

Formación continua de docentes: una mirada retrospectiva y prospectiva en el sistema educativo ecuatoriano

Continuing teacher training: a retrospective and
prospective look at the Ecuadorian
education system

 **Víctor Miguel Sumba Arévalo¹**

 **Patricia Pérez Morales²**

 **Natalia Fátima Sgreccia³**

Resumen

El objetivo de este artículo es analizar las características y el sentido de la formación continua ofertadas por el Ministerio de Educación del Ecuador a los docentes de Educación General Básica (EGB) entre 2010 y 2020. La investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo y correspondió a una revisión bibliográfico-documental de carácter informativo, expositivo y analítico. Se examinaron documentos oficiales y materiales de las plataformas *SíProfe* y *mecapacito*, organizando el análisis en tres dimensiones: modalidades de formación, contenidos abordados y relación teoría-práctica. Los resultados muestran una transición progresiva de la modalidad

¹ Profesor titular en la Universidad Nacional de Educación, Ecuador. Doctor en Educación por la Universidad Nacional de Rosario, Argentina. Email: victor.sumba@unae.edu.ec

² Profesora titular en la Universidad Nacional de Educación, Ecuador. Doctora en Educación y Cultura por la Universidad de São Paulo, Brasil. Email: patricia.perez@unae.edu.ec

³ Investigadora Adjunta en CONICET (Argentina) y Profesora titular en la Universidad Nacional de Rosario. Doctora en Humanidades y Artes, mención Ciencias de la Educación por la misma universidad. Email: sgreccia@fceia.unr.edu.ar

presencial y semipresencial hacia propuestas completamente virtuales y masivas (MOOC), con presencia de un enfoque transmisivo y limitada interacción entre tutores y docentes. Además, los contenidos se centraron principalmente en la actualización disciplinar, con escasa atención a las necesidades reales e inmediatas de los docentes. Se concluye la necesidad de rediseñar la formación continua para promover procesos colaborativos de reflexión, indagación y mejora de la práctica docente, incorporando estrategias que favorece la articulación entre teoría y práctica, y consolidan la figura de docente investigador.

Palabras clave: Formación permanente; desarrollo profesional docente; teoría y práctica; investigación-acción.

Abstract

This study analyzes the characteristics and underlying meaning of the continuing professional development programs offered by Ecuador's Ministry of Education to Basic General Education (EGB) teachers between 2010 and 2020. Adopting a qualitative approach, it draws on a documentary review and analytical synthesis of official materials and training modules retrieved from the *SíProfe* and *mecapacito* platforms. The analysis focused on three dimensions: training modalities, content orientation and relationship theory-practice. Findings reveal a gradual transition from face-to-face and blended formats to large-scale virtual courses (MOOCs), characterized by transmissive approaches and limited tutor-teacher interaction. Furthermore, course content was largely discipline-centered, reflecting top-down curricular reforms with little consideration of teachers' situated professional needs. The need to strengthen continuous professional development is underscored, in order to promote collaborative processes of reflection, inquiry, and improvement of teaching practice. This involves incorporating strategies that facilitate the articulation between theory and practice and reinforce the role of the teacher as a researcher.

Keywords: Continuing training; teacher professional development; theory and practice; action-research.

1. Introducción

La formación docente, tanto inicial como continua, ha sido ampliamente discutida en torno a la persistente desarticulación entre la teoría y la práctica (Elliott, 2010; Pérez-Gómez, 2012); fenómeno que evidencia una fragmentación epistemológica y pedagógica (Bonilla-Molina et al., 2021; Lozano Flórez y Torres Hernández, 2019). Por un lado, la teoría se ha desarrollado predominantemente en centros de formación —universidades, institutos, escuelas superiores—; mientras que la práctica ha estado relegada de la primera a un rol operativo, concebida más como campo de aplicación que como fuente para la construcción de conocimientos. En consonancia, la formación centrada en la teoría se ha mantenido bajo un enfoque tecnicista que prioriza la transmisión de contenido, donde el docente solo ejecuta, en contraste a una construcción reflexiva con base en su práctica profesional (Sanjurjo y Caporossi, 2024).

En relación con lo anterior, investigaciones como la de Sánchez y Jara (2019) resaltan las tensiones de docentes noveles para enfrentar las necesidades, operativizar el currículo, experimentar las estrategias, fomentar un clima adecuado, entre otras. Esto deja ver posibles limitaciones en el uso de conocimientos (como herramientas) para resolver problemas en la práctica docente. Dichas tensiones, como señalan Diker y Terigi (2015) y Dussel (2020), no se restringen a los inicios de la carrera docente, sino que se presentan a lo largo de la trayectoria profesional, cuestionando la desconexión entre los saberes académicos y los saberes de la práctica. En los procesos de formación permanente, esta brecha continúa reproduciéndose, dado que por lo general la práctica situada queda en segundo plano y la articulación con la teoría desde procesos analíticos se suele producir de manera individual y fragmentada, lo que queda a disposición de los docentes sin un acompañamiento reflexivo ni colaborativo (Vaillant, 2016; Vezub, 2023).

