



UNIVERSIDAD TÉCNICA PARTICULAR DE LOJA

La Universidad Católica de Loja

MODALIDAD ABIERTA Y A DISTANCIA
ESCUELA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

**“SITUACIÓN LABORAL DE LOS TITULADOS DE LA UNIVERSIDAD TÉCNICA
PARTICULAR DE LOJA - ESCUELA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN”**

**TRABAJO DE FIN DE CARRERA PREVIO A LA OBTENCIÓN DEL TÍTULO DE
LICENCIADA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

AUTORA:

Alejandra del Mar Badillo Montalván

MENCIÓN:

EDUCACIÓN INFANTIL

DIRECTOR DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN:

Mgs. Fabián Jaramillo Serrano

TUTORA DEL TRABAJO DE FIN DE CARRERA:

Eco. Tania Salomé Valdivieso Guerrero

CENTRO UNIVERSITARIO: SAN CRISTÓBAL, GALÁPAGOS

2011



UNIVERSIDAD TÉCNICA PARTICULAR DE LOJA
La Universidad Católica de Loja

CERTIFICACIÓN

Eco. Tania Salomé Valdivieso Guerrero
TUTORA DEL INFORME DE TRABAJO DE FIN DE CARRERA
ESCUELA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN U.T.P.L.

CERTIFICA:

Haber revisado el presente Informe de Trabajo de Fin de Carrera, que se ajusta a las normas establecidas por la Escuela de Ciencias de la Educación, Modalidad Abierta, de la Universidad Técnica Particular de Loja; por tanto, autoriza su presentación para los fines legales pertinentes.

(f) _____

Loja, junio del 2011



UNIVERSIDAD TÉCNICA PARTICULAR DE LOJA

La Universidad Católica de Loja

ACTA DE DECLARACIÓN Y CESIÓN DE DERECHOS

Yo, Alejandra del Mar Badillo Montalván, declaro ser autora del presente Trabajo de Fin de Carrera y eximo expresamente a la Universidad Técnica Particular de Loja y a sus representantes legales de posibles reclamos o acciones legales.

Adicionalmente declaro conocer y aceptar la disposición del Art. 67 del Estatuto Orgánico de la Universidad la propiedad intelectual de investigaciones, trabajos científicos o técnicos de tesis/trabajos de grado que se realicen a través, o con el apoyo financiero, académico o institucional (operativo) de la Universidad.

(f) _____

C.I. _____



UNIVERSIDAD TÉCNICA PARTICULAR DE LOJA
La Universidad Católica de Loja

AUTORÍA

Las ideas y contenidos expuestos en el presente informe de Trabajo de Fin de Carrera, son de exclusiva responsabilidad de su autora.

(f) _____

C.I. _____

DEDICATORIA

Dedico este trabajo a todas las y los docentes que se esfuerzan por ser buenos profesionales en nombre de sus alumnos, su profesión y su país.

También a todos los niños, niñas y adolescentes de Galápagos, con la esperanza de que algunas de las ideas y valores expresados aquí se hagan realidad en sus aulas y en sus mentes.

Con todo mi cariño,

Alejandra Badillo

AGRADECIMIENTOS

Por su apoyo incondicional: a mis hermanos Diego y Luis, a mi hermana Paulina, a mi madre, a mi padre, al Monstruo Sangriento, a Carol Ossandón y José Jara, a Cori Falconí, a Jazmín Rodríguez, a Sara Luz Ruiz, Fernando Meza y Doménica Meza Ruiz.

Por su dedicada participación en esta investigación: Carlos Cadena, Ramiro Calderón, Polo Carrera, Grecia Correa, César Díaz, Luz Espinosa, Enma Espinoza y Milton Moscoso.

A mi tutora, Eco. Tania Valdivieso.

ÍNDICE

1. RESUMEN	1
2. INTRODUCCIÓN	2
3. MARCO TEÓRICO	5
3.1 SITUACIÓN LABORAL DOCENTE	6
3.1.1 Formación inicial docente y formación continua.....	6
3.1.2 La contratación y la carrera profesional	13
3.1.3 Las condiciones de enseñanza y aprendizaje.....	20
3.1.4 El género y la profesión docente	32
3.1.5 Síntesis	35
3.2 CONTEXTO LABORAL.....	36
3.2.1 Entorno educativo, la comunidad educativa	36
3.2.2 La demanda de educación de calidad	41
3.2.3 Políticas educativas nacionales.....	47
3.2.4 Políticas micro: institucionales	61
3.2.5 Síntesis	65
3.3. NECESIDADES DE FORMACIÓN DOCENTE.....	67
3.3.1 Definición.....	67
3.3.2 Competencias profesionales.....	73
3.3.3 Los cuatro pilares de la educación para el siglo XXI.....	77
3.3.4 Competencias profesionales docentes	83
3.3.5 Necesidades de formación en el Ecuador.....	92
3.3.6 Síntesis	95
4. METODOLOGÍA.....	96
4.1 Diseño de la investigación.....	97
4.2 Participantes de la investigación.....	97
4.3 Técnicas e instrumentos de investigación	102
4.4 Recursos.....	103
4.5 Procedimiento.....	104
5. RESULTADOS.....	106
5.1 Caracterización sociodemográfica	108
5.2 Situación laboral	114
5.3 Contexto laboral	126
5.4 Necesidades de formación.....	139
6. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	147
6.1 Conclusiones	148
6.2 Recomendaciones	154
7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	161
ANEXO I – PLANTILLAS DE CUESTIONARIOS	166
ANEXO II – FOTOGRAFÍAS DE LOS PARTICIPANTES	172
ANEXO III – CUESTIONARIOS ORIGINALES Y AUTORIZACIONES	176

1. RESUMEN

Esta investigación busca determinar la situación laboral actual de los titulados de la Escuela de Ciencias de la Educación de la UTPL e identificar las necesidades de formación docente en base al mercado laboral.

La investigación se realizó en las islas de Isabela y San Cristóbal, en la provincia insular de Galápagos. Participaron seis recién titulados en Ciencias de la Educación de la UTPL y dos autoridades educativas de planteles locales.

Los instrumentos de investigación fueron sendos cuestionarios, rellenos por la investigadora durante entrevistas personales con cada uno de los participantes en el estudio. Los resultados fueron cualitativos y cualitativos.

Los resultados mostraron que la mayoría de los participantes eran ya docentes por muchos años (con una edad media de 46,8 años), a tiempo completo y con nombramiento, cuando decidieron titularse en la UTPL. Cada uno se graduó en la especialidad en que trabajaba y continuó en la docencia después de titularse.

La plantilla docente en Galápagos, provincia que se caracteriza por su aislamiento geográfico, social y cultural, es relativamente estática, con poca renovación. No se detectó un aumento significativo general de demanda de docentes, a pesar de que la población local continua creciendo.

Los requisitos exigidos por las autoridades educativas para postular a un cargo docente en sus planteles no fueron descritos, en su mayoría, en términos de competencias profesionales, sino de otro tipo de criterios.

A pesar de que todos los participantes se declararon competentes en “informática a nivel de usuario”, se identificó que una de las necesidades de formación más apremiantes es en Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs).

También se expresaron necesidades de formación en Diseño y Planificación Curricular, así como específicas de áreas de docencia (como Física-Matemática) a nivel de postgrado.

2. INTRODUCCIÓN

El presente documento es la tesis final para la licenciatura de Ciencias de la Educación por la Universidad Técnica Particular de Loja (UTPL). Esta investigación busca contribuir a la identificación continua de nuevas oportunidades a partir de información cuantitativa y cualitativa sobre recientes titulados y autoridades de centros educativos, así como su posterior análisis y conclusiones.

Justificación

La UTPL se encuentra en una posición de gran responsabilidad en términos de desarrollo nacional, tanto en relación al marco legal educativo como por la responsabilidad innata a una institución de educación superior.

En honor a esta responsabilidad, la UTPL busca responder a las necesidades del sistema educativo ecuatoriano y de la sociedad en general ayudando a definir un perfil básico/general del/la profesor/a ecuatoriano/a y de sus implicaciones académicas.

Para ello, se hace necesaria una visión integral de las necesidades del mercado laboral nacional en el campo de la docencia de niveles inicial, básica y de bachillerato. Dicha visión surgirá de la consolidación de los datos obtenidos de diversas investigaciones y enfoques.

Uno de ellos constituye el problema a considerar: “La Situación Laboral actual de los titulados de la Universidad Técnica Particular de Loja -Escuela de Ciencias de la Educación”.

Esta investigación representa el primer indicador de la visión integral antes mencionada, el cual permitirá contar con elementos de juicio para afianzar los procesos académico-administrativos en pos de determinar pautas de atención a necesidades de formación profesional de acuerdo a la demanda de los mismos docentes y de los empleadores.

Objetivos

Objetivo General

- Determinar la situación laboral actual de los titulados de la Escuela de Ciencias de la Educación de la UTPL.

Objetivos Específicos

1. Caracterizar la situación sociodemográfica de los titulados en la Escuela de CC.EE. de la UTPL.
2. Determinar la relación entre la formación de los titulados con el ámbito laboral.
3. Reconocer el contexto institucional-laboral de los titulados de la Escuela de CC.EE. de la UTPL.
4. Identificar las necesidades de formación en base al mercado laboral (desde los directivos y/o empleadores).

Ámbito de la investigación

La presente investigación pretende realizar un diagnóstico de la situación laboral y de las necesidades básicas de formación del titulado de la Escuela de Ciencias de la Educación de la Universidad Técnica Particular de Loja, que ejerce o ha ejercido la docencia en los niveles de Educación Inicial, Básica y Bachillerato del Ecuador, durante el período 2005-2010.

Ello permitirá definir el perfil y competencias profesionales de los docentes que la Escuela de Ciencias de la Educación pone al servicio de la sociedad, ayudando a establecer los elementos de integridad, coherencia y eficacia en sus procesos vinculantes de formación y de servicios, de acuerdo a expectativas y realidades.

Se trata de 3.014 titulados en todo el país durante ese período, asignados a 1.300 investigadores de proyectos de tesis, entre los cuales se encuentra este.

Este documento recoge y analiza los datos referentes a la parte correspondiente (6 titulados más 2 autoridades de instituciones educativas) de aquellos residentes en la Provincia de Galápagos.

Cuestionamientos

Los cuestionamientos básicos serán los siguientes:

1. ¿Las instituciones educativas exigen al docente para su ejercicio profesional la titulación y/o la evidencia de competencias?
2. ¿Los titulados de la Escuela de Ciencias de la Educación están laborando actualmente? ¿Tienen dificultades para conseguir insertarse en el ámbito laboral?
3. Sobre el desempeño docente ¿Cuáles son las fortalezas? ¿Cuáles las debilidades?
4. ¿Ejercen únicamente la docencia o se dedican adicionalmente a otras actividades?
5. ¿Cuáles son las expectativas de formación que demandan las instituciones educativas nacionales (empleador)?
6. ¿En términos de calidad, cuál sería el perfil general de Licenciado en Ciencias de la Educación?
7. ¿El colectivo docente se siente motivado para desarrollar su trabajo? ¿Cuáles son las condiciones que determinan un ambiente de trabajo idóneo para mejorar las condiciones de trabajo docente en la institución educativa específica?
8. **El titulado de la escuela de ciencias de la educación de la UTPL, ¿está actualmente laborando en el ámbito de su formación profesional?**

Esta última pregunta corresponde a la parte nuclear de la temática de investigación.

Metodología

Se trata de un investigación de tipo mixto, la cual incluye elementos cuantitativos y cualitativos en un mismo estudio.

La técnica de investigación consiste en encuestas personales a titulados y cuestionarios dirigidos a autoridades educativas. La información obtenida se tabula en forma de tablas cruzadas, utilizando como variables la totalidad de las preguntas para el análisis integral.

La interpretación cualitativa de los resultados proviene de la triangulación de los datos obtenidos, el marco teórico y el criterio personal de la investigadora.

3. MARCO TEÓRICO

3.1 SITUACIÓN LABORAL DOCENTE

3.1.1 Formación inicial docente y formación continua

La calidad de la educación básica de los alumnos en cualquier parte del mundo depende de la preparación de sus profesores y profesoras. Por ello, todas las reformas educativas recientes en América Latina coinciden en apuntar a mejorar la formación de docentes como parte fundamental del cambio. (UNESCO, 2006).

La estructura tradicional de formación docente se divide en la inicial (para obtener acceso a la carrera profesional) y la continua a lo largo del desempeño laboral, ambas consideradas imprescindibles para una formación completa y actualizada.

Formación inicial

La formación inicial del profesorado se refiere, en general, al mínimo número de acciones de formación que oficialmente se establece –desde la educación primaria hasta la superior– y que se exige para empezar a trabajar como profesor totalmente cualificado, de acuerdo con la política educativa de cada país.

En Ecuador existen dos rutas de formación para la docencia de la educación básica: los Institutos Pedagógicos Superiores¹ y las facultades de Ciencias de la Educación (o equivalentes) de las universidades.

Los Institutos Pedagógicos Superiores ecuatorianos se remontan al último año del Siglo XIX, con el surgimiento de las Escuelas Normales. Éstas fueron las primeras instituciones públicas y laicas dedicadas a la formación de docentes en Ecuador. Conservaron su nombre (y en gran medida su estructura) hasta 1991, cuando el Proyecto de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Básica (PROMECEB) los transforma en Institutos Pedagógicos (UNESCO, 2004)².

¹ La nueva Ley Orgánica de Educación Intercultural (2011), aprobada por la Asamblea General y próxima a publicarse en el Registro Oficial prevé una nueva *Universidad Nacional de la Educación*, en la cual se integrarán los Institutos Pedagógicos.

² Por ello, existen hoy muchos maestros y maestras en Ecuador que se autodenominan *normalistas*, al haberse formado en las todavía Escuelas Normales.

Desde su transformación en 1991, los Nuevos Institutos Pedagógicos Superiores se consideraron un elemento fundamental de la red institucional para llevar adelante el mejoramiento de la calidad de la educación básica. A través de ellos se buscaba aplicar en la práctica las más modernas tendencias psicológicas y pedagógicas, basadas en los últimos avances del conocimiento científico.

TABLA 1. INSTITUTOS PEDAGÓGICOS SUPERIORES EN ECUADOR (2004)

1. Don Bosco	Esmeraldas
2. San Gabriel	Carchi
3. Misael Acosta	Tungurahua
4. Los Ríos	Los Ríos
5. Juan Montalvo	Pichincha
6. San Miguel	Bolívar
7. Alfredo Pérez	Imbabura
8. J. G. Vega	El Oro
9. Manuela Cañizares	Pichincha
10. Rita Lecumberry	Guayas
11. Cariamanga	Loja
12. 23 de Octubre	Manabí
13. Belisario Quevedo	Cotopaxi
14. Hno. Miguel	Napo
15. Eugenio Espejo	Manabí
16. Leonidas García	Guayas
17. Camilo Gallegos	Pastaza
18. Jorge Mosquera	Zamora
19. Luis Cordero	Cañar
20. José Pintado	Morona Santiago
21. Ciudad de Loja	Loja
22. Juan Pablo II	Guayas
23. Marquez Tapia	Azuay
24. Chimborazo	Chimborazo
25. Emilio Stheeel	Pichincha

FUENTE: *Procesos de Formación de los Docentes por parte de Universidades e Institutos Pedagógicos en Ecuador*, UNESCO - Augusto Abendaño Briceño (2004)

Los Institutos Pedagógicos tienen la modalidad de planteles de post-bachillerato con tres años de estudio teórico-práctico, con el tratamiento interdisciplinario de áreas de formación profesional básica y específica.

La formación profesional básica comprende las siguientes asignaturas: investigación pedagógica; pedagogía; psicología educativa; sociología de la educación; planificación y evaluación curricular. La formación profesional específica comprende las siguientes materias: a) didácticas especiales: castellano, matemáticas, estudios sociales, ciencias naturales, cultura física y su didáctica; b) educación artística: educación musical, expresión plástica; c) actividades prácticas; d) práctica docente. La nota final de las asignaturas que son desarrolladas en un mismo año de estudios es el promedio de las dos calificaciones.

Los graduados de los Institutos Pedagógicos obtienen el título de Profesor de Educación Primaria, aunque su competencia cubre también el nivel pre-primario. En 2004, existían 25 Institutos Pedagógicos en el país (ver Tabla 1).

Adicionalmente, Ecuador cuenta con *Institutos Pedagógicos Interculturales Bilingües*, los cuales tienen a su cargo la formación de los docentes para las escuelas interculturales bilingües (indígenas) y poseen su propio modelo (MOSEIB), con currículo propio desde el ciclo diversificado, hasta el ciclo de formación profesional³.

TABLA 2. FACULTADES DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN EN ECUADOR (2004)

1. U. Eloy Alfaro de Manabi	Facultad de Ciencias de la Educación
2. U. Técnica de Manabi	Facultad de Ciencias de la Educación
3. U. Central del Ecuador	Facultad Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación
4. U. Católica de Guayaquil	Facultad de Ciencias de Educación
5. U. Técnica del Norte	Facultad de Educación, Ciencia y Tecnología
6. U. de Machala	Facultad de Ciencias Sociales
7. U. Técnica de Babahoyo	Facultad de Ciencias de la Educación
8. Escuela Politécnica del Ejército	Facultad de Ciencias de la Educación
9. U. Técnica de Ambato	Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación
10. U. Nacional de Loja	Área de Educación, Arte y Comunicación
11. U. Católica, Esmeraldas	Facultad de Ciencias de la Educación
12. U. Luis Vargas, Esmeraldas	Facultad de Ciencias de la Educación
13. U. del Azuay	F. Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación
14. U. Técnica Particular de Loja	Facultad de Ciencias de la Educación
15. U. Técnica Indoamérica	Facultad de Ciencias de la Educación
16. U. de Cuenca	F. Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación
17. U. Técnica de Cotopaxi	Carrera de Ciencias Administrativas Humanísticas
18. U. Técnica de Milagro	Unidad Académica Ciencias de la Educación
19. U. Estatal de Bolívar	Facultad de Ciencias de la Educación
20. Pontificia U. Católica de Quito	Facultad de Ciencias de la Educación
21. U. P. San Antonio Machado	Dpto. Ciencias de la Educación
22. U. Nacional de Chimborazo	F. CC – EE, Humanas y Tecnologías
23. U. de Guayaquil	F. Filosofía y Letras y Ciencias de la Educación

FUENTE: *Procesos de Formación de los Docentes por parte de Universidades e Institutos Pedagógicos en Ecuador*, UNESCO - Augusto Abendaño Briceño (2004)

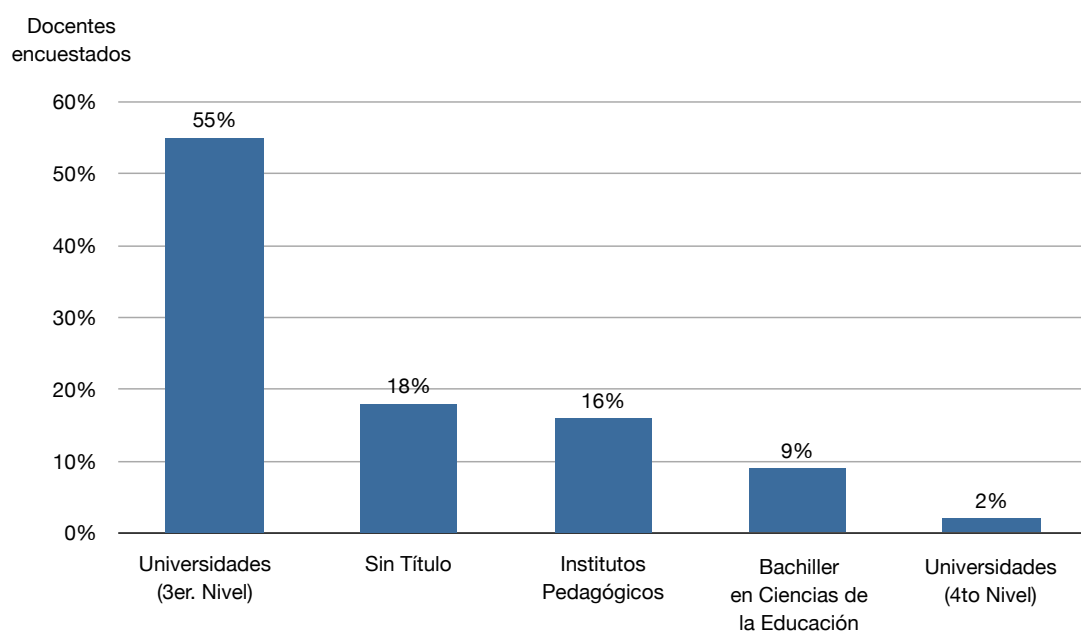
Según la nueva Ley de Educación (2011), se prevé que una nueva *Universidad Nacional de Educación* integre a los Institutos Pedagógicos, elevándolos al nivel de educación terciaria.

³ Es importante recalcar que Ecuador todavía cuenta con dos Sistemas de Educación: la Educación Hispana (con unos 3 millones de alumnos) y la Educación Intercultural Bilingüe, esta última enfocada a la educación de pueblos indígenas y afroecuatorianos (alrededor de 100 mil alumnos). Fuente: Ordóñez Llanos, A. (2009).

En contraste con los Institutos Pedagógicos Superiores se encuentran las facultades de Ciencias de la Educación (o equivalente) de las universidades. El contenido de la formación está determinado por las facultades. Se ofrecen cursos en las modalidades presencial, semi-presencial y a distancia, con cobertura en todas las provincias del país a través de unidades académicas universitarias. La formación es teórico-práctica. Durante los primeros tres años, los estudiantes reciben formación teórica. En cuarto curso reciben formación teórica y paralelamente formación práctica, a través de la práctica docente que los alumnos realizan en los colegios anexas y en los colegios de ayuda. Al final de los cuatro años, se obtiene el título de Licenciatura en Educación. En 2004, había 23 facultades de Ciencias de la Educación en universidades del país (ver Tabla 2).

Hasta 2009, el nivel de certificación docente en Ecuador presenta un cuadro descriptivo de un país con grandes retos educativos por delante: casi una quinta parte del profesorado no cuenta con título docente alguno y un 10% todavía no progresa del nivel de Bachiller, mientras que solo poco más de la mitad posee un título universitario.

FIGURA 1. NIVEL DE CERTIFICACIÓN DOCENTE (2009)



FUENTE: Grupo FARO (2010)

Además de la escasez de certificación, se presentan como problemas básicos de la formación inicial su baja calidad, así como la carencia de estándares consensuados por los que poder evaluarla (Grupo FARO, 2010).

Ante esta situación y en la búsqueda nacional por la mejora de la educación se está dando una tendencia clara hacia el requerimiento de una formación superior cada vez más afín a la carrera universitaria, tanto por la diferencia de titulación (Profesor de Primaria *versus* Licenciado en Educación) como el aumento de la oferta universitaria, la preferencia de los propios estudiantes de los Institutos Pedagógicos Superiores y finalmente por política de Estado (ver 1.2 *La contratación y la carrera profesional* y 2.2 *La demanda de educación de calidad* abajo).

Esta tendencia ha aumentado la demanda de formación docente universitaria y se prevé que este aumento continúe a partir de la publicación de la nueva Ley de Educación 2011, en la que se fija un plazo de seis años para la actualización de la plantilla docente a nivel superior como requisito para permanecer en el puesto.

Formación continua

La formación continua se refiere a las horas que el/la profesor/a ha de invertir a lo largo de toda su carrera profesional para actualizarse en el conocimiento. Es común la referencia al concepto de *mejoramiento profesional* cuando se habla de formación continua, respondiendo a la tendencia general de la profesionalización de la docencia en América Latina (UNESCO, 2005).

En la presente Constitución del Ecuador, la formación continua se expresa en primer lugar como obligación del Estado para con el personal docente:

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 a la profesionalización, desempeño y méritos académicos. La ley regulará la carrera docente y el escalafón; establecerá un sistema nacional de evaluación del desempeño y la política salarial en todos los niveles. Se establecerán políticas de promoción, movilidad y alternancia docente.*

Constitución del Ecuador, 2008 (subrayado de la autora)

Se entiende que el Estado debe garantizar *acceso* a oportunidades de actualización de conocimiento, siendo el personal docente responsable de aprovechar dichas oportunidades. En la práctica por tanto, puede uno suponer que la idea de la formación continua está fuertemente relacionada, en la mente de administradores públicos y docentes, con los requisitos legales para subir de categoría en el *Escalafón del Magisterio Nacional*⁴, junto con otros requisitos como años trabajados, obras pedagógicas publicadas y otros.

Es en el Reglamento a la Ley de Escalafón de 1990 (aún vigente) donde se otorgan puntos a diferentes cursos de actualización en función del tipo de curso y el número de horas, puntos que servirán para el proceso de oposición a promociones. Por ejemplo:

Art. 14.- *Para efectos de calificación de otros⁵ méritos profesionales se regirá por la siguiente escala:*

1.- Cursos en el área docente realizados en el país o en el exterior:

<i>Curso de 120 horas o más</i>	<i>5 puntos</i>
<i>Curso de 60 horas o más</i>	<i>3 puntos</i>
<i>Curso de 30 horas o más</i>	<i>2 puntos</i>

(...)

Reglamento a la Ley de Escalafón (1990)

En cuanto a cómo el Estado hace accesibles estos cursos, podemos observar que la historia de la administración del perfeccionamiento docente en Ecuador presenta las características propias de un nuevo servicio público nacional fundamental de un país en rápido desarrollo, con los consiguientes cambios organizativos e institucionales.

Así, las actividades de formación continua del profesorado que habían comenzado a sistematizarse en la década de 1960 recibieron un importante primer impulso en 1975 con la creación del Instituto Nacional de Capacitación y Perfeccionamiento Docente (INCAPED), que pasó a llamarse la Dirección Nacional de Mejoramiento de la Educación (DINAMED) del Ministerio de Educación y Cultura y en 1985 la Dirección Nacional de Capacitación y Perfeccionamiento Docente e Investigación Pedagógica (DINCAPED) – (PNUD, 1987).

⁴ El Escalafón del Magisterio Nacional es "la clasificación ordenada de los docentes según su título, tiempo de servicio y mejoramiento docente o administrativo, a base de los cuales se determinan las funciones, promociones y remuneraciones" (Ley de Carrera Docente y Escalafón del Magisterio Nacional (1990), Art. 15).

⁵ "otros" se refiere a méritos además del nivel de educación y la antigüedad de servicio prestado del docente.

Hasta 2010, la instancia de mejoramiento continuo del profesorado era la Dirección Nacional de Mejoramiento Profesional del Ministerio de Educación (DINAMEP), organismo responsable de la programación, organización, dirección, coordinación y control del Sistema Nacional de Mejoramiento de los Recursos Humanos del sector educativo. (UNESCO, 2010).

A partir de junio de 2010 la DINAMEP pasa a denominarse la Dirección de Formación Continua bajo la Subsecretaría de Desarrollo Profesional Educativo, de conformidad con el Acuerdo Ministerial n° 0390-10 del 1 de junio 2010. La Dirección de Formación Continua tiene la misión de implementar un sistema integral, inclusivo, intercultural e innovador de formación continua para educadores en ejercicio, que incida de manera significativa en el desarrollo integral de los estudiantes.

Si la formación docente inicial en Ecuador presenta problemas estructurales básicos que la administración nacional debe superar, la formación continua tiene sus propios problemas y ha sido (y continua siendo) un escenario tradicional de ayuda externa a través de la cooperación internacional para su mejora.

Actualmente, es la Asociación Flamenca de Cooperación al Desarrollo y Asistencia Técnica de Bélgica (VVOB⁶), a través del proyecto *Escuelas Gestoras del Cambio*, la que apoya el proceso de mejoramiento continuo del personal docente (misión central de la DINAMEP) en 10 provincias del país. Su Plan Operativo Plurianual describe una DINAMEP "sin rumbo, con un personal de edad avanzada, con eventos de capacitación delegadas al sector privado y sin mayor reconocimiento de las demás Direcciones del Ministerio de Educación." (VVOB 2007, p. 18). Del desarrollo profesional docente en general, concluye: "En resumen: no existía un sistema integral y sostenido de desarrollo profesional." (*Ídem.*)

Queda claro que la formación continua docente en Ecuador tiene grandes retos por delante.

Como se verá más adelante, la respuesta actual, a partir la Política 7 del Plan Decenal de Educación del Ecuador 2006-2015, apuesta por una mejora de la profesionalización docente continua fuertemente ligada con las universidades, lo que las hace cada vez más relevantes en este campo.

⁶ <http://www.vvob.be>

3.1.2 La contratación y la carrera profesional

La *carrera educativa* o *carrera docente* aparece por primera vez en la ley ecuatoriana vigente en la Constitución (ver Art. 349 arriba), pero no queda explícitamente definida como tal sino hasta la Ley de Carrera Docente y Escalafón de 1990 (aún vigente al tiempo de escribir estas líneas) y la nueva Ley Orgánica de Educación Intercultural, próxima a publicarse en el Registro Oficial, la cual derogará la anterior. Aprovechando este momento legal, es interesante comparar cómo ambas leyes consideran lo que es la carrera docente (ver Tabla 3).

TABLA 3. DEFINICIONES LEGALES DE LA CARRERA DOCENTE (1990 y 2011)

<u>Ley de Carrera Docente y Escalafón del Magisterio de 1990</u>	<u>Ley Orgánica de Educación Intercultural de 2011</u>
Art. 12.- Se establece la siguiente carrera docente: A) Para el servicio docente: 1. Profesores; 2. Administradores; y, 3. Supervisores B) Para el servicio técnico - docente: 1. Técnico - docentes; 2. Jefes; y, 3. Supervisores.	Art. 93.- La carrera educativa incluye a los profesionales de la educación en cualquiera de sus funciones. Además, formarán parte de la carrera educativa los docentes que tengan nombramientos y los que laboren bajo cualquier forma y modalidad en los establecimientos públicos y fisco misionales. Los docentes del sector privado estarán amparados por el Código del Trabajo.

La carrera docente incluye, entonces, a todos los profesionales encargados directamente de la administración de la educación básica, incluyendo administradores, supervisores, etc., no solo a los docentes. Este estudio se centra particularmente en los docentes, sin olvidar que el ascenso a cargos de dirección es también parte de la carrera.

Los requisitos legales para acceder a la carrera docente son básicos y apenas difieren de la legislación vigente (de 1990) a la nueva Ley, próxima a publicarse en el Registro Oficial. De ellos se destacan el poseer un título docente reconocido por la ley y el haber participado y triunfado en los correspondientes concursos de merecimiento y oposición.

Titulación

En la sección anterior se explicó que en Ecuador existen dos rutas de formación para la docencia de la educación básica: los Institutos Pedagógicos Superiores y las facultades de Ciencias de la Educación (o equivalentes) de las universidades. También se mostró que gran parte del profesorado no tiene formación a nivel superior. Ello refleja la realidad nacional de un desarrollo pendiente en este sector.

Dicho desarrollo se puede apreciar al ver cómo el nivel de formación requerido para la docencia está siendo actualizado en la nueva Ley Orgánica de Educación Intercultural de 2011 con respecto a la previa Ley de Carrera Docente y Escalafón del Magisterio de 1990 (ver Tabla 4).

TABLA 4. TÍTULOS REQUERIDOS PARA LA DOCENCIA (1990 y 2011)

<u>Ley de Carrera Docente y Escalafón del Magisterio de 1990 (*)</u>	<u>Ley Orgánica de Educación Intercultural de 2011</u>
Art. 7.- Se reconoce los siguientes títulos para el ejercicio de la docencia: a. Bachilleres en Ciencias de la Educación, Bachiller Técnico, Bachiller en Artes y Técnico de Nivel Superior, en sus diversas especializaciones b. Profesor de educación pre-primaria, profesor de primaria, profesor de segunda enseñanza, profesor de educación especial y psicólogo educativo; c. Licenciado en Ciencias de la Educación, en sus distintas especializaciones; d. Doctor en Ciencias de la Educación, en sus distintas especializaciones; y, e. Otros títulos de profesionales universitarios que el sistema educativo requiera. (*) Artículo reformado por Decreto Ley de Emergencia No. 3, publicado en Registro Oficial 298 de 18 de Octubre de 1993 y reformado por Ley No. 47, publicada en Registro Oficial de 7 de Diciembre de 1993.	Art. 96.- Titulados reconocidos.- Para ingresar a la carrera educativa pública, se reconocerán los títulos de: a. Profesional docente en sus distintas tipologías y especialidades; b. Psicólogo educativo o infantil; c. Profesional o tecnólogo del área de educación especial; d. Profesional con conocimientos en un área de interés para el sector educativo, de modo preferente cuando el aspirante tenga un título de postgrado relacionado a la docencia. Estos conocimientos se acreditarán mediante los respectivos exámenes; y, e. Profesional de otras disciplinas siempre que estuvieren acompañados de certificados emitidos por instituciones legalmente constituidas que acrediten la respectiva experticia, para áreas en las que no existe el número suficiente de docentes para cubrir las necesidades del Sistema Nacional de Educación.

Como cambio más significativo y de especial relevancia para este estudio se puede apreciar que, si bien antes el nivel de Bachiller en Ciencias de la Educación era suficiente para ejercer como docente, la nueva Ley Orgánica de Educación Intercultural considera como mínimo el título de Profesional docente, es decir, una formación universitaria o de Instituto Pedagógico Superior.

Para ello, el Estado concede un período de seis años a partir de la publicación de la nueva Ley para obtener un título profesional docente, tal y como lee la Disposición Transitoria Décima Cuarta: "Los y las bachilleres que se encuentren y los que ingresen excepcionalmente en la carrera educativa pública, tendrán un nombramiento provisional por seis años, período en el cual deberán obtener un título profesional docente. Se revocará el nombramiento provisional a los bachilleres que no obtengan su título profesional docente en este período. (...)" (Ley Orgánica de Educación Intercultural, 2011, Disposición Transitoria Décima Cuarta).

Por tanto, se puede esperar una creciente demanda de cursos para la profesionalización del personal docente de educación básica. A la luz de la creciente popularidad de los cursos universitarios ya mencionada, se puede esperar también que dicha demanda se dirija, en su gran mayoría, a la universidades en lugar de a los Institutos Pedagógicos Superiores.

Concursos de oposición y mérito

El segundo requisito básico para el acceso a la carrera docente que se contempla en esta sección es la de participación en los concursos de oposición y mérito. En el concurso, se puntúan candidatos en función del nivel de educación (Doctor, Licenciado, Profesor, etc.) y en función de los años de servicio. Adicionalmente, se puntúan otros méritos profesionales como cursos de actualización (tal y como se vio más arriba), obras pedagógicas publicadas y otros. En diversas modificaciones a la Ley de Escalafón se han incluido criterios adicionales. Por ejemplo, la reforma de 2009, en su Artículo 4, concede puntaje adicional a aquellos docentes que tengan su domicilio más cercano al lugar de la vacante, o al docente que haya laborado en el sector rural por tres años o más.

A partir del Decreto Ministerial N° 438 del 4 de diciembre de 2007 se impuso un nuevo requisito para acceder a los concursos de méritos: se hizo obligatoria la inscripción del docente o aspirante a docente a una base de datos del Sistema de Información del Ministerio⁷. Allí se muestran las vacantes y concursos activos de docencia en todo el país.

⁷ <http://sime.educacion.gob.ec>

Año de servicio rural

Todo profesor o profesora que ingrese a la carrera docente tendrá un requisito más por cumplir: tanto la Ley de Escalafón de 1990 como la nueva Ley Orgánica de Educación Intercultural de 2011 disponen que, al igual que los doctores de medicina, los nuevos docentes deberán comenzar a prestar sus servicios obligatoriamente en las zonas rurales del país. Esta medida es propia de un país en el que existen grandes diferencias en los niveles de vida entre las urbes y los asentamientos rurales (ver Capítulo 2).

Remuneración

La remuneración de los docentes en Ecuador ha sido una excepción dentro del servicio público, al contar con su propia Ley de Escalafón desde 1990 en la que se determinan los sueldos.

Siguiendo la tendencia a profesionalizar la docencia, el presente Gobierno está integrando el salario de los docentes con los del resto del sector público. A finales de 2009, el Presidente Rafael Correa anunció que enviaría un proyecto de ley a la Asamblea Nacional para dicha integración de salarios. Esta unificación se realizó ofreciendo una mejora sustancial en la remuneración de los docentes: "En estos momentos el sueldo de un maestro es de poco más de \$330; es decir, menor al de un auxiliar de servicios en el sector público. Ahora entrará como profesional y eso significa duplicar el sueldo del profesional, porque si es graduado en un instituto superior o tecnólogo entra con \$612 y si es graduado en universidad, con \$741" (Diario Hoy, 23 de noviembre de 2009).

La nueva Ley Orgánica de Educación Intercultural de 2011 (próxima a publicarse en el Registro Oficial), en su Disposición Transitoria Quinta, dispone la homologación salarial de los docentes e incluye la tabla de equivalencia de las categorías docentes (Categoría J, Categoría I, Categoría H, etc.) a los sueldos del resto de la administración pública (Servidor Público de Servicio 1, Servidor Público de Apoyo 3, Servidor Público 1, etc.), finalizando así el proceso de integración.

La profesionalización de la labor docente trata, sobre todo, de mejorar la calidad de la enseñanza, para lo que una remuneración justa del profesorado es sólo un factor. Como parte del cambio en la nueva Ley Orgánica, se exige que los profesores y profesoras cumplan un horario laboral de 40 horas semanales, significativamente más que antes.

Sin embargo, esto no significa que necesariamente se vaya a aumentar la carga de trabajo. Anteriormente, la jornada laboral estaba definida solamente como las horas de docencia

en la clase. Todas las demás horas de trabajo (preparación y corrección de tareas, reuniones con los padres y administradores, capacitación, etc.) permanecían fuera de la definición de la jornada laboral. Por lo tanto, la nueva Ley supone un reconocimiento y una normalización de una labor que ya se debería estar desempeñando:

Art. 117.- De la Jornada Laboral.- *La jornada laboral de trabajo, será de cuarenta horas semanales de la siguiente manera: seis horas pedagógicas diarias, cumplidas de lunes a viernes y diez horas semanales restantes que estarán distribuidas en actualización, capacitación pedagógica, coordinación por los padres, actividades de recuperación pedagógica, trabajo en la comunidad, planificación, revisión de tareas, coordinación de área y otras actividades contempladas en el respectivo Reglamento.*

Ley Orgánica de Educación Intercultural, 2011

Nombramiento y estabilidad laboral

Es importante recalcar que, si bien gran parte de lo presentado hasta ahora trata de la profesionalización de la labor docente, se debe tener presente que se está hablando de un *servicio público*, es decir, de funcionarios públicos, no del sector privado.

Por lo tanto, existen garantías, dinámicas profesionales e incentivos propios del sector público que en sector privado no existen. El Estado, desde la Constitución, se compromete a garantizar la estabilidad laboral a los funcionarios públicos, lo que incluye a los docentes de instituciones educativas públicas. Dicha estabilidad se proporciona mediante el recurso de *nombramiento*, según el cual el puesto de trabajo está garantizado a menos que se comentan infracciones graves (dispuestas también por ley). Los demás docentes sin nombramiento trabajan bajo la modalidad de contrato por servicios, renovables cada año y por lo tanto con un más alto nivel de precariedad.

Aquí también es patente el estado de cambio en el que se encuentra la docencia. Por una parte, la nueva Ley Orgánica, en su Disposición General Décima, otorga nombramiento automático a aquellos maestros y maestras que hayan trabajado por más de cuatro años en la modalidad de contrato por servicios – unos 44.000 maestros (El Comercio, 2011).

Al mismo tiempo, en la Disposición Temporal Décima Cuarta de la nueva Ley Orgánica de Educación Intercultural de 2011, se ofrece un nombramiento temporal de seis años a docentes con título de Bachiller durante los cuales deberán obtener un título profesional docente:

DÉCIMA CUARTA.- *Los y las bachilleres que se encuentren y los que ingresen excepcionalmente en la carrera educativa pública, tendrán un nombramiento provisional por seis años, período en el cual deberán obtener un título profesional docente. Se revocará el nombramiento provisional a los bachilleres que no obtengan su título profesional docente en este período.*

Ley Orgánica de Educación Intercultural, 2011

Esta última es quizás una de las medidas que más fuertemente incentiva la actualización en la formación docente del Ecuador. A efectos de este estudio, será útil tener en cuenta que una proporción de estos nuevos graduados contemplarán la posibilidad de continuar los estudios más allá del título profesional.

Promociones y ascensos de categoría

A menos que un docente quiera acceder a una *promoción* para un puesto de trabajo diferente al de la docencia (por ejemplo, Rector, Inspector, etc.), no necesitará volver a participar en un concurso de méritos y oposición. Simplemente y desde el comienzo de su carrera, al cumplir ciertos requisitos, el o la docente podrá solicitar un *ascenso de categoría* y obtener el aval del Ministerio de Educación, con los beneficios (salariales y otros) que eso conlleva.

Aquí es donde figura la formación continua (cubierta arriba), aunque es sólo parte de los requisitos para un ascenso. Los ascensos se pueden dar por tiempo de servicio (3 años en las zonas rurales y Galápagos y 4 en las zonas urbanas) y por mejoramiento de título (de Licenciado a Doctorado, por ejemplo). Para cada ascenso el docente deberá aprobar un curso de ascenso, otorgado por la Dirección Nacional de Capacitación, Perfeccionamiento Docente e Investigación Pedagógica (DINCAPED).⁸

Aquí también nos encontramos en un momento de cambio. Durante los siguientes años, en los que se exige desde las nuevas leyes una profesionalización del personal docente, la Disposición Transitoria Trigésimo Tercera de la nueva Ley Orgánica de Educación Intercultural de 2011 ofrece una oportunidad única de ascenso durante el cambio al nuevo escalafón, en la que los aspirantes podrán ascender antes de los cuatro años (o tres, en áreas rurales) establecidos en la ley, siempre que cumplan los demás requisitos.

⁸ Fuente: web del Ministerio de Educación (<http://www.educacion.gov.ec/interna.php?txtCodiInfo=31>) (2010.01.28). La autora supone que el texto está anticuado y se refiere a la DINAMEP (que, desde junio de 2010, es la Dirección de Formación Continua).

Jubilación

Ya en la etapa final de la carrera docente cabe resaltar más elementos de cambio: se trata de estímulos para la renovación de la plantilla nacional docente como un elemento más de renovación.

La reforma del Reglamento de Ley de Carrera Docente y Escalafón incrementó el estímulo para la jubilación de cinco sueldos básicos a 12.000 dólares a través del Decreto Ejecutivo 1563 del 29 de junio de 2006. Dicho programa de jubilación llevó un total (algo modesto) de 1.259 jubilados.

