



Plan Nacional de Formación Permanente

Subsecretaría de Desarrollo Profesional Educativo
Dirección Nacional de Formación Continua

2023
Quito – Ecuador

Ministerio de Educación



República
del Ecuador

Créditos

María Belén Palacios Guadalupe
**Subsecretaría de Desarrollo Profesional
Educativo**

María Lorena Andrade Gavilánez
Directora Nacional de Formación Continua

Martha Cecilia Mora Cárdenas
Analista de Cursos de Formación Continua 1

Fanny Patricia Pazmiño Goyes
**Analista de Acompañamiento Pedagógico de
Formación Continua 1**

Paula Andrea Alvarez Corral
Analista de Cursos de Formación Continua 1

Lida Liseth Ortega Minaya
Analista de Formación Continua

Amanda Liliana Rodríguez Jiménez
Analista de Mentorías de Formación Continua 2

Edison Daniel Muñoz Vasquez
Analista de Formación Continua

Milton Eduardo Luzón
Ayudante de Servicios Administrativos

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

María Brown Pérez
Ministra de Educación

Andrés Chiriboga Zumárraga
Viceministro de Gestión Educativa

Diana Castellanos Vela
Viceministra de Educación

Primera Edición, 2023
© Ministerio de Educación
Av. Amazonas N34-451 y Av. Atahualpa
Quito-Ecuador
www.educacion.gob.ec

La reproducción parcial o total de esta
publicación, en cualquier forma y por cualquier
medio mecánico o electrónico, está permitida
siempre y cuando sea autorizada por los
editores y se cite correctamente la fuente.

DISTRIBUCIÓN GRATUITA
PROHIBIDA SU VENTA

Ministerio de Educación



ÍNDICE DE CONTENIDOS

1. INTRODUCCIÓN.....	5
2. RESUMEN EJECUTIVO	6
3. ETAPA 1: PREPARACIÓN	6
3.1. Conformación de equipos.....	11
3.2. Actores e instancias de coordinación.....	13
3.3. Espacios de participación ciudadana.....	13
3.4. Insumos	14
3.5. Hoja de ruta	14
4. ETAPA 2: DIAGNÓSTICO	19
4.1. Diagnóstico de contexto general.....	19
4.1.1. Contexto Formación Continua en Ecuador	19
4.1.2. Cobertura, Estudiantes Matriculados y Docentes en Instituciones Educativas Fiscales...	22
4.1.3. Resultados de Evaluaciones de Estudiantes.....	26
4.1.4. Desempeño de los Docentes Fiscales.....	31
4.1.5. Acceso a oferta de capacitación.....	36
4.2. Intereses y necesidades de los docentes.....	37
4.3. Oportunidades y desafíos identificados por otros actores estratégicos	41
4.4. Identificación de oportunidades y problemáticas.....	43
4.5. Identificación de necesidades de política pública	49
4.6. Priorización de oportunidades de desarrollo y/o problemáticas	50
5. ETAPA 3: PROPUESTA.....	54
5.1. Alternativas de solución	54
5.2. Priorización de alternativas.....	58
5.3. Objetivos	59
5.4. Estrategias	59
5.4.1. Mejorar la oferta formativa	59
5.4.2. Fortalecer formación presencial e híbrida.....	61
5.4.3. Sensibilizar y comunicar a los docentes la oferta formativa.....	63
5.4.4. Permitir el desarrollo de itinerarios personales de formación a cada docente	64
5.4.5. Mejorar apoyo y acompañamiento territorial.....	66
5.4.6. Seguimiento y evaluación del Plan Nacional de Formación Permanente.....	67
5.5. Metas e indicadores.....	72
5.6. Asignación de responsabilidades	74
5.7. Presupuesto referencial	74
5.8. Vinculación con el SNDPP	75
6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	76

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1-Plan estratégico institucional 2021 -2025.....	9
Tabla 2-Porcentaje de docentes que acceden a la carrera educativa con nombramiento definitivo	10
Tabla 3-Porcentaje de docentes que acceden a programas de formación permanente	11
Tabla 4-Hoja de ruta	15
Tabla 5-Distribución de Instituciones Educativas Fiscales y Estudiantes según Provincia.....	22
Tabla 6-Distribución de Docentes Magisterio fiscal según Provincia	23
Tabla 7-Distribución de docentes fiscales por provincia, según zona fiscal, acceso a Internet y Jurisdicción de las Instituciones Educativas donde se desempeñan mayor cantidad de horas	25
Tabla 8-Puntajes SEST (2021), por Grado (Elemental, Medio y Superior) y Sexo	27
Tabla 9-Puntajes SEST (2021), por Grado (Bachillerato) y Sexo	27
Tabla 11-Puntajes SEST (2021), por Grado (Bachillerato) y Tipo de Financiamiento.....	28
Tabla 12-Puntajes SEST (2021), por Grado (Elemental, Medio y Superior) y Área Fiscal	29
Tabla 13-Puntajes SEST (2021), por Grado (Bachillerato) y Área Fiscal	29
Tabla 14-Docentes según Niveles de Logro en Ser Maestro (2016)	31
Tabla 15-Resultados de Docentes y sus Niveles de Logro en Ser Maestro (2016 - 2018) según Provincia.....	32
Tabla 17-Docentes según Niveles de Logro en Ser Maestro (2016)	34
Tabla 18-Tópicos más críticos según Especialidad	34
Tabla 19-Temas Depurados y Nivel Cognoscitivo según Competencia.....	39
Tabla 21-Análisis de oportunidades de desarrollo o problemas priorizados según urgencia e importancia	51

1. INTRODUCCIÓN

Dentro de los ejes que desarrolla el Plan Estratégico del Ministerio de Educación, particularmente el eje “Fuertes”, se encuentra el Plan Nacional de Formación Permanente que promueve la optimización del Ministerio y dignificación de la carrera docente y que fue presentado en 2021. El Plan plantea la formación docente como un “proceso permanente y continuo de reflexión de la práctica educativa que permite modificar, fortalecer o transformar los conocimientos, destrezas, habilidades y actitudes pedagógicas, didácticas, disciplinares, tecnológicas, transversales y socioemocionales de docentes y directivos”.

Para la ejecución del mencionado Plan se han propuesto cinco fases, que son:

- I. Diagnóstico: esta primera fase responde al análisis de evaluaciones realizadas a docentes y estudiantes.
- II. Reflexión: generar espacios de diálogo que buscan el análisis, la comprensión y detección de necesidades de formación, orientadas a la transformación de las prácticas educativas.
El proceso reflexivo permitirá identificar las necesidades de capacitación de docentes y directivos del magisterio fiscal a través de la implementación de mesas de trabajo a nivel nacional que permitirán realizar acciones en pro de mejorar los procesos formativos.
- III. Planificación: es la fase en la que docentes y directivos identifican sus opciones de formación de acuerdo con el perfil profesional.
- IV. Ejecución: se basa en la implementación de itinerarios de formación continua que aportan a la consecución del plan personal formativo.
- V. Evaluación: Retroalimentación continua de la formación continua de docentes y directivos para el planteamiento de mejoras.

La Subsecretaría de Desarrollo Profesional de Ecuador, a través de la Dirección Nacional de Formación Continua (DNFC), ha trabajado en el diseño de una metodología de formación que permita fortalecer y actualizar las competencias de los docentes acorde a las necesidades del sistema educativo ecuatoriano.

En dicha metodología y plan se propuso el desarrollo de un trabajo de afinación y asentamiento en un documento que pueda servir para el desarrollo programático de formación para los siguientes años, y, además, facilite el levantamiento de los acuerdos ministeriales y lineamientos jurídicos necesarios para su operatividad. Este plan debe, además, incluir los lineamientos de un Sistema de Evaluación de la Formación Docente, un sistema de calidad que permita el seguimiento y valoración de los itinerarios formativos implementados a partir de un mecanismo que cuente con la definición de indicadores y metas, y que se responda a la mejora del aprendizaje de los estudiantes.

Este Plan Nacional de Formación Permanente se establecerá a largo plazo y será desarrollado y ejecutado de una manera contextualizada a fin de fortalecer la formación permanente a través de un proceso sistemático de reflexión de la práctica y que responda de manera pertinente y con calidad a las necesidades del sistema educativo nacional.

Asimismo, será preciso la estructuración de un sistema de seguimiento y evaluación de la formación permanente.

2. RESUMEN EJECUTIVO

El presente documento muestra la consolidación del documento del Plan Nacional de Formación Permanente, elaborado de acuerdo con la Guía Metodológica para la Formulación de Política Pública emitida por la Secretaría Nacional de Planificación.

En la primera parte se describe el proceso de preparación que constituyó la primera etapa de desarrollo del Plan, incluyendo la conformación del equipo técnico y político responsable de su construcción, así como la definición de la hoja de ruta para su preparación.

En el siguiente apartado, se describe el proceso de diagnóstico desarrollado, tanto desde el punto de vista de consulta a autoridades y expertos y la bibliografía pertinente, como los procesos de participación de docentes, directivos, y otros actores involucrados en el proceso de formación docente.

Mediante este proceso participativo, pudieron establecerse no sólo oportunidades de mejora en la forma, modalidad, mecanismos y dispositivos de formación, sino consolidar también un conjunto de competencias clave, así como identificar 16 oportunidades y problemáticas a abordar con el Plan Nacional de Formación Permanente. Estas problemáticas y oportunidades fueron agrupadas en seis dominios que se transformaron en 6 líneas de Acción para el Plan:

1. Mejora de la oferta formativa
2. Fortalecer formación presencial e híbrida
3. Sensibilizar y comunicar a los docentes
4. Permitir el desarrollo de itinerarios personales de formación a cada docente
5. Mejorar apoyo y acompañamiento territorial
6. Seguimiento y evaluación del Plan Nacional de Formación Permanente

Posteriormente, se desarrollan cada una de estas oportunidades, siguiendo la Guía Metodológica para la Formulación de Política Pública, con sus componentes (objetivo, estrategia de implementación, presupuesto, responsables, etc.) proponiendo una aproximación que sea coherente, de manera que estas dimensiones sean comprendidas como parte de un esfuerzo común, sistemático y de largo plazo, y no como iniciativas o acciones aisladas.

Así también, se describe brevemente los vínculos de este plan con otras políticas y programas, a manera de facilitar también su implementación consistente y alineada.

Finalmente, se incluye un cuadro de las referencias bibliográficas, más allá de los documentos normativos, ministeriales, testimonios y sistematizaciones de procesos participativos, que se han tenido en cuenta en la elaboración de este documento.

3. ETAPA 1: PREPARACIÓN

La Constitución de la República del Ecuador (CRE) 2008, propone construir un país con equidad y justicia social, que promueva el desarrollo con igualdad de oportunidades para su población, donde el conocimiento y talento humano son considerados factores determinantes para alcanzar una economía social, solidaria y respetuosa con el medio

ambiente. El Estado ejercerá la rectoría del sistema a través de la autoridad educativa nacional, que formulará la política nacional de educación; asimismo regulará y controlará las actividades relacionadas con la educación, así como el funcionamiento de las entidades del sistema (Asamblea Constituyente, 2008, pág. 107).

El Decreto 57 del 2 de junio de 2021 declaró “(...) de interés nacional el diseño y ejecución de políticas públicas en el ámbito de las competencias del Sistema Nacional de Educación” especificando que “Las entidades a cargo del diseño de la política pública educativa deberán promover una educación inclusiva, equitativa, de calidad y con igualdad de oportunidades, con el fin de fortalecer la garantía de la educación como un derecho humano fundamental, un bien público y deber ineludible del Estado, con un enfoque inclusivo, pertinente para la realidad territorial y la diversidad cultural de la población, flexible y disponible para todas las personas, sin discriminación y a lo largo de la vida”.

Así mismo, estableció entre sus énfasis la necesidad de que el Ministerio de Educación promoviera “la dignificación de la carrera de los profesionales de consejería estudiantil, docentes y directivos, a través de la formación profesional continua, la actualización del escalafón docente y la implementación de incentivos laborales complementarios al salario de acuerdo con la ley” debiendo el Ministerio “promover mecanismos de formación profesional para docentes, directivos y profesionales de consejería estudiantil, que se vinculen con el plan de desarrollo individual de cada docente a nivel nacional”.

Para abordar este desafío, el Ministerio de Educación elaboró y publicó en enero de 2022 su Plan Estratégico Institucional que “plantea la necesidad de partir de una misión y visión institucional que orienten los procesos de rectoría, regulación, planificación, coordinación, control y evaluación, con enfoque estratégico y prospectivo, considerando la oferta y demanda educativa, las características

demográficas, los cambios y la movilidad social, realidades territoriales, culturales y pluriculturales, así como, los logros educativos alcanzados y los desafíos y oportunidades que se presentaron a partir de la crisis sanitaria a nivel mundial causada por el COVID-19”.

Este Plan se estructura en cinco ejes institucionales y ocho objetivos estratégicos:

- Encontrémonos. - Reactivación de las Instituciones Educativas y planes de reinserción escolar y nivelación.
 - Objetivo Estratégico Institucional 1:
Incrementar la reinserción con una nivelación escolar, que promueva la permanencia, promoción y culminación de los estudios, con enfoque intercultural e intercultural bilingüe, inclusión, equidad de género y pertinencia territorial.
- Todos. - Educación Inclusiva e intercultural en todos los lugares del Ecuador. Una educación intercultural y diversa, que vincule a la comunidad.
 - Objetivo Estratégico Institucional 2:
Incrementar el acceso, permanencia y culminación de estudios en todos los niveles, con énfasis en los grupos vulnerables de atención prioritaria, así como en las comunidades rurales, pueblos y nacionalidades.

- **Libres y flexibles.** - Flexibilización del sistema educativo. Mayor autonomía y libertad para las Instituciones Educativas, con currículos contextualizados.
 - Objetivo Estratégico Institucional 3:
Incrementar una oferta educativa flexible y alternada, que permita a las Instituciones Educativas la aplicación de currículos contextualizados acorde a las realidades territoriales y necesidades educativas de la población.
- **Fuertes.** - Optimización del Ministerio de Educación y dignificación de la carrera docente.
 - Objetivo Estratégico Institucional 4:
Fortalecer las capacidades institucionales.
 - Objetivo Estratégico Institucional 5:
Fortalecer el desarrollo, formación y revalorización de docentes, directivos y otros profesionales de la educación con pertinencia local, cultural y lingüística para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- **Excelencia Educativa.** - Sistema Educativo de excelencia, promoción de la salud, la convivencia armónica y las trayectorias educativas; con dotación de tecnologías para la educación.
 - Objetivo Estratégico Institucional 6:
Promover la convivencia armónica y la promoción de salud con entornos educativos de aprendizajes seguros, prácticos, integradores, generadores, inclusivos, flexibles y abiertos en igualdad de derechos y oportunidades para todos.
 - Objetivo Estratégico Institucional 7:
Incrementar el uso y apropiación de tecnologías en el proceso de enseñanza-aprendizaje para alcanzar una comunidad y ciudadanía digital, que contribuya a la protección y conservación del ambiente y el desarrollo sostenible.
 - Objetivo Estratégico Institucional 8:
Fortalecer la oferta de bachillerato con procesos de orientación vocacional, trayectorias educativas y pertinencia territorial, articulados con la educación superior y el sector productivo.

Estos ejes y objetivos están articulados con el Plan Nacional de Desarrollo, denominado “Plan de Creación de Oportunidades 2021 – 2025”, mismo que está en concordancia con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) establecidos en la Agenda 2030 por las Naciones Unidas.

Respecto de dicho Plan, el Ministerio de Educación para el cumplimiento de los objetivos y metas por la equidad y la garantía del derecho al servicio educativo para todas y todos los ciudadanos, se articula a los objetivos y metas que se presentan en la siguiente tabla:

Tabla 1-Plan estratégico institucional 2021-2025

EJE	OBJETIVOS PCO 2021-2025	POLÍTICA	INDICADORES PCO 2021-2025
Social	Objetivo 7. Potenciar las capacidades de la ciudadanía y promover una educación innovadora, inclusiva y de calidad en todos los niveles.	<p>7.1. Garantizar el acceso universal, inclusivo y de calidad a la educación en los niveles inicial, básico y bachillerato, promoviendo la permanencia y culminación de los estudios.</p> <p>7.2. Promover la modernización y eficiencia del modelo educativo por medio de la innovación y el uso de herramientas tecnológicas.</p> <p>7.3. Erradicar toda forma de discriminación, negligencia y violencia en todos los niveles del ámbito educativo, con énfasis en la violencia sexual contra la niñez y adolescencia.</p>	<p>7.1.1. Incrementar el porcentaje de personas entre 18 y 29 años con bachillerato completo de 69,75% a 77,89%.</p> <p>7.1.2. Incrementar la tasa bruta de matrícula de bachillerato de 87,38% a 89,09%.</p> <p>7.1.3. Incrementar la tasa bruta de matrícula de Educación General Básica de 93,00% a 97,53%.</p> <p>7.2.1. Incrementar el porcentaje de instituciones educativas fiscales con cobertura de internet con fines pedagógicos de 41,93% a 65,92%.</p> <p>7.3.1. Incrementar el porcentaje de respuesta a la atención de víctimas de violencia para que cuenten con un plan de acompañamiento pasando de 67,60% a 95,00%.</p>
Social	Objetivo 8. Generar nuevas oportunidades y bienestar para las zonas rurales, con énfasis en pueblos y nacionalidades.	<p>8.1. Erradicar la pobreza y garantizar el acceso universal a servicios básicos y la conectividad en las áreas rurales, con pertinencia territorial.</p> <p>8.2. Garantizar el acceso a la educación en el área rural con pertinencia territorial.</p>	<p>8.2.1. Incrementar la tasa bruta de matrícula de Educación General Básica en el área rural de 63,47% a 64,47%.</p> <p>8.2.2. Incrementar la tasa bruta de matrícula de bachillerato en el área rural de 48,65% al 54,91%.</p> <p>8.2.3. Implementar el Modelo de Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB), en el 5,41% de instituciones del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe.</p>

Plan Estratégico Institucional 2021-2025, Ministerio de Educación, pág. 48

También, se estableció el Plan Intersectorial para la prevención y reducción de la desnutrición crónica Infantil 2021-2025 cuyo eje estratégico 5 propone la mejora del talento humano y la mejora de la gestión institucional, lo que se manifiesta en el compromiso de “Adecuar y revisar los perfiles de puestos y los procesos de selección, contratación y trayectoria formativa del talento humano, incluyendo el uso de recursos tecnológicos”.

A partir de estos antecedentes y la definición del Ministerio de Educación de cinco Ejes de trabajo (Encontrémonos, Todos, Libres y flexibles, Fuertes y Excelencia educativa), el Plan Nacional de Formación Permanente propuesto por la Dirección Nacional de Formación Continua, responde al eje cuatro Fuertes, que promueve la optimización del Ministerio y dignificación de la carrera docente.

El Plan Nacional de Formación Permanente definió la Formación Docente como un “proceso permanente y continuo de reflexión de la práctica educativa que permite modificar, fortalecer o transformar los conocimientos, destrezas, habilidades y actitudes pedagógicas, didácticas, disciplinares, tecnológicas, transversales y socioemocionales de docentes y directivos”. En este sentido, el 06 de agosto de 2021, se presentó a nivel nacional el Plan Nacional de Formación Permanente, cuyo objetivo consiste en “fortalecer la formación permanente a través de un proceso sistemático de reflexión de la práctica que responda de manera pertinente y con calidad a las necesidades del sistema educativo nacional”.

Para su ejecución, el Plan contempla cinco fases:

- Diagnóstico: esta primera fase responde al análisis de evaluaciones realizadas a docentes y estudiantes para identificar la correlación del desempeño docente y

estudiantil, además de plantear lineamientos sobre la formación para el mejoramiento del desempeño docente.

- Reflexión: posterior al análisis del panorama nacional sobre el desempeño docente se plantea generar espacios de diálogo que buscan el análisis, la comprensión y detección de necesidades de formación, orientadas a la transformación de las prácticas educativas. El proceso reflexivo permitirá identificar las necesidades de capacitación de docentes y directivos del Magisterio fiscal a través de la implementación de mesas de trabajo a nivel nacional que permitirán realizar acciones en pro de mejorar los procesos formativos. Así mismo, aporta a la visión crítica sobre la práctica diaria, para posterior plantear una visión formativa en colectivo para el mejoramiento de los procesos de formación y capacitación permanente.
- Planificación: es la fase en la que docentes y directivos identifican sus opciones de formación de acuerdo con el perfil profesional. Además, plantea la formación permanente ofertada bajo los criterios de calidad, pertinencia e inclusión desde el Ministerio de Educación a través de itinerarios formativos. Es la fase en la que inicia el planteamiento del Plan Personal Formativo por parte del docente.
- Ejecución: se basa en la implementación de itinerarios de formación continua que aportan a la consecución del plan personal formativo.
- Evaluación: Retroalimentación continua de la formación continua de docentes y directivos para el planteamiento de mejoras.

Respecto del objetivo estratégico 5 “*Fortalecer el desarrollo, formación y revalorización de docentes, directivos y otros profesionales de la educación con pertinencia local, cultural y lingüística para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje*”, que es aquel que el Plan Nacional de Formación Permanente viene a abordar, el Plan Estratégico Institucional del Ministerio de Educación estableció los siguientes indicadores y metas:

Indicador: Porcentaje de docentes que acceden a la carrera educativa con nombramiento definitivo.

Tabla 2-*Porcentaje de docentes que acceden a la carrera educativa con nombramiento definitivo*

Año	Meta del indicador(*)
2020 (año base)	74,64%
2021	75,00%
2022	76,00%
2023	77,00%
2024	78,00%
2025	80,00%

Fuente: Registros de la Dirección Nacional de Carrera Profesional.

Elaboración por: Subsecretaría de Desarrollo Profesional.

Nota: Datos con 2 decimales.

Justificación técnica de la definición de la meta- Limitaciones técnica:

- Presupuesto asignado por la DNF para los docentes ganadores del nombramiento definitivo.
 - Acceder a las zonas no delimitadas con maestros con nombramiento definitivo.
 - Docentes sin título con referencia a docencia o a fin.

Indicador: Porcentaje de docentes que acceden a programas de formación permanente con criterios de calidad y pertinencia.

Tabla 3-*Porcentaje de docentes que acceden a programas de formación permanente*

Año	Meta del indicador(*)
2020 (año base)	66,00%
2021	70,00%
2022	74,00%
2023	77,00%
2024	82,00%
2025	85,00%

Fuente: Registros de la Dirección Nacional de Formación Continua.

Elaboración por: Subsecretaría de Desarrollo Profesional.

Nota: Datos con 2 decimales.

Justificación técnica de la definición de la meta- Limitaciones técnicas

En el pronóstico cuantitativo no se considera como obligatorio el acceso a los programas de formación permanente, por lo que el cumplimiento del indicador es directamente proporcional a las estrategias de desarrollo profesional planteadas por el docente con base en su plan personal formativo.

Finalmente, para la concreción del objetivo estratégico 5, el Plan propone las siguientes estrategias:

- Implementar un plan de revalorización y formación de docentes y directivos, con pertinencia local en articulación con la academia y anclado a un nuevo escalafón.
- Fortalecer los procesos de acompañamiento y fortalecimiento pedagógico.
- Desarrollar diálogos de encuentro, continuos y transparentes con la comunidad educativa, la sociedad y todos los agentes implicados en educación.
- Optimizar la asignación de docentes, otros profesionales de la educación y personal administrativo en las instituciones educativas fiscales, considerando los tipos de oferta y modalidades.
- Generar concursos de méritos y oposición para docentes y directivos para Instituciones Educativas del sostenimiento fiscal.
- Implementar el aplicativo de autorreflexión docente.
- Realizar socializaciones y capacitaciones sobre el uso del aplicativo de autorreflexión docente a nivel nacional.
- Fortalecer los procesos de asesoría y auditoria educativa.