La formación permanente de los docentes es ampliamente estudiada por la importancia de esta en la calidad educativa (Pascual-Arias y López-Pastor, 2024; Vaillant, 2007, 2018, 2021) pero su impacto depende de que logre trascender el paradigma técnico y se convierta en un espacio de aprendizaje profesional situado. La formación permanente implica fortalecer las competencias del quehacer

pedagógico, entre ellas, diagnosticar y resolver problemas, construir conocimientos basados en procesos de investigación, formar comunidades de aprendizaje, evaluar y contextualizar el currículo, entre otras.

Más aún, a nivel normativo nacional se establece que “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” (Constitución de la República del Ecuador, 2008, p.162).

Asimismo, estudios recientes (Bonilla-Molina, 2021; Sumba Arévalo y Calle Palomeque, 2024) brindan indicios de una distancia entre tales principios constitucionales y las propuestas de formación que se vienen llevando a cabo, predominantemente basadas en modelos verticales de capacitación que priorizan la estandarización sobre la reflexión crítica. En este marco, el presente artículo analiza las propuestas de formación impulsadas por el Ministerio de Educación del Ecuador (MinEduc) para los docentes de la Educación General Básica (EGB), con el fin de comprender sus características, alcances y sentido pedagógico desde una mirada retrospectiva y prospectiva.

2. Marco conceptual

Como primera cuestión a nivel conceptual amerita reconocer que los modelos de formación permanente varían según sus propósitos y concepciones de aprendizaje docente. En particular, Sumba Arévalo (2022) analiza los modelos tradicionales de formación continua, en los cuales reconoce enfoques desde simplicidad y complejidad, que expresan visiones contrapuestas del rol del maestro y del conocimiento pedagógico. Siguiendo a Vaillant (2018) y Lozano Flórez y Torres Hernández (2019), estos modelos representan no solo opciones metodológicas, sino concepciones epistemológicas sobre el saber docente: el primero vinculado al adiestramiento técnico y el segundo al desarrollo reflexivo y emancipador.

Desde el enfoque de la simplicidad, por un lado, se corresponden modelos individuales de observación-evaluación y de entrenamiento o institucional. El modelo de observación-evaluación se caracteriza por poner foco en el desempeño

profesional del propio docente (Chávez, 2018), lo que puede conducir a la fragmentación y a la sobrecarga individual, reproduciendo la cultura aislada del trabajo docente. Bonilla-Molina (2021) advierte que la autoformación responsabiliza al propio docente sin atender las condiciones estructurales de su ejercicio.

Este modelo de observación-evaluación da importancia en sí misma a la observación y evaluación como mecanismo para verificar los impactos en la enseñanza y aprendizaje. Tal modelo puede relacionarse con el proceso de acompañamiento a docentes en el sistema educativo ecuatoriano, donde, generalmente, personal administrativo de la institución acude a observar la práctica en el aula con base a una rúbrica (MinEduc, 2012). Entre las limitaciones de este modelo, que permiten relacionarlo con la simplicidad, se encuentra la escasa receptividad de sugerencias por parte de los docentes o que estas no cumplen con las expectativas (Dikerm, 2015; Ulloa y Gajardo, 2016).

Por su parte, en el modelo de entrenamiento o institucional es el administrador (de la escuela o del sistema educativo) quien diseña y ejecuta la formación. De acuerdo a Chávez (2018), este modelo no considera la experiencia ni las competencias de los propios docentes, deja al descubierto la necesidad de contar con una persona que sabe —el docente capacitador— para instruir a otra que no sabe —el docente que se está capacitando—. De esto se resalta la dicotomía del quehacer docente, por un lado la teoría y por el otro la práctica, cuestión que ha sido ampliamente discutida (Pérez-Gómez, 2012). Por su parte, Vezub (2023) complementa que dicha separación se traduce en una pérdida de sentido formativo, pues reduce la docencia a la aplicación de técnicas.

Por otra parte, el enfoque de la complejidad —como fuera reconocido por Sumba Arévalo (2022)— integra tres modelos que conciben la formación como un proceso reflexivo, participativo y contextual: modelo de desarrollo y mejora, de investigación-acción y el reflexivo. El primero (modelo de desarrollo y mejora) implica directamente a los docentes para resolver problemas generales o particulares de su práctica. Vezub (2004) menciona que este modelo de desarrollo “recupera la tradición crítica y fenomenológica al concebir al docente como profesional activo y reflexivo [...] por lo tanto capaz de generar y decidir su propia

agenda de actualización” (p.5). Ya en este modelo el docente es activo, investiga su práctica y su entorno para dar respuesta a problemas reales e inmediatos. Además, se evidencia el fomento al trabajo colaborativo entre colegas (Vaillant, 2022).