La nueva Ley Orgánica de Educación Intercultural de 2011, por su parte, ofrece como estímulo una paga extra por jubilación:

Disposición General Novena.- Como estímulo para la jubilación de las y los docentes, el Estado les pagará, por una sola vez, las compensaciones económicas establecidas en la Ley Orgánica de Servicio Público para el efecto.

Las y los docentes que se acojan a los beneficios de la jubilación tendrán derecho a recibir, por una sola vez, cinco salarios básicos unificados del trabajador privado por cada año de servicio contados a partir del quinto año y hasta un monto máximo de ciento cincuenta salarios básicos del trabajador privado en total, para cuyo efecto, se efectuarán las reformas presupuestarias correspondientes en la función de la disponibilidad fiscal existente, se podrá pagar este beneficio con bonos del Estado, de conformidad con lo establecido en el Artículo 129 de la Ley Orgánica de Servicio Público.

Ley Orgánica de Educación Intercultural (2011)

Queda patente que Ecuador atraviesa un momento de renovación y actualización de la plantilla docente, a todos los niveles de la carrera profesional.

3.1.3 Las condiciones de enseñanza y aprendizaje

Hasta ahora se han presentado aspectos básicos de la preparación y carrera docente en Ecuador. Los cambios legales que se están viviendo en estos momentos ayudan a describir, hasta cierto punto, las tendencias generales hacia la profesionalización de la labor docente.

Sin embargo, para poder hacerse una idea más aproximada de la realidad de la enseñanza y el aprendizaje tal y como ocurren en la práctica, hace falta una mirada más descriptiva, cualitativa (además de cuantitativa) y comparativa de las circunstancias en las que el docente desempeña su trabajo.

Realidad nacional

En primer lugar, las condiciones de enseñanza y aprendizaje están enmarcadas en una realidad nacional (dentro de una realidad global) de un país *en desarrollo*. Por esto se entiende una economía relativamente pequeña, altos niveles de pobreza e inequidad, infraestructura precaria y una historia de inestabilidad política y altos niveles de corrupción (ver Tabla 5). Todo ello, como se verá más adelante, juega un papel determinante y debe ser tomado en cuenta siempre que las condiciones de docencia se encuentren en consideración.

Ecuador también es un país de América Latina, lo que significa que comparte una historia e identidad particular con el resto de naciones de esta parte del mundo. Desde sus civilizaciones ancestrales, la llegada de colonizadores europeos –predominantemente católicos – la emancipación de los pueblos y el nacimiento de las naciones americanas modernas, América Latina ha atravesado unos siglos difíciles, en los que la libertad y prosperidad de sus gentes no ha alcanzado los niveles de otras naciones del norte del continente.

Todavía hoy, uno de los rasgos más característicos de la zona sigue siendo la gran inequidad que persiste, a todos los niveles, entre los más ricos y los más pobres, con los descendientes de europeos dominando la categoría primera (Secretaría de Pueblos, Movimientos Sociales y Participación Ciudadana, 2010).

TABLA 5. DATOS GENERALES DEL ECUADOR (2011)

Población (2011): 14.306.876 ¹ (66,2% en centros urbanos, 33,8% en zonas rurales). ²

Regiones: 4 - Amazonía, Sierra, Costa, Región Insular (Galápagos)

Índice de desarrollo humano, IDH (2010)³: 0,695. Puesto 77 de 169

Esperanza de vida al nacer: 75,4 Años promedios de instrucción: 7,6, años esperados: 13,3

Ingreso nacional bruto per cápita: US\$ 7.931

Pobreza y trabajo infantil (2008): 35,1% de la población en pobreza (bajando de 38,3% en 2006). ⁴ Aproximadamente 779.000 niñas, niños y adolescentes del país trabajan. ⁵

Economía: La economía de Ecuador se dolarizó en 2000, después de una crisis económica severa en 1999-2000 que vio una contracción del Producto Interior Bruto (PIB) de más del 6%, el colapso del sistema bancario, un incremento de la pobreza y el impago de la deuda internacional. La economía se recuperó con un crecimiento del 5.5% anual entre 2002-06, que en 2008 llegó a ser del 7.2%, en gran parte gracias al incremento del precio global del petróleo. En 2009 el crecimiento de la economía se redujo al 0,4% debido a la crisis financiera mundial, pero muestra signos de recuperación (2.4% en 2010). Las políticas económicas del actual presidente (impago de \$3.2 billones de deuda internacional y la terminación en 2009 de 13 acuerdos bilaterales de inversión) han generado un clima de incertidumbre. Las principales fuentes de ingreso son el petróleo y las remesas de emigrantes (las cuales sufren una caída a partir de 2009). ⁶

Transparencia presupuestaria: En 2005, el Fondo Monetario Internacional (IMF, por sus siglas en inglés) y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) presentaron una Evaluación Financiera de Rendición de Cuentas de País (CFAA, por sus siglas en inglés), en la que se habló de una "cultura de secretismo" que continua plagando el manejo del presupuesto nacional del Ecuador y la publicación del gasto público. A finales de 2010 no se cuenta con una actualización de dichas organizaciones, aunque hay razones para pensar que la situación ha mejorado algo desde entonces, a partir de las elecciones generales de 1996. ⁷

Política: Alta inestabilidad política en la década anterior a las elecciones generales de 2006 y la presidencia de Rafael Correa, quien comenzó su mandato a principios de 2007. La disolución del Congreso, creación de la Asamblea Nacional y la nueva Constitución de 2008 significan una nueva etapa para el país, que ha visto cambios a muchos niveles. Todavía se están evaluando varios indicadores de gestión política como la fortaleza institucional, credibilidad y estabilidad. En 2010, Rafael Correa fue agredido y luego asaltado por miembros de la Policía Nacional durante protestas por nuevas normativas para el cuerpo, en lo que el gobierno calificó de golpe de estado.

Corrupción (2010): Ecuador aparece con un 2.5/10 en el Índice de Percepción de la Corrupción de Transparency International (otros países con la misma puntuación incluyen a Belarusia, Líbano, Nicaragua, Siria y Uganda). ⁹

1 INEC, resultado preliminar del Censo Nacional 2010 [en línea, consultado 2010.02.02]

<http://www.inec.gob.ec/preliminares/somos.html>

2 INEC, Proyecciones de Población 2001-2010 [en línea, consultado 2010.02.02]

http://www.inec.gob.ec/c/document_library/get_file?folderId=155251&name=DLFE-17803.zip

3 PNUD, *Informe sobre Desarrollo Humano 2010*

4 The CIA World Factbook [en línea, consultado 2010.02.02]

<https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/ec.html>

5 Diario Hoy, 24 de marzo de 2010 [en línea, consultado 2010.02.02]

<http://www.hoy.com.ec/noticias-ecuador/espinsa-ecuador-quiere-erradicar-este-ano-el-trabajo-infantil-399117.html>

6 The CIA World Factbook [en línea, consultado 2010.02.02]

<https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/ec.html>

7 Financial Standards Foundation, 2010

<http://www.estandardsforum.org/ecuador/standards>

8 The CIA World Factbook [en línea, consultado 2010.02.02]

<https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/ec.html>

9 Transparency International, *Corruption Perception Index 2010*, [en línea, consultado 2010.02.02]

http://www.transparency.org/policy_research/surveys_indices/cpi/2010/results

Todo ello ha significado un *retraso* en el desarrollo en general. No solo en el aspecto material, sino en ideas, conceptos y valores y por tanto un retraso también de la educación: en la capacitación docente, en la aplicación de recursos pedagógicos, en la adopción de las tecnologías de la información y la comunicación, pero sobre todo un retraso en las ideas y conceptos de la educación, así como del desarrollo curricular: qué se enseña, qué no, y cómo; incluso, en la concepción de lo que debería *significar* el trabajo docente.

Evolución de la enseñanza y aprendizaje

Según UNESCO (2005), los estudios sobre las condiciones de trabajo y salud en el desempeño laboral docente, comparado con otras profesiones, son escasos y recientes, entre otras razones porque la docencia se ha considerado, históricamente, como un *apostolado*, o un *servicio social*, más que un desempeño profesional con sus cualificaciones, estándares, evaluaciones y rendición de cuentas.

Como se ha visto, la profesionalización de la docencia en Ecuador es un fenómeno nuevo, por lo que es de suponer que las mentalidades y conceptos anteriores a estos cambios seguirán predominando por un tiempo, sobre todo porque la idea de la docencia como *apostolado* tiene raíces profundas en Ecuador. Como en muchos países predominantemente católicos, era la jerarquía de la iglesia de Roma la encargada de la educación y la opuesta al cambio hacia una educación pública y laica (como ocurrió con las Escuelas Normalistas). En general, la docencia se veía como una *vocación*, concepto unido –en la mentalidad católica– al de sacrificio y renuncia personal.

Lejos de ser una virtud, esta forma de pensar y de actuar acaba excusando lo inexcusable: “Trabajar en condiciones inadecuadas, recorrer enormes distancias hasta la escuela, contar con recursos didácticos rudimentarios, padecer enfermedades derivadas del ejercicio, etc. era parte de lo que estaba (o aún está) dispuesto a aceptar aquel o aquella que decidía optar por la docencia. Disfonía, várices, dolores lumbares, fatiga, han sido y son asumidas como las inevitables “marcas” de la profesión contra las cuales no hay nada que hacer.” (UNESCO, 2005 p.15).

Simultáneamente, esta visión ha significado que, durante largo tiempo, se considere que para ejercer la docencia la vocación bastaba; que era una profesión que no demandaba conocimientos demasiado complejos ni aprendizaje permanente, ni del uso de recursos tecnológicos y que, además, era un trabajo de “medio tiempo”. Esta forma de pensar, unida al tradicional imaginario social de las mujeres como inferiores en el campo laboral, explica la composición de género del profesorado, dos tercios del cual son mujeres –(ver Tabla 6).

TABLA 6. ESTADÍSTICAS DE EDUCACIÓN BÁSICA EN ECUADOR (2006-2007)**Planteles**

Nº de planteles (Preprimario, Primario y Medio): 33.332

- 23.303 Estatales y 10.029 Particulares
- 13.883 en zona urbana y 19.449 en zona rural
- 19.502 en la Costa y 13.830 en la Sierra
- 9.287 de Preprimario, 19.996 de Primario y 4.049 de nivel Medio

Docentes

Número de profesores: 205.081

- 38,27% hombres y 61,63% mujeres
- 129.207 Estatales y 75.874 Particulares
- 142.405 en zona urbana y 62.676 en zona rural
- 109.132 en la Costa y 95.949 en la Sierra
- 21.530 de Preprimario, 96.619 de Primario y 86.932 de nivel Medio

Alumnos

Número de alumnos: 3.477.137

- 1.766.563 varones y 1.710.574% mujeres
- 2.565.847 en planteles Estatales y 911.290 en Particulares
- 2.382.783 en zona urbana y 1.094.354 en zona rural
- 1.981.033 en la Costa y 1.496.105 en la Sierra
- 21.530 de Preprimario, 96.619 de Primario y 86.932 de nivel Medio

Relación alumno-maestro (cantidad de alumnos por maestro): 22,6

NOTAS:

Estatal = Fiscal + Fisco-Misional + Municipal. Particular = Religioso + Laico

Profesores: son cargos Directivos, Profesores de Grado o Curso y Profesores Especiales

Costa: incluye Galápagos, Sierra: incluye Oriente (Amazonía)

FUENTES:

Ministerio de Educación, *Estadística Educativa de los Años Escolares 2002-2003 al 2006-2007*

PNUD, *Informe Sobre el Desarrollo Humano 2010*

UNESCO, *Datos Mundiales de Educación 2010/2011*

La idea de vocación se encuentra en su máxima expresión en el Himno al Maestro, que todavía los alumnos ecuatorianos cantan regularmente. Este himno se puede interpretar como una compensación a la abnegación del docente y su sufrimiento (considerado como algo intrínseco a la labor docente), al ensalzar su palabra a un nivel casi divino y desde luego por encima de una mera evaluación:

Himno al Maestro

*Gratitud al maestro que alumbra,
Nuestra vida y las llena de estrellas,
Gratitud de la patria que en ella,
Ve otro cielo en palabras de luz.*

*Gratitud de la patria que sabe,
Lo que sufre el maestro y se afana,
frente al joven la voz del mañana,
Junto al niño inocencia y virtud.*

*Oh maestro que estas en la cátedra,
De tus labios queremos la aurora,
Tu palabra es la luz que se aflora,
Y amanecen las cumbres del bien.*

*Nadie quiere laureles de gloria,
Si en el pecho de barro le falta,
La grandeza más noble y más alta,
Gratitud a quien hizo un laurel.*

Aún admitiendo que se trata de un lenguaje poético, queda claro que la intención es una alabanza o reconocimiento en nombre del país entero, en compensación por “*Lo que sufre el maestro*”. La docencia es entonces un noble sacrificio del individuo hacia la patria, que implica sufrimiento.

En contraste a todo este sufrimiento, al maestro (nunca maestra) se lo considera más allá de la crítica, sabio y experto, de cuyos “*labios queremos la aurora*” y cuya “*palabra es la luz que se aflora y amanecen las cumbres del bien.*” Es decir, que su objetivo en el desempeño de su labor no sólo se entiende como pedagógico o académico sino también moral.

Esta caracterización del docente –y por lo tanto de *la docencia* como disciplina– está lejos de lo que podría considerarse un profesional.

Esta idea predominante de la docencia como sacrificio y abnegación permite entender la situación actual de la enseñanza y el aprendizaje del Ecuador en términos históricos.

Marques Graells (2010) describe cuatro etapas de la enseñanza que pueden ser útiles para enmarcar las condiciones actuales de la enseñanza en Ecuador (o cualquier otro país), sobre todo teniendo en cuenta el estado de cambio y progreso en que se encuentra:

1. La clase magistral expositiva, antes de la existencia de las imprentas, cuando sólo unos pocos tenían acceso a la enseñanza. Se trata de tutorías privadas, en las que la enseñanza estaba *centrada en el profesor* y el aprendizaje se basaba en la *memorización del saber*.
2. Clase magistral y libro de texto, en la que aparecen libros de fácil reproducción, centrando la atención de la enseñanza en *los contenidos* que el alumno debería memorizar. El profesor se convierte en un *instructor*, guiando al alumno, además de instruir.
3. La escuela activa, con la “democratización del saber” desde el Siglo XIX y las escuelas activas del Siglo XX (Dewey, Freinet, Montessori...), cuando gana terreno la idea de que el alumno no debe ser un sujeto pasivo y receptor sino activo, desarrollando proyectos y actividades que le permita *descubrir y aplicar el conocimiento*. La enseñanza se centra en el alumno.
4. La enseñanza abierta y colaborativa, con la llegada de las tecnologías de la información y comunicación, a través de las cuales los contenidos y la experiencia de la enseñanza se hacen mucho más accesibles y fáciles de compartir. El profesor se convierte en un *mediador* de los aprendizajes. El objetivo es *construir conocimiento*.

El concepto de profesionalidad del trabajo docente en Ecuador surge hace relativamente poco tiempo, en medio de los debates acerca de la calidad de la educación y su relación con el desarrollo.

A pesar de los rápidos cambios que se están viviendo a partir del final del Siglo XX en todo el mundo y a pesar del desarrollo del Ecuador en concreto, esta perspectiva histórica permite enmarcar la realidad actual. ¿A cuáles de las modalidades (1, 2, 3 o 4) se parece más la experiencia real de la enseñanza y el aprendizaje en Ecuador?

La respuesta dependerá, claramente, de las condiciones de la enseñanza y a su vez, la mejora de éstas hará posible la evolución de la educación hacia el modelo más actual.

Horas de trabajo (y otros trabajos)

Desde la escuela activa (modalidad 3. arriba), se acepta que son muchos los factores que intervienen en el proceso de aprendizaje de los alumnos y en su rendimiento: desde el ambiente familiar, el programa de estudios, los materiales, el lenguaje utilizado, el carácter de la escuela o colegio, así como la calidad y formación de los docentes.

En países con menos recursos dedicados a la enseñanza, como es el caso del Ecuador, el docente suele ser uno de los elementos decisivos en el proceso de enseñanza y aprendizaje, *si no el único*. Mucho, entonces, depende del docente.

Ya se ha tratado, hasta cierto punto, la formación docente, constatando falencias importantes tanto en la formación inicial como en la continua. También se mostraron medidas que permiten esperar cambios positivos en los próximos años, aunque con pronóstico reservado en cuanto a su alcance.

Desde hace varias décadas, es también de conocimiento general para los observadores América Latina que los docentes no son diferentes de otros funcionarios públicos y que, a todos los niveles, pueden estar más interesados en ganarse la vida (y seguramente con razón). No es poco común que los docentes ejerzan un segundo trabajo (Caillods, F. y Postlethwaite, T. N., 1989).

Si bien se puede decir que la situación puede haber mejorado algo en general y en Ecuador se esperen cambios favorables, los bajos sueldos básicos docentes (de poco más de US\$300 mensuales hasta las recientes reformas) son más acordes con este dibujo. Fuera de sus horarios de clase (22 horas semanales hasta hace poco), docentes en zonas rurales, por ejemplo, dedican tiempo a sus fincas y docentes urbanos atienden a otros negocios, como taxis.⁹

Infraestructura y entorno físico

La densidad de alumnos y el tamaño de la escuela o colegio no tienen un efecto significativo en el rendimiento escolar sino hasta llegar a extremos – menos de 15 o más de 45 alumnos por clase (Caillods, F. y Postlethwaite, T. N., 1989).

⁹ Ambos casos han sido constatados por la autora en Galápagos y es de suponer que sea un factor también en el resto del país. Afortunadamente, existen razones para pensar que este problema no es tan incidente como antes. Un estudio relativamente reciente de docentes en seis países de América Latina concluye que “no es alta la magnitud de tiempo que dedican los profesores para otras actividades” (UNESCO, 2005 p.112). Sin embargo, la parte del estudio en cuestión para Ecuador se llevó a cabo únicamente en seis establecimientos en Quito, por lo que no toma en cuenta la zona rural.

En cuanto al primero, en Ecuador la media de alumnos por profesor no supera los 30, por lo que este no sería un factor prioritario, si bien es cierto que se deberían tener en cuenta las disparidades entre centros (por ejemplo, rurales y urbanos). Es seguro que existen centros con falta de docentes y/o faltos de espacio. Pero en general, para la actividad docente, son más importantes otros factores: ausencia de ruido, suficiente luz, temperatura apropiada y accesibilidad.

En uno de los pocos estudios realizados sobre las condiciones del trabajo docente en América Latina, se destacan las principales falencias en infraestructura como la omisión de medidas de protección contra incendios, falta de baños exclusivos para maestros, temperaturas (frío y calor) inadecuadas para la concentración, falta de iluminación apropiada y/o en mal mantenimiento, así como, muy frecuentemente, techos afectados por grietas, goteras, manchas de humedad y escaso mantenimiento (UNESCO, 2005).

Los espacios físicos que se reclaman son: salas privadas para docentes, salas para artes y espacios para la educación física. La carencia de los primeros – un espacio donde los profesores y profesoras puedan preparar clases y materiales – se asume como inevitable, lo que a su vez convierte en normal que gran parte del trabajo docente se traslade al hogar.

Ambiente educativo y autoeficacia de los docentes

Además de las condiciones físicas del entorno, la enseñanza se lleva a cabo en un entorno o ambiente social y personal. La conducta de alumnos y docentes y la creación de un clima que facilite el aprendizaje en seguridad son factores esenciales en el plantel.

En la primera comparación internacional sobre las condiciones de enseñanza y aprendizaje (TALIS, por sus siglas en inglés), llevada a cabo en 23 países de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE), se pone de manifiesto que 1 de cada 4 profesores pierde hasta un 30% del tiempo de clase a causa de la conducta perturbadora de los estudiantes o a causa de tareas administrativas, en algunos casos llegando al 50% (OCDE, 2009). Si este es el caso en países de la OCDE, cabe esperar que en Ecuador las cifras no sean inferiores.

La formación docente es la clave, en gran parte, para la superación de estos problemas. Los docentes experimentados suelen tener una mayor competencia pedagógica y para dirigir la clase. Reducen la cantidad de tiempo dedicado a asuntos de procedimiento administrativo en las aulas, restablecen con rapidez el orden e imponen un ritmo de enseñanza que induce a los estudiantes a dedicar más tiempo a las tareas. TALIS identifica

estrechas asociaciones entre factores tales como un ambiente positivo en el aula, las ideas de los profesores, la cooperación entre ellos, la satisfacción del profesor en su trabajo, el desarrollo profesional y la adopción de diferentes técnicas de enseñanza.

Problemas sociales del alumnado

Las similitudes en los problemas sociales y de comportamiento de los alumnos en varios países de América Latina son notables: en todos los países del estudio de la UNESCO (2005), *Condiciones de Trabajo y Salud Docente*, aparecen el abandono de los padres, la pobreza y la violencia intrafamiliar como factores sociales gravitantes, que influyen desde el entorno hacia el interior de la escuela. Todos estos problemas están reconocidos por la gran mayoría (más del 70% y 80%) de los docentes.

La pobreza constituye una fuente de los problemas que afectan al entorno escolar. La falta de medios para útiles y para cumplir con ciertas obligaciones escolares conduce inevitablemente a un retraso en el desarrollo del aprendizaje y la vida escolar.

El abandono por migración tiene consecuencias graves para el comportamiento de las niñas, niños y jóvenes, quienes pierden gran parte de la fuente de disciplina tradicional. En muchos casos los menores viven con sus abuelos o tíos, quienes no son capaces de asumir los roles parentales con la misma autoridad que sus padres.

La violencia intrafamiliar es también relativamente común y atenta de manera especialmente grave contra la capacidad de aprendizaje de los alumnos, quienes sufren la ira, la frustración y el descontento de los padres, con respuestas y trastornos que van desde la falta de concentración hasta hostilidad en la clase, tanto con sus compañeros como con los profesores.

Violencia en el plantel

Mención especial se debe al problema gravísimo de violencia hacia el docente. Llegado a este punto, se han roto todos los lazos que permiten la enseñanza y el aprendizaje y su recuperación para el alumnado y profesorado es lenta y no siempre exitosa.

En UNESCO (2005), Ecuador aparece (junto con Argentina y Chile) entre los tres países con mayor incidencia de violencia en la escuela, con un 72% de docentes que perciben la violencia como un gran problema en la escuela, una cuarta parte que ha recibido amenazas a su integridad física y una quinta parte que admite que existen formas de violencia organizada en su centro.

Salud

Los padecimientos físicos más comúnmente citados son en parte relacionados con el estrés (gastritis), problemas vocales y de garganta y resfriados continuos por las bajas temperaturas en el aula.

No es sorprendente que, en general, sea la salud mental – más que la física – la principal preocupación entre docentes y Directivos de plantel. La depresión, dificultades para dormir y falta de concentración son consecuencias comunes de las tensiones interpersonales a las que se enfrentan los docentes con frecuencia. A su vez, los problemas mentales dan pie a agresividad por su parte (UNESCO, 2005).

La ergonomía del trabajo, aunque considerado en segundo plano por los docentes frente a otras preocupaciones, tiene una importancia crítica para su rendimiento y el éxito de las políticas de mejoramiento de la educación.

Materiales de trabajo

Una vez con el docente y los alumnos en clase, saludables y en predisposición para la enseñanza, cobran importancia los materiales de trabajo.

En este campo Ecuador ha conseguido una mejora. En 2005, más del 90% de profesores encuestados consideraron que los materiales de trabajo eran insuficientes y un 40% hasta no pertinentes. En muchos casos (63%), los profesores elaboraban sus propios materiales. Desde 2006-2007, sin embargo, el gobierno proporciona libros escolares gratuitos para la educación inicial y básica, lo que es sin duda un buen primer paso hacia una mejora en este aspecto.

Diferencia de oportunidades educativas (rural vs. urbano)

Es imprescindible recordar que existen grandes diferencias entre planteles. Principalmente, estas diferencias se suelen agrupar en los ámbitos rurales *versus* los urbanos –ver Tabla 6. Muchos de (aunque no todos) los problemas aquí presentados se dan con especial agudeza en entornos rurales, donde los recursos de todo tipo son mucho más escasos y el aislamiento mayor.

Es importante considerar hasta qué punto las diferencias entre las escuelas influyen o explican las diferencias de rendimiento de los estudiantes. En sistemas educativos en los que las escuelas son más uniformes, se encuentren donde se encuentren en el país, las

diferencias de rendimiento se darán más entre estudiantes que entre escuelas. En sistemas con grandes diferencias entre escuelas, las diferencias de rendimiento de estudiantes de la misma escuela son mínimas comparadas a estudiantes de escuelas diferentes. Por ejemplo, en países europeos nórdicos como Suecia y Noruega, importa poco dónde el niño o niña vaya a la escuela ya que la calidad de la educación es prácticamente la misma en todo el país. En el caso opuesto – más cercano al caso de Ecuador – las diferencias entre escuelas significan una gran diferencia del ejercicio del derecho básico de todos los ciudadanos a la educación.

Tecnologías de la información y comunicación

Hacia el comienzo de este apartado se describieron cuatro estados históricos de la enseñanza, el último de los cuales definido por la era del conocimiento, caracterizada por el rápido acceso a una gran cantidad de información y redes de personas e instituciones a través de las tecnologías de la información y la comunicación. Esto implica un nuevo modelo de enseñanza, en el que predomina la *creación de conocimiento*, con la consiguiente redefinición de los papeles del maestro y alumno y la relación entre ambos.

Habiéndose presentado un recuento de las características y retos de las reales y actuales condiciones de enseñanza y aprendizaje en el Ecuador, es evidente que la adopción de estas tecnologías, no sólo como infraestructura física de los planteles, sino como parte del proceso normal de enseñanza y aprendizaje, está todavía algún tiempo en llegar.

En Ecuador sólo el 12,6% de la población entera tenía acceso a internet en 2009 (Internet World Stats, 2010). A pesar de que este porcentaje crece rápidamente, sigue siendo una tasa muy baja.

Las tecnologías de la información han redefinido gran parte de cómo la educación, comunicación y organización humanas se llevan a cabo. Su aplicación seguirá expandiéndose hasta los rincones más remotos de la Tierra. Se trata de un desarrollo imparable, que las nuevas generaciones adoptan con más naturalidad que aquellas que las crearon.

La nueva Ley Orgánica de Educación Intercultural (2011) hace eco de esta situación y en su Disposición Transitoria Décima Quinta asegura que "en el plazo de tres años a partir de la promulgación de esta Ley, los Ministerios de Educación, Telecomunicaciones y de Ciencia y Tecnología, garantizarán la cobertura en conectividad a todos los establecimientos de educación pública en el país."

Aún así, es posible que los siguientes años sean una etapa de transición, en la que los alumnos vayan por delante de los profesores, aquellos con más recursos saquen ventaja a aquellos con menos, las zonas con más cobertura y ancho de banda adelanten a las más remotas y en general las brechas de inequidad en la educación se ensanchen también en este sentido, como lo están haciendo en otros (ver 2.2 *La demanda de una educación de calidad*).

Proyecto piloto: Unidades Educativas del Milenio

Una visión de los planteles del futuro para todo el país se puede ver en la iniciativa del gobierno actual de las Unidades Educativas del Milenio (UEM), concebidas como ejemplos a seguir del cumplimiento de las nuevas políticas de estado en materia de educación. Se trata de unidades educativas fiscales de tipo experimental, que se caracterizan por utilizar elementos modernos de tecnología y que cuentan con un modelo educativo propio, innovador y moderno.

Una de las innovaciones de las UEM a la hora de elaborar su propio modelo educativo es que se respetan las características sociales, culturales y económicas de la zona donde se encuentran, favoreciendo la pertenencia cultural y lingüística.

Según los lineamientos para su creación, la arquitectura de las UEM se apegará a su modelo pedagógico, contará con accesibilidad para las personas con limitaciones físicas y tomará en cuenta las características etnográficas de su zona. Tecnología de punta se utilizará como medio para potenciar la educación desde las edades más tempranas, en aulas, bibliotecas, laboratorios etc.

Según el Plan Decenal de Educación (al año 2 de su ejecución), una de las metas era la construcción de 85 Escuelas del Milenio (por un valor de US\$ 40.000.000). La primera, Unidad del Milenio Cazique Tumbala Zumbahua, del cantón Pujilí en la provincia de Cotopaxi, abrió sus puertas en el curso 2008-2009 (DINSE, 2008). En octubre de 2010 eran ocho las UEM construidas en el país, no sin algunos problemas – ver El Regional del Sur (2010), Cotopaxi Noticias (2010), El Mercurio (2010a y 2010b).

3.1.4 El género y la profesión docente

Definición y contexto histórico

Analizar un tema desde un enfoque de género, significa examinar las prácticas, símbolos, representaciones, normas y valores que las sociedades elaboran a partir de la diferencia sexual biológica.

Si el *sexo* es *biología*, el *género* se refiere a las diferencias y relaciones construidas *socialmente* entre hombres y mujeres, niños y niñas, las que varían según la situación, lugar, tiempo y contextos. Estas diferencias influyen en la estructura y toma de decisiones dentro de las comunidades, las instituciones y las familias.

El enfoque de género busca identificar cuándo estas diferencias y relaciones desfavorecen o sobrevaloran a un grupo de personas por una discriminación basada únicamente en el sexo.

El enfoque de género presta especial atención a la emancipación de la mujer como grupo social ya que sufre una marginación histórica que persiste en las naciones modernas de hoy. Se suma así a otros movimientos históricos por conseguir la libertad y el pleno reconocimiento de una parte de la población ante la sociedad, como fueron la abolición de la esclavitud, el racismo y otras formas de opresión.

A diferencia de otras formas de pensamiento discriminatorio, las ideas que permiten o alientan la opresión de la mujer, han sobrevivido a lo largo de la historia del pensamiento occidental hasta el momento presente. Tras los siglos de oscurantismo (definido como *la sistemática oposición al progreso, al cuestionamiento de dogmas y a la difusión del conocimiento*) de la Edad Media, el Renacimiento y la Ilustración conllevaron el resurgimiento del pensamiento de la antigua Grecia en la formación de los estados modernos, en los que el poder político proviene del pueblo en lugar de un monarca con mandato divino y son las leyes de la naturaleza las que cobran importancia.

Sin embargo, los elementos de discriminación e infravaloración del sexo femenino que se encuentran en el pensamiento aristotélico (la mujer, símbolo de la debilidad, no tiene parte activa en la *polis*) no solo sobreviven la Ilustración, sino que se ven reforzados. Todavía en la filosofía política de la primera mitad del Siglo XX predomina el pensamiento de que la distinción entre los sexos obedece a un “orden natural” y que por tanto está fuera del pacto social de la política y las relaciones de poder. Esta misma justificación cobra especial fuerza desde el cristianismo, a través de una *legitimación de la relación de dominación masculina*

al inscribir esta dominación en lo biológico, que es en sí una construcción social biologizada (Maldonado Posso, V., 2010).

Las naciones latinoamericanas, el Ecuador entre ellas, no están exentas de estas influencias. La sociedad patriarcal se ha ido simbolizando, representando y manifestando como la única condición de realidad “natural y racional”, que no se debe transgredir ni desafiar. Así, sobreviven y predominan en la cultura general, asociaciones entre, por un lado: *hombre* y fuerza, participación en lo público, racionalidad y por el otro: *mujer* y debilidad, privacidad, ausencia de racionalidad y misticismo.

El enfoque de género en América Latina es, por lo tanto, una nueva forma de analizar la sociedad en todos sus ámbitos y a todos los niveles, teniendo en cuenta sesgos y prejuicios con muchos siglos de historia, todavía presentes (y predominantes) en las culturas y estructuras de poder de cada país.

Se trata de un trabajo innovador y necesario ya que el nuevo conocimiento que esta *forma de ver* crea para toda la sociedad, facilita un diálogo intercultural, entendiendo de mejor manera a las personas y haciendo posible un desarrollo mejor y más justo.

Género y docencia en Ecuador

El trabajo de género en Ecuador aún tiene mucho camino por delante. A pesar de algunos avances en la formulación de nuevas políticas públicas (y la aplicación de algunas, como el acceso a la educación básica), siguen existiendo inigualdades de género considerables, siendo particularmente visibles en la falta de oportunidades de empleo, salarios más bajos que los hombres y la falta de oportunidad para la participación política (GTZ, 2008).

Parte del retraso en el cambio hacia una sociedad más equitativa se debe a la falta de información fiable y de indicadores de género, primer requisito para ver la realidad con nuevos ojos. Gran parte de la información que sí existe (y afortunadamente se encuentra en crecimiento), surge de estudios a nivel mundial y en América Latina y el Caribe, de proyectos internacionales – ver ONU (2009), CLADEM (2010), CEPAL (2010).

En el sector educativo, la información referente al género suele guardar relación con el acceso a la educación (ver Tabla 7). En cuanto al sector docente y aunque no existe mucha información estadística, sí es posible llegar a ciertas conclusiones que caracterizan la situación de género en este sector.

TABLA 7. ECUADOR Y GÉNERO: OBJETIVOS DE DESARROLLO DEL MILENIO

Índice de paridad entre los géneros en la enseñanza primaria (2008): 1,00

Índice de paridad entre los géneros en la enseñanza secundaria (2008): 1,01

Índice de paridad entre los géneros en la enseñanza terciaria (2008): 1,15

Proporción de mujeres entre los empleados remunerados en el sector no agrícola (2006): 38,7%

Escaños ocupados por mujeres en parlamentos nacionales (2010): 32,3%

FUENTE: Indicadores de los Objetivos de Desarrollo del Milenio, <http://mdgs.un.org/unsd/mdg/>

Cada vez que ha habido un deterioro de la situación de la profesión docente, se pierde parte de la autoridad y el prestigio de que gozaba el maestro o la maestra. Ya desde la década de 1980, un indicio de la pérdida de estatus social fue el decreciente interés de los graduados de sexo masculino por ingresar en la profesión docente, en especial en el sector primario. La docencia se considera más una ocupación femenina y los sueldos percibidos como un complemento para la familia (Caillods, F. y Pstlethwaite, T. N., 1989).¹⁰ La docencia en América Latina era y es una actividad mayoritariamente femenina en la educación básica, primaria y secundaria, con los roles invertidos en las universidades, en las que la falta de docentes femeninas era (y sigue siendo) palpable (FLACSO, 1991).

Esta tendencia, junto con la idea de *vocación* y *sacrificio* de la docencia ya mencionada y el imaginario tradicional social de las mujeres como inferiores en el campo laboral, explica esta composición de género del profesorado, dos tercios del cual son mujeres – (ver Tabla 6). Si tenemos en cuenta que la cifra de *profesores* incluye a los directivos de plantel, quienes se presumen mayoritariamente varones (Campaña Educación No Sexista y Antidiscriminatoria, 2010), es evidente que la presente situación de género en la docencia de educación básica no refleja una situación de emancipación. Por el contrario, estas cifras se explican mejor como una infravaloración tanto de la educación básica como de las mujeres.

¹⁰ Esta tendencia no ha sido exclusiva de América Latina, sino también en países europeos como Francia.

3.1.5 Síntesis

En Ecuador existen dos rutas de formación inicial para acceder a la profesión docente: los Institutos Pedagógicos Superiores y las facultades de Ciencias de la Educación (o equivalente) de las universidades. Pese a que existe una clara tendencia a la profesionalización de la formación inicial (con preferencia hacia las universidades), todavía hay muchos profesores sin título laborando como docentes.

La formación continua de los docentes del país es responsabilidad del Gobierno a través del Ministerio de Educación. Sin embargo, los organismos responsables de ello a lo largo de los años ha sufrido continuos cambios organizativos e institucionales, haciéndose frecuentemente necesaria la ayuda externa a través de la cooperación internacional para su mejora.

Cada paso de la carrera docente está experimentando cambios impulsados desde el nuevo gobierno para la profesionalización de la plantilla nacional. Una nueva Ley Orgánica de Educación Intercultural (a publicarse en el Registro Oficial en 2011) reemplazará a las vigentes Ley de Educación de 1983 y Ley de Escalafón del Magisterio Nacional de 1990.

Las condiciones de la enseñanza y el aprendizaje en Ecuador se enmarcan en un país en desarrollo, con los retos que ello supone, tanto en términos de infraestructura como de pensamiento y concepción de la educación y la labor docente. La profesionalización docente es un fenómeno nuevo y continúan predominando conceptos anteriores que dificultan el progreso hacia un modelo más moderno de la enseñanza y aprendizaje como *creación de conocimiento*.

Por el momento, la infravaloración de la educación sigue siendo una característica común. La docencia continúa ejerciéndose como segundo empleo, la infraestructura es inadecuada, los problemas sociales y la violencia siguen afectando la enseñanza y existen grandes brechas de inequidad. Los avances en la tecnología de la información y comunicación redefinen la educación, pero en Ecuador el uso de Internet es muy bajo en general y los docentes de educación básica no muestran signos de pertenecer al grupo pionero de la población que más usa estas tecnologías.

Por otro lado, la infravaloración de la educación junto con el legado en el pensamiento moderno de prejuicios contra la mujer, ha hecho que la docencia básica sea una profesión mayoritariamente femenina. No se trata de una emancipación, sino de un doble problema que sigue necesitando una solución.

3.2 CONTEXTO LABORAL

3.2.1 Entorno educativo, la comunidad educativa

Un interés por la mejora de la educación básica debe necesariamente considerar el entorno completo de la enseñanza y el aprendizaje. El término *comunidad educativa* se refiere a este entorno, definido como las instituciones y personas que lo conforman.

La nueva Ley Orgánica de Educación Intercultural del Ecuador (próxima a publicarse en el Registro Oficial), introduce formalmente la comunidad educativa como:

Art. 15.- Comunidad educativa.- *La comunidad educativa es el conjunto de actores directamente vinculados a una institución educativa determinada, con sentido de pertenencia e identidad, compuesta por autoridades, docentes, estudiantes, madres y padres de familia o representantes legales y personal administrativo y de servicio.*

Ley Orgánica de Educación Intercultural (2011)

Se consideran, por tanto, las obligaciones y derechos de cada actor.¹¹

Los docentes tienen derecho la estabilidad y otros beneficios laborales, a la capacitación continua gratuita y a participar en el gobierno del plantel en el que trabajan. Para ello, deben laborar la jornada completa de acuerdo a la ley y presentar sus planificaciones académicas a las autoridades de sus planteles y a los estudiantes. Deben atender y evaluar a los estudiantes, así como darles apoyo y seguimiento pedagógico.

Los estudiantes, por su parte, tienen derecho a la educación gratuita, a ser evaluados, a recibir apoyo pedagógico y tutorías académicas de acuerdo a sus necesidades, así como disponer de facilidades que les permitan hacer deporte y acceder a eventos culturales, sociales y científicos. A cambio, están obligados a asistir regularmente a clase, participar en sus evaluaciones y hacer buen uso de las becas y los materiales que reciben.

Como parte también de la comunidad educativa, las madres, padres y/o representantes legales tienen derecho a escoger el tipo de instrucción educativa para sus representados

¹¹ Es interesante notar que, en la nueva Ley de Educación (2011), mientras que se especifican los derechos y obligaciones de los docentes, de los estudiantes y de las madres, padres o representantes, no aparecen los mismos para las autoridades o personal administrativo y de servicio de los planteles.

que considere conveniente y acorde a sus creencias y principios, recibir informes periódicos sobre el progreso académico de sus representados y a participar en los comités de madres y padres de familia. A cambio, están obligados a garantizar que sus representados asistan regularmente a los centros educativos, apoyar y hacer seguimiento al aprendizaje de sus representados, atender a los llamados y requerimientos de las y los profesores y autoridades del plantel, propiciar un ambiente de aprendizaje adecuado en el hogar y participar en las actividades extracurriculares de sus representados.

En la práctica, es el cumplimiento de las obligaciones de cada actor y la *interacción entre los actores* de la comunidad educativa la que determina las características de la educación que se está llevando a cabo: la elaboración de la malla curricular se debería realizar mediante la coordinación de los docentes y las autoridades, pero deberá ser presentada también a los estudiantes y sus representantes; la matriculación de los alumnos en sí es una tarea administrativa, pero su proceso atañe a todos actores de la comunidad educativa; las tareas escolares las encargan los docentes a los estudiantes, pero ellos deberían contar con el apoyo de los padres o representantes para poderlas realizar en un ambiente propicio para el estudio; el mantenimiento y mejoramiento de las instalaciones del plantel debería ser una responsabilidad compartida, de la dirección del plantel junto con los estudiantes y sus representantes; etc.

Además, la dinámica y problemáticas asociadas a la comunidad educativa van más allá del ámbito del plantel o el cumplimiento de la malla curricular. Un estudio integral de dicha comunidad tendría en cuenta la convivencia, comunicación interpersonal y el civismo en el plantel, la integridad física y mental de los docentes y estudiantes y la relación entre el plantel y las familias de los estudiantes, entre otros (Mart V., 2006).

Un ejemplo actual de una gran dinamización de la comunidad educativa es la reciente (y todavía en curso) evaluación a los docentes ecuatorianos a nivel nacional. Tanto los docentes como los alumnos y representantes legales de los menores forman parte activa de este proceso. Es un ejemplo de cómo, dada la importancia de la interrelación entre sus actores, la comunidad educativa está fuertemente asociada con la idea de *calidad de la educación*.

La comunidad educativa y la calidad de la educación

Desde planteamientos teóricos (FUENTE), grupos de trabajo (Revilla, F. 2001), políticas públicas (Gobierno de Chile, 2007), etc. se hace un reclamo para la adecuada definición de las responsabilidades y participación de todos los involucrados en la educación como elemento fundamental para mejorarla.

En este sentido, la nueva Ley Orgánica de Educación Intercultural del Ecuador de 2011 supone un gran paso adelante respecto de la legislación anterior (todavía vigente al escribir estas líneas) puesto que, como ya se ha visto, la nueva Ley incluye explícitamente a la comunidad educativa.

Pero además, la nueva Ley incluye – para cada miembro de la comunidad educativa, así como de la comunidad como tal – una gran cantidad obligaciones que parecen dirigidas a mejorar la calidad de la educación en sí.