Son estas estrategias las que el Plan Nacional de Formación Permanente viene a articular al convertirse en una política pública que explice, ordene y comunique al conjunto del sistema, la prioridad y la forma concreta en que el Ministerio de Educación se hace cargo de este desafío.

3.1. Conformación de equipos

De acuerdo con las directrices de la Guía Metodológica para la Formulación de Política Pública, se conformó un equipo político y un equipo técnico encargados de asegurar el desarrollo de la Política según los lineamientos y alcances propuestos.

El papel del equipo político es en primer lugar definir los objetivos de política y la prioridad que ocupa en el conjunto de las acciones estratégicas del Ministerio de Educación, así como asegurar las coordinaciones con otras iniciativas relacionadas, a fin de cuidar la coherencia y prioridad de las acciones.

También es papel del equipo político representar la vocería política del proceso de desarrollo del plan ante la ciudadanía y los diferentes actores involucrados, así como ante la ciudadanía, a través de los medios de comunicación.

El equipo político provee legitimidad al proceso de construcción del Plan y a sus resultados frente a la ciudadanía y el sistema educativo.

Está conformado por las autoridades del Ministerio de Educación, liderado por la ministra y tiene la responsabilidad de designar también al equipo técnico que elaborará e implementará el proceso de desarrollo de la política. También define, propone y monitorea el proceso de formulación de la propuesta y finalmente revisa y aprueba los productos y propuestas.

NÓMINA EQUIPO POLÍTICO

- Ministro (a) de Educación
- Viceministro (a) de Educación
- Subsecretario (a) de Desarrollo Profesional Educativo

Por su parte, el equipo técnico, designado por las autoridades, tiene la tarea de llevar adelante el proceso de construcción de la política y está liderado, mediante designación ministerial, por la Directora Nacional de Formación Continua.

También se consideró relevante la participación de los niveles desconcentrados en las direcciones zonales, de manera que pudieran tener una participación relevante en el proceso de análisis y diseño, y no solo operativo en la ejecución, aun cuando la responsabilidad política de la formación recae en la planta central del Ministerio de Educación.

Además, se considera el apoyo profesional de organismos externos al Ministerio de Educación como es la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura - OEI y su colaboración con un equipo consultor para el desarrollo de este documento.

NÓMINA EQUIPO TÉCNICO

- Dirección Nacional de Formación Continua - Director (a) Nacional de Formación Continua y equipo técnico
- Coordinación General Administrativa Financiera - Coordinador (a) General Administrativa Financiera
- Coordinación General de Planificación - Coordinador (a) General de Planificación
- Coordinaciones Zonales de Educación - Coordinadores (as) de las nueve Zonas de Educación
- Direcciones Distritales de Educación - Directores (a) Distritales de Educación

3.2. Actores e instancias de coordinación

Para la fase de preparación, los equipos político y técnico establecieron un listado de actores clave que debían ser considerados y sus respectivas instancias de coordinación de manera de contar con miradas diversas de todos los actores involucrados y afectados por esta propuesta.

Se estableció que se consideraría en este listado a:

- a) Universidades e institutos superiores técnicos y tecnológicos a nivel nacional
- b) Organismos de formación en diversos niveles y estructuras
- c) Docentes del Magisterio Fiscal
- d) Representantes gremiales de los docentes del Magisterio Fiscal
- e) Direcciones zonales de desarrollo profesional
- f) Organizaciones de la sociedad civil comprometidas con la educación
- g) Directivos escolares
- h) Departamento de Conserjería Estudiantil (DECE).
- i) Unidades distritales de apoyo a la inclusión (UDAI)
- j) Asesores y auditores educativos en provincias específicas.
- k) Organismos internacionales (UNESCO, BID, OEI).

3.3. Espacios de participación ciudadana

Como parte del proceso de preparación se procedió a la identificación de espacios de participación ciudadana en la formulación que permitieran recabar información y percepciones de las personas, grupos o sectores beneficiados o afectados por las acciones previstas.

El equipo técnico identificó algunos criterios de selección para convocar a la participación ciudadana, incluyendo:

- 1) Alcance nacional de manera de conocer visiones diversas, y sobre todo considerar las particularidades de cada región.
- 2) Considerar niveles de desempeño en la evaluación docente, de manera de tener la mirada desde distintos niveles de necesidad.
- 3) Distancia de los distritos.
- 4) Restricciones de aforo, en contexto de pandemia, de manera de velar por el cuidado y la seguridad de los participantes, lo que significó limitar los encuentros presenciales a 30 personas, considerando metodologías híbridas para la participación virtual de otras personas que superaran el aforo.

Se decidió incluir en estas instancias de participación ciudadana a docentes (beneficiarios finales de la política) considerando el desempeño en los procesos de evaluación y asegurando la participación presencial de docentes que estuvieran calificados en las categorías de “Excelente” hasta “En formación”, los que fueron convocados en cada uno de los territorios.

Las reuniones se desarrollaron en formato híbrido (con un grupo limitado presencial y otros invitados mediante participación telemática), estableciendo en cada provincia una mesa de trabajo.

La metodología de trabajo, diseñada por el equipo técnico de planta central, se basó en la propuesta de preguntas generadoras que motivaran la reflexión y diálogo de los participantes en torno a las problemáticas y necesidades percibidas, y favorecieran la generación de posibles soluciones de formación, concretadas en propuestas específicas en referencia a las diversas temáticas identificadas.

El resultado esperado de esta metodología fue conceptualizar las competencias necesarias para el desempeño de los docentes, desde un enfoque territorial, y las miradas compartidas respecto de las formas específicas de abordarlas.

En el apartado de diagnóstico se describirán las principales conclusiones y hallazgos de este trabajo territorial.

3.4. Insumos

El equipo técnico trabajó también en la búsqueda, selección y reflexión en torno a los fundamentos teóricos, normativos, de información estadística y geográfica disponible, instrumentos de planificación y resultados de seguimiento y evaluación que se considerarían para la preparación de la propuesta de política pública.

Las fuentes de información más relevantes consideradas son:

- a) Constitución Política de Ecuador.
- b) Ley Orgánica de Educación Intercultural Bilingüe y su reglamento.
- c) Plan Estratégico Institucional del Ministerio de Educación (2021-2025).
- d) Guía metodológica para la formulación de la política pública.
- e) Resultados del proceso de evaluación docente (INEVAL) 2016.
- f) Datos estadísticos ministeriales de escuelas, docentes y estudiantes desagregados a nivel territorial.
- g) Metodología para la definición de niveles y horas de formación docente (MIN-EDUC, DNFC) 2022.
- h) Investigación y experiencia referida por organismos internacionales y ministerios de educación de la región, respecto de las políticas de formación docente de otros países de la región, con particular atención a las experiencias de Argentina, Chile, Colombia y México.
- i) Literatura especializada sobre niveles cognitivos (Marzano, Bloom) e itinerarios de formación (Larrea).

3.5. Hoja de ruta

Por último, el equipo técnico propuso una hoja de ruta, que implicaba definir el despliegue en el tiempo del proceso de preparación con todos sus componentes.

Tabla 4-Hoja de ruta

ACTIVIDAD		RESPONSABLE	PRODUCTO	FECHA DE INCIO	FECHA DE FIN
1	Participación en el I Encuentro formativo de docentes de escuelas rurales (PLAN PERSONAL FORMATIVO)			Socialización del Plan Personal Formativo -PPT	17-02-20 21-02-20
2	Constitución del equipo político	Ministra de Educación	Equipo establecido	01-21	01-21
3	Designación del equipo técnico interno	Ministra de Educación	Equipo designado	02-21	02-21
4	Definición de actores e instancias	Directora Nacional de Formación Continua	Listado de actores e instancias	03-21	03-21
5	Diseño de los encuentros de participación ciudadana	Directora Nacional de Formación Continua	Cronograma y Metodología	05-21	05-21
6	Elaboración de Informe ejecutivo de sistematización de la socialización del Plan Personal Formativo	Directora Nacional de Formación Continua	Informe ejecutivo de sistematización de la socialización del Plan Personal Formativo	02-07-21	02-07-21
7	Planteamiento del Plan Nacional de Formación Permanente	Ministra de Educación	PPT Plan Nacional de Formación Permanente	03-07-21	05-08-21
8	Lanzamiento del Plan Nacional de Formación Permanente	Ministra de Educación	Presentación del Plan Nacional de Formación Permanente a nivel nacional	06-08-21	06-08-21
9	1.1. Revisión de información disponible INEVAL	Directora Nacional de Formación Continua	Información de diagnóstico de la situación de la formación docente revisada	06-08-21	01-09-21
10	1.2. Sistematización y análisis de información entregada INEVAL	Directora Nacional de Formación Continua	Documento de diagnóstico de los resultados de la evaluación de desempeño, encuesta factores asociados, encuesta Covid y relación entre desempeño docentes y estudiante por AMIE	26-08-21	31-08-21
10	1.2. Sistematización y análisis de información entregada INEVAL	Directora Nacional de Formación Continua	Documento de diagnóstico de los resultados de la evaluación de desempeño, encuesta factores asociados, encuesta Covid y relación entre desempeño docentes y estudiante por AMIE	26-08-21	31-08-21
11	1.3. Análisis de la formación inicial de los docentes	Directora Nacional de Formación Continua	Documento de análisis de formación inicial de docentes	16-08-21	27-08-21
12	1.4. Análisis de información de capacitaciones y programas de cuarto nivel realizados por docentes (internas y externas)	Directora Nacional de Formación Continua	Documento de diagnóstico de capacitaciones y programas de cuarto nivel realizados por docentes	13-08-21	30-08-21
13	1.5. Análisis de oferta vigente de capacitación	Directora Nacional de Formación Continua	Documento de oferta de capacitación	16-08-21	01-09-21

ACTIVIDAD		RESPONSABLE	PRODUCTO	FECHA DE INCIO	FECHA DE FIN
14	1.6 Compilación de documento de diagnóstico de la formación permanente	Directora Nacional de Formación Continua	Documento de diagnóstico	11-08-21	31-08-21
15	2.1. Descripción metodología de mesas de trabajo - PPT	Directora Nacional de Formación Continua	PPT	11-08-21	13-08-21
16	2.2. Manual para el desarrollo de mesas de trabajo	Directora Nacional de Formación Continua	Metodología para la implementación de las mesas de trabajo	16-08-21	31-08-21
17	2.3. Definición de población y muestra para el desarrollo de mesas de trabajo	Directora Nacional de Formación Continua	Definición de muestra	17-08-21	31-08-21
18	2.3. Reuniones de socialización de metodología de mesas de trabajo con zonas	Directora Nacional de Formación Continua	PPT de socialización de manual para el desarrollo de mesas de trabajo	31-08-21	31-08-21
19	2.4. Coordinación y seguimiento a Coordinaciones Zonales para proceso de convocatoria nivel nacional	Directora Nacional de Formación Continua	Docentes convocados y confirmados participación en mesas de trabajo	26-08-21	26-08-21
20	Ejecución de la mesa de trabajo en Esmeraldas	Directora Nacional de Formación Continua	Informe de resultados del desarrollo de la mesa de trabajo	14-09-21	14-09-21
21	Ejecución de la mesa de trabajo en Santo Domingo de Los Tsáchilas	Directora Nacional de Formación Continua	Informe de resultados del desarrollo de la mesa de trabajo	16-09-21	16-09-21
22	Ejecución de la mesa de trabajo en Los Ríos	Directora Nacional de Formación Continua	Informe de resultados del desarrollo de la mesa de trabajo	21-09-21	21-09-21
23	Ejecución de la mesa de trabajo en Manabí	Directora Nacional de Formación Continua	Informe de resultados del desarrollo de la mesa de trabajo	23-09-21	23-09-21
24	Ejecución de la mesa de trabajo en Santa Elena	Directora Nacional de Formación Continua	Informe de resultados del desarrollo de la mesa de trabajo	28-09-21	28-09-21
25	Ejecución de la mesa de trabajo en Guayas	Directora Nacional de Formación Continua	Informe de resultados del desarrollo de la mesa de trabajo	30-09-21	30-09-21
26	Ejecución de mesas de trabajo en El Oro	Directora Nacional de Formación Continua	Informe de resultados del desarrollo de la mesa de trabajo	05-10-21	05-10-21
27	Ejecución de la mesa de trabajo en Morona Santiago	Directora Nacional de Formación Continua	Informe de resultados del desarrollo de la mesa de trabajo	12-10-21	12-10-21
28	Ejecución de la mesa de trabajo en Cañar	Directora Nacional de Formación Continua	Informe de resultados del desarrollo de la mesa de trabajo	14-10-21	14-10-21

ACTIVIDAD		RESPONSABLE	PRODUCTO	FECHA DE INCIO	FECHA DE FIN
29	Ejecución de la mesa de trabajo en Orellana	Directora Nacional de Formación Continua	Informe de resultados del desarrollo de la mesa de trabajo	19-10-21	19-10-21
30	Ejecución de la mesa de trabajo en Sucumbíos	Directora Nacional de Formación Continua	Informe de resultados del desarrollo de la mesa de trabajo	21-10-21	21-10-21
31	Ejecución de la mesa de trabajo en Pastaza	Directora Nacional de Formación Continua	Informe de resultados del desarrollo de la mesa de trabajo	26-10-21	26-10-21
32	Ejecución de la mesa de trabajo en Napo	Directora Nacional de Formación Continua	Informe de resultados del desarrollo de la mesa de trabajo	28-10-21	28-10-21
33	Ejecución de la mesa de trabajo en Pichincha	Directora Nacional de Formación Continua	Informe de resultados del desarrollo de la mesa de trabajo	04-11-21	04-11-21
34	Ejecución de la mesa de trabajo en Bolívar	Directora Nacional de Formación Continua	Informe de resultados del desarrollo de la mesa de trabajo	09-11-21	09-11-21
35	Ejecución de la mesa de trabajo en Chimborazo	Directora Nacional de Formación Continua	Informe de resultados del desarrollo de la mesa de trabajo	11-11-21	11-11-21
36	Ejecución de la mesa de trabajo en Cotopaxi	Directora Nacional de Formación Continua	Informe de resultados del desarrollo de la mesa de trabajo	16-11-21	16-11-21
37	Ejecución de la mesa de trabajo en Tungurahua	Directora Nacional de Formación Continua	Informe de resultados del desarrollo de la mesa de trabajo	18-11-21	18-11-21
38	Ejecución de la mesa de trabajo en Zamora Chinchipe	Directora Nacional de Formación Continua	Informe de resultados del desarrollo de la mesa de trabajo	23-11-21	23-11-21
39	Ejecución de mesas de trabajo en Loja	Directora Nacional de Formación Continua	Informe de resultados del desarrollo de la mesa de trabajo	25-11-21	25-11-21
40	Ejecución de la mesa de trabajo en Carchi	Directora Nacional de Formación Continua	Informe de resultados del desarrollo de la mesa de trabajo	30-11-21	30-11-21
41	Ejecución de la mesa de trabajo en Imbabura	Directora Nacional de Formación Continua	Informe de resultados del desarrollo de la mesa de trabajo	02-12-21	02-12-21
42	Ejecución de la mesa de trabajo en Azuay	Directora Nacional de Formación Continua	Informe de resultados del desarrollo de la mesa de trabajo	08-12-21	08-12-21
43	Ejecución de la mesa de trabajo en Galápagos	Directora Nacional de Formación Continua	Informe de resultados del desarrollo de la mesa de trabajo	15-12-21	15-12-21
44	3.1. Organización de oferta disponible en la plataforma	Directora Nacional de Formación Continua	Oferta plataforma Mecapacito desagregada en itinerarios formativos priorizadas por competencias	16-12-21	30-12-21

ACTIVIDAD		RESPONSABLE	PRODUCTO	FECHA DE INCIO	FECHA DE FIN
45	3.2. Planteamiento de la oferta de formalización mediante itinerarios	Directora Nacional de Formación Continua	Propuesta de itinerarios formativos en las diferentes competencias (https://mecapacito.educacion.gob.ec/itinerarios-formativos/)	02-01-22	02-05-22
46	3.3. Lanzamiento plataforma Mecapacito y Sistema de Gestión Académica	Directora Nacional de Formación Continua	Plataforma Mecapacito y Sistema de Gestión Académica disponibles (https://mecapacito.educacion.gob.ec/plan-nacional/)	03-05-22	03-05-22
47	3.4. Diseño de formulario de autodiagnóstico para la identificación de necesidades de formación	Directora Nacional de Formación Continua	Formulario de autodiagnóstico disponible en la Plataforma Mecapacito	Desarrollo	actualidad
48	3.5. Identificación de la ruta para la creación del Plan Personal formativo	Directora Nacional de Formación Continua	Plan Personal Formativo socializado y vigente	Desarrollo	actualidad
49	4.1. Implementación de itinerarios formativos en la plataforma Mecapacito	Directora Nacional de Formación Continua	Itinerarios formativos disponibles en Mecapacito (https://mecapacito.educacion.gob.ec/itinerarios-formativos/)	02-05-22	actualidad
50	4.2. Creación del proyecto de inversiónFormar para Transformar	Directora Nacional de Formación Continua	Dictamen de prioridad de la Secretaría Nacional de Planificación Proyecto de inversión Formar para Transformar”	31-12-22	01-06-22
51	4.3. Contratación de servicios de consultorías para el diseño de procesos de capacitación en competencias didácticas, pedagógicas y disciplinares	Directora Nacional de Formación Continua	Contratos con recursos de gasto corriente Contrato No. 036-MINEDUC-2022 - Didáctica Contrato No. 051-MINEDUC-2022 - Pedagogía Contrato No. 053-MINEDUC-2022 - Disciplinares	22-09-22 15-12-22 20-12-22	16-11-22 09-05-23 15-05-23
52	5.1. Contratación de una consultoría para la estructuración y diseño de un sistema de seguimiento y evaluación de la formación permanente	Directora Nacional de Formación Continua	Sistema de seguimiento y evaluación de la formación permanente.	Desarrollo	actualidad
53	5.2. Creación del documento del Plan Nacional de Formación Permanente	Directora Nacional de Formación Continua	Documento del Plan Nacional de Formación Permanente	15-09-22	18-11-22

ACTIVIDAD		RESPONSABLE	PRODUCTO	FECHA DE INCIO	FECHA DE FIN
54	Aprobación del documento de Plan Nacional de Formación Permanente	Ministra de Educación	Documento del Plan Nacional de Formación Permanente	Desarrollo	actualidad
55	Presentación pública del Plan Nacional de Formación Permanente	Ministra de Educación	Acto público	01-01-23	30-04-23

Fuente: Registros de la Dirección Nacional de Formación Continua.

4. ETAPA 2: DIAGNÓSTICO

De acuerdo con la Guía Metodológica para la Formulación de Políticas Públicas, la segunda etapa del proceso de formulación de políticas públicas corresponde a la elaboración de un diagnóstico donde se identifican, analizan y priorizan las oportunidades de desarrollo y/o problemáticas relativas a la temática.

A continuación, se desarrolla el diagnóstico de contexto general de la formación permanente de docentes en Ecuador. La primera parte resume el contexto histórico de la formación continua en Ecuador y sus marcos regulatorios. Luego, se describe la cobertura educativa, estudiantes y docentes del magisterio fiscal. Posteriormente, se centra en los resultados de los estudiantes en pruebas estandarizadas nacionales e internacionales, en los resultados de las pruebas de desempeño de los docentes y en la participación en la oferta de formación continua. La segunda parte del diagnóstico analiza la información levantada en mesas territoriales participativas desarrolladas entre septiembre y diciembre del año 2021, en las cuales los docentes y actores estratégicos de cada provincia identifican sus principales intereses y necesidades de formación. Asimismo, se rescata la percepción de actores claves del Ministerio de Educación respecto a los elementos que son necesarios de abordar para avanzar hacia mejores procesos de formación permanente para docentes.

A partir de este diagnóstico, se identifica las oportunidades de desarrollo y/o problemáticas asociadas, junto con las necesidades de política pública. Finalmente se presenta una priorización de oportunidades de desarrollo y problemáticas.

4.1. Diagnóstico de contexto general

4.1.1. Contexto Formación Continua en Ecuador¹

A lo largo de la historia, los estudios sobre formación docente realizados en América Latina y el Caribe se centraban, principalmente, en la formación inicial. Las experiencias de formación post inicial eran escasas, así como los estudios para conocerlas y

¹ LABORATORIO DE INNOVACIÓN PARA LA FORMACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE

Ministerio de Educación, Universidad San Francisco de Quito, Laboratorio de Investigación e Innovación en Educación para América Latina y el Caribe SUMMA

conceptualizar sus avances y problemas (Terigi, 2010). Es a partir de la década de los noventa, con las reformas curriculares y educativas de ese período, cuando se da un mayor impulso a la formación continua y las capacitaciones comienzan a tomar gran escala y adquirir mayor peso en las agendas de los gobiernos (Vezub, s.f.). Ecuador no fue la excepción, iniciando en ese período el desarrollo de capacitaciones que buscaban compensar los déficits identificados en la formación inicial de los docentes (Terigi, 2010). Estas se desarrollaron en el marco de reformas educativas, acompañadas también por la introducción de textos escolares diseñados por empresas, siendo estas últimas las principales encargadas de brindar las capacitaciones en temas curriculares y en el uso de sus textos en los procesos educativos (Villagómez, 2012).

A partir del año 2006, el Estado recupera su protagonismo en la formación docente continua con la expedición del Plan Decenal de Educación 2006-2015 el cual tenía, entre sus objetivos, la “Revalorización de la profesión docente, desarrollo profesional, condiciones de trabajo y calidad de vida” (Ministerio de Educación Ecuador, 2006). El plan se ratifica con la constitución del Ecuador del año 2008:

“Art. 349. - 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 con la profesionalización, desempeño y méritos académicos” (Constitución del Ecuador, 2008).

Con esto se posiciona, por primera vez, el mejoramiento de la formación docente como una de las políticas prioritarias del sector educativo (Narváez, & Herrera, 2019), y en el año 2008 se inician las actividades de capacitación con recursos y fondos estatales (Ministerio de Educación del Ecuador, 2015a) a través del programa Sistema Integral de Desarrollo Profesional Educativo (SíProfe). Los cursos del SíProfe respondieron a la necesidad de mejorar los resultados de las evaluaciones de las pruebas del Sistema Nacional de Evaluación y Rendición de Cuentas (SER), y de apoyar a los profesionales para subir de categoría en el escalafón.

El 31 de marzo de 2011, la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) entró en vigor y el Reglamento de esta ley el 26 de julio de 2012. Estos cuerpos legales, ratifican lo dicho en la constitución. El Artículo 10 de esta ley dice que las y los docentes del sector público tienen los siguientes derechos en el literal a):

“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” (LOEI, 2015b).

El Artículo 11 de esta ley establece que las y los docentes tienen las siguientes obligaciones señalado en el literal k):

“Procurar una formación académica continua y permanente a lo largo de su vida aprovechando las oportunidades de desarrollo profesional existente” (LOEI, 2015b).

En cuanto al desarrollo profesional de los docentes, el Artículo 112, lo define como:

“(...) un proceso permanente e integral de actualización psicopedagógica y en ciencias de la educación. Promueve la formación continua del docente a través de los incentivos académicos (...) El desarrollo profesional de las y los educadores del sistema educativo fiscal conduce al mejoramiento de sus conocimientos, habilidades y competencias, lo que permitirá ascensos dentro de las categorías del escalafón y/o la promoción de una función a otra” (LOEI, 2015b).