El segundo modelo al que se alude desde el enfoque de la complejidad —de investigación-acción— promueve la indagación permanente del propio quehacer pedagógico mediante la colaboración y el diálogo profesional. Este modelo articula de forma recursiva la investigación de la propia práctica con procesos de formación. En este sentido, el modelo promueve la indagación del saber, saber hacer y saber ser; en otras palabras, estudia los conocimientos, pensamientos, habilidades y disposiciones subjetivas de los docentes. El proceso cíclico, espiralado e inacabado genera procesos de aprendizaje colectivo y transformación de la práctica. Concretamente, se otorga una nueva faceta al docente, el de investigador (Imbernón, 2012), competencia requerida en el contexto ecuatoriano.

Por último, el tercer modelo al que se alude dentro de este enfoque es el reflexivo y se relaciona con características del modelo anterior. En efecto, parte de las necesidades inmediatas de los docentes, quienes se insertan en procesos de indagación y reflexionan en y sobre la acción (Schön, 1998). Pensar la formación permanente desde este modelo requiere reflexionar, de forma articulada, sobre el conocimiento recibido (informaciones, conceptos, ideas, mapas, etc.) y el conocimiento experiencial derivado de la práctica. Desde estas características se pone en evidencia la relación entre teoría y práctica, donde la reflexión continua establece puentes para que la teoría (conocimiento recibido) se nutra e informe a la práctica (conocimiento experiencial) y viceversa. Este modelo reflexivo conlleva a que, necesariamente, el docente experimente la teoría y teorice la práctica (Pérez-Gómez et al., 2015).

Repensar la formación permanente implica concebirla como un proceso de innovación y desarrollo profesional continuo, capaz de generar experiencias significativas que inspiren y movilicen a los docentes hacia la mejora de su práctica. Para ello, es indispensable ampliar la mirada sobre las necesidades reales y sentidas del profesorado, aquellas que emergen de su contexto inmediato y demandan

respuestas situadas. En esta perspectiva, Bonilla-Molina (2021) y Lozano Flórez y Torres Hernández (2019) coinciden en que los programas de formación permanente deben promover la articulación entre teoría y práctica mediante la reflexión crítica sobre la realidad, fortalecer la capacidad de los docentes para construir conocimiento pedagógico propio, favorecer el intercambio entre pares, vincular la formación con proyectos de innovación e investigación y fomentar el trabajo colaborativo como eje del aprendizaje profesional.

3. Metodología

Esta investigación procura responder a la pregunta: ¿Cuáles son las características y el sentido de la formación permanente ofertadas por el MinEduc para docentes de EGB en Ecuador durante el período 2010-2020? En coherencia, el objetivo es analizar las características y el sentido de la formación permanente ofertadas por el MinEduc a docentes de EGB en Ecuador. El estudio se enmarca en el enfoque cualitativo de carácter documental y analítico. Desde una perspectiva interpretativa, la investigación se centra en la comprensión profunda de los discursos, lineamientos y modelos pedagógicos que han sustentado las políticas de formación docente en la década en cuestión.

Esta revisión y análisis documental permitió tener una visión retrospectiva sobre la formación permanente del docente ecuatoriano para generar posibles propuestas que respondan a las necesidades del docente. En coherencia, Yuni y Urbano (2014) consideran que este tipo de revisión “posibilita una mirada retrospectiva (hacia atrás), una mirada actual, y otra prospectiva (hacia adelante) de la realidad que es objeto de indagación” (p.100). Para tal propósito se consideraron las cuatro fases expuestas por Gómez-Luna et al. (2014) en cuanto al proceso de indagación bibliográfica.

La primera fase se centró en determinar el problema, de modo “que conduzca a un escenario bastante amplio y retroalimente la investigación” (p.159). En el caso de este estudio, el problema estuvo definido por el interés de conocer las propuestas de formación permanente ofertadas por el MinEduc para los docentes en ejercicio del nivel de EGB durante el período 2010 a (mediados) 2020.

La fase dos consistió en recolectar información en fuentes primarias o secundarias, físicas o digitales con relación al tema, problema o situación. En este sentido, se recurrió a fuentes primarias de información en búsqueda de las propuestas formativas por parte del MinEduc. Para ello, se obtuvo y se analizó información pública proporcionada en la base de datos de esta entidad, registrada principalmente en dos plataformas: *SíProfe* y *mecapacito*. En algunos casos se tuvo acceso a los materiales —módulos utilizados en las propuestas de formación continua—, en los cuales se muestra la descripción del curso. De esta fase se identificaron 66 cursos de formación continua para docentes de EGB y una oferta de becas para cursar maestrías en 7 universidades extranjeras. Los criterios de selección corresponden: a) relevancia institucional, para lo cual se seleccionaron fuentes de información de entidades gubernamentales (MinEduc) y no gubernamentales (universidades, OEI) que fueron promovidas desde el MinEduc; b) vigencia temporal, informaciones y documentos entre 2010 y 2020, y c) alcance fiscal del país (destinado a docentes de instituciones educativas públicas).

La fase tres refirió a la organización de la información identificada. Para tal propósito, las propuestas de formación revisadas se registraron en una hoja de cálculo de Microsoft Excel, lo cual permitió ubicarlas en orden cronológico. Esto ayudó a visualizar nombre del curso, año, nivel o subnivel educativo, modalidad, horas de certificación. A partir de esta organización se indagó con mayor profundidad cada una de ellas.