De los docentes (Art.11, Ley Orgánica de Educación Intercultural 2011):

- b. Ser actores fundamentales en una educación pertinente, de calidad y calidez, con las y los estudiantes a su cargo;*
- e. Respetar el derechos de las y los estudiantes y de los miembros de la comunidad educativa, a expresar sus opiniones fundamentadas y promover la convivencia armónica y la resolución pacífica de los conflictos;*
- f. Fomentar una actitud constructiva en sus relaciones interpersonales en la institución educativa;*
- l. Promover en los espacios educativos una cultura de respeto a la diversidad y de erradicación de concepciones y prácticas de las distintas manifestaciones de discriminación así como de violencia contra cualquiera de los actores de la comunidad educativa, preservando además el interés de quienes aprenden sin anteponer sus intereses particulares;*
- n. Cuidar la privacidad e intimidad propias y respetar la de sus estudiantes y de los demás actores de la comunidad educativa;*
- p. Vincular la gestión educativa al desarrollo de la comunidad, asumiendo y promoviendo el liderazgo social que demandan las comunidades y la sociedad en general;*
- q. Promover la interculturalidad y la pluralidad en los procesos educativos;*
- r. Difundir el conocimiento de los derechos y garantías constitucionales de los niños, niñas y adolescentes y demás actores del sistema; y*
- s. Respetar y proteger la integridad física, sicológica y sexual de los y las estudiantes y denunciar cualquier afección ante las autoridades judiciales y administrativas correspondientes.*

Es evidente que la ley busca ir mucho más allá de la idea del docente como transmisor o guía del conocimiento. En todos los ámbitos de su trabajo y con todos los demás actores de la comunidad educativa, se hacen llamados al *cómo* de su desempeño. Se trata entonces de una visión del docente como persona: ¿Cómo es una profesora que sabe promover la interculturalidad y la pluralidad? ¿Cómo es un profesor capaz de difundir el conocimiento de los derechos y garantías constitucionales de los niños, niñas y adolescentes? ¿Cómo es un docente que siempre mantiene y fomenta una actitud constructiva en sus relaciones interpersonales dentro de la institución educativa? Se entiende, entonces, que es la calidad personal de la o el docente la que asegura una educación de calidad.

Igualmente, se alude a la calidad personal de los estudiantes:

De los estudiantes (Art.8, Ley Orgánica de Educación Intercultural 2011):

- c. Procurar la excelencia educativa y mostrar integridad y honestidad académica en el cumplimiento de las tareas y obligaciones;*
- e. Tratar con dignidad, respeto y sin discriminación alguna a los miembros de la comunidad educativa;*
- g. Fundamentar debidamente sus opiniones y respetar las de los demás;*
- h. Respetar y cumplir los códigos de convivencia armónica y promover la resolución pacífica de los conflictos;*
- k. Cuidar la privacidad e intimidad de los demás miembros de la comunidad educativa; y*
- l. Denunciar ante las autoridades e instituciones competentes todo acto de violación de sus derechos y actos de corrupción cometidos por y en contra de un miembro de la comunidad educativa.*

Se hace aquí alusión a algunos de los problemas más graves en la condición de la enseñanza y el aprendizaje ya mencionados arriba: el trato y la violencia en el plantel. Un estudiante que sabe tratar con dignidad y respeto a los demás miembros de la comunidad educativa jamás sería violento (y menos físicamente) hacia el o la docente o hacia los compañeros y compañeras. Es interesante también notar cómo se involucra al estudiante directamente en la mejora institucional de su plantel, visibilizando cualquier corrupción y defendiendo sus derechos.

De las madres, padres y/o representantes legales (Art.13, Ley Orgánica de Educación Intercultural 2011):

- e. Respetar leyes, reglamentos y normas de convivencia en relación con las instituciones educativas;*
- f. Propiciar un ambiente de aprendizaje adecuado en su hogar, organizando espacios adecuados a las obligaciones escolares y a la recreación y esparcimiento en el marco de un uso adecuado del tiempo;*
- g. Participar en la actividades extracurriculares que competen el desarrollo emocional, físico y síquico-social de sus representados y representadas;*
- h. Reconocer el mérito y la excelencia académica de las y los profesores y de sus representados y representadas, sin que ello implique erogación económica;*
- i. Apoyar y motivar a sus representados y representadas, especialmente cuando existan dificultades en el proceso de aprendizaje, de manera constructiva y recreativa;*
- k. Contribuir y participar activamente en la aplicación permanente de los derechos y garantías constitucionales.*

Se reconoce aquí la importancia de la continuación de la educación formal al hogar del estudiante. Sus madres, padres y/o representantes deben, por ley, velar por la calidad de la ayuda que le dan a sus representados y del ambiente en el que continua el aprendizaje.

La nueva Ley es así el reconocimiento formal más significativo en Ecuador de que la calidad *personal* de cada docente, alumno, representante, directivo, administrador, etc. es determinante en la calidad de la educación.

De la comunidad educativa (Art.18, Ley Orgánica de Educación Intercultural 2011):

- a. Propiciar la convivencia armónica y la resolución pacífica de los conflictos en la comunidad educativa;*
- b. Mantener un ambiente propicio para el desarrollo de las actividades educativas alrededor de los planteles escolares;*
- d. Respetar y proteger la integridad física, sicológica y sexual de las y los estudiantes y en general de todos los miembros de la comunidad; y*
- e. Cumplir con los deber que deriven de su participación en formas asociativas para la prestación de servicios no académicos relacionados con el quehacer educativo.*

Finalmente, en cuanto a las obligaciones de la comunidad educativa en conjunto, se apela al orden, armonía y resolución de conflictos como medidas para asegurar la calidad de la educación de la que, entre todos, son responsables.

3.2.2 La demanda de educación de calidad

El reclamo para una educación de mejor calidad es un reclamo constante en cualquier nación. A efectos de este estudio, el contexto de la demanda de educación de calidad en el Ecuador comienza desde el período inmediatamente anterior a las elecciones de 2006, 24 años después de la publicación de la Ley de Educación de 1983.

TABLA 8. PROBLEMAS EN LA EDUCACIÓN BÁSICA EN EL ECUADOR (2005)

- 9 de cada 10 niños menores de 6 años no tiene acceso a educación preescolar y/o cuidado diario.
- 1 de cada 10 niños repite el primer grado.
- 1 de cada 3 niños no completa la educación primaria.
- 9 de cada 10 niños del sector rural no acceden a la educación secundaria.
- En las escuelas “interculturales bilingües”, 40% de maestros son monolingües.
- Apenas 6.1% de niños y niñas con necesidades educativas especiales tiene asistencia especializada.
- Problemas de infraestructura y servicio básico en el sistema público: 2 de cada 10 escuelas no tienen electricidad ni agua potable, 3 de cada 10 no tienen alcantarillado, 4 de cada 10 no tienen teléfono o fax. La situación es más severa en las zonas rurales: 5 de cada 10 escuelas unidocentes carecen de servicio eléctrico, 9 de cada 10 no tienen acceso a teléfono u otros medios de comunicación.
- Los resultados de aprendizaje (castellano y matemáticas) son bajos, según las pruebas Aprendo: alumnos del 2º, 6º y 9º año obtuvieron puntajes muy inferiores al mínimo (13 sobre 20 puntos) en las pruebas de Lenguaje y Matemáticas; los resultados de las pruebas empeoraron entre 1996 y 2000.
- El Ecuador tiene uno de los niveles más bajos de conectividad en la región – menos del 5% de hogares con acceso a computadora e Internet- y gran desigualdad entre el sector urbano y rural, así como entre provincias, en cuanto a disponibilidad de infraestructura de telecomunicaciones (PNUD 2003).
- Cerca de la mitad de los/las profesores viven en hogares catalogados como pobres o vulnerables (CEPAL). El salario docente promedio (2002) era US\$ 350 mensuales.
- Caída del gasto público en educación entre 1980 (30% del presupuesto estatal) y el 2002 (12%).
- Se estima que en los últimos 15 años los estudiantes del sistema público han perdido en promedio un mes de clases al año, debido a los paros recurrentes del sindicato docente (UNE).
- La educación pública está subsidiada por los pobres. En 2001 se estimaba que el costo mensual para los padres de familia en una escuela urbana, sin incluir libros, era US\$10.
- La educación pública está muy desacreditada. A mayor escolaridad de los padres, mayor es la probabilidad de que estos pongan a sus hijos e hijas en un plantel privado (Ponce, Bedi y Vos 2002).
- La cooperación y los préstamos internacionales no han sido bien aprovechados; no hay evaluación, transparencia, rendición de cuentas, ni control ciudadano.

FUENTE: Torres, R.M. (2005)

Se trata de un momento especialmente difícil para el país en general y la educación de sus más jóvenes en especial. Habían pasado algunas décadas de una gran inestabilidad a los niveles más altos de la administración pública (hasta seis Presidentes de la República en diez años, tres de ellos exiliados), la crisis de 1999/2000 supuso un trauma humano que afectó especialmente a los sectores más vulnerables de la sociedad. El campo de la educación vivía una crisis prolongada, con una media de un Ministro de Educación por año en los últimos 20 años (Torres, R.M. 2005).

A principio del Siglo XXI, los indicadores de la educación básica en el Ecuador eran alarmantes y el reclamo para la mejora de la educación era cada vez más generalizado. (ver Tabla 8).

TABLA 9. COMPARACIÓN DE RECLAMOS PARA LA MEJORA DE LA EDUCACIÓN BÁSICA EN ECUADOR (2006 y 2010)	
<u>Grupo FARO: Informe de Progreso Educativo 2006</u>	<u>Grupo FARO: Informe de Progreso Educativo 2010</u>
CONTENIDOS	CONTENIDOS
I. Ha aumentado el número de niños que asisten a la escuela	I. Una mayor cantidad de estudiantes tiene acceso a la educación
II. Los niños siguen desertando de la escuela y repitiendo años escolares	II. Los bajos niveles de escolarización limitan las posibilidades de los individuos y del país
III. La calidad de la educación ha descendido y es inferior a la de otros países de América Latina	III. Los logros de aprendizaje siguen siendo bajos
IV. Las inequidades del país se reflejan en el sistema educativo	IV. Las inequidades sociales del Ecuador siguen afectando las oportunidades de aprendizaje de sus jóvenes
V. Ecuador necesita llevar sus estándares a la práctica	V. Todavía no existe un sistema de estándares educativos comprensivos en el Ecuador
VI. Reconstruir el sistema nacional de evaluación es clave para mejorar la calidad	VI. Ecuador cuenta con un nuevo sistema nacional de evaluación
VII. Falta apoyo e incentivos para los docentes	VII. El país está tomando acciones para mejorar la situación docente
VIII. La inversión educativa es un problema de cantidad y de calidad	VIII. La inversión en la educación aumenta, pero todavía no alcanza el mínimo necesario
IX. Mejorar la gestión educativa requiere un verdadero acuerdo nacional	IX. Para mejorar la calidad de la educación, se necesita la participación de todos en la gestión educativa
X. Pasos para el futuro: Hacia una educación de calidad para todos	X. Recomendaciones: Asegurando una educación de calidad para todos los ecuatorianos
FUENTE: Grupo FARO (2006) y Grupo FARO (2010)	

Para 2006, los reclamos de las falencias de la educación pública se seguían centrando en aspectos básicos, como la deserción escolar, la inferioridad de la calidad con respecto a otros países de la zona, cómo el sistema educativo – lejos de dar ejemplo – era un reflejo de los grandes problemas de inequidad en el país, la falta de apoyo e incentivos para los docentes, la baja inversión pública en el sector y la reconstrucción completa del sistema de evaluación docente (Grupo FARO, 2006).

Tras las elecciones generales de 2006, la disolución del Congreso Nacional, creación de la Asamblea Constituyente y antes incluso de la nueva Constitución de 2008, se puso en marcha una reforma de la educación básica que continúa hoy (ver 2.3 *Políticas educativas*).

A pesar de que muchos de los resultados de la reforma educativa en curso se han de evidenciar ya hay indicios de mejora, como se puede ver en la diferencia, en sustancia y tono, del reclamo para la mejora de la educación entre 2006 y 2010 (ver Tabla 9).

Los retos de la educación básica hoy

La calidad de la educación se puede describir de muchas maneras y medir según muchos parámetros, de forma que no puede haber una única definición de calidad en este ámbito. La calidad entendida como *excelencia* se basa en la capacidad de desarrollar al máximo las posibilidades de crecimiento de los alumnos. La calidad se puede valorar en términos de *recursos*, sea infraestructura o gasto por alumno.

La calidad de la educación también se mide frecuentemente en función de los *resultados* de la evaluación a los alumnos, sea dentro del país o en pruebas internacionales. Otra medida de calidad es la *adecuación* a los propósitos de la educación: cuánto se acerca a unos estándares previamente definidos. La calidad entendida como *equidad* se fija en el acceso a la educación y la capacidad de cumplir las necesidades educativas de todos los sectores de la comunidad.

Por lo tanto, la demanda de calidad en la educación –una demanda por otra parte constante– se caracteriza por las necesidades de mejora en muchas áreas.

En el momento presente, la educación básica en Ecuador muestra unas necesidades concretas y urgentes de mejora en varios aspectos, que el siguiente resumen pretende cubrir (ver Tabla 10 y Grupo FARO, 2010).

TABLA 10. INDICADORES DE EDUCACIÓN BÁSICA EN ECUADOR (2010)

Matrícula

Tasa de crecimiento de matrícula: mientras los niveles Primario y Medio apenas incrementan sus matrículas, el nivel Preprimario ve un crecimiento del 12.53% en 2005-2006 y del 11.18% en 2006-2007, en gran parte como resultado de la política educativa de universalización del primer año de básica.

Grado de transición de nivel: el nivel Medio el porcentaje de absorción de matrícula es bajo (81.2%), lo que significa que el 19.8% de los estudiantes que egresaron de Primaria se matricularon al primer año del nivel Medio.

Cobertura

Tasa bruta de escolarización: aunque en crecimiento, todavía la cobertura para el nivel medio es sólo del 67% de la población en edad de estudiar en ese nivel.

Tasa neta de escolarización: sólo 8 de cada 10 niños y niñas se matriculan en Primaria, mientras que 4 de cada 10 jóvenes de entre 12 y 17 años no está matriculado en el nivel Medio.

Eficiencia

Tasas de matriculación (netas): 96,9% Primaria, 59,2% Secundaria y 35,3% Terciaria

Tasa de deserción (a todos los niveles): 18,6%

Tasa de repetición (a todos los niveles): 2,5%

Nº medio de años de escolarización: 9

Mejoras recientes

- Ecuador cuenta con un nuevo sistema de evaluación docente
- Se están tomando medidas para mejorar la situación docente
- La inversión en educación aumenta (aunque no llega al mínimo necesario)

Nudos críticos

- Bajos niveles de escolarización
- Los logros de aprendizaje siguen siendo bajos
- Las inequidades sociales siguen afectando las posibilidades de aprendizaje de los jóvenes.

* Para calcular la Tasa de Eficiencia se utilizan la Tasa de Promoción, Tasa de Repetición, Tasa de Deserción, Tasa de Supervivencia Final y Años de Escolaridad por Graduado.

NOTA: En la fuente del Ministerio de Educación se hacen repetidas alusiones a la falta de información fiable de las edades de los niños, niñas y jóvenes en áreas rurales, lo que añade imprecisión en varios indicadores.

FUENTES: Ministerio de Educación, *Estadística Educativa de los Años Escolares 2002-2003 al 2006-2007*
PNUD, *Informe Sobre el Desarrollo Humano 2010*

World Health Organisation, *Life Tables for WHO Member States (2010)*

Rosa María Torres (2005), *Analfabetismo y Alfabetización en Ecuador, Opciones para la Política y la Práctica*

Grupo FARO: *¿Cambio educativo, o educación por el cambio? Informe de Progreso Educativo 2010*

La matriculación y permanencia siguen siendo muy bajos en el Bachillerato. Poco más de la mitad de jóvenes en edad de estudiar Bachillerato lo hacen. De todos los que se matriculan en Secundaria (hoy EGB, aunque los años no son exactamente equivalentes), sólo el 65% se gradúan en el tiempo establecido, mientras que más de la cuarta parte del resto desertan. Los propios alumnos citan la pobreza como razón más frecuente para el abandono de los

estudios. En general, muchos ecuatorianos no cumplen los 12 años de escolaridad, el mínimo sugerido por el CEPAL para evitar vivir en pobreza.

Aquellos alumnos que sí permanecen en el sistema educativo muestran unas calificaciones preocupantes, tanto en el sistema de evaluación *Aprendo* como *SER* (Sistema de Evaluación y Rendición Social de Cuentas) del Ministerio de Educación. El sistema *Aprendo* mostró un promedio en Matemáticas de tercero, séptimo y décimo de EGB por debajo de 10 sobre 20 puntos. 12 se considera el mínimo aceptable, que tampoco fue superado en el área de Lenguaje. El sistema *SER* arrojó conclusiones similares. No es de extrañar que el Ecuador haya participado muy poco en pruebas internacionales. En aquellas que sí lo ha hecho, los alumnos ecuatorianos salieron con resultados promedios entre los más bajos de la región.

La inequidad de recursos y resultados al segregar las cifras por etnia, quintil económico, sistema educativo (Hispano vs. Bilingüe) y región geográfica muestra una radiografía de un país todavía muy fragmentado. El presupuesto asignado *por alumno* varía enormemente entre la educación Hispana (claramente privilegiada con el 64% de los recursos) y la Bilingüe (claramente marginada con el restante 36%). Los quintiles económicos más bajos muestran una reducción drástica de años de escolarización. Un niño que vive en el área rural recibe de media entre 4 y 5 años menos de escolarización que uno en zona urbana. En el caso de la evaluación de alumnos, estas diferencias también se ven reflejadas. Lo peor y más preocupante es que estas brechas están, objetiva y visiblemente, creciendo. Lejos de reducirse, esta situación sólo puede llevar a un crecimiento de la pobreza del país.

Hay elementos básicos de un sistema educativo que aún no existen en el Ecuador. Uno de ellos es un sistema de estándares básicos: de contenido (lo que debe ser enseñado /aprendido en cada nivel), desempeño (lo que los estudiantes deben demostrar para que su nivel de aprendizaje se considere excelente, satisfactorio o adecuado en cada materia) y de oportunidades (los recursos necesarios para alcanzar los estándares de contenido y desempeño). Ecuador no cuenta con un único sistema de estándares explícitos, sino de algunas lineaciones implícitas en currículos e iniciativas dispares, incompletas y no socializadas por parte del Ministerio de Educación. Peor, no se prevé que dichos estándares estén integrados en el sistema educativo en los próximos años.

Desde el año 2008, se evalúa por primera vez en la historia a los docentes a nivel nacional. El precedente es un gran avance importante de por sí y el proceso está en marcha, aunque no sin críticas vocales desde la Unión Nacional de Educadores (UNE), representante de una parte significativa del profesorado. Una de las críticas más extendidas es el incumplimiento hasta ahora del Artículo 346 de la Constitución del Ecuador, el cual señala clara-

mente que “*existirá una institución pública, con autonomía, de evaluación integral interna y externa, que promueva la calidad de la educación*”. Por el momento, el Ministerio de Educación lleva a cabo toda la evaluación a través del sistema SER, encargado de evaluar: 1. el desempeño de los docentes, 2. el desempeño de los estudiantes, 3. el currículo nacional... y 4. la gestión del Ministerio y sus dependencias. Por tanto, se está ante una situación de *autoevaluación* por parte del Ministerio, lo que no garantiza una buena gestión y puede seguir retrasando la mejora de la educación en el Ecuador.

La formación docente, por su parte, sigue necesitando una renovación. Gran parte (18%) de los docentes actuales no posee titulación (ver Figura 1.) y solo el 55% posee un título universitario. A pesar de que, desde 2008, existen nuevos criterios para el ingreso a la profesión a través de los concursos de méritos y oposición, no existen estándares para docentes consensuados y publicados.

El porcentaje del PIB nacional asignado a la educación ha ido incrementando desde el 1,8% en 2000 al 3,5% en 2008, todavía uno de los porcentajes más bajos de la región. La inversión por alumno es también preocupante: en 2004, Ecuador era el país que menos invertía por alumno de primaria en toda la región de América Latina y el Caribe (de los países en los que se conocía ese valor). “Mientras países como Argentina, Chile, Costa Rica, México y Trinidad y Tobago invertían entre \$1,200 y \$1,500 por alumno de primaria, controlado por las diferencias en el costo de vida. Ecuador solamente proporcionó \$109 por cada uno de sus alumnos de primaria.” (Grupo FARO, 2010, p.28). Pese a estos bajos niveles, Ecuador destina más de cuatro veces más por alumno de educación universitaria que en los niveles de educación básica, lo que apunta a unos niveles de ineficiencia en la asignación de recursos que claramente están en contraposición a una educación de mejor calidad y una nación más próspera.

Por último y como indicador de posibilidad real de cambio, se puede considerar hasta qué punto las decisiones claves para el cambio se encuentran todavía centralizadas. Si la participación de la comunidad educativa es clave para la mejora de la educación, muchos de los cambios se deben llevar a cabo, en última instancia, a nivel local. Sin embargo, según Grupo FARO (2010), las decisiones clave se siguen dictando desde el gobierno central, con poco margen de decisión a niveles más bajos (ver . Esto, unido a la *autoevaluación* que se permite de las decisiones del Ministerio de Educación a través del SER, apunta a un posible problema estructural grave en el seno de la gestión de la educación básica.

3.2.3 Políticas educativas nacionales

Constitución de la República del Ecuador 2008

Las políticas educativas nacionales relativas a la educación tienen su fuente en la declaración de la educación como derecho fundamental de las personas de la Constitución de la República, en el apartado quinto del *Capítulo segundo: Derechos del buen vivir*:

Sección quinta: Educación

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

Se maneja un concepto de la educación como un derecho permanente, un área prioritaria de inversión estatal, una garantía de inclusión y un espacio de participación de la comunidad educativa. Este concepto se elabora en el siguiente artículo:

Art. 27.- *La educación se centrará en el ser humano y garantizará su desarrollo holístico, en el marco del respeto a los derechos humanos, al medio ambiente sustentable y a la democracia; será participativa, obligatoria, intercultural, democrática, incluyente y diversa, de calidad y calidez; impulsará la equidad de género, la justicia, la solidaridad y la paz; estimulará el sentido crítico, el arte y la cultura física, la iniciativa individual y comunitaria y el desarrollo de competencias y capacidades para crear y trabajar.*

Aquí se vincula a la educación con muchos de los valores más importantes para el desarrollo de una sociedad moderna y próspera, dando a entender que es en la educación donde comienzan a asentarse estos valores. El respeto a los derechos humanos (y explícitamente a la equidad de género), el respeto al entorno natural, el respeto a la democracia, la inclusión y diversidad... son valores esenciales y no siempre presentes en las constituciones de muchas naciones del mundo. Se proclama que “la educación se centrará en el ser humano”, entendiendo que es la capacidad humana de formarse en estos valores, además de acumular conocimiento técnico, la que debe ser la base de la educación en el Ecuador.

Esta nueva concepción de la educación, así como otros elementos innovadores, se hacen evidentes a lo largo del texto constitucional.

El Artículo 47, que contempla los derechos de cualquier persona con discapacidad, hace referencia a la educación en dos de sus numerales (7 y 8). Se contempla la inclusión de personas con discapacidades físicas o intelectuales en el derecho a la educación, tanto incluyéndolos en los centros y programas educativos regulares como en entornos especializados.¹²

La nueva Constitución mantiene el doble sistema de educación del Ecuador, reforzando el intercultural bilingüe, posiblemente como medida de reducir la inequidad (ver Los retos de la educación básica hoy, arriba). Adicionalmente y por primera vez en la historia del Ecuador, las lenguas ancestrales deberán ofrecerse como asignaturas en las aulas de escuelas y colegios hispanos, permitiendo a una nueva generación de ecuatorianos conocer y rescatar una parte real de su identidad nacional.

Por otro lado, el principio de *laicidad* de la educación deberá seguir coexistiendo con la instrucción religiosa, siendo la educación básica un servicio público prestado, según el Artículo 345, a través de instituciones educativas fiscales pero también fisco-misionales (gestionados por misiones católicas en su gran mayoría) y particulares (que pueden ser enteramente confesionales).

En cuanto a la calidad de la educación, se contempla tanto la formación docente como su evaluación. Esta última debiendo ser *integral interna y externa* y llevada a cabo por una institución pública *con autonomía*:

Art. 346.- *Existirá una institución pública, con autonomía, de evaluación integral interna y externa, que promueva la calidad de la educación.*

Como ya se mencionó, la crítica más frecuente a la evaluación de los docentes que se está llevando a cabo al momento es la de la ausencia de esta "institución pública con autonomía". La Disposición Transitoria Décimo Novena de la Constitución, por su parte, fija los plazos para llevar a cabo la evaluación:

DECIMONOVENA.- *El Estado realizará una evaluación integral de las instituciones educativas unidocentes y pluridocentes públicas y tomará medidas con el fin de superar la precariedad y garantizar el derecho a la educación. En el transcurso de tres años, el Estado realizará una evaluación del funcionamiento, finalidad y calidad de los procesos de educación popular y diseñará las políticas adecuadas para el mejoramiento y regularización de la planta docente.*

¹² La autora tiene experiencia local de ambos esfuerzos en la inclusión de alumnas y alumnos con discapacidades intelectuales: integrando a los niños en la misma clase y educándolos por separado. Es interesante que ambas soluciones se encuentren explícitamente en la Constitución.

Plan Nacional para el Buen Vivir 2009-2013

El Ecuador ha contado con diversos Planes de Desarrollo a lo largo de su gestión pública. La presente administración introduce el concepto del *buen vivir* o *sumak kawsay*, una concepción filosófica inspirada en la sabiduría milenaria de las culturas ancestrales de América y del Ecuador, en sintonía con cualquier ideal tradicional o contemporáneo que otorgue importancia a la armonía entre el humano y su entorno. Se trata de la idea de *desarrollo sustentable* de las naciones industrializadas modernas desde la sabiduría ancestral.

Más que ningún otro documento, el Plan Nacional para el Buen Vivir 2009-2013 describe las nuevas formas de pensamiento en las que se basan las políticas de estado. Se trata de un cambio de paradigma: del *desarrollo* al *buen vivir*, basado en unos principios clave: la unidad en la diversidad; un ser humano que desea vivir en sociedad; el cumplimiento de derechos universales; la potenciación de las capacidades humanas; una relación armónica con la naturaleza; una convivencia solidaria, fraterna y cooperativa; un trabajo y un ocio liberadores; y la construcción de lo público. Unos principios que llevarían a una democracia representativa, participativa y deliberativa y un estado democrático, pluralista y laico.

El Plan Nacional cuenta con cuatro objetivos básicos para el buen vivir:

Objetivo 1: AUSPICIA LA IGUALDAD, COHESIÓN E INTEGRACIÓN SOCIAL Y TERRITORIAL EN LA DIVERSIDAD.

Objetivo 2: MEJORAR LAS CAPACIDADES Y POTENCIALIDADES DE LA CIUDADANÍA.

Objetivo 3: MEJORAR LA CALIDAD DE VIDA DE LA POBLACIÓN.

Objetivo 4: GARANTIZAR LOS DERECHOS DE LA NATURALEZA Y PROMOVER UN AMBIENTE SANO Y SUSTENTABLE.

La búsqueda de la mejora de la calidad de la educación se encuentra en el Objetivo 2, a través de la Política 2.2 y Política 2.3:

Política 2.2. Mejorar progresivamente la calidad de la educación, con un enfoque de derechos, de género, intercultural e inclusiva, para fortalecer la unidad en la diversidad e impulsar la permanencia en el sistema educativo y la culminación de los estudios.

- a. Articular los contenidos curriculares de los distintos niveles educativos.
- b. Mejorar la calidad de la educación inicial, básica y media en todo el territorio nacional.
- c. Fomentar la evaluación y capacitación continua de los docentes, en la que se incluya la participación de la familia y las organizaciones sociales pertinentes para propender al desarrollo integral de la calidad educativa.

- d. Promover la coeducación e incorporación de enfoques de interculturalidad, derechos, género y sustentabilidad en el currículo educativo y en los procesos pedagógicos.
- e. Implementar programas complementarios de educación con énfasis en la formación ciudadana.
- f. Potenciar la actoría de los docentes e investigadores como sujetos de derechos, responsabilidades y agentes del cambio educativo.
- g. Fomentar la evaluación contextualizada de los logros educativos de los estudiantes.
- h. Promover y generar esfuerzos públicos sostenidos para impulsar la permanencia y culminación de los niños y niñas en educación inicial, básica y media, priorizando a las niñas de zonas rurales y urbano-marginales e impulsando la participación comunitaria en el sistema escolar.
- i. Promover programas de infraestructura que contemplen una racionalización y optimización de los establecimientos educativos y la superación de las brechas de cobertura.
- j. Crear de manera planificada partidas docentes para el nivel inicial, básico y medio, a fin de garantizar que no existan escuelas sin maestros, particularmente, en el ámbito rural.
- k. Desarrollar y aplicar un modelo de educación inclusiva para personas con necesidades educativas especiales.
- l. Erradicar progresivamente el analfabetismo en todas sus formas, apoyando procesos de postalfabetización con perspectiva de género y la superación del rezago educativo.

Para esta política, se definen las siguientes Metas:

- 2.2.1 Al menos el 30% de los estudiantes de 7mo. y 10mo. de educación básica que obtienen una calificación de «buena» y no menos de un 8% nota de «muy buena» en ciencias sociales hasta el 2013.
- 2.2.2 Al menos el 20% de los alumnos de 4to., 7mo., 10mo. año de Educación Básica y 3er. año de bachillerato alcancen una nota de «buena» y que mínimo un 8% de «muy buena» en Matemáticas hasta el 2013.
- 2.2.3 Al menos 15% de los estudiantes de 4to., 7mo. y 10mo. de educación básica y 3er. año de bachillerato obtienen una calificación de «muy buena» en Lenguaje hasta el 2013.
- 2.2.4 Al menos 10% más de estudiantes de 7mo. y 10mo. de educación básica obtienen una calificación de «muy buena» en Ciencias Naturales hasta el 2013.
- 2.2.5 Al menos el 46% de las y los docentes obtienen una calificación de «muy buena» en la Evaluación Interna hasta el 2013.
- 2.2.6 Al menos el 60% de las y los docentes obtiene una calificación de «buena» en la evaluación de conocimientos específicos hasta el 2013.
- 2.2.7 Reducir al 10% el analfabetismo funcional hasta el 2013.

Le sigue la política para la educación *intercultural bilingüe* (es interesante notar que, a diferencia de la Política 2.2 para la educación hispana, para esta no se definen Metas):

Política 2.3. Fortalecer la educación intercultural bilingüe y la interculturalización de la educación.

- a. Promover procesos de articulación entre la educación intercultural bilingüe y las organizaciones indígenas para que exista un proceso de evaluación participativa y contraloría social y un apoyo mutuo entre las comunidades y los centros educativos.
- b. Articular el sistema educativo nacional con la educación intercultural bilingüe.
- c. Diseñar y aplicar material educativo que garantice la utilización de la lengua principal de cada nacionalidad y el castellano como idioma de relación intercultural.
- d. Diseñar mallas curriculares que reflejen las realidades históricas y contemporáneas de los pueblos y nacionalidades.
- e. Capacitar y formar docentes especializados para la educación intercultural bilingüe originarios de cada nacionalidad y generar incentivos para su permanencia en las localidades.

Todas estas políticas y metas describen los lineamientos base de los planes y leyes específicos para la educación. Contienen respuestas explícitas a algunos de los problemas en la educación básica comentados anteriormente (ver *Los retos de la educación básica hoy*, arriba): se busca una mayor matriculación y permanencia, así como potenciar la evaluación de los docentes y su formación.

Sin embargo, aunque se propone *articular los contenidos curriculares de los distintos niveles educativos* (2,3, a.), no parece que se proponga definir estándares nacionales de desempeño de los alumnos¹³. Es decir, se busca actualizar el contenido de la educación, pero no su nivel académico.

En cuanto a la inequidad en la educación, se tiene en cuenta el entorno rural en referencia a infraestructura y se hace un llamado para incrementar la inversión en el sistema bilingüe –aunque no directamente como inversión por estudiante, la principal medida de inequidad (ver *Los retos de la educación básica hoy*, arriba).

A modo de resumen, el Plan Nacional para el Buen Vivir 2009-2013 presenta la visión de la nueva administración para la mejora continua de la nación, que deja de lado el concepto de *desarrollo* en favor del *buen vivir*. En términos de educación, responde a algunos de los más importantes llamados para su mejora, aunque posiblemente otros queden menos visibilizados. La Política 2.2 hace un llamado explícito a la mejora de la formación docente.

¹³ Aunque este tipo de niveles aparecen como Metas de la Política 2.2, no se puede decir que constituyan un sistema de estándares y menos para cada nivel escolar.

Ley Orgánica de Educación Intercultural (2011)

Una nueva Ley Orgánica de Educación Intercultural (cuya publicación en el Registro Oficial se prevé a principios de 2011) reemplazará la Ley de Educación de 1983, así como a la Ley de Carrera Docente y Escalafón del Magisterio de 1990¹⁴.

De todos los documentos de política pública, esta legislación es la más significativa: es una esperada actualización de una legislación antigua y muy modificada. Los cambios de esta ley se enmarcan en cambios aún mayores: la victoria electoral de un candidato sin partido en elecciones generales, la disolución del Congreso y creación de la Asamblea Nacional y la nueva Constitución de 2008.

En general, la nueva Ley de 2011 es bastante más extensa que la última Ley de Educación de 1983, no sólo en cantidad de texto sino también en profundidad de conceptos. Los principios y fines de la educación al comienzo de la Ley son un ejemplo claro: mientras la antigua describe 10 principios y 7 fines, la nueva Ley contiene 38 principios y 21 fines. Se trata de un texto mucho más completo en general, que busca incluir, reestructurar y actualizar la principal legislación vigente en materia de educación.

La nueva Ley comienza definiendo los derechos y obligaciones de instituciones y personas directamente involucradas en el sistema de educación básica, en orden: el Estado, las y los estudiantes, las y los docentes, las madres, padres y/o representantes legales, la *comunidad educativa* (ver 2.1 *Entorno educativo, la comunidad educativa*, arriba) y la comunidad¹⁵.

El siguiente apartado concierne al Sistema Nacional de Educación comenzando por la Autoridad Educativa Nacional encargada de formular las políticas nacionales del sector y estándares de calidad y gestión educativos. La administración de la Autoridad Educativa Nacional es el Ministerio de Educación, quien preside el Consejo Nacional de Educación, su organismo permanente de orientación y consulta para la aplicación de las políticas.

Le sigue uno de los cambios más importantes de la nueva Ley en términos organizativos a nivel de país. Se trata de los nuevos niveles de gestión de la Autoridad Educativa Nacional.

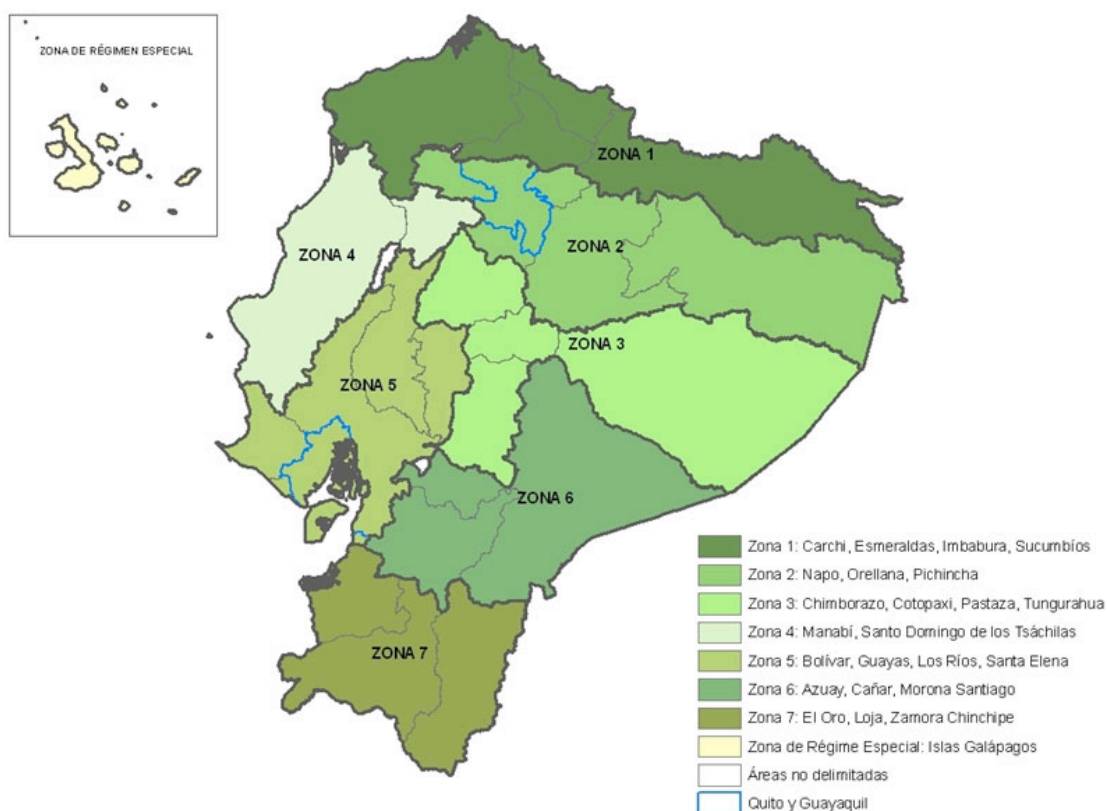
¹⁴ Es importante recordar que la Ley de Educación abarca la educación *primaria y secundaria*, pero no la *terciaria* o universitaria.

¹⁵ Esta última, la *comunidad*, no parece tener unos derechos y obligaciones tan concretos o definidos como el resto, siendo muchos de carácter muy general.

Este cambio responde a la *Reconfiguración del Territorio Nacional*, cuyo objetivo es conseguir que "las políticas públicas se articulen con las condiciones y características propias de los territorios" (Plan Nacional del Buen Vivir 2009-2013, apartado 8.2.3, p.376).

Se trata de redefinir los espacios según las características geográficas (en el sentido más amplio de la palabra, es decir, incluyendo al ser humano), para que las políticas públicas respondan a necesidades reales y promueva la equidad, por ejemplo entre entornos rurales y urbanos. Por tanto, se trata de una reconfiguración a nivel nacional para todos los sectores, no solamente la educación.

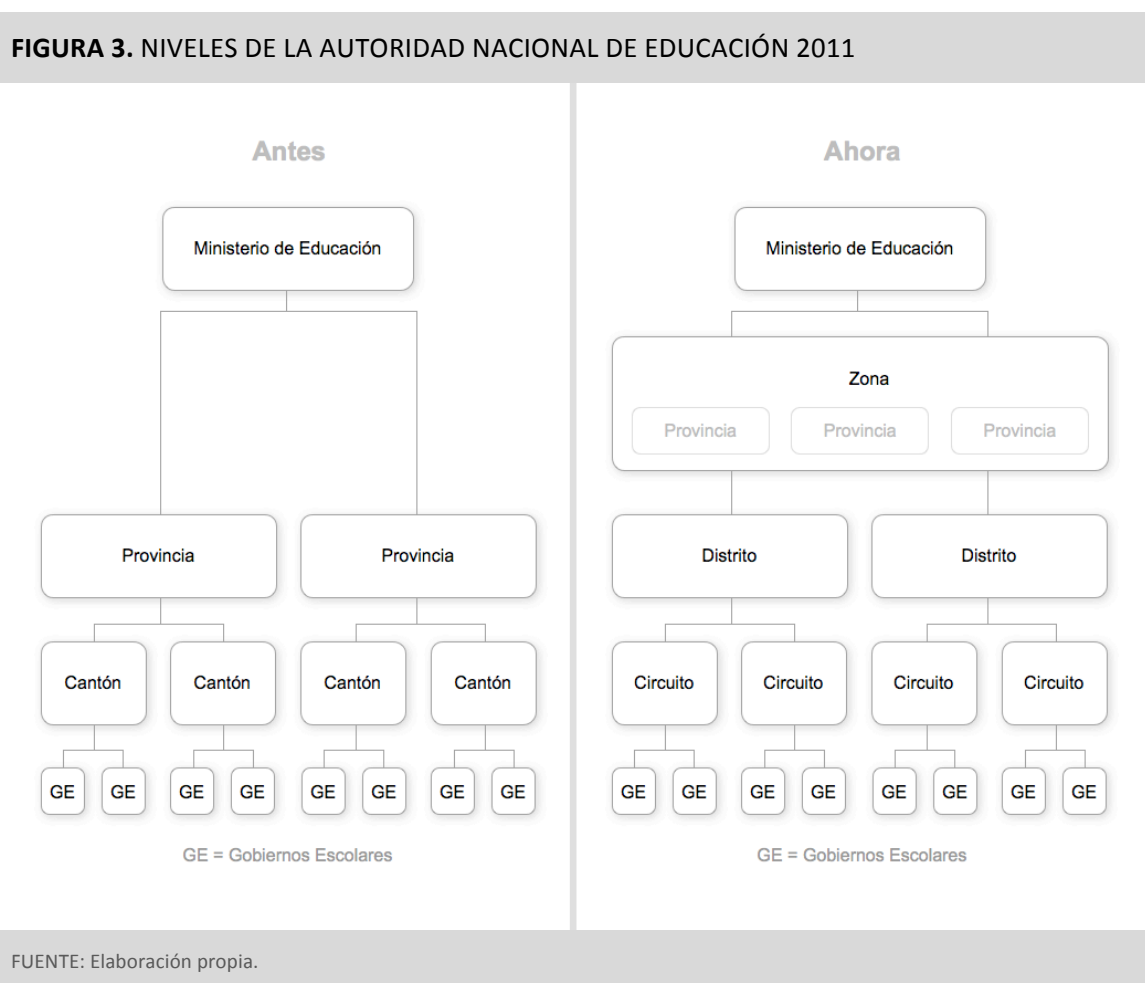
FIGURA 2. MAPA DE ZONAS DE PLANIFICACIÓN



FUENTE: SENPLADES (2009), p.401.

