a la mayoría, se expresa totalmente de acuerdo y el 8,7% de acuerdo. Un 0% para los demás criterios (figura 22).

Tabla 14. Importancia de la formación continua para la institución

¿La formación continua y capacitación docente son importantes para la Institución en la que trabaja?		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	TOTALMENTE DE ACUERDO	11	91,7	91,7	91,7
	DE ACUERDO	1	8,3	8,3	100,0
	RELATIVAMENTE DE ACUERDO	0	0	0	0
	EN DESACUERDO	0	0	0	0
	TOTALMENTE EN DESACUERDO	0	0	0	0
	Total	12	100,0	100,0	

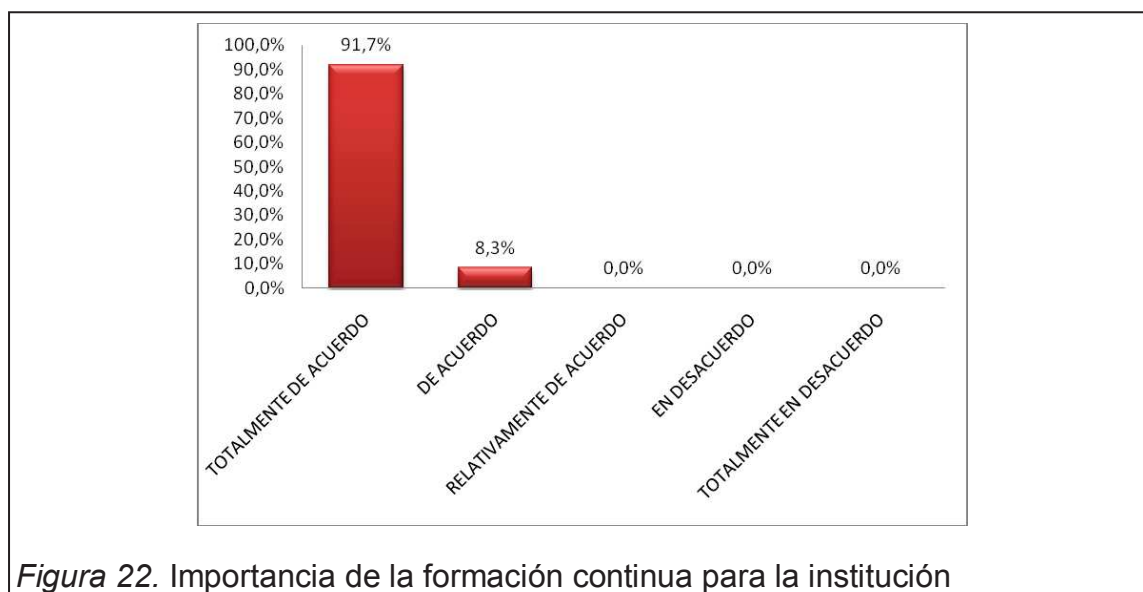
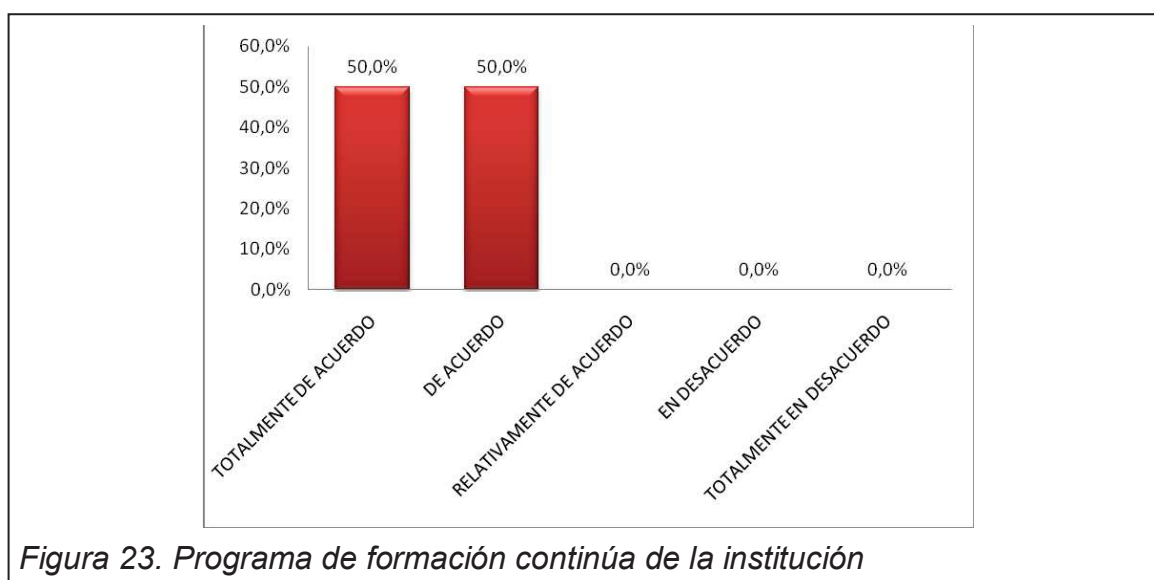


Figura 22. Importancia de la formación continua para la institución

Según los criterios presentados: totalmente de acuerdo, de acuerdo, relativamente de acuerdo, en desacuerdo, totalmente en desacuerdo. Los resultados de la pregunta: ¿la Institución educativa a la que pertenece posee un programa de formación continua y capacitación docente?, planteada a los 12 encuestados, muestran que el 50% de la muestra está totalmente de acuerdo en que la institución en la que labora posee un programa de formación continua para el docente y el otro 50% está de acuerdo. Un 0% para las demás opciones (figura 23).

Tabla 15. Programa de formación continua de la institución

¿La Institución educativa a la que pertenece posee un programa de formación continua y capacitación docente?						
			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	TOTALMENTE ACUERDO	DE	6	50,0	50,0	50,0
	DE ACUERDO		6	50,0	50,0	100,0
	RELATIVAMENTE ACUERDO	DE	0	0	0	0
	EN DESACUERDO		0	0	0	0
	TOTALMENTE DESACUERDO	EN	0	0	0	0
	Total		12	100,0	100,0	

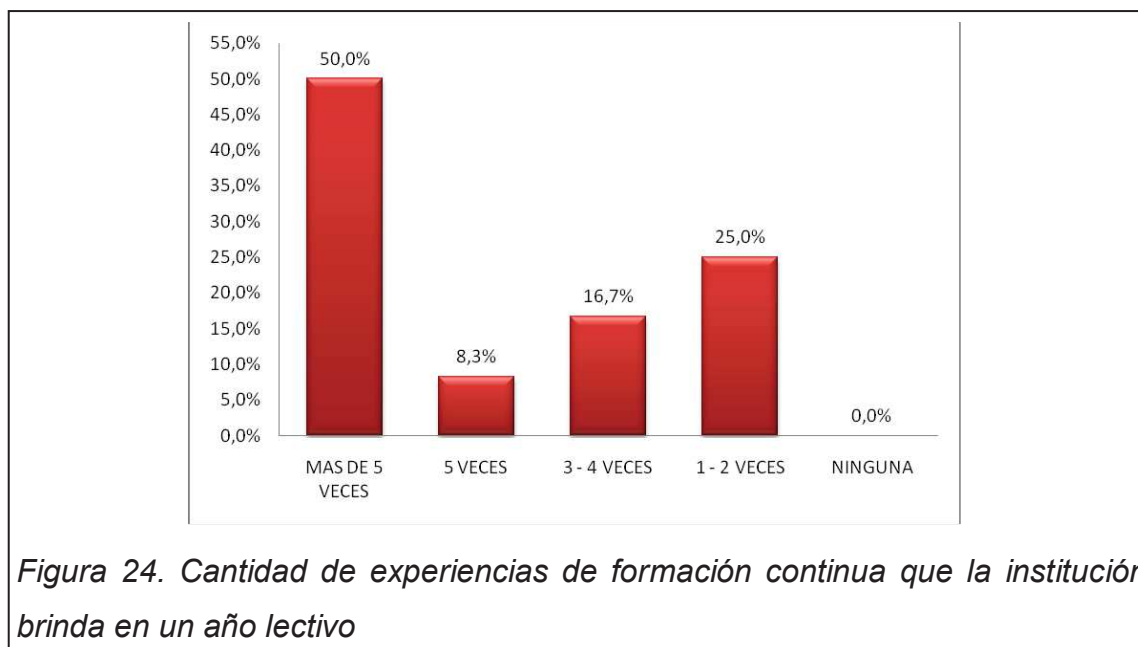


Siendo los criterios presentados: más de 5 veces, 5 veces, 3-4 veces, 1-2 veces y ninguna. El análisis de la variable: ¿cuántas veces al año recibe formación y capacitación en la Institución en la que labora?, planteada a los 12

encuestados, revela en la tabla posterior que seis participantes reciben más de cinco veces al año lectivo capacitación a cargo de la institución a la que pertenecen, lo que representa al 50% mayoritario; por otro lado, tres reciben solamente de una a dos veces que equivale al 25%, dos se exponen de tres a cuatro veces que simboliza el 16,7% y solamente uno recibe capacitación cinco veces al año escolar lo que representa la minoría del 8,3% (tabla 16). Un 0% para el criterio ninguna (figura 24).

Tabla 16. Cantidad de experiencias de formación continua que la institución brinda en un año lectivo

¿Cuántas veces al año recibe formación y capacitación en la institución en la que labora?					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	MAS DE 5 VECES	6	50,0	50,0	50,0
	5 VECES	1	8,3	8,3	58,3
	3-4 VECES	2	16,7	16,7	75,0
	1-2 VECES	3	25,0	25,0	100,0
	NINGUNA	0	0	0	0
	Total	12	100,0	100,0	



Según los criterios presentados: totalmente de acuerdo, de acuerdo, relativamente de acuerdo, en desacuerdo, totalmente en desacuerdo. Los resultados de la pregunta: ¿usted presenta una actitud entusiasta y positiva cuando recibe estas capacitaciones?, planteada a los 12 encuestados,

muestran que el 66,67% de la muestra se manifiesta totalmente de acuerdo en que su actitud es positiva cuando recibe formación continua y el 33,33% restante está de acuerdo (tabla 17). Un 0% para las demás opciones (figura 25).