La última fase comprendió el análisis de la información con un enfoque deductivo-inductivo, que permitió identificar los datos relevantes que permitieron responder al interés y a la necesidad de la investigación (Gómez-Luna et al., 2014). Específicamente, se reconocieron las unidades de significado asociadas a tres dimensiones analíticas que emergieron de la revisión preliminar de los documentos: modalidades de formación, contenidos de formación y relación teoría-práctica (en términos de su fomento desde la propuesta de formación identificados en los documentos revisados). En este punto conviene aclarar que, en ciertas ofertas no fueron publicadas algunas de estas características pero que, igualmente, se identificaron como propuestas de formación. También, amerita destacar que estas

tres dimensiones resultan recurrentes tanto en los programas como en la literatura sobre el desarrollo profesional docente (Lozano Flórez y Torres Hernández, 2019; Vaillant, 2018; Vezub, 2023).

4. Análisis de resultados

4.1. Sobre las modalidades de formación

Durante el período 2010-2012, el MinEduc promovió cursos masivos presenciales de corta y mediana duración con un enfoque remedial orientado a subsanar las debilidades identificadas en la evaluación docente de 2009. Otros cursos refieren a la actualización curricular con una duración de 20 horas y a la inducción de docentes noveles con una duración de 10 horas (MinEduc, 2015). Acerca de esta modalidad (presencial), autores como Dussel (2020) y Vaillant (2024) coinciden en que facilita el desarrollo profesional docente al promover procesos de formación mediante la construcción colaborativa de conocimientos, diálogo pedagógico y diseño colaborativo de respuestas a problemas y necesidades reales del aula.

Entre 2014 y 2016 se incorporaron cursos semipresenciales y virtuales dentro del proyecto *Soy Maestro nunca dejo de aprender* con una duración de 330 horas y con un enfoque disciplinar. Las propuestas semipresenciales combinaron un 30% de trabajo virtual y un 70% presencial llevado a cabo por algunas universidades del país. Sin embargo, estudios como el de Narváez-Yar y Herrera-Pavo (2020) evidencian que el MinEduc no estableció mecanismos de evaluación ni de control de calidad, lo que afectó la coherencia de la formación. En este período también se becó a docentes para el cursado de maestrías y especializaciones virtuales en universidades extranjeras.

A partir del 2016 con la implementación de la plataforma *mecapacito* la oferta transitó exclusivamente a la modalidad virtual con formato MOOC iniciando con el curso de actualización curricular de ese año. Si bien esta modalidad amplió la cobertura y el acceso, su diseño unidireccional y la ausencia de tutorías personalizadas consolidaron un modelo transmisivo centrado en la recepción de contenidos (Narváez-Yar y Herrera-Pavo, 2020). En contraste, Vaillant (2018)

resalta que la interacción docente es un requisito fundamental para que la formación se transforme en aprendizaje significativo; su ausencia reproduce lógicas individualistas y debilita la construcción colectiva del conocimiento.

Por tanto, la modalidad virtual vigente desde el 2016 puede vincularse con el “modelo orientado individualmente”, en el que la responsabilidad recae en el propio docente (Chávez, 2018). Esto genera una posible interpretación aislada de la información, sin debate ni contraste, con resolución de problemas de forma y no de fondo. Aunque esta virtualidad facilitó el acceso masivo y la flexibilidad temporal, redujo las oportunidades de diálogo pedagógico y de acompañamiento situado, lo que genera una comprensión fragmentada de los contenidos y una transferencia limitada a la práctica. No obstante, conviene destacar una de las ventajas de la virtualidad pues, por medio de esta, con una planificación adecuada se pueden consolidar procesos de interacción sincrónica mediante foros, videollamadas, chats, etc., lo que permite generar interactividad consciente, participativa y constructiva (García et al., 2008).

4.2. Sobre los contenidos de la formación permanente

Es evidente la diversidad de cursos (66 identificados) desde el MinEduc para el docente en ejercicio de EGB centrados en actualizar y fortalecer el quehacer del docente en aula. El análisis de los programas ofertados muestra una amplia diversidad temática, sin embargo, el predominio estuvo solo focalizado a contenidos disciplinarios (referente a la malla curricular de EGB: Matemática, Lengua y Literatura, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales) sin articulación con reflexiones en torno a su enseñanza. En efecto, muchos de los cursos respondieron a resultados deficientes de las evaluaciones *SER* (MinEduc, 2015). Este desentendimiento del componente didáctico en amalgama con el saber disciplinar del profesor puede estar dando indicios de un sesgo tecnista (Valdés Vera y Turra Díaz, 2017). Precisamente, Narváez-Yar y Herrera-Pavo (2020) señalan que los cursos comprendidos entre 2014 y 2016 (330 horas de duración) se estructuraron en un 70% de formación disciplinar y un 30% pedagógica, sin integración; proporción que también aplicaron a los programas de posgrados desarrollados en el período. Desde

la racionalidad técnica los cursos se entienden como una actualización de saberes disciplinares, sin espacios concentrados para la reconstrucción crítica del conocimiento de ese saber al servicio de la enseñanza (Schön, 1998).