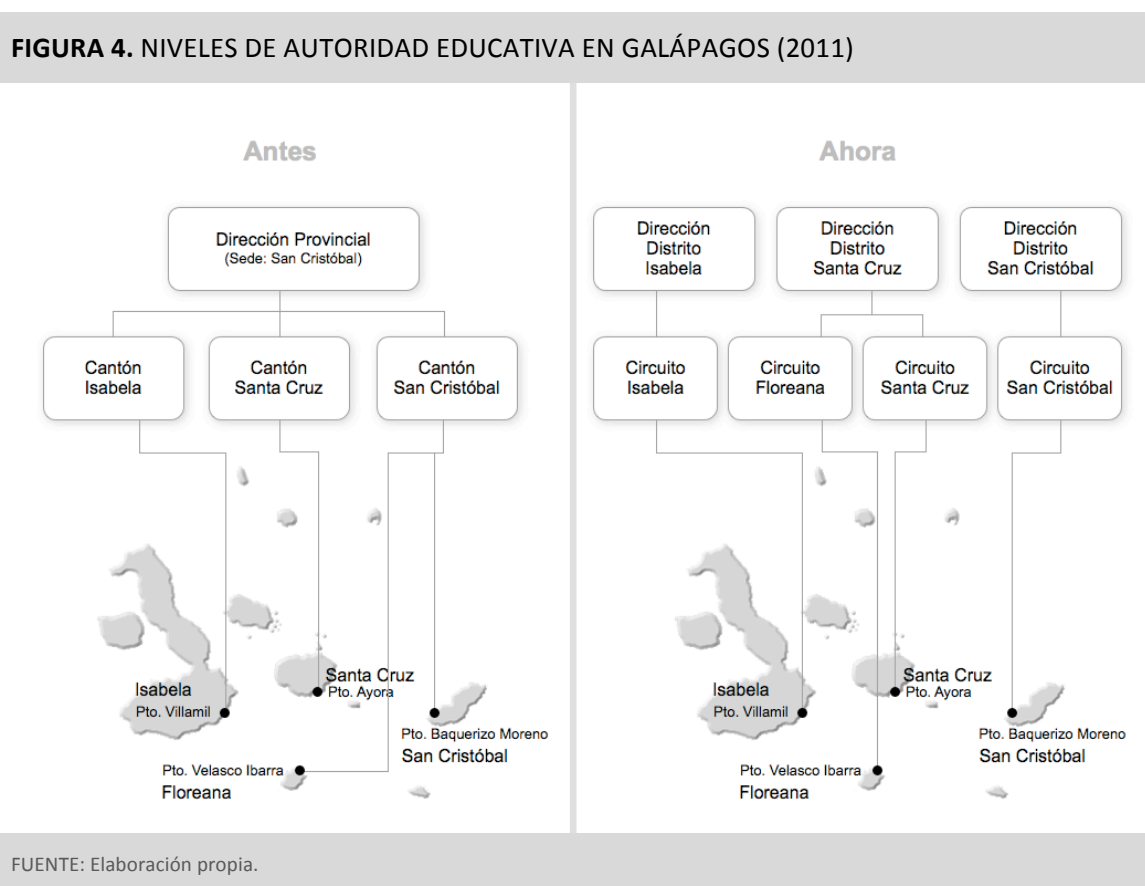
En la actualidad, los niveles de la Autoridad Educativa Nacional están definidos según la geografía política del país y la institucionalidad lo refleja: el nivel central es el Ministerio, de ahí pasa a las provincias las cuales, a través de sus Direcciones Provinciales de Educación, regulan a los planteles de cada cantón (representados cada uno a través de su gobierno escolar).

La nueva organización introduce un nuevo nivel y cambia las definiciones de los niveles inferiores. A partir de la aplicación de la nueva Ley, el nivel central sigue siendo el Ministerio, pero el país se divide ahora en ocho Zonas más Quito y Guayaquil. Son las zonas que se dividen en Distritos, los cuales se dividen en Circuitos, para llegar finalmente a los Gobiernos Escolares (ver Figura 3.).



En el caso de la Provincia de Galápagos, esta nueva ordenación del territorio supone cambios importantes (ver Figura 4.). Actualmente, la Dirección Provincial de Educación cubre toda la Provincia y tiene sede en Puerto Baquerizo Moreno, la capital política. Sin embargo, la obvia realidad de Galápagos como archipiélago, con el aislamiento de comunidades en islas divididas por el Océano Pacífico, tiene consecuencias logísticas que no son tomadas en cuenta por las políticas nacionales. Por ejemplo, una reunión de personal en diferentes islas supone 6 horas en lancha (3 horas cada trayecto), viáticos y estancias en hotel para aquellos que tengan que desplazarse.

A partir de la nueva Ley, serán las autoridades de Distrito (no la Dirección Provincial) las encargadas de llevar a cabo las políticas educativas. En Galápagos, los nuevos Distritos están siendo todavía definidos, pero información inicial verbal proveniente de la actual Dirección Provincial de Educación indica que el territorio se dividirá según muestra la Figura 4.



Ahora, la autoridad para todas las islas será la de la Zona de Régimen Especial Galápagos (ver Figura 2.) y las autoridades de Distrito reemplazarán a la Dirección Provincial. Por una parte, esto habilita a todas las islas por igual a administrar sus políticas y presupuestos educativos. Por otra, permite la agrupación territorial para la administración según criterios reales de población y desarrollo. Así, la isla Floreana, que cuenta con algo más de 100 habitantes, pasa a depender de Santa Cruz, la isla más cercana y de más recursos. Antes de estos cambios (y todavía hoy), Santa Cruz no tiene recursos legales ni administrativos para asumir la administración de Floreana.

Estos cambios están contemplados en la Disposición Transitoria Primera, según la cual "Dentro del plazo de un año contado a partir de la publicación de esta Ley en el Registro

Oficial se crearán los Distritos y Circuitos Educativos Interculturales y Bilingües. Las direcciones provinciales seguirán cumpliendo sus funciones actuales hasta que éstas sean asumidas por las nuevas instancias desconcentradas. (...) " Ley Orgánica de Educación Intercultural (2011).

En cuanto a la carrera docente, la nueva Ley introduce cambios significativos, la mayoría de los cuales se cubrieron ya en el apartado 1.2 *La contratación y la carrera profesional* de este mismo estudio y son introducidos con el propósito de profesionalizar la labor docente. Desde la titulación requerida para ingresar a la carrera (el nivel de Bachiller ya no será suficiente), la homologación salarial y el ingreso del escalafón de pago de los docentes al sistema de los demás servidores públicos y hasta los incentivos de nombramiento, promociones y jubilación, la nueva Ley busca claramente la renovación de la plantilla docente y la actualización de su nivel educativo.

El tercer mecanismo de mejora de la docencia es a través de su evaluación. La Constitución ya contiene artículos y disposiciones para una evaluación de la plantilla docente y hace alusión a una institución "con autonomía", que debería llevarla a cabo. En la práctica, esto no ha sido así ya que el proceso de evaluación comenzó antes de la publicación de nueva Ley de Educación.

En el Capítulo Noveno el nuevo se introduce el *Instituto Nacional de Evaluación Educativa* como la institución que el Art. 346 de la Constitución requiere para la evaluación docente. El INEE (si así se le denomina en el futuro) tendrá como una de sus primeras labores fundamentales realizar una evaluación integral interna y externa del Sistema Nacional de Educación (no sólo de los docentes). La Disposición Transitoria Tercera fija el plazo de funcionamiento de la nueva institución en 90 días a partir de la publicación de la Ley en el Registro Oficial.

La formación inicial docente también contará con una nueva institución. La *Universidad Nacional de Educación* contemplada en el Capítulo Décimo de la Ley incorporará a los Institutos Pedagógicos. La intención es equiparar su nivel con el de las facultades de Ciencias de la Educación (o equivalentes), que ofrecen títulos de Licenciado.

Plan Decenal de Educación 2006-2015

El Plan Decenal de Educación del Ecuador 2006-2015 convierte en política prioritaria de Estado los acuerdos que, desde al menos 1992, se venían firmando para la modernización de la educación ecuatoriana para el Siglo XXI.

Es anterior a la nueva Ley Orgánica de Educación Intercultural (2011), que recoge varias de las recomendaciones y líneas de acción.

Las ocho políticas del Plan Decenal son:

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

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

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

Política 4. *Erradicación del analfabetismo y fortalecimiento de la educación de adultos.*

Política 5. *Mejoramiento de la infraestructura y el equipamiento de las Instituciones Educativas.*

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

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

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

Plan Decenal de Educación del Ecuador 2006-2015, pp. 5-6.

Al igual que la nueva Ley de Educación, muchas de las políticas están dirigidas a las preocupaciones descritas más arriba sobre la demanda de una educación de calidad.

Es la Política 7 la dedicada a la formación docente – tema central de este estudio – cuyas principales líneas de acción de la Política 7, son:

1. *Revisión, actualización e interculturalización del currículo de formación inicial.*
2. *Desarrollo e implementación de un sistema de capacitación y desarrollo profesional permanente.*
3. *Establecimiento de una política de remuneración salarial acorde a los mercados laborales y realidad geográfica.*
4. *Formación y capacitación del personal intercultural bilingüe.*

Plan Decenal de Educación del Ecuador 2006-2015, p. 33.

Para cada Política, el Plan Decenal define varios indicadores. Si bien muchos de los indicadores de cumplimiento de la Política 7 están relacionados con la remuneración y calidad de vida del docente (ver Plan Decenal de Educación del Ecuador 2006-2015, pp.33-34), la mejora de la calidad de la educación queda claramente planteada a través de dos vías: incentivos para la jubilación y formación del personal docente.

En cuanto a la segunda, las metas de la Política N° 7 a partir de 2007 comienzan a incluir propuestas concretas como:

- *Desarrollo de un sistema de capacitación y desarrollo profesional hacia los nuevos modelos pedagógicos y las TICs.*
- *Nuevo modelo de formación inicial para docentes de educación inicial en coordinación con el CONESUP¹⁶.*
- *Consolidación del modelo de formación docente para la educación básica en coordinación con el CONESUP.*
- *Nuevo modelo de capacitación a los recursos humanos del sistema educativo.*
- *Implementación de capacitación y educación virtual a los docentes fiscales.*
- *Diseño de un sistema de formación y capacitación de lenguas indígenas.*

Plan Decenal de Educación del Ecuador 2006-2015, p. 34.

¹⁶ CONESUP: Consejo Nacional de Educación Superior

El Plan Decenal de Educación debería suponer un "aterrizaje" de las políticas de la Constitución y la Ley de Educación. Sin embargo, el Plan tiene algunos problemas en su implementación, comenzando por el hecho de que el Plan Decenal es anterior tanto a la Constitución como al Plan Nacional para el Buen Vivir y la nueva Ley de Educación. Una crítica que recibe el plan es la falta de indicadores *cuantitativos* y de mecanismos que permitan un conocimiento del grado de cumplimiento sus Metas. (Salazar Quintana, P., 2010). La misma fuente apunta, citando a la Ministra de Educación, Gloria Vidal, que se está adoptando la perspectiva de comenzar a considerar las primeras ideas para la construcción de un segundo Plan Decenal de Educación.

Formación continua: DINAMEP

Como se comentó más arriba (ver *1.1 Formación inicial docente y formación continua*), la instancia de mejoramiento continuo del profesorado es la Dirección Nacional de Mejoramiento Profesional del Ministerio de Educación (DINAMEP), organismo responsable de la programación, organización, dirección, coordinación y control del Sistema Nacional de Mejoramiento de los Recursos Humanos del sector educativo. (UNESCO, 2010).

A partir de junio de 2010 la DINAMEP pasa a denominarse la Dirección de Formación Continua bajo la Subsecretaría de Desarrollo Profesional Educativo, de conformidad con el Acuerdo Ministerial n° 0390-10 del 1 de junio 2010. En el momento de escribir este informe, el sitio web del Ministerio continua haciendo referencia al DINAMEP y no se encuentran referencias a la Subsecretaría de Desarrollo Profesional Educativo, por lo que no se puede determinar en qué grado de actualización se halla esta instancia del Ministerio de Educación.

También se comentó que la formación docente continua del Ecuador tiene sus propios problemas y ha sido (y continua siendo) un escenario tradicional de ayuda externa a través de la cooperación internacional para su mejora, signo frecuente de una instancia institucional con dificultades estructurales para su funcionamiento.

Actualmente, la información disponible de la DINAMEP consiste en un único documento para descargarse, a través del sitio web del Ministerio de Educación. Es un documento ecléctico y evidentemente preparado con escasa atención al medio en que sería publicado y su audiencia¹⁷.

¹⁷ El documento contiene información general de la institución, intercalada con descripciones extensas de iniciativas concretas, terminando en una sobre la temática del Holocausto europeo del Siglo XX, con fotografías de campos de concentración!

Destaca el Programa *Escuelas Gestoras del Cambio 2008-2013*, surgido de un convenio entre el Ministerio de Educación, el Consejo Nacional de Educación Superior, CONESUP, y la Asociación Flamenca de Cooperación al Desarrollo y Asistencia Técnica, VVOB, del Reinado de Bélgica, como respuesta a la Política 7 del Plan Decenal de Educación 2006-2015. Se trata de una iniciativa para la mejora del desempeño educativo en escuelas de 10 provincias del país, con la formación docente como uno de sus ejes fundamentales. El programa busca mejorar todo el proceso, desde las instancias del Ministerio hasta la participación activa de la comunidad educativa alrededor de cada plantel.

En cuanto a la formación docente llevada a cabo por la DINAMEP en sí, se mencionan *nuevos proyectos de formación de docentes* para la educación inicial y la básica, que dependen de una evaluación de la situación actual y la elaboración de nuevos "perfiles profesiográficos" de los docentes, para posteriormente adaptar nuevos modelos curriculares para la formación de maestros. De la elaboración de dichos perfiles, la DINAMEP informa que " El equipo responsable han (sic.) construido fichas de investigación a fin de obtener datos, de cómo debería (sic.) ser los nuevos docentes en los dos niveles inicial y básica. Esta investigación se efectuará en pocas provincias de las regiones, en el futuro se dispondrá de criterios con los cuales se guiará para el nuevo modelo de docentes a formar." (DINAMEP, 2011).

Se comparte escasa información sobre la División de Capacitación y Perfeccionamiento Docente del DINAMEP, encargada de los eventos de capacitación para el ascenso de categoría y méritos profesionales. Estos eventos se realizan a través de las Direcciones Provinciales de Mejoramiento Profesional (DIPROME). En el documento analizado, se mencionan algunos programas (supuestamente de 2010), como el *Programa de Vitrinas Pedagógicas*, *Curso de Capacitación sobre Lectura Crítica* y el *Proyecto Luxemburgo* (iniciativa de cooperación internacional).

Dados los problemas con la DINAMEP descritos anteriormente y los cambios en el sector educativo nacional y en el Ministerio de Educación, se espera una reestructuración de la DINAMEP y sus competencias, posiblemente durante 2011.

3.2.4 Políticas micro: institucionales

Visión política del plantel

En el presente estudio se han cubierto muchos de los ámbitos en los que se desarrolla la enseñanza – desde la declaración del derecho a la educación en la Constitución, la formulación de políticas de estado en diferentes leyes y hasta las condiciones físicas y psicológicas en las que se desempeña el y la docente.

Sin embargo, un aspecto central tanto para explicar la calidad de la educación como a la hora de intentar impulsar reformas educativas, es el entorno y sistema de *relaciones* entre los encargados directos de aplicar las políticas nacionales en los planteles. A este sistema de relaciones se lo denomina *micropolítica institucional*, reconociendo el hecho de que existe un entorno real político – es decir, de *relaciones de poder* – en cada escuela o colegio.

A finales del Siglo XX, prevalecía el concepto de escuela/colegio modelo aquella que más se parecía a una empresa bien gestionada: eficiente, con claras delimitaciones de responsabilidad, indicadores de rendimiento y que aplicase herramientas de gestión desarrolladas para el mundo de la empresa (OIE, 1997).

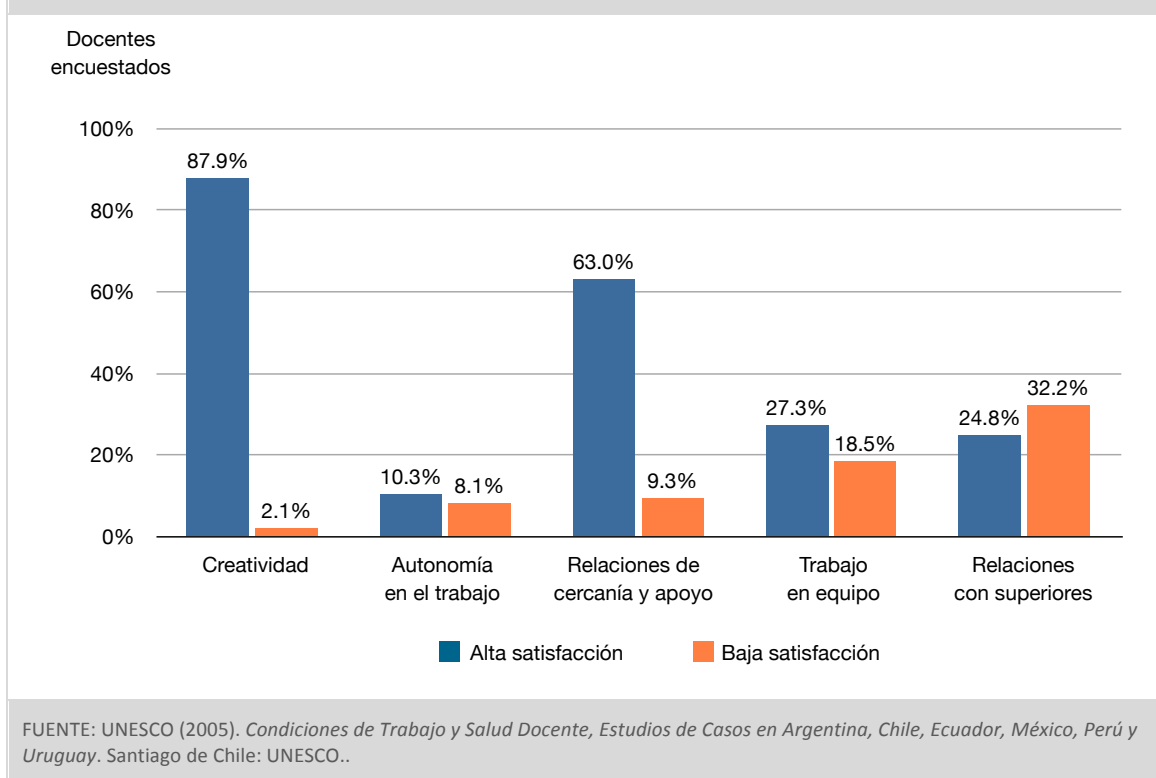
Esta visión tiene dos fallas importantes. Una consiste en ignorar el entorno y sistema del servicio público, en la que la organización y legislación a todos los niveles es diferente que la de una empresa privada – y en el entorno educativo más todavía. La otra falla tiene que ver con la actividad que se desarrolla: se trata de la educación, actividad difícilmente comparable a cualquier otra.

Por ello, una visión *política* de lo que ocurre entre las personas dentro del plantel puede arrojar mucha luz a la hora de explicar las razones de los éxitos educativos – o por el contrario de sus dificultades.

Relaciones entre docentes y directivos

Las condiciones de la vida laboral de los docentes se ven influenciadas por el tipo y estilo de administración y liderazgo de las rectoras y rectores, directoras y directores y es ampliamente reconocido que el tipo de liderazgo en el plantel afecta la efectividad de los docentes y a su vez los resultados de los alumnos (OECD, 2009). Por ello, el estudio de la micropolítica se centra a menudo en la relación entre los docentes y la administración. El trabajo en equipo es un buen indicador de las dinámicas de las micropolíticas en los centros educativos.

FIGURA 5. SATISFACCIÓN DOCENTE CON EL TRABAJO EN EQUIPO (2005)



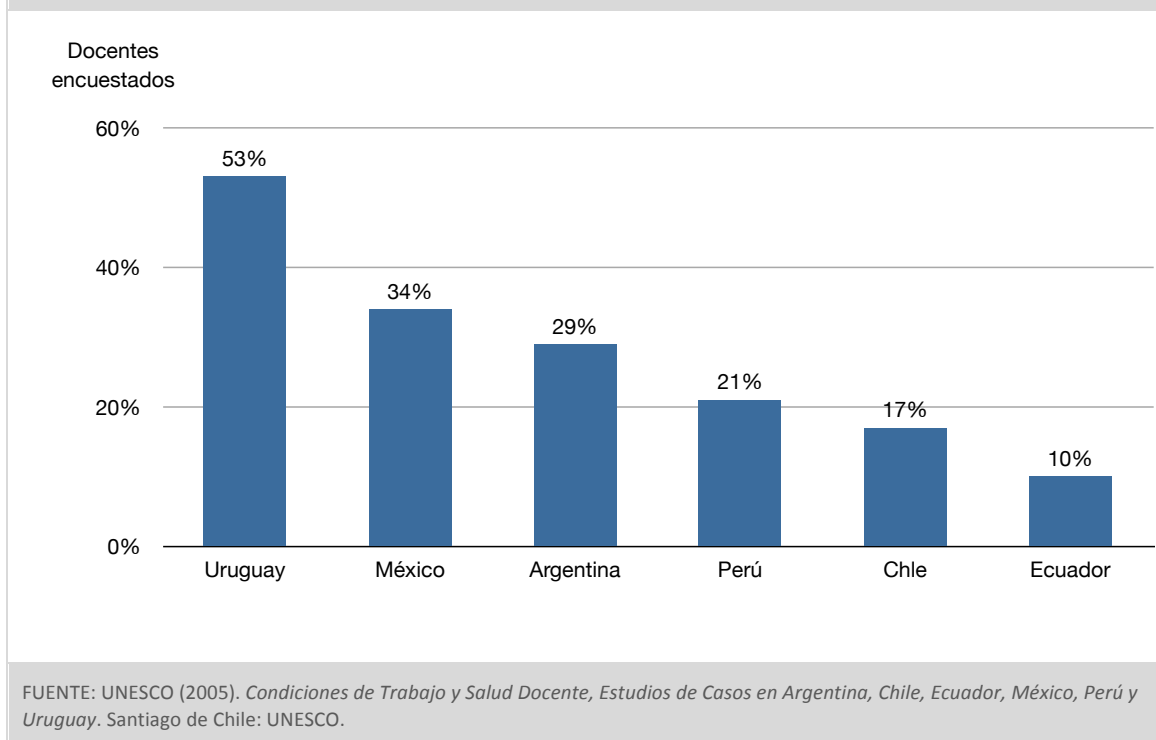
El estudio sobre las condiciones de trabajo docente en América Latina realizado para la UNESCO en 2005 muestra un problema de relación social de trabajo entre los docentes y sus superiores. Si bien se percibe una gran satisfacción por el grado de autonomía en la “creatividad”¹⁸ que sienten en el desempeño de su docencia, el grado más alto de ‘baja satisfacción’ es en las relaciones con los superiores (ver Figura 5). Medido de otra y forma comparado con otros países de la región, Ecuador muestra problemas graves, con la tasa más baja (10%) de docentes altamente satisfechos en las relaciones con sus superiores (ver Figura 6).

Micropolíticas y reformas educativas

Las tensiones explicadas por las micropolíticas educativas son determinantes a la hora de querer impulsar cambios para la mejora de la educación. Una visión política del interior de los planteles permite averiguar por qué una reforma educativa se puede llevar a cabo, o por el contrario, por qué se encuentra con dificultades y cuáles son.

¹⁸ El estudio no describe en qué consiste dicha creatividad. La autora hace la suposición de que no necesariamente se trata de innovaciones pedagógicas (mucho menos de currículo), dada la dificultad de cambio de éstas, como se comenta más adelante.

FIGURA 6. DOCENTES ALTAMENTE SATISFECHOS CON LA RELACIÓN CON SUS SUPERIORES (2005)



Según la visión micropolítica del plantel, aquellos que ocupan una posición de autoridad intentarán que predomine el *status quo* que los mantiene en dicha posición. En general, esta mentalidad es reacia a cualquier cambio significativo, se origine desde las políticas de estado o de otros actores de la comunidad educativa como los docentes, los padres/madres o representantes legales o los mismos estudiantes (Blase, J. 2002). Esta visión parece ser la que más aptamente describe la realidad de las dificultades en llevar a cabo reformas educativas cuyos efectos se hagan realidad en los planteles.

Por el contrario, la situación ideal sería un ambiente en el que los docentes sienten satisfacción en sus relaciones con sus superiores, porque aquí se podría esperar una mayor apertura para el cambio educativo ya que no se percibirá tanto como una amenaza a las relaciones de poder.

En general, las políticas nacionales actuales del Ecuador y las de educación entre ellas, apuntan a una *descentralización* de la administración pública bajo criterios técnicos como el mecanismo fundamental de gestionar un desarrollo nacional en el que los recursos están distribuidos equitativamente (SENPLADES, 2009).

TABLA 11. NIVELES DE TOMA DE DECISIÓN EN LAS ESCUELAS FISCALES DE ECUADOR (2009)

	Nacional	Regional	Provincial	Municipal	Comunidad	Escuela	Hogar
Contratación/ Despido de profesores	✓	✓	✓				
Contratación/ Despido de directores	✓	✓	✓				
Promociones	✓		✓				
Salarios	✓						
Presupuesto	✓					✓	
Mantenimiento	✓						
Libros	✓						
Horarios y organización del aula			✓			✓	✓
Currículo	✓	✓					

FUENTE: Grupo FARO (2010). *Condiciones de Trabajo y Salud Docente, Estudios de Casos en Argentina, Chile, Ecuador, México, Perú y Uruguay*. Santiago de Chile: UNESCO.

A efectos de este estudio, se entiende que este espíritu de descentralización se debería extender no sólo a los recursos (humanos, materiales, financieros...) sino también a la toma de decisiones. La idea es que, del aumento de la participación de toda la comunidad educativa (docentes, directivos, padres/representantes y los alumnos) en la gestión de las escuelas y colegios, se derivan varios beneficios, tales como la mejora en asistencia de los alumnos, vínculos más fuertes entre los miembros de la comunidad, más demanda para la rendición de cuentas y en general un compromiso más fuerte con un proceso educativo de calidad.

Por otro lado, una descentralización de la toma de decisiones desde el nivel central hacia la comunidad educativa alrededor del plantel, sería una prueba de avance en la gestión central misma, la que debería estar preparada para ceder parte de sus poderes de decisión a niveles inferiores.

Por el momento, no parece que este tipo de descentralización se esté llevando a cabo (ver Tabla 11). Todavía la mayoría de las decisiones educativas se toman desde el gobierno central, limitando el aporte del resto de la comunidad educativa. Si bien la tendencia de las políticas de estado apuntan a una mayor descentralización, debe ser el nivel central el que la haga efectiva. Se deberá ver qué ocurre en los próximos años.

3.2.5 Síntesis

En este capítulo, se considera el contexto laboral de los docentes con respecto a la comunidad educativa, la demanda de una educación de calidad y las políticas educativas del nivel central, así como las políticas en el interior de los planteles.

Los docentes son parte de la denominada *comunidad educativa*, la cual incluye a todos los actores directamente relacionados con la educación. La nueva Ley Integral de Educación Intercultural (2011) considera la comunidad educativa en detalle, incluyendo los derechos y obligaciones de cada actor. Esto supone una de las actualizaciones más importantes de la legislación educativa nacional.

En ocasiones especiales, como la actual evaluación de los docentes, la dinamización de la comunidad educativa es especialmente visible. En general, es la interacción entre los miembros de la comunidad educativa, día a día y año tras año, la que determina la calidad de la educación.

El reclamo para una educación de mejor calidad es universal. En 2006 en Ecuador, este tipo de reclamos se seguían centrando en aspectos básicos: deserción escolar, falta de apoyo e incentivos a docentes, baja inversión pública, etc. Desde entonces, se puede decir que ha habido mejoras importantes: una mayor cantidad de estudiantes tiene acceso a la educación, Ecuador cuenta con un nuevo sistema nacional de evaluación y se están tomando medidas para mejorar la situación docente.

Sin embargo, quedan aún aspectos fundamentales a los que atender: los logros de aprendizaje siguen siendo muy bajos, sigue existiendo altos niveles de inequidad y no existe todavía un sistema de estándares educativos comprensivo.

Las políticas nacionales educativas, por su parte, están siendo actualizadas en su totalidad. Antes incluso de la Constitución de 2008, el Plan Decenal de Educación 2006-2015 demostraba la prioridad que la nueva administración nacional otorgaba a este sector. Hoy, tanto la Constitución como el Plan Nacional para el Buen Vivir 2009-2013 y la nueva Ley Orgánica de Educación Intercultural (2011) definen un marco de políticas públicas actualizado, que visiblemente afronta los retos educativos presentes del país. La excepción parece ser la formación continua docente, responsabilidad hasta hace poco de la Dirección Nacional de Mejoramiento Profesional del Ministerio de Educación (DINAMEP), desde Junio de 2010 supuestamente la Dirección de Formación Continua, bajo la Subsecretaría de Desarrollo Profesional Educativo.

Como parte del contexto laboral de los docentes, se examinan también la visión *micropolítica* de los centros educativos, es decir, la relación de poder entre miembros de la comunidad educativa, con especial atención a la relación entre docentes y directivos así como al nivel de *descentralización* de las decisiones educativas. En todos estos casos se pueden apreciar falencias importantes para Ecuador, las cuales pueden explicar las dificultades en la aplicación de reformas educativas.

3.3. NECESIDADES DE FORMACIÓN DOCENTE

3.3.1 Definición

Como se ha visto a lo largo del marco teórico hasta ahora, existe una tendencia general internacional hacia la *profesionalización* de la docencia, que se ve reflejada en Ecuador a través de las nuevas políticas públicas nacionales de educación. En esta sección se considerarán algunos de los aspectos básicos que ayudarán a definir las necesidades de una nueva formación para una docencia nueva y *profesionalizada*.

Una formación docente para el siglo XXI

El final del siglo XX trajo consigo cambios globales, que continúan expandiéndose en todas las sociedades del mundo, iniciando una nueva era post-industrial. La nueva concepción del trabajo en las sociedades post-industriales se aleja del modelo de un único empleo, dentro de una sola disciplina, en un solo lugar y para toda la vida, hacia un modelo en el que la *flexibilidad* de la persona (para acomodarse a nuevas situaciones y contextos laborales), flexibilidad de tiempo y lugar de trabajo y flexibilidad para la actualización de conocimientos en el trabajo, en el hogar, de viaje, etc. es primordial.

En el siglo XXI, las organizaciones *en red* son el modelo fundamental sobre el que se construye la economía. Empresas, flujos de trabajo, líneas de producción y trabajadores están cada vez más *interconectados*, lo que permite actividades profesionales cada vez más descentralizadas, colaborativas, sin propiedad y basadas en compartir recursos y resultados entre una gran variedad de personas y entidades.

La concepción de la familia y los hábitos dentro de ella también están cambiando significativamente. El estigma de las familias monoparentales poco a poco va desapareciendo y, como se refleja en la nueva legislación ecuatoriana, se hace referencia a los *representantes legales* de menores, no solo a los padres y madres naturales. La incrementante –y bienvenida– incorporación de la mujer al mercado de trabajo significa una ausencia en el hogar de la parte de la comunidad educativa que ellas representan.

Por otra parte, la población de América Latina está viviendo cambios estructurales importantes: en el último medio siglo la expectativa de vida ha subido de 50 a 70 años y la tasa de fecundidad ha disminuido a menos de la mitad (de unos 6 a 3 hijos por mujer), de forma que la proporción de adultos mayores en la población crece rápidamente (Marcelo, C. y Vaillant, D., 2009). El siglo XXI, tanto en Europa como América Latina, será un siglo de pocos infantes y muchos mayores.

La diversidad cultural y étnica es también una propiedad de las sociedades del siglo XXI. Tanto por el movimiento de personas como por el compartir de conocimientos (cada vez más conocimiento, más rápido, a más lugares y a más sectores de la población), las sociedades acostumbradas a una única tradición cultural y una o dos lenguas, observan ahora, sobre todo en Europa, cómo sus escuelas se llenan de niños y niñas de múltiples procedencias. En América Latina, en la que viven entre 22 y 34 millones de indígenas, la educación multilingüe sigue representando un reto importante para países como Guatemala, Perú, Bolivia y Ecuador (Marcelo, C. y Vaillant, D., 2009).

Una nueva formación docente tomará todos estos cambios en cuenta explícitamente para que sean parte del curso de preparación. Un/a profesor/a que haya podido investigar y reflexionar sobre todas estas nuevas características del siglo XXI podrá prepararse y no sufrir experiencias difíciles o hasta insuperables posteriormente en el aula.

Una formación docente para una *profesión del conocimiento*

En el siglo XXI, no se puede esperar que la formación inicial –para cualquier campo– sea suficiente para toda una carrera profesional. Ante el increíble incremento de conocimiento fácilmente asequible, se requiere de los ciudadanos una continua actualización de su conocimiento. Por ello, los conocimientos impartidos tienen una “fecha de caducidad” cada vez más notable.

Por ello, la división entre el “mundo del estudio” y el “mundo del trabajo” está poco a poco perdiendo sentido. La idea de que los conocimientos que se adquieren durante la formación inicial servirán durante toda o gran parte de la carrera deja de ser cierta. Los profesionales deben profundizar y enriquecer su conocimiento sobre esa formación inicial.

Esto no significa que la formación inicial deje de ser importante ni que la formación continua la sustituya. Pero, para que la formación inicial sea lo más efectiva posible y tenga una utilidad verdaderamente duradera, deberá cambiar.

El *conocimiento* siempre ha estado en el centro de la concepción de lo que es la docencia. En el siglo XXI, en el que todos los actores profesionales y hasta sociales se convierten en *profesionales del conocimiento* de una forma u otra, el compromiso del docente con los alumnos necesita renovarse.

Una nueva formación docente será capaz de redefinir el compromiso del docente con los alumnos en la era del conocimiento.

Una formación docente libre de creencias

La profesión docente es única en el sentido en que los aspirantes a docentes tienen una formación *informal* de muchos años –su propio paso por el sistema educativo– *antes* de comenzar su formación inicial formal.

Durante el período escolar propio se forman inevitablemente *creencias* sobre lo que significa la profesión docente, las cuales pueden ayudar a profesionalizar la docencia... o por el contrario incluso llegar a impedirlo.

En 1992, M. Frank Pajares llevó a cabo una investigación de la creencias de los profesores en la que identificó las siguientes características:

- Las creencias forman parte de la edad temprana de la persona y tienden a perpetuarse, superando las contradicciones causadas por la razón, el tiempo, la escuela o la experiencia.
- Los individuos desarrollan un sistema de representaciones que estructura todas las creencias adquiridas a lo largo del proceso de transmisión cultural.
- Los sistemas de creencias tienen una función adaptativa al ayudar a los individuos a comprender el mundo y a sí mismos.
- Conocimiento y creencias están interrelacionados, pero el carácter afectivo, evaluativo y episódico de las creencias se convierten en un filtro a través del cual todo nuevo fenómeno se interpreta.
- Las subestructuras de creencias –como lo son las creencias educativas– se deben comprender en términos de sus conexiones con las demás creencias del sistema.
- Debido a su naturaleza y origen, algunas creencias son más intolerantes a la discusión que otras.
- Cuanto más antigua sea una creencia, más difícil es cambiarla: las nuevas creencias son más vulnerables al cambio.
- El cambio de creencias en los adultos es un fenómeno muy raro. Los individuos tienden a mantener creencias basadas en conocimiento incompleto o incorrecto.
- Las creencias son instrumentales al definir tareas y al seleccionar los instrumentos cognitivos con los cuales interpretar, planificar y tomar decisiones en relación a estas tareas; por lo tanto juegan un papel crucial al definir la conducta y organizar el conocimiento y la información.

(M. Frank Pajares, citado en Marcelo, C. y Vaillant, D. (2009), p.67-8)

Las creencias, por su naturaleza, no están basadas en el tipo de conocimiento consensuado de las investigaciones académicas, con el rigor que las caracteriza para garantizar su fiabilidad. Es esencial saber la diferencia entre *conocimiento* y *creencias*:

El conocimiento a menudo se describe como basado en evidencias, dinámico, sin influencias emocionales, estructurado internamente y tiende a desarrollarse con la edad y la experiencia. El conocimiento conceptual se utiliza para resolver problemas. (...)

Las creencias, por el contrario, se describen a veces como estáticas, vinculadas a emociones, organizadas en sistemas y sin base en evidencias. Las creencias tienen funciones tanto afectivas como evaluativas, actuando como filtros de información que influyen en la forma como se utiliza, almacena y recupera el conocimiento.

Marcelo, C. y Vaillant, D. (2009), p.68

Cualquier sistema de creencias es difícil de contrarrestar y el campo de la docencia no es una excepción:

“(...) las miles de horas de observación de los candidatos a la docencia durante su pasaje por el sistema educativo, contribuyen a configurar un sistema de creencias propio respecto a la enseñanza. Estas creencias están a veces tan arraigadas que la formación inicial no consigue hacer la más mínima mella en ellas.”

(Marcelo, C. y Vaillant, D. (2009), p.47).

El error de la formación docente actual sería seguir permitiendo que las creencias acerca de la docencia prevalezcan sobre lo que debería ser una formación *profesional*.

Una nueva formación docente preparará a los aspirantes para una profesión basada en criterios e investigaciones informadas y objetivas, que persigan políticas abiertas y consensuadas, corrigiendo las creencias personales erróneas de los aspirantes y alejándose de la subjetividad.

Es este espíritu crítico, abierto de mente y basado en la razón, que aparece repetidamente más adelante como gran parte del fundamento de la educación para el siglo XXI (ver 3.3.3 *Los cuatro pilares de la educación*, abajo).

Una formación docente con estándares bien definidos y consensuados

Para una formación docente objetiva deberá haber estándares, también objetivos, que definan su éxito. Estos estándares ni siquiera existen todavía en el caso de Ecuador. Cada institución preparatoria de docentes tiene sus propios criterios, desarrollados por sus propios académicos, lo que resulta en un panorama desigual –y por lo tanto difícilmente evaluable– de la formación docente nacional.

Un país que se tome en serio su propia educación nacional, debería definir los estándares de formación que desea y que razonablemente pueda esperar para sus docentes. Una nueva formación para la docencia trabajará en red, desde las instituciones responsables de la docencia y en coordinación con la administración pública, por la creación de estándares.¹⁹

Una formación docente para una profesión de prestigio

Se ha visto cómo la profesión docente ha perdido gran parte del prestigio que solía tener (ver 3.1.4 *El género y la profesión docente* arriba). Desde los inicios de la educación universal, en los que el profesor (y más tarde profesora) gozaba de un *status* elevado, tanto en el aula como en la sociedad, la identidad de la docencia ha pasado a ser más como una “ocupación” que una “verdadera profesión” como la Medicina o el Derecho (Marcelo, C. y Vaillant, D., 2009). La docencia hoy se sigue aferrando románticamente a este *prestigio pasado*, lo que la distrae de los rápidos cambios que acontecen a su alrededor.

Así, los docentes sienten que las tecnologías de la información y la comunicación *compiten* con ellos. Primero, al acercar cada vez más conocimiento a sus alumnos; los alumnos están aprendiendo de otras fuentes, como internet. Y segundo, al permitirles comunicarse más rápido y más a menudo, dificultando la comunicación en el aula. Es por ello que existe una endémica desconfianza de los docentes hacia estas tecnologías, un fenómeno que deteriora la identidad y práctica de la docencia y que debería corregirse cuanto antes.

Una nueva formación para la docencia creará un *nuevo prestigio* hacia la profesión a través de una preparación que dé resultados reales en el aula. Que pase de la idea de la educación como “misión” o “llamado”, en la que el profesor o profesora se sacrifica para impartir conocimiento al que sólo él o ella tiene acceso, a una idea basada en la “facilitación”, usando la tecnología como instrumento básico y en la que el profesor o profesora es el mejor *aliado del alumno* en un proyecto común de descubrimiento y creación de conocimiento.

¹⁹ En secciones posteriores de este capítulo se verá cómo estos estándares pueden basarse en la idea de *competencias*, tanto en teoría como en la práctica.

Una formación docente para todas las etapas de la carrera

Las fases de la carrera docente están bien documentadas y existen varios estudios que describen las etapas de experiencia del profesor o profesora (Marcelo, C. y Vaillant, D., 2009) a lo largo de ella.

Estas fases van desde el periodo inicial de enseñanza o *inserción*, en el que el docente realiza la transición de estudiante a su nueva condición de docente, pasando por los años de crecimiento y consolidación hasta la madurez, en la que se considera un/a docente experto/a. Para las diversas etapas de la docencia existen distintas necesidades y éstas se pueden anticipar.

Una nueva formación docente preparará a los aspirantes durante la formación inicial para *todas* las etapas de su carrera (no solamente la primera), de forma que las puedan anticipar y tengan herramientas para afrontar los retos de cada una a medida que se vayan presentando.

Una formación docente universitaria

La universidad se está convirtiendo rápidamente en el ámbito exclusivo para la formación inicial docente en América Latina –y en Ecuador en concreto–, sustituyendo a los institutos pedagógicos. Es también de esperar que las universidades dominen también el ámbito de la formación continua (razón de ser de este estudio).

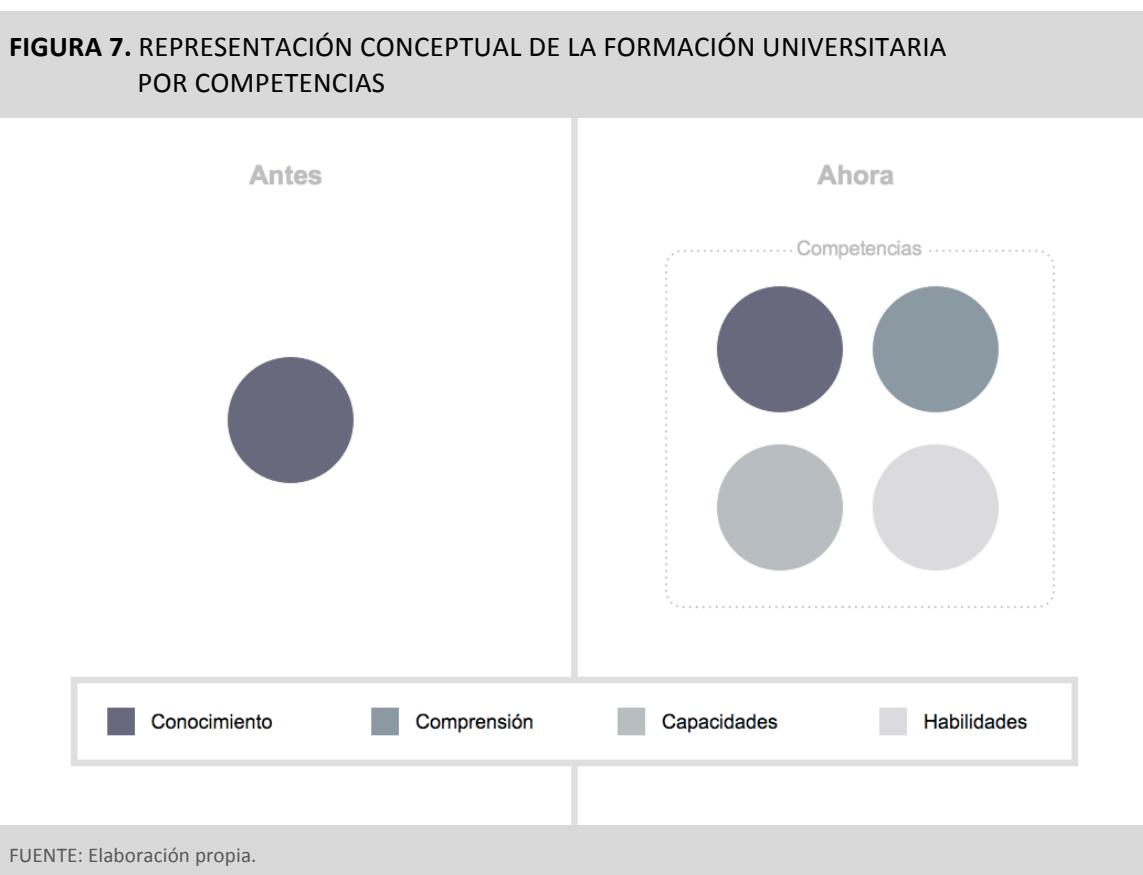
Como se verá más adelante (ver 3.3.4 *Competencias profesionales docentes* abajo), esta tendencia sitúa a los académicos universitarios –en particular aquellos con poder para diseñar la estructura y contenido de la formación docente– en una situación de gran responsabilidad. Estos académicos serían los responsables de llevar a la práctica aquellos aspectos que redefinen la formación docente para el siglo XXI, como los presentados en este apartado.