El año 2014 se inicia el programa “Soy Maestro, nunca dejo de aprender”, el cual tenía como objetivo fortalecer la carrera profesional docente y mejorar la calidad del sistema educativo (Ministerio de Educación, 2014). Este programa contenía dos líneas de acción: a) Ofertar a los docentes del magisterio fiscal 10.000 cupos para maestrías y especializaciones, y b) ofertar 30.000 cupos para cursos de actualización docente, mismos que duraban alrededor de 330 horas (Ministerio de Educación, 2014; Narváez, & Herrera, 2019). La principal debilidad de estos cursos de formación continua era que, al ser ofertados por universidades, la elaboración y aplicación de estos programas formativos dejaba en manos de cada universidad su diseño técnico-pedagógico, por lo que el

Ministerio de Educación no garantizaba su calidad. Esta situación se agrava ante la falta de políticas de seguimiento, sistematización y evaluación de estos procesos por parte de la autoridad nacional (Narváez & Herrera, 2019).

Este programa siguió en funcionamiento hasta el año 2016, en el que se inauguró la plataforma “Mecapacito”, implementada por la Subsecretaría de Desarrollo Profesional Educativo del Ministerio de Educación, la que actualmente sigue en vigencia. Esta es una Plataforma Moodle virtual donde se han realizado procesos de actualización docente a través de una herramienta LMS (*Learning Management System*), llegando de forma masiva y de bajo costo a la población del Magisterio fiscal. Según se señala en su sitio web, la Plataforma Mecapacito cuenta con 3 sistemas integrados:

- I. Página principal: en esta página se publica toda la información relacionada a la capacitación docente del Magisterio fiscal.
- II. Aula virtual: es la plataforma virtual en la que pueden seguir los cursos que el Ministerio de Educación oferta a los docentes del Magisterio fiscal.
- III. SGA (Sistema de Gestión Académica): es el espacio para ingresar al portafolio docente donde se encuentran los cursos seguidos con el Ministerio de Educación. En este espacio se pueden descargar los certificados digitales de los cursos aprobados.

A través de esta herramienta se ha fortalecido los procesos de formación continua, ampliando la oferta de capacitación en diferentes temáticas establecidas y diseñadas por instancias internas y externas al Ministerio de Educación. De esta manera, con la implementación de esta Plataforma se han proporcionado cursos masivos a los docentes del sistema nacional educativo y ha permitido al Ministerio de Educación ofertar cursos de capacitación de manera inmediata, dado que, a partir de las herramientas de educación virtual, los docentes han tenido la capacidad de ingresar a la plataforma de manera gratuita, para cursar un programa específico y adaptado a las necesidades del sistema.²

² Fuente: Rescatado de <https://educacion.gob.ec/plataforma-mecapacito/>

4.1.2. Cobertura, Estudiantes Matriculados y Docentes en Instituciones Educativas Fiscales

Según se mencionó previamente, el Artículo 10 de la Ley Orgánica de Educación Intercultural establece que los docentes del sector público tienen derecho a acceder gratuitamente a procesos de desarrollo profesional, capacitación, actualización, formación continua, entre otros (LOEI, 2015b). Esto abarca a los docentes que se encuentran trabajando en instituciones educativas con financiamiento fiscal. A continuación, se describe brevemente la cobertura de instituciones fiscales en Ecuador, su matrícula, así como los docentes que se encuentran trabajando en este sector.

Si bien, según datos del Ministerio de Educación, en el Ecuador hay 16.095 instituciones educativas que cubren los distintos niveles educativos (Inicial, Enseñanza General Básica y Bachillerato), las instituciones fiscales representan un 76,84% del total de las instituciones educativas, seguidas por las instituciones particulares (18,48%), las fiscomisionales (4,01%) y las municipales (0,67%). Las fiscales corresponden a 12.367 instituciones, que concentran un total de 3.324.405 estudiantes. El 54,9% de ellas se encuentra en zonas rurales y el 45,1%, en zonas urbanas. En cuanto a conectividad, más de la mitad no tiene conexión a una red de internet (54,71%), lo que equivale a 6.766 instituciones. Finalmente, el 86,69% es Intercultural y el 13,31% restante, Intercultural Bilingüe.

Con respecto a la distribución de instituciones educativas en el país, la mayor cantidad de ellas se encuentra en las provincias de Manabí y Guayas, concentrando un 15,61% y 12,88% respectivamente. La distribución de estudiantes difiere respecto a las instituciones educativas. La provincia de Guayas concentra un 23,33% de los estudiantes, seguida por las provincias de Pichincha (14,98%) y Manabí (10,39%). La tabla presenta la distribución de instituciones educativas fiscales y de los estudiantes según provincia.

Tabla 5-Distribución de Instituciones Educativas Fiscales y Estudiantes según Provincia

PROVINCIA	% INSTITUCIONES FISCALES	% ESTUDIANTES FISCALES
AZUAY	5,16%	4,49%
BOLÍVAR	3,12%	1,39%
CAÑAR	2,51%	1,63%
CARCHI	1,09%	0,99%
CHIMBORAZO	3,11%	2,91%
COTOPAXI	3,79%	3,17%
EL ORO	3,77%	4,54%
ESMERALDAS	5,82%	4,21%
GALÁPAGOS	0,12%	0,11%
GUAYAS	12,88%	23,33%
IMBABURA	1,77%	2,86%
LOJA	7,83%	2,32%
LOS RÍOS	5,77%	6,27%
MANABÍ	15,16%	10,39%
MORONA SANTIAGO	4,41%	1,51%
NAPO	1,71%	0,80%
ORELLANA	2,82%	1,41%

PROVINCIA	% INSTITUCIONES FISCALES	% ESTUDIANTES FISCALES
PASTAZA	2,20%	0,76%
PICHINCHA	6,12%	14,98%
SANTA ELENA	1,33%	2,70%
SANTO DOMINGO DE LOS TSÁCHILAS	2,64%	3,59%
SUCUMBÍOS	3,17%	1,70%
TUNGURAHUA	1,47%	3,16%
ZAMORA CHINCHIPE	2,32%	0,77%
Total	100%	100%
Total	12.367	3.324.405

Fuente: Registros Administrativos 2021- 2022 obtenidos en <https://educacion.gob.ec/datos-abiertos/>

En cuanto a los docentes, según los Datos Abiertos del Ministerio de Educación, en Ecuador actualmente existen 203.595 docentes trabajando en Instituciones Educativas. De todos ellos, un 71,03% se encuentra trabajando en Instituciones Educativas Fiscales (144.625). El 71,21% pertenecen al género femenino, mientras que el masculino ocupa un 28,79%. El 69,45% trabaja en instituciones que se ubican en zonas urbanas y el 30,55% pertenece sectores rurales. Con respecto a la jurisdicción, la mayoría (94,31%) trabaja en establecimientos Interculturales y solo un 5,6% en Intercultural bilingüe. En cuanto a la modalidad laboral, el 68,85% de los docentes cuenta con nombramiento definitivo, un 31,04% con contrato y el 0,11% restante, con otro tipo de relación laboral³. En cuanto a sus niveles de formación, el 81,17% tiene título de tercer nivel, el 16.69% tiene de cuarto nivel y el 2,14% restante tiene título de Bachiller³.

Los docentes se encuentran distribuidos a lo largo de todo el territorio ecuatoriano. No obstante, existen tres provincias que, en conjunto, concentran el 43% de los docentes. Estas son: Guayas, Pichincha y Manabí. Considerando la información de las Instituciones Educativas donde se encuentran trabajando los docentes fiscales en el periodo 2021-2022, la tabla a continuación presenta la distribución de docentes por provincia.

Tabla 6-Distribución de Docentes Magisterio fiscal según Provincia

PROVINCIA	Cantidad Docentes Fiscales	(%)
AZUAY	7406	5,12%
BOLIVAR	2557	1,77%
CAÑAR	2825	1,95%
CARCHI	1854	1,28%
CHIMBORAZO	5672	3,92%
COTOPAXI	4985	3,45%
EL ORO	6795	4,70%
ESMERALDAS	6099	4,22%
GALAPAGOS	241	0,17%

3 Fuente: Distributivo Docente 2022, rescatado de <https://educacion.gob.ec/plataforma-mecapacito/>

PROVINCIA	Cantidad Docentes Fiscales	(%)
GUAYAS	26622	18,41%
IMBABURA	4762	3,29%
LOJA	5106	3,53%
LOS RIOS	8001	5,53%
MANABI	15906	11,00%
MORONA SANTIAGO	2483	1,72%
NAPO	1816	1,26%
ORELLANA	2478	1,71%
PASTAZA	1468	1,02%
PICHINCHA	20127	13,92%
SANTA ELENA	3285	2,27%
SANTO DOMINGO DE LOS TSACHILAS	4761	3,29%
SUCUMBIOS	2816	1,95%
TUNGURAHUA	4838	3,35%
ZAMORA CHINCHIPE	1722	1,19%
Total	144625	100%

Fuente: Registros Estadísticas Educativas Periodo 2021- 2022; obtenidos en <https://educacion.gob.ec/datos-abiertos>

Al considerar las características de las Instituciones Educativas resulta interesante observar las diferencias que existen, entre provincias, respecto a la distribución de docentes según zona, jurisdicción y acceso a internet. Por ejemplo, con respecto a la zona fiscal, se observa que, en las provincias de Pastaza, Morona Santiago y Orellana más de la mitad de los docentes se desempeña en sectores rurales. Asimismo, estas provincias son las que concentran mayor proporción de docentes sin acceso a internet en sus instituciones educativas, alcanzando un 36,44%, 35,64% y 27,08% respectivamente. Junto con lo anterior, en las provincias de Pastaza y Morona Santiago, el 43% de los docentes se desempeña en Instituciones Interculturales Bilingües.

Por el contrario, hay provincias cuyos docentes trabajan principalmente en zonas urbanas, como Guayas, Galápagos y El Oro. Asimismo, existen provincias donde el acceso a internet está masificado entre las instituciones educativas y donde más del 96% de los docentes trabaja en ellas, tales como Tungurahua (98,99%), Santa Elena (97,75%), Pichincha (97,66%), Imbabura (96,45%), y El Oro (96,42%). Finalmente, en cuanto a la jurisdicción, las provincias de Santa Elena y Manabí tienen un 100% de instituciones que son Interculturales. La siguiente tabla presenta la distribución de todos los docentes por provincia, según zona de ubicación de la Institución Educativa a la que le dedica mayor cantidad de horas, si ésta cuenta con acceso a internet y su Jurisdicción.

Tabla 7-Distribución de docentes fiscales por provincia, según zona fiscal, acceso a Internet y Jurisdicción de las Instituciones Educativas donde se desempeñan mayor cantidad de horas

PROVINCIA	Zona Fiscal		Acceso Internet		Jurisdicción		Total Docentes
	Rural	Urbana	No	Si	Intercultural	Intercultural Bilingüe	
AZUAY	38,36%	61,64%	9,20%	90,80%	98,41%	1,59%	7406
BOLÍVAR	34,65%	65,35%	18,62%	81,38%	86,66%	13,34%	2557
CAÑAR	37,91%	62,09%	10,09%	89,91%	93,84%	6,16%	2825
CARCHI	40,94%	59,06%	4,96%	95,04%	98,00%	2,00%	1854
CHIMBORAZO	37,13%	62,87%	15,66%	84,34%	77,80%	22,20%	5672
COTOPAXI	39,36%	60,64%	9,15%	90,85%	91,03%	8,97%	4985
EL ORO	17,09%	82,91%	3,58%	96,42%	99,51%	0,49%	6795
ESMERALDAS	48,50%	51,50%	25,94%	74,06%	95,46%	4,54%	6099
GALÁPAGOS	13,69%	86,31%	5,39%	94,61%	95,85%	4,15%	241
GUAYAS	10,82%	89,18%	11,26%	88,74%	99,15%	0,85%	26622
IMBABURA	39,10%	60,90%	3,55%	96,45%	89,37%	10,63%	4762
LOJA	40,68%	59,32%	22,25%	77,75%	94,99%	5,01%	5106
LOS RÍOS	25,02%	74,98%	16,92%	83,08%	99,80%	0,20%	8001
MANABÍ	27,22%	72,78%	22,66%	77,34%	100,00%	0,00%	15906
MORONA SANTIAGO	55,46%	44,54%	35,64%	64,36%	56,63%	43,37%	2483
NAPO	45,26%	54,74%	19,82%	80,18%	67,51%	32,49%	1816
ORELLANA	53,31%	46,69%	27,08%	72,92%	75,34%	24,66%	2478
PASTAZA	58,11%	41,89%	36,44%	63,56%	56,34%	43,66%	1468
PICHINCHA	31,29%	68,71%	2,34%	97,66%	96,97%	3,03%	20127
SANTA ELENA	46,03%	53,97%	2,25%	97,75%	100,00%	0,00%	3285
SANTO DOMINGO DE LOS TSÁCHILAS	29,68%	70,32%	10,57%	89,43%	98,78%	1,22%	4761
SUCUMBÍOS	40,94%	59,06%	19,28%	80,72%	85,19%	14,81%	2816
TUNGURA-HUA	36,71%	63,29%	1,01%	98,99%	94,11%	5,89%	4838
ZAMORA CHINCHIPE	42,16%	57,84%	21,54%	78,46%	85,77%	14,23%	1722
Total	30,55%	69,45%	12,75%	87,25%	94,31%	5,69%	144625

Fuente: Registros Estadísticas Educativas Periodo 2021- 2022; obtenidos en <https://educacion.gob.ec/datos-abiertos/>

Los datos analizados dan cuenta de las características de los docentes que conforman el Magisterio fiscal. Se observan, en términos generales, diferencias en los niveles de formación, modalidad de trabajo y sexo. Asimismo, los contextos donde se encuentran

trabajando varían según zona, conectividad, jurisdicción, entre otras, evidenciando diferencias entre las provincias. Esto plantea un desafío para el diseño de los procesos de formación continua en cuanto a la pertinencia y factibilidad de implementarlos considerando las características de los territorios donde se encuentran trabajando los docentes.

4.1.3. Resultados de Evaluaciones de Estudiantes

La preocupación por aumentar el acceso a la educación, junto con garantizar que sea de buena calidad, es parte de los desafíos que han enfrentado en las últimas décadas los países de América Latina y el Caribe (Vezub, s.f.). Particularmente en Ecuador los Datos Abiertos del Ministerio de Educación dan cuenta de que el total de matriculados en instituciones fiscales ha aumentado en un 17% en la última década. Asimismo, la tasa de promoción también ha tenido una tendencia positiva. Mientras el período 2009-2010 la tasa de promoción era de 90,82%, para el período 2021-2022 esta asciende a 97,36%. Consecuentemente, las tasas de no promoción y de abandono han descendido, llegando a 0,84% y 1,79% respectivamente durante el último período.

Junto con lo anterior, la calidad de los aprendizajes de los estudiantes ha sido también foco de atención. Con el objetivo de medir y monitorear los logros de los estudiantes, el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEVAL) realiza las evaluaciones SER ESTUDIANTE EGB (SEST) y SER BACHILLER. Ambas evaluaciones se construyen sobre la base de los Estándares de Aprendizaje. Estos son descriptores de logro de los aprendizajes esperados de los estudiantes y constituyen referentes comunes que deben alcanzar a lo largo de su trayectoria escolar (Ineval, 2021).

En la evaluación Ser Estudiante 2021 participaron 591 Instituciones Educativas y un total de 16.884 estudiantes fueron evaluados. Los resultados generales muestran que el 25% de los estudiantes del nivel educativo Elemental (4°) no alcanza el nivel elemental en Matemática y en Lenguaje, y alrededor de la mitad llega al nivel elemental en Ciencias Naturales y Estudios Sociales. Por su parte, los estudiantes del nivel Medio (7°) también presentan bajos resultados en el área de Matemáticas, donde el 30% no alcanza los niveles elementales. En Lenguaje y Ciencias, el 11% se ubica en insuficiente y más del 70% en elemental. Finalmente, los estudiantes del nivel Superior (10°) también presentan bajos resultados en Matemáticas y Lenguaje, donde un 42% y 26% de los estudiantes de las asignaturas respectivas se encuentra bajo el nivel elemental.

Los resultados de las asignaturas evaluadas en los distintos grados presentan diferencias según sexo de los estudiantes, área y financiamiento de las instituciones.

Con respecto a las diferencias según sexo, las estudiantes mujeres en los grados Elemental y Superior tienen puntajes promedios más altos que los hombres en todas las asignaturas. Se destaca que las brechas entre mujeres y hombres son mayores en el primer nivel educativo (Elemental). En el grado Medio, el desempeño de los estudiantes hombres se equipara al de sus pares mujeres, superándolas incluso en la asignatura de Matemática. Finalmente, en Bachillerato se equiparan las diferencias entre estudiantes hombres y mujeres. Estas últimas superan a sus pares en las asignaturas de Lenguaje y Literatura, Biología, Filosofía y Ciudadanía, mientras que los hombres logran puntajes más altos en Matemática, Física, Química e Historia. Las tablas 8 y 9 presentan los puntajes promedio SEST de las asignaturas evaluadas, según sexo y grado.

Tabla 8-Puntajes SEST (2021), por Grado (Elemental, Medio y Superior) y Sexo

Grado	Sexo	Asignaturas			
		Lengua y Literatura	Matemática	Ciencias Naturales	Ciencias Sociales
Elemental	Mujer	706	702	704	701
	Hombre	693	698	697	696
Medio	Mujer	701	697	701	701
	Hombre	701	704	701	701
Superior	Mujer	703	703	701	694
	Hombre	698	694	697	693

Fuente: Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2021)

Tabla 9-Puntajes SEST (2021), por Grado (Bachillerato) y Sexo

Grado	Sexo	Asignaturas							
		Lenguaje y Literatura	Matemática	Física	Química	Biología	Historia	Filosofía	Ciudadanía
Bachillerato	Mujer	702	698	696	698	700	700	701	701
	Hombre	699	699	700	699	697	702	699	699

Fuente: Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2021)

Con respecto a las diferencias según financiamiento, se detalla que del total de instituciones educativas que participaron de la evaluación SEST 2021, 283 son públicas y 308 son privadas. Los resultados muestran diferencias de logros entre ambos grupos, obteniendo puntajes promedios más bajos los estudiantes de instituciones con financiamiento público en la mayoría de las asignaturas, especialmente en Lengua y Literatura y Matemática. La excepción corresponde a la asignatura de Ciencias Naturales donde los estudiantes de grado Medio y Superior obtuvieron mejores puntajes que sus pares de instituciones privadas. Las tablas 10 y 11 presentan los resultados según Grado y Tipo de Financiamiento.

Tabla 10-Puntajes SEST (2021), por Grado (Elemental, Medio y Superior) y Tipo de Financiamiento

Grado	Tipo de Financiamiento	Asignaturas			
		Lengua y Literatura	Matemática	Ciencias Naturales	Ciencias Sociales
Elemental	Privado	729	717	712	712
	Público	691	695	698	694
Medio	Privado	712	706	707	701
	Público	698	699	745	701
Superior	Privado	745	707	708	707
	Público	688	696	733	690

Fuente: Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2021)

Tabla 11-Puntajes SEST (2021), por Grado (Bachillerato) y Tipo de Financiamiento

Grado	Tipo de Financiamiento	Asignaturas							
		Lenguaje y Literatura	Matemática	Física	Química	Biología	Historia	Filosofía	Ciudadanía
Bachillerato	Privado	733	705	697	693	695	709	707	704
	Público	691	696	699	700	700	698	698	699

Fuente: Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2021)

En cuanto a las diferencias en los resultados según área fiscal, se observa que los estudiantes de áreas urbanas tienden a tener puntajes promedios más altos que sus pares de áreas rurales. No obstante, se observan excepciones en ciertos grados y asignaturas. Los estudiantes del grado Elemental cuyas instituciones se sitúan en zonas rurales, tienen mejor desempeño que sus pares de zonas urbanas, siendo sólo superados por ellos en la asignatura de Matemática. Asimismo, los estudiantes de grado Superior de zonas rurales presentaron mejores resultados en la asignatura de Ciudadanía. Las tablas 12 y 13 presentan los resultados para los distintos grados según área fiscal.

Tabla 12-Puntajes SEST (2021), por Grado (Elemental, Medio y Superior) y Área Fiscal

Grado	Área Fiscal	Asignaturas			
		Lengua y Literatura	Matemática	Ciencias Naturales	Ciencias Sociales
Elemental	Rural	701	699	701	704
	Urbana	699	701	699	696
Medio	Rural	674	688	689	683
	Urbana	708	704	704	706
Superior	Rural	701	697	694	695
	Urbana	700	699	700	693

Fuente: Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2021)

Tabla 13-Puntajes SEST (2021), por Grado (Bachillerato) y Área Fiscal

Grado	Sexo	Asignaturas							
		Lenguaje y Literatura	Matemática	Física	Química	Biología	Historia	Filosofía	Ciudadanía
Bachillerato	Rural	697	696	696	696	691	701	702	703
	Urbana	702	699	699	699	701	701	700	696

Fuente: Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2021)

Por otra parte, evaluaciones internacionales, particularmente la prueba PISA - D del año 2017 y la prueba ERCE del año 2019, también dan cuenta de los resultados educativos de los estudiantes. En 2017, Ecuador llevó a cabo el estudio principal PISA-D donde se evaluaron 6.108 estudiantes de 15 años de 173 escuelas de todo el país. La muestra incluyó instituciones fiscales, fiscomisionales, municipales y privadas de todas las zonas de planificación de régimen Costa y Sierra-Amazonía, y de zonas rurales y urbanas. Los resultados de la evaluación, que mide el desarrollo de competencias en los estudiantes, posicionan, a los estudiantes de Ecuador por debajo del promedio de países de la OCDE y dentro de la media de los países de América Latina y Caribe (Ineval, 2018).

Los resultados indican que Ecuador cuenta con un alto porcentaje de estudiantes por debajo del nivel básico de competencias en lectura, matemáticas y ciencias: En lectura el 51% de los estudiantes no alcanzaron el nivel 2. La cifra se eleva al 57% en ciencias y a un 71% en matemática, situando a Ecuador por debajo del promedio de países de América Latina y el Caribe (ALC) en esta disciplina; y, por el contrario, solo un pequeño porcentaje de estudiantes de alto rendimiento llega a los niveles más altos de competencia en al

menos una asignatura (22,6% vs el 66,7% de países de la OCDE) [Ineval, 2018].

Los resultados también evidencian brechas según sexo, zona y nivel socioeconómico. En relación con el sexo de los estudiantes, las niñas obtienen 8 puntos más en lectura que sus pares hombres, mientras que, en matemáticas y ciencias, los niños obtienen 20 y 15 puntos más respectivamente.

Según la zona, se observa un mejor desempeño en los estudiantes de instituciones urbanas que rurales, con diferencia de 19 puntos en las competencias de lectura. Finalmente, los estudiantes de nivel socioeconómico alto son 3,2 veces más probables de alcanzar, por lo menos, el nivel de competencias mínimas de matemáticas que sus pares, constituyéndose en el factor que mayor influencia tiene sobre el resultado de los estudiantes en la prueba. Se observa una diferencia de alrededor de 100 puntos entre aquellos que asisten a instituciones educativas fiscales y de otros sostenimientos, lo que equivale a más de 3 años de escolaridad según el marco conceptual de PISA y PISA - D (Ineval, 2018)⁴.

Los resultados de la prueba ERCE, aplicada el año 2019 a 13.434 estudiantes de 4° EGB y 7° EGB, muestran un panorama más alentador. Los estudiantes de 4° de EGB obtuvieron puntajes en lectura y matemáticas por sobre el promedio de la región, superando en 2 y 11 puntos la media regional. Además, al comparar los resultados con la evaluación anterior (Terce), los promedios en lectura y matemáticas tuvieron un aumento significativo de 1 y 6 puntos, respectivamente. Situación similar se observa en los estudiantes de 7° de EGB, quienes también aumentaron sus promedios en lenguaje, matemáticas y ciencias, mejorando en 1, 18 y 9 puntos respectivamente. Los puntajes promedios de los estudiantes en matemáticas y ciencias los posicionaron sobre los otros países de la región, superando en 23 y 18 puntos respectivamente la media regional. Por el contrario, en lectura, el puntaje promedio fue de 12 puntos menos que el promedio de los otros países de la región (Ineval, 2022).