Durante el período en estudio —2010 a 2020— se desarrollaron dos cursos centrados en la reforma curricular de 2010 y 2016. Si bien existieron orientaciones teóricas sobre su implementación, no se encontraron evidencias documentadas la incidencia de dicha formación en la práctica docente, ni de su aplicación sostenida en el aula.

Se identificaron también cursos sobre didácticas de las diferentes asignaturas que se imparten en el nivel de EGB. En estos cursos se trataron metodologías, recursos y alternativas para su enseñanza, como por ejemplo: Didáctica de la Matemática, Ciencias Naturales, Educación General Básica de segundo a séptimo. Tal tratamiento estuvo destinado a brindar técnicas para hacer efectiva la transmisión de contenidos; entre ellos: *Material didáctico*, *Metodologías activas para el aprendizaje*, *Evaluación para el aprendizaje*. Estas iniciativas, si bien procuran articular la disciplina con su enseñanza en el marco de las tareas propias de un profesor, el modo en que lo hacen puede estar connotado de matices tecnicistas. En efecto, como lo expone Schön (1998, p.17) “los profesionales de la práctica solucionan problemas instrumentales mediante la selección de los medios técnicos”.

Además, se identificaron cursos que abordaron temas transversales, como *Interculturalidad*, *Educación Ambiental*, *Educación Especial*, *Convivencia Escolar*, entre otros, que fueron diseñados e impartidos desde un componente teórico primero y ejercicios prácticos después y que algunos docentes lo percibieron poco significativos por su tratamiento teórico (Nárvaez Yar y Herrera Pavo, 2020). Ello pone en segundo plano una implicancia actitudinal de quien se involucra (Fierro Evans, C. y Carbajal Padilla, 2019), lo que limita la transformación que buscan estos temas. Frente a esto, Díaz-Barriga (2006) advierte que los temas transversales no pueden simplemente ser tratados de forma tradicional, más bien se requiere la promoción de cambios actitudinales tanto del docente como de los estudiantes.

Por último, en los cursos, los contenidos vinculados con tecnologías adquirieron mayor protagonismo en el 2020 (9 cursos hasta mediados de 2020), de

la mano de la educación virtual ante la emergencia sanitaria por COVID-19 como respuesta a la modalidad educativa implementada. De este modo se evidencia que, desde los primeros años a los que se refiere esta investigación, el MinEduc no había dado tal prioridad a este tema, pues se identificaron cuatro cursos 2012-2015: *Introducción a las Tecnologías de Información y Comunicación; Introducción a las Tecnologías de la Información y Comunicación - Tics I; Tecnología de la Información y Comunicación aplicadas a la Educación II y Herramientas para el aula*. Al mismo tiempo cabe señalar que los adelantos tecnológicos y sus posibles vinculaciones con la educación también fueron acrecentándose a medida que transcurría la década en estudio. Esto convoca a una formación constante en el uso de tecnologías en educación, preferentemente desde modos que articulen teoría-práctica (Cepal-Unesco, 2020).

Al recorrer las fundamentaciones de los cursos propuestos, amerita sintéticamente consignar que el MinEduc procuró ir enfrentando debilidades que se iban advirtiendo en las evaluaciones a docentes, sobre todo del tipo formativas disciplinares. De este modo, se interpreta que, por lo general, los cursos tuvieron un carácter de tipo remedial (atender a tales debilidades) en cuanto a las actualizaciones curriculares, la transversalidad, las asignaturas de la malla curricular y las tecnologías.

Esta propuesta formativa también mantiene un carácter vertical, en el cual no se preocupa qué tanto de estos cursos responden a necesidades reales y concretas de los docentes en el aula. Esta característica fue advertida por Chávez (2018), quien identificó en el modelo de entrenamiento o institucional la relación vertical, al ser los administradores quienes plantean y desarrollan la formación, con base en relevamientos oficiales que a veces distan de lo que enfrentan día a día los docentes que asisten a los cursos.

4.3. Relación entre teoría y práctica

Uno de los objetivos más reiterados en los programas de formación fue el de generar la reflexión en el docente, así como un trabajo colaborativo. Asimismo, las propuestas formativas no llegaban a proponer actividades que lo propicien o

solicitarlo en trabajos prácticos, así como en aportes desde la experiencia laboral, dado que el esquema predominante fue explicación teórica seguida de aplicación práctica (abstracta, no de la realidad docente). De allí que esta relación dialéctica entre la teoría que ilumina la práctica y la práctica que alimenta la teoría (Sisterna de Romero, 2020) haya quedado solo a nivel intención.