3.3.2 Competencias profesionales

En Ecuador y a partir de la nueva Ley de Educación (2011) la universidad será el medio primordial para la creación de nuevas profesoras y profesores, tanto en el sistema de educación hispano como en el intercultural bilingüe.

El Proyecto Tuning para América Latina (2004-2007) representa uno de los principales esfuerzos recientes por crear un “especio de reflexión de actores comprometidos con la educación superior, que a través de la búsqueda de consensos, contribuye para avanzar en el desarrollo de titulaciones fácilmente comparables y compresibles, de forma articulada, en América Latina” (Beneitone, p. *et al*, 2007, p.13).

En él, se describe una educación superior en la que el *conocimiento* es solamente uno de los elementos que cualquier programa educativo debería tener como misión desarrollar, siendo los otros la *comprensión*, las *capacidades* y las *habilidades*. La definición de *competencias* queda establecida como una combinación de estos cuatro elementos (ver Figura 7).



El Proyecto Tuning, por lo tanto, propone un cambio conceptual de la enseñanza superior (para cualquier disciplina, incluyendo la docencia), basado en la consideración de que las universidades son fundamentales para la formación de ciudadanos y ciudadanas, no solamente expertos en campos académicos.

La educación superior basada en competencias

Cualquier informe sobre la educación realizado a partir de los años 1990 hasta hoy coincide en señalar que los rápidos cambios sociales liderados por los avances tecnológicos están redefiniendo el contexto de la educación. Estos cambios y cualquier otro a nivel de sociedad, son los que determinan qué competencias generales necesitará un graduado –cualquier graduado– universitario para poder ejercer acorde a las necesidades de su era.

Las competencias generales (aquellas comunes a todos los estudiantes universitarios) son aquellas tienen que ver con cómo cambia la sociedad en conjunto, como la capacidad de actualizar el propio conocimiento, capacidad de abstracción, de análisis, síntesis, capacidad de diseñar proyectos, capacidad de tomar decisiones, las habilidades personales etc..

Una enseñanza basada en el concepto de competencias puede ayudar a cumplir mejor una de las principales expectativas (si no la principal) de la educación universitaria: el acceso al mercado laboral. En las consideraciones sobre los perfiles académicos y profesionales, se valoran cada vez más las aptitudes personales de la candidata o el candidato, además de las capacidades técnicas del trabajo en sí (ver 3.3 *Los cuatro pilares de la Educación para el Siglo XXI*, abajo).

La educación como el desarrollo de competencias también se adapta mejor al cambio histórico de la relación enseñanza-aprendizaje, hacia la etapa 4 de la educación identificada en 1.3 *Condiciones de enseñanza y aprendizaje* arriba:

4. La enseñanza abierta y colaborativa, con la llegada de las tecnologías de la información y comunicación, a través de las cuales los contenidos y la experiencia de la enseñanza se hacen mucho más accesibles y fáciles de compartir. El profesor se convierte en un *mediador* de los aprendizajes. El objetivo es *construir conocimiento*.

La educación está más centrada en el sujeto que aprende y la construcción de conocimiento, para lo que se necesita desarrollar mejores y más tempranas competencias, por ejemplo de investigación, identificación de fuentes apropiadas, etc.

En el contexto de América Latina, un nuevo enfoque para la educación superior puede ayudar a la unificación de criterios educativos que, en última instancia, permitan la convalidación de títulos en la región, elemento fundamental para el desarrollo conjunto de una de las más dinámicas regiones del siglo XXI.

Competencias para América Latina

El Proyecto Tuning para América Latina identificó las siguientes 27 competencias generales consensuadas para la región, según la experiencia previa del Proyecto en Europa y en coordinación con los centros del Proyecto en Argentina, Ecuador, España, Cuba, Argentina y Holanda (ver Tabla 12).

Esta lista es fruto de un extensísimo estudio que se puede encontrar en el documento de proyecto (Beneitone, P. *et al*, 2007), en el que se analizan los resultados desde varios puntos de vista, incluyendo comparativas con los resultados obtenidos en Europa.

Ventajas de la educación universitaria docente basada en *competencias*

Según el propio informe del Proyecto Tuning, el concepto de la educación basada en *competencias* puede generar rechazo y resistencia al cambio, al ampliar la idea tradicional de transmisión de conocimiento para incluir metodologías de enseñanza/aprendizaje a nivel universitario.

Aunque el Proyecto Tuning ofrece mecanismos para la aplicación de esta nueva visión de la educación universitaria, la idea no carece de críticos. La concepción entera del proyecto se basa en una visión de la universidad como formadora de *personas*, un rol que no necesariamente se pueda querer adoptar desde las propias universidades. Así como la educación hasta la mayoría de edad es indiscutiblemente un derecho, e indiscutiblemente un ejercicio de formación para la sociedad, la educación universitaria se puede considerar como algo diferente, más relacionado con la búsqueda de la excelencia académica que la formación personal de los estudiantes ya en edad adulta.

Frente a estas críticas, se puede argumentar que la formación de la persona es un proceso continuo que no termina al acabar la adolescencia y que la formación profesional requiere cada vez personas más formadas como tales, no simplemente técnicos especializados. En el caso de la profesión docente esto es especialmente cierto, lo que hace que la formación basada en competencias pueda ser particularmente útil. Como se verá más adelante, la formación docente por competencias es ya una realidad en varios países.

TABLA 12. RANKING DE COMPETENCIAS DESEADAS PARA AMÉRICA LATINA SEGÚN EL PROYECTO TUNING

Competencia	Ac	Es	Em	Gr	Media
Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica.	2	1	1	1	1,25
Capacidad de abstracción, análisis y síntesis.	1	2	2	2	1,75
Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión.	3	3	3	4	3,25
Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas.	5	4	5	3	4,25
Capacidad de investigación.	4	6	7	6	5,75
Compromiso ético.	6	7	4	7	6
Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente.	7	5	8	5	6,25
Capacidad para tomar decisiones.	13	8	12	8	10,25
Capacidad de trabajo en equipo.	11	15	6	9	10,25
Capacidad de comunicación oral y escrita.	8	9	13	13	10,75
Responsabilidad social y compromiso ciudadano.	9	11	10	17	11,75
Habilidades en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación.	14	12	15	10	12,75
Capacidad creativa.	10	13	14	16	13,25
Compromiso con la calidad.	16	18	11	11	14
Capacidad para organizar y planificar el tiempo.	17	17	9	14	14,25
Capacidad para formular y gestionar proyectos.	18	16	16	12	15,5
Capacidad crítica y autocrítica.	12	14	18	19	15,75
Capacidad de comunicación en un segundo idioma.	20	10	22	15	16,75
Habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas.	15	19	19	18	17,75
Capacidad para actuar en nuevas situaciones.	21	20	21	20	20,5
Capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes.	23	22	17	21	20,75
Habilidades interpersonales.	24	25	20	22	22,75
Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad.	22	21	23	26	23
Compromiso con su medio socio-cultural.	19	24	25	25	23,25
Habilidad para trabajar en forma autónoma.	25	26	24	24	24,75
Habilidad para trabajar en contextos internacionales.	27	23	27	23	25
Compromiso con la preservación del medio ambiente.	26	27	26	27	26,5
Ac: Académicos Es: Estudiantes Em: Empleadores Gr: Graduados					

FUENTE: Elaboración propia a partir de Beneitone, P. Et al (2007), p.66.

3.3.3 Los cuatro pilares de la educación para el siglo XXI

Se presenta aquí una de los más notables replanteamientos de la educación a nivel mundial y desde luego el más reciente. Se trata de una visión para el mundo que conserva su influencia después de más de 15 años tras su publicación.

En noviembre de 1991, la Conferencia General de la UNESCO invitó al Director General a formar una comisión para reflexionar sobre la educación y la enseñanza para el siglo XXI. Federico Mayor le solicitó a Jacques Delors presidir la Comisión con un grupo de 14 otras personas de diferentes partes del mundo, con experiencias profesionales y culturas variadas. A finales de 1993, la Comisión estuvo formalmente constituida.

El mandato de la Comisión fue la de estudiar y reflexionar sobre los retos a los que se enfrenta la educación en los siguientes años y de presentar sugerencias y recomendaciones en un informe que sirva como agenda de renovación y acción para los niveles más altos de formulación de políticas públicas en todo el mundo.

Se siguieron seis líneas de investigación: educación y cultura; educación y ciudadanía; educación y cohesión social; educación, trabajo y empleo; educación y desarrollo; y educación, investigación y ciencia. A esto se le sumaron tres temas transversales: las tecnologías de la información; docentes y el proceso de la enseñanza; y financiamiento y dirección de la docencia.

El informe, titulado *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*, fue presentado en la sede de la UNESCO en París en abril de 1996 por Jacques Delors y Federico Mayor.

De especial relevancia para este estudio es su capítulo 4: *Los cuatro pilares de la educación*. En él, se presenta un nuevo paradigma de la educación para el siglo XXI, el mismo que se comenta en este apartado. En este nuevo paradigma se otorga igual importancia a cuatro aspectos de la educación integral de una persona (de los que solo dos se suelen encontrar dentro del concepto tradicional de la educación formal). Así, la educación no consiste solamente en aprender a *conocer* y a *hacer*, sino también a *convivir* y a *ser* (ver Figura 8).

FIGURA 8. REPRESENTACIÓN CONCEPTUAL DE LOS CUATRO PILARES DE LA EDUCACIÓN



El siglo XXI

Este nuevo paradigma se presenta como respuesta a los cambios, principalmente liderados por la tecnología, que eran cada vez más evidentes en la última década del siglo pasado.

Anticipándose a estos cambios, que continúan hoy, la Comisión admite cómo la evolución de las economías en una era de globalización y rápido y extenso intercambio de información y conocimiento cambia el panorama de la ocupación humana.

En un extremo tenemos las economías “no estructuradas” en las que todavía predomina la actividad de subsistencia y los sectores industrial y agrícola. Este continúa siendo el caso de Ecuador. En el otro extremo tenemos economías en las que predomina el sector asalariado y se describe una “desmaterialización” del trabajo hacia una economía predominantemente de servicios y cuyo futuro “está supeditado a su capacidad de transformar el progreso de los conocimientos en innovaciones generadoras de nuevos empleos y empresas” (Delors, J. 1998, p.110).

En este nuevo panorama, hacia el que las economías del mundo convergen, se valoran cualidades diferentes en las personas a la hora de estimar su utilidad –y por lo tanto sus posibilidades de desarrollo. La idea de *calificación profesional* da paso a la noción de *competencia personal*, en la que la capacidad para la comunicación, liderazgo y trabajo en equipo son altamente valorados.

Todo esto hace necesaria una actualización en la concepción misma de la educación. La Comisión de la UNESCO la formuló a partir de cuatro *pilares*, los cuales deben tener igual consideración y peso en cualquier planteamiento de la educación a nivel de políticas públicas en todo el mundo.

Primer pilar: *Aprender a conocer*

El primer pilar es el que más se asocia a la educación formal: la adquisición de conocimiento. Se presenta tanto como *medio* y *fin* en sí mismo: medio para comprender el mundo que rodea a cada uno y desarrollar capacidades profesionales y de comunicación para, al menos, vivir con dignidad. Y fin en sí mismo, como proceso continuo o estado permanente de una mente libre y curiosa que no deja de nutrirse de la satisfacción y el placer de comprender.

El informe admite que el incremento del saber también *forma a la persona* al despertar la curiosidad intelectual, estimular el sentido crítico y permitir descifrar la realidad, adquiriendo al mismo tiempo *autonomía de juicio*. La comisión hace especial hincapié en la importancia de que cada niño y niña, dondequiera que esté, tenga adecuado acceso al razonamiento científico y sea, durante toda la vida, un/a “amigo/a de la ciencia”.

Lo nuevo en *aprender a conocer* en el siglo XXI, según el Informe, está relacionado tanto en la gran variedad y profundidad de especialidades académicas y profesionales (con un consiguiente riesgo para la pérdida de una visión y cultura generales), así como en la proliferación de los medios de comunicación, que pueden poner en riesgo la concentración del estudiante.

Es poco probable que, entre 1993 y 1996 se pudiese anticipar el alcance que han tenido (y continúan teniendo) las tecnologías de la información, por lo que el Informe de la Comisión quizás requiera actualización en este aspecto. Tanto en la proliferación de internet como de los dispositivos electrónicos, cada vez existe más conocimiento accesible más rápidamente a más personas que nunca antes, en un entorno *interactivo*, global y compartido. A los riesgos ya mencionados, quizás se deberían añadir algunos asociados con el incremento del volumen de información y la integridad de sus fuentes.

Segundo pilar: *Aprender a hacer*

Este segundo pilar está más relacionado con la idea de *formación profesional*. Por lo tanto, la diferencia entre economías (agrícolas/industriales vs. salariales, según se describió arriba) tiene aquí más importancia.

El progreso técnico significa un cambio imparable en el tipo de calificaciones que se requieren para los nuevos procesos de producción. A las tareas puramente físicas le suceden tareas más intelectuales y cerebrales, de estudio, diseño y organización. El trabajo se “desmaterializa”, creándose nuevas modalidades de servicios orientados a modos de organización (de gestión de empresas, de sistemas de compra y venta, de organización de conocimiento, etc.) cada vez más complejos. Así, el *aprender a hacer* cambia sustancialmente de un concepto físico a un concepto mental. Cada vez, con más frecuencia, los empleadores exigen competencias personales además de las profesionales, a la hora de contratar. El comportamiento social, el trabajo en equipo, la capacidad de liderazgo, los dotes para la comunicación, etc. son hoy igual de importantes que las calificaciones técnicas o académicas.

Este cambio se debe ver reflejado en la educación, que debe ahora desarrollar estas facetas de la persona – unas facetas consideradas tradicionalmente fuera del sistema de la educación formal y más asociadas a la privacidad del hogar.

En aquellas economías menos “estructuradas”, en las que predomina la actividad de subsistencia, el Informe apunta a numerosos estudios que demuestran que “su futuro está estrechamente vinculado a la adquisición de la cultura científica que les permitirá acceder a la tecnología moderna” (Delors, J. 1998, p.113). Apunta, por lo tanto, a un refuerzo del primer pilar, es decir, más personas formadas con sentido crítico, autonomía de juicio y acceso al razonamiento científico.

Tercer pilar: *Aprender a vivir juntos, aprender a vivir con los demás*

El informe comienza la explicación de este pilar haciendo referencia al potencial de destrucción y autodestrucción que la especie humana desarrolló en la segunda mitad del siglo XX. (A esto, la autora añadiría el cambio de paradigma social y político global a partir de los atentados del 11 de septiembre de 2001 y la crisis financiera global de 2008).

Un mundo globalizado, en el que cada vez se comparte más información a mas personas más rápidamente, es un mundo en el que personas y grupos de diferentes nacionalidades, opiniones, pasiones, creencias, etc. se ven cada vez más cerca y en más detalle. Esto es a la

vez un riesgo y una oportunidad. Riesgo de un creciente antagonismo y violencia, pero oportunidad también para el entendimiento del *otro*, auto examinación de uno mismo y cambio, tanto estructural como individual, hacia el acercamiento común.

Para los fundamentos de este pilar, la educación debe tener una doble misión: enseñar la diversidad de la especie humana y conseguir una toma de conciencia sobre las semejanzas e interdependencias entre todos los seres humanos, es decir, fomentar la *empatía*.

Aquí el informe parece tropezar con una paradoja. Por un lado asegura que, para poder conocer al *otro*, es indispensable conocerse a uno mismo. La educación aquí debe hacerle descubrir al alumno o alumna quién es. Sólo entonces, dice el Informe, “podrá realmente ponerse en el lugar de los demás y comprender sus reacciones” (Delors, J. 1998, p.115).

Pero, ¿qué ocurre si, implícito en la idea de *quién es uno* está el rechazo a *quien no es*? En tal caso, no sólo no podrá uno ponerse en el lugar de los demás, sino que su interpretación del *otro* estará pre-formada para preservar la división y el conflicto. O al revés, ¿qué ocurre cuando la empatía con *el otro*, tan esencial para la convivencia pacífica, va en contra de la identidad de uno mismo?

Dejando este punto sin resolver, la Comisión apunta acertadamente al hecho de que, si se enseña a los jóvenes a adoptar el punto de vista de otros grupos étnicos o religiosos, se pueden evitar odios y conflictos en su etapa adulta. Aquí, dice el Informe, el estudio general de la historia de las religiones del mundo y de las costumbres puede ser de gran utilidad.

El Informe concluye este punto retornando una vez más a la importancia del espíritu crítico, la curiosidad y el criterio propios, esta vez con un fuerte llamado al docente:

Los profesores que, a fuerza de dogmatismo, destruyen la curiosidad o el espíritu crítico en lugar de despertarlo en sus alumnos, pueden ser más perjudiciales que benéficos. Al olvidar que son modelos para los jóvenes, su actitud puede atentar de manera permanente contra la capacidad de sus alumnos de aceptar la alteridad y hacer frente a las inevitables tensiones entre seres humanos, grupos y naciones. El enfrentamiento, mediante el diálogo y el intercambio de argumentos, será uno de los instrumentos necesarios de la educación del siglo XXI.

Delors, J. 1998, p.116.

Cuarto pilar: *Aprender a ser*

Los cuatro pilares van de “dentro” a “fuera” de la idea tradicional de la educación formal, y a la vez van en camino inverso, de “fuera” a “dentro” de la concepción individual de uno mismo. De los cuatro pilares para la educación, el cuarto es el más personal.

Así como *aprender a conocer* implica el derecho al conocimiento, *aprender a ser* implica el derecho al desarrollo personal de uno mismo, el derecho al (una vez más) pensamiento autónomo y crítico y a un juicio propio.

Aquí el informe hace referencia a los temores derivados de una supuesta “deshumanización” del mundo vinculada a la evolución tecnológica y a la creciente influencia de los medios de comunicación masivos como problemático para el desarrollo de un pensamiento autónomo y juicios propios (quizás al amplificar prejuicios y popularizar modelos limitados o hasta perjudiciales de ideales humanos). Bajo esta forma de pensar, la evolución de internet incrementaría estos miedos.

Temores aparte, la Comisión recomienda dejar atrás la educación pensada para un tipo de sociedad determinado, a favor de “dotar a cada cual de fuerzas y puntos de referencia intelectuales permanentes que le permitan comprender el mundo que le rodea y comportarse como un elemento responsable y justo.” (Delors, J. 1998, p.117)

El cuarto pilar es, a la vez, el más genérico y el más radical, abogando por el imperativo del derecho al reconocimiento de ser uno mismo, en toda la diversidad que la libertad humana puede manifestar:

Más que nunca, la función esencial de la educación es conferir a todos los seres humanos la libertad de pensamiento, de juicio, de sentimientos y de imaginación que necesitan para que sus talentos alcancen la plenitud y seguir siendo artífices, en la medida de lo posible, de su destino. (...)

La diversidad de personalidades, la autonomía y el espíritu de iniciativa, e incluso el gusto por la provocación, son garantes de la creatividad y de la innovación.

Delors, J. 1998, p.118.

3.3.4 Competencias profesionales docentes

Proyecto Tuning

Se continúa aquí el argumento de la educación universitaria basada en *competencias* de la sección 3.2 *Competencias docentes* arriba, según el Proyecto Tuning.

Las competencias específicas consensuadas para cada campo de formación son el pilar del Proyecto Tuning, que busca nada menos que la redefinición de la educación universitaria:

“Al definir competencias y resultados del aprendizaje, se desarrollan puntos de referencia consensuados, que sientan bases para la garantía de la calidad y contribuyen con los procesos de evaluación nacional e internacional.” (Beneitone, P. et al, 2007, p. 16).

El caso de la docencia, este tipo de formación universitaria de las futuras profesoras y profesores podría tener beneficios importantes. Primeramente en ellas y ellos mismos al recibir formación en muchas y diversas competencias, pero también beneficios para sus futuros alumnos, quienes necesariamente ven a la profesora y al profesor como modelos de comportamiento.

El Proyecto Tuning estima que la definición de estas competencias específicas es responsabilidad de los académicos, en consulta con otros grupos interesados en el tema. Así, se llevó a cabo una encuesta a 1540 personas (876 académicos y 664 graduados en Ciencias de la Educación) en América Latina (sin segmentar por país, sino considerando “un todo regional latinoamericano”). El resultado fue una lista de 27 competencias específicas, enumeradas tal y como se muestran en el Informe Tuning (ver Tabla 13).

Un breve análisis de estas 27 competencias revela varios distintos grupos de competencias: competencias curriculares y del ejercicio práctico de la docencia (v01, v03, v08, v09, v12 y v27), competencias de actualización y aplicación de innovaciones pedagógicas (v03, v05, v07, v16, v17, v18, v19, v23 y v25), competencias de formación personal/ específica de los educandos (v11, v13 y v15), competencias de cultura general de la región, de políticas educativas y de realidad actual (v21, v24) y competencias de compromiso social (v20, v22 y v26).

**TABLA 13. COMPETENCIAS ESPECÍFICAS PARA LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA DOCENTE
SEGÚN EL PROYECTO TUNING PARA AMÉRICA LATINA**

v01	Domina la teoría y metodología curricular para orientar acciones educativas (diseño, ejecución y evaluación).
v02	Domina los saberes de las disciplinas del área de conocimiento de su especialidad.
v03	Diseña y operacionaliza estrategias de enseñanza y aprendizaje según contextos.
v04	Proyecta y desarrolla acciones educativas de carácter interdisciplinario.
v05	Conoce y aplica en el accionar educativo las teorías que fundamentan la didáctica general y las didácticas específicas.
v06	Identifica y gestiona apoyos para atender necesidades educativas específicas en diferentes contextos.
v07	Diseña e implementa diversas estrategias y procesos de evaluación de aprendizajes con base en criterios determinados.
v08	Diseña, gestiona, implementa y evalúa programas y proyectos educativos.
v09	Selecciona, elabora y utiliza materiales didácticos pertinentes al contexto.
v10	Crea y evalúa ambientes favorables y desafiantes para el aprendizaje.
v11	Desarrolla el pensamiento lógico, crítico y creativo de los educandos.
v12	Logra resultados de aprendizaje en diferentes saberes y niveles.
v13	Diseña e implementa acciones educativas que integran a personas con necesidades especiales.
v14	Selecciona, utiliza y evalúa las tecnologías de la comunicación e información como recurso de enseñanza y aprendizaje.
v15	Educa en valores, formación ciudadana y democracia.
v16	Investiga en educación y aplica los resultados en la transformación sistemática de las prácticas educativas.
v17	Genera innovaciones en distintos ámbitos del sistema educativo.
v18	Conoce la teoría educativa y hace uso crítico de ella en diferentes contextos.
v19	Reflexiona sobre su práctica para mejorar su quehacer educativo.
v20	Orienta y facilita con acciones educativas los procesos de cambio en la comunidad.
v21	Analiza críticamente las políticas educativas.
v22	Genera e implementa estrategias educativas que respondan a la diversidad socio-cultural.
v23	Asume y gestiona con responsabilidad su desarrollo personal y profesional en forma permanente.
v24	Conoce los procesos históricos de la educación de su país y Latinoamérica.
v25	Conoce y utiliza las diferentes teorías de otras ciencias que fundamentan la educación: lingüística, filosofía, sociología, psicología, antropología, política e historia.
v26	Interactúa social y educativamente con diferentes actores de la comunidad para favorecer los procesos de desarrollo.
v27	Produce materiales educativos acordes con diferentes contextos para favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje.

FUENTE: Elaboración propia a partir de: Proyecto Tuning, Beneitone, P. Et al (2007)

Valoración de competencias docentes específicas

Para la valoración de estas competencias, el Proyecto Tuning pidió a académicos y graduados en Ciencias de la Educación que escogiesen las seis competencias de mayor y menor *importancia* y de menor y mayor *realización*, definidas ambas como:

Importancia: “La relevancia de la competencia, en su opinión, para el trabajo docente.”

Realización: “El logro o alcance de dicha competencia como resultado de haber cursado la licenciatura de docencia.”

Los resultados de la evaluación mostraron que ninguna competencia específica recibió una valoración baja, lo que concuerda con la imagen de una profesión para la que se estima necesaria una gran cantidad de aptitudes, todas consideradas importantes.

Sin embargo, es interesante analizar las diferencias entre la *importancia* y la *realización* que surgen tanto de académicos como graduados ya que describe, hasta cierto punto, lo que creen que es importante *versus* lo que consideran que las actuales licenciaturas proveen en la práctica (ver Tabla 14 y Tabla 15).

Consideraciones de los académicos

La primera discrepancia entre lo que los académicos consideran importante y lo que estiman que se imparte en la práctica concuerda con el valor más insistentemente repetido en *Los cuatro pilares de la educación* (ver sección 3.3 arriba): la competencia v12: “Desarrolla el pensamiento lógico, crítico y creativo de los educandos.” Esta competencia ni siquiera aparece entre las de mayor realización, lo que muestra una clara brecha y apunta a una necesidad urgente para América Latina de adoptar el pensamiento lógico, crítico y creativo como uno de los pilares de la educación.

Igualmente, las competencias v19 (“Reflexiona sobre su práctica para mejorar su quehacer educativo.”) y v10 (“Crea y evalúa ambientes favorables y desafiantes para el aprendizaje.”) se consideran importantes pero no aparecen entre las de mayor realización.

**TABLA 14. COMPETENCIAS ESPECÍFICAS PARA LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA DOCENTE
SEGÚN EL PROYECTO TUNING: ENCUESTA A ACADÉMICOS**

	IMPORTANCIA “La relevancia de la competencia, en su opinión, para el trabajo docente.”		REALIZACIÓN “El logro o alcance de dicha competencia como resultado de haber cursado la licenciatura de docencia.”
	MÁS IMPORTANTES		CON MAYOR REALIZACIÓN
v02	Domina los saberes de las disciplinas del área de conocimiento de su especialidad.	V02	Domina los saberes de las disciplinas del área de conocimiento de su especialidad.
V11	Desarrolla el pensamiento lógico, crítico y creativo de los educandos.	V01	Domina la teoría y metodología curricular para orientar acciones educativas (diseño, ejecución y evaluación).
V19	Reflexiona sobre su práctica para mejorar su quehacer educativo.	V09	Selecciona, elabora y utiliza materiales didácticos pertinentes al contexto.
V01	Domina la teoría y metodología curricular para orientar acciones educativas (diseño, ejecución y evaluación).	V12	Logra resultados de aprendizaje en diferentes saberes y niveles.
V03	Diseña y operacionaliza estrategias de enseñanza y aprendizaje según contextos.	V23	Asume y gestiona con responsabilidad su desarrollo personal y profesional en forma permanente.
V10	Crea y evalúa ambientes favorables y desafiantes para el aprendizaje.	V03	Diseña y operacionaliza estrategias de enseñanza y aprendizaje según contextos.
	MENOS IMPORTANTES		CON MENOR REALIZACIÓN
v26	Interactúa social y educativamente con diferentes actores de la comunidad para favorecer los procesos de desarrollo.	v20	Orienta y facilita con acciones educativas los procesos de cambio en la comunidad.
v08	Diseña, gestiona, implementa y evalúa programas y proyectos educativos.	v24	Conoce los procesos históricos de la educación de su país y Latinoamérica.
v24	Conoce los procesos históricos de la educación de su país y Latinoamérica.	v04	Proyecta y desarrolla acciones educativas de carácter interdisciplinario.
v25	Conoce y utiliza las diferentes teorías de otras ciencias que fundamentan la educación: lingüística, filosofía, sociología, psicología, antropología, política e historia.	v17	Genera innovaciones en distintos ámbitos del sistema educativo.
v06	Identifica y gestiona apoyos para atender necesidades educativas específicas en diferentes contextos.	v06	Identifica y gestiona apoyos para atender necesidades educativas específicas en diferentes contextos.
v13	Diseña e implementa acciones educativas que integran a personas con necesidades especiales.	v13	Diseña e implementa acciones educativas que integran a personas con necesidades especiales.

FUENTE: Elaboración propia a partir de: Proyecto Tuning, Beneitone, P. Et al (2007)

En lugar de las competencias que los académicos consideran más importantes, aparecen como con mayor realización la v09 (“Selecciona, elabora y utiliza materiales didácticos pertinentes al contexto.”), v12 (“Logra resultados de aprendizaje en diferentes saberes y niveles.”) y v23 (“Asume y gestiona con responsabilidad su desarrollo personal y profesional en forma permanente.”), competencias que, en vista de lo discutido hasta ahora en el marco teórico, se podrían considerar muy básicas, quizás dadas por hecho en economías más avanzadas.

En cuanto a las competencias menos valoradas por los académicos, se encuentra una mayor correlación. La competencia v13 (“Diseña e implementa acciones educativas que integran a personas con necesidades especiales.”) aparece en último lugar en ambas listas, no necesariamente porque se valore menos, sino seguramente porque se considera (correcta o incorrectamente) fuera del contexto de este estudio.

En general, las competencias menos valoradas son de menos interés ya que todas se consideran importantes para la docencia, como ya se indicó.

Consideraciones de los graduados

Los graduados muestran una correlación casi exacta entre las competencias más importantes y las de mayor realización. Esto podría ser, en teoría, porque ellos y ellas piensan que los cursos universitarios realmente lograron los objetivos de formación para la docencia, según los entienden ellos mismos. Pero otra explicación quizás más realista sea que el criterio de importancia que los graduados tienen esté formado *precisamente* por la educación universitaria que recibieron. En consecuencia, piensan que las competencias que ellos desarrollaron en la universidad deben las más importantes.

Aquí interesa particularmente las competencias que se consideran con menos realización, es decir, la que los graduados mismos sienten que no desarrollaron durante su formación universitaria. De aquí se destacan particularmente la v24 (“Conoce los procesos históricos de la educación de su país y Latinoamérica.”) y la v14 (“Selecciona, utiliza y evalúa las tecnologías de la comunicación e información como recurso de enseñanza y aprendizaje.”).

Ambas competencias se diría que son cruciales para la América Latina del siglo XXI y sin embargo aparecen entre las menos realizadas. Esta es quizás la segunda brecha más importante identificada entre el ideal y la práctica de la preparación universitaria docente.

**TABLA 15. COMPETENCIAS ESPECÍFICAS PARA LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA DOCENTE
SEGÚN EL PROYECTO TUNING: ENCUESTA A GRADUADOS**

	IMPORTANCIA “La relevancia de la competencia, en su opinión, para el trabajo docente.”		REALIZACIÓN “El logro o alcance de dicha competencia como resultado de haber cursado la licenciatura de docencia.”
	MÁS IMPORTANTES		CON MAYOR REALIZACIÓN
v23	Asume y gestiona con responsabilidad su desarrollo personal y profesional en forma permanente.	v02	Domina los saberes de las disciplinas del área de conocimiento de su especialidad.
v11	Desarrolla el pensamiento lógico, crítico y creativo de los educandos.	v11	Desarrolla el pensamiento lógico, crítico y creativo de los educandos.
v02	Domina los saberes de las disciplinas del área de conocimiento de su especialidad.	v23	Asume y gestiona con responsabilidad su desarrollo personal y profesional en forma permanente.
v19	Reflexiona sobre su práctica para mejorar su quehacer educativo.	v05	Conoce y aplica en el accionar educativo las teorías que fundamentan la didáctica general y las didácticas específicas.
v15	Educa en valores, formación ciudadana y democracia.	v15	Educa en valores, formación ciudadana y democracia.
v09	Selecciona, elabora y utiliza materiales didácticos pertinentes al contexto.	v19	Reflexiona sobre su práctica para mejorar su quehacer educativo.
	MENOS IMPORTANTES		CON MENOR REALIZACIÓN
v08	Diseña, gestiona, implementa y evalúa programas y proyectos educativos.	v24	Conoce los procesos históricos de la educación de su país y Latinoamérica.
v20	Orienta y facilita con acciones educativas los procesos de cambio en la comunidad.	v06	Identifica y gestiona apoyos para atender necesidades educativas específicas en diferentes contextos.
v26	Interactúa social y educativamente con diferentes actores de la comunidad para favorecer los procesos de desarrollo.	v20	Orienta y facilita con acciones educativas los procesos de cambio en la comunidad.
v25	Conoce y utiliza las diferentes teorías de otras ciencias que fundamentan la educación: lingüística, filosofía, sociología, psicología, antropología, política e historia.	v26	Interactúa social y educativamente con diferentes actores de la comunidad para favorecer los procesos de desarrollo.
v24	Conoce los procesos históricos de la educación de su país y Latinoamérica.	v14	Selecciona, utiliza y evalúa las tecnologías de la comunicación e información como recurso de enseñanza y aprendizaje.
v13	Diseña e implementa acciones educativas que integran a personas con necesidades especiales.	v13	Diseña e implementa acciones educativas que integran a personas con necesidades especiales.

FUENTE: Elaboración propia a partir de: Proyecto Tuning, Beneitone, P. Et al (2007)

Competencias en la práctica: Alemania

Entre los países con una formación docente basada en competencias, destaca el caso de Alemania, en el que no existía un perfil académico definido para la profesión docente sino hasta 2004, con la nueva Ley de Educación de ese país.

Las competencias que los futuros profesores alemanes deben desarrollar para poder ejercer su profesión son:

TABLA 16. COMPETENCIAS PARA LA DOCENCIA EN ALEMANIA

1	Planificar adecuadamente las clases.
2	Apoyar pedagógicamente el aprendizaje de los estudiantes.
3	Fomentar las capacidades de los estudiantes para el trabajo de forma autónoma.
4	Conocer las condiciones sociales y culturales de los estudiantes.
5	Transmitir valores y normas a los estudiantes para que actúen con espíritu crítico.
6	Buscar soluciones a problemas y dificultades que surjan en la escuela o en el aula.
7	Diagnosticar los procesos de aprendizaje de forma justa y con responsabilidad.
8	Reconocer el rendimiento de los estudiantes a partir de estándares valorativos que se expresen claramente.
9	Participar en la planificación y la realización de proyectos escolares.

FUENTE: Marcelo, C. y Vaillant, D. (2009) p.131.

Competencias en la práctica: Québec, Canadá

La acreditación de la formación docente exigida por las universidades de Québec está a cargo de un comité, que examina y aprueba los programas de formación docente y asesora al Ministerio de Educación de esa región. El documento-marco para los programas de formación docente establece doce competencias para los futuros profesores y profesoras. Todos los cursos universitarios para la formación docente deben garantizar el desarrollo de estas competencias en los alumnos.

TABLA 17. COMPETENCIAS PARA LA DOCENCIA EN QUÉBEC, CANADÁ

	Competencias para la actividad docente
1	El futuro docente evidencia cultura y dominio de las disciplinas a enseñar.
2	El futuro docente domina la lengua de docencia en forma oral y escrita.
3	El futuro docente crea situaciones de docencia y aprendizaje.
4	El futuro docente aplica situaciones de enseñanza-aprendizaje.
5	El futuro docente evalúa la progresión de los aprendizajes.
6	El futuro docente gestiona la clase.
	Competencias referidas al contexto
7	El futuro docente adapta su enseñanza a las características de estudiantes con dificultades.
8	El futuro docente integra las tecnologías de la información y la comunicación en la planificación y desarrollo de actividades de enseñanza y aprendizaje.
9	El futuro docente colabora con su equipo escolar.
10	El futuro docente colabora con su equipo pedagógico.
	Competencias relacionadas con la identidad profesional
11	El futuro docente se inscribe en un proceso de desarrollo profesional.
12	El futuro docente muestra ética profesional.

FUENTE: Marcelo, C. y Vaillant, D. (2009) p.136.

El caso de Finlandia

En la formación para la docencia, llama mucho la atención del caso de Finlandia frente a cualquier otro país del mundo, por lo que también se incluye en este marco teórico.

La gran diferencia de este país consiste en la gran exigencia durante el proceso de selección de los futuros docentes, que se divide en dos partes.

La primera parte es una selección centralizada en la Universidad de Jyväskylä la que exige, entre otras cosas, un alto grado promedio de los aspirantes en el bachillerato. La segunda parte de la selección se realiza en las facultades de Ciencias de la Educación de los aspirantes. Ahí, se evalúan los niveles de lectura y escritura, la habilidad para la comunicación, la habilidad para la empatía y habilidades artísticas, musicales y de alta competencia matemática.

Todos estos filtros significan que apenas el 9% de los aspirantes puede acceder a la formación para profesor de Educación Primaria en las Facultades de Educación del país. Aquellos que lo consiguen deberán realizar 6.400 horas de formación-estudio y redactar un tesis obligatoria antes de recibir la licenciatura.

Los profesores de Secundaria se forman primero en las facultades universitarias de su especialidad (Matemáticas, Biología, Literatura, etc.) y después han de pasar varias pruebas para acceder a la Facultad de Educación. Una vez superada esta prueba, el futuro profesor de Secundaria deberá realizar más de 1.400 horas de estudio en pedagogía.

Son la buena formación técnica y las estrictas exigencias para el ingreso a la carrera docente las que garantizan el alto nivel educativo de este país. Ser maestro de Primaria o Secundaria requiere de al menos 6 años de estudios universitarios.

No es sorpresa que la profesión se distinga por la gran consideración social de que goza.

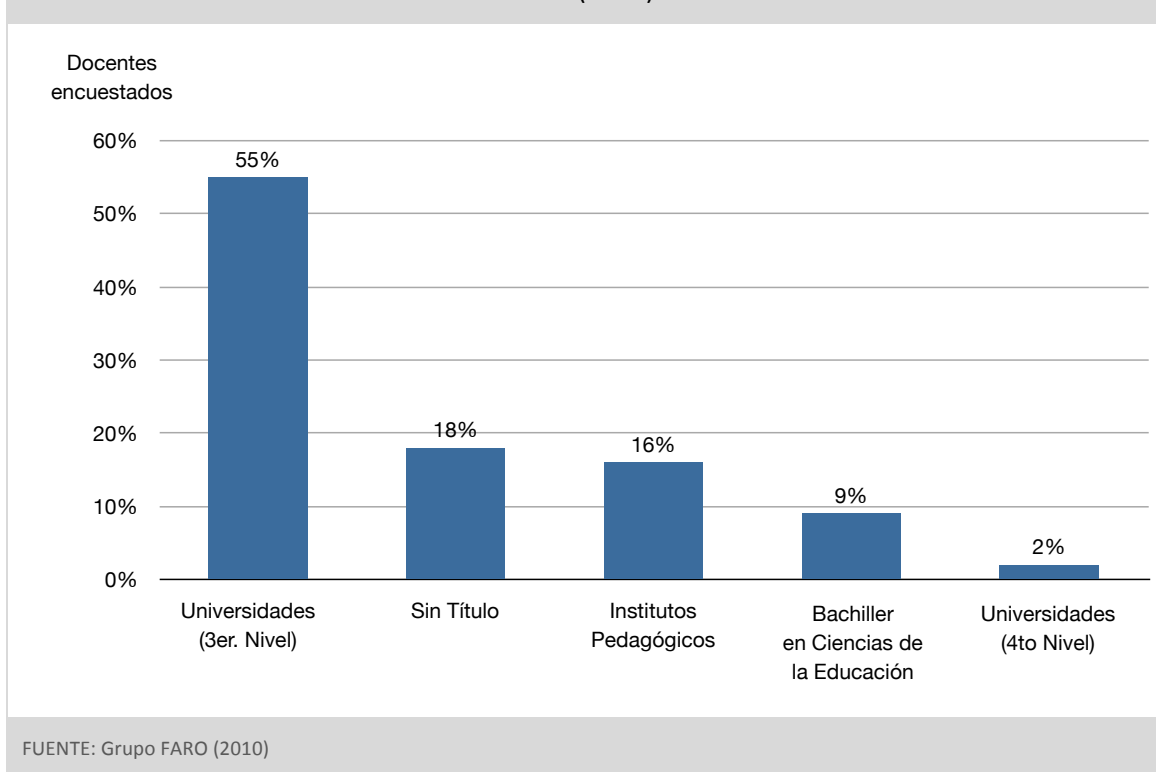
3.3.5 Necesidades de formación en el Ecuador

El Ecuador deberá desarrollar la calidad –y con ella recuperar el prestigio– de la labor docente a través de una profesionalización paulatina, acorde con la problemática nacional, sus características sociales y sus recursos.

Aumento de la demanda de formación docente de tercer nivel

Las necesidades de formación docentes comienzan por el *nivel académico* de las y los profesores, poco más de la mitad de los cuales poseen titulación de 3^{er} nivel. Se repite aquí, en la última sección del Marco Teórico, el primer gráfico presentado el cual, más que cualquier otro, dibuja el panorama de formación docente actual:

FIGURA 1. NIVEL DE CERTIFICACIÓN DOCENTE (2009)



La docencia necesita de una plantilla formada al nivel de otras profesiones especializadas, por lo que la primera necesidad es una formación universitaria.