Si bien los resultados muestran un avance en los desempeños promedios de los estudiantes, se mantienen diferencias significativas según zona, financiamiento de la institución y nivel socioeconómico. Por una parte, los estudiantes 4° EGB de instituciones ubicadas en zonas urbanas obtuvieron mejores resultados en lectura que los de zonas rurales, así como los de 7° EGB en lectura matemáticas y ciencias. La única excepción fueron los estudiantes de 4° EGB de instituciones ubicadas en zonas rurales quienes superaron por 10 puntos a sus pares de zonas urbanas. Por otra parte, los estudiantes de instituciones privadas, tanto en 4° EGB como en 7° EGB, obtuvieron mejores resultados en todas las asignaturas. Finalmente, tanto en lectura, como en matemáticas y ciencias (para el caso de los de 7° EGB), los resultados de las instituciones que se encuentran por debajo del nivel socioeconómico medio obtienen menores resultados que sus pares que tienden al nivel socioeconómico alto (Ineval, 2022).

A modo de resumen, los resultados de las evaluaciones nacionales e internacionales dan cuenta de la importancia de reforzar los procesos de enseñanza con el fin de que los estudiantes alcancen mayores logros en sus aprendizajes y en la adquisición de competencias. Se observan principalmente desafíos en las áreas de matemáticas, lenguaje y ciencias, en las instituciones públicas, ya que sus estudiantes alcanzan logros significativamente más bajos que sus pares de instituciones privadas (SEST, 2021).

4 Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2018), Educación en Ecuador- Resultados de PISA para el Desarrollo. Quito- Ecuador

4.1.4. Desempeño de los Docentes Fiscales

Los docentes que son parte del Magisterio Fiscal con nombramiento definitivo o provisional en el Ecuador atraviesan un proceso de evaluación de su desempeño denominado “Ser Maestro”. Esta evaluación tiene los siguientes propósitos: identificar las necesidades de fortalecimiento de capacidades y la participación en los procesos de recategorización (INEVAL, 2021).

El análisis de los resultados de “Ser Maestro” del proceso iniciado el año 2016 da cuenta de un bajo rendimiento de los docentes en dicha evaluación. De acuerdo con los registros del INEVAL, 79.305 docentes rindieron la prueba “Ser Maestro” en el proceso de evaluación iniciado el año 2016. Los resultados muestran que 3 de cada 4 docentes obtuvo una calificación menor a 700 puntos, siendo 600 el puntaje mínimo y 1000 el puntaje máximo, alcanzando un 6,08% el nivel de logro “En formación” (0 - 599 puntos) y un 69,35% el nivel “Con Fundamentos” (600 - 699 puntos). Esto tiene implicancias en los procesos formativos que deben desarrollar los docentes y los ascensos en categoría. Aquellos que se encuentran en el primer nivel (en formación) deben asumir la responsabilidad de capacitarse y rendir nuevamente la evaluación. Los que se encuentran en el segundo nivel (con fundamentos) deben ingresar en los próximos años a programas de actualización de 330 horas en su especialidad. Junto con lo anterior, ninguno de ellos, que cuente con nombramiento definitivo, podrá acceder al proceso de Ascenso Docente 2022⁵.

Con respecto a los docentes que tuvieron mejor desempeño en la evaluación, un 24,18% alcanzó un nivel de logro “Favorable” y un 0,4%, un nivel de logro “Excelente”. Estos docentes podrán tener acceso a los programas de especialización y cuarto nivel. La tabla 10 presenta el total de docentes según nivel de logro.

Tabla 14-Docentes según Niveles de Logro en Ser Maestro (2016)

Docentes	Total Evaluados	Niveles de Logro			
		En formación (0 - 599)	Con Fundamentos (600 - 699)	Favorable (700 - 949)	Excelente (950 - 1000)
	79.305	6,08%	69,35%	24,18%	0,4%

Fuente: Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2016)

Si bien la tendencia a nivel nacional es que la mayoría de los docentes se encuentren en un nivel de logros “Con Fundamentos”, existen ciertas diferencias en la distribución de logros en ciertas provincias. Los resultados de los docentes según provincia de los procesos de evaluación Ser Maestro entre el año 2016 y 2018 se encuentran en la tabla 15.

5 Entre los requisitos generales para el Ascenso Docente 2022 se encuentran la Actualización Personal y los Resultados de la Evaluación. Con respecto al primero, señala la participación en cursos de formación ofertados por el Ministerio o por Instituciones de Educación Superior equivalente a 330 horas. Respecto a la evaluación, señala un mínimo de 700 puntos en la calificación obtenida en componentes de saberes disciplinares de la evaluación del desempeño realizada por el INEVAL en el año 2016-2021. Obtenido de: <https://educacion.gob.ec/proceso-de-ascenso-docente-2022/>

Tabla 15-Resultados de Docentes y sus Niveles de Logro en Ser Maestro (2016 - 2018) según Provincia

PROVINCIA	Menor a 699 puntos	Entre 700 y 799 puntos	Entre 800 y 949 puntos	Mayor a 950 puntos	Total general
	En Formación	Con Fundamentos	Favorable	Excelente	
AZUAY	158	3.852	1.494	6	5.510
BOLIVAR	121	1.437	385	4	1.947
CAÑAR	109	1.694	433		2.236
CARCHI	41	516	757	30	1.344
CHIMBORAZO	224	2.692	1.206	26	4.148
COTOPAXI	193	2.181	771	4	3.149
EL ORO	286	3.227	1.081	7	4.601
ESMERALDAS	979	3.029	334	7	4.349
GALAPAGOS	15	188	43		246
GUAYAS	1.002	12.240	2.573	34	15.849
IMBABURA	91	1.500	1.434	76	3.101
LOJA	213	3.060	1.626	5	4.904
LOS RIOS	467	3.369	397	16	4.249
MANABI	1.006	9.082	1.588	13	11.689
MORONA SANTIAGO	405	1.289	231	1	1.926
NAPO	207	1.085	254	3	1.549
ORELLANA	261	992	172		1.425
PASTAZA	226	812	266	2	1.306
PICHINCHA	367	8.521	4.361	69	13.318
SANTA ELENA	120	1.512	261	2	1.895
SANTO DOMINGO DE LOS TSACHILAS	188	2.153	550	14	2.905
SUCUMBIOS	235	949	314	12	1.510
TUNGURAHUA	91	2.008	1.118	15	3.232
ZAMORA CHINCHIPE	94	1.089	356	3	1.542
SIN DATOS	6	23	8	3	40
Total general	7.105	68.500	22.013	352	97.970

Fuente: Instituto Nacional de Evaluación Educativa; Resultados Ser Maestro 2016-2018

Al analizar la distribución de los docentes en cada provincia se evidencian diferencias en los niveles de logro alcanzados. Particularmente se destacan las provincias de Carchi e Imbabura donde se concentran mayor proporción de docentes con nivel de logro favorable y excelente en comparación a las otras. Por el contrario, las provincias de Esmeraldas, Los Ríos, Morona Santiago y Orellana presentan mayor proporción de docentes en niveles de logro “En Formación” y “Con Fundamentos”.

La tabla 16 presenta la distribución de niveles de logro de los docentes según la Provincia.

Tabla 16-Distribución de Niveles de Logro de Docentes en Ser Maestro (2016) según Provincia

RÉGIMEN COSTA - GALÁPAGOS				
PROVINCIA	En Formación	Con Fundamen-tos	Favorable	Excelente
ESMERALDAS	22,51%	69,65%	7,68%	0,16%
LOS RIOS	10,99%	79,29%	9,34%	0,38%
MANABI	8,61%	77,70%	13,59%	0,11%
SANTO DOMINGO DE LOS TSACHILAS	6,47%	74,11%	18,93%	0,48%
SANTA ELENA	6,33%	79,79%	13,77%	0,11%
GUAYAS	6,32%	77,23%	16,23%	0,21%
EL ORO	6,22%	70,14%	23,49%	0,15%
GALAPAGOS	6,10%	76,42%	17,48%	0,00%
RÉGIMEN SIERRA - AMAZONIA				
PROVINCIA	En Formación	Con Fundamen-tos	Favorable	Excelente
MORONA SANTIAGO	21,03%	66,93%	11,99%	0,05%
ORELLANA	18,32%	69,61%	12,07%	0,00%
PASTAZA	17,30%	62,17%	20,37%	0,15%
SUCUMBIOS	15,56%	62,85%	20,79%	0,79%
NAPO	13,36%	70,05%	16,40%	0,19%
BOLIVAR	6,21%	73,81%	19,77%	0,21%
COTOPAXI	6,13%	69,26%	24,48%	0,13%
ZAMORA CHINCHIPE	6,10%	70,62%	23,09%	0,19%
CHIMBORAZO	5,40%	64,90%	29,07%	0,63%
CAÑAR	4,87%	75,76%	19,36%	0,00%
LOJA	4,34%	62,40%	33,16%	0,10%
CARCHI	3,05%	38,39%	56,32%	2,23%
IMBABURA	2,93%	48,37%	46,24%	2,45%
AZUAY	2,87%	69,91%	27,1%	0,11%
TUNGURAHUA	2,82%	62,13%	34,59%	0,46%
PICHINCHA	2,76%	63,98%	32,75%	0,52%

Fuente: Instituto Nacional de Evaluación Educativa; Resultados Ser Maestro 2016-2018

Al analizar los resultados según especialidad y grado donde se desempeñan los docentes se identifica que quienes están en una situación más crítica, por haber obtenido puntajes promedios más bajos en la evaluación, son los docentes de Física BGU (625), Matemática BGU (637), Matemática de 8° a 10° EGB (640), Historia y Ciencias Sociales BGU (648) y Biología BGU (662). La distribución de los docentes de dichas especialidades, según niveles de logro, se presenta en la tabla 17.

Tabla 17-Docentes según Niveles de Logro en Ser Maestro (2016)

	Total Evaluados	Niveles de Logro			
		En formación (0 - 599)	Con Fundamen- tos (600 - 699)	Favorable (700 - 949)	Excelente (950 - 1000)
Física BGU	427	18,97%	70,73%	10,07%	0,23%
Matemática BGU	1.888	14,67%	73,25%	11,92%	0,16%
Matemática de 8º a 10º EGB	2.848	13,73%	73,67%	12,29%	0,32%
Historia y Ciencias Sociales BGU	1.303	15,89%	58,94%	25,17%	0%
Biología BGU	669	5,83%	73,24%	20,78%	0,15%

Fuente: Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2016)

El análisis de los resultados permite identificar los tópicos que tuvieron menor porcentaje de respuestas correctas, constituyéndose en las temáticas de menor desempeño en las pruebas de conocimientos disciplinarios asociados a estas cinco especialidades. Los 10 tópicos prioritarios por especialidad se presentan en la tabla 18.

Tabla 18-Tópicos más críticos según Especialidad

Especialidad	Docentes Evaluados	Tópico	% Docentes
FÍSICA BGU	427	Parabólico	36,86%
		Circular	27,52%
		Lineal	23,34%
		Inercia	5,41%
		Estática	1,97%
		Rotación	1,72%
		Modelos atómicos	1,23%
		Termodinámica	1,23%
		Campo eléctrico	0,25%
		Estado de agregación	0,25%
MATEMÁTICA BGU	1.888	Dominio y rango	30,96%
		Técnicas de graficación	20,42%
		Regla de correspondencia	14,18%
		Evaluación analítica	12,64%
		Funciones monótonas	7,89%
		Función biyectiva	3,86%
		Teorema del binomio	3,09%
		Operaciones combinadas	1,99%
		Paridad de funciones	1,27%
		Funciones especiales	0,77%

MATEMÁTICA 8° A 10° EGB	2.848	Regla de correspondencia	36,27%
		Teorema del binomio	15,04%
		Evaluación analítica	10,71%
		Técnicas de graficación	5,92%
		Dominio y rango	5,81%
		Cardinalidad de los conjuntos	5,05%
		Exponenciales	4,25%
		Funciones especiales	3,46%
		Función lineal	3,27%
		Proposiciones simples y compuestas	3,00%
HISTORIA Y CIENCIAS SOCIALES BGU	1.303	Nacimiento y consolidación del Estado ecuatoriano	21,89%
		Colonización europea en América	17,25%
		Primera etapa republicana	13,75%
		Dictaduras Militares	10,41%
		Edad antigua	8,38%
		Etapa Liberal y nacimiento del populismo	4,56%
		Sociedades americanas	3,74%
		Primeros pobladores	3,09%
		Retorno a la democracia	2,52%
		Edad media	2,44%
BIOLOGÍA BGU	669	Relaciones estequiométricas	22,69%
		Homeostasis	18,15%
		Metabolismo celular	10,49%
		Teorías del origen del universo y la Tierra	5,95%
		Fórmula empírica y molecular	5,79%
		Teorías del origen de la vida	5,01%
		Patrones de herencia	4,38%
		Bioelementos	3,91%
		Biotecnología	3,76%
		Mecanismos de defensa contra las enfermedades	3,76%

Fuente: Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2021b)

Los resultados de la evaluación de desempeño de los docentes dan cuenta de la necesidad de fortalecer los conocimientos y competencias de los docentes en las áreas que presentan mayor dificultad, tales como Matemática y Física. Además, se observan diferencias en el desempeño a lo largo del territorio, evidenciando provincias cuyos docentes tienen desempeños más críticos que otras. Estos antecedentes plantean la importancia de que

los procesos de formación continua estén constantemente buscando alinearse, tanto en su diseño como en su implementación, con los resultados de las evaluaciones del Ineval.

4.1.5. Acceso a oferta de capacitación

En relación con el acceso que han tenido los docentes del magisterio a procesos de formación continua, las bases del Ministerio de Educación dan cuenta que existe un total de 1.321.917 registros de capacitación, entre los años 2013 y 2022, con un promedio de 58.89 horas de capacitación.

En relación con la modalidad, la mayoría de los docentes fue capacitado de forma virtual (87,82%); un 10,05% participó en capacitaciones semipresenciales; y el 2,13% restante, de forma presencial. De todos ellos, el 88,38% se encuentra en estado de aprobación y el 11,61% restante en reprobado.

A partir del año 2016, con la implementación de la plataforma Mecapacito, se comienza a observar un aumento de los docentes beneficiarios de capacitaciones. El año que concentra una mayor cantidad de docentes beneficiarios de capacitaciones es el año 2017. Dicho año, el 71,79% de los docentes fiscales accedió a una instancia de capacitación, sumando un total de 193.484 registros y un promedio de 89,76 horas de capacitación; esto debido a que en este año se realizó el curso en Actualización Curricular por la reforma dada a la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) efectuada en el 2016.

Los dos años siguientes (2018 y 2019) se observa una reducción en la proporción de docentes beneficiados, y luego, el año 2020, nuevamente se observa un aumento llegando al 46.99% de los docentes debido a emergencia sanitaria a nivel mundial por la Pandemia de COVID-19.

La figura 1 presenta el porcentaje del total de docentes beneficiarios de capacitación de los años 2013 - 2022.

Figura 1. Porcentaje de Docentes Beneficiarios de Capacitación por año

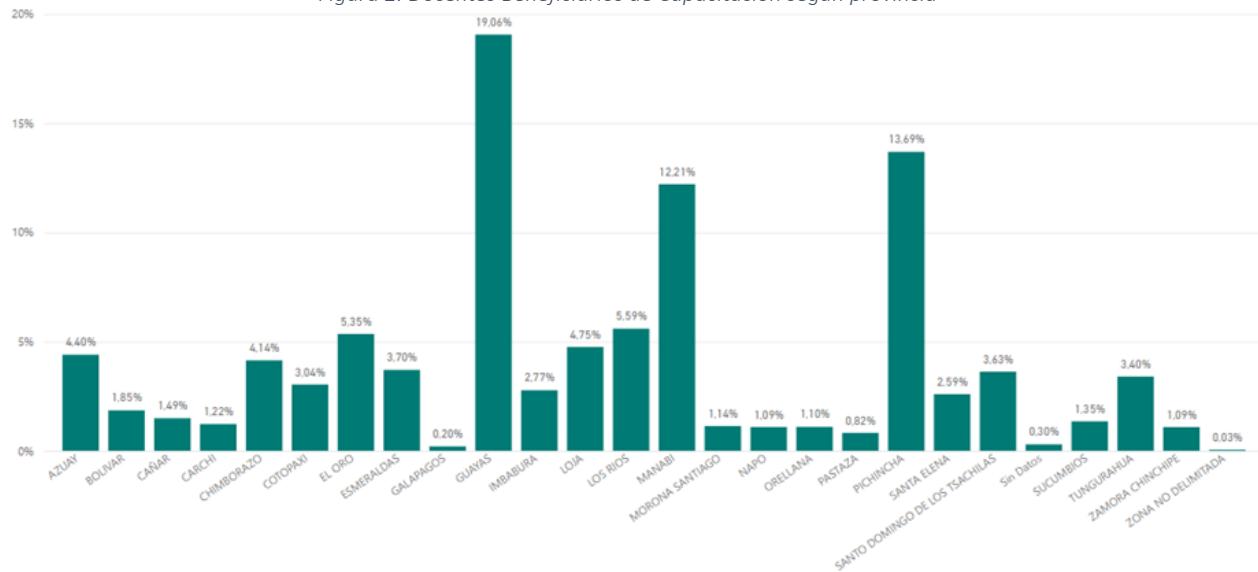


Fuente: Sitio de Plataforma Mecapacito: <https://educacion.gob.ec/plataforma-mecapacito/>

En cuanto al acceso de los docentes a nivel provincial, se observa que docentes de todas las provincias del Ecuador han sido beneficiarios de las capacitaciones. Las provincias que concentran mayor cantidad de docentes que han participado son Guayas

(19,06%), Pichincha (13,69%) y Manabí (12,21%), lo que es consistente con la distribución de docentes fiscales. Por el contrario, son escasos los docentes que han participado de las provincias de Galápagos (0,20%), Pastaza (0,82%), Napo (1,09%), Zamora Chinchipe (1,09%), Orellana (1,10%), Morona Santiago (1,14%), Carchi (1,22%) y Sucumbíos (1,35%) entre otras. La figura 2 presenta la distribución de docentes beneficiarios capacitados según provincia.

Figura 2. Docentes Beneficiarios de Capacitación según provincia



Fuente: Sitio de Plataforma Mecapacito: <https://educacion.gob.ec/plataforma-mecapacito/>

Los registros de capacitaciones de docentes del magisterio fiscal plantean el desafío de ampliar la cobertura con el objetivo de que más docentes, de las distintas provincias, puedan acceder a procesos de formación brindados por el Ministerio de Educación

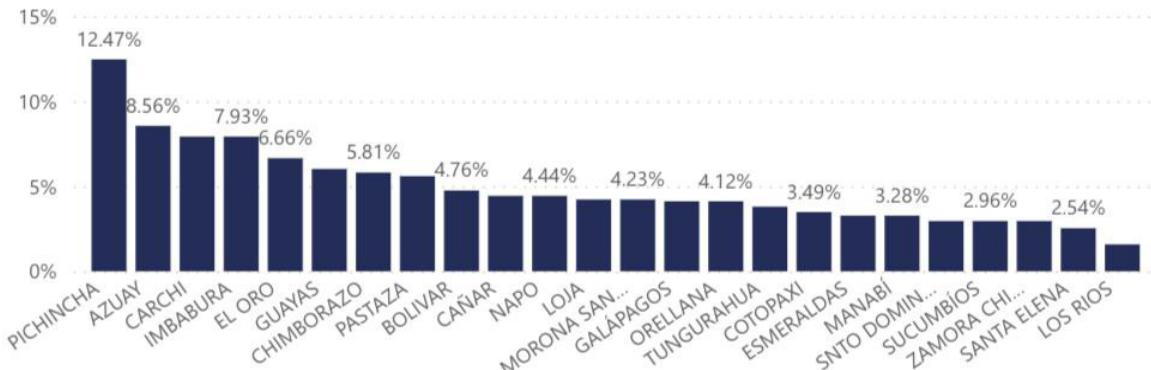
4.2. Intereses y necesidades de los docentes

Como parte de la fase de reflexión, y como complemento al análisis del panorama nacional sobre el desempeño docente, entre los meses de septiembre y diciembre del año 2021 se generó espacios de diálogo que buscan el análisis, la comprensión y detección de necesidades de formación, orientadas a la transformación de las prácticas educativas.

El proceso reflexivo permitió identificar las necesidades de capacitación de docentes y directivos del Magisterio Fiscal a través de la implementación de mesas de trabajo a nivel nacional. Se desarrolló 26 mesas de trabajo en territorio en las provincias de: Esmeraldas, Santo Domingo de los Tsáchilas, Los Ríos, Manabí, Santa Elena, Guayas, El Oro, Morona Santiago, Cañar, Orellana, Sucumbíos, Pastaza, Napo, Pichincha, Bolívar, Chimborazo, Tungurahua, Cotopaxi, Zamora Chinchipe, Loja, Carchi, Imbabura, Azuay y Galápagos.

En ellas participaron 38.249 docentes (584 en modalidad presencial y 37.665 en modalidad virtual), así como representantes locales de las Instituciones de Educación Superior. La provincia de Pichincha es la que tuvo mayor participación temática en el proceso reflexivo (12,47%). La distribución de participación según provincia se presenta en la figura 3.

Figura 3. Participación Temáticas por Provincia



Fuente: Resultados depurados Mesas Territoriales- Dirección de Formación Continua (Mineduc) <https://mecapacito.educacion.gob.ec/plan-nacional/#1649276722560-f794dc6f-3000>

Las mesas territoriales permitieron identificar las necesidades e intereses de formación para el mejoramiento de su labor docente, a nivel nacional y provincial, agrupándolas en los cinco dominios definidos y priorizados: Disciplinar, Pedagógico, Didáctico, Digital y Transversal - Socioemocional. Particularmente, el recuento de temáticas identificadas como necesarias dan cuenta que estas se concentran mayormente en los dominios Pedagógico y Transversal - Socioemocional, con 27,61% y 27,28% de temáticas priorizadas respectivamente. Esto implica que, desde la percepción de los docentes y actores participantes de las mesas territoriales, existe una mayor demanda por formarse en temas y/o competencias asociadas a estos dominios.

Figura 4. Recuento de temas de formación según dominio



Fuente: Resultados depurados Mesas Territoriales- Dirección de Formación Continua (Mineduc) <https://mecapacito.educacion.gob.ec/plan-nacional/#1649276722560-f794dc6f-3000>

Las mesas territoriales permitieron profundizar, por dominio, los temas o contenidos que los docentes visualizan más necesarios de fortalecer a través de procesos de formación. En términos generales, plantean que fortalecer la formación pedagógica es fundamental para lograr generar los procesos de enseñanza-aprendizaje con sus estudiantes, constituyéndose en el dominio que concentra mayor cantidad de temas necesarios de abordar desde la formación. Asimismo, refuerzan la importancia de mayor formación en

el dominio transversal y socioemocional, así como en las áreas disciplinarias, tomando en consideración los grados donde enseñan. El detalle de todos los intereses y necesidades priorizados, según dominio y nivel cognoscitivo, se presentan en la tabla 16.