Tabla 17. Actitud positiva frente a las capacitaciones

¿Usted presenta una actitud entusiasta y positiva cuando recibe estas capacitaciones?						
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado	
Válido	TOTALMENTE DE ACUERDO	8	66,7	66,7	66,7	
	DE ACUERDO	4	33,3	33,3	100,0	
	RELATIVAMENTE DE ACUERDO	0	0	0	0	
	EN DESACUERDO	0	0	0	0	
	TOTALMENTE EN DESACUERDO	0	0	0	0	
Total		12	100,0	100,0		

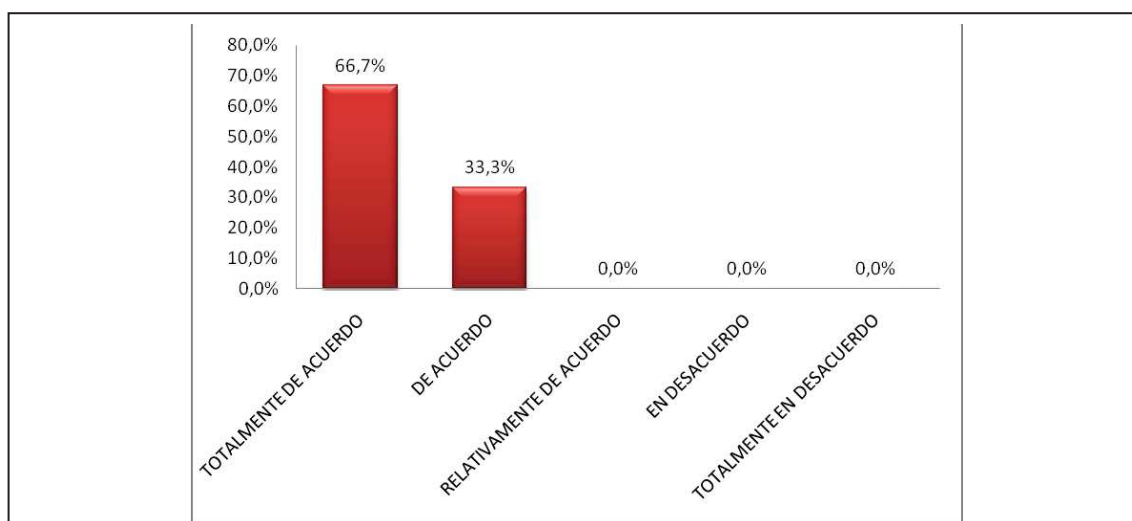


Figura 25. Actitud positiva frente a las capacitaciones

Siendo los criterios presentados: totalmente de acuerdo, de acuerdo, relativamente de acuerdo, en desacuerdo, totalmente en desacuerdo. El análisis de la variable: ¿las capacitaciones que ha recibido por parte de la Institución a la que pertenece responden a las necesidades y la realidad de su práctica docente?, planteada a los 12 encuestados, revela en la tabla posterior que ocho participantes están totalmente de acuerdo con la afirmación de recibir formación continua acorde a su realidad y necesidades, lo que representa al

66,67% mayoritario, por otro lado, cuatro se muestran de acuerdo con el planteamiento lo que equivale al 33,33% (tabla 18). Un 0% para los demás criterios (figura 26).

Tabla 18. Las capacitaciones recibidas responden a las necesidades del docente

¿Las capacitaciones que ha recibido por parte de la Institución a la que pertenece responden a las necesidades y la realidad de su práctica docente?					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	TOTALMENTE DE ACUERDO	8	66,7	66,7	66,7
	DE ACUERDO	4	33,3	33,3	100,0
	RELATIVAMENTE DE ACUERDO	0	0	0	0
	EN DESACUERDO	0	0	0	0
	TOTALMENTE EN DESACUERDO	0	0	0	0
	Total	12	100,0	100,0	

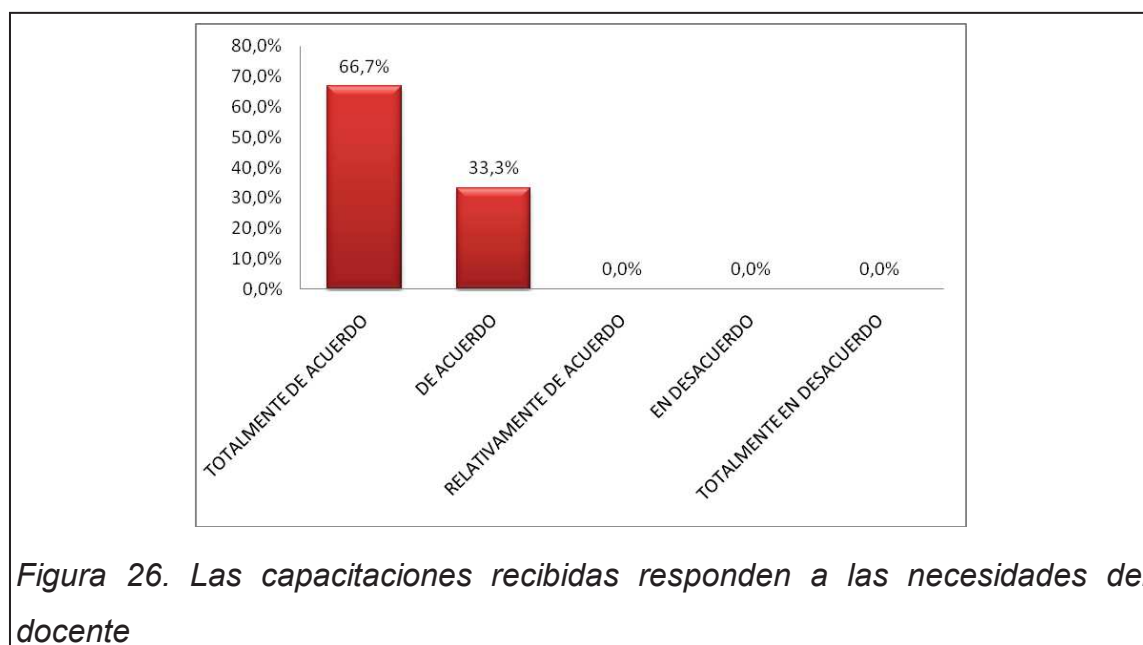


Figura 26. Las capacitaciones recibidas responden a las necesidades del docente

Según los criterios presentados: totalmente de acuerdo, de acuerdo, relativamente de acuerdo, en desacuerdo, totalmente en desacuerdo. Los resultados de la pregunta: ¿el MinEduc sugiere a los docentes de su Institución los temas sobre los cuales deben capacitarse?, expuesta a los 12

encuestados, muestran resultados equitativos y a la vez opuestos, el 33,33% de la muestra se manifiesta totalmente en desacuerdo ante la postura de que el MinEduc sugiera a la institución los temas a tratar en la formación continua que brinda a sus docentes, mientras que el otro 33,33% está relativamente de acuerdo, el 25% de los participantes está en desacuerdo y la minoría del 8,3% está totalmente de acuerdo con el planteamiento (tabla 19). Un 0% para la opción de acuerdo (figura 27).

Tabla 19. Sugerencias del MinEduc a la Institución sobre formación continua

¿El MinEduc sugiere a los docentes de su Institución los temas sobre los cuales deben capacitarse?		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	TOTALMENTE DE ACUERDO	1	8,3	8,3	8,3
	DE ACUERDO	0	0	0	0
	RELATIVAMENTE DE ACUERDO	4	33,3	33,3	41,7
	EN DESACUERDO	3	25,0	25,0	66,7
	TOTALMENTE EN DESACUERDO	4	33,3	33,3	100,0
	Total	12	100,0	100,0	

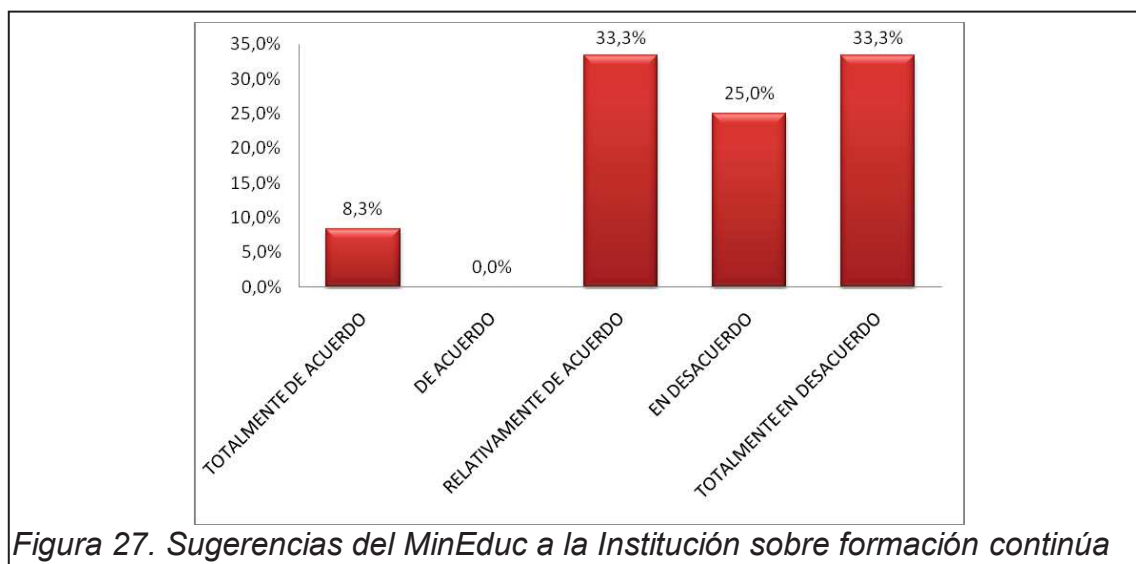


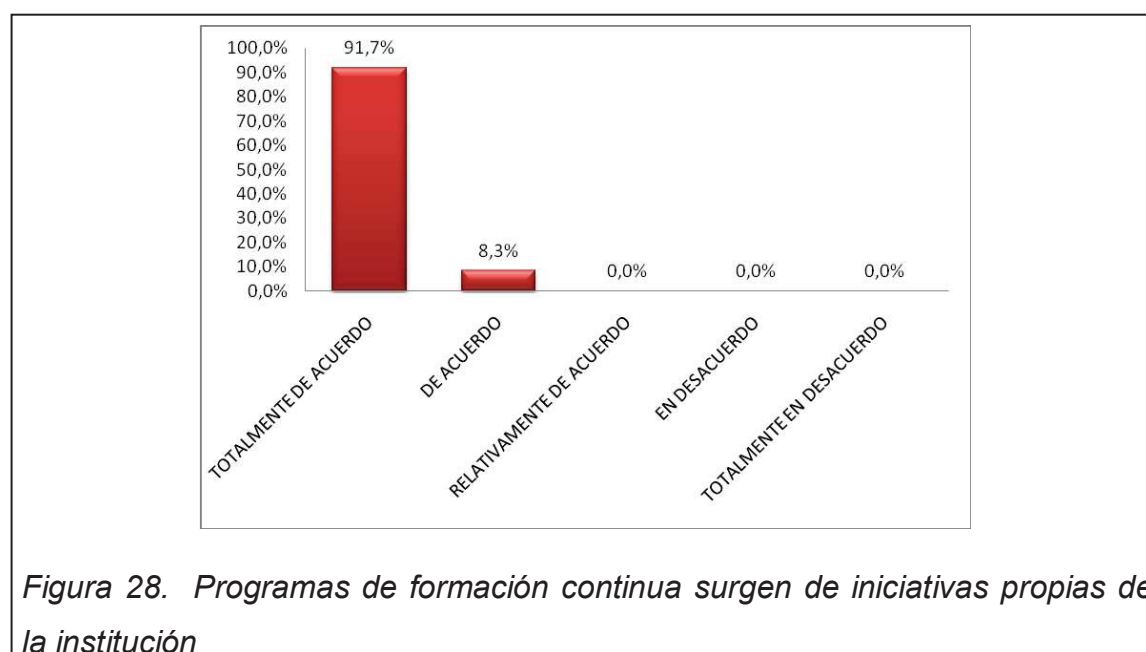
Figura 27. Sugerencias del MinEduc a la Institución sobre formación continua

Siendo los criterios presentados: totalmente de acuerdo, de acuerdo, relativamente de acuerdo, en desacuerdo, totalmente en desacuerdo. El análisis de la variable: ¿los programas de formación y capacitación docente son resultado de iniciativas internas y propias de la Institución?, planteada a los

12 encuestados, revela en la tabla posterior que 11 participantes están totalmente de acuerdo con la afirmación de que los programas de formación continua surgen de iniciativas propias de la institución a la que pertenecen, lo que representa al 91,7% mayoritario, por otro lado, solamente uno de ellos se muestra de acuerdo con el planteamiento lo que equivale al 8,3% (tabla 20). Un 0% para los demás criterios (figura 28).