Según el Ministerio de Educación, el número de docentes en Ecuador en 2007 era de unos 205.000 (ver Tabla 6), de los cuales 18% carecen de título y 9% solo alcanzan al nivel de bachiller. En conjunto y según la nueva Ley de Educación, el 27% de la plantilla docente debería actualizarse o jubilarse.

Incluso si el nivel de jubilación fuese comparable al número de nuevos aspirantes a docentes (y suele ser muy inferior), se podría esperar algo más de 55.000 nuevos estudiantes universitarios para la docencia en los próximos dos o tres años.

Esto representa un incremento sustancial en la demanda normal, para lo que las universidades del país deberían estar preparadas. Es más, representa una oportunidad, no sólo de “subir de nivel” a los docentes, sino de prepararlos para una educación en el siglo XXI, cuyas características se han descrito extensamente en esta sección. Es una oportunidad que Ecuador escasamente se puede permitir dejar pasar.

Aumento de la calidad de formación docente

El rendimiento de los estudiantes está íntimamente ligado a la calidad de la docencia (Grupo FARO, 2010). Por lo tanto, es requisito indispensable para la mejora de la educación nacional y la revalorización de la profesión docente que se refuercen los procesos de selección de los futuros profesores y profesoras.

Actualización de la formación a los valores del siglo XXI

Todas las características de una formación docente actualizada descritas hasta ahora forman parte de las necesidades de formación en el Ecuador, en su propio contexto:

- Una formación docente que ponga a prueba las creencias sobre la docencia que cada aspirante ha adquirido por experiencia propia y las corrija si procede.
- Una formación docente basada en *competencias*, que desarrolle todas las facetas, capacidades y habilidades del/la futuro/a docente como persona, no sólo las del conocimiento.
- Una formación docente que incluya una investigación imparcial, objetiva y no alarmista sobre cómo la sociedad ecuatoriana está cambiando en el siglo XXI y qué se puede esperar de los próximos años y décadas.
- Una formación docente que enseñe la diversidad de la sociedad ecuatoriana y la especie humana en conjunto y que desarrolle una conciencia de las semejanzas e interdependencias entre todos los seres humanos.
- Una formación docente que desarrolle competencias de *autoformación continua* en cada docente desde el comienzo, de acuerdo con las tecnologías existentes.

- Una formación docente para la *era del conocimiento*, en la que el/la docente no imparte clases magistrales, sino que es *aliado del/la alumno/a*, bajo su dirección y tutela, para la exploración conjunta de conocimiento.

y por último, pero como base fundamental,

- Una formación docente que despierte la curiosidad intelectual, estimule el sentido crítico, proporcione un adecuado acceso al razonamiento científico, desarrolle la libertad de pensamiento, de juicio y de sentimientos y permita la expresión humana en cualquiera de sus facetas.

3.3.6 Síntesis

Las necesidades de formación docentes están marcadas por los rápidos cambios globales que caracterizan el siglo XXI: el desarrollo tecnológico, el cambio en el mercado laboral mundial, el fácil acceso a grandes cantidades de conocimiento, el aumento poblacional, etc.

La formación basada en *competencias* representa una respuesta práctica para la educación universitaria general, incluida la formación docente, que prepare a los alumnos para una carrera profesional caracterizada por la *flexibilidad*, en la que las cualidades personales son tan importantes como los conocimientos técnicos.

La UNESCO ya desde 1996, introduce un nuevo concepto de la educación, a nivel mundial, en preparación al siglo XXI; una educación que trasciende la idea de *aprender a conocer* como su centro, pasando a ser uno de cuatro pilares fundamentales, seguido de *aprender a hacer*, *aprender a convivir* y *aprender a ser*. El pensamiento crítico, la curiosidad, el razonamiento científico y la libertad de juicio y de expresión son sus valores fundamentales.

La docencia tiene una serie de *competencias* específicas para su campo. En América Latina, se ha demostrado una disparidad entre la teoría y la práctica en cuanto a la competencia de “Desarrollar el pensamiento lógico, crítico y creativo de los educandos” y deficiencias en las competencias de “Conocer los procesos históricos de la educación de su país y Latinoamérica” así como “Seleccionar, utilizar y evaluar las tecnologías de la comunicación e información como recurso de enseñanza y aprendizaje”, todas ellas cruciales para una educación en el siglo XXI.

El Ecuador va a experimentar un rápido incremento de la demanda de formación docente universitaria en los próximos años, por lo que se encuentra en un momento clave para la actualización de la calidad de la docencia –y por lo tanto de la educación– del país.

Por ello, las universidades se encuentran en un momento de gran responsabilidad ante el reto de formar a los nuevos docentes ecuatorianos según los valores del siglo XXI.

4. METODOLOGÍA

4.1 Diseño de la investigación

Esta investigación es de tipo *mixto* cuantitativo/cualitativo.

En primer lugar, a través de cuestionarios, se recoge información *cuantitativa* de los participantes.

Además, tanto el marco teórico referencial como las entrevistas a los participantes son fuentes de información *cualitativa*.

El análisis de los resultados de la investigación se realiza sobre ambos tipos de información y sigue el método descriptivo. Las conclusiones se elaboran a través de la *triangulación* de los elementos de juicio, en este caso:

1. La información cuantitativa y cualitativa resultante de las entrevistas,
2. la información recogida en la investigación para el marco teórico y
3. el juicio y criterio propio de la investigadora.

4.2 Participantes de la investigación

Esta investigación está enmarcada en el Proyecto de Investigación Nacional de la Universidad Técnica Particular de Loja, dirigido por el Dr. Fabián Jaramillo, siendo el tema específico de esta tesis la “Situación Laboral actual de los titulados de la Universidad Técnica Particular de Loja - Escuela de Ciencias de la Educación”.

Los participantes (personas investigadas) de esta investigación fueron sugeridos por el equipo de planificación de la UTPL: 6 de entre un total de 3.014 recientes graduados en Ciencias de la Educación por la UTPL (ver Tabla 18). Según consta en la guía para la presente tesis, la selección se realizó considerando tanto el lugar de procedencia de los Investigadores y de los Seminaristas.

Se requirió también entrevistar a 2 autoridades educativas (rector, vicerrector o inspector) de planteles donde trabaje cualquiera de los recién graduados. Las autoridades educativas entrevistadas representaron a dos planteles, uno de la isla Isabela y otro de San Cristóbal.

TABLA 18. GRADUADOS ASIGNADOS A ESTA INVESTIGACIÓN

	C	D	E	F	G
1	CÓDIGO DEL TITULADO	APELLIDOS Y NOMBRES	CENTRO UNIVERSITARIO	TÍTULO	AÑO DE TITULACIÓN
996	GAL1	MONSALVE JIMENEZ MARIA DE JESUS	ISABELA	LIC.(A) EN EDUCACIÓN BÁSICA	2,008
997	GAL2	MOSCOZO ESPINOZA MILTON SEGUNDO	ISABELA	LIC.(A) EN FÍSICO MATEMÁTICAS	2,007
998	GAL3	CALDERON ESPINOSA HUGO RAMIRO	SAN CRISTOBAL	EDUCACIÓN BÁSICA	3/11/05
999	GAL4	CARRERA SANCHEZ POLO GEOVANNY	SAN CRISTOBAL	FÍSICO MATEMÁTICAS	23/03/2006
1000	GAL5	CORREA TROYA GRECIA MAGALI	SAN CRISTOBAL	EDUCACIÓN BÁSICA	23/03/2006
1001	GAL6	ESPINOZA ESPINOZA ENMA ELIDA	SAN CRISTOBAL	EDUCACIÓN BÁSICA 3C	23/03/2006

FUENTE: Elaboración propia a partir del archivo 'LISTADO_DE_TITULADOS_A_INVESTIGAR.xls' recibido.

***GAL1 Reemplazada* - María de Jesús Monsalve Jiménez – Isla Isabela**

María de Jesús, monja de una Orden no establecida por la autora y primera en la lista de participantes, trabajaba en el Colegio Fisco-Misional Fray Agustín Azcúnaga en Puerto Villamil, Isla Isabela, Galápagos, hasta el año 2008. A pesar de diversos esfuerzos, no fue posible dar con su nuevo paradero, aunque sí se constató que ya no se encontraba en la Provincia de Galápagos. Un comentario anecdótico la sitúa en “un pueblecito cerca de Guayaquil”, pero esto no pudo ser verificado. El rector del colegio mencionado es nuevo y tampoco pudo ayudar. En coordinación con la tutora de tesis, se determinó que la participante *GAL1* podía ser reemplazada por otra que cumpliera con los requisitos de la investigación: recién graduada de la UTPL (entre 2005 y 2010), también de Galápagos y que no constara ya en el listado completo de titulados a investigar. Por fortuna y coincidencia, el reemplazo provino del mismo plantel que la *GAL1* original.

***GAL1 Reemplazo* - Luz Ernesta Calderón Espinosa – Isla Isabela, Galápagos**

Reciente graduada en: Ciencias de la Educación, mención Contabilidad

Docente de: Secundaria, Contabilidad y Matemáticas

En plantel: Colegio Fisco-Misional Fray Agustín Azcúnaga, Isabela, Galápagos

El esposo de Luz era profesor en Quito, reubicado en Galápagos en la década de 1990. Ella es de profesión contadora y comenzó a reemplazar a profesores de Galápagos para enseñar contabilidad. Eventualmente recibió nombramiento como profesora, pese a no contar con título docente.

Decidió conseguir el título docente porque “les empezaron a exigir”. Luz es única en la investigación en que da clases en dos especialidades (Contabilidad y Matemáticas).

“Decidí graduarme en Ciencias de la Educación para legalizar mis papeles.”

GAL2 - Milton Segundo Moscoso Espinoza – Isla Isabela, Galápagos

Reciente graduado en: Ciencias de la Educación, mención Físico-Matemático

Docente de: Secundaria, Física, Matemáticas

En plantel: Colegio Fisco-Misional Fray Agustín Azcúnaga, Isabela, Galápagos

Creció en Galápagos y nunca salió a estudiar fuera. Comenzó a dar clases después de graduarse de Bachiller. También se graduó en Ciencias de la Educación por exigencia para continuar de docente. La graduación le sirvió para “subir de categoría”.

Le llama la atención la impresión de docentes externos cuando visitan Isabela y ven el bajo nivel de los estudiantes. Le interesa la formación continua relacionada a las TICs y al diseño/planificación curricular. Valora la importancia de preparación de los docentes, asegurando que el éxito de la clase depende de lo preparado que esté el profesor.

“A los docentes de fuera les llama la atención el bajo nivel de los estudiantes de Galápagos.”

GAL3 - Hugo Ramiro Calderón Espinosa – Isla San Cristóbal, Galápagos

Reciente graduado en: Ciencias de la Educación, mención Educación Básica

Fue docente de: Primaria, Educación Básica (Isla Isabela, Galápagos, hasta 1998)

Trabajo actual: Jefe de Currículo, Dirección Provincial de Educación de Galápagos

Ramiro es un antiguo sacerdote, enviado a Isabela con un Título de Segunda Enseñanza (egresado), ejerciendo la docencia desde 1987. En 1999 dejó Isabela y comenzó a trabajar en la Dirección Provincial de Educación en la isla San Cristóbal.

Se graduó de Ciencias de la Educación en la UTPL en 2005. Posteriormente, en 2008, cursó una Maestría en Educación y Desarrollo Social en la Universidad Tecnológica Equinoccial. Recibió un doctorado en 2009 por la misma universidad.

Le gustaría ejercer de docente de nuevo.

“Para mantenerse actualizado hay que seguir estudiando.”

GAL4 - Polo Geovanny Carrera Sánchez – Isla San Cristóbal, Galápagos

Reciente graduado en: Ciencias de la Educación, mención Físico-Matemático

Docente de: Secundaria, Física, Matemáticas

En plantel: Colegio Fisco-Misional Alejandro Humboldt, San Cristóbal, Galápagos

Polo ya era graduado en ingeniería mecánica antes de llegar a Galápagos en la década de 1980. Comenzó a dar clases de Física-Matemáticas hace 12 años en San Cristóbal y a los 5 le dieron nombramiento. Se graduó en 2006 para “actualizarse” y hoy también da clases particulares a nuevos alumnos de la UTPL. Quiere hacer una Maestría en “Física-Matemática pura”, pero no encuentra oferta.

“No quiero hacer cualquier maestría para subir de categoría. Me interesa mi campo, pero ninguna universidad nacional ofrece la maestría que busco.”

GAL5 - Grecia Magaly Correa Troya – Isla San Cristóbal, Galápagos

Reciente graduada en: Ciencias de la Educación, mención Educación Básica

Docente de: Educación Básica

En plantel: Escuela Fisco-Misional Pedro Pablo Andrade, San Cristóbal, Galápagos

Graduada en 2006. Fue una entrevista breve, en la que llamó la atención que, a pesar de ser una docente joven, utiliza poco las tecnologías de la comunicación.

“Tenía cuenta de correo electrónico, pero ya se cerró.”

GAL6 - Enma Elida Espinoza Espinoza – Isla San Cristóbal, Galápagos

Reciente graduada en: Ciencias de la Educación, mención Educación Básica

Docente de: Educación Básica

En plantel: Escuela Fisco-Misional Pedro Pablo Andrade, San Cristóbal, Galápagos

Ya era profesora en el Ecuador continental y renunció para acompañar a su esposo, quien se reubicó a trabajar en las islas. En 2004 retomó la profesión de docente en Galápagos, graduándose en Ciencias de la Educación en 2006. Siente un gran compromiso con la profesión y sus alumnos, con los que es exigente. Demostró ser consciente de varios aspectos de la problemática de la docencia asociados a la comunidad educativa, incluidos los padres de los alumnos.

“Es muy importante el diseño y la planificación curricular. Con un buen currículo se puede desenvolver todo lo demás.”

Autoridad Educativa 1 - Carlos César Cadena Puratambi – Isla Isabela, Galápagos

Autoridad educativa: Vicerrector

En plantel: Colegio Fisco-Misional Fray Agustín de Azcúnaga, Isla Isabela, Galápagos

Autoridad de recientes graduados: GAL1 y GAL2

Licenciado *normalista*. Nació en el Ecuador continental, pero tiene una carrera de más de 30 años en la isla Isabela como docente y autoridad educativa.

“Si es que me dan tres carpetas que llenan los requisitos exigidos y una es de un católico, prefiero esa.”

Autoridad Educativa 2 - César Alfonso Díaz Yucailla – Isla San Cristóbal, Galápagos

Autoridad educativa: Vicerrector (Encargado)

En plantel: Escuela Fisco-Misional Pedro Pablo Andrade, Isla San Cristóbal, Galápagos

Autoridad de recientes graduados: GAL5 y GAL6

Tiene una larga carrera docente y administrativa en el plantel. Actuó de Vicerrector los últimos 3 años. En la época de la entrevista se encontraba como Vicerrector sustituto, estando el actual Vicerrector de vacaciones. Durante la entrevista, en especial en la pregunta 4, se notó su reserva hacia los docentes con más tiempo en el plantel y su entusiasmo por los nuevos docentes.

“Un buen desempeño laboral docente consiste en cumplir con todas las leyes y reglamentos generales e internos.”

4.3 Técnicas e instrumentos de investigación

4.3.1 Técnicas

Las técnicas de esta investigación son tanto cuantitativas como cualitativas.

En su mayoría, los cuestionarios dirigidos a los recién graduados en Ciencias de la Educación de la UTPL (ver Anexo I) contienen preguntas cuyas respuestas son cuantitativas, es decir, se tienen que escoger de entre un número fijo disponible. Los resultados de estas encuestas son mayoritariamente numéricos. Esta técnica es apropiada para grandes números de personas, como es el caso del estudio nacional al que esta tesis contribuye (ver 6.2 *Recomendaciones, Alcance de la investigación*).

Algunas de las preguntas a recién graduados, así como la práctica totalidad de aquellas dirigidas a autoridades educativas, son de carácter cualitativo. Es decir, son preguntas más abiertas, para las que las respuestas dependen enteramente de los encuestados. Esta técnica es apropiada para ayudar a contextualizar la investigación, especialmente en relación a las cuestiones presentadas en el marco teórico.

Ambas técnicas se aplicaron durante las entrevistas personales a los participantes. La investigadora se aseguró de permitir que los encuestados se expresasen cuando así lo quisieron, incluso en temas tangenciales a la investigación, ampliando así la capacidad de recoger testimonios cualitativos, algunos de los cuales fueron significativos y se incluyen en los resultados.

4.3.2 Instrumentos

Los instrumentos para esta investigación consisten en dos cuestionarios: uno para los recién graduados y otro para los directivos de instituciones educativas (ver Anexo I). Estos cuestionarios fueron provistos por la UTPL y, según la guía para esta tesis, “fueron tomados de la ANECA (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación), adaptados y validados por el equipo planificador de la Escuela de Ciencias de la Educación, a la reglamentación y entorno nacional”.

Los cuestionarios fueron el mecanismo de recolección de información *cuantitativa*. Pero además, durante la entrevista a cada participante, se recogió información *cualitativa* valiosa en sí misma y que formará parte del análisis y conclusiones de este estudio.

4.4 Recursos

4.4.1 Recursos humanos

Toda la investigación para esta tesis la llevó a cabo la investigadora.

Se contó con ayudantes ocasionales (una en la isla Isabela y uno en la isla San Cristóbal), quienes proporcionaron asistencia para la grabación y la fotografía mientras la investigadora realizaba las entrevistas.

4.4.2 Recursos institucionales

La investigación requirió la colaboración de las siguientes instituciones:

- Dirección Provincial de Educación de Galápagos
- Colegio Fisco-Misional Fray Agustín Azcúnaga, Isabela, Galápagos
- Colegio Fisco-Misional Alejandro Humboldt, San Cristóbal, Galápagos
- Escuela Fisco-Misional Pedro Pablo Andrade, San Cristóbal, Galápagos

4.4.3 Recursos materiales

La investigadora hizo uso de su computadora portátil personal, con la que grabó las entrevistas y realizó este informe, así como de su cámara fotográfica para la recolección de evidencia visual.

4.4.4 Recursos económicos

Las entrevistas requirieron traslado entre dos islas de Galápagos. El transporte, el alojamiento y la alimentación significaron un coste aproximado de \$300.

Adicionalmente, fue necesario viajar a Quito y Loja para las partes asistenciales de la tesis y para conseguir los recursos bibliográficos del marco teórico. El transporte aéreo al continente, el transporte al interior del continente, el alojamiento y la alimentación sumaron un monto aproximado de \$400.

La impresión y encuadernación supusieron un coste aproximado de \$100.

En total, la investigadora invirtió unos \$800 en la elaboración de este estudio.

4.5 Procedimiento

El trabajo para la investigación comenzó con la asesoría presencial en Loja el 13 de noviembre de 2010. A partir de ese momento, se comenzó la investigación bibliográfica para la redacción del marco teórico, a la vez que se organizaban las entrevistas.

Durante el resto de la investigación, se fueron redactando y entregando los diferentes capítulos consecutivamente, según el cronograma establecido por la UTPL.

El 23 de diciembre de 2010 la investigadora se trasladó a la isla Isabela para comenzar las entrevistas, donde permaneció hasta el 1 de febrero, fecha en que regresó a San Cristóbal.

Durante el mes de febrero de 2011 se realizaron las entrevistas a los participantes en San Cristóbal.

Entre el 1 y el 18 de marzo, la investigadora se trasladó a Quito, con el objetivo de acceder a bibliografía accesible únicamente en bibliotecas y librerías de la capital –Galápagos apenas cuenta con fuentes bibliográficas.

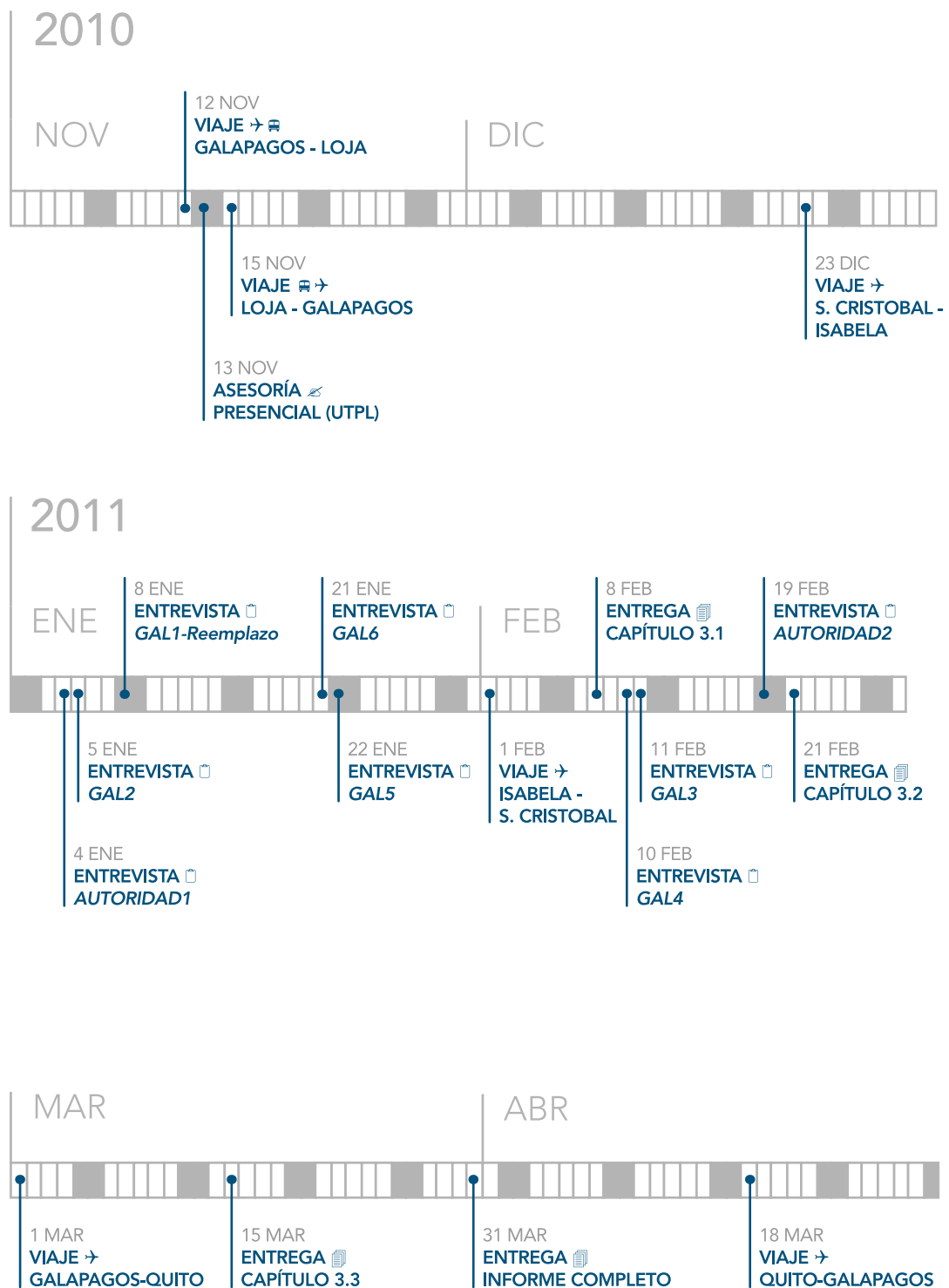
El miércoles 20 de marzo de 2011 se completó el presente informe.

Tanto el perfil de los entrevistados como algunas de las respuestas que dieron y sus comentarios sobre la docencia se recogen más adelante, a modo de resultados *cualitativos* los cuales, sin ser numéricos, siguen siendo un aporte importante a este estudio.

Más adelante, en el análisis de los resultados y la *triangulación* entre los resultados, el marco teórico y el criterio propio de la investigadora, se hará referencia a estos perfiles, que ayudarán a ilustrar algunos puntos y argumentos importantes.

El calendario a continuación muestra las fechas más importantes en la realización de la investigación y la elaboración del informe final de tesis.

Calendario



5. RESULTADOS

Recordemos los objetivos de la presente investigación:

Objetivo General

- Determinar la situación laboral actual de los titulados de la Escuela de Ciencias de la Educación de la UTPL.

Objetivos Específicos

1. Caracterizar la situación sociodemográfica de los titulados en la Escuela de Ciencias de la Educación de la UTPL.
2. Determinar la relación entre la formación de los titulados con el ámbito laboral.
3. Reconocer el contexto institucional-laboral de los titulados de la Escuela de Ciencias de la Educación de la UTPL.
4. Identificar las necesidades de formación en base al mercado laboral (desde los directivos y/o empleadores).

Cada objetivo específico representa una *dimensión* o *categoría* diferente de este estudio (ver Tabla 19). A continuación, se presentan los resultados de la investigación y su análisis descriptivo, organizados según los objetivos específicos o categorías.

TABLA 19. CATEGORÍAS DE LA INVESTIGACIÓN		
CATEGORÍAS	CUESTIONARIO (Titulados de la Escuela de CCEE)	CUESTIONARIO (Empleadores/Directivos)
	Preguntas No.	Preguntas No.
I. CARACTERIZACIÓN SOCIODEMOGRÁFICA (OBJETIVO 1)	1, 2.a, A1, A2, A3, A4	
II. SITUACIÓN LABORAL (OBJETIVO 2)	2, 2.b., 2.c., 2.d., 4, 4.a. 7, 8, 8.a.,14, 15, 16, 17, 21.	6, 8, 10, 11.
III. CONTEXTO LABORAL (OBJETIVO 3)	3, 3.a., 5, 6, 9, 10, 11, 12, 13.	1, 2, 3, 4, 5.
IV. NECESIDADES DE FORMACIÓN (OBJETIVO 4)	18, 19, 20.	7, 9.
FUENTE: Guía para la presente tesis: "SITUACIÓN LABORAL DE LOS TITULADOS DE LA UNIVERSIDAD TÉCNICA PARTICULAR DE LOJA--ESCUELA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN", UTPL, p.14.		

5.1 Caracterización sociodemográfica

La muestra de esta investigación es de 6 personas (recientes graduados de la UTPL en Ciencias de la Educación) más 2 autoridades de plantel. Se trata de una muestra muy reducida, que sin embargo permite hacer un cierto grado de análisis y algunas reflexiones en relación al marco teórico y la experiencia y criterio de la investigadora.

Tabla A1-A2-A3-A4

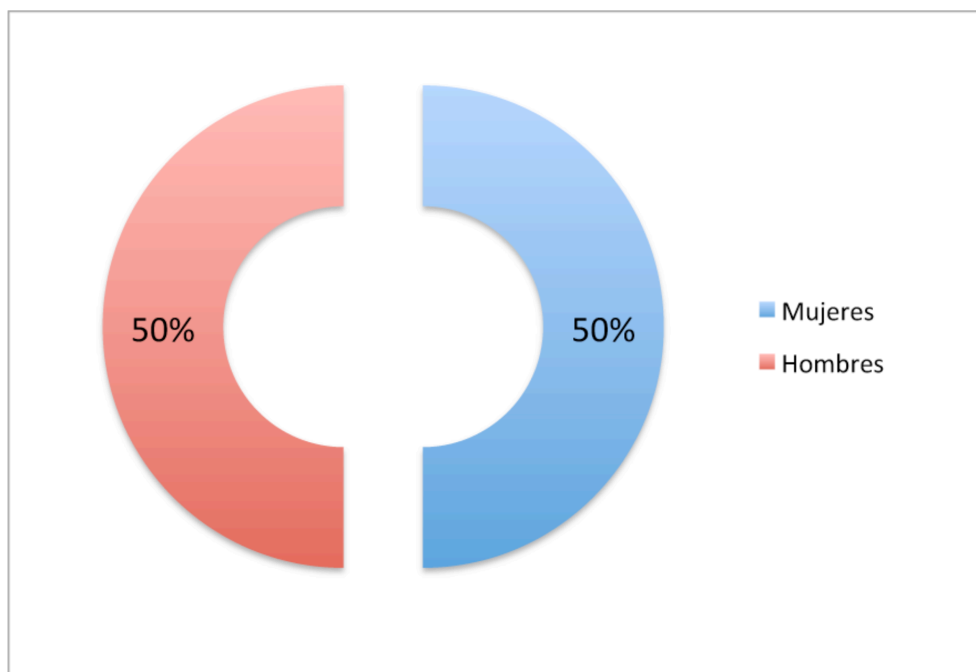
GÉNERO, EDAD, PROVINCIA DE RESIDENCIA Y CENTRO ASOCIADO DE MATRICULACIÓN (UTPL)

PARTICIPANTES	GÉNERO	EDAD	RESIDENCIA	CENTRO UTPL
GAL1	M	52	GALÁPAGOS	ISABELA
GAL2	H	49	GALÁPAGOS	ISABELA
GAL3	H	55	GALÁPAGOS	S. CRISTOBAL
GAL4	H	43	GALÁPAGOS	S. CRISTOBAL
GAL5	M	30	GALÁPAGOS	S. CRISTOBAL
GAL6	M	52	GALÁPAGOS	S. CRISTOBAL
Autoridad1	H	-	GALÁPAGOS	ISABELA
Autoridad2	H	-	GALÁPAGOS	S. CRISTOBAL

FUENTE: Elaboración personal a partir de los datos obtenidos en la aplicación del cuestionario para titulados de la Escuela de Ciencias de la Educación

Gráfico A1

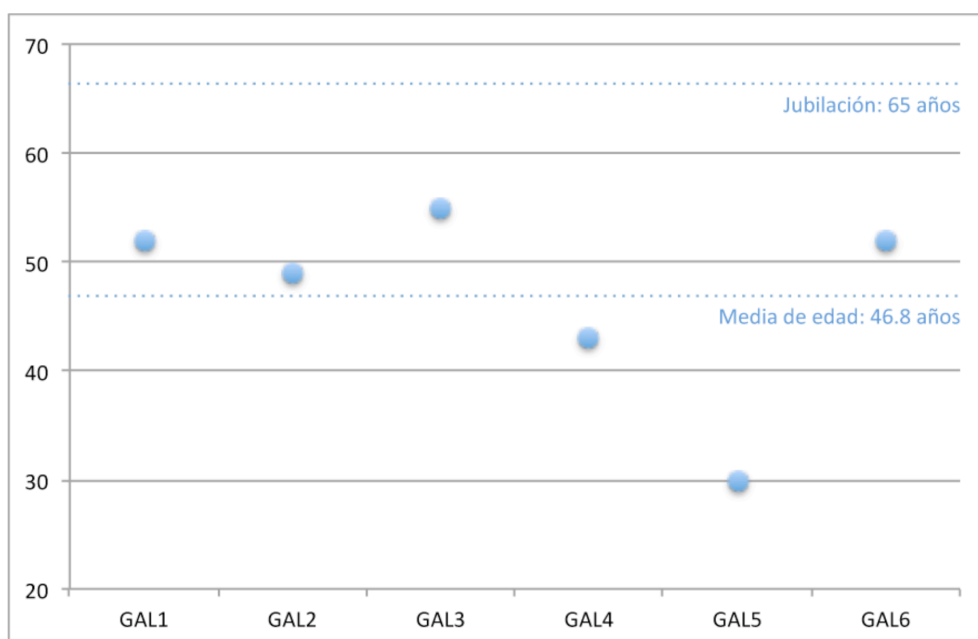
GÉNERO DE LOS PARTICIPANTES



De los seis recientes graduados, tres fueron hombres y tres mujeres. En experiencia de la investigadora (aunque sin datos que lo confirmen), esta distribución de género (ver Gráfico A1) es representativa de los docentes en Galápagos, no así del resto de Ecuador, en el que el género femenino es mayoría en la docencia.

Gráfico A2

EDAD DE LOS PARTICIPANTES (Años)



Los participantes son de edades bastante avanzadas. Todos, a excepción de una persona, superan los 40 años y ninguno baja de 30. La media de edad es de 46,8 años y subiría por encima de los 50 años de no ser por *GAL5*, la más joven participante con 30 años exactos (ver Gráfico A2).

La media de edad de los docentes puede variar significativamente entre las 4 comunidades de Galápagos (Santa Cruz, San Cristóbal, Isabela y Floreana), por lo que no se puede especular sobre si esta muestra es representativa de la provincia.

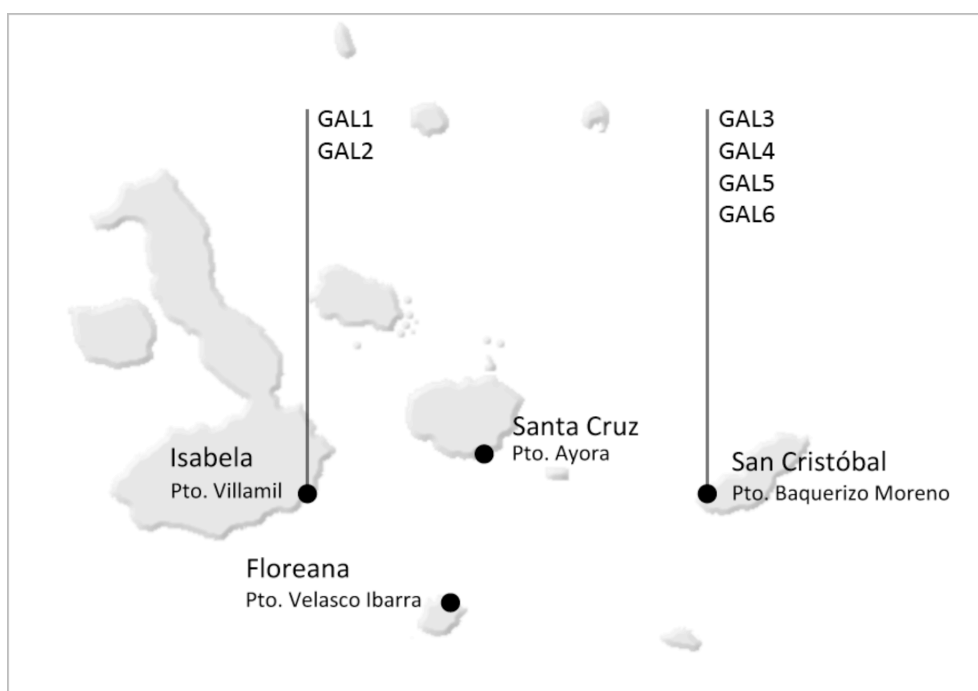
La alta media de edad de la muestra se puede explicar considerando que son docentes que buscan “subir de nivel” estudiando a distancia mientras siguen trabajando (los universitarios jóvenes preferirían la modalidad de estudio presencial).

Galápagos: una provincia, cuatro comunidades

Como se aprecia en el Gráfico A3, los participantes proceden de la islas Isabela y San Cristóbal. Sin embargo, siempre que se hable de Galápagos, se debe tener en cuenta que se trata de cuatro comunidades muy diferentes y muy aisladas del resto del país y entre ellas.

Gráfico A3

PROCEDENCIA DE LOS PARTICIPANTES (Islas Galápagos)



Santa Cruz es la isla más poblada (con alrededor del 60% de la población de la provincia) y con más movimiento de personas y carga, seguida por San Cristóbal, capital de la provincia (con el 30% de la población), Isabela (10%) y Floreana (0,5% o poco más de 100 habitantes)²⁰. Se trata entonces, de cuatro comunidades muy diferentes, con sus propias características, culturas y problemáticas. Se debe recordar también que la mayoría de los pobladores locales no viajan entre islas. Este aislamiento es frecuentemente pasado por alto, pero puede tener repercusiones significativas a muchos niveles.

Muchas veces, especialmente en estudios académicos, se hace referencia a *Galápagos*, cuando en realidad la muestra está tomada de una sola comunidad que, por lo general, es Santa Cruz. Cualquier estudio en Galápagos debe evitar este tipo de generalización. En el caso de este estudio, los participantes sólo provienen de Isabela y San Cristóbal.

²⁰ Censo Poblacional de Galápagos 2006:

http://www.ingala.gob.ec/galapagos/index.php?option=com_content&task=view&id=88&Itemid=99

Galápagos, ¿rural o urbano?

Tabla P.2a

SITUACIÓN ACTUAL LABORAL DE LOS ENCUESTADOS (SECTOR)

SECTOR	TOTAL		FEMENINO		MASCULINO	
	f	%	f	%	F	%
Urbano	-	-	-	-	-	-
Rural	6	100	3	50	3	50
TOTAL	6	100	3	50	3	50

FUENTE: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos en la aplicación del cuestionario para titulados de la Escuela de Ciencias de la Educación de la UTPL

Cada isla poblada de Galápagos cuenta con un centro urbano (alrededor del puerto principal) y su “parte alta”, de características rurales.

La diferencia entre ambas zonas es notable. Los puertos de Santa Cruz y San Cristóbal son el centro de un desarrollo impulsado por el turismo. Las partes altas, sin embargo, se utilizan casi exclusivamente para la agricultura y ganadería, actividades que escasamente pueden competir con el turismo. En consecuencia, los habitantes de las zonas rurales disfrutan de mucha menos prosperidad.

Según la clasificación del Ministerio de Educación, todo Galápagos es considerado como territorio rural (ver Tabla P2a) lo que determina, entre otras cosas, el sueldo de los docentes. Sin embargo, dos de los centros más poblados (especialmente Puerto Ayora) se podrían caracterizar más apropiadamente como entornos urbanos.

Todos los participantes en esta investigación viven y trabajan en los puertos. Quizás por ello, dos de los participantes respondieron a la pregunta 2a (incorrectamente según la clasificación oficial) que su entorno era *urbano* y uno no estaba seguro.

Titulación de los participantes

Tabla P1

TITULACIÓN DE LOS INVESTIGADOS/TITULADOS DE LA ESCUELA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

NIVEL DE PREGRADO	TOTAL		FEMENINO		MASCULINO	
	f	%	f	%	f	%
Educación Infantil	-	-	-	-	-	-
Educación Básica	3	50	2	33	1	17
Lengua y Literatura	-	-	-	-	-	-
Químico Biológicas	-	-	-	-	-	-
Físico Matemáticos	2	33	-	-	2	33
Ciencias Humanas y Religiosas	-	-	-	-	-	-
Otra mención	1	17	1	17	-	-
En otra universidad	-	-	-	-	-	-
No contesta	-	-	-	-	-	-
TOTAL	6	100	3	50	3	50
NIVEL DE POSTGRADO (MAESTRÍA)	f	%	f	%	f	%
Maestría en Gerencia y Liderazgo Educacional	-	-	-	-	-	-
Maestría en Pedagogía	-	-	-	-	-	-
Maestría en Desarrollo de la Inteligencia	-	-	-	-	-	-
Otro Postgrado	-	-	-	-	-	-
En otra universidad	1	100	-	-	1	100
No contesta	-	-	-	-	-	-
TOTAL	1	100	0	0	1	100
NIVEL DE POSTGRADO	f	%	f	%	f	%
Especialidad	-	-	-	-	-	-
Diplomado	-	-	-	-	-	-
En otra universidad	1	17	-	-	1	17
No he realizado estudios de diplomado o especialidad	-	-	-	-	-	-
TOTAL	1	17	0	0	1	17

FUENTE: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos en la aplicación del cuestionario para titulados de la Escuela de Ciencias de la Educación de la UTPL

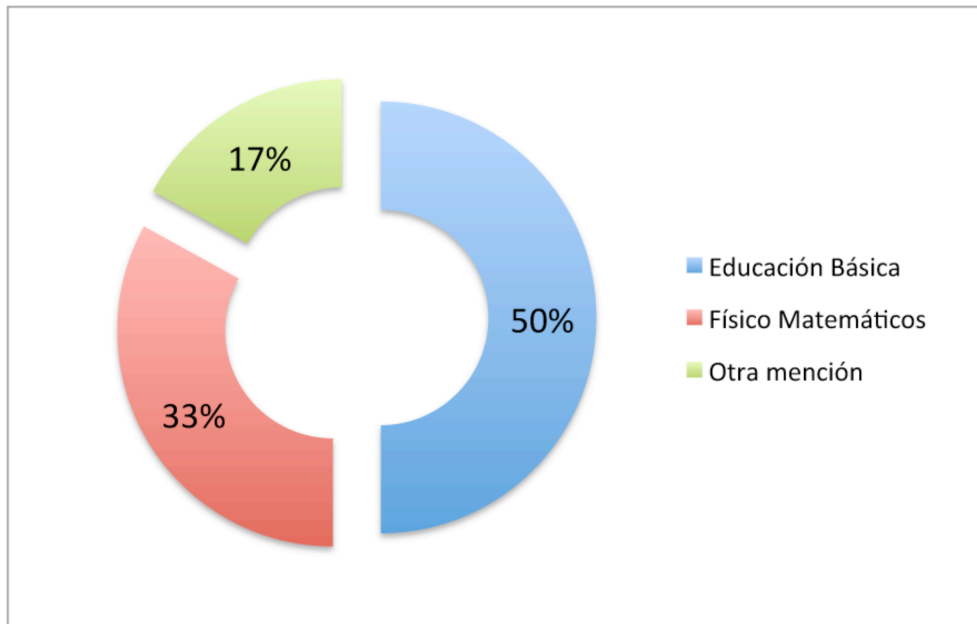
De los 6 participantes, 3 son recientes graduados en la mención de Educación Básica, 2 en Física-Matemática y 1 en ‘Otra mención’ (Contabilidad) – ver Gráfico P1.

En su mayoría, la mención de los graduados responde a la especialidad en que ya estaban trabajando como docentes antes de matricularse en la UTPL. Por lo tanto, los participantes son mayoritariamente graduados que buscaban la “actualización” o “normalización” de su práctica docente.

No se trata de jóvenes que han decidido entrar en la carrera docente, sino de profesionales maduros quienes, según sus propios comentarios (ver sección 4.5 *Procedimiento* arriba) están cumpliendo una exigencia de las autoridades educativas y/o buscan incrementar su salario.

Gráfico P1

TITULACIÓN DE LOS PARTICIPANTES



De todos los participantes, en el momento de las entrevistas, solamente uno de ellos continuó su educación a nivel de postgrado. *GAL3* declaró poseer una maestría (en Educación y Desarrollo Social) y un doctorado de otra universidad.

Siendo todos los participantes recientes graduados de primer título universitario, es quizás de esperar que en el momento de las encuestas la mayoría no se hayan llegado a graduar a nivel de postgrado.