Tabla 19-Temas Depurados y Nivel Cognoscitivo según Competencia

COMPETENCIA TEMA	TEMAS DEPURADO	NIVEL DE CURSO
DIDÁCTICO	Fundamentos De La Didáctica	1. BÁSICO
	Planificación Didáctica	1. BÁSICO
	Herramientas Y Recursos Didácticos	2. INTERMEDIO
	Didáctica En Áreas Disciplinarias	3. AVANZADO
	Didáctica En Áreas Técnicas	3. AVANZADO
	Aplicación De Herramientas Y Recursos Didácticos	3. AVANZADO
	El Juego Como Estrategia Didáctica	3. AVANZADO
	Creación De Material Didáctico	3. AVANZADO
	Círculos De Estudio	3. AVANZADO
	Didáctica Educación Artística	3. AVANZADO
	Aplicación Del Modelo Constructivista	3. AVANZADO
	Enfoques Didácticos	2. INTERMEDIO
DISCIPLINAR	Adaptación Curricular (Creación De Recursos Y Material Didáctico Contextualizado)	3. AVANZADO
	Área Disciplinaria Básica	1. BÁSICO
	Área Disciplinaria Media	2. INTERMEDIO
	Área Disciplinaria Avanzada	3. AVANZADO
	Área Disciplinaria Bt Básica	1. BÁSICO
	Área Disciplinaria Bt Media	2. INTERMEDIO
	Área Disciplinaria Bt Avanzada	3. AVANZADO
	Contextualización Curricular	3. AVANZADO
	Lingüística para Docentes Kichwa	3. AVANZADO
	Lectoescritura	3. AVANZADO
	Áreas Disciplinarias	1. BÁSICO
	Áreas Disciplinarias	2. INTERMEDIO
	Áreas Disciplinarias	3. AVANZADO
	Áreas Disciplinarias	3. AVANZADO
	Lectoescritura	3. AVANZADO
	Educación Física	3. AVANZADO
	Educación Cultural Y Artística	3. AVANZADO

COMPETENCIA TEMA	TEMAS DEPURADO	NIVEL DE CURSO
PEDAGÓGICO	Fundamentos De La Pedagogía	1. BÁSICO
	Enfoque Pedagógico Por Área Disciplinar	2. INTERMEDIO
	Contextualización Metodológica	3. AVANZADO
	Metodologías Activas	3. AVANZADO
	Metodologías Abp	3. AVANZADO
	Aula Invertida	3. AVANZADO
	Curículo Oculto	2. INTERMEDIO
	Formación Tutores Virtuales	1. BÁSICO
	Evaluación Educativa	3. AVANZADO
	Pedagogía Básica	1. BÁSICO
	Metodologías Activas	3. AVANZADO
	Evaluación Educativa	3. AVANZADO
	Proyectos Abp	3. AVANZADO
	Steam	3. AVANZADO
	E-Steam	3. AVANZADO
SOCIOEMOCIONAL/ TRANSVERSAL	Valores Y Relaciones Humanas	1. BÁSICO
	Inteligencia Emocional	2. INTERMEDIO
	Psicología Educativa	3. AVANZADO
	Habilidades Blandas	3. AVANZADO
	Atención A Las Nee	3. AVANZADO
	Prevención De La Violencia	3. AVANZADO
	Contención Emocional	3. AVANZADO
	Comunicación Asertiva	1. BÁSICO
	Motivación	3. AVANZADO
	Herramientas Colaborativas Para El Trabajo En Equipo	3. AVANZADO
	Cultura De Paz	1. BÁSICO
	Educación Sexual	3. AVANZADO
	Apoyo Emocional	3. AVANZADO
	Adaptaciones Curriculares Nee	3. AVANZADO
	Contención Emocional	3. AVANZADO
	Formación Al Derecho De La Infancia	2. INTERMEDIO
	Apoyo Emocional	3. AVANZADO
	Valores	1. BÁSICO
	Prevención De La Violencia	3. AVANZADO

COMPETENCIA TEMA	TEMAS DEPURADO	NIVEL DE CURSO
DIGITAL	Competencias Digitales	1. BÁSICO
	Uso De Herramientas Tecnológicas	2. INTERMEDIO
	Aplicación Tic Al Área De Conocimiento	3. AVANZADO
	Creación De Recursos Digitales	3. AVANZADO
	Gamificación	3. AVANZADO
	Herramientas Tecnológicas	3. AVANZADO
	Gamificación	3. AVANZADO
	Realidad Virtual	3. AVANZADO
	Office 365	3. AVANZADO
	Gamificación	3. AVANZADO
	Tics	1. BÁSICO
	Uso Herramientas Tecnológicas	2. INTERMEDIO
	Creación Recursos Digitales	3. AVANZADO

Fuente: Resultados depurados Mesas Territoriales- Dirección de Formación Continua (Mineduc)

Las mesas territoriales también permitieron identificar elementos asociados al diseño, metodologías e implementación de los cursos y plataformas actuales necesarios de considerar para mejorar los procesos de formación continua. Entre ellos se destacan la necesidad de complementar los cursos con ejemplos o experiencias prácticas en el aula; favorecer la creación de círculos de estudio; aumentar la oferta de cursos presenciales; favorecer espacios de trabajo colaborativo y cooperativo; presencia de comunicación constante con el docente; mejorar los procesos de socialización y comunicación de la oferta de formación; contar con mayor infraestructura, conexión y herramientas digitales, para que todos los docentes puedan tener acceso a las capacitaciones; y contar con más acompañamiento y seguimiento después de haber realizado los cursos, para facilitar la incorporación de los conocimientos adquiridos en la propia práctica.

4.3. Oportunidades y desafíos identificados por otros actores estratégicos

Junto con lo anterior, se desarrollaron dos mesas territoriales, en la provincia de El Oro y en la provincia de Loja, que convocaron específicamente a directores distritales, auditores y asesores. En estas mesas se concluyó que, tomando en cuenta los resultados de la evaluación “Ser Maestro”, es importante que los docentes se capaciten de manera permanente; que las autoridades identifiquen adecuadamente las necesidades de capacitación en su territorio; que las capacitaciones sean acordes a cada especialidad; y que se refuercen las áreas donde los docentes presentan deficiencias. Asimismo, plantean que no se evidencia relación entre las capacitaciones realizadas por los docentes que pertenecen al Ministerio de Educación y los resultados del INEVAL, argumentando que las interrogantes no están alineadas al currículo nacional ni se relacionan con las habilidades que los docentes deben desarrollar en el ámbito pedagógico. Junto con lo anterior, plantean que, para que los docentes desarrollen su plan personal formativo, se requiere un acompañamiento a la comunidad educativa para identificar sus principales

necesidades; difundir los programas de capacitación que oferta el Ministerio de Educación; y motivación permanente acerca de la importancia de la capacitación permanente en temas curriculares y pedagógicos.

Finalmente, los directores distritales, auditores y equipos de asesores recomiendan continuar con la oferta de capacitación en la plataforma Mecapacito; continuar con la capacitación en el uso de instrumentos tecnológicos y herramientas digitales; incrementar el número de cursos específicos acorde a cada especialidad en la Plataforma Mecapacito; garantizar la suscripción de convenios con IES; realizar un proceso de articulación efectivo con el Ineval para que las preguntas que se evalúen tengan relación con los procesos de capacitación; garantizar la asignación de recursos por parte del Estado para mejorar el proceso de enseñanza; y asignar presupuesto para la contratación de un mayor número de asesores y auditores para dar un mejor seguimiento y acompañamiento a las instituciones educativas.

Como complemento al diagnóstico, se entrevistó a cinco actores estratégicos del Ministerio de Educación (ministra de Educación, ex viceministra de Educación, subsecretaria de Desarrollo Profesional Educativo y directora nacional de Formación Continua) quienes plantearon los desafíos que visualizan para la formación continua de los docentes en Ecuador. Entre los elementos identificados y compartidos por los entrevistados se destacan los siguientes:

- Avanzar hacia una mayor vinculación entre el proceso de formación y las necesidades de los docentes, con la posibilidad de establecer itinerarios de formación coherentes, y no una oferta de cursos aislados;
- Sensibilizar a los docentes para que transiten desde una lógica de capacitaciones hacia una de formación integral;
- Avanzar hacia la construcción de planes de formación o planes de vida que permita a los docentes construir sus trayectorias, complementando su formación inicial y alineadas con su carrera profesional;
- Mejorar el abordaje de la educación inclusiva, priorizando en los procesos de formación;
- Avanzar hacia la entrega de más herramientas y habilidades para tener un mejor manejo de las tecnologías para la educación;
- Fortalecer los cursos de conocimientos disciplinarios de modo de complementar la preparación en las áreas de especialidad;
- Efectuar la transición de los procesos y programas de formación desde, un abordaje de contenidos hacia un abordaje curricular de habilidades;
- Proveer de herramientas a los docentes para que puedan abordar las preocupaciones actuales de los estudiantes, tales como la ciudadanía mundial y el desarrollo sostenible;
- Mejorar la forma de evaluar y de abordar el currículo;
- Actualizar los contenidos y estrategias metodológicas de la oferta actual de cursos y capacitaciones, para que respondan al desarrollo de competencias en los dominios pedagógicos, disciplinar, didáctico, socioemocional y digital;
- Conjugar las necesidades y prioridades de los docentes con la proyección de la transformación educativa que se busca lograr a través del PEI del Ministerio de

Educación;

- Fortalecer las competencias para que los docentes puedan ejercer mayor autonomía;
- Fortalecer las competencias para que los docentes puedan abordar de mejor manera el trabajo colaborativo y lo multidisciplinar.

Consistente con lo anterior, diversos estudios han analizado cuáles son los factores que se relacionan con una mayor efectividad de los programas de formación en el cumplimiento de sus metas. Entre los rasgos distintivos se encuentran la duración y coherencia de los programas (Garet et al., 2001; EPPI, 2003; Ingvarson et al., 2005); énfasis en contenidos y conexión con otras experiencias de desarrollo profesional docente (Garet et al., 2001); haber aprendido de forma activa (Garet et al., 2001); haber tenido un seguimiento de los aprendizajes y un contexto escolar comprometido con que los docentes sigan aprendiendo (Ingvarson et al., 2005); experiencias de aprendizaje colaborativo, así como la participación colectiva de grupos de docentes de la misma escuela, disciplina o grado (Garet et al., 2001; EPPI, 2003). La incorporación y/o fortalecimiento de estos factores se visualiza como una oportunidad para mejorar los procesos de formación permanente en Ecuador.

4.4. Identificación de oportunidades y problemáticas

A partir del diagnóstico realizado, se identifican diversas oportunidades de desarrollo y/o problemáticas relacionadas con la formación permanente de docentes en Ecuador:

- Aprendizajes de los estudiantes: Los resultados de las pruebas de evaluación Ser Estudiante y Ser Bachiller, dan cuenta de bajos resultados en logros de aprendizajes de los estudiantes, principalmente en las áreas de matemáticas, lenguaje y ciencias, evidenciando brechas entre los que provienen de instituciones privadas y los que provienen de instituciones públicas, alcanzando estos últimos, logros significativamente más bajos (SEST, 2021).
- Adquisición de competencias de los estudiantes: Los resultados de la evaluación internacional PISA -D (2017), que mide el desarrollo de competencias en los estudiantes, posiciona a los estudiantes de 15 años de Ecuador bajo el promedio de países de la OECD y en la media de los países de América Latina y Caribe, superando a los países de la región en el desempeño de lectura y ciencias. Más del 50% de los estudiantes no están adquiriendo las competencias mínimas en lenguaje y ciencias; y el 70% no está adquiriendo competencias mínimas en matemáticas. Los resultados también evidencian brechas por sexo, obteniendo 8 puntos más las niñas en lectura que sus pares hombres, mientras que, en matemáticas, los niños obtienen 20 puntos más. Según la zona, también se observan diferencias, teniendo mejor desempeño los estudiantes de instituciones urbanas que rurales. Finalmente, los estudiantes de nivel socioeconómico alto son 3,2 veces más probables de alcanzar, por lo menos, el nivel de competencias mínimas de matemáticas (Ineval, 2018).
- Desempeño docente: Los resultados de la evaluación Ser Maestro (2016 - 2019) evidencian que los docentes están demostrando bajo nivel de logro en su desempeño: sólo un 25% alcanza un nivel de logro favorable (Ser Maestro, 2016 - 2019).
- Conocimientos disciplinares / Actualización de formación en competencias prioritarias: Los resultados de la evaluación Ser Maestro (2016 - 2019) también eviden-

cian deficiencias en conocimientos disciplinarios en los docentes principalmente en las especialidades de física BGU, matemáticas BGU, matemáticas de 8º a 10º EGB, historia y ciencias sociales BGU y biología BGU (Ser Maestro, 2016 -2019).

- Articulación evaluación con currículo nacional: Desde la mirada de los docentes y actores estratégicos, se recoge la necesidad de avanzar hacia una mayor articulación de las evaluaciones de desempeño docente con el currículo nacional.
- Formación alineada con las necesidades e intereses en el diseño de la formación: Los programas y cursos de formación docente han sido diseñados de manera central, respondiendo a necesidades identificadas en las evaluaciones docentes, así como necesidades específicas contingentes. Se visualiza la oportunidad de alinear considerando los intereses y necesidades particulares de los docentes en los distintos territorios.
- Formación alineada con competencias priorizadas: La oferta de formación, desde la mirada de los actores estratégicos, no ha abordado en su totalidad los cinco dominios priorizados como parte del perfil del docente esperado: Pedagógico; Transversal - Socioemocional, Disciplinar, Digital y Didáctico. Asimismo, las necesidades e intereses que manifiestan los docentes en el territorio plantean el desafío de ampliar y actualizar la oferta de formación considerando el desarrollo de las competencias y habilidades necesarias de cada dominio.
- Formación ajustada a especialidad y grado: Tomando en cuenta la oferta actual de los cursos, los intereses y necesidades de los docentes en los distintos territorios y los bajos resultados en conocimientos disciplinarios obtenidos en las evaluaciones Ser Maestro (2016- 2019), se identifica la necesidad de que la formación sea acorde a cada especialidad y nivel donde ejercen los docentes.
- Virtualidad / Presencialidad: La oferta de formación continua actual es mayoritariamente virtual (88.38% de los beneficiarios de capacitaciones entre los años 2013 y 2022 lo hicieron en modalidad virtual). Desde la percepción e intereses de los docentes de los territorios surge la necesidad de ampliar la oferta de cursos presenciales y semipresenciales.
- Desajuste entre capacitaciones y sistema de evaluación: Existe la percepción, desde los actores estratégicos y docentes de los territorios, de que las capacitaciones, en términos de acceso, contenidos y conocimientos brindados, no están alineadas con los resultados de las evaluaciones del Ineval.
- Evaluación de competencias docentes: El sistema actual de evaluación de docentes (Ser Maestro) se enfoca principalmente en contenidos y conocimientos disciplinarios. No existen sistemas que permitan evaluar las competencias docentes en los otros dominios que han sido priorizados (pedagógico, didáctico, digital y socioemocional/transversal).
- Sistema de evaluación: Ausencia de sistema de seguimiento y evaluación de los programas y cursos de formación permanente y su efecto en el aprendizaje y estrategias de enseñanza de los docentes beneficiarios.
- Sistema de seguimiento: Ausencia de sistema de seguimiento y acompañamiento de los docentes que cursan los programas de formación permanente anclado con el cumplimiento de su plan personal formativo.
- Socialización: A partir de la reflexión de los docentes de los distintos territorios se identifica la necesidad de mejorar la socialización y comunicación de las capacitaciones, principalmente en zonas rurales, para acceder a los procesos de formación de forma oportuna.

- Sensibilización mejora continua: Los distintos actores estratégicos concuerdan en la importancia de sensibilizar a todos los docentes hacia la importancia de la mejora continua; hacia la construcción de trayectorias formativas como parte de un plan de vida.
- Plan personal formativo: Desde los actores estratégicos surge la necesidad de establecer mecanismos que motiven a los docentes la importancia de la construcción del plan personal formativo, que les permita reflexionar sobre sus necesidades e intereses, definir hacia dónde quieren avanzar en su desarrollo profesional y complementarlo con procesos de formación disponibles.
- Acompañamiento territorial: Desde los actores estratégicos del territorio surge la necesidad de fortalecer el sistema de acompañamiento territorial como parte del seguimiento de los procesos de formación permanente.
- Rol formador: Mejorar procesos de selección de formadores; contar con estándares mínimos para garantizar calidad de cursos impartidos por IES y por Organismos Capacitadores.
- Habilitación tecnológica: Habilitar, en términos de infraestructura, conexión y herramientas digitales, para que todos los docentes puedan tener acceso a las capacitaciones.

Las diversas oportunidades de desarrollo y problemáticas identificadas previamente, asociadas a la formación permanente de los docentes, fueron analizadas considerando tres elementos: impacto, temporalidad y vinculación con el SNDPP. Con relación al impacto, el análisis consideró la revisión de cada problemática y oportunidad de desarrollo, indicando si ésta vulnera (o no) derechos de la Constitución o si permite generar la situación de desarrollo esperada, respectivamente. El análisis concluyó en que las problemáticas asociadas a la oferta formativa están actualmente limitando el cumplimiento de uno los derechos de la constitución, particularmente el artículo 10 de la LOEI: “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” (LOEI, 2015b). Asimismo, las oportunidades de desarrollo también se clasificaron como necesarias para generar la situación de desarrollo esperado.

En relación con la temporalidad, se analizó cada problemática y oportunidad de desarrollo en relación con el tiempo que tomará la solución a la problemática o el tiempo en que se alcanzará el desarrollo deseado, clasificando según CORTO (1 - 3 años), MEDIANO (4-9 años) y LARGO (+10 años). El análisis concluye en que, de las 21 problemáticas y oportunidades de desarrollo identificados, la mayoría tienen una temporalidad de CORTO (9) y MEDIANO (8) plazo.

Finalmente, en relación con el vínculo con el Sistema Nacional Descentralizado de Planificación Participativa (SNDPP), se identificó si la problemática u oportunidad de desarrollo se encuentra abordado en los instrumentos de planificación del SNDPP. El análisis concluyó en que la mayoría no se encuentra actualmente abordada en algún instrumento legal. Solamente cinco de ellas, las relacionadas con los aprendizajes y competencias de los estudiantes, con el desempeño y conocimientos de los docentes, así como con la habilitación tecnológica, se encuentran abordadas en el Plan Estratégico Institucional (PEI) del Ministerio de Educación. La tabla 20 presenta un resumen del análisis y la caracterización de las oportunidades de desarrollo y problemas definidos.

Tabla 20-Análisis de oportunidades de desarrollo o problemas priorizados

OPORTUNIDADES DE DESARROLLO / PROBLEMAS ¿El problema vulnera derechos de la Constitución y la oportunidad permite generar la situación de desarrollo esperada?	Impacto	Temporalidad (plazos)	Análisis de instrumentos del SNDPP	
	¿Cuánto tiempo tomará la solución a la problemática y en qué tiempo se alcanzará el desarrollo deseado?	¿La problemática u oportunidad de desarrollo se encuentra abordado en los instrumentos de planificación del SNDPP?		
Aprendizajes de los estudiantes	Bajos resultados en logros de aprendizajes de los estudiantes de instituciones públicas, principalmente en las áreas de Matemática, Lenguaje y Ciencias (SEST, 2021).	SI	LARGO (+ 10 años)	SI, PEI MIN-EDUC
Adquisición competencias de los estudiantes	Más del 50% de los estudiantes no están adquiriendo las competencias mínimas en Lenguaje y Ciencias; 70% no está adquiriendo competencias mínimas en matemática (PISA - D, 2017).	SI	LARGO (+ 10 años)	SI, PEI MIN-EDUC
Desempeño Docente	Los docentes están demostrando bajo nivel de logro en su desempeño: solo un 25% alcanza un nivel de logro favorable (Ser Maestro, 2016 - 2019).	SI	MEDIANO (4-9 años)	SI, PEI MIN-EDUC
Conocimientos disciplinarios / Actualización de formación en competencias prioritarias	Deficiencia en conocimientos disciplinarios en los docentes, principalmente en las especialidades de Física BGU, Matemática BGU, Matemática de 8° a 10° EGB, Historia y Ciencias Sociales BGU y Biología BGU (Ser Maestro, 2016 -2019).	SI	MEDIANO (4-9 años)	SI, PEI MIN-EDUC
Articulación evaluación con currículo nacional	Articulación de las evaluaciones de desempeño docente con el currículo nacional.	SI	CORTO (1-3 años)	NO
Formación alineada con necesidades e intereses en el diseño de formación	Los programas y cursos de formación docente han sido diseñados respondiendo a necesidades identificadas en las evaluaciones docentes, así como necesidades específicas contingentes. Se visualiza la oportunidad de alinear considerando los intereses y necesidades particulares de los docentes en los distintos territorios.	SI	CORTO (1-3 años)	NO

OPORTUNIDADES DE DESARROLLO / PROBLEMAS ¿El problema vulnera derechos de la Constitución y la oportunidad permite generar la situación de desarrollo esperada?	Impacto	Temporalidad (plazos)	Análisis de instrumentos del SNDPP
	¿Cuánto tiempo tomará la solución a la problemática y en qué tiempo se alcanzará el desarrollo deseado?	¿La problemática u oportunidad de desarrollo se encuentra abordado en los instrumentos de planificación del SNDPP?	
Formación alineada con competencias priorizadas	La oferta de formación no ha abordado en su totalidad los cinco dominios priorizados como parte del perfil del docente esperado (Pedagógico, Transversal - Socioemocional, Disciplinar, Digital y Didáctico). Las necesidades de los docentes plantean el desafío de ampliar la oferta considerando las competencias de cada dominio.	SI	CORTO (1-3 años) NO
Formación ajustada a especialidad y grado	Considerando la oferta actual de cursos, se identifica la necesidad de que sean acorde a cada especialidad y nivel donde ejercen los docentes.	SI	MEDIANO (4-9 años) NO
Virtualidad / Presencialidad	La oferta de capacitaciones actuales es mayoritariamente virtual, surgiendo la necesidad de ampliar la oferta de cursos presenciales y semipresenciales.	SI	MEDIANO (4-9 años) NO
Desajuste entre capacitaciones y sistema de evaluación	Existe la percepción de que las capacitaciones, en términos de acceso, contenidos y conocimientos brindados, no están alineadas con los resultados de las evaluaciones del Ineval.	SI	CORTO (1-3 años) NO
Reflexión y diagnóstico	Desarrollar un sistema que permita identificar las necesidades de formación desde las y los docentes a través de un proceso reflexivo sobre la práctica docente	SI	CORTO (1-3 años) NO

OPORTUNIDADES DE DESARROLLO / PROBLEMAS ¿El problema vulnera derechos de la Constitución y la oportunidad permite generar la situación de desarrollo esperada?	Impacto	Temporalidad (plazos)	Análisis de instrumentos del SNDPP
	¿Cuánto tiempo tomará la solución a la problemática y en qué tiempo se alcanzará el desarrollo deseado?	¿La problemática u oportunidad de desarrollo se encuentra abordado en los instrumentos de planificación del SNDPP?	
Evaluación de competencias docentes	El sistema actual de evaluación de docentes se enfoca principalmente en contenidos y conocimientos disciplinarios. No existen sistemas que permitan evaluar las competencias docentes en los otros dominios priorizados (pedagógico, didáctico, digital y socioemocional).	SI	MEDIANO (4-9 años)
Sistema de evaluación	Ausencia de sistema de seguimiento y evaluación de los programas y cursos de formación continua y su efecto en el aprendizaje y estrategias de enseñanza.	SI	CORTO (1-3 años)
Sistema de seguimiento	Ausencia de sistema de seguimiento de los docentes que cursan los programas de formación permanente anclado con el cumplimiento de su plan personal formativo.	SI	CORTO (1-3 años)
Socialización	Mejorar la socialización y comunicación de las capacitaciones, principalmente en zonas rurales, para acceder a los procesos de formación de forma oportuna.	SI	CORTO (1-3 años)
Sensibilización mejora continua	Sensibilizar a todos los docentes hacia la importancia de la mejora continua; hacia la construcción de trayectorias formativas.	SI	LARGO (+ 10 años)
Mecanismos para plan personal formativo	Establecer mecanismos para la construcción del plan personal formativo en docentes	SI	MEDIANO (4-9 años)

OPORTUNIDADES DE DESARROLLO / PROBLEMAS ¿El problema vulnera derechos de la Constitución y la oportunidad permite generar la situación de desarrollo esperada?	Impacto	Temporalidad (plazos)	Análisis de instrumentos del SNDPP	
	¿Cuánto tiempo tomará la solución a la problemática y en qué tiempo se alcanzará el desarrollo deseado?	¿La problemática u oportunidad de desarrollo se encuentra abordado en los instrumentos de planificación del SNDPP?		
Acompañamiento territorial	Fortalecer el sistema de acompañamiento territorial, como parte del seguimiento de los procesos de formación permanente.	SI	MEDIANO (4-9 años)	NO
Rol formador	Mejorar procesos de selección de formadores; contar con mínimos para garantizar calidad de cursos impartidos por IES y por Organismos Capacitadores.	SI	CORTO (1-3 años)	NO
Habilitación tecnológica	Habilitar, en términos de infraestructura, conexión y herramientas digitales, para que todos los docentes puedan tener acceso a las capacitaciones.	SI	LARGO (+ 10 años)	SI
Metodologías de formación	Incorporar nuevas metodologías / estrategias para la formación continua: trabajo colaborativo, círculo de estudio, comunidades de aprendizaje.	SI	MEDIANO (4-9 años)	NO

4.5. Identificación de necesidades de política pública

De la caracterización de las oportunidades de desarrollo y problemas presentada (tabla 20) se desprende que tienen impacto, ya sea porque limitan los derechos de los docentes a una formación continua con las características que se estipulan en el artículo 10 de la LOEI, o porque se enfocan en lograr un cambio en la formación continua. A raíz de este análisis, y siguiendo los lineamientos de la Guía Metodológica para la Formulación de Políticas Públicas, es posible considerar que todos ellos son de carácter estructural⁶, identificando así la necesidad de generar política pública.