Tabla 20. Programas de formación continua surgen de iniciativas propias de la institución

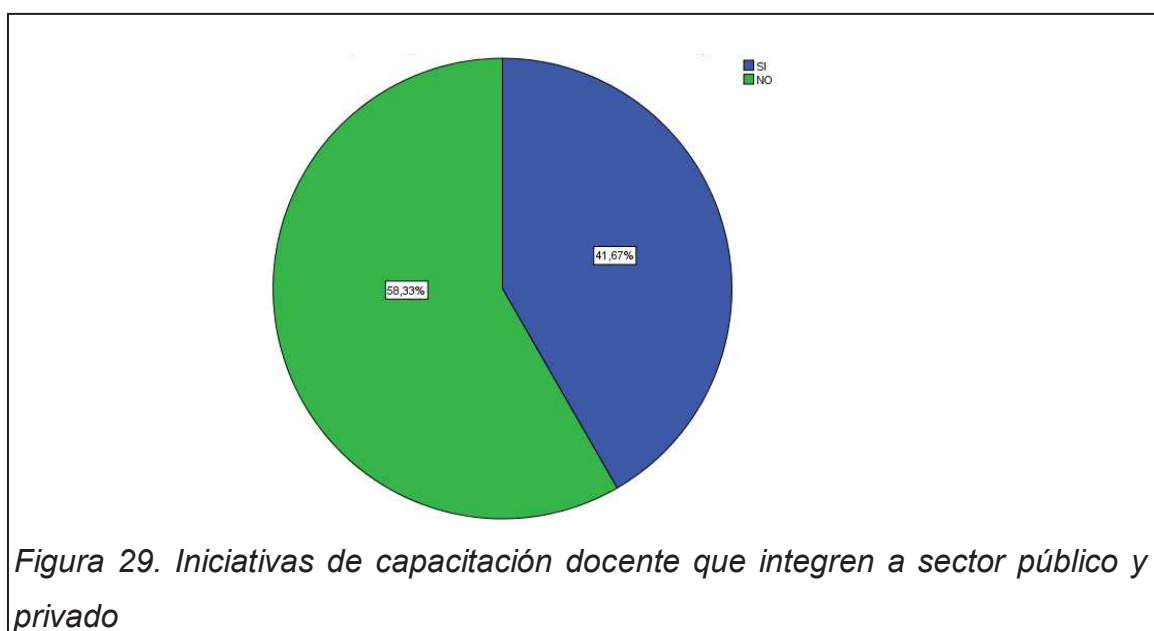
¿Los programas de formación y capacitación docente son resultado de iniciativas internas y propias de la Institución?						
			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	TOTALMENTE DE ACUERDO	DE	11	91,7	91,7	91,7
	DE ACUERDO		1	8,3	8,3	100,0
	RELATIVAMENTE DE ACUERDO	DE	0	0	0	0
	EN DESACUERDO		0	0	0	0
	TOTALMENTE EN DESACUERDO	EN	0	0	0	0
	Total		12	100,0	100,0	



Según los criterios presentados: si y no (tabla 21). Los resultados de la pregunta: ¿la Institución a la que pertenece ejecuta iniciativas de capacitación docente que integran a maestros del sector educativo público/fiscal?, planteada a los 12 encuestados, muestran resultados relativamente cercanos, el 58,7% de la muestra manifestó que si, que las instituciones a las que pertenecen si ejecutan iniciativas de capacitación docente que integren a sector público y privado, mientras que el otro 41,7% respondió que no (figura 29).

Tabla 21. Iniciativas de capacitación docente que integren a sector público y privado

¿La Institución a la que pertenece ejecuta iniciativas de capacitación docente que integran a maestros del sector educativo público/fiscal?					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	SI	5	41,7	41,7	41,7
	NO	7	58,3	58,3	100,0
	Total	12	100,0	100,0	



Siendo los criterios presentados: totalmente de acuerdo, de acuerdo, relativamente de acuerdo, en desacuerdo, totalmente en desacuerdo. El

análisis de la variable: ¿ha participado en programas de formación y capacitación docente que integren al sector fiscal?, planteada a los 12 encuestados, revela en la tabla posterior que la mayoría osea el 41,7% de participantes está totalmente en desacuerdo con la afirmación de que hayan participado en programas de formación continua integradores (público-privado), el 25% se muestran relativamente de acuerdo, por otro lado, el 16,7% se manifiesta en desacuerdo y las minorías se expresan a favor de las opciones opuestas, el 8,3% está de acuerdo y el 8,3% restante está totalmente de acuerdo con el planteamiento (figura 30).

Tabla 22. Participación en programas de capacitación docente integradores

¿Ha participado en programas de formación y capacitación docente que integren al sector fiscal?						
			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	TOTALMENTE DE ACUERDO	DE	1	8,3	8,3	8,3
	DE ACUERDO		1	8,3	8,3	16,7
	RELATIVAMENTE DE ACUERDO	DE	3	25,0	25,0	41,7
	EN DESACUERDO		2	16,7	16,7	58,3
	TOTALMENTE EN DESACUERDO	EN	5	41,7	41,7	100,0
Total			12	100,0	100,0	

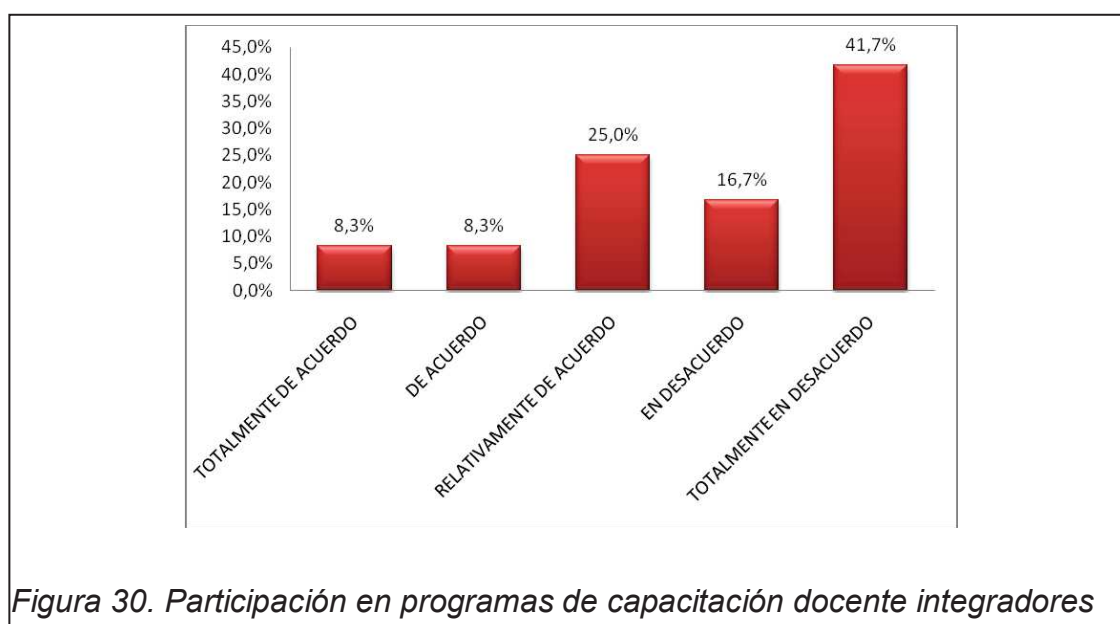


Figura 30. Participación en programas de capacitación docente integradores

Según los criterios presentados: totalmente de acuerdo, de acuerdo, relativamente de acuerdo, en desacuerdo, totalmente en desacuerdo. Los resultados de la pregunta: ¿cree que el intercambio de estrategias, ideas e información entre docentes del sector público y privado es una realidad?, expuesta a los 12 encuestados, muestran opiniones diversas, el 50% de la muestra se manifiesta relativamente de acuerdo ante la postura de que el intercambio de información entre docentes del sector público y privado es una realidad, mientras que el 25% está totalmente en desacuerdo, las minorías restantes muestran una postura diferenciada, el 8,3% está en desacuerdo y en contraste el 8,3% se muestra de acuerdo y el último valor del 8,3% está totalmente de acuerdo con el planteamiento (figura 31).

Tabla 23. Intercambio de información entre docentes del sector público y privado es una realidad

¿Cree que el intercambio de estrategias, ideas e información entre docentes del sector público y privado es una realidad?						
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado	
Válido	TOTALMENTE DE ACUERDO	1	8,3	8,3	8,3	
	DE ACUERDO	1	8,3	8,3	16,7	
	RELATIVAMENTE DE ACUERDO	6	50,0	50,0	66,7	
	EN DESACUERDO	1	8,3	8,3	75,0	
	TOTALMENTE EN DESACUERDO	3	25,0	25,0	100,0	
Total		12	100,0	100,0		

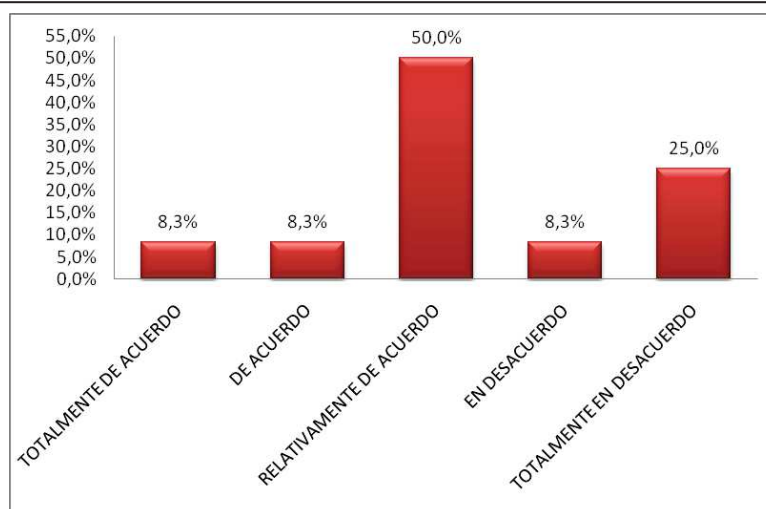


Figura 31. Intercambio de información entre docentes del sector público y privado es una realidad

Siendo los criterios presentados: totalmente de acuerdo, de acuerdo, relativamente de acuerdo, en desacuerdo, totalmente en desacuerdo. El análisis de la variable: ¿cree que este intercambio de conocimiento entre sector educativo público y privado representaría un beneficio para el sistema educativo nacional?, planteada a los 12 encuestados, revela en la tabla posterior una opinión bastante unificada, la gran mayoría osea el 75% de participantes están totalmente de acuerdo con la afirmación de que el intercambio de información entre docentes del sector público y privado implicaría un beneficio para el sistema educativo, y el 25% restante se muestran de acuerdo con el planteamiento (figura 32).