Lejos de suplir este problema, a ello se sumó la baja tasa de ingreso y permanencia de los docentes a los cursos de formación. Como respuesta, el MinEduc estableció mecanismos de obligatoriedad, como la certificación de 330 horas de capacitación para el ascenso de categoría (MinEduc, 2017) o la firma de compromisos de reembolso en caso de abandono (Narváez-Yar y Herrera-Pavo, 2020). Estas medidas transformaron la formación en requisito administrativo más que en oportunidad de aprendizaje profesional, desvirtuando su sentido formativo, hasta incluso por miedo a perder su trabajo (Regalado, 2012).

Los cursos virtuales implementados a partir de 2016 incluyeron actividades como el diseño de planificaciones, proyectos y grabación de clases con las cuales se pretendió evidenciar lo aprendido en el aula a nivel teórico. No obstante, Narváez-Yar y Herrera-Pavo (2020) manifiestan que esta tarea quedó exclusivamente bajo la responsabilidad de las universidades que dictaban los cursos, sin articulación con el MinEduc. Esto dificultó aún más la contribución de la relación teoría-práctica desde la formación ofrecida; incluso con la implementación de los cursos masivos y virtuales, en los que existieron actividades relacionadas con el quehacer docente, pero sin retroalimentación personalizada por parte de un tutor.

Por su parte, los cursos tecnológicos, a partir del 2020 propiciaron en los docentes un tratamiento teórico y técnico para responder a la urgencia de la enseñanza remota; aunque no necesariamente desde una integración pedagógica planificada. Ello debido a que, de una u otra manera y sin demasiado detenimiento, los docentes requirieron incorporar tecnologías a sus clases. Se generó, de este modo, cierta aplicabilidad de recursos tecnológicos desde una perspectiva predominantemente práctica vinculada al hacer cotidiano.

En relación con lo expuesto se evidenció que las ofertas de formación para los docentes en ejercicio, generalmente, responden a un enfoque remedial y

técnico, sin garantizar la transferencia a la práctica. Esto confirma las debilidades estructurales señaladas por Chiriboga (2018), al reconocerlo como evento aislado en sí mismo (no sistemático o sistemático) alejado de la realidad docente.

5. Discusión y conclusiones

Esta indagación permitió tener una mirada sobre la formación de los docentes en ejercicio, específicamente del nivel de EGB. Con relación a las modalidades de formación se describe un desplazamiento de lo presencial/semipresencial a lo virtual de forma masiva. La virtualidad viene acompañada por la ausencia de tutorías, baja interacción entre pares para la construcción de conocimientos, identificación de problemas reales e inmediatos, diseño de prácticas experimentales, reflexión de forma colaborativa, generación de nuevas propuestas ante problemas reales y complejos.

Esta situación es más evidente a partir del 2016, pues se observa que no existe, entre otros aspectos, la guía de un formador, la retroalimentación a los trabajos realizados o la reflexión sobre lo que se lleva a la práctica. Asimismo, la conversación pedagógica, la observación conjunta y el coanálisis de prácticas son dispositivos que sostienen la transferencia del aprendizaje al aula (Bonilla-Molina, 2021; Lozano Flórez y Torres Hernández, 2019; Vaillant, 2018). Ello a partir de interacciones sustantivas mediante retroalimentaciones entre pares que, cuando escasean, se tiende muchas veces al aislamiento y automatismo de los docentes (Krichesky y Murillo, 2018).

En este sentido, es necesario considerar la efectividad de los cursos en modalidad virtual y en formato MOOC en la formación continua de docentes en el contexto ecuatoriano o rever las características de los cursos actuales, con la finalidad de potenciarlos con trabajos colaborativos, experimentaciones de clase, análisis, reflexiones, discusiones, entre otras acciones que sean significativas para los docentes y que vinculen conceptualmente con su práctica laboral. De ningún modo se desvaloriza los cursos o la modalidad virtual, lo que se considera necesario, a la luz de los resultados de esta investigación, su análisis y reflexión, es potenciarla con acciones y características que permitan un mayor seguimiento en pos a

favorecer los procesos de enseñanza y de aprendizaje, además de incluir procesos de investigación y reflexión.

Respecto de los contenidos, estos han sido seleccionados y organizados exclusivamente por los administradores del sistema educativo ecuatoriano que, aun cuando surgen de deficiencias generales evidenciadas en las evaluaciones a docentes, no necesariamente responden a demandas concretas del aula. El desafío posiblemente radique en contemplar ambas necesidades, esto es, establecer una relación dialógica entre las necesidades de unos y otros, para que las propuestas de formación permanente incidan significativamente en el sistema educativo ecuatoriano. Además, los cursos muestran un predominio exclusivamente disciplinar sobre componentes didácticos, pedagógicos y transversales, sesgos que podrían indicar una racionalidad de tipo técnico, como ha descrito Schön (1998) y que, de acuerdo a Díaz-Barriga (2006) resulta insuficiente para transformar disposiciones y prácticas como los temas transversales que se tratan solo desde lo cognitivo. No se trata de desvalorizar la virtualidad ni la actualización disciplinar, sino de subrayar, a partir de este análisis, que, sin tutoría, sin trabajo entre pares y sin retroalimentación formativa, la probabilidad de transferencia sostenida a la práctica se debilita (García et al., 2008; Narváez-Yar y Herrera-Pavo, 2020).