⁶ La Guía Metodológica para la Formulación de Políticas Públicas plantea que, si la oportunidad de desarrollo se enfoca en lograr un cambio o si la problemática responde a la vulneración de derechos, éstos serán considerados de carácter estructural, identificando así la necesidad de generar política pública. Caso contrario se debe analizar su abordaje en los diferentes niveles de planificación con su ajuste o actualización.

En relación con el vínculo de los problemas y oportunidades de desarrollo en los instrumentos del Sistema Nacional Descentralizado de Planificación Participativa (SNDPP), el análisis permite identificar que cinco de ellos están siendo abordados actualmente por el Plan Estratégico Institucional (PEI) del Ministerio de Educación: Las problemáticas asociadas a los resultados de aprendizajes y adquisición de competencias de los estudiantes, la habilitación tecnológica, así como el desempeño y conocimientos disciplinarios de los docentes.

Por una parte, en relación con los aprendizajes y competencias de los estudiantes, el Objetivo Estratégico Institucional 3 lo aborda, planteando *“Incrementar una oferta educativa flexible y alternada, que permita a las Instituciones Educativas la aplicación de currículos contextualizados acorde a las realidades territoriales y necesidades educativas de la población”* (PEI Ministerio Educación, pág. 189). Dicho objetivo tiene como indicadores la tasa de variación promedio de los resultados de aprendizaje en las áreas de Matemática y Lengua y Literatura en 10mo EGB y 3ro BGU.

Por otra parte, en relación con los conocimientos disciplinarios y desempeño docente, el Objetivo Estratégico Institucional 5 plantea *“Fortalecer el desarrollo, formación y revalorización de docentes, directivos y otros profesionales de la educación con pertinencia local, cultural y lingüística para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje”* (PEI Ministerio Educación, pág. 157). Entre los indicadores del objetivo se encuentra el porcentaje de docentes que acceden a programas de formación permanente con criterios de calidad y pertinencia.

Finalmente la habilitación tecnológica está considerada en el Objetivo Estratégico Institucional 7 el cual plantea *“Incrementar el uso y apropiación de tecnologías en el proceso de enseñanza-aprendizaje para alcanzar una comunidad y ciudadanía digital, que contribuya a la protección y conservación del ambiente y el desarrollo sostenible”* (PEI Ministerio Educación, pág. 158) y tiene como indicador el Porcentaje de Instituciones Educativas de sostenimiento fiscal que implementan al menos una de las acciones del eje de Aprendizaje Digital.

Respecto a las oportunidades de desarrollo y problemas restantes, ninguno de ellos está siendo abordado actualmente por algún instrumento del Sistema Nacional Descentralizado de Planificación Participativa (SNDPP), por lo que se justifica la formulación de una política pública que los considere.⁷

4.6. Priorización de oportunidades de desarrollo y/o problemáticas

Para la priorización de oportunidades de desarrollo y/o problemáticas, la Directora Nacional de Formación Continua, junto al equipo, analizaron cada una de ellas, evaluando en una escala de 1 a 5, su nivel de urgencia y su nivel de importancia. El ejercicio de identificación de niveles de urgencia e importancia se presenta en la tabla 21.

⁷ La Guía Metodológica para la Formulación de Políticas Públicas plantea que, si la oportunidad de desarrollo o problemática se encuentra abordada en los instrumentos del SNDPP, se deben identificar y analizar las acciones e intervenciones ya ejecutadas, así como sus resultados. De no existir el abordaje del tema en los instrumentos del SNDPP, o de verificarse que estos no han contribuido a su solución estructural, la formulación de política pública se justifica.

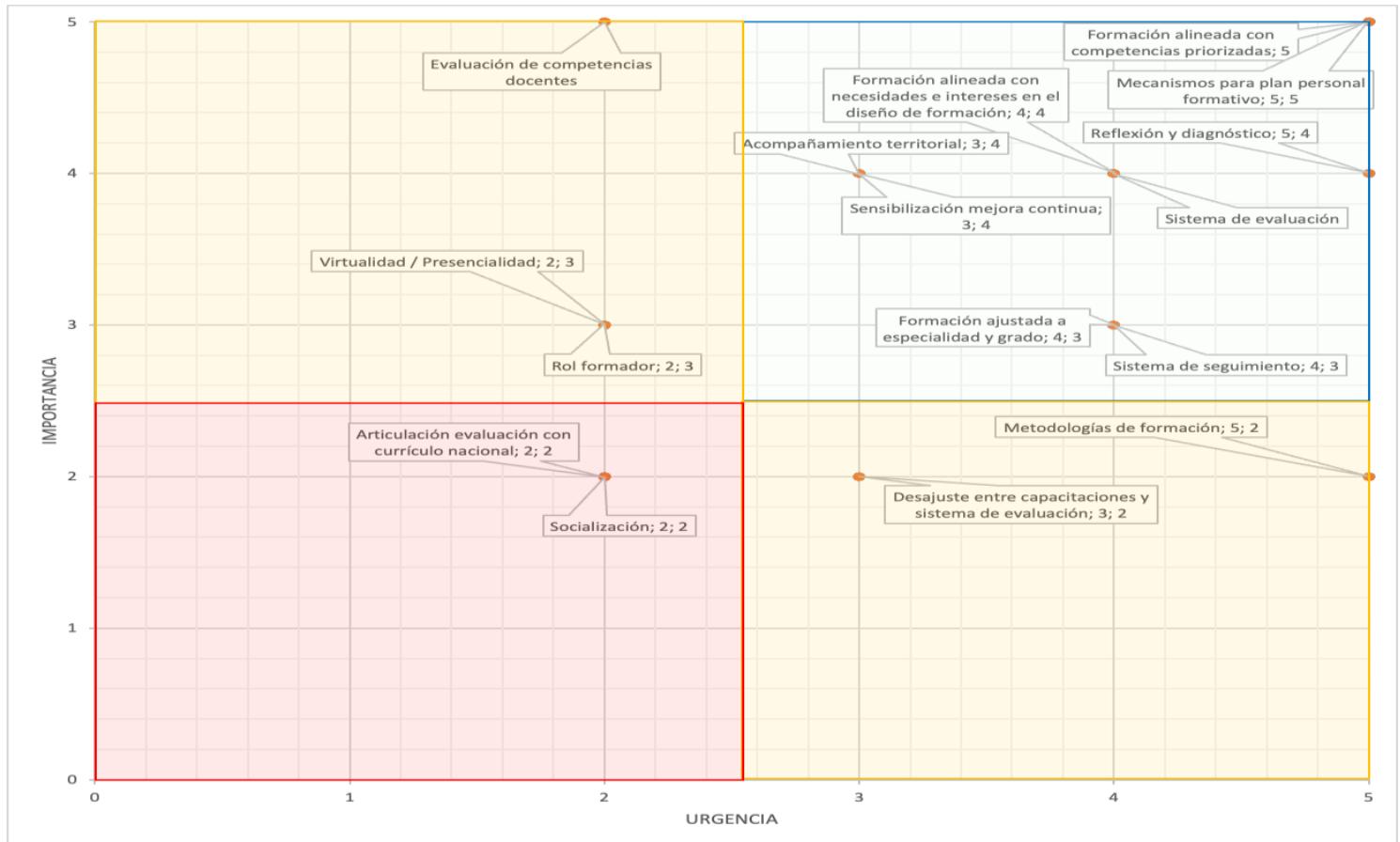
Tabla 21-Análisis de oportunidades de desarrollo o problemas priorizados según urgencia e importancia

NO.	TEMAS	OPORTUNIDADES DE DESARROLLO / PROBLEMAS	URGENCIA (1 a 5, siendo 1 Nada urgente y 5 Muy urgente)	IMPORTANCIA (1 a 5, siendo 1 Nada importante y 5 Muy importante)
1	Formación alineada con competencias priorizadas	La oferta de formación no ha abordado en su totalidad los cinco dominios priorizados como parte del perfil del docente esperado (Pedagógico, Transversal - Socioemocional, Disciplinar, Digital y Didáctico). Los docentes plantean el desafío de ampliar la oferta considerando las competencias de cada dominio.	5	5
2	Mecanismos para plan personal formativo	Establecer mecanismos para la construcción del plan personal formativo en docentes.	5	5
3	Reflexión y diagnóstico	Desarrollar un sistema que permita identificar las necesidades de formación desde las y los docentes a través de un proceso reflexivo sobre la práctica docente.	5	4
4	Metodologías de formación	Incorporar nuevas metodologías / estrategias para la formación continua: trabajo colaborativo, círculo de estudio, comunidades de aprendizaje.	5	2
5	Formación alineada con necesidades e intereses en el diseño de formación	Los programas y cursos de formación docente han sido diseñados respondiendo a necesidades identificadas en las evaluaciones docentes, así como necesidades específicas contingentes. Se visualiza la oportunidad de alinear considerando los intereses y necesidades particulares de los docentes en los distintos territorios.	4	4
6	Sistema de evaluación	Ausencia de sistema de seguimiento y evaluación de los programas y cursos de formación continua y su efecto en el aprendizaje y estrategias de enseñanza.	4	4
7	Sistema de seguimiento	Ausencia de sistema de seguimiento de los docentes que cursan los programas de formación permanente anclado con el cumplimiento de su plan personal formativo.	4	3
8	Formación ajustada a especialidad y grado	Considerando la oferta actual de cursos, se identifica la necesidad de que sean acorde a cada especialidad y nivel donde ejercen los docentes.	4	3
9	Sensibilización mejora continua	Sensibilizar a todos los docentes hacia la importancia de la mejora continua; hacia la construcción de trayectorias formativas.	3	4

NO.	TEMAS	OPORTUNIDADES DE DESARROLLO / PROBLEMAS	URGENCIA (1 a 5, siendo 1 Nada urgente y 5 Muy urgente)	IMPORTANCIA (1 a 5, siendo 1 Nada importante y 5 Muy importante)
10	Acompañamiento territorial	Fortalecer el sistema de acompañamiento territorial, como parte del seguimiento de los procesos de formación permanente.	3	4
11	Desajuste entre capacitaciones y sistema de evaluación	Existe la percepción de que las capacitaciones, en términos de acceso, contenidos y conocimientos brindados, no están alineadas con los resultados de las evaluaciones del Ineval.	3	2
12	Evaluación de competencias docentes	El sistema actual de evaluación de docentes se enfoca principalmente en contenidos y conocimientos disciplinarios. No existen sistemas que permitan evaluar las competencias docentes en los otros dominios priorizados (pedagógico, didáctico, digital y socioemocional).	2	5
13	Rol formador	Mejorar procesos de selección de formadores; contar con mínimos para garantizar calidad de cursos impartidos por IES y por Organismos Capacitadores.	2	3
14	Virtualidad / Presencialidad	La oferta de capacitaciones actuales es mayoritariamente virtual, surgiendo la necesidad de ampliar la oferta de cursos presenciales y semipresenciales.	2	3
15	Articulación evaluación con currículo nacional	Articulación de las evaluaciones de desempeño docente con el currículo nacional.	2	2
16	Socialización	Mejorar la socialización y comunicación de las capacitaciones, principalmente en zonas rurales, para acceder a los procesos de formación de forma oportuna	2	2

A partir de la identificación de niveles de importancia y urgencia, se utilizó la matriz de Eisenhower para organizar las oportunidades de desarrollo y problemáticas y priorizarlas. Esta es una herramienta de gestión de tiempo que ayuda a dividir las tareas en cuatro categorías: la que se debe realizar primero, las que se pueden programar para más adelante, las tareas que se podrán delegar y tareas que se podrían eliminar. La figura 5 presenta el resultado de la priorización.

Figura 5. Matriz de priorización de Oportunidades de Desarrollo y/o Problemas en Formación Docente



Fuente: Elaboración propia a partir de análisis de priorización

Tomando en cuenta el ejercicio de priorización presentado, las oportunidades de desarrollo y problemáticas que se deberían abordar inicialmente para la formulación de política pública, por ser las más urgentes e importantes, serían las relacionadas con: formación alineada con las competencias priorizadas (pedagógicas, disciplinarias, didácticas, socioemocionales/transversales y digitales); generar mecanismos para la construcción de un plan personal formativo; y desarrollar un sistema que favorezca la reflexión y diagnóstico de necesidades de los docentes. Le siguen las iniciativas relacionadas con: establecer un sistema de evaluación del plan de formación; alinear la formación con las necesidades e intereses de los docentes; fortalecer el acompañamiento territorial; sensibilizar a los docentes sobre la importancia de la mejora continua; ajustar la formación a la especialidad y nivel en el que laboran los docentes; y establecer un sistema de seguimiento a los docentes que participan del proceso de formación.

Entre las iniciativas que se priorizan como importantes, pero tienen un nivel bajo de urgencia se encuentran: evaluación de competencias de los docentes; ampliar la oferta de cursos en modalidad presencial y semipresencial; y contar con mínimos para garantizar la calidad de los formadores.

Asimismo, las iniciativas que se visualizan como urgentes, pero que tienen bajo nivel de importancia serían: incorporar nuevas metodologías en los procesos de formación; y ajustar las capacitaciones y formación a los resultados del sistema de evaluación.

Finalmente, las oportunidades de desarrollo y problemáticas que son menos prioritarias para ser consideradas en la formulación de política pública, por tener bajo nivel de importancia y urgencia, son: articulación de la evaluación de los docentes con el currículo nacional; y mejorar la socialización de la oferta de formación.

5. ETAPA 3: PROPUESTA

En esta sección del documento, se han tomado las problemáticas y oportunidades identificadas en la etapa de diagnóstico participativo, para agruparlas en seis oportunidades para el desarrollo profesional docente que articulen y hagan coherente el Plan Nacional de Formación Permanente entre sus líneas de trabajo interno y en su vinculación con otros programas y políticas públicas de fortalecimiento educativo de Ecuador.

Para ello, se describirá de forma general las alternativas de solución consideradas, así como los criterios que han motivado la selección de la estrategia para el Plan Nacional de Formación Permanente, incluyendo entonces la descripción detallada de las oportunidades y problemáticas que dicho plan abordará.

Para la descripción de cada una de las oportunidades y propuestas de solución, seguimos lo establecido en la “Guía Metodológica para la Formulación de la Política Pública”, los objetivos y estrategias propuestas, las metas e indicadores sugeridos, la asignación de responsables, recursos presupuestarios y, finalmente, la vinculación con el Sistema Nacional Descentralizado de Planificación Participativa (SNDPP).

5.1. Alternativas de solución

En el trabajo de formulación del Plan Nacional de Formación Permanente se plantea inicialmente la importancia de que exista coherencia y consistencia entre los distintos componentes de la política educativa. Bajo este marco, la formación continua docente es concebida como uno de los componentes fundamentales de la política educativa, la cual debe necesariamente abordarse y relacionarse con otras dimensiones asociadas al desarrollo profesional docente, tales como la evaluación docente y la formación inicial docente.

Asimismo, para que todos los componentes tengan un efecto positivo en la calidad de los aprendizajes de los estudiantes, debe estar también articulada con el currículo nacional y la evaluación de los estudiantes. En la medida que todos los componentes de la política educativa estén integrados, es posible avanzar hacia la transformación educativa y mejora de la calidad de la educación.

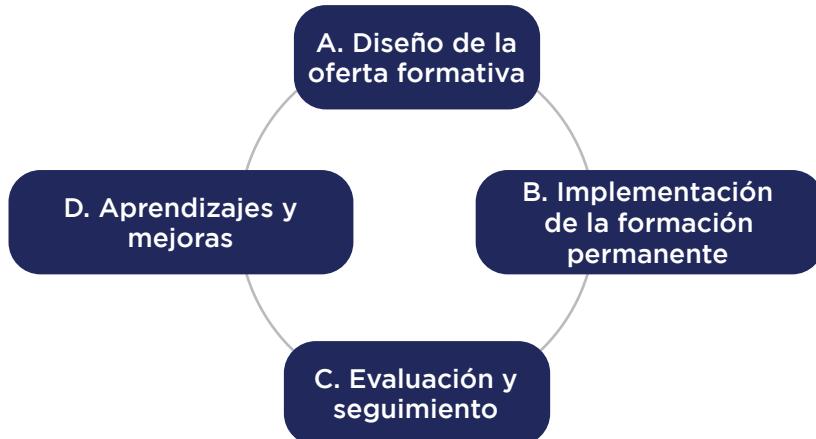
Figura 6. Componentes de la política educativa



La presente propuesta pone foco en los elementos necesarios para fortalecer la formación continua docente. A partir de la etapa de diagnóstico, se identificaron diversas problemáticas y oportunidades de desarrollo que requieren ser abordadas para la construcción de una Política Nacional de Formación Permanente integral que responda a los objetivos planteados en el plan de desarrollo del Ministerio de Educación.

Para abordarlas y diseñar el Plan Nacional de Formación Permanente, se plantea un modelo de operación bajo la metodología de mejoramiento continuo que permite ordenarlas y agruparlas en cuatro dimensiones: a) Diseño de la oferta formativa; b) Implementación de la Formación Permanente; c) Evaluación y seguimiento; y d) Aprendizaje y mejoras. Bajo este modelo, estas dimensiones están conectadas y necesariamente se retroalimentan produciendo un círculo virtuoso que posibilita el proceso de mejora continua.

Figura 7. Esquema de mejora continua



Tomando como base estas dimensiones, se agruparon las oportunidades de desarrollo y problemáticas en seis: 1) Mejorar las características de la oferta programática; 2) Desarrollar mayor oferta presencial y selección de formadores; 3) Sensibilizar y comunicar a los docentes la oferta de formación; 4) Desarrollar los itinerarios formativos; 5) Mejorar apoyo y acompañamiento territorial; y 6) Efectuar el seguimiento y evaluación del desarrollo docente y del sistema. El detalle de las oportunidades de desarrollo y problemáticas asociadas a cada una de ellas se presenta en la siguiente tabla. No se identificaron oportunidades y problemáticas relevadas para la dimensión de "D. Aprendizaje y ajustes", aunque entendemos que todas ellas están sometidas, en un marco de mejora continua, a esa dimensión.

Tabla 22-Oportunidades y Problemáticas agrupadas en Dimensiones

DIMENSIÓN	OPORTUNIDAD AGRUPADA	OPORTUNIDADES Y PROBLEMÁTICAS (DIAGNÓSTICO) - REF. TABLA 21
A. DISEÑO DE LA OFERTA FORMATIVA	1. Mejorar las características de la oferta programática.	Formación alineada con competencias priorizadas (1) Metodologías de formación (4) Formación alineada con necesidades e intereses en el diseño de formación (5) Formación ajustada a especialidad y grado (8) Desajuste entre capacitaciones y sistema de evaluación (11)
	2. Desarrollar mayor oferta presencial y selección de formadores	Rol formador (13) Virtualidad / Presencialidad (14)
B. IMPLEMENTACIÓN DE LA FORMACIÓN PERMANENTE	3. Sensibilizar y comunicara los docentes	Sensibilización mejora continua (9) Socialización (16)
	4. Itinerarios personales	Mecanismos para plan personal formativo (2) Reflexión y diagnóstico (3) Sistema de seguimiento (7)
C. EVALUACIÓN Y SEGUIMIENTO	5. Mejorar apoyo y acompañamiento territorial	Acompañamiento territorial (10)
	6. Seguimiento y evaluación del desarrollo docente y del sistema.	Sistema de evaluación (6) Evaluación de competencias docentes (12) Articulación evaluación con currículo nacional (15)

El diagnóstico participativo y la etapa de preparación han arrojado importantes luces acerca de las ventajas, pero también las dificultades y debilidades que ha tenido el desarrollo profesional docente en Ecuador. Existe un consenso amplio en la necesidad de introducir mejoras sustantivas en la forma y en el fondo de la propuesta de formación ofrecida y cuáles podrían ser dichas mejoras.

Siempre existe la alternativa de mantener las estrategias y acciones que se han venido desarrollando hasta ahora, ya sea por razones políticas, presupuestarias o de cultura organizacional, la posibilidad de perseverar en las acciones pasadas, a veces con la introducción de mejoras pequeñas o cosméticas, puede constituir una opción legítima de política pública.

Sin embargo, las autoridades del equipo político y técnico de esta iniciativa han manifestado la voluntad de acometer transformaciones profundas en el modelo de desarrollo profesional, que se haga cargo de las necesidades e intereses de los docentes, así como de las debilidades detectadas en el proceso de diagnóstico.

También se ha destacado la necesidad de que, para que esto sea posible, el Plan Nacional de Formación Permanente debe articularse coherentemente con otros instrumentos, normas y programas de política pública, de manera que se refuercen sus aspectos centrales, sean más fáciles de comunicar y comprender por parte de los distintos actores, y también de medir y seguir a lo largo del tiempo. Esto significa, en lo inmediato, la vinculación del Plan Nacional de Formación Permanente con los procesos de evaluación docente (y las competencias en torno a las que se ejecuta) y con los sistemas de carrera docente, incluyendo acceso, salarios, promoción y visibilización.

Por ejemplo, en Chile el desarrollo profesional se encuentra conectado muy indirectamente al proceso de evaluación docente, en cuanto la evaluación se articula en torno al Marco para la Buena Enseñanza (documento que describe competencias, dominios y prácticas esperadas en los docentes), pero la oferta formativa rara vez está ordenada o descrita desde las competencias, dominios o prácticas que el marco propone. Son los docentes los que deben “descubrir”, a partir de sus resultados en la evaluación, las maneras en que mejorarán sus competencias más frágiles. Tampoco hay vínculo entre la formación y las posibilidades de ascenso en la carrera docente, la que solo depende de los resultados en la evaluación (no hay pago por “tiempo de formación”), (Bruns y Javier Luque, 2015; Elaqua et al, 2019).

En Uruguay, en cambio, existe el pago asociado al tiempo dedicado al desarrollo profesional docente, siempre que se trate de programas y cursos debidamente aprobados por la autoridad pública, aunque la vinculación con el rendimiento de los docentes es más frágil, porque no existe un sistema de evaluación nacional consolidado y común.

En Colombia, existe también pago por tiempo de formación (cumplidos ciertos requisitos de duración y calidad acreditados por entes públicos en cada departamento) y existe también evaluación docente en torno a un marco de competencias esperados, pero su vinculación y articulación es también frágil.