Tabla 24. Beneficio del Intercambio de información entre docentes del sector público y privado

¿Cree que este intercambio de conocimiento entre sector educativo público y privado representaría un beneficio para el sistema educativo nacional?						
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado	
Válido	TOTALMENTE DE ACUERDO	9	75,0	75,0	75,0	
	DE ACUERDO	3	25,0	25,0	100,0	
	RELATIVAMENTE DE ACUERDO	0	0	0	0	
	EN DESACUERDO	0	0	0	0	
	TOTALMENTE EN DESACUERDO	0	0	0	0	
	Total	12	100,0	100,0		

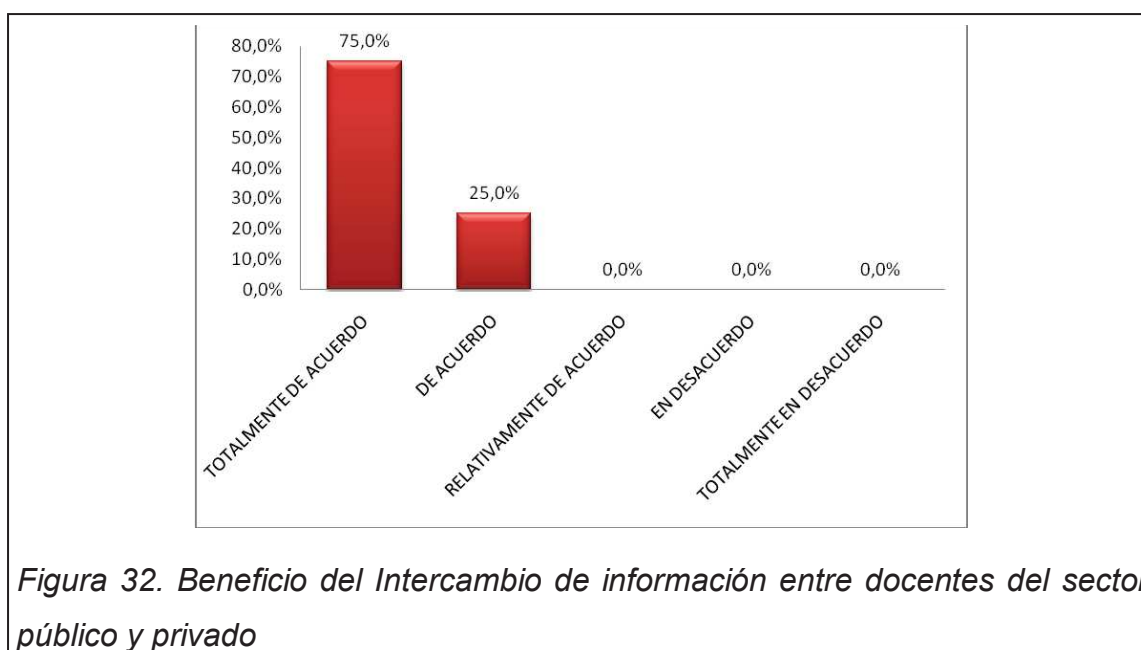


Figura 32. Beneficio del Intercambio de información entre docentes del sector público y privado

Según los criterios presentados: totalmente de acuerdo, de acuerdo, relativamente de acuerdo, en desacuerdo, totalmente en desacuerdo. Los resultados de la pregunta: ¿estaría usted dispuesto a compartir su experiencia y conocimiento con sus colegas del sector público?, expuesta a los 12 encuestados, muestran una tendencia bastante unificada, el 50% de la muestra se manifiesta totalmente de acuerdo ante la postura de estar dispuestos a compartir conocimiento y experiencias con colegas del sector público y el 50% restante está de acuerdo con el planteamiento. Un 0% para los demás criterios (figura 33).

Tabla 25. Disposición a compartir conocimiento y experiencias con colegas del sector público

¿Estaría usted dispuesto a compartir su experiencia y conocimiento con sus colegas del sector público?						
			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	TOTALMENTE DE ACUERDO	DE	6	50,0	50,0	50,0
	DE ACUERDO		6	50,0	50,0	100,0
	RELATIVAMENTE DE ACUERDO	DE	0	0	0	0
	EN DESACUERDO		0	0	0	0
	TOTALMENTE EN DESACUERDO	EN	0	0	0	0
Total			12	100,0	100,0	

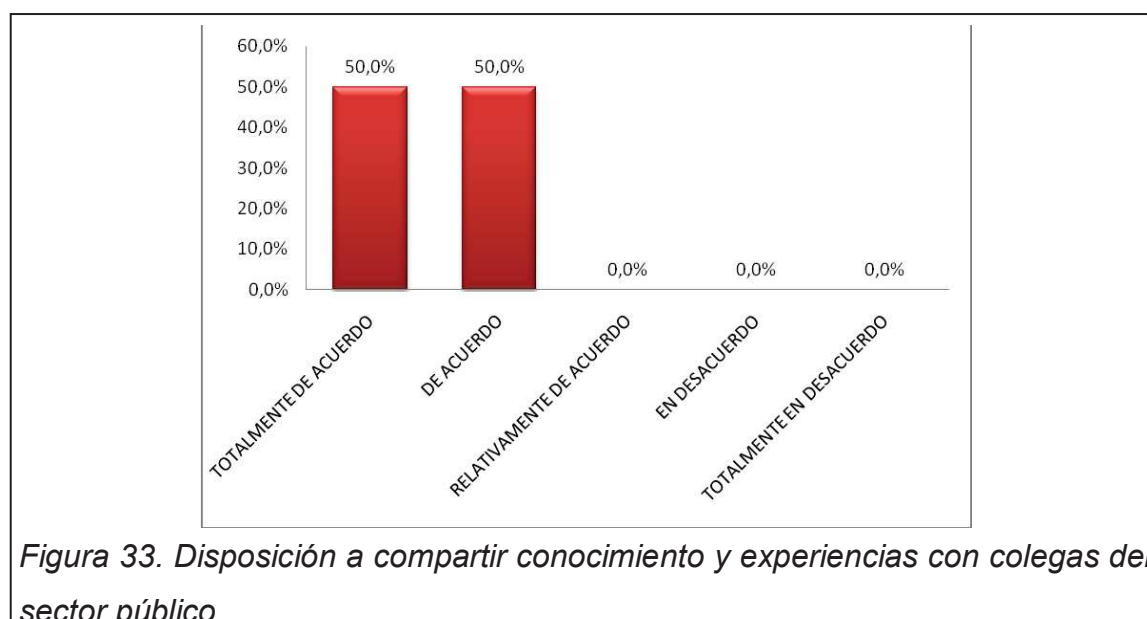


Figura 33. Disposición a compartir conocimiento y experiencias con colegas del sector público

Comentarios

Las encuestas realizadas presentan una sección opcional, posterior al cuestionario, de comentarios donde los encuestados pueden indicar inquietudes u observaciones en torno al tema de la formación continua y capacitación docente tanto del MinEduc como de la institución educativa en la que trabajan. De un total de 12 encuestados solamente cinco emitieron su comentario personal, los cuales se analizan a continuación.

Los cinco comentarios proceden de docentes representantes de dos instituciones participantes diferentes específicamente de las instituciones 2 y 3. Todas las observaciones hechas por los docentes de dos instituciones diferentes fueron dirigidas al MinEduc.

Se sugiere de manera iterativa y unánime que las capacitaciones del MinEduc deberían ser abiertas a docentes de ambos sectores educativos, público y privado, que se debe permitir que los educadores del sector particular también se integren a los programas de formación continua del MinEduc.

Los encuestados también afirman que sería muy positivo si el ministerio los tomara en cuenta, que el acceso de ambos sectores a estos programas los pondría en una situación mucho más equitativa frente a las evaluaciones ministeriales, y que es muy importante que el MinEduc permita que los maestros del sector privado también se vean beneficiados por sus iniciativas de capacitación docente. Expresan que se los debería tomar en cuenta porque todos los educadores forman parte del país y trabajan por el mismo objetivo de sacar adelante a los estudiantes con excelencia.

4.2.2 Análisis de entrevistas

Los entrevistados 1, 2 y 3, son representantes directivos de las instituciones educativas privadas 1,2 y 3 respectivamente. El entrevistado 1 tiene 40 años de edad, de género masculino, es Licdo. en ciencias de la educación, el cargo

laboral que desempeña es director de la institución 1 y lleva ocho años de permanencia en la misma. El sector socio-económico que atiende la institución 1, a la que pertenece es bajo o marginal.

El entrevistado 2 tiene 41 años de edad, de género femenino, es Licda. en ciencias de la educación con mención en educación básica, el cargo laboral que desempeña es directora de educación elemental y básica de la institución 2 y lleva dos años de permanencia en la misma. El sector socio-económico que atiende la institución 2, a la que pertenece es medio.

El entrevistado 3 tiene 54 años de edad, de género femenino, es Dra. en Letras, el cargo laboral que desempeña es rectora nacional de la institución 2 y lleva 23 años de permanencia en la misma. El sector socio-económico que atiende la institución 2, a la que pertenece es medio alto.

Los entrevistados respondieron ante la problemática presentada anteriormente, a través del cuestionario de entrevista planteado en cuatro temáticas principales, cuyo respectivo análisis se desarrolla a continuación.

Política 7 del Plan Decenal de Educación del Ecuador 2006-2015 y su impacto en el sector educativo particular

Los directivos, en cuanto a este tema opinan que la Política 7 es una oportunidad para mejorar para el docente y la educación en general, que como política sus objetivos son muy buenos, pero en la práctica los docentes no lo han tomado en serio. Afirman que el PDE es un plan muy ambicioso para alcanzar cambios profundos en el plano educativo, para un período de tiempo tan disminuido; es decir, que falta accesibilidad a la realidad. Se ve muy bien la intención, se han logrado avances importantes, pero ha habido un desfase enorme en la teoría y la práctica.

Consideran que la Política 7 es una base pero no es lo más importante para alcanzar la revalorización docente en su institución y en el país, además, que los componentes y objetivos de esta política están enfocados solamente al

sector educativo público, y por ende, su impacto no ha sido el mismo en el sector público y privado. Exponen que la prioridad del estado al implantar esta política, ha sido el sector educativo público, que en el tema de alcance de objetivos se maneja los mismos estándares de exigencia a ambos sectores público y privado pero el apoyo que se brinda para alcanzar estas demandas no es equitativo.

Respecto al impacto directo que ha ejercido la Política 7 en las instituciones participantes el criterio fue un tanto diferenciado, el entrevistado 1 afirma que los lineamientos que han sido puntualmente impuestos y son obligatorios han sido los que han influenciado en la gestión institucional. El entrevistado 2 afirma que el impacto de esta política no ha llegado a la institución en la que labora, y el entrevistado 3 plantea que la influencia del PDE y la política en mención, ha sido positiva pero en la institución que representa, años atrás ya se estaba trabajando bajo ese tipo de lineamientos.

La temática planteada, que encamina al siguiente frente a abordar, sobre la importancia de la formación continua en la revalorización de los docentes, fue afrontada por los entrevistados con similitud, el entrevistado 1 ratifica su importancia pero afirma que la vocación y la motivación personal del docente son lo primordial para que se dé la revalorización del educador y la formación continua. El entrevistado 2 opina que la capacitación permanente es clave para la revalorización del docente, para un mejor desempeño de su labor y para lograr una relación saludable con sus estudiantes. El entrevistado 3 también cree que es primordial la formación continua para que el docente sea revalorizado en todo tipo de escenarios profesionales.

Formación continua y capacitación docente - Programas del Ministerio de Educación (MinEduc)

La segunda sección de la entrevista se enfoca específicamente en el tema de la formación continua y los programas que el MinEduc oferta, encaminados a brindar capacitación al docente.

Las manifestación de los entrevistados en cuanto al conocimiento de esos programas es que solamente saben en general que hay cursos que oferta el MinEduc, que son buenos programas, sobre temáticas interesantes y que se encuentran disponibles en la página web del ministerio, pero que solo son accesibles para docentes del sector público y que por ser parte del sector educativo privado no participan en los mismos.

Los entrevistados afirman que los docentes de las instituciones que representan nunca se han visto beneficiados por los programas de capacitación continua del MinEduc, talvez en situaciones muy generalizadas como talleres para dar información sobre el currículo, pero nada más allá de eso.

Formación continua y capacitación docente -Institución educativa particular

Los entrevistados aseveraron la importancia que tiene la formación continua de los docentes para las instituciones que dirigen, constituye una prioridad para la institución 1 y por eso poseen una programación y un plan específico, para la institución 2 sucede de igual forma y en especial esto se da por los modelos de calidad internacionales a los que se alinea, para la institución 3 es de suma importancia también y tienen una política institucional sobre el tema.