En cuanto a la relación teoría-práctica, aunque se declaran propósitos de reflexión y colaboración, no se encontraron evidencias que muestren el seguimiento o implicancia en las competencias docentes o en el aula. Aquí también se encuentra un camino para andar, sobre todo en términos de profesionalidad reflexiva, alimentada por procesos recursivos de problematización, experimentación y revisión (Pérez-Gómez et al., 2015; Schön, 1998).

Conviene, también, pensar y repensar en otros contextos de formación, en los cuales son evidentes las necesidades, los intereses o las situaciones que movilizan al docente a tomar decisiones: su práctica, el aula, la escuela. De acuerdo con Freire (1997, p.11), es importante "pensar la práctica como la mejor manera de perfeccionar la práctica. Pensar la práctica a través de la cual se va reconociendo la teoría implícita en ella. La evaluación de la práctica como camino de capacitación teórica". De ahí que, el aula se convierte en el espacio de experimentación,

observación, indagación, discusión, reflexión, contrastes, etc. Pensar en modelos de formación permanente que articule la teoría y práctica, trabajo colaborativo, investigación-acción, etc. que involucre de manera activa a los docentes en su propio proceso de formación.

Con base en lo anterior, para el desarrollo profesional docente en el contexto ecuatoriano es oportuno pensar en experiencias y procesos de formación basadas en investigación de la propia práctica, una formación situada que responda a problemas reales e inmediatos a los docentes y que promueva una participación activa, colaborativa y dialógica. Así se favorece a la co-construcción de conocimiento pedagógico, experimentación guiada y reflexión colaborativa en y sobre la acción.

En relación a alcances y limitaciones, este estudio se circunscribe a fuentes documentales oficiales y materiales de oferta formativa. Tal como se declaró inicialmente, esta contribución es descriptiva-analítica sobre las características de la oferta formativa para docentes de EGB desde las dimensiones: modalidad y contenido de formación y la relación teoría-práctica. Este estudio no incorpora percepciones de docentes sobre su formación o sobre transferencia o impactos en la práctica. A partir de esto, se abren futuras líneas de investigación que permitirían triangular desde las voces de los propios actores y de su práctica.

Referencias bibliográficas

- Bonilla-Molina, L. (2021). Modelación de la educación y escolaridad desde las plataformas. *Sophia*, 31, 9-30. <https://doi.org/10.48204/j.are.n46a2>
- Cepal-Unesco. (2020). *La educación en tiempo de la pandemia de COVID-19*. Informe COVID-19. Naciones Unidas – CEPAL. Disponible en <https://hdl.handle.net/11362/45904>
- Chávez, V. (2018). *Diseño e implementación de un modelo de formación permanente de equipos docentes en las Universidades de Postgrado del Ecuador* [Tesis de Doctorado, Universitat Autònoma de Barcelona]. Disponible en <https://hdl.handle.net/10803/663949>

- Chiriboga, C. (2018). *La formación docente continua: la experiencia de Ecuador* [ponencia]. Miradas del Mundo sobre la Formación Docente, Argentina.
- Constitución de la República del Ecuador. (2008). *Constitución de la República del Ecuador*. Asamblea Nacional. Registro Oficial 449.
- Díaz-Barriga, Á. (2006). La educación en valores: Avatares del currículum formal, oculto y los temas transversales. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8(1), 1-15.
- Diker, G. y Terigi, F. (2013). *La formación de maestros y profesores: Hoja de ruta*. Paidós.
- Dussel, I. (2020). La formación docente y los desafíos de la pandemia. *Revista Científica EFI DGES*, 6(10), 13-25.
- Elliott, J. (2010). El "estudio de la enseñanza y el aprendizaje": una forma globalizadora de investigación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68(24), 201-222.
- Fierro Evans, C. y Carbajal Padilla, P. (2019). Convivencia Escolar: Una revisión del concepto. *Psicoperspectivas*, 18(1), 1-19.
<https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol18-Issue1-fulltext-1486>
- Freire, P. (1997). *Professora, Sim; Tia, Não: Cartas a Quem ousa Ensinar*. Olho d'água.
- García, B., Márquez, L., Bustos, A., Miranda, G. y Espíndola, S.M. (2008). Análisis de los patrones de interacción y construcción del conocimiento en ambientes de aprendizaje en línea: una estrategia metodológica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10(1), 1-19.
- Gómez-Luna, E., Fernando-Navas, D., Aponte-Mayor, G. y Betancourt-Buitrago, L.A. (2014). Metodología para la revisión bibliográfica y la gestión de información de temas científicos, a través de su estructuración y sistematización. *Dyna*, 81(184), 158-163. <https://doi.org/10.15446/dyna.v81n184.37066>
- Imbernón, F. (2012). La investigación sobre y con el profesorado. La repercusión en la formación del profesorado. ¿cómo se investiga? *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14(2), 1-9.