En Costa Rica no existe pago por capacitación a los docentes ni marco estandarizado nacional de competencias docentes (está en proceso de desarrollo), por lo que la oferta formativa tampoco se encuentra articulada en esos niveles.

Cada uno de estos casos presentados permite identificar alternativas de solución implementadas en diversos contextos, y que describen soluciones que, a grandes rasgos, es posible agrupar en dos alternativas:

- a) Planes desarticulados: en donde las acciones de apoyo al desarrollo profesional

- docente no está en normativa, cultural y prácticamente atadas a marcos de competencias, instrumentos de evaluación e incentivos.
- b) Planes articulados: en donde existen sistemas articulados de marcos de competencias que ordenan los contenidos, formas y oportunidad de las acciones formativas, e instrumentos de evaluación e incentivos que recogen y expresan los resultados en la forma de carreras docentes estructuradas.

5.2. Priorización de alternativas

A continuación, se presentan las alternativas identificadas y se proponen criterios de priorización que permitan visibilizar ventajas y desventajas de una u otra.

Tabla 23-Análisis de Alternativas Identificadas según criterios de priorización

Criterios de priorización	Planes de desarrollo profesional DESARTICULADOS	Planes de desarrollo profesional ARTICULADOS
Eficacia: posibilidad de alcanzar los objetivos buscador	BAJA: los docentes no perciben la forma en que cada oferta formativa contribuye a sus competencias.	ALTA: es evidente la conexión entre formación y desarrollo de la carrera
Eficiencias: mejor uso de los recursos para alcanzar los objetivos	BAJA: los docentes no logran ordenar ni consolidar su proceso formativo en torno a ejes claros	ALTA: los docentes pueden estructurar sus planes formativos y ordenarlos en el tiempo de manera progresiva
Pertinencia: mejor adecuación a los contextos y condiciones	ALTA: las ofertas formativas pueden responder rápidamente a necesidades o prioridades coyunturales	MEDIA: la coyuntura o las temáticas emergentes se pueden incorporar, articulándolas con las definiciones sistémicas.
Relevancia: mejor adecuación a intereses y necesidades de los docentes	MEDIA: aunque se pueden adaptar mejor a gustos o percepciones docentes, es más bien espontáneo	ALTA: las ofertas formativas, por definición, están construidas y ofertadas en torno a necesidades e intereses de los docentes.
Equidad	BAJA: los docentes mejor informados o que viven en centros urbano o con mejor conectividad, tienen mejores oportunidades.	ALTA: los docentes pueden acceder a la oferta ordenada y explícitamente conectada con las competencias a desarrollar.
Viabilidad	ALTA: es más fácil de implementar porque no requiere esfuerzos de coordinación y articulación	ALTA: Aunque el ejercicio de articulación impone un esfuerzo institucional de consistencia, en el mediano y largo plazo asegura retornos más visibles y seguros de la inversión.

5.3. Objetivos

El objetivo general de la política es:

Desarrollar un Plan Nacional de Formación Permanente que responda adecuadamente a los desafíos educativos de Ecuador, en coherencia con las prioridades de desarrollo y políticas del Ministerio de Educación, y que ofrezca a cada docente en el sistema educativo ecuatoriano el acceso a oferta formativa pertinente, oportuna, de calidad, inclusiva y ajustada a su contexto.

Objetivos específicos:

- Conocer necesidades, intereses y oportunidades de formación y desarrollo profesional de los docentes.
- Contar con una oferta formativa amplia, flexible, pertinente, inclusiva y de calidad, alineada con las necesidades intereses y oportunidades detectadas, para el desarrollo de las competencias clave de los docentes.
- Proveer experiencias formativas eficaces y eficientes.
- Contar con datos y evidencia que informe las mejoras continuas de la oferta formativa disponible para los docentes.
- Contar con indicadores y mecanismos de seguimiento del proceso de formación permanente y sus resultados.

5.4. Estrategias

Para el logro de los objetivos precedentes, se trabajarán seis líneas de acción: 1) Mejorar la oferta formativa, 2) Fortalecer la formación presencial e híbrida, 3) Sensibilizar y comunicar a los docentes la oferta formativa, 4) Permitir el desarrollo de itinerarios personales de formación a cada docente, 5) Mejorar el apoyo y acompañamiento territorial; y, 6) Desarrollar seguimiento y evaluación del Plan Nacional de Formación Permanente.

A continuación, se profundiza en estas seis líneas de acción identificando los objetivos y las estrategias de implementación para cada una de ellas.

5.4.1. Mejorar la oferta formativa

La primera oportunidad identificada, es la que agrupa más menciones en la etapa de diagnóstico, más dimensiones y también ha sido la oportunidad con mayor priorización por parte del equipo técnico. Se trata de la mejora de las características, condiciones y foco de la oferta formativa que el Ministerio de Educación debe proponer a los docentes.

Vinculadas a la mejora de la oferta formativa se identificó en el diagnóstico cinco oportunidades, problemáticas, necesidades e intereses:

- a) Foco en el desarrollo de las competencias docentes priorizadas
- b) Atención a las especialidades y grados específicos
- c) Conexión con el currículo y los aprendizajes esperados en los estudiantes

- d) Consideración de necesidades e intereses de los docentes
- e) Mejores metodologías de aprendizaje disponibles para los docentes

Las primeras tres oportunidades hacen referencia a los contenidos de la oferta formativa (sobre qué esperan, docentes y otros actores educativos, que verá la propuesta de formación y desarrollo profesional). La cuarta oportunidad describe la consideración que, en la priorización temática, debiera tener la identificación de las necesidades e intereses de los docentes, los que necesariamente serán dinámicos en el tiempo. Finalmente, la última hace referencia a la forma en que dicha oferta formativa debiera proponerse (el cómo de la metodología).

Figura 8. Estructura priorizada



i. Objetivo

Proponer a los docentes del sistema público educativo de Ecuador, una oferta de desarrollo profesional articulada, pertinente, relevante y atractiva, que fortalezca sus competencias, conocimientos y prácticas de enseñanza, para la mejora del aprendizaje de todos sus estudiantes.

ii. Estrategias de implementación

- a) Analizar y sistematizar los marcos de competencias y curriculares, para desarrollar mapas de contenidos para el desarrollo profesional. El mapa de contenidos curriculares considerará los contenidos curriculares prescritos en las especialidades y niveles, incluyendo objetivos de aprendizaje transversales. El mapa de competencias docentes debiera describir, mediante rúbricas graduadas, los niveles de desempeño esperados para los docentes en cada una de las 5 competencias priorizadas en cada nivel.
- b) Análisis y clasificación de la oferta actual, de manera de identificar en los mapas de contenidos y de competencias, la cobertura que la oferta actual ofrece, y también aquellos contenidos o competencias para los que no haya una oferta formativa disponible o actualizada. De este análisis debe también desprenderse una clasificación de la oferta disponible desde su consistencia y pertinencia con el nuevo Plan Nacional de Formación Permanente, identificando cursos y programas desactualizados, que requieran ajustes o que deban ser descartados del nuevo Plan.

- c) Contrastar con información de intereses y necesidades, ya sea del sistema educativo, de las escuelas o de los propios docentes (recogidas en procesos de consulta), de manera de identificar posibles vacíos críticos (necesidades de formación no cubiertas por la oferta disponible), y necesidades de desarrollo de nuevas ofertas futuras.
- d) Plan de producción de propuestas formativas, a partir de la detección de los vacíos críticos o las definiciones de prioridad política de formación, establecer los requerimientos que el Ministerio cubrirá con equipos propios o a través de la suscripción de instrumentos legales.
- e) Protocolo de desarrollo de ofertas formativas, destinado a asegurar requerimientos y características que deberán reunir las propuestas formativas que forman parte del plan, tanto desde el punto de vista de su diseño instruccional como en sus formas de ejecución. Este protocolo describirá requisitos mínimos y deseables que los desarrolladores deberán considerar en sus propuestas formativas.
- f) Buscador en Mecapacito: la oferta formativa disponible debe ser encontrarse en el portal de desarrollo profesional mediante palabras clave y filtros que consideren la misma clasificación de los mapas de contenidos y competencias antes descritas, permitiendo la disponibilidad de ofertas alineadas con los objetivos de desarrollo profesional.
- g) Implementar Peer to Peer que permitirá crear una red entre pares o red de igual a igual para compartir sus conocimientos y experiencias del proceso de enseñanza aprendizaje.

5.4.2. Fortalecer formación presencial e híbrida

Esta oportunidad se relaciona con el hecho de que el 87,82% de la formación docente ofertada es en formato en línea, el 10,05% es híbrido y sólo el 2,13% se oferta en modalidad completamente presencial. Esta cuestión ha sido señalada especialmente por los docentes en las fases de diagnóstico participativo como un desafío.

En la literatura educativa sobre la materia se ha investigado sobre las bondades y limitaciones que ofrecen cada uno de los formatos. Mientras las experiencias en línea pueden ser menos costosas, tener mayor alcance, combinar distintos recursos y facilitar la gestión del tiempo de los participantes, la formación en formatos presenciales facilita el trabajo práctico, el desarrollo de los vínculos entre los participantes, la concentración y el foco durante su desarrollo. Especialmente después de la pandemia, y a partir de la experiencia en otros ámbitos, como la formación corporativa, se ha llamado la atención sobre las oportunidades que ofrecería el uso de formatos híbridos, que combinen momentos presenciales con experiencias en línea, de manera de obtener el mejor provecho de cada modalidad.

Lo que parece claro, del proceso reflexivo, es que es necesario avanzar hacia una oferta más equilibrada entre las distintas modalidades y formatos, debido esto a que en la temporada de la Pandemia por el Coronavirus SARS-CoV-2 las capacitaciones tuvieron que desarrollarse en su totalidad en la modalidad virtual, incidiendo a que no exista una

interrelación entre los participantes, provocando un ambiente frío, sin contacto humano y autogestivo. Por otra parte, las capacitaciones que son ejecutadas bajo las modalidades semipresenciales y presenciales permiten que exista una retroalimentación por parte de los y las tutores (as) y/o participantes. Así mismo, este tipo de capacitaciones permite interiorizar de mejor manera los contenidos y/o actividades que se realicen en el aula.

Por otra parte, se debe establecer que el alcance que tiene las capacitaciones presenciales y semipresenciales es limitado, debido al costo que implica la ejecución de cada una de ellas en comparación con las capacitaciones virtuales, en las cuales el alcance es mayor a un menor costo.

Bajo este contexto, en el proceso de reflexivo se señalaron 2 oportunidades:

- a) Fortalecimiento de instancias presenciales
- b) Mejor definición del rol de los agentes formadores.

i. Objetivo

Proponer a los docentes del sistema educativo de Ecuador, una oferta equilibrada de modalidades de desarrollo profesional, de manera de obtener provecho de las ventajas de cada una en favor de una mejor experiencia formativa de los docentes.

ii. Estrategias de implementación

- a) Considerar en el plan una oferta equilibrada en formatos, estableciendo metas crecientes de ofertas presenciales o, sobre todo, componentes y momentos presenciales como parte de ofertas híbridas.
- b) Focalizar el desarrollo de experiencias híbridas, de manera de atender con especial prioridad los contenidos críticos en los que se encuentren vacíos de oferta formativa y estén alineados con las competencias docentes, y contenidos y habilidades curriculares de especial atención contextual.
- c) Elaborar protocolo de desarrollo de ofertas presenciales e híbridas, que complementariamente al protocolo de experiencias virtuales, sirva de guía a las instituciones formadoras respecto de los requisitos, condiciones y características que deben ser contempladas en el diseño instruccional, preparación de materiales y ejecución prevista de las experiencias formativas.
- d) Selección y transferencia de protocolo a instituciones formadoras, una vez definido el protocolo, de manera que ellas puedan desarrollar sus propuestas de desarrollo profesional con apego a los requisitos y condiciones establecidos en él. Este proceso debe sostenerse en el tiempo mediante la publicación del protocolo en un formato accionable y verificable. Las instituciones deben adherir al protocolo para ser proveedoras de formación en el marco del Plan Nacional de Formación Permanente.
- e) Vinculación con el apoyo territorial, en consonancia con lo que señalaremos en el apartado específico sobre apoyo territorial, este protocolo debe ser especialmente conocido por los agentes formativos territoriales, ya que serán ellos los que tendrán la tarea de asegurar su cumplimiento en los componentes o programas formativos presenciales que formen parte del plan.

5.4.3. Sensibilizar y comunicar a los docentes la oferta formativa

Esta oportunidad se relaciona con la necesidad de relevar el rol profesional y del desarrollo profesional docente, buscando transformar la concepción de la formación permanente hacia una mirada que le otorgue la importancia que tiene sobre la mejora continua. De esta manera, esta iniciativa busca integrar la línea de acción del eje Fuertes, del plan de desarrollo en educación del Ministerio de Educación, que establece el “Plan de revalorización y formación de docentes y directivos, con pertinencia local en articulación con la academia y anclado a un nuevo escalafón”.

El Ecuador concibe a la transformación educativa como un proceso de construcción continuo, dialógico y reflexivo de los cambios profundos a implementarse en el ámbito educativo, es un proceso de transformación social que hace énfasis en el diseño de políticas públicas pertinentes, inclusivas y contextualizadas, garantizando que las personas adquieran las competencias necesarias que les habilite al desarrollo de una vida plena, social y productiva para construir nuevas y mejores sociedades.

La transformación educativa en el país se plantea desde cinco enfoques: el primero hace referencia a promover una educación inclusiva, considerando que la educación constituye un espacio que se construye con la participación de todos y todas bajo un enfoque de derechos que para el logro de los objetivos educativos; el segundo se relaciona con el mejoramiento de aprendizajes, es necesario plantear una transformación curricular que implica repensar la estructura curricular bajo un enfoque de competencias promoviendo experiencias significativas de aprendizaje, el tercer enfoque tiene relación con la formación docente, se piensa en una formación para la transformación que priorice el fortalecimiento de competencias donde el docente es el principal protagonista de su formación desde una mirada innovadora; el cuarto enfoque se refiere a implementar una verdadera transformación digital, que vincule de manera activa a la comunidad educativa con un fuerte énfasis en la pertinencia de cada contexto que fortalezca el desarrollo de los demás enfoques; y el quinto enfoque que propone un financiamiento de la educación permanente, donde los recursos invertidos en educación son utilizados eficazmente.

La evidencia internacional señala que la valoración social del profesor, junto a otros factores asociados a sus condiciones de trabajo y proyección profesional, son factores críticos para lograr atraer, formar y retener a buenos profesores en el sistema.

Diversos países han implantado campañas destinadas a la mejora de la valoración social de la profesión docente dirigidas a producir un cambio positivo en el prestigio social de dicha profesión (Eurydice, 2015). Si a esto se suman medidas relacionadas a las condiciones de trabajo y salario, el efecto en el prestigio docente se hace más efectivo. No obstante, es necesario que, a nivel de docentes, se incremente también su estatus subjetivo, para lo cual es clave motivar y entregar los apoyos para que puedan desarrollar procesos de formación continua, trabajar con recursos de calidad, adaptarse y actualizarse permanentemente a las necesidades educativas y fortalecer su desempeño profesional (Hargreaves, 2009).

En este contexto, la etapa de diagnóstico identificó la importancia de que la formación docente sea concebida como trayectorias de formación y que exista, entre los docentes, la necesidad de construir planes de estudio que les permita tener claridad hacia dónde

quieren ir, cuál es el recorrido que quieren seguir y cómo pueden complementar su formación para lograrlo. Particularmente se identificaron las siguientes oportunidades de desarrollo:

- a. Sensibilización sobre la mejora continua.
- b. Mayor socialización y comunicación de la oferta y oportunidades de formación.

i. Objetivo

Disponer de instancias que permitan revalorizar el rol profesional docente y la apreciación de la formación continua, con el objetivo de sensibilizar, motivar y conectar a los docentes con el desarrollo de itinerarios personales de formación.

ii. Estrategias de implementación

- a. Desarrollar campaña a nivel nacional que tenga tres grandes fines: Por una parte, un objetivo motivacional, dirigido hacia los docentes y las comunidades educativas sobre la importancia de su rol profesional y de participar en procesos de actualización y formación continua como parte de su desarrollo profesional con el objetivo de avanzar hacia mejores prácticas. Por otra parte, un objetivo de valoración docente, que rescate a nivel nacional el prestigio y la importancia social de los docentes. Y, finalmente, un objetivo informativo, que presente el nuevo Plan Nacional de Formación Permanente e invite a los docentes a registrarse (a quienes aún no lo han hecho) y desarrollar sus itinerarios personales.
- b. Campaña a nivel territorial desplegada a través de los distintos funcionarios y actores territoriales del Ministerio de Educación en los distritos, que tenga un objetivo motivacional, así como informativo respecto a la oferta de la formación disponible.
- c. Campaña digital, a través de redes sociales, que permita mantener informados a los docentes respecto del Plan Nacional de Formación Permanente y de la oferta formativa vigente.

5.4.4. Permitir el desarrollo de itinerarios personales de formación a cada docente

Los docentes son un cuerpo diverso, en el que es posible encontrar importantes diferencias de experiencias, motivaciones, conocimientos, capacidades y niveles de desarrollo y desempeño. De ahí que parece lógico proponer que cada docente debe desarrollar un itinerario permanente de desarrollo profesional que, en última instancia, sea estrictamente personal.

La literatura educativa (Fullan, Capital Profesional; Darling-Hammond) ha señalado insistentemente que estos itinerarios personales no pueden constituir un aislamiento individual de cada docente ni mucho menos promover la competencia entre ellos, sino que debe traducirse en itinerarios personales que son resultado de procesos de reflexión personal y colectivos en el seno de la comunidad docente de cada escuela. Las necesidades y oportunidades de formación no surgen de una percepción individual, sino

de la lectura de los desafíos educativos de la comunidad escolar y de la constatación de las fortalezas y debilidades que cada docente tiene para contribuir a dichos objetivos.

En relación con el desarrollo de itinerarios personales de formación, la etapa de diagnóstico identificó tres oportunidades, problemáticas, necesidades e intereses:

- A) Fortalecimiento de diagnósticos reflexivos que alimenten las decisiones sobre los procesos de formación.
- B) Mecanismos que faciliten el diseño y desarrollo de itinerarios personales de formación.
- C) Sistemas de seguimiento de los itinerarios personales, para cada docente, su comunidad inmediata y el sistema en su conjunto.

i. Objetivo

Asegurar a los docentes la oportunidad de diseñar, implementar y visibilizar itinerarios personales de formación, basados en la reflexión sobre sus necesidades, en el contexto de los proyectos educativos de su comunidad educativa.

ii. Estrategias de implementación

- a) Proveer herramientas de autodiagnóstico y reflexión, tanto a docentes como a los profesionales de la educación, según las competencias de la subsecretaría, de manera que puedan contar con metodologías, instrumentos y oportunidades para la reflexión docente, colectiva y personal, que ilumine las decisiones respecto de los itinerarios personales de formación pertinentes para cada docente en la institución escolar. El sistema, sobre todo al comienzo de su implementación, no debería coartar las posibilidades de elección de los docentes, sino más bien orientarlas hacia el logro de objetivos comunes.
- b) Oferta clasificada en una plataforma robusta, de manera que la oferta disponible sea fácilmente encontrable por parte de los docentes, mediante filtro y buscadores asociados a las competencias y contenidos propuestos, así como un motor de recomendaciones que exponga y visibilice a cada docente aquellas ofertas más apropiadas a sus condiciones, necesidades y nivel de desempeño. Además, la plataforma debe permitir a cada docente crear una lista de cursos y programas de interés e idealmente ordenarlas en prioridad y secuencia.
- c) Oferta dinámica y creciente, de forma que, a partir de la propia experiencia de los docentes en la implementación y seguimiento de sus itinerarios formativos, y mediante encuestas periódicas, informen al Ministerio de las oportunidades y necesidades que deben ser cubiertas en sucesivos períodos de formación.
- d) Sistema de reportes y gestión de datos a partir de los cuales las autoridades nacionales y regionales, las escuelas y los propios docentes pueden tener acceso (con restricciones de publicidad según corresponda) a los datos relevantes para cada uno, de manera que la toma de decisiones futuras se base en la evidencia.

5.4.5. Mejorar apoyo y acompañamiento territorial

Esta oportunidad surge desde el diagnóstico, particularmente desde los actores estratégicos del territorio, para fortalecer el sistema de acompañamiento territorial como parte del seguimiento de los procesos de formación permanente. Actualmente existen actores en el territorio, tales como mentores, supervisores y auditores educativos, que apoyan y entregan soporte a los docentes y autoridades educativas. No obstante, no tienen un rol que los vincule con los procesos de reflexión ni formación continua de los docentes. En este contexto surge la siguiente oportunidad de desarrollo:

- a. Fortalecer el sistema de acompañamiento territorial, como parte del seguimiento de los procesos de formación permanente

i. Objetivo

Vincular a los soportes locales y actores de acompañamiento territorial con los procesos de formación docente, de manera que permitan sensibilizar, motivar, conectar y retroalimentar el sistema de desarrollo profesional docente a nivel local, junto con facilitar y acompañar a los docentes en el desarrollo de sus itinerarios formativos.

ii. Estrategias de implementación

La implementación de este objetivo implica un trabajo progresivo de vinculación de los actores y funcionarios territoriales con la formación continua a través de un doble rol: comunicacional y técnico. Las siguientes estrategias describen las instancias necesarias para lograrlo:

- a. Formalizar el vínculo de los actores territoriales con los procesos de formación continua, otorgándoles un doble rol: Por una parte, un rol motivacional, siendo claves en el proceso de socialización de los docentes hacia la mejora continua. Específicamente se espera que sean actores que sensibilicen, motiven y conecten el sistema a nivel local. Y, por otra parte, un rol técnico para que puedan acompañar a los docentes en sus procesos de formación. Específicamente, se espera que puedan constituirse en una “mesa de ayuda” para apoyar a los docentes en el proceso de diseño y desarrollo de sus itinerarios formativos, facilitar la implementación de las instancias presenciales de formación en los territorios y retroalimentar al sistema para que puedan incidir en su mejora.
- b. Proceso de formación a los actores territoriales para que conozcan el Plan, la visión estratégica del Ministerio de Educación en términos de formación docente, la plataforma vigente (Mecapacito) y el sistema de funcionamiento para que puedan cumplir su rol de sensibilizar y motivar a los docentes, junto con ayudarlos a conectarse con la plataforma y las oportunidades de formación en sus territorios.
- c. Desarrollar un sistema de reporte de información a nivel territorial, escolar e individual, al cual pueden acceder los actores territoriales, que les permita guiar su apoyo y acompañamiento.
- d. Diseñar un plan de incentivos, con recursos y tiempos asignados a los actores territoriales, para que puedan dedicarse al cumplimiento de este rol.

- e. Recursos e información para comunicar a los docentes del plan formativo y fortalecer el acompañamiento territorial.
- f. Desarrollar instancias que permitan a los actores territoriales retroalimentar al sistema (docentes, directivos, comunidad educativa en general, y oficinas distritales), dando cuenta de cómo se están desarrollando los procesos formativos y así incidir directamente en su mejora continua.
- g. Implementar Peer to Peer que permitirá crear una red entre pares o red de igual a igual para compartir sus conocimientos y experiencias del proceso de enseñanza aprendizaje.

5.4.6. Seguimiento y evaluación del Plan Nacional de Formación Permanente

Esta oportunidad de desarrollo final corresponde a la estructuración de un *Sistema de seguimiento y evaluación de la formación permanente* que tenga por objetivo poder dirigir, planear, evaluar y coordinar las acciones requeridas para la implementación y desarrollo del Plan Nacional de Formación Permanente.