5.2 Situación laboral

Tabla P.2

SITUACIÓN ACTUAL LABORAL DE LOS ENCUESTADOS

SITUACIÓN LABORAL	TOTAL		FEMENINO		MASCULINO	
	f	%	f	%	f	%
Trabaja como docente	5	83	3	50	2	33
Trabaja en un puesto profesional relacionado con la docencia	-	-	-	-	-	-
Trabaja en un puesto profesional no relacionado con la docencia	1	17	-	-	1	17
Sin trabajo actualmente, pero ha trabajado antes como docente	-	-	-	-	-	-
Sin trabajo actualmente, pero ha trabajado antes en un puesto relacionado con la docencia	-	-	-	-	-	-
Sin trabajo actualmente, pero ha trabajado antes como no docente	-	-	-	-	-	-
Otras situaciones (especifique)	-	-	-	-	-	-
TOTAL	6	100	3	50	3	50

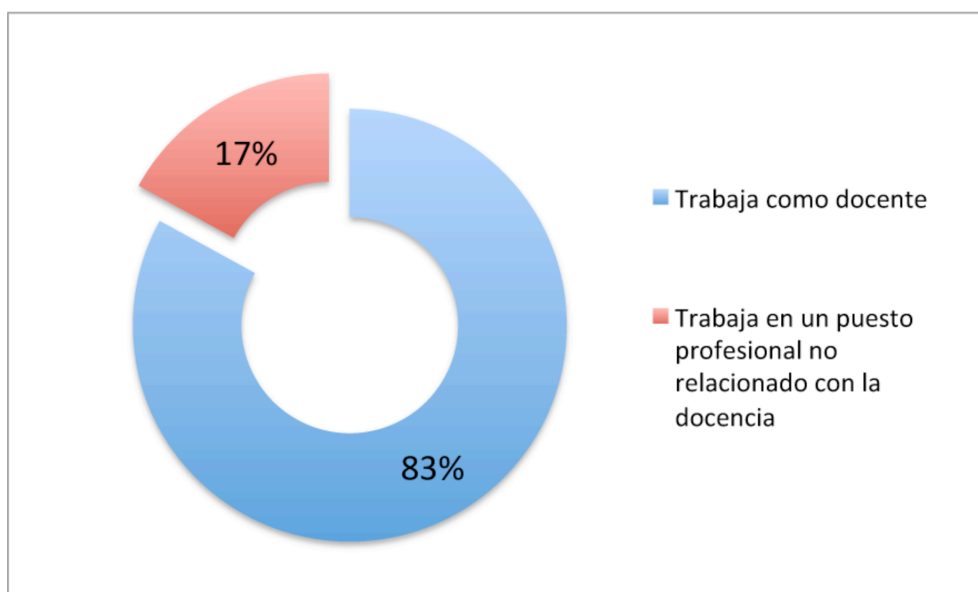
SI NO TRABAJA AHORA COMO DOCENTE ¿LO HIZO ANTES?	f	%	f	%	f	%
Sí	1	100	-	-	1	100
No	-	-	-	-	-	-
TOTAL	1	100	0	0	1	100

SI TRABAJA AHORA COMO DOCENTE, ¿TIENE OTRO PUESTO PROFESIONAL?	f	%	f	%	f	%
Sí	-	-	-	-	-	-
No	5	100	3	60	2	40
TOTAL	5	100	3	60	2	40

FUENTE: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos en la aplicación del cuestionario para titulados de la Escuela de Ciencias de la Educación de la UTPL

Gráfico P2

SITUACIÓN ACTUAL LABORAL DE LOS ENCUESTADOS



Todos los participantes en esta investigación, a excepción de *GAL6*, tenían muchos años de experiencia laboral docente antes de matricularse en la UTPL.

En la época de la entrevista, la mayoría continuaban su trabajo docente posteriormente a su graduación. Por lo tanto, la situación laboral actual de los participantes no es una consecuencia de su graduación, sin que es al revés: se graduaron (cada uno en su mención) porque *ya trabajaban como docentes*.

GAL6 es la excepción: ella se graduó para comenzar su carrera y efectivamente consiguió trabajo en un plantel de Galápagos al graduarse. De hecho, *GAL6* trabajaba como Asistente de Servicio en el plantel en el que hoy labora como docente.

El único participante que no trabaja como docente (*GAL3*) está representado en la categoría de *Trabaja en un puesto profesional no relacionado con la docencia*, aunque es el Jefe de Currículo en la Dirección Provincial de Educación de Galápagos. Se lo incluye en esta categoría al no trabajar al interior de un plantel. De todas formas, *GAL3* había trabajado por muchos años como docente y declaró estar dispuesto a retornar a las aulas.

Otros trabajos *no profesionales*

Se debe notar un factor importante invisible a la investigación: la situación laboral de los docentes puede incluir trabajos adicionales *no profesionales* simultáneos a la docencia, que los cuestionarios no recogen.

Como se vio en el marco teórico (*Horas de trabajo (y otros trabajos)*) en la sección 3.1.3 *Las condiciones de enseñanza y aprendizaje*), es común que docentes tengan un segundo trabajo, lo que puede impactar en la calidad de la enseñanza.

Durante las entrevistas se constató que *GAL1* es dueña de una papelería y trabaja a medio tiempo en ella y *GAL2* es dueño de un taxi, que maneja él mismo a medio tiempo también.

En criterio de la investigadora, es todavía mayor la proporción de docentes con segundos trabajos o negocios no calificados como *profesionales* y son pocos los que se dedican exclusivamente a la docencia. Lo mismo ocurre con otros cargos públicos en otras instituciones (Parque Nacional Galápagos, delegaciones de Ministerios, Municipios y funcionarios de la salud, entre otros).

Tabla P4

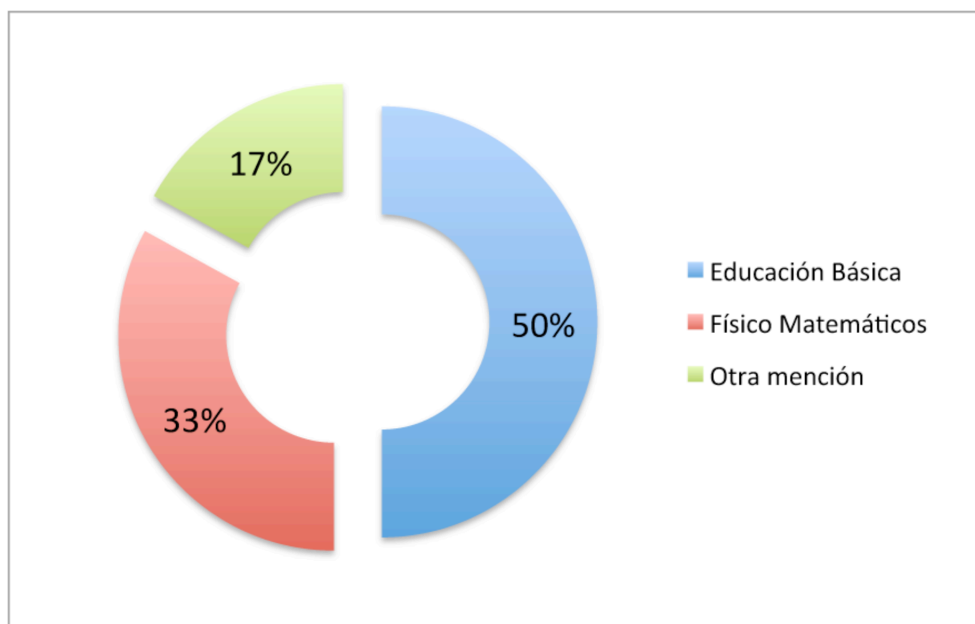
ÁMBITO DE TRABAJO

¿TRABAJA O HA TRABAJADO EN EL ÁMBITO DE SU ESPECIALIDAD?	TOTAL		FEMENINO		MASCULINO	
	f	%	f	%	f	%
Sí	6	100	3	50	3	-
No	-	-	-	-	-	-
TOTAL	6	100	3	50	3	100
ÁMBITO DOCENTE EN EL QUE TRABAJA O TRABAJÓ	f	%	f	%	f	%
Educación Infantil	-	-	-	-	-	-
Educación Básica	3	50	2	33	1	17
Lengua y Literatura	-	-	-	-	-	-
Químico Biológicas	-	-	-	-	-	-
Físico Matemáticas	2	33	-	-	2	33
Ciencias Humanas y Religiosas	-	-	-	-	-	-
Otras (especifique)	1	17	1	17		
TOTAL	6	100	3	50	3	50

FUENTE: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos en la aplicación del cuestionario para titulados de la Escuela de Ciencias de la Educación de la UTPL

Gráfico P4

ÁMBITO DE TRABAJO



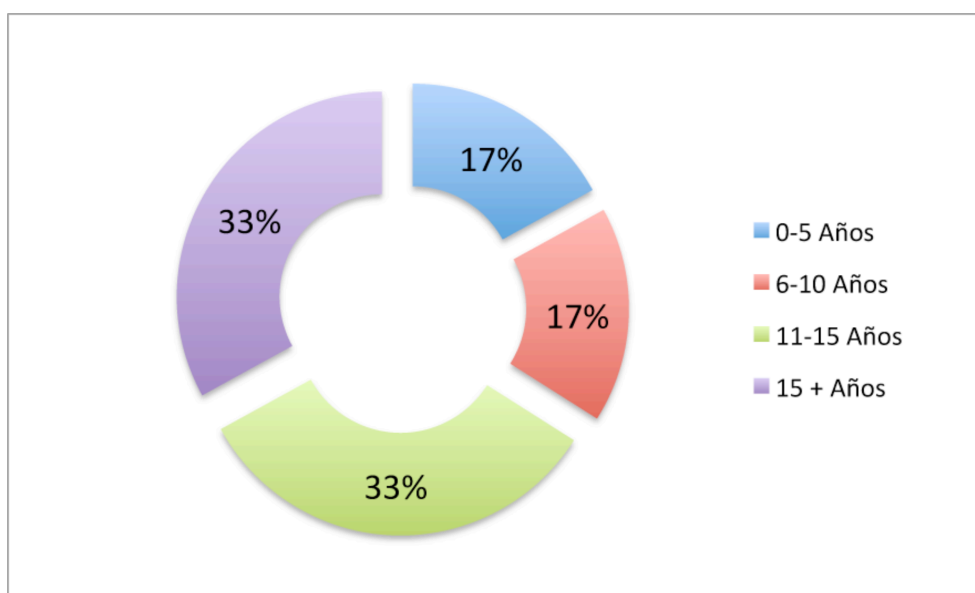
En su mayoría, el ámbito de trabajo de los participantes corresponde al que ya desempeñaban como docentes antes de matricularse, por lo que no se puede decir que, gracias a las titulaciones, consiguieron trabajo en su especialidad, sino que escogieron su especialidad en función de un trabajo que ya tenían.

Tabla P7
LONGEVIDAD LABORAL

AÑOS TRABAJADOS	TOTAL		FEMENINO		MASCULINO	
	f	%	f	%	f	%
0-5 Años	1	17	1	17	-	-
6-10 Años	1	17	1	17	-	-
11-15 Años	2	33	-	-	2	33
15 + Años	2	33	1	17	1	17
TOTAL	6	100	3	50	3	50

FUENTE: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos en la aplicación del cuestionario para titulados de la Escuela de Ciencias de la Educación de la UTPL

Gráfico P7
LONGEVIDAD LABORAL



Como es de esperar teniendo en cuenta la edad y perfil profesional de los participantes, la media de longevidad laboral es alta.

Aunque no se disponen de estadísticas precisas, en experiencia de la investigadora la plantilla docente en Galápagos (al menos la de San Cristóbal) ha cambiado poco en las últimas décadas. Consecuentemente, existen muchos docentes cada vez de más edad y han sido escasos los nuevos titulados.

Esta situación se espera que cambie en los próximos años, a medida que se jubilan algunos docentes y aparecen jóvenes graduados en Ciencias de la Educación.

Por ahora, la plantilla permanece de avanzada edad y poco renovada.

Tabla P8

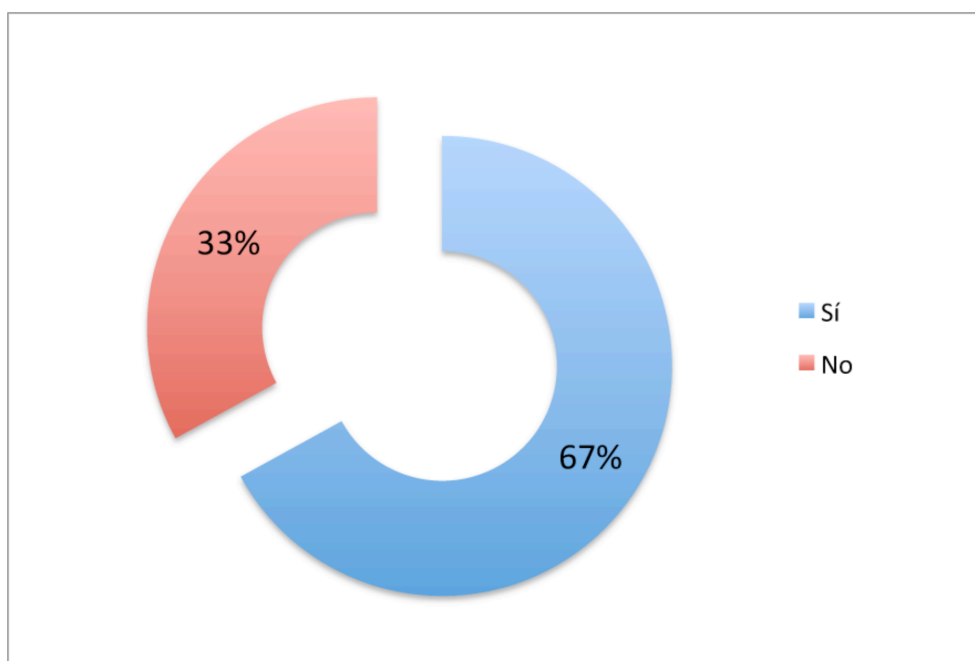
CUANDO INICIÓ SUS ESTUDIOS, ¿ESTUVO TRABAJANDO COMO DOCENTE?

¿CUÁNDO INICIÓ SUS ESTUDIOS, ESTUVO TRABAJANDO COMO DOCENTE?	TOTAL		FEMENINO		MASCULINO	
	f	%	f	%	f	%
Sí	4	67	2	33	2	33
No	2	33	1	17	1	17
TOTAL	6	100	3	50	3	50

FUENTE: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos en la aplicación del cuestionario para titulados de la Escuela de Ciencias de la Educación de la UTPL

Gráfico P8

CUANDO INICIÓ SUS ESTUDIOS, ¿ESTUVO TRABAJANDO COMO DOCENTE?



Como ya se mencionó, la mayoría de los participantes ya trabajaba como docente al momento de matricularse en la UTPL.

Sin embargo, aunque no fuesen docentes, el resto trabajaba ya muy cerca de la profesión docente: *GAL5* trabajaba como Asistente de Servicio en el plantel en el que luego trabajaría como docente y *GAL3* había sido docente por muchos años y en el momento de la entrevista se encontraba trabajando para la Dirección Provincial de Educación (también declaró sus intenciones de volver a la docencia).

Es decir, que todos los participantes ya estaban, de una forma u otra, vinculados a la carrera docente.

Tabla P15

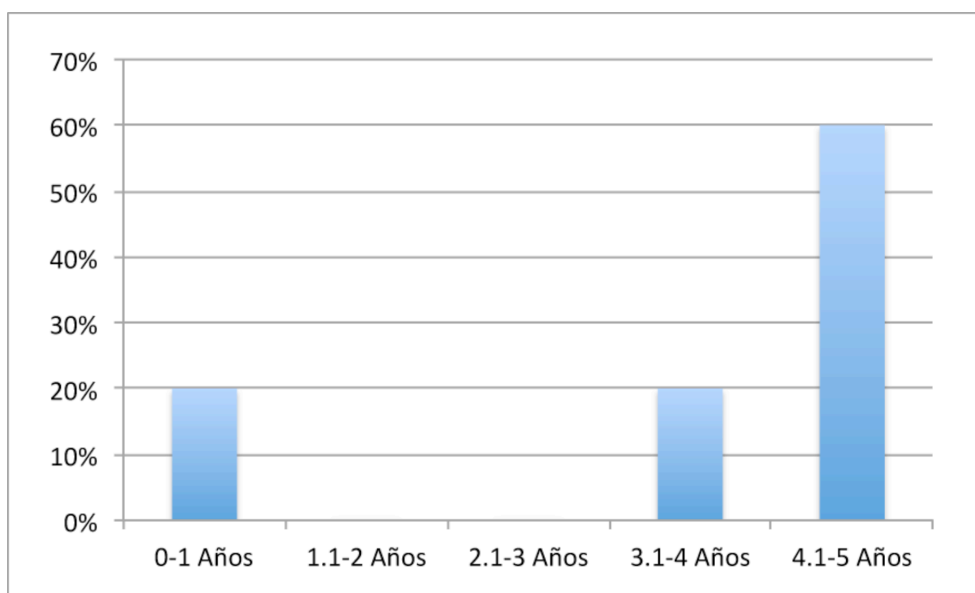
¿CUÁNTO TIEMPO HA TRABAJADO COMO DOCENTE DESDE QUE OBTUVO LA TITULACIÓN?

AÑOS TRABAJADOS DESDE LA TITULACIÓN	TOTAL		FEMENINO		MASCULINO	
	f	%	f	%	f	%
0-1 Años	2	33	1	17	1	17
1.1-2 Años	-	-	-	-	-	-
2.1-3 Años	-	-	-	-	-	-
3.1-4 Años	1	17	-	-	1	17
4.1-5 Años	3	50	2	33	1	17
TOTAL	6	100	3	50	3	50

FUENTE: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos en la aplicación del cuestionario para titulados de la Escuela de Ciencias de la Educación de la UTPL

Gráfico P15

¿CUÁNTO TIEMPO HA TRABAJADO COMO DOCENTE DESDE QUE OBTUVO LA TITULACIÓN?
(% de Participantes)



El perfil de los participantes que se viene describiendo (de elevada media de edad y ya vinculados a la carrera docente) se ve reflejado en las Tablas P16 y P16 y el Gráfico P15.

La gran mayoría ha continuado trabajando como docente (o, en el caso de *GAL3*, en su profesión no docente) desde su titulación.

Tabla P16

¿CUÁNTO TIEMPO HA TRABAJADO EN TOTAL EN UN PUESTO PROFESIONAL NO DOCENTE DESDE QUE OBTUVO LA TITULACIÓN?

AÑOS TRABAJADOS DESDE LA TITULACIÓN COMO NO DOCENTE	TOTAL		FEMENINO		MASCULINO	
	f	%	f	%	f	%
0-1 Años	-	-	-	-	-	-
1.1-2 Años	-	-	-	-	-	-
2.1-3 Años	-	-	-	-	-	-
3.1-4 Años	-	-	-	-	-	-
4.1-5 Años	1	100	-	-	1	100
TOTAL	1	100	0	0	1	100

FUENTE: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos en la aplicación del cuestionario para titulados de la Escuela de Ciencias de la Educación de la UTPL

Tabla P17

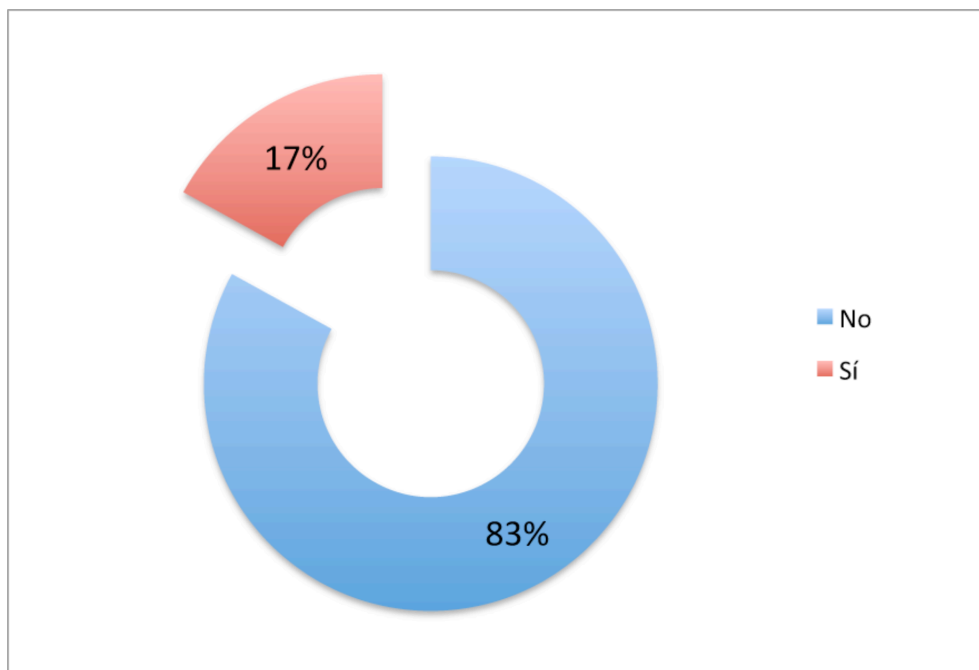
SU TRABAJO (ACTUAL O ÚLTIMO) ¿LE OBLIGÓ A CAMBIAR DE RESIDENCIA?

CAMBIO DE RESIDENCIA	TOTAL		FEMENINO		MASCULINO	
	f	%	f	%	f	%
Sí	1	17	-	-	1	17
No	5	83	3	50	2	33
TOTAL	6	100	3	50	3	50

FUENTE: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos en la aplicación del cuestionario para titulados de la Escuela de Ciencias de la Educación de la UTPL

Gráfico P17

SU TRABAJO (ACTUAL O ÚLTIMO) ¿LE OBLIGÓ A CAMBIAR DE RESIDENCIA?



Como ya se ha mencionado, las características geográficas y sociales de Galápagos significa que hay poco movimiento de personas entre islas, en relación al número de pobladores de cada una. Por lo tanto, los colonos prefieren trabajar en la misma isla en la que residen.

Muchos de los participantes llegaron a Galápagos como colonos hace algunas décadas, y buscaron trabajo en la isla a la que arribaron.

Incluso la excepción en esta pregunta (*GAL3*) tiene la misma historia: originalmente él había trabajado como docente en la isla en la que residía. Fue únicamente al buscar un trabajo fuera de la docencia (en la Dirección Provincial de Educación de Galápagos) que tuvo que trasladarse a otra isla.

Tabla P21

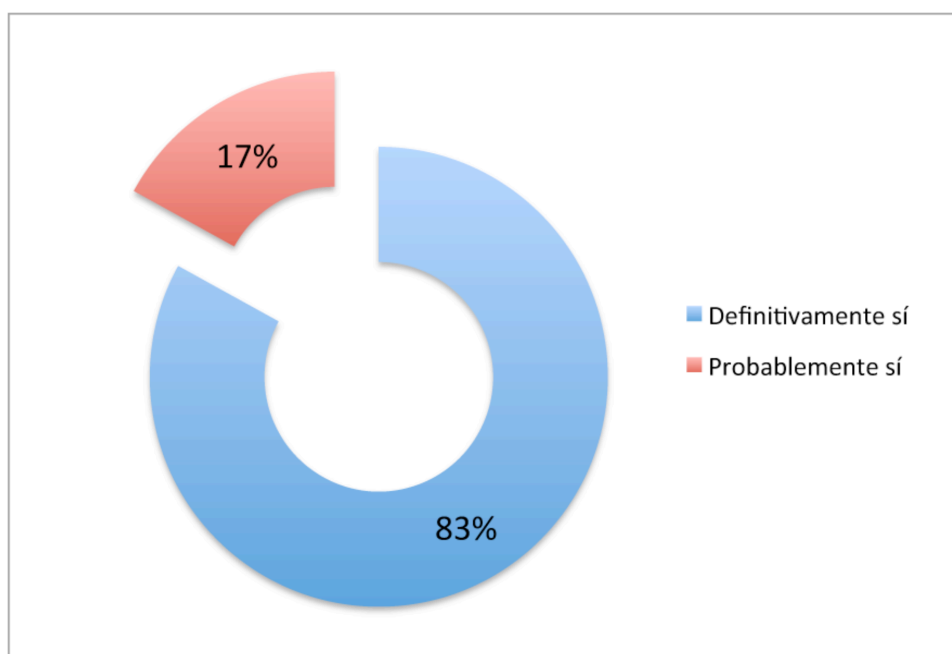
SU CONDICIÓN DE VIDA LUEGO DE MATRICULARSE EN LA UTPL ¿HA MEJORADO?

MEJORA EN LA CONDICIÓN DE VIDA	TOTAL		FEMENINO		MASCULINO	
	f	%	f	%	f	%
Definitivamente sí	5	83	2	33	3	50
Probablemente sí	1	17	1	17	-	-
Indeciso	-	-	-	-	-	-
Probablemente no	-	-	-	-	-	-
Definitivamente no	-	-	-	-	-	-
TOTAL	6	100	3	50	3	50

FUENTE: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos en la aplicación del cuestionario para titulados de la Escuela de Ciencias de la Educación de la UTPL

Gráfico P21

SU CONDICIÓN DE VIDA LUEGO DE MATRICULARSE EN LA UTPL ¿HA MEJORADO?



Todos los participantes declararon que su titulación probablemente o definitivamente mejoró su “condición de vida”. Este resultado se puede explicar, para cinco de los seis encuestados, por el aumento del salario que recibieron como consecuencia directa y automática de su titulación. La sexta persona obtuvo un trabajo docente (mejor pagado que su anterior como Asistente de Servicio) gracias también a su titulación.

Como se comentó en la sección 3.1.2 *La contratación y la carrera profesional*, un salario docente justo es uno de los factores clave en la profesionalización de la labor docente y las nuevas políticas nacionales de educación buscan actualizar el salario docente integrándolos con los de los demás servidores públicos. Esto significa un aumento, siempre y cuando los docentes tengan un nivel apropiado de titulación.

En este sentido, la titulación en Ciencias de la Educación contribuye a profesionalizar la labor docente, al menos en lo que se refiere a un reconocimiento salarial justo.

Sin embargo, en este punto es necesario hacer unos comentarios sobre la calidad de vida de los docentes de Galápagos.

Según la Ley Orgánica de Régimen Especial para Galápagos (LOREG), todos los funcionarios públicos del archipiélago cobran doble sueldo, como compensación por el superior coste de la canasta de vida, así como por la precariedad de algunos servicios básicos, como los de salud.

En la práctica, esto significa que los docentes de Galápagos, a diferencia del Ecuador continental, se distinguen en sus comunidades por estar entre los miembros más prósperos. Es decir, que es posible que en Galápagos la profesión docente cuente con algo más prestigio social que en el resto del país – aunque este prestigio no esté necesariamente ligado a la calidad de su desempeño, sino a su poder de adquisición.

Esto se visibiliza socialmente en el tamaño y calidad de sus casas, así como en la posesión de vehículos (en Galápagos no está permitido el ingreso de vehículos para uso particular, sino solo institucional y comercial; a pesar de esto, es común ver a profesores utilizando vehículos diariamente, a todos los efectos como si fuese un vehículo particular).

Por lo tanto, la medida de una retribución justa de los docentes en Galápagos para mejorar la calidad de la enseñanza debe ser analizada teniendo en cuenta estas particularidades.

Encuestas a autoridades educativas

Tabla PA6

¿QUE TIPOS DE INCENTIVOS SE TIENEN CONSIDERADOS POR PARTE DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA?

Autoridad1 • Asignación de cargos de mayor responsabilidad • Capacitaciones permanentes • Participación en el programa 'Profesores a Bordo' (tour navegable en Galápagos)
Autoridad2 • Asignación de cargos de mayor responsabilidad en proyectos educativos • Capacitaciones • Participación en el programa 'Profesores a Bordo' (tour navegable en Galápagos)

FUENTE: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos en la aplicación del cuestionario para titulados de la Escuela de Ciencias de la Educación de la UTPL

La situación laboral de los docentes se ve condicionada, en parte por las características de manejo del plantel en el que trabajan.

Como medida de incentivos, las dos autoridades entrevistadas dieron respuestas muy similares. Esto se debe a que la oferta de incentivos para docentes en Galápagos suele darse en forma de actividades que ofrecen variedad, en un contexto insular de mucho aislamiento. Esta oferta es limitada, por lo que la demanda de los profesores es alta y se puede usar como mecanismo efectivo de incentivo.

Un ejemplo son capacitaciones impartidas por organizaciones externas como fundaciones, nacionales e internacionales (el Parque Nacional Galápagos, la Fundación Charles Darwin, WWF, etc.) a menudo ambientales. En concreto, las dos autoridades mencionaron el programa *Profesores a Bordo*, consistente en un tour navegable con capacitación ambiental organizado por la Fundación Charles Darwin en convenio con una empresa turística.

En ocasiones, los talleres impartidos por fundaciones se dan en forma de proyectos, en los que algunos docentes se hacen cargo de la participación de los alumnos. Esto es a lo que las autoridades se refieren con "Asignación de cargos de mayor responsabilidad".

El incentivo en estos casos no es siempre el mayor, puesto que la participación en estos proyectos supone trabajo adicional. A pesar de que estas experiencias suelen incluir viajes y en ocasiones recursos técnicos (por ejemplo, una *laptop*), son relativamente pocos los docentes que aprecian las oportunidades que estos proyectos brindan.

Tabla PA8

¿CUÁLES SON LAS EXPECTATIVAS CON RESPECTO AL PERSONAL DOCENTE? ¿QUÉ DEMANDA DE ELLOS?

Autoridad1 • Que tengan buena reputación • Que sean eficientes y eficaces (que tengan un buen desempeño laboral) • Que tengan una pedagogía actualizada
Autoridad2 • “Cumplir con todas las leyes y reglamentos generales e internos.” • Que sean eficiente y eficaces • Que posean un sentido de compromiso con la institución educativa

FUENTE: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos en la aplicación del cuestionario para titulados de la Escuela de Ciencias de la Educación de la UTPL

Es interesante notar que las respuestas a esta pregunta no concuerdan mucho (quizás por la forma en que está formulada) con las *competencias* descritas en la sección 3.3.4 *Competencias profesionales docentes*, a excepción de la expectativa de actualización pedagógica.

Sin embargo, todas las respuestas describen en cierta forma el modo de pensar de las autoridades encuestadas.

La primer respuesta de *Autoridad1*, por ejemplo, tiene que ver son las características de vivir en una sociedad pequeña (se trata de la isla Isabela, con una población de poco más de 2.500 habitantes). Se entiende que aquí, “buena reputación” significa madurez y discreción y es correcto estimar que los docentes deberían ser ejemplos en sus comunidades.

La similitud de la segunda respuesta por ambas autoridades llama la atención. La investigadora cree que se trata de un texto estándar sobre los requisitos docentes, en lugar de expectativas específicas del plantel o la autoridad misma.

La *Autoridad2* quizás se caracteriza por ser algo estricta, poniendo énfasis en el cumplimiento estricto de reglamentos como la primera expectativa. También valora un “sentido de compromiso”, no con los docentes o su educación, sino con la institución educativa.

Tabla PA10

ADEMÁS DE LA CARGA DOCENTE ¿QUÉ OTRAS ACTIVIDADES REALIZA EL PROFESIONAL (GRADUADOS EN LA UTPL)? (POR EJEMPLO: SUPERVISIÓN DE CAMPOS DE ACCIÓN (ALFABETIZACIÓN, CRUZ ROJA, SERVICIO DE RENTAS INTERNAS, EDUCACIÓN VIAL, INSPECTOR, OTRAS). DESCRÍBALAS.

Autoridad1 • La profesora (GAL1) es Responsable del Proyecto de Educación Nacional de Sexualidad Asertiva y pertenece a la Comisión Social y Cultural del plantel. • El profesor (GAL2) tiene a su cargo el proyecto de reciclaje del colegio y es parte de la Comisión de Deportes.
Autoridad2 • Las dos profesoras (GAL5 y GAL6) trabajan en el Proyecto de Recuperación Pedagógica. • La profesora GAL6 Responsable de la Comisión Social y Cultural del plantel.

FUENTE: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos en la aplicación del cuestionario para titulados de la Escuela de Ciencias de la Educación de la UTPL

La mayoría de los participantes realizan otras actividades en el plantel.

Sin embargo, esto no necesariamente refleja un mayor compromiso de los participantes por la docencia ya que estas actividades son *obligatorias*.

A diferencia del Ecuador continental, en el que existe la posibilidad de trabajar horas extra como forma de aumentar la retribución, en Galápagos estos trabajos en horas adicionales son obligatorios²¹.

Esto quizás explica las respuestas a la pregunta 11, abajo.

Tabla PA11

**LOS DOCENTES DE LA INSTITUCIÓN (GRADUADOS EN LA UTPL),
¿TIENEN HABILIDADES ADICIONALES COMO UN VALOR AGREGADO A LA DOCENCIA?**

Autoridad1 No.
Autoridad2 No.

FUENTE: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos en la aplicación del cuestionario para titulados de la Escuela de Ciencias de la Educación de la UTPL

²¹ En el momento de escribir estas líneas (finales de marzo de 2011), con el comienzo de un nuevo año escolar ya se están implementando cambios al horario docente, en anticipación a la nueva Ley de Educación, la cual todavía no se publica en el Registro Oficial. A partir de ahora, los docentes ya no trabajan horas extra, sino que deben cumplir 40 horas semanales en el plantel: 30 de clases y 10 para las demás actividades.

5.3 Contexto laboral

Tabla P3

TRABAJA O HA TRABAJADO COMO DOCENTE EN...

TIPO DE INSTITUCIÓN	TOTAL		FEMENINO		MASCULINO	
	f	%	f	%	f	%
Institución educativa fiscal	-	-	-	-	-	-
Institución educativa municipal	-	-	-	-	-	-
Institución educativa particular	-	-	-	-	-	-
Institución educativa fisco misional	6	100	3	50	3	50
TOTAL	6	100	3	50	3	50
NIVEL	f	%	f	%	f	%
Inicial	-	-	-	-	-	-
Básico	3	50	2	33	1	17
Bachillerato	3	50	1	17	2	33
Superior	-	-	-	-	-	-
TOTAL	6	100	3	50	3	50

FUENTE: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos en la aplicación del cuestionario para titulados de la Escuela de Ciencias de la Educación de la UTPL

Gráfico P3a

TIPO DE INSTITUCIÓN EDUCATIVA (% de Participantes)

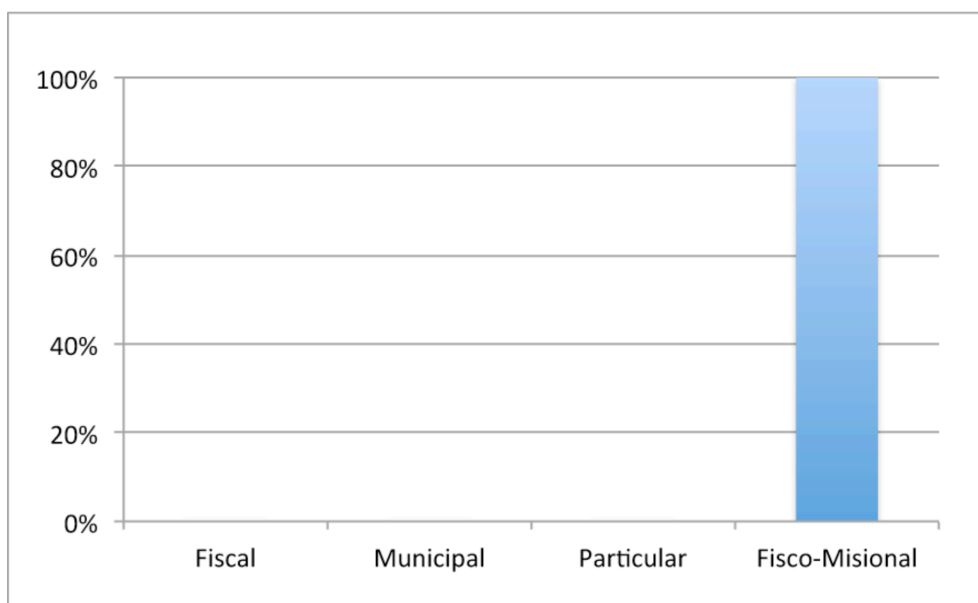
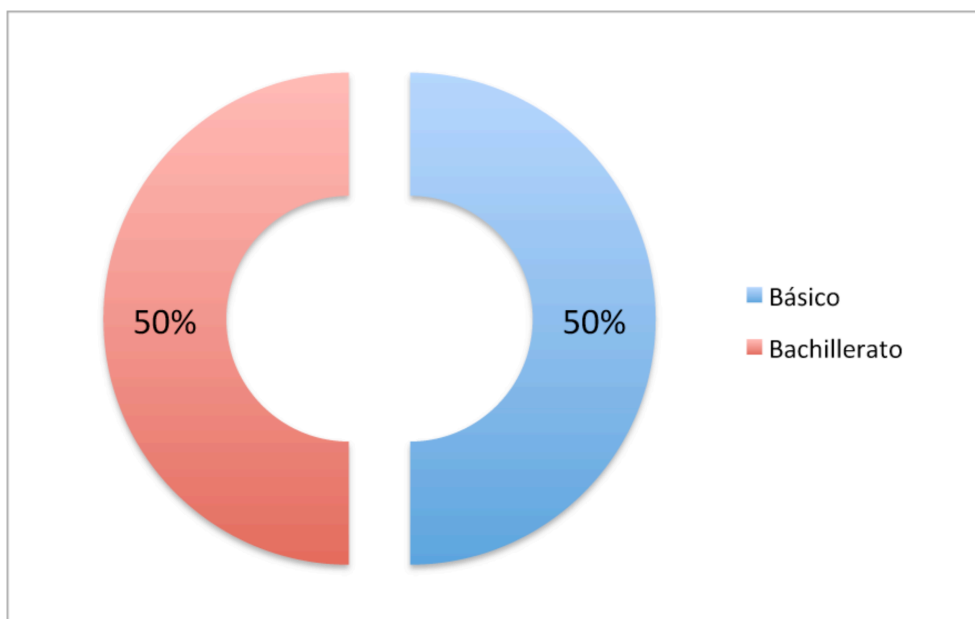


Gráfico P3b

NIVEL EDUCATIVO DE DOCENCIA



Todos los participantes son docentes activos a excepción de *GAL3*, que fue docente por muchos años y hoy trabaja en la Dirección Provincial de Educación de Galápagos, por lo que todos están incluidos en las Tablas P3, P5 y P6, que describen el contexto laboral docente, presente o pasado, de los recién graduados en Ciencias de la Educación.

En primer lugar, el contexto laboral docente de los participantes se caracteriza por ser Fisco-Misional– ver Gráfico P3a.

Así como Galápagos puede tener características tanto urbanas como rurales, es cierto que el archipiélago se define por su *aislamiento* del resto del país. Así y especialmente en las islas menos pobladas (como las que forman parte de este estudio: Isabela y San Cristóbal), Galápagos se sigue caracterizando por ser receptor de misiones emprendedoras de diversa índole: científicas, de negocio, culturales y también religiosas.

Es así que muchos de los planteles de educación básica y de bachillerato públicos (que pueden ser Fiscales, Fisco-Misionales o Municipales – ver Tabla 6) son administrados por miembros de la jerarquía de la Iglesia Católica.

Es en este contexto que se deben entender (o se pueden explicar) los comentarios de un participante en particular, *Autoridad Educativa1*, quien incluye como requisito docente para ejercer la profesión en su plantel el ser católico. En este sentido, se puede advertir un

posible conflicto: entre una realidad cultural (la administración de un centro educativo por religiosos) y un derecho legal (el principio de laicidad de la educación pública).

En cuanto al nivel de docencia (ver Gráfico P3b), la mitad de los encuestados son (o en el caso de *GAL3*, han sido) docentes de nivel básico y la otra mitad de nivel de Bachillerato. No queda clara la significancia de esta estadística, al menos con tan pocos encuestados. Si se tratase de un estudio a nivel provincial, con una muestra realmente representativa, no solo de Galápagos como provincia sino de cada una de las cuatro comunidades, quizás serviría para describir un panorama real. Al momento, es difícil deducir conclusiones significativas de este dato concreto.

Tabla P5

TIPO DE RELACIÓN LABORAL CON LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA

RELACIÓN LABORAL	TOTAL		FEMENINO		MASCULINO	
	f	%	f	%	f	%
Nombramiento	6	100	3	50	3	50
Contrato indefinido	-	-	-	-	-	-
Contrato ocasional	-	-	-	-	-	-
Reemplazo	-	-	-	-	-	-
Otras (especifique)	-	-	-	-	-	-
TOTAL	6	100	3	50	3	50

FUENTE: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos en la aplicación del cuestionario para titulados de la Escuela de Ciencias de la Educación de la UTPL

Tabla P6

HORARIO LABORAL

HORARIO LABORAL	TOTAL		FEMENINO		MASCULINO	
	f	%	f	%	f	%
A tiempo completo	6	100	3	50	3	50
A tiempo parcial	-	-	-	-	-	-
Por horas	-	-	-	-	-	-
Otras (especifique)	-	-	-	-	-	-
TOTAL	6	100	3	50	3	50

FUENTE: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos en la aplicación del cuestionario para titulados de la Escuela de Ciencias de la Educación de la UTPL

Gráfico P5

TIPO DE RELACIÓN LABORAL CON LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA (% de participantes)

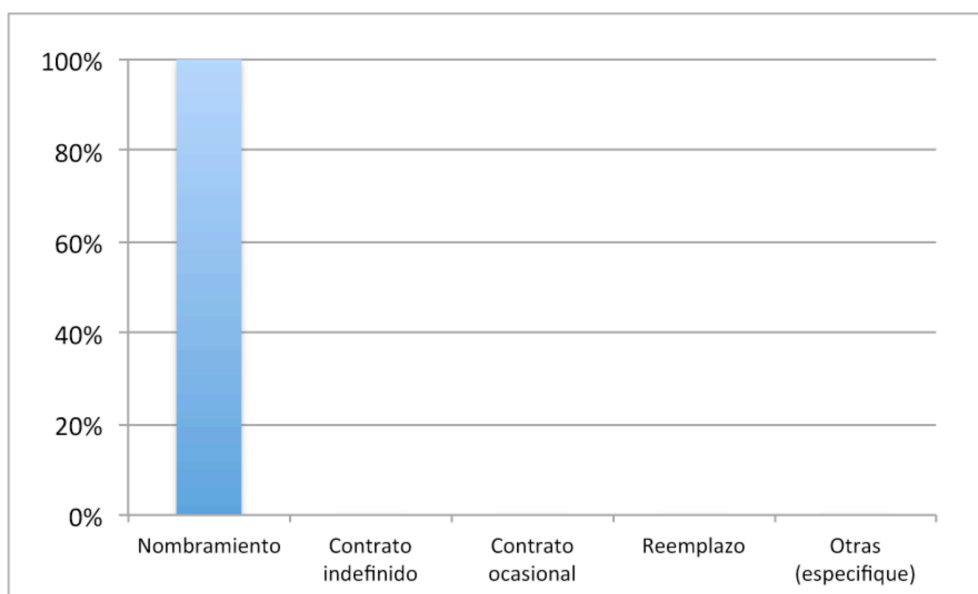
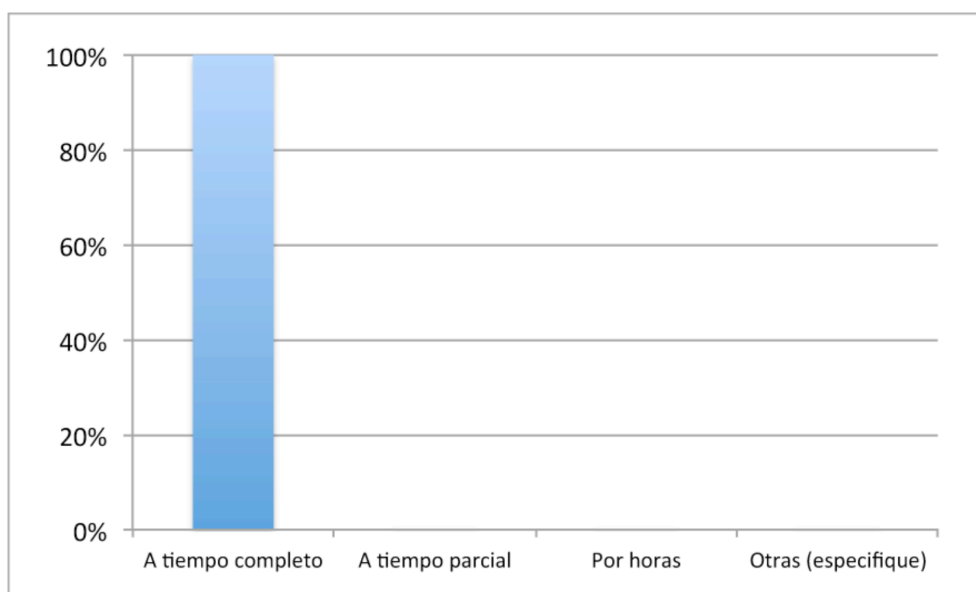


Gráfico P6

HORARIO LABORAL (% de participantes)



Todos los encuestados tienen nombramiento y trabajan a tiempo completo.