Las acciones que han tomado en las instituciones participantes para garantizar la prioridad de la formación continua de sus docentes, han sido varias. La institución 1 cuenta con un proyecto institucional de capacitación que consta de autoeducación docente en las tardes en reuniones pedagógicas de docentes dos días a la semana, cursos dados por universidades, auditorías de invitados externos expertos en su base pedagógica que es Montessori, planificación por cinco años de cursos que serán dados por extranjeros sobre el modelo montessoriano.

La institución 2 tiene un programa de capacitación establecido, que se lleva a cabo los primeros 15 días de trabajo del año lectivo de los docentes, se busca

personas y organismos externos, capacitados en los temas que la institución requiere, y también se ve en el transcurso del año cuáles necesidades de capacitación surgen en los docentes.

La institución 3 tiene una política institucional de capacitación docente que funciona en 4 frentes principales: (1) capacitación interna, (2) la enseñanza de la lengua alemana, (3) el fomento y el impulso de la autonomía en los niños y jóvenes, y (4) mejorar todas las condiciones de comunicación intra institucional. Por ser un colegio binacional, cuentan también con un sistema de capacitaciones regionales, a través del cual se establecen políticas de formación docente en común para 12 colegios internacionales en Ecuador, Colombia y Venezuela, y quienes imparten las temáticas establecidas son especialistas alemanes a una audiencia de ciertos educadores representantes de cada institución, los cuales deben luego multiplicar lo que reciben dentro de la institución a la que pertenecen.

Además, la institución 3 posee un presupuesto anual para docentes que por motivación personal quieren estudiar maestrías o profesionalizarse, obviamente que los estudios tienen que ser relacionados con temas de interés y afines a la pedagogía y realidad de la Institución, y de igual forma posteriormente deben compartir estos conocimientos a sus colegas a través de cursos.

En lo que se refiere a la cantidad de experiencias de formación continua que sus docentes alcanzan en el año lectivo, el entrevistado 1 afirma que en la institución que representa los educadores llegan a tener seis (cinco externas y una interna), la institución 2 asevera que entre tres y cuatro (tres antes de iniciar clases y una en el transcurso del año lectivo), y la institución 3 expone que entre cinco y seis (tres obligatorias y dos/tres especializadas por área).

Lo que exponen los entrevistados respecto a la actitud de sus docentes frente a los programas de capacitación establecidos, en el caso de la institución 1, es que los educadores tienen muy buena acogida; en lo que se refiere a la

institución 2, afirma que algunos no muestran interés, otros sí, pero todos se ven obligados a tomarlo bien porque es una exigencia; y en cuanto a la institución 3, asevera que en general sus docentes muestran alto grado de aceptación, pero cuando demanda tiempo extra de la jornada laboral se desmotivan un poco.

En las tres instituciones estudiadas se afirma que se sí, se hace un seguimiento a las necesidades de formación continua que los docentes tienen, en el caso de la institución 1 el entrevistado no describió cuáles eran los mecanismos para hacerlo, la institución 2 dijo que lo realizan a través de reuniones semanales de docentes y directivos de área, y la institución 3 tiene estrategias establecidas como reuniones de área semanales, docentes voluntarios que se encargan de sistematizar posibles temas de futuras capacitaciones a nivel interno y determinar sus expositores, y por último, comunidades profesionales de aprendizaje formadas por colegas que se visitan en clase, se evalúan, se aconsejan, entre otros.

Las estrategias establecidas por las instituciones participantes en cuanto a la evaluación del impacto que generan las capacitaciones dadas en el desempeño de los docentes, son varias. La institución 1 lo hace mediante reuniones pedagógicas y observaciones de clase donde se analiza el espacio y el material empleado, la relación del docente con sus alumnos, entre otros. La institución 2 asegura que no cuenta con un programa que le permita cumplir este fin, pero que están trabajando en su creación. La institución 3 posee programas específicos como las comunidades profesionales de aprendizaje y las observaciones de clase por parte de directivos para evaluar la aplicación de las experiencias de formación continua que se han dado previamente a los docentes.

Los diferentes programas de formación continua de docentes que poseen las instituciones estudiadas, han sido desarrollados en base a iniciativas internas y propias de la institución como un acuerdo entre los diferentes sectores de la comunidad educativa para satisfacer las necesidades de todos. A su vez los

entrevistados, representantes directivos de las instituciones participantes, afirman que la influencia externa del MinEduc sobre el tema de formación continua existe desde el punto de que se establecen disposiciones ministeriales, estándares que cumplir y exigencias para obtener las autorizaciones de funcionamiento; sin embargo, el MinEduc no participa más allá de eso, no sugiere los temas a ser tratados en las capacitaciones, ni cómo hacerlo; es decir, no prescribe cómo llevar a cabo los programas de formación continua, ni ofrece asesoramiento alguno.

Formación continua y capacitación docente - Integración sector educativo público y privado

En lo que se refiere a la temática de la integración de los docentes del sector educativo público y privado en experiencias de formación continua, las tres instituciones estudiadas afirman que no participan en programas de capacitación permanente que integren a los docentes del sector público y privado, las únicas ocasiones que han vivido esto son muy escasas y han sido organizadas por la misma institución (casas abiertas, cursos, observaciones de clase) o por organismos privados como editoriales, pero nunca generadas por el MinEduc.

Las tres instituciones coinciden en que el intercambio de conocimiento y experiencias entre docentes del sector público y privado está avanzando pero no es una realidad en el país, afirman que las políticas y las normativas nacionales van uniendo y llevando a ambos sectores al mismo camino. Sin embargo, exponen que existe una brecha que ya es cultural en la relación entre sector educativo público y privado, que surge por las diferencias naturales, por las oportunidades y logros que el sector privado ha llegado a alcanzar y por rivalidad, competencia y hasta egoísmo por ser el uno mejor que el otro.

Además, todos los entrevistados aseveran que el intercambio de conocimiento y experiencias entre sector educativo público y privado sería un gran beneficio para el sistema educativo nacional, para el estudiantado y el país en general, pero afirman que el cómo lograrlo es lo difícil porque no es una política que se

impulsa desde el organismo rector de la educación (MinEduc), ni se genera oportunidades y además esas brechas existentes mencionadas anteriormente representan también una limitante.

A pesar de esto, los tres directivos expresan que las instituciones que representan y su planta docente estarían totalmente dispuestas a compartir experiencias y conocimiento con sus colegas del sector público. La institución 1 no ofrece ningún aporte institucional específicamente para el alcance de la Política 7, afirma que su contribución principal a la política educativa, ya la está haciendo al llevar educación de calidad a un sector socio-económico marginal que no tendría acceso a ella por sus propios medios. La sugerencia de la institución 2 a la política de revalorización docente, es que se llegue por igual a todos los sectores, empezando por las capacitaciones, y que lo que se hace por el sector público también se lo haga por el sector privado. Y por último la institución 3, propone que haya más posibilidad de intercambios o de acercamientos permanentes entre representantes de instituciones fiscales y privadas para ir evaluando conjuntamente cómo se avanza en diversos temas de interés común, qué capacitaciones se necesita, entre otros.

4.3 Importancia del estudio

El presente estudio abarca una temática que potencialmente podría contribuir al conocimiento profundo y objetivo de la realidad nacional sobre la formación continua de docentes y la política pública educativa, debido a que fue analizado desde una perspectiva global que integra el contexto del sector educativo público y privado. No existe otra investigación directamente encaminada a tratar los tópicos planteados en la presente investigación, a nivel nacional; por lo que sería un gran aporte para el organismo rector de la educación y las entidades públicas y privadas involucradas, tener acceso a información actual y pertinente de la situación nacional e internacional sobre la revalorización del docente y específicamente su formación continua.

Las diferentes secciones del sistema educativo nacional se verían beneficiadas, debido a que se exponen temas como, la importancia de la

ruptura de brechas en la integración del sector educativo público y privado, y a partir de esto se plantea la creación de sistemas de capacitación y formación continua compartidos que fomenten la generosidad intelectual; a su vez se expone los beneficios de convivir en una comunidad de aprendizaje para educadores e instituciones a nivel nacional, mostrando modelos internacionales que han aplicado estas modalidades, las mismas que han impactado positivamente la calidad de sus sistemas educativos.

En general, el presente estudio puede contribuir a concientizar a los organismos nacionales pertinentes a diseñar y ejecutar políticas educativas de revalorización docente que integren a todos los sectores y agentes educativos y que garanticen un contexto de aprendizaje en el sistema educativo nacional.

4.4 Resumen de sesgos del autor

La aplicación de la entrevista personal como instrumento de investigación y el análisis de los resultados, pudo verse afectado por las preconcepciones que la autora tiene sobre los diferentes tópicos planteados en la misma, debido al conocimiento previo que ha adquirido a profundidad sobre los temas a tratar. En la entrevista la autora pudo haber expresado inconscientemente a través de lenguaje corporal por ejemplo, determinada tendencia hacia una respuesta y transmitirla a los entrevistados. Sin embargo, la intención primera de la autora del estudio es obtener la información más objetiva posible, que permita responder a la pregunta directriz planteada y reflejar ética y objetividad en el desarrollo de todos los componentes de la presente investigación.

5. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1 Respuesta a la pregunta de investigación

Al finalizar el presente estudio respondiendo a la pregunta de investigación planteada ¿cómo y con qué alcances la Política 7 del Plan Decenal de Educación del Ecuador 2006-2015 ha influenciado en la creación de estrategias de revalorización docente en las instituciones educativas privadas, específicamente en el ámbito de la formación continua?

Se concluye que la influencia de la Política 7 del PDE, específicamente con su objetivo de revalorizar al docente a través la formación continua, no ha existido en las instituciones educativas privadas de una forma directa.

Según el total de directivos entrevistados, la Política 7 no ha causado impacto directo en el sector educativo privado porque la formación continua es un tema exclusivamente interno, que ha sido atendido por las propias instituciones educativas privadas. La importancia del tema, así como la implementación de estrategias, han sido adoptadas mucho antes de que el PDE y la Política 7 se postularan como una prioridad nacional.

Según las instituciones educativas privadas y los propios representantes entrevistados del MinEduc, la primacía del sector público, en el diseño y desarrollo de la Política 7, es evidente. Aquellas prescripciones públicas que han impactado de forma más directa las instituciones particulares son las que deben cumplirse para ser certificados, como: estándares de calidad, proyectos institucionales, manejo del currículo nacional, entre otros, pero la Política 7 del PDE 2006-2015 no.

Según el 91.7% de encuestados y todos los entrevistados, las estrategias y los programas de formación continua de las instituciones educativas privadas estudiadas, son considerados como una prioridad dentro de la gestión de las mismas. A pesar de las particularidades y las diferencias pedagógicas,

administrativas, y socio-económicas, las instituciones participantes comparten criterios y consideran a la formación docente como una necesidad de los educadores, la misma que debe ser permanente. En consecuencia, de acuerdo a sus alcances y realidad institucional han implementado estrategias y programas bien definidos para que el docente pueda aprender y crecer continuamente para responder a las necesidades de su labor y de la institución a la que pertenece. Toda esta gestión se desarrolla de manera independiente e intrainstitucional.

El 41,7% de encuestados y el total de los directivos confirman esta información al afirmar que no han sido parte de las iniciativas del MinEduc, ni de los programas de formación continua que oferta, tanto docentes como directivos conocen poca información sobre los mismos. Las políticas de formación continua no se han extendido a beneficio de todo el sector educativo por igual y no se han generado espacios, ni experiencias de formación continua integrativas, entre sector público y privado por parte del MinEduc, en contadas ocasiones estas iniciativas se han llevado a cabo, pero a cargo de organismos o instituciones privadas.