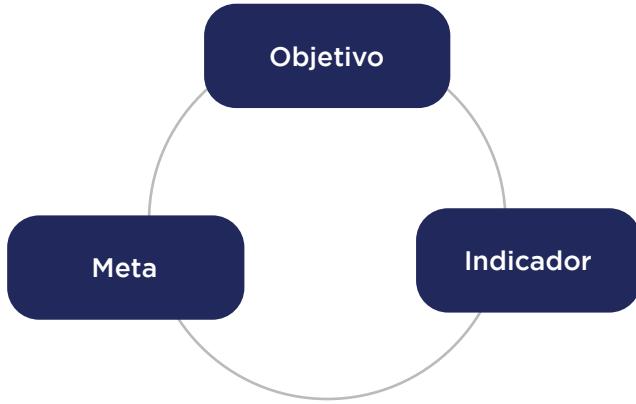
En el marco del seguimiento a las políticas públicas, la evaluación y el monitoreo de políticas, programas y proyectos sociales puede definirse como la emisión de un juicio de valor acerca de iniciativas públicas y puede ser entendida como (Di Virgilio, M. y Solano, R. (2012):

- Una actividad programada de reflexión sobre la acción, cuya realización puede proponerse para antes, durante o después de la implementación de una política, programa o proyecto. La evaluación se lleva a cabo mediante procedimientos sistemáticos de recolección, análisis e interpretación de información y a través de comparaciones respecto de parámetros definidos. “Su finalidad es emitir juicios valorativos fundamentados y comunicables, sobre las actividades y los resultados (...) de las intervenciones sociales y formular recomendaciones que permitan decisiones orientadas a ajustar la acción” (Nirenberg, 2009).
- Un proceso reflexivo que se apoya en la formulación de preguntas precisas sobre uno o varios aspectos relativos al diseño, ejecución o finalización de las políticas, programas y proyectos. Los procedimientos de recolección, análisis e interpretación de información constituyen la base sobre la cual es posible responder a dichos interrogantes.

El seguimiento, la evaluación y la transparencia son esenciales para mejorar la eficiencia y la asignación de recursos públicos a los programas y políticas que abordan los principales problemas sociales de cada país.

Un sistema de seguimiento y evaluación se construye a partir de indicadores e hitos que se definen en el diseño del programa y su respectivo plan de implementación. Los indicadores son medidas directas o indirectas de un evento, condición, situación o concepto, y permiten inferir conclusiones apreciativas acerca de su comportamiento o variación.

Figura 9. Sistema de seguimiento y evaluación



Los indicadores son los instrumentos que reportan cómo evolucionan los procesos en relación con la meta que se establece para alcanzar el objetivo de política. Los hitos, por su parte, corresponden a acciones claves que se definen dentro de la implementación y que el sistema de seguimiento debe verificar si se cumplen.

Seguimiento y evaluación son actividades relacionadas y complementarias:

- El seguimiento es un proceso continuo y permanente, que busca asegurar la adecuada implementación de los programas, identificar las brechas en la implementación y proponer e implementar medidas para mejorarlo. El seguimiento se basa en la revisión y análisis de los resultados de indicadores de proceso y en la revisión sobre los hitos planificados para cada período. El seguimiento también permite generar información y reportes para los tomadores de decisión y para la ciudadanía.
- La evaluación se realiza en períodos establecidos y busca conocer los efectos o el impacto de los programas implementados. Las evaluaciones incluyen estudios cuantitativos y cualitativos, considerando indicadores de resultado y/o de impacto. Sus resultados también sirven para retroalimentar futuras etapas o implementaciones de los programas.

En este contexto, el seguimiento y evaluación del Plan de Nacional de Formación Permanente constituye una oportunidad de desarrollo central para el mejoramiento continuo de sus componentes a través del tiempo y para indagar sobre el impacto de su implementación a mediano y largo plazo. En las etapas de Diagnóstico y Reflexión se identificaron tres problemáticas a abordarse en este ámbito:

- a. Contar con un sistema de evaluación para el Plan.
- b. Contar con una evaluación de las competencias docentes.
- c. Contar con información que permita conocer la articulación de la formación docente con los resultados de evaluación de los docentes y estudiantes, los que a su vez responden al currículo nacional.

Se propone implementar un modelo de seguimiento y evaluación que permita orientar las decisiones de la política pública, optimizar las asignaciones de presupuesto y mejorar la participación de los distintos actores involucrados en el proceso.

Figura 10. Propuesta modelo de seguimiento y evaluación PNFP

A Seguimiento de procesos	B Evaluación de resultados	C Evaluación de impacto
Diseño e implementación Corto plazo	Implementación Mediano plazo	Efectos Largo plazo

i. Objetivo

Contar con información que permita mantener un proceso de mejoramiento continuo del diseño e implementación del Plan, junto con conocer el alcance de sus resultados y la capacidad de esta política pública de impactar positivamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

ii. Estrategias de implementación

- a) Un primer elemento que se propone para estructurar sistema de seguimiento y evaluación de la formación permanente es la definición de un marco de estándares y competencias docentes oficial, que albergue a las 5 competencias priorizadas

Si bien es cierto, este marco no es urgente, es la herramienta estratégica que permite alinear la oferta formativa, los intereses de los docentes y los dispositivos de evaluación docente. Mientras antes se genere, más pertinente será el plan de implementación de la oferta formativa.

- b) Contar con un diseño inicial sobre las estrategias de seguimiento y evaluación que acompañaran al Plan Nacional de Formación Permanente, con el fin de asegurar una perspectiva sistémica que cuente con la información necesaria en los momentos oportunos. Este diseño debe considerar, al menos, los elementos que se presentan en la tabla siguiente.

Tabla 24-Propuesta base para el diseño de estrategias de seguimiento y evaluación

Estrategia	Objeto de seguimiento / evaluación	Periodicidad	Implementador
Seguimiento	Procesos e hitos relevantes de las 5 oportunidades de desarrollo anteriores	Anual (a partir del año 1)	Equipo interno

Estrategia	Objeto de seguimiento / evaluación	Periodicidad	Implementador
Evaluación de resultados (outputs)	Principales resultados comprometidos en las 5 oportunidades de desarrollo anteriores	Una vez que terminen las implementaciones (Años 3-4)	Equipo interno o equipo externo
Evaluación de impacto (outcome)	Impacto del Plan en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el país	Cuando el Plan se implemente de manera estable y con amplio alcance (Años 6-7)	Equipo externo

- c) Definir y validar los indicadores clave que se evaluarán en cada etapa, junto los hitos que serán clave para la continuidad y efectividad del Plan. Se propone generar instancias de validación en las que participen docentes y representantes de otras instancias relacionadas con el Plan.

Propuesta preliminar de indicadores e hitos

A. Seguimiento de procesos

Tabla 25-Seguimiento a Procesos

Oportunidades de desarrollo	Indicadores	Hitos
1. Oferta formativa pertinente	% de oferta pertinente (según los distintos segmentos donde se requiera mayor cobertura)	Definición de un Marco de estándares o competencias docentes (sugerido). Socialización de protocolo de requerimientos técnicos nueva oferta. Existe plan de construcción de la nueva oferta virtual.
2. Oferta formativa presencial	% de oferta presencial e híbrida sobre el total de la oferta formativa	Existe plan de construcción de la nueva oferta presencial e híbrida.
3. Sensibilización y comunicación docentes	% docentes que conocen el Plan % docentes registrados en la plataforma formativa	Plan de campaña nacional y plan comunicacional de redes sociales Formación y asignación de rol a actores territoriales Existe una plataforma operativa que permite registro.

Oportunidades de desarrollo	Indicadores	Hitos
4. Itinerarios personales	% docentes que definen itinerario % de progreso en itinerario definido % de logro de los docentes en su formación	Existe una plataforma operativa que permite seguir itinerarios formativos y generar reportes de uso a nivel territorial y nacional. La plataforma permite la evaluación de los docentes en sus cursos y generar reportes.
5. Acompañamiento en el territorio	% equipos territoriales formados en su nuevo rol	Formación y asignación de rol a actores territoriales. Existencia de plataforma operativa que permite generar sistema de reporte a nivel local.
6. Mejoramiento continuo	% de propuestas de mejoramiento del año anterior implementadas.	Etapa anual de análisis de procesos y resultados con participación de docentes. Propuesta anual de mejoramiento del plan.

B. Evaluación de resultados

Tabla 26-Evaluación de resultados

Resultado esperado del Plan	Indicadores	Estudio de evaluación
Un alto porcentaje de docentes desarrolla anualmente su plan personal formativo	Análisis integrado de: % docentes que participa y culmina el plan personal formativo % avance en itinerario definido % oferta pertinente disponible de manera virtual/híbrida	Estudio cuantitativo y cualitativo sobre el resultado alcanzado y recomendaciones para mejoramiento.

C. Evaluación de impacto

Tabla 27-Evaluación de impacto

Impacto esperado del Plan	Indicadores	Estudio de evaluación
El Plan Nacional de Formación Permanente seguido anualmente por un alto porcentaje de docentes impacta positivamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje.	Análisis integrado de: • Participación en Plan • Resultados evaluación docente • Resultados evaluación de estudiantes	Estudio cuantitativo y cualitativo sobre el impacto de la formación docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

- d) Definir equipo responsable y recursos disponibles para la implementación del proceso de monitoreo. El equipo de monitoreo es responsable de un panel de control anual con los datos de los indicadores que se validen.
- e) Considerar los procesos de evaluación que realizarán entidades externas desde la etapa de diseño, ya que tanto las evaluaciones de resultados como de impacto se benefician de contar con información de línea base o de las primeras etapas

de implementación.

- f) Establecer formalmente las instancias anuales en que analizarán los resultados del proceso de seguimiento y evaluación y se generarán las propuestas de mejoramiento. Esto incluye:
- Definir los mecanismos de participación de docentes y otros actores relevantes.
 - Definir los mecanismos de transparencia y rendición de cuentas que corresponden de acuerdo al sistema público, más aquellos que puedan agregar valor al conocimiento y difusión del Plan.

5.5. Metas e indicadores

Para el logro de los objetivos e implementación de las estrategias de cada línea de acción, se han definido hitos y productos que deben desarrollarse para ir asegurando el cumplimiento de ellos. Junto con ello, se proponen indicadores y metas respectivas a corto (1-4 años), mediano (5-9 años) y largo plazo (sobre 10 años). A continuación, se presentan los hitos y productos asociados a cada línea de acción, seguido por la tabla 24 que presenta los indicadores y sus metas.

Tabla 28-Hitos, indicadores y metas asociados a líneas de acción y sus objetivos

	Actual	Corto plazo (1-4 años)	Mediano plazo (5-9 años)	Largo plazo (sobre 10 años)
a) Mejora de la oferta formativa				
Hitos:				
<ul style="list-style-type: none"> • Mapa de contenidos requerido • Mapa de competencias priorizadas • Protocolo de desarrollo de ofertas formativas • Plan de desarrollo de ofertas formativas 				
Indicadores y metas:				
<ul style="list-style-type: none"> • Porcentaje de cobertura de mapas de ofertas formativas • Cobertura de contenidos críticos en la oferta formativa 	-	25%	50%	100%
b) Modalidades de formación				
Hitos:				
<ul style="list-style-type: none"> • Protocolo de desarrollo de ofertas formativas presenciales e híbridas • Plan de transferencia a instituciones formadoras y agentes territoriales 				
Indicadores y metas:				
<ul style="list-style-type: none"> • Porcentaje de ofertas formativas en formato presencial o híbrido 	13%	20%	35%	50%

	Actual	Corto plazo (1-4 años)	Mediano plazo (5-9 años)	Largo plazo (sobre 10 años)
<ul style="list-style-type: none"> • Porcentaje de instituciones formativas adherentes al protocolo 	-	100%	100%	100%
c) Sensibilizar y comunicar a los docentes				
Hitos				
<ul style="list-style-type: none"> • Plan de campaña nacional (producción y plan de medios), con bajadas motivacionales, de valoración e informativas • Formación y asignación de rol motivacional e informativo a funcionarios y actores territoriales • Plan comunicacional de redes sociales • Espacio visible y simple donde registrarse en la Plataforma 				
Indicadores y metas:				
<ul style="list-style-type: none"> • Porcentaje de docentes que conocen la plataforma Mecapacito 	-	75%	100%	100%
<ul style="list-style-type: none"> • Porcentaje de docentes registrados en la plataforma Mecapacito 	-	50%	75%	100%
d) Itinerarios personales de formación				
Hitos:				
<ul style="list-style-type: none"> • Plataforma de formación con buscador sofisticado y motor de recomendaciones • Plataforma con robusto sistema de reportes y gestión de datos 				
Indicadores y metas:				
<ul style="list-style-type: none"> • Porcentaje de profesores con itinerarios personales definidos 	-	25%	50%	100%
Porcentaje de progreso en implementación anual de planes				
<ul style="list-style-type: none"> • personales 	-	40%	70%	100%
<ul style="list-style-type: none"> • Porcentaje de logro de docentes en medición de competencias 	-	20%	40%	60%
e) Apoyo y acompañamiento territorial				
Hitos:				
<ul style="list-style-type: none"> • Formación y asignación de nuevo rol a funcionarios territoriales • Existencia de plataforma con posibilidad de entregar un sistema de reporte, a nivel territorial, institucional y personal. 				
Indicadores y metas:				
<ul style="list-style-type: none"> • Porcentaje de territoriales formados en su nuevo rol 	-	50%	80%	100%
f) Seguimiento y evaluación del Plan Nacional de Formación Permanente				
Hitos:				

	Actual	Corto plazo (1-4 años)	Mediano plazo (5-9 años)	Largo plazo (sobre 10 años)
<ul style="list-style-type: none"> Panel de control de indicadores de seguimiento funcionando. Instancias anuales de análisis de resultados y recomendaciones de ajustes formalizadas. Evaluaciones de resultados e impacto contratadas. 				
Indicadores y metas:				
<ul style="list-style-type: none"> Porcentaje de indicadores de seguimiento que se siguen de manera orgánica (vía sistemas) 	-	70%	90%	100%

5.6. Asignación de responsabilidades

La implementación de las líneas de acción descritas será efectuada por la Dirección Nacional de Formación Continua de la Subsecretaría de Desarrollo Profesional Educativo del Ministerio de Educación de Ecuador.

5.7. Presupuesto referencial

En base a la experiencia del equipo consultor en proyectos de naturaleza similar, así como la referencia, en algunos casos, del presupuesto dedicado a tales acciones en Chile (que tiene un sistema educativo de similar tamaño al de Ecuador), se han elaborado las siguientes estimaciones presupuestarias.

Mejora de la oferta formativa	
Análisis de la oferta según mapas	USD 70.000
Protocolo de desarrollo de ofertas	USD 80.000
Plan de desarrollo de ofertas	Equipo Interno
Mejoras en buscador de Mecapacito	USD20.000
Modalidades de formación	
Desarrollo de protocolo para oferta presencial e híbrida	USD 50.000
Diseminación y transferencia	USD40.000
Sensibilizar y comunicar a los docentes la oferta formativa	
Campaña Nacional	USD 200.000
Campaña territorial - Formación actores	USD 50.000
Campaña Redes Sociales	USD 50.000
Itinerarios personales de formación	
Motor de recomendaciones plataforma	USD 100.000
Módulo de Gestión de datos y reportes	USD 150.000

Desarrollo de ofertas formativas	USD 4.000.000
anuales Apoyo y acompañamiento territorial	
Formación de actores territoriales	USD 50.000
Plan de incentivos	USD 150.000
Módulo de Gestión de datos y reportes	USD 150.000
Seguimiento y evaluación del Plan Nacional de Formación Permanente	
Desarrollo panel control para seguimiento	USD 150.000
Estudio de evaluación de resultados	USD 50.000
Estudio de evaluación de impacto	USD 100.000

5.8. Vinculación con el SNDPP

Las líneas de acción presentadas, considerando sus objetivos y estrategias, se alinean y vinculan con el Sistema Nacional Descentralizado de Planificación Participativa (SNDPP) de la siguiente manera:

Tabla 29-Análisis de Vinculación con el SNDPP

Línea de acción/Objetivos	Nivel de Planificación	Temporalidad	Instrumentos del SNDPP con el cual se articula
Mejorar la oferta formativa	Institucional	Mediano plazo (4 años)	Plan Estratégico Institucional (PEI) - Eje Institucional Fuertes
Fortalecer la formación presencial e híbrida	Institucional	Mediano plazo (4 años)	Plan Estratégico Institucional (PEI) - Eje Institucional Fuertes
Sensibilizar y comunicar a los docentes la oferta formativa	Institucional	Mediano plazo (4 años)	Plan Estratégico Institucional (PEI) - Eje Institucional Fuertes
Línea de acción/Objetivos	Nivel de Planificación	Temporalidad	Instrumentos del SNDPP con el cual se articula
Permitir el desarrollo de itinerarios personales de formación a cada docente	Institucional	Mediano plazo (4 años)	Plan Estratégico Institucional (PEI) - Eje Institucional Fuertes
Mejorar el apoyo y acompañamiento territorial	Institucional	Mediano plazo (4 años)	Plan Estratégico Institucional (PEI) - Eje Institucional Fuertes
Desarrollar seguimiento y evaluación del Plan Nacional de Formación Permanente	Institucional	Mediano plazo (4 años)	Plan Estratégico Institucional (PEI) - Eje Institucional Fuertes

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeyda, L. (2016). *Arrojados en la acción. Aprender a enseñar en la experiencia de práctica profesional.* Estudios Pedagógicos XLII, N° 4, 11-30.
- Ananiadou, K. & Claro, M. (2009). *21st century skills and competences for new millennium learners in OECD countries.* OECD Education, Working Paper No. 41.
- Avalos, B. (2007) *Formación Docente Continua y Factores Asociados a la Política Educativa en América Latina y el Caribe. Informe preparado para el Diálogo Regional de Política Banco Interamericano de Desarrollo.* Septiembre
- Beca, C. E. (2014). *La profesión docente en Chile y el debate sobre una nueva carrera profesional.* Docencia, 4-17.
- Bertoni, E., Elacqua, G., Méndez, C., Montalva, V., Munevar, I., Westh, A. S. & Román, A. (2020). *Seleccionar y asignar docentes en América Latina y el Caribe. Un camino para la calidad y equidad en educación.* Nota técnica N° IDB-TN-01900. Washington, D.C.: BID.
- Boerr, I. (2014). *El largo camino de convertirse en profesor.* Docencia, 52-63.
- Bruns, Barbara, y Javier Luque (2015), *Great Teachers: How to Raise Student Learning in Latin America and the Caribbean*, doi:10.1596/978-1-4648-0151-8, Washington, DC, Banco Mundial.
- Correa, E. (2011). *La práctica docente: una oportunidad de desarrollo profesional.* Perspectiva educacional, 50(2), 77-95.
- Cruz-Aguayo, Y., Hincapié, D. & Rodríguez, C. (2020). *Profesores a prueba: claves para una evaluación docente exitosa.* Washington, D.C.: BID.
- Cruz-Aguayo, Y., Ibarrarán, P. & Schady, N. (2017). *Do tests applied to teachers predict their effectiveness?* Inter-American Development Bank [IDB] Working Paper No. IDB-WP-821.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M., & Gardner, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development.* Palo Alto: Learning Policy Institute.
- Díaz, R. & Arancibia, V. H. (2002). *El enfoque de las competencias laborales: historia, definiciones y generación de un modelo de competencias para las organizaciones y las personas.* Psykhe, 11(2), 207-214.
- Di Virgilio, M. M. y Solano, R. (2012). *Monitoreo y evaluación de políticas, programas y proyectos sociales.* Buenos Aires: CIPPEC y UNICEF.
- Elacqua, G., Hincapié, D., Vegas, E. & Alfonso, M. (2018). *Profesión: profesor en América Latina. ¿Por qué se perdió el prestigio docente y cómo recuperarlo?* Washington, D.C.: BID.
- EPPI-Centre (2003). *The impact of collaborative CPD on classroom teaching and learning. How does collaborative Continuing Professional Development (CPD) for teachers of the 5-16 age range affect teaching and learning?* London: EPPI, CREE & GTC.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (1999). *La escuela que queremos.* Buenos Aires: Amorrortu.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (2012). *Professional Capital. Transforming teaching in every school.* Nueva York: Teachers College Press.
- Fullan, M. (2007). *Mejoras en Colegios: Requisitos para la Formación de Profesores.* Revista Pensamiento Educativo, 293-314.
- Garet, M. S., Porter, A.C., Desimone, L., Birman, B & Yoon, K.S. (2001). *What makes professional development effective? Results from a National Sample of Teachers.* American Educational Research Journal 38 (4), 915-945

- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers* Routledge. *British Journal of Educational Technology*, E134-E136.
- Hobson, A. J., Ashby, P., McIntyre, J. & Malderez, A. (2010). *International approaches to teacher selection and recruitment*. *OECD Education, Working Paper No 47*.
- Ingvarson, L., Meiers, M. & Bevans, A. (2005). *Factors affecting the impact of professional development programs on teachers' knowledge, practice, student outcomes & efficiency*. *Education Policy Análisis Archives* 13 (10). <http://epaa.asu.edu/v13n10/>
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2018). *Educación en Ecuador - Resultados de PISA para el Desarrollo*. Ecuador
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2021a). *Evaluación Ser Estudiante 2021. Principales resultados*.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2021b). *Evaluación Ser Maestro 2016. Principales resultados. Junio Maestro*. <http://evaluaciones.evalucion.gob.ec/Bl/ser-maestro/>
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2022). *Cuarto Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE)*. Quito - Ecuador.
- Ministerio de Educación. (2014). *Inician los cursos de actualización docente a través del programa "Soy Maestro nunca dejo de aprender"*. Noticias. <https://educacion.gob.ec/inician-los-cursos-de-actualizacion-docente-a-traves-del-programa-soy-maestro-nunca-dejo-de-aprender/>
- Ministerio de Educación. (2015a). *Sistema Integral de Desarrollo Profesional Educativo (SíProfe) 2010-2015*. Subsecretaría de Desarrollo Profesional Educativo. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2015/11/Proyecto-Siprofe.pdf>
- Ministerio de Educación. (2015b). *Ley Orgánica de Educación Intercultural*. <https://educacion.gob.ec/ley-organica-de-educacion-intercultural-loei/>
- Narváez, K., & Herrera, M. (2019). *Política de formación profesional continua implementada en Ecuador entre 2007 y 2017*. 593 Digital Publisher CEIT, 5(1), 18-35. <https://doi.org/10.33386/593dp.2020.1.178>
- OECD. (2005). *Teacher Matter. Developing and retaining effective teachers*. Paris: OECD.
- OECD. (2013). *Teachers for the 21st century: using evaluation to improve teaching*.
- OECD. (2017). *What do we know about teachers' selection and professional development in high-performing countries?*
- Stecher, B., Holtzman, D., Garet, M., Hamilton, L., Engberg, J., Steiner, E., Robyn, A., Baird, M., Gutierrez, I., Peet, E., Brodziak, I., Fronberg, K., Weinberger, G., Paul, G. & Chambers, J. (2018). *Improving teaching effectiveness. Final report. The intensive partnerships for effective teaching through 2015-2016*. California: RAND Corporation.
- Terigi, F. (2010). *Desarrollo profesional continuo y carrera docente en América Latina*. Documento de Trabajo N° 50. Santiago de Chile, PREAL.
- UNESCO, Orealc. (2013). *Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: UNESCO
- Vezub, L. (2009). "Notas para pensar una genealogía de la formación permanente del profesorado en la Argentina". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. XIV, No 42, 911-937.
- Vezub, L. (s.f.) *Las políticas de formación docente continua en América Latina Mapeo exploratorio en 13 países*. IIPE-UNESCO Buenos Aires.
- Villagómez, M. (2012). *Nuevos desafíos para repensar la formación del profesorado ecuatoriano*. Alteridad, 7(2), 116-123. file:///Users/GABI/Downloads/paper_195313.pdf



@MinisterioEducacionEcuador



@Educacion_Ec

Ministerio de Educación



República
del Ecuador