Según la Disposición Transitoria Décima Cuarta de la nueva Ley Orgánica de Educación Intercultural (2011) "Los y las bachilleres que se encuentren y los que ingresen excepcionalmente en la carrera educativa pública, tendrán un nombramiento provisional por seis años, período en el cual deberán obtener un título profesional docente. Se revocará el nombramiento provisional a los bachilleres que no obtengan su título profesional docente en este período. (...)" (Ley Orgánica de Educación Intercultural, 2011, Disposición Transitoria Décima Cuarta).

En el caso de los participantes de este estudio, su titulación se debió a las exigencias que se les hacía para conservar su nombramiento.

En general, la estabilidad laboral debería contribuir a la mejora de la calidad de la educación. La titulación en Ciencias de la Educación es útil aquí para garantizar la continuidad de dicha estabilidad.

Por otra parte, los participantes trabajan a tiempo completo, lo que en teoría es consistente con una labor tan importante como la de la docencia. Teniendo en cuenta los graves problemas de la educación en el Ecuador (ver Tabla 8), se esperaría que los docentes se dedicasen por completo a su trabajo en lugar de tener trabajos adicionales.

Sin embargo, como ya se comentó anteriormente, no es extraño que un docente de Galápagos tenga un segundo y hasta un tercer trabajo.

¿Cómo puede ser esto? Esto es posible porque, hasta ahora, la jornada laboral docente se contabilizaba únicamente por las horas de clase: de 7.30 a 13.30. Los docentes tienen libertad para usar el resto del tiempo en tareas como la planificación de clase y la evaluación a estudiantes. Sin embargo, muchos docentes utilizan parte de este tiempo para llevar a cabo trabajo adicional no-docente.

Con la nueva Ley de Educación (2011), la jornada laboral queda establecida en 40 horas semanales, por lo que se espera que más profesores se dediquen por completo a su trabajo docente.

Tabla P9

¿EN QUÉ TIPO DE INSTITUCIÓN/EMPRESA DESARROLLA/DESARROLLABA SU TRABAJO COMO NO DOCENTE?

INSTITUCIÓN/EMPRESA	TOTAL		FEMENINO		MASCULINO	
	f	%	f	%	f	%
Administración Pública	1	100	-	-	1	100
Empresa privada	-	-	-	-	-	-
Empresa familiar	-	-	-	-	-	-
Trabajador/a por cuenta propia	-	-	-	-	-	-
TOTAL	1	100	0	0	1	100

FUENTE: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos en la aplicación del cuestionario para titulados de la Escuela de Ciencias de la Educación de la UTPL

Tabla P10

¿QUÉ TITULACIÓN ES/ERA LA EXIGIDA EN LA INSTITUCIÓN/EMPRESA DONDE TRABAJA/TRABAJABA PARA EL PUESTO QUE OCUPA/OCUPABA?

TITULACIÓN EXIGIDA	TOTAL		FEMENINO		MASCULINO	
	f	%	f	%	f	%
De cuarto nivel (Diplomado, Especialidad, Maestría, Doctorado)	-	-	-	-	-	-
De tercer nivel (Licenciatura, Ingeniería, Economía, etc.)	1	100	-	-	1	100
Ninguna/No se exige titulación	-	-	-	-	-	-
TOTAL	1	100	0	0	1	100

FUENTE: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos en la aplicación del cuestionario para titulados de la Escuela de Ciencias de la Educación de la UTPL

Tabla P11

¿QUÉ TIPO DE RELACIÓN LABORAL TIENE/TENÍA?

TIPO DE RELACIÓN LABORAL	TOTAL		FEMENINO		MASCULINO	
	f	%	f	%	f	%
Laboral indefinida	1	100	-	-	1	100
Laboral de duración determinada	-	-	-	-	-	-
Otras situaciones	-	-	-	-	-	-
TOTAL	1	100	0	0	1	100

FUENTE: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos en la aplicación del cuestionario para titulados de la Escuela de Ciencias de la Educación de la UTPL

Tabla No. P12

¿LA RELACIÓN LABORAL ES/ERA...?

RELACIÓN LABORAL	TOTAL		FEMENINO		MASCULINO	
	f	%	f	%	f	%
A tiempo completo	1	100	-	-	1	100
A tiempo parcial	-	-	-	-	-	-
Por horas	-	-	-	-	-	-
Otras	-	-	-	-	-	-
TOTAL	1	100	0	0	1	100

FUENTE: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos en la aplicación del cuestionario para titulados de la Escuela de Ciencias de la Educación de la UTPL

Las Tablas P9 a P12 están diseñadas para aprender sobre la situación laboral de los recientes graduados que, por la razón que sea, no trabajan como docentes. Se presume que las estadísticas de estas tablas pueden ser un indicador de algún tipo de problema de acceso a la carrera docente una vez graduado.

Sin embargo, los resultados de las Tablas P9 a P12 de esta investigación hacen referencia al participante *GAL3*, quien no responde al perfil de alguien con problemas para trabajar como docente sino a alguien quien, después de muchos años de docencia, se graduó en Ciencias de la Educación precisamente para acceder al puesto de Jefe de Currículo de la Dirección Provincial de Educación de Galápagos. Como tal, trabaja en la administración pública, en un cargo que requiere de título de nivel universitario, con un contrato de trabajo indefinido y a tiempo completo.

GAL3 Fue categorizado, según las reglas del cuestionario, como tener un puesto de trabajo “no relacionado con la docencia”, por no trabajar al interior de un plantel. Sin embargo, es importante recalcar que de hecho *GAL3* sí se puede considerar cercano a la labor docente. Primero, porque su trabajo es el desarrollo curricular, lo que está muy relacionado tanto con los docentes como con los alumnos. Segundo, como ya se comentó, *GAL3* había sido docente por muchos años y manifestó sus deseos de volver a practicar la docencia.

Encuestas a autoridades educativas

Tabla PA1

¿CUÁLES SON LOS REQUISITOS EXIGIDOS EN SU INSTITUCIÓN PARA POSTULAR A UN CARGO DOCENTE?

Autoridad1 • Título profesional, de acuerdo a la necesidad docente • Ser católico de preferencia • Vocación y carisma • Residencia permanente en Galápagos, a menos que no exista oferta insular • Experiencia laboral
Autoridad2 • Título profesional en Ciencias de la Educación • Experiencia laboral • Vocación • Cumplir con requisitos administrativos de la Dirección Provincial de Educación

FUENTE: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos en la aplicación del cuestionario para titulados de la Escuela de Ciencias de la Educación de la UTPL

El requisito más notable para postular a un cargo docente según los encuestados es el de título profesional. En el momento de la investigación, las políticas públicas educativas del nuevo gobierno (desde el Plan Decenal de Educación 2006-2015 y la Constitución de 2008 en adelante) ya están entrando en vigor y parece que la necesidad de un título profesional (se entiende que universitario) está muy interiorizada por las autoridades de plantel.

También es requisito para la docencia en Galápagos contar con residencia permanente, a menos (como indica *Autoridad1*) que no exista oferta local.

Ambos encuestados coinciden en exigir la *vocación* como un requisito para postular a un cargo docente en su institución. Esto puede ser problemático por dos razones. Primero, el concepto de *vocación* puede entrar en conflicto con la profesionalización de la docencia, si implica *sacrificio*, *abnegación* o contentarse con menos de lo que debería ser justo para cualquier trabajo que se considere importante y digno. Segundo, es difícil ver cómo una actitud (algo abstracto en sí mismo) se puede considerar un *requisito exigido* siquiera para *postular a un cargo docente* y cuáles serían los criterios técnicos para definir y diferenciar este supuesto requisito.

Este problema se detecta también en el segundo requisito declarado por la *Autoridad1*: “Ser católico de preferencia”. Si este requisito fuese tal en la práctica, no sólo sería extraño sino también ilegal. En el perfil de la *Autoridad1* (ver sección 4.5 *Procedimiento*) se puede ver cómo el entrevistado intenta reconciliar el principio de igualdad de oportunidades con su preferencia por un/a docente de la misma religión. Se trata de un problema no resuelto, viniendo de una autoridad educativa.

Tabla PA2

DURANTE EL ÚLTIMO AÑO, ¿HA RECBIDO SOLICITUDES DE EMPLEO EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA?

Autoridad1 Sí. 2a. ¿CUÁNTAS? 3
Autoridad1 Sí. 2a. ¿CUÁNTAS? 10

FUENTE: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos en la aplicación del cuestionario para titulados de la Escuela de Ciencias de la Educación de la UTPL

Según las respuestas a esta pregunta, existe una oferta local de docentes en sus planteles que podría superar la demanda (ver *Tabla PA3* abajo).

Como se comentó más arriba, el relevo de docentes en Galápagos sigue siendo lento. Muchos de los profesores que ejercían en San Cristóbal durante la edad escolar de la investigadora siguen ejerciendo hoy.

Por lo tanto, es posible que existan jóvenes graduados que no consiguen acceder a la carrera docente. El nombramiento de los docentes actuales dificulta el relevo generacional, por lo que deberán ser los incentivos para la jubilación mencionados en el marco teórico (ver *Jubilación* en 3.1.2 *La contratación y la carrera profesional* y *Plan Decenal de Educación 2006-2015* en 3.2.3 *Políticas educativas nacionales*) los que permitan dicha renovación.

Tabla PA3

¿REQUIERE MÁS PERSONAL DOCENTE?

Autoridad1	
No, tengo exactamente lo que necesito.	
Autoridad2	
Sí.	
NIVEL	ÁMBITO DE CONOCIMIENTO
• Superior	• Idiomas
• Superior	• Educación Básica
• Superior	• Parvularia
• Superior	• Música

FUENTE: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos en la aplicación del cuestionario para titulados de la Escuela de Ciencias de la Educación de la UTPL

Según la oferta docente mostrada en la tabla anterior, se aprecia un déficit de demanda en el plantel de la *Autoridad1*. De hecho, el entrevistado declaró que es posible que le “sobren” docentes en su establecimiento (un colegio) a futuro. La razón que dio es el cambio que se está dando en la educación primaria: la Educación Básica (escuelas) incluye ahora tres grados más: octavo, noveno y décimo y los colegios deben únicamente enseñar el Bachillerato (es decir, los últimos 3 años antes de la universidad). En el momento actual de transición los alumnos pueden escoger si quieren cursar octavo, noveno y décimo en la escuela o colegio. Esto significa que la *Autoridad1*, quien trabaja en un colegio, recibe menos alumnos que antes y por lo tanto le podrían “sobran” docentes.

La *Autoridad2*, en cambio, como trabaja en una escuela, tiene que cubrir tres años escolares adicionales que anteriormente correspondían a los colegios, por lo que declaró tener necesidades docentes.

El hecho de que para todos los puestos docentes se requiera un nivel de titulación superior es consistente con las respuestas en la *Tabla PA1*, de requisitos para postular a un cargo docente.

Este problema de asignación de docentes se resolverá con la aplicación de la nueva Ley Orgánica de Educación Intercultural (2011), en la que los docentes ya no “pertenece” exclusivamente a un plantel, sino que existirá flexibilidad para la asignación de personal a diferentes instituciones educativas, tanto para cubrir la demanda de la educación como para que los docentes puedan cumplir con la carga horaria completa establecida en la Ley.

Tabla PA4

**¿CÓMO CONSIDERA EL DESEMPEÑO DE LOS DOCENTES CON EXPERIENCIA
Y LOS QUE RECIÉN INGRESAN A LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA?**

Autoridad1	
DOCENTES CON EXPERIENCIA	DOCENTES QUE RECIÉN INGRESAN
• Son proactivos • Están capacitados • Considero como <i>bueno</i> su desempeño	• Más entusiastas y positivos • Tienen conocimientos actualizados • Califico su desempeño de <i>muy bueno</i>
Autoridad2	
DOCENTES CON EXPERIENCIA	DOCENTES QUE RECIÉN INGRESAN
• Capacitados • Califico su desempeño de <i>muy bueno</i>	• Actualizados en conocimientos • Entusiastas y positivos • Califico su desempeño de <i>muy bueno</i>

FUENTE: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos en la aplicación del cuestionario para titulados de la Escuela de Ciencias de la Educación de la UTPL

Las respuestas a esta pregunta fueron en general muy positivas.

En cuanto a la *Autoridad1*, la investigadora pudo apreciar cómo el entrevistado mostraba mucho más entusiasmo por los nuevos docentes que por los existentes. Esto puede ser por varias razones, además de que aprecie, según sus respuestas, el entusiasmo, una actitud positiva y conocimientos actualizados.

Es posible que, en un contexto tan reducido y aislado como el de la comunidad de Puerto Villamil, Isla Isabela (lugar de trabajo de *Autoridad1*), cualquier novedad en la plantilla sea en principio muy agradecida.

La *Autoridad2* no quiso privilegiar en su criterio a un grupo de docentes por encima del otro, por lo que calificó el desempeño de ambos como *muy bueno*. Sin embargo, es interesante que ambos entrevistados muestren casi idénticas respuestas sobre los docentes que recién ingresan, lo que hace pensar que la *Autoridad2* aprecie de igual manera a los docentes recién ingresados.

Tabla PA5

**EN RELACIÓN AL MEJORAMIENTO Y DESARROLLO PROFESIONAL EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA,
¿SE HAN PLANIFICADO CURSOS DE FORMACIÓN CONTINUA EN LOS DOS ÚLTIMOS AÑOS?**

Autoridad1 Sí, los de la DINAMEP. • Taller sobre actualización de currículum • Taller sobre planificación por competencias • Taller sobre lectura crítica
Autoridad2 Sí, los de la DINAMEP. • Taller sobre desarrollo de pensamiento • Taller sobre actualización en Educación Básica General (Lengua y Literatura, Matemáticas y Sociales)

FUENTE: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos en la aplicación del cuestionario para titulados de la Escuela de Ciencias de la Educación de la UTPL

Durante las entrevistas, las autoridades docentes mostraron algo de confusión en la interpretación de esta pregunta que la investigadora no fue capaz de solucionar completamente.

Los entrevistados se extrañaban puesto que, al menos en Galápagos, no son los planteles quienes planifican cursos de formación continua sino la Dirección Provincial de Educación, bajo instrucción de la DINAMEP.

Por lo tanto, las respuestas se refieren a los cursos de formación continua de la DINAMEP y corresponden a aquellos dirigidos a colegios (*Autoridad1*) y a escuelas (*Autoridad2*).

5.4 Necesidades de formación

Tabla P18

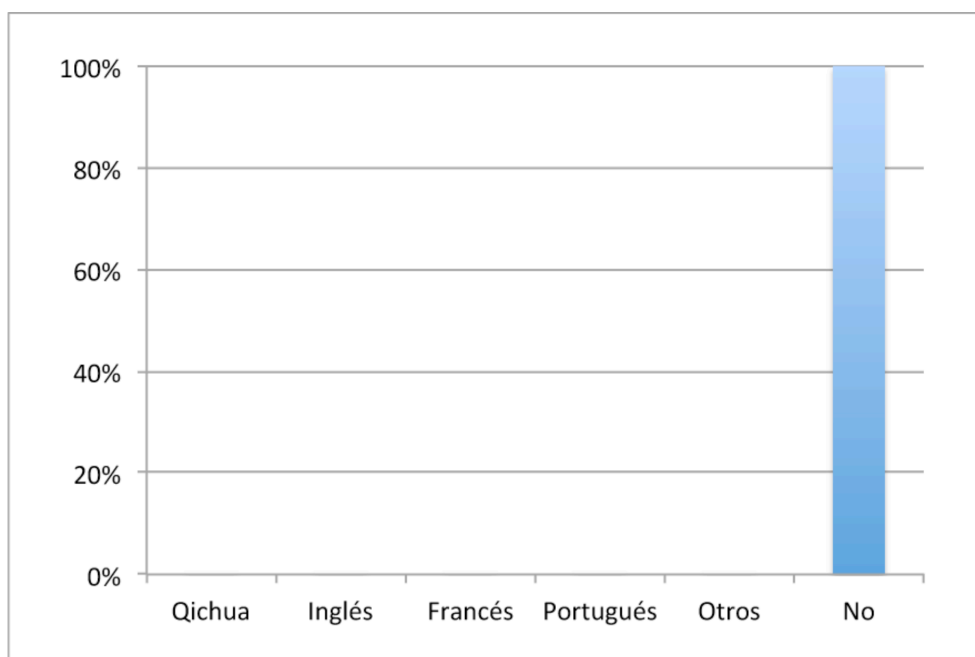
¿SE COMUNICA CON SOLTURA EN OTRA LENGUA DISTINTA AL ESPAÑOL?

SEGUNDA LENGUA	TOTAL		FEMENINO		MASCULINO	
	f	%	f	%	f	%
Qichua	-	-	-	-	-	-
Inglés	-	-	-	-	-	-
Francés	-	-	-	-	-	-
Portugués	-	-	-	-	-	-
Otros	-	-	-	-	-	-
No	6	100	3	50	3	50
TOTAL	6	100	3	50	3	50

FUENTE: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos en la aplicación del cuestionario para titulados de la Escuela de Ciencias de la Educación de la UTPL

Gráfico P18

¿SE COMUNICA CON SOLTURA EN OTRA LENGUA DISTINTA AL ESPAÑOL?



Ninguno de los participantes en la investigación declaró poder comunicarse con soltura en otra lengua que no sea el español (ver Gráfico P18).

Primeramente, se debe recordar que Ecuador tiene dos sistemas de educación: el *Hispano* y el *Intercultural Bilingüe*. En Galápagos, todos los planteles son del sistema Hispano a excepción de uno Intercultural Bilingüe en la isla Santa Cruz.

Como se comentó en el marco teórico de esta investigación, la nueva Constitución de 2008 mantiene el doble sistema de educación del Ecuador, reforzando el intercultural bilingüe, posiblemente como medida de reducir la inequidad (ver *Los retos de la educación básica hoy*, en la sección 3.2.2 *La demanda de educación de calidad*, arriba).

Adicionalmente y por primera vez en la historia del Ecuador, las lenguas ancestrales, como el Quichua, deberán ofrecerse como asignaturas en las aulas de escuelas y colegios hispanos, permitiendo a una nueva generación de ecuatorianos conocer y rescatar una parte real de su identidad nacional.

Si la muestra de este estudio es representativa de la plantilla docente de Galápagos (y la investigadora piensa que en este respecto lo es), es obvio que existe un déficit de conocimiento de idiomas ancestrales y que existirán problemas para cumplir con el requisito descrito arriba.

También se comentó cómo la mezcla de culturas (y con ellas, idiomas) es una característica de las sociedades del siglo XXI (ver *Una formación docente para el siglo XXI*, en la sección 3.3.1 *Definición*, en 3.3. *NECESIDADES DE FORMACIÓN DOCENTE*, arriba).

Tanto por el movimiento de personas como por el compartir de conocimientos (cada vez más conocimiento, más rápido, a más lugares y a más sectores de la población), las sociedades occidentales acostumbradas a una única tradición cultural y una o dos lenguas, observan ahora cómo sus escuelas se llenan de niños y niñas de múltiples procedencias.

En Galápagos, el movimiento de personas no es tan fluido como en otras regiones del país, principalmente a causa de las estrictas políticas de migración de la Ley Orgánica de Régimen Especial para Galápagos (LOREG). Sin embargo, sí existe una gran variedad cultural de la población existente, con un fuerte componente internacional. Se suele decir que Galápagos es como un “Ecuador chiquito”. Existen colonos, antiguos y recientes, de diversas partes del mundo y de casi todas las provincias de Ecuador, además de una población de régimen de residencia temporal, también de diversas partes del país y del mundo.

Sin embargo, el perfil de los docentes de Galápagos no tiene ese componente internacional que sí está presente en el resto de la población. Este déficit, que se manifiesta primeramente por la falta de un segundo idioma, es en realidad un déficit de una visión internacional de la cultura lo que, en la edad del conocimiento, sitúa a la educación de Galápagos en una posición poco ventajosa.

Tabla P19

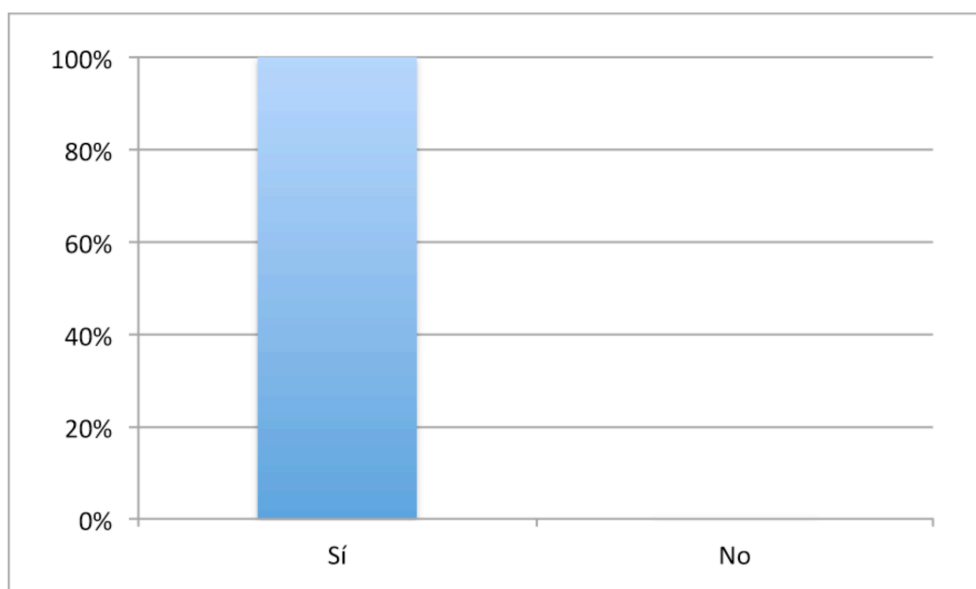
¿MANEJA LA INFORMÁTICA A NIVEL DE USUARIO?

INFORMÁTICA (NIVEL DE USUARIO)	TOTAL		FEMENINO		MASCULINO	
	f	%	f	%	f	%
Sí	6	100	3	50	3	50
No	-	-	-	-	-	-
TOTAL	6	100	3	50	3	50

FUENTE: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos en la aplicación del cuestionario para titulados de la Escuela de Ciencias de la Educación de la UTPL

Gráfico P19

¿MANEJA LA INFORMÁTICA A NIVEL DE USUARIO?



A primera vista, los resultados relativos a las tecnologías de la información y la comunicación (TICs) parecen muy positivos: el 100% de los participantes declara saber manejar la informática a nivel de usuario.

Aquí es necesaria una advertencia: la realidad puede ser más cercana a lo contrario.

Estos resultados pueden no ser representativos del nivel real de adopción de las TICs. La mayoría de los entrevistados declaró no usar correo electrónico. Esta información es alarmante y puede ser muy significativa.

En el marco teórico (ver *Evolución de la enseñanza y aprendizaje*, en 3.1.3 *Las condiciones de enseñanza y aprendizaje*, arriba) se describieron cuatro estados o etapas históricas de la educación, en la que la última sería:

4. La enseñanza abierta y colaborativa, con la llegada de las tecnologías de la información y comunicación, a través de las cuales los contenidos y la experiencia de la enseñanza se hacen mucho más accesibles y fáciles de compartir. El profesor se convierte en un *mediador* de los aprendizajes. El objetivo es *construir conocimiento*.

Más adelante, en *Una formación docente para una profesión del conocimiento*, en la sección 3.3.1 *Definición*, en 3.3. *NECESIDADES DE FORMACIÓN DOCENTE*, se comenta cómo el compromiso de los docentes con los alumnos necesita renovarse: en la edad del conocimiento, la tecnología pone a disposición de los alumnos una cantidad sin precedentes de información y el papel de los docentes se debe ajustar para ayudarlos a construir conocimiento propio en este nuevo entorno.

Sin embargo, se mostró que es evidente que la adopción de estas tecnologías en Ecuador, no sólo como infraestructura física de los planteles, sino como parte del proceso normal de enseñanza y aprendizaje, está todavía algún tiempo en llegar: sólo el 12,6% de la población entera tenía acceso a internet en 2009 (Internet World Stats, 2010) y los docentes no parecen ser parte importante de este porcentaje según un estudio de 200 docentes en Loja (Valdivieso T., 2010).

Peor aún, como se comenta en *Una formación docente para una profesión de prestigio*, también en la sección 3.3.1 *Definición*, en 3.3. *NECESIDADES DE FORMACIÓN DOCENTE*, los docentes tienen una *desconfianza endémica* de la tecnología. Sienten que *compite* con su labor, tanto por acercar conocimiento a los alumnos sin su control, como por la distracción de un nuevo elemento de comunicación en el aula, también difícil de controlar. Cuando el docente no tiene experiencia en el uso de estas tecnologías, es de esperar que esta desconfianza continúe.

Las nuevas políticas públicas (ver metas de la Política 7 del Plan Decenal de Educación) están dirigidas a resolver este problema. Al mismo tiempo, los docentes muestran un interés en formación y uso de estas tecnologías y existe evidencia de que se valora su potencial para la enseñanza, al menos en teoría.

Pero por ahora, este continua siendo un problema fundamental a resolver.

Tabla P20

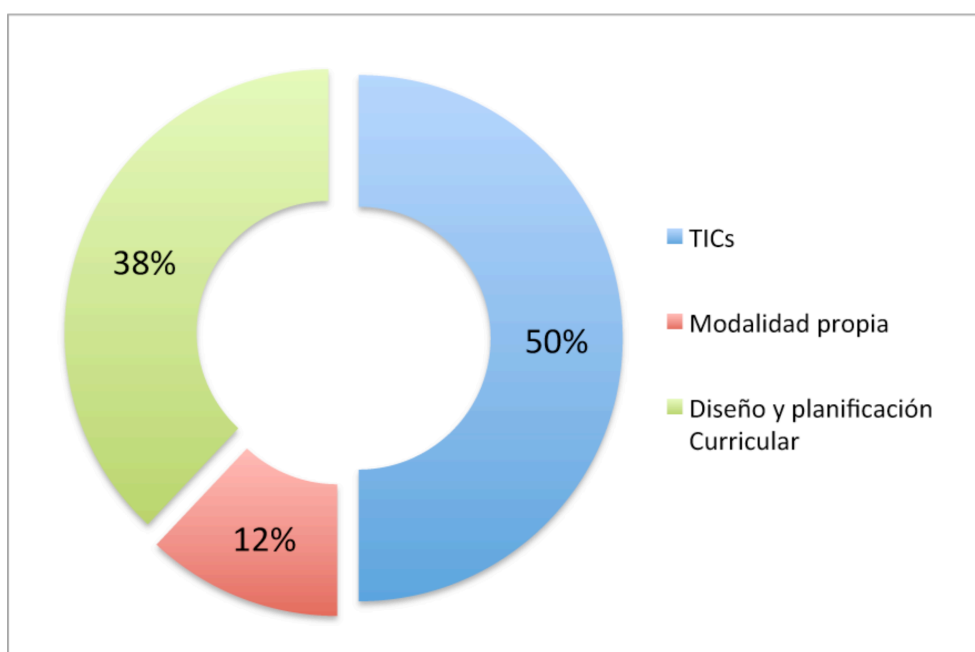
LOS CURSOS DE CAPACITACIÓN EN LOS QUE REQUIERE ACTUALIZACIÓN PROFESIONAL SON...

CURSOS DE CAPACITACIÓN	TOTAL		FEMENINO		MASCULINO	
	f	%	f	%	f	%
Didáctica y Pedagogía	-	-	-	-	-	-
Manejo de herramientas relacionadas con Tecnologías de la Información y la comunicación (TIC)	4	50	2	25	2	25
Temas relacionados con su área de formación (Especifique)	1	13			1	13
Organización y Gestión de centros educativos	-	-	-	-	-	-
Diseño y planificación Curricular	3	38	2	25	1	13
Educación en valores	-	-	-	-	-	-
Otros (multiculturalidad, educación ambiental, desarrollo del pensamiento), Especifique	-	-	-	-	-	-
No me interesan	-	-	-	-	-	-
TOTAL	8	100	4	50	4	50

FUENTE: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos en la aplicación del cuestionario para titulados de la Escuela de Ciencias de la Educación de la UTPL

Gráfico P20

REQUERIMIENTO DE CURSOS DE CAPACITACIÓN POR DOCENTES



De todos los aspectos de la educación contemplados en este estudio, la capacitación continua es quizás la más difícil de especificar. Así como nunca se niega su importancia en todos los textos consultados, tampoco parece predominar en el discurso de la mejora de la educación. Casi toda la atención parece estar dirigida a la formación inicial.

Es el aspecto del que se dispone de menos información oficial y la información que sí hay es breve y de baja calidad (ver *Formación continua: DINAMEP*, en 3.2.3 Políticas educativas

nacionales, arriba). Parece que la formación docente continua en el Ecuador queda enteramente a discreción de la DINAMEP, a través de los cursos que organiza. Sin embargo, no se dispone de datos sobre el alcance, la calidad y el impacto de esta formación en la calidad de la docencia.

Al menos en Galápagos, la asistencia a los cursos de capacitación es obligatoria, convocándose a los profesores mediante oficio desde la Dirección Provincial de Educación. Estos cursos sirven de crédito para el ascenso de categoría, por lo que la asistencia suele ser amplia. Sin embargo, se ha podido constatar que hay casos en los que docentes llegan únicamente a firmar la hoja de asistencia y se van, mientras que suele ser muy rara la asistencia de docentes a cursos por cuenta propia (sin que sea obligación) o a cursos que no den crédito de ascenso. Todo esto sirve para caracterizar la actitud de al menos una parte del profesorado hacia los cursos de capacitación.

En cualquier caso, se trata de un ámbito del que se dispone de muy poca información cuantitativa y fiable.

Por otro lado, los docentes que participaron en este estudio sí mostraban un interés y una valoración de los cursos de capacitación, al menos cuando se les preguntaba por sus preferencias. (Dos de los seis participantes dieron dos respuestas y el resto una, por lo que el número total de respuestas es 8).

El tipo de curso de capacitación más citado fue el de tecnologías de la información y comunicación. Es evidencia de que los docentes son conscientes de la importancia de las TICs y saben que necesitan actualizarse, aunque al momento no las utilicen mucho.

El segundo curso más solicitado es el de planificación curricular. La petición se basa en la frustración que expresaron por los continuos cambios que se les solicita para su propia planificación curricular. La petición de más capacitación se puede interpretar como un llamado de ayuda ante tanto cambio y la esperanza de que se llegue a un grado de constancia.

Por último, la petición de una formación de modalidad propia corresponde al participante *GAL4*, quien expresó su interés por continuar su capacitación en Física-Matemática a nivel de postgrado.

Encuestas a autoridades educativas

Tabla PA7

¿CUÁLES SON LOS FACTORES QUE, SEGÚN USTED, FAVORECEN UN BUEN DESEMPEÑO LABORAL?

Autoridad1 • Remuneración económica adecuada • Ambiente laboral positivo • La comunicación entre padres, madres, profesores y estudiantes
Autoridad2 • “Cumplir con todas las leyes y reglamentos generales e internos.” • Planificación de clases

FUENTE: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos en la aplicación del cuestionario para titulados de la Escuela de Ciencias de la Educación de la UTPL

La *Autoridad1* (quien representa a un colegio) aboga, en primer lugar, por una remuneración económica adecuada. Como se ha visto a lo largo de esta investigación, este es uno de los pasos necesarios para la profesionalización de la labor docente.

También considera importante un “ambiente laboral positivo”. En su explicación a esta respuesta, el entrevistado explicó que se refería a la relación entre los trabajadores del plantel, tanto docentes como autoridades. Recordemos que trabaja en la isla Isabela, de menos de 3.000 habitantes. Las tensiones sociales tienden a hacerse mayores y durar más (“es una comunidad pequeña y se quitan a los maridos”). El resultado es que los problemas personales afectan mucho al desempeño profesional y el trabajo en equipo.

El tercer factor citado por la *Autoridad1* es consistente con la importancia que se le da en la nueva Ley de Educación a la Comunidad Educativa. Es posible que un estudio y reflexión de los derechos y obligaciones de cada miembro de la comunidad y de la comunidad en conjunto, tal y como están explicados en la Ley, ayude a mejorar esa comunicación.

La *Autoridad2* representa a una escuela en San Cristóbal, una comunidad mayor. El entrevistado aquí respondió refiriéndose a problemas básicos que tiene con los docentes: docentes que no asisten a reuniones cuando se les convoca, que no observan puntualidad y que dan clases sin planificación alguna (“los profesores quieren hacer lo que les da la gana y así no pueden funcionar las cosas”).

Para él, un buen desempeño laboral debe empezar por estos factores básicos.

Tabla PA9

**EN TORNO A LAS TAREAS QUE EJECUTA EL DOCENTE (GRADUADO EN LA UTPL),
¿QUÉ ACTIVIDADES REALIZA EL PERSONAL EN LA INSTITUCIÓN?**

Autoridad1 • Cumplen con su carga horaria (de Física, Matemáticas y Contabilidad)
Autoridad2 • Cumplen con su carga horaria (de Educación Básica)

FUENTE: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos en la aplicación del cuestionario para titulados de la Escuela de Ciencias de la Educación de la UTPL

Las autoridades de plantel declararon simplemente que las actividades en torno a las tareas que ejecuta del docente son las de cumplir con su carga horaria.

En la siguiente pregunta (siguiendo el orden de la encuesta), se especifican otras actividades que se realizan además de la carga docente.

6. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

6.1 Conclusiones

Para cumplimiento del Objetivo General de esta investigación: *determinar la situación laboral de los titulados de la Escuela de Ciencias de la Educación de la UTPL*, las conclusiones se presentan aquí en forma de respuestas a los objetivos específicos, así como a los cuestionamientos básicos.

Objetivos Específicos

1. Caracterizar la situación sociodemográfica de los titulados en la Escuela de CC.EE. de la UTPL.

Los titulados de esta investigación son 50% hombres y 50% mujeres, de una edad media de 46,8 años. Tres de los participantes (incluidas autoridades educativas) residen en la isla Isabela, Galápagos y los cinco restantes en la isla San Cristóbal. Todos ellos laboran en un entorno rural, según la clasificación de la provincia de Galápagos.

Tres de los recién graduados (50%) obtuvieron la titulación de Educación Básica, dos (33%) la del Físico-Matemático y uno (17%) en otra mención (Contabilidad). Uno de los participantes había continuado su educación y en el momento de la entrevista ya poseía un título de Masterado y uno de Doctorado (por otra universidad).

2. Determinar la relación entre la formación de los titulados con el ámbito laboral.

La situación actual de los recién graduados se describe como: cinco (83%) trabaja como docente y uno (17%) trabaja en un puesto profesional no relacionado con la docencia (no en un plantel, pero sí en la Dirección Provincial de Educación). Este último también había trabajado como docente con anterioridad.

Ninguno de los encuestados que trabajan ahora como docentes declararon tener otro trabajo profesional adicional a la docencia, aunque se constató que algunos sí tenían.

Todos los recién graduados trabajan, o han trabajado, en el ámbito de su especialidad: tres (50%) en Educación Básica, dos (33%) en Física-Matemática y uno (17%) en otra especialidad (Contabilidad).

La longevidad laboral de los encuestados es alta: una persona (17%) de 0-5 años, una persona (17%) de 6-10 años, dos personas (33%) de 11-15 años y las restantes dos personas (33%) más de 15 años.

Cuatro de los seis recién graduados (67%) ya trabajaban como docentes antes de iniciar sus estudios.

Desde que obtuvieron su titulación, dos de los recién graduados (33%) habían trabajado entre 0-1 años como docentes, uno (17%) entre 3.1-4 años y tres (50%) entre 4.1-5 años.

El encuestado que trabaja en un puesto no relacionado con la docencia había trabajado entre 4.1-5 años en ese puesto desde que obtuvo su titulación.

Sólo a uno de los encuestados (17%) su trabajo le hizo cambiar de residencia.

Cinco de los graduados encuestados (83%) declaró que su nivel de vida definitivamente sí ha mejorado luego de matricularse en la UTPL y el uno restante (17%) declaró que probablemente sí.²²

3. Reconocer el contexto institucional-laboral de los titulados de la Escuela de Ciencias de la Educación de la UTPL.

Todos los recién graduados (100%) trabajan o han trabajado en una institución educativa Fisco-Misional; tres (50%) a nivel Básico y tres (50%) a nivel de Bachillerato.

Todos los recién graduados cuentan con nombramiento y trabajan a tiempo completo.

El único recién graduado que no trabaja actualmente como docente (17% de la muestra) trabaja en administración pública, en un puesto para el que se requiere titulación de tercer nivel, con un tipo de relación laboral indefinida y a tiempo completo.

4. Identificar las necesidades de formación en base al mercado laboral (desde los directivos y/o empleadores).

Ninguno de los recién graduados (0%) declaró poderse comunicar con soltura en una lengua que no sea el español. Una de las autoridades educativas declaró necesitar al menos un docente de inglés.

²² Este resultado es problemático: ver 6.2 Recomendaciones, Formulaciones de las preguntas.

Todos los recién graduados (100%) declararon manejar la informática a nivel de usuario.²³ Sin embargo, según ellos mismos, sus requerimientos más urgentes de capacitación son en Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs) (50% de los requerimientos expresados), seguido de Diseño y Planificación Curricular (38%) y capacitación específica –de Física-Matemáticas– (12%).

De las dos autoridades educativas entrevistadas, solo una declaró tener necesidad de docentes adicionales (en las áreas de Educación Básica, Parvularia y Música).

Cuestionamientos Básicos:

1. ¿Las instituciones educativas exigen al docente para su ejercicio profesional la titulación y/o la evidencia de competencias?

Sí a lo primero, no a lo segundo.

Según las autoridades educativas encuestadas, la titulación profesional sí es un requisito exigido en su institución para postular a un cargo docente.

Sin embargo, entre todas las exigencias para postular al cargo y las expectativas del personal docente manifestadas por las autoridades educativas, sólo se identificó una única competencia técnica para el ejercicio de la docencia (“Que tengan una pedagogía actualizada”). El resto fueron exigencias administrativas y hasta algunas subjetivas no profesionales.

2. ¿Los titulados de la Escuela de Ciencias de la Educación están laborando actualmente? ¿Tienen dificultades para conseguir insertarse en el ámbito laboral?

Cinco de los seis recientes graduados encuestados (83%) están laborando como docentes actualmente y el uno restante (17%) lo había estado anteriormente y hoy trabaja en la administración pública (sector Educación).

Ninguno de los encuestados tuvo dificultad para insertarse en el ámbito laboral – la mayoría ya estaba trabajando antes de matricularse en la UTPL.

²³ Este resultado es problemático: ver 6.2 *Recomendaciones, Formulaciones de las preguntas.*

3. Sobre el desempeño docente ¿Cuáles son las fortalezas? ¿Cuáles las debilidades?

Según las autoridades educativas entrevistadas, los docentes con experiencia se describieron como proactivos y capacitados. Los nuevos docentes se caracterizaron de más entusiastas, más positivos y con conocimientos actualizados. Ambos recibieron una calificación de *muy bueno* en su desempeño.

En cuanto a debilidades, una de las dos autoridades educativas entrevistadas reportó que en Galápagos, donde las comunidades son pequeñas, los problemas personales afectan el desempeño laboral al dificultar la cooperación entre el personal del plantel.

También según las autoridades educativas, ningún recién graduado en Ciencias de la Educación de la UTLP en su plantel tiene habilidades adicionales como un valor agregado a la docencia.

Los recién graduados todos admitieron no saber comunicarse con soltura en otra lengua distinta al español.

Todos declararon manejar la informática a nivel de usuario. Sin embargo, la mayoría de los recién graduados admitieron durante su entrevista no utilizar una cuenta de correo electrónico, por lo que puede existir un déficit grave de habilidades en las Tecnologías de la Información y Comunicación (TICs), al contrario de lo que la respuesta de los encuestados puede sugerir.

Una de las autoridades entrevistadas mostró frustración ante la falta de compromiso de los docentes en su plantel, describiendo impuntualidad, no asistencia a convocatorias obligatorias y falta de planificación de clases, lo que contrasta con la calificación de *muy buena* mencionada arriba.

4. ¿Ejercen únicamente la docencia o se dedican adicionalmente a otras actividades?

Ninguno de los recién graduados manifestó trabajar actualmente (o haber trabajado) en un puesto no docente.

Sin embargo, la investigadora ha podido constatar personalmente