El 33% de encuestados se muestra totalmente en desacuerdo con la aseveración de que el MinEduc sugiera a la institución privada los temas que se deben tratar en formación continua. Los entrevistados en su totalidad, manifestaron que no hay ninguna asesoría directa del MinEduc, en cuanto a formación continua; afirmaron que hay una influencia externa que determina los estándares generales que se debe cumplir y alcanzar, pero nunca se recibe orientación de cómo hacerlo.

El total de directivos entrevistados y de los encuestados que expresaron sus comentarios en la encuesta, sugieren que las políticas educativas sean diseñadas y desarrolladas de tal manera que alcancen impacto en todos los sectores del sistema, que no solo se planteen objetivos de alcance nacional para el sector educativo público, sino también para el privado. Según los participantes, el Ministerio de Educación (MinEduc) debe ejercer su rectoría

hacia todos los sectores del sistema educativo, en consecuencia, sus programas de desarrollo profesional deberían ser integradores y abiertos para docentes del sector público y privado.

El 58% de encuestados afirma que su institución si realiza iniciativas de capacitación permanente que integren a docentes del sector público y privado, mientras que el 41% manifiesta que su institución no lo hace. El 41,7% de docentes y la totalidad de los directivos niegan haber participado en programas de formación continua que integren a ambos sectores público y privado, y que si alguna vez lo han hecho ha sido por iniciativas propias de la institución o de organismos privados como editoriales, pero por medio del MinEduc no.

Los investigadores y expertos entrevistados afirman que se debería promover estrategias que mejoren el vínculo entre los docentes de todos los sectores del sistema educativo, como redes escolares y comunidades profesionales de aprendizaje para fortalecer su identidad y la generosidad intelectual; estos son modelos de políticas educativas internacionales, de revalorización del docente y su formación continua, que en otros escenarios mundiales, han permitido superar retos mediante la implementación de políticas educativas pertinentes, innovadoras y aplicables, que han contribuido en gran manera al desarrollo de los sistemas educativos más exitosos del mundo y que el MinEduc debería adoptar.

El 50% de encuestados y entrevistados afirman que se está avanzando en el intercambio entre sector educativo público y privado por las políticas establecidas a nivel nacional, pero que todavía no es una realidad, que existe aún una brecha bien marcada por competitividad y diferencias. Sin embargo, la totalidad de directivos y el 100% de docentes encuestados, estarían totalmente dispuestos a intercambiar conocimiento y experiencias con colegas miembros del sector público, a pesar de las barreras que creen que existen actualmente entre ambos sectores. Además, consideran que implicaría un gran privilegio.

La formación continua de los docentes ecuatorianos, debe convertirse en un sistema diseñado y estructurado por el MinEduc, de tal forma que garantice el desarrollo profesional de los educadores, de acuerdo a las necesidades del país y la realidad internacional.

Es conclusión, la Política 7 del PDE 2006-2015 no ha ejercido influencia sobre la creación de estrategias de formación continua en las instituciones educativas privadas. Según los resultados anteriormente expuestos, los programas de formación continua que han implementado las instituciones educativas privadas son el resultado de iniciativas internas y propias de las mismas y no han dependido de forma alguna de orientación o asesoría del MinEduc.

La formación continua que integra a docentes del sector público y privado, no es una realidad en el sistema educativo nacional, el organismo rector de la educación no genera programas, ni políticas que la impulsen; lo cual provoca que la brecha ya existente entre docentes del sector público y privado persista. En conclusión, el alcance de grandes beneficios, que estas iniciativas significarían para los docentes y la educación de los ecuatorianos, se ven obstaculizados debido a las problemáticas halladas en el presente estudio.

5.2 Limitaciones del estudio

La presente investigación puede verse limitada debido a los sesgos del autor y de los participantes del estudio de campo, que fueron previamente adquiridos sobre los diversos temas abordados.

La selección de la literatura puede incluir ciertos estudios un tanto antiguos pero su aporte es primordial para aportar a la investigación.

La muestra seleccionada es muy reducida, el número de instituciones, directivos y docentes participantes es limitado; sin embargo, representa simbólicamente a diversos grupos y sus distintos enfoques para responder objetivamente a la interrogante planteada.

La aplicación de la entrevista a directivos, como herramienta de investigación, pudo verse afectada debido a que los entrevistados como dirigentes de la institución estudiada pudieron haberse visto inclinados a responder de forma premeditada.

La aplicación de la encuesta pudo ser limitada, debido a que los docentes encuestados mantienen relación laboral de dependencia con la institución estudiada, lo que pudo haber llevado a que no contesten objetivamente las variables planteadas sobre la gestión institucional.

5.3 Recomendaciones para futuros estudios

Se recomienda aplicar una réplica del presente estudio con una muestra más amplia y representativa de los diferentes sectores tomados en cuenta, debido a la pertinencia y al aporte que la presente investigación significa para la implementación de estrategias de revalorización del docente ecuatoriano.

Se sugiere tomar en cuenta como fuente literaria a más funcionarios públicos, cuya labor se encuentre relacionada con el tema planteado, así como a más investigadores privados expertos en el tópico.

Se recomienda que los recursos literarios de política pública nacional que se abarquen sean actuales y contribuyan a un análisis de la realidad educativa del país.

5.4 Resumen general

La presente investigación se llevó a cabo con el fin de indagar el impacto de la Política 7 del PDE 2006-2015, en la creación de estrategias de formación continua del docente, en instituciones educativas privadas.

Se estudió a fondo la realidad nacional de la política pública, de la revalorización docente (Política 7), y la formación continua (SiProfe), tomando

en cuenta antecedentes e informes de seguimiento a cargo de organismos públicos y civiles. Además, se indagó las propuestas pertinentes sobre las mismas temáticas, pero desde un enfoque internacional y regional.

Una vez aplicados los instrumentos de investigación, se obtuvo los resultados que confirman la hipótesis planteada previamente. Es decir, que la influencia de la Política 7 en la implementación de estrategias de formación continua del docente, no ha sido una realidad, en las instituciones educativas privadas. Evidentemente, el alcance hacia el sector educativo público es una realidad, pero hacia el sector educativo privado es nulo.

Las instituciones privadas y sus docentes afirman que no se ven familiarizados con la Política 7, ni con los programas que desarrolla el MinEduc para alcanzar sus objetivos. La formación continua está estrictamente dirigida por la gestión institucional y no se ven beneficiados de programas del MinEduc, ni de ningún tipo de asesoría sobre la formación continua para sus docentes. Afirman que conocen de forma general los cursos online que ofrece el MinEduc, pero saben que están diseñados para docentes del sector público y para atender las carencias y necesidades de este sector del sistema educativo. Por ende, las oportunidades de intercambio de conocimiento y experiencias entre docentes del sector público y privado se ve totalmente limitado.

Con base en los resultados se ha planteado conclusiones y recomendaciones valiosas sobre la política educativa nacional, la revalorización docente, la formación continua y la importancia del intercambio de conocimiento y experiencias entre educadores del sector público y privado.

REFERENCIAS

- Asamblea Nacional Constituyente. (2008). *Constitución Política de la República del Ecuador*. Quito: Autor.
- Asociación Flamenca de Cooperación al Desarrollo y Asistencia Técnica VVOB. (2011). Ecuador programa plurianual 2011-2013. Obtenido el 9 de junio de 2014 de http://www.vvob.org.ec/sitio/sites/default/files/2010_ecuador_programa_prurianual-2011-2013_ecuador.pdf
- Ávalos, B. y Sotomayor, C. (2012). Cómo ven su identidad los docentes chilenos. *Revista Perspectiva Educacional Universidad de Chile*, 51, 77-95. Obtenido el nueve de octubre del 2014 de <http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/view/File/74/32>
- Beca, C. y Cerri, M. (2014). Políticas docentes como desafío de Educación Para Todos más allá del 2015. *Apuntes Educación y Desarrollo Post-2015 Unesco*. Obtenido el siete de marzo del 2015 de <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Apuntes-2014-n1-carlos-eugenio-beca-esp.pdf>
- Cabezas, V. y Claro, F. (2011). *Valoración social del docente en Chile: ¿cómo atraer a alumnos talentosos a estudiar pedagogía?*. Obtenido el tres de septiembre, del 2014 de, Agenda Pública de la Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile. Sitio web: <http://repositorio.uc.cl/xmlui/bitstream/handle/123456789/1759/564098.pdf?sequence=1>
- Consolidado cursos SíProfe 2008-2012: 2014b* (Versión completa) [Archivo de datos]. Quito: Subsecretaría de Desarrollo Profesional Educativo MinEduc
- De Azevedo, H. (2013). La construcción de la profesionalidad docente. *Revista Educación PUCP*, 22 (42), 97-115. Obtenido el cuatro de diciembre del 2014 de <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/5293>

- Delors, J. (1994). *La Educación encierra un tesoro*. Obtenido el 15 de mayo del 2014 de <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590so.pdf>
- Donaire, R. (2010). La posición social de los docentes: una aproximación a partir del estudio de los docentes de la ciudad de Buenos Aires. *Revista de Educación PUC Campiñas*, 28, 113- 129. Obtenido el nueve de junio del 2014 de <http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/80/69>
- García-Huidobro, J. (2014). Desarrollo profesional. Reflexiones de cara a la carrera docente. *Revista Carrera Profesional Docente*, 54, 64-77. Obtenido el 10 de febrero del 2015 de <http://www.revistadocencia.cl/pdf/20141126235337.pdf>
- Grupo FARO. (2010). *¿Cambio educativo o educación por el cambio?* Obtenido el nueve de junio del 2014 de http://www.grupofaro.org/sites/default/files/archivos/publicaciones/2011/2011-06-24/IPE_2010.pdf
- Grupo FARO. (2011). *Educiudadanía: del sistema de observación a la construcción de propuestas ciudadanas*. Obtenido el nueve de junio del 2014 de http://www.grupofaro.org/sites/default/files/archivos/publicaciones/2011/2011-10-17/informeeduciudadania2011_2.pdf
- Helena, H. y de Azevedo, O. (2013). La construcción de la profesionalidad docente. *Revista Educación PUCP*, 22, 97-115. Obtenido el 20 de mayo del 2014 de <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/5293/5290>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. (5^{ta} ed.). México D.F.: McGraw-Hill / Interamericana Editores, S.A. de C.V.
- Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación Buenos Aires. (2013). *Aportes conceptuales y experiencias relevantes sobre educación en la primera infancia*. Obtenido el nueve de junio del 2014 de <http://www.buenosaires.iipe.Unesco.org/sites/default/files/Primera%2520infancia2013.pdf>

- Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2014). *Terce: Ecuador mejora sus resultados 2006-2013*. Quito: Autor.
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2008). *Plan Decenal de Educación del Ecuador 2006-2015: año dos de su ejecución*. Quito: Autor.
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2012a). *Marco Legal Educativo*. Quito: Autor.
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2012b). *Estadísticas del Archivo Maestro de Instituciones Educativas (AMIE) 2011-2012*. Obtenido el nueve de junio de 2014 de https://www.google.com.ec/?gfe_rd=cr&ei=GiBXU_GjEsnd8geEvYDoCA#q=amie+ecuador
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2012c). *Estándares de calidad educativa 2012*. Quito:
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2013a). *Ecuador: Indicadores educativos 2011-2012*. Quito:
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2013b). *Rendición de cuentas 2013*. Quito: .
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2014a). Disponible en el sitio web del MinEduc. Obtenido el cuatro de diciembre del 2014 de <http://educacion.gob.ec/ecuador-mejoro-su-sistema-educativo-en-los-ultimos-7-anos/>
- Ministerio de Educación y Cultura. (2006). *Hacia el Plan Decenal de Educación del Ecuador 2006-2015*. Quito:
- Mousherd, M., Chijioke, C. y Barber, M. (2010). *¿Cómo se convierte un sistema educativo de bajo desempeño en uno bueno?* Obtenido el 30 de mayo del 2014 de http://www.edu21.cat/files/continguts/Education_.McKinsey.Resumen.Spanish.pdf
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, Ciencia y la Cultura. (2010). *Datos mundiales de educación*. (7^{ma} ed.). Obtenido el 16 de mayo del 2014 de http://www.ibe.Unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Ecuador.pdf

- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, Ciencia y la Cultura. (2013). *Miradas sobre la educación en Iberoamérica-Desarrollo profesional docente y mejora de la educación*. Obtenido el cuatro de febrero del 2015 de <http://www.oei.es/publicaciones/InformeMiradas2013.pdf>
- Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos. (2009). *Evaluación y reconocimiento de la calidad de los docentes: prácticas internacionales*. Obtenido el 30 de mayo del 2014 de <http://browse.oecdbookshop.org/oecd/pdfs/product/8709034e.pdf>
- Salazar, P. (2010). *Los desafíos del Plan Decenal de Educación*. Obtenido el nueve de junio del 2014 de http://www.grupofaro.org/sites/default/files/archivos/publicaciones/2011/2011-06-24/desafios_pde_3.pdf
- Scheleicher, A. (2015). *Schools for 21st-century learners: Strong leaders, confident teachers, innovate approaches, International Summit on the teaching profession*. Publicación de la OCDE obtenido el 25 de febrero del 2015 de <http://dx.doi.org/10.1787/9789264231191-en>
- Senplades. (2013). *Plan Nacional del Buen Vivir 2013-2017*. Quito: Autor.
- Sistema Integral de Desarrollo Profesional Educativo (SiProfe): 2009* (Versión completa) [Archivo de datos]. Quito: Subsecretaría de Desarrollo Profesional Educativo MinEduc
- Sistema Integral de Desarrollo Profesional Educativo (SiProfe): 2013c* (Versión completa) [Archivo de datos]. Quito: Subsecretaría de Desarrollo Profesional Educativo MinEduc
- Tokuhama-Espinosa, T., Ramia, N. y Bramwell, D. (2009). *Consultoría 1 para el Observatorio del PDE*. Quito:
- Unesco. (1990). *Declaración mundial sobre Educación Para Todos y marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*. Obtenido el 30 de mayo del 2014 de http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_S.PDF
- Unesco. (2014a). *Guía del docente para la sensibilización en favor de una educación de calidad*. Obtenido el 14 de marzo del 2015 de <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002299/229956s.pdf>

- Unesco. (2014b). *Catastro de experiencias relevantes de políticas docentes en América Latina y el Caribe*. Obtenido el 14 de marzo del 2015 de <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/catastros-experiencias-relevantes.pdf>
- Universidad San Francisco de Quito. (2014). Disponible en el sitio web del USFQ IDEA. Obtenido el tres de abril del 2015 de https://www.usfq.edu.ec/sobre_la_usfq/servicios/educacion/idea/Paginas/idea.aspx
- Vaillant, D. (2009). Políticas de inserción a la docencia en América latina: la deuda pendiente. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 13, 27-41. Obtenido el nueve de junio del 2014 de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev131ART2.pdf>
- Vezub, L. (2010). *El desarrollo profesional docente centrado en la escuela: Concepciones, políticas y experiencias IIPÉ-Unesco*. Obtenido el nueve de junio del 2014 de http://www.udelas.ac.pa/biblioteca/librospdf/El_desarrollo_prof_docente_centrado_en_la_escuela.pdf
- Yáñez, A. (2014). *Lupa Fiscal: el Plan Decenal de Educación y el enfoque de derechos humanos a través del presupuesto público*. Obtenido el 10 de enero del 2015 de http://www.grupofaro.org/sites/default/files/archivos/publicaciones/2014/2014-10-24/lupa_fiscal_version_final_pdf_baja_resolucion.pdf

ANEXOS

ANEXO A: FORMATO DE ENCUESTA

Facultad de Educación

Educación Inicial Bilingüe

Instrumento de Investigación para Tesis de Grado

Tema: La influencia de la Política 7 del Plan Decenal de Educación 2006-2015 en la creación de estrategias de revalorización docente en las instituciones privadas específicamente en el ámbito del desarrollo profesional y formación continua.

Encuesta para docentes de la sección de Básica

Observaciones

- La información que se solicita es de suma importancia para llevar a cabo la investigación en mención, por favor lea con atención y hágalo con objetividad y honestidad.
- Se ratifica que no existe motivo encubierto o no confesado, solo el objetivo de contribuir a la investigación expuesta.
- La información obtenida en esta encuesta es de uso confidencial.
- Se agradece su colaboración, el instrumento ha sido diseñado para que usted pueda contestar con facilidad y rapidez.

Instrucciones

Marque con una "X" en el lugar que corresponda.

Datos Generales

Edad: ____ Género: F() M () Nivel de estudios: _____

Cargo laboral que desempeña: _____

Tiempo de permanencia en la Institución: _____

1. FORMACIÓN CONTINUA Y CAPACITACIÓN DOCENTE - MINISTERIO DE EDUCACIÓN (MINEDUC)

1.1 ¿La formación continua y capacitación docente aportan a la revalorización del maestro?

Totalmente de acuerdo

De acuerdo

Relativamente de acuerdo

En desacuerdo

Totalmente en desacuerdo

1.2 ¿Cuánta información usted conoce sobre los programas de formación continua y capacitación docente que el Ministerio de Educación (MinEduc) realiza para alcanzar la revalorización docente?

Innumerable

Mucha

Bastante

Poca

Ninguna

1.3 ¿Usted se ha beneficiado de los programas de formación continua y capacitación docente del MinEduc?

Totalmente de acuerdo

De acuerdo

Relativamente de acuerdo

En desacuerdo

Totalmente en desacuerdo

2. FORMACIÓN CONTINUA Y CAPACITACIÓN DOCENTE - INSTITUCIÓN EDUCATIVA PARTICULAR

2.1 ¿La formación continua y capacitación docente son importantes para la Institución en la que trabaja?

Totalmente de acuerdo

De acuerdo

Relativamente de acuerdo

En desacuerdo

Totalmente en desacuerdo

2.2 ¿La Institución educativa a la que pertenece posee un programa de formación continua y capacitación docente?

Totalmente de acuerdo

De acuerdo

Relativamente de acuerdo

En desacuerdo

Totalmente en desacuerdo

2.3 ¿Cuántas veces al año recibe formación y capacitación en la Institución en la que labora?

Más de 5 veces

5 veces

3-4 veces

1-2 veces

Ninguna

2.4 ¿Usted presenta una actitud entusiasta y positiva cuando recibe estas capacitaciones?

Totalmente de acuerdo

De acuerdo

Relativamente de acuerdo

En desacuerdo

Totalmente en desacuerdo

2.5 ¿Las capacitaciones que ha recibido por parte de la Institución a la que pertenece responden a las necesidades y la realidad de su práctica docente?

Totalmente de acuerdo

De acuerdo

Relativamente de acuerdo

En desacuerdo

Totalmente en desacuerdo

2.6 ¿El MinEduc sugiere a los docentes de su Institución los temas sobre los cuales deben capacitarse?

Totalmente de acuerdo

De acuerdo

Relativamente de acuerdo

En desacuerdo

Totalmente en desacuerdo

2.7 ¿Los programas de formación y capacitación docente son resultado de iniciativas internas y propias de la Institución?

Totalmente de acuerdo

De acuerdo

Relativamente de acuerdo

En desacuerdo

Totalmente en desacuerdo

3. FORMACIÓN CONTINUA Y CAPACITACIÓN DOCENTE - INTEGRACIÓN SECTOR EDUCATIVO PÚBLICO Y PRIVADO

3.1 ¿La Institución a la que pertenece ejecuta iniciativas de capacitación docente que integran a maestros del sector educativo público?

Si

No

3.2 ¿Ha participado en programas de formación y capacitación docente que integren al sector educativo público?

Totalmente de acuerdo

De acuerdo

Relativamente de acuerdo

En desacuerdo

Totalmente en desacuerdo

3.3 ¿Cree que el intercambio de estrategias, ideas e información entre docentes del sector público y privado es una realidad?

Totalmente de acuerdo

De acuerdo

Relativamente de acuerdo

En desacuerdo

Totalmente en desacuerdo

3.4 ¿Cree que este intercambio de conocimiento entre sector educativo público y privado representaría un beneficio para el sistema educativo nacional?

Totalmente de acuerdo

De acuerdo

Relativamente de acuerdo

En desacuerdo

Totalmente en desacuerdo

3.5 ¿Estaría usted dispuesto a compartir su experiencia y conocimiento con sus colegas del sector público?

Totalmente de acuerdo	<input type="checkbox"/>
De acuerdo	<input type="checkbox"/>
Relativamente de acuerdo	<input type="checkbox"/>
En desacuerdo	<input type="checkbox"/>
Totalmente en desacuerdo	<input type="checkbox"/>

COMENTARIOS

Indique cualquier inquietud u observaciones que desee hacer en torno al tema de la formación continua y capacitación docente tanto del Ministerio de Educación como de su Institución:

Gracias por su colaboración

ANEXO B: SISTEMATIZACIÓN DE COMENTARIOS DE ENCUESTAS

<p style="text-align: center;">Universidad de las Américas Facultad de Educación</p>
COMENTARIOS DE ENCUESTAS APLICADAS A DOCENTES
1. Encuesta 5
Las capacitaciones del MinEduc deberían ser abiertas a docentes de ambos sectores (público y privado)
Todos los docentes forman parte del país y trabajan por el mismo objetivo de sacar a delante a los estudiantes.
2. Encuesta 6
El MinEduc debe permitir que los docentes del sector educativo particular también se integren a las capacitaciones que este brinda.
3. Encuesta 7
Sería positivo que el MinEduc tome en cuenta a los docentes del sector privado para las capacitaciones.
4. Encuesta 8
Las capacitaciones del MinEduc deberían ser para el sector particular y fiscal para estar al mismo nivel ante las evaluaciones ministeriales.
5. Encuesta 11
Es muy importante que se de apertura por parte del MinEduc e incluya a los profesores del sector privado para que se beneficien de sus capacitaciones.

ANEXO C: FORMATO DE ENTREVISTA

Facultad de Educación

Educación Inicial Bilingüe

Instrumento de Investigación para Tesis de Grado

Tema: La influencia de la Política 7 del Plan Decenal de Educación 2006-2015 en la creación de estrategias de revalorización docente en las instituciones privadas específicamente en el ámbito del desarrollo profesional y formación continua.

Entrevista para directivos de la sección de Básica

ENTREVISTA # -INSTITUCIÓN

Datos Generales

Edad: Género: F () M ()

Formación Profesional:

Sector socio-económico que atiende la Institución a la que pertenece:

Cargo laboral que desempeña:

Tiempo de permanencia en la Institución:

1. POLÍTICA 7 DEL PLAN DECENAL DE EDUCACIÓN DEL ECUADOR 2006-2015 Y SU IMPACTO EN EL SECTOR EDUCATIVO PARTICULAR

1.1 ¿Qué piensa usted del PDE, específicamente de la Política 7 sobre revalorización docente y su ejecución durante todos estos años?

1.2 ¿Cree usted que la Política 7 del PDE ha tenido el mismo impacto y el mismo alcance en el sector educativo público y en el privado?

1.3 ¿Usted cree que la creación de la Política 7 del PDE causó un impacto en esta Institución en la que trabaja? Si su respuesta es afirmativa, explique en qué ámbitos específicos.

1.4 ¿Considera usted que la Política 7 del PDE engloba todos los factores que permiten alcanzar la revalorización docente? ¿Usted le agregaría o quitaría algo?

1.5 ¿Usted considera que la formación continua y capacitación docente son estrategias que aportan al fortalecimiento de la revalorización docente?

2. FORMACIÓN CONTINUA Y CAPACITACIÓN DOCENTE - MINISTERIO DE EDUCACIÓN (MINEDUC)

2.1 ¿Qué sabe usted de los programas de formación continua y capacitación docente que realiza el Ministerio de Educación (MinEduc)?

2.2 ¿Su Institución se ha visto beneficiada alguna vez por los programas del MinEduc?

3. FORMACIÓN CONTINUA Y CAPACITACIÓN DOCENTE - INSTITUCIÓN EDUCATIVA PARTICULAR

3.1 ¿La capacitación docente es prioridad para la Institución que representa? Si su respuesta es afirmativa ¿cuáles fueron las motivaciones de esa posición?

3.2 ¿Qué acciones se han tomado en su Institución para brindar formación continua y capacitación docente?

3.3 ¿Existe algún programa institucional de formación continua y capacitación docente preestablecido o en el transcurso del año lectivo van optando por las mejores opciones? Si su respuesta es afirmativa: explique por favor con base a qué criterios se define y en qué consiste. Si es negativa: explique las razones.

3.4 ¿Cuántas experiencias de formación y capacitación se determina por año lectivo para cada docente?

3.5 ¿Con qué actitud reciben los docentes de su Institución estas capacitaciones?

3.6 ¿Se hace seguimiento a la formación continua que necesita cada docente de acuerdo a su realidad?

3.7 ¿Si los docentes de su Institución siguen cursos, cómo hacen seguimiento de su impacto en el aula?

3.8 ¿Los programas de capacitación docente de su Institución han surgido a partir de iniciativas internas de los directivos o de los docentes?

3.9 ¿El MinEduc sugiere o prescribe los temas sobre los cuales deben capacitarse los docentes de su Institución?

4. FORMACIÓN CONTINUA Y CAPACITACIÓN DOCENTE - INTEGRACIÓN SECTOR EDUCATIVO PÚBLICO Y PRIVADO

4.1 ¿Su Institución ha participado en programas de formación y capacitación docente que integran a los educadores del sector público? Si su respuesta es afirmativa, ¿estas actividades fueron coordinadas por una Institución pública o privada?

4.2 ¿Usted cree que el intercambio de estrategias, ideas e información entre docentes e instituciones del sector público y privado es una realidad en el país? Explique las razones de su respuesta.

4.3 ¿Cree usted que este intercambio de conocimiento entre sector educativo público y privado representaría un beneficio para el sistema educativo nacional?

4.4 ¿Usted considera que la Institución y sus docentes estarían usted dispuestos a compartir su experiencia y conocimiento con Instituciones y educadores del sector público?

4.5 ¿Qué estrategias propone para que la política pública proveniente del organismo rector de la educación beneficie a todos los sectores por igual?

¿Cuál sería el aporte de su Institución?

Gracias por su colaboración

ANEXO D: SISTEMATIZACIÓN DE ENTREVISTAS

Universidad de las Américas	
Facultad de Educación	
SISTEMATIZACIÓN DE ENTREVISTAS A DIRECTIVOS	
1. DATOS GENERALES	
Entrevistado 1-Institución 1	
Edad	40 años
Género	Masculino
Formación profesional	Licdo. En Ciencias de la Educación
Sector socio-económico que atiende Bajo	
la Institución a la que pertenece	
Cargo laboral	Director
Tiempo de permanencia	8 años
Entrevistado 2-Institución 2	
Edad	41 años
Género	Femenino
Formación profesional	Licdo. En Ciencias de la Educación- mención en Educación Básica
Sector socio-económico que atiende Medio	
la Institución a la que pertenece	
Cargo laboral	Directora en Educación Elemental y Básica
Tiempo de permanencia	2 años
Entrevistado 3-Institución 3	
Edad	54 años
Género	Femenino
Formación profesional	Dra. En Letras
Sector socio-económico que atiende Medio alto	
la Institución a la que pertenece	
Cargo laboral	Rectora Nacional

Tiempo de permanencia	23 años
1. POLÍTICA 7 DEL PLAN DECENAL DE EDUCACIÓN DEL ECUADOR 2006-2015 Y SU IMPACTO EN EL SECTOR EDUCATIVO PARTICULAR	
Entrevista 1- Institución 1	
La Política 7 es una oportunidad para mejorar para el docente y la educación en general.	
Es una base pero no es lo más importante.	
Se sigue los lineamientos que son obligatorios, esos son los que impactan la Institución.	
La vocación y la motivación personal del docente son lo más importante para que se dé la revalorización y la formación continua.	
Entrevista 2- Institución 2	
La Política 7 como política sus objetivos son muy buenos, pero en la práctica los docentes no la han tomado en serio.	
Se enfoca solamente al sector público. Se exige lo mismo a ambos sectores (público y privado) pero no se da el mismo apoyo.	
No ha llegado su impacto a la Institución en la que laboro.	
La formación continua es clave para la revalorización docente.	
Entrevista 3- Institución 3	
Veo muy bien la intención, se han hecho cosas importantes, pero ha habido un desfase enorme en la teoría y la práctica del PDE y la Política 7.	
Es un plan muy ambicioso e inalcanzable en ese periodo de tiempo, falta accesibilidad a la realidad.	
El impacto no ha sido el mismo en sector público y privado porque la prioridad del Estado es el sector público.	
El impacto del PDE si fue positivo pero años atrás ya estábamos trabajando bajo ese tipo de lineamientos.	
La formación continua revaloriza al docente en todo tipo de escenarios.	
2. FORMACIÓN CONTINUA Y CAPACITACIÓN DOCENTE - PROGRAMAS DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN (MINEDUC)	
Entrevista 1- Institución 1	

Solamente sé en general que hay cursos DEL MinEduc pero como soy sector privado no participamos.

No nos hemos visto beneficiados por los programas del MinEduc, tal vez charlas de temas generales (currículo) pero formación continua no.

Entrevista 2- Institución 2

El MinEduc tiene buenos programas, están en la página web, son temas interesantes, pero solo son accesibles para sector público.

Nunca nos hemos visto beneficiados por las capacitaciones del MinEduc.

Entrevista 3- Institución 3

Conozco programas en la página web, pero sé que son solo para docentes del sector público.

No hemos sido beneficiados por sus programas, en capacitación continua no.

3. FORMACIÓN CONTINUA Y CAPACITACIÓN DOCENTE -INSTITUCIÓN EDUCATIVA PARTICULAR

Entrevista 1- Institución 1

La formación continua en la Institución que laboro es muy importante, por eso tenemos una programación.

Tenemos autoeducación docente en las tardes, invitados a auditorias Montessori, cursos de universidades de la pedagogía Montessori.

Contamos con un Proyecto Institucional de capacitación, una planificación de 5 años indica cuándo los capacitadores extranjeros vienen a impartir cursos.

Los docentes deben cumplir 5 capacitaciones externas y una interna con invitados extranjeros Montessori. Su acogida ha sido muy positiva.

Se hace seguimiento a las necesidades de formación continua de los docentes.

Se evalúa el impacto de los cursos recibidos a través de observación de clase y reuniones pedagógicas.

La iniciativa de capacitarse es interna de docentes y directivos que les apoyamos.

El MinEduc no sugiere los temas a ser tratados en formación continua, nos dicen que el docente debe estar actualizado y preparado pero no cómo hacerlo.

Entrevista 2- Institución 2

La formación continua siempre ha sido una prioridad de la Institución como parte

de los modelos de calidad que busca alcanzar.
Se busca capacitadores y organizaciones externas y capacitadas para formar a los docentes.
Tiene un programa de formación continua establecido, los 15 primeros días de trabajo de los docentes y también los que surjan en el año lectivo según la necesidad.
El docente tiene entre 3 y 4 capacitaciones anuales. Hay maestros muy aceptos a poder seguir aprendiendo como hay otros que simplemente no les interese, pero como es una exigencia todos deben tomarlo con buena actitud.
En reuniones semanales se busca conocer las necesidades de formación que tengan los docentes.
No ha sido una política establecida, dar seguimiento al docente del impacto de las capacitaciones en su trabajo, pero se está trabajando en implementarla.
La formación continua surge de iniciativas internas de la comunidad educativa de la Institución, nunca el MinEduc nos ha brindado asesoramiento alguno.
Entrevista 3- Institución 3
La formación continua del docente es una prioridad, tenemos una política institucional sobre esto desde 2003.
La capacitación funciona en 4 frentes: 1. capacitación interna, 2. la enseñanza de la lengua alemana, 3. el fomento y el impulso de la autonomía en los niños y jóvenes, y 4. mejorar todas las condiciones de comunicación intra institucional.
Tenemos también capacitaciones regionales, dadas por especialistas alemanes, son políticas de capacitación para 12 instituciones de Ecuador, Colombia y Venezuela.
Ofrecemos presupuesto anual para docentes que por motivación personal quieren estudiar maestrías o profesionalizarse, con temas de interés para la Institución.
Los docentes tienen 3 capacitaciones obligatorias al año pero 5 o 6 en total incluyendo las que son más especializadas por áreas, cada una de estas repercute en su escalafón.
Los docentes en general muestran alto grado de aceptación, cuando exige tiempo extra de la jornada laboral se desmotivan un poco.

El programa de seguimiento de las necesidades de formación continua de los docentes y del impacto de la misma en su trabajo consta de: 1. reuniones de área semanales, 2. comunidades profesionales de aprendizaje (visitas de observación entre docentes) y 3. visitas de clase de directivos.

La formación continua es una iniciativa de directivos y docentes, pero también tiene la influencia externa de las disposiciones ministeriales.

4. FORMACIÓN CONTINUA Y CAPACITACIÓN DOCENTE - INTEGRACIÓN SECTOR EDUCATIVO PÚBLICO Y PRIVADO

Entrevista 1- Institución 1

Los docentes de la Institución no tenemos cursos con el sector público, es aparte cada quien en su sitio.

El intercambio de conocimiento y experiencias entre docentes sector público y privado está mejorando pero no es una realidad.

Este intercambio sería muy positivo, pero todavía existen brechas, rivalidades por ser el mejor entre el sector público y privado.

Los docentes de esta Institución estarían totalmente dispuestos para que se de este intercambio.

Entrevista 2- Institución 2

Nunca hemos participado en capacitaciones dadas por el MinEduc que integren a docentes del sector público y privado, solo algunas veces por iniciativas privadas como de editoriales.

El intercambio de conocimiento y experiencias entre docentes sector público y privado no es una realidad, siempre estamos en pugna y competencia.

Los docentes de esta Institución estarían totalmente abiertos al intercambio, pero si existe recelo porque el MinEduc nunca ha generado estos espacios.

La sugerencia a la Política 7 sería que llegue por igual a todos los sectores, empezando por ahí las capacitaciones, lo que se hace por el sector público también se lo haga por el sector privado.

Entrevista 3- Institución 3

Hemos participado en capacitaciones dadas por el MinEduc que integren a docentes del sector público y privado, solo para talleres generales pero nosotros hemos generado más bien planes de capacitación para docentes de escuelas de

escasos recursos.

El intercambio entre docentes (público-privado) quizá esté empezando más pero no creo que sea una realidad ya lograda.

Este intercambio beneficiaría el país, el cómo lograrlo ahí está el problema.

Los docentes de esta Institución estarían definitivamente dispuestos al intercambio.

La sugerencia a la Política 7 sería que haya más posibilidad de intercambios o sea de acercamientos permanentes entre representantes de instituciones fiscales con privadas para ir calibrando, cómo nos va, qué capacitaciones necesitamos, etc.