- Krichesky, G.J. y Murillo, F.J. (2018). La colaboración docente como factor de aprendizaje y promotor de mejora. Un estudio de casos. *Educación XX1*, 21(1), 135-155. <https://doi.org/10.5944/educxx1.20181>
- Lozano Flórez, D. y Torres Hernández, R. (2019). *La formación de docentes en América Latina: Perspectivas, enfoques y concepciones críticas*. CLACSO / CRESUR. Disponible en <https://n9.cl/dxbp70>
- MinEduc. (2012). *Apoyo y Seguimiento en el Aula a Docentes. Programa de Formación Continua del Magisterio Fiscal*. MinEduc
- MinEduc. (2015). *Proyecto Sistema Integral de Desarrollo Profesional Educativo (SiProfe)*. MinEduc
- MinEduc. (2017). *Reglamento General a la Ley de Educación Intercultural*. MinEduc. Disponible en <https://n9.cl/cw1oz>
- Narváez-Yar, L. y Herrera-Pavo, M. (2020). Política de formación profesional continua implementada en Ecuador entre 2007 y 2017. *593 Digital Publisher CEIT*, 5(1), 18-36. <https://doi.org/10.33386/593dp.2020.1.178>
- Pascual-Arias, C. y López-Pastor, V. (2024). Competencia investigadora, investigación-acción y formación permanente del profesorado. *Alteridad*, 19(2), 173-183. <https://doi.org/10.17163/alt.v19n2.2024.02>
- Pérez-Gómez, Á. (2012). *Educarse en la era digital*. Morata.
- Pérez-Gómez, Á., Soto-Gómez, E., Serván-Núñez, M.J. y Peña-Trapero, N. (2015). Lesson Study and the development of teacher's competences. From practical knowledge to practical thinking. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 4(3), 209-223. <https://doi.org/10.1108/IJLLS-09-2014-0034>
- Regalado, E.L. (2012, 24 de mayo). ¿Formación del docente? *El Diario*.
- Sánchez, G. y Jara, X. (2019). Las preocupaciones de docentes principiantes en contextos de Ruralidad. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 19(1), 1-28. <https://doi.org/10.15517/aie.v19i1.35407>
- Sanjurjo, L. y Caporossi, A. (2024). *Formación en Prácticas Profesionales: qué hacer, cómo y por qué*. Homo Sapiens.
- Schön, D. (1998). *El Profesional Reflexivo. Cómo Piensan los Profesionales cuando Actúan*. Paidós. (Trabajo original publicado en 1982).

- Sisterna de Romero, G. (2020). Los tres pilares como solución a los problemas de la didáctica pedagógica. Resignificación de los propios marcos teóricos de la práctica profesional docente. *Anuario Digital De Investigación Educativa*, (2). 98-104.
- Sumba Arévalo, V.M. (2022). Formación de docentes en ejercicio a través de la Lesson Study: preocupaciones en una realidad compleja. *Praxis Educativa*, 26(1), 1-17. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2022-260109>
- Sumba Arévalo, V. y Calle Palomeque, C. (2024). Lesson Study y criterios de idoneidad didáctica en la práctica reflexiva de profesores ecuatorianos. *Zetetiké*, 32, e024003.
- Ulloa, J. y Gajardo, J. (2016). *Observación y Retroalimentación Docente como Estrategias de Desarrollo Profesional Docente. Nota técnica Nº 7*. Universidad de Concepción.
- Valdés Vera, M. y Turra Díaz, O. (2017). Racionalidades curriculares en la formación del profesorado de historia en Chile. *Diálogo Andino*, (53), 23-32. <https://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812017000200023>
- Vaillant, D. (2007). Mejorando la formación y el desarrollo profesional docente en Latinoamérica. *Pensamiento Educativo*, 41(2), 207-222.
- Vaillant, D. (2018). El desarrollo profesional docente en la educación superior: temas emergentes y brechas de investigación. En E.M. Wiebusch y M.I. Côte (Orgs.), *Estreantes no ofício de ensinar na educação superior* (pp.63-78). ediPUCRS.
- Vaillant, D. (2021). La inserción del profesorado novel en América Latina: Hacia la integralidad de las políticas. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 25(2), 79-97. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v25i2.18442>
- Vaillant, D. (2016). Trabajo colaborativo y nuevos escenarios para el desarrollo profesional docente. *Docencia*, (60), 5-13.
- Vezub, L. (2004). Las trayectorias de desarrollo profesional docente: Algunos conceptos para su abordaje. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, 22, 3-12.

Vezub, L.F. (2023). Políticas y reformas docentes en América Latina: entre la agenda de la educación superior y la formación docente. *InterCambios*, 10(1). 76-86. <https://doi.org/10.29156/inter.10.1.8>

Yuni, J.A. y Urbano, C.A. (2014). *Técnicas para Investigar. Recursos Metodológicos para la Preparación de Proyectos de Investigación. Volumen 2*. Brujas.

Fecha de recepción: 22 de abril de 2025

Fecha de aceptación: 7 de noviembre de 2025



Revista Educación, Política y Sociedad (ISSN 2445-4109) está distribuida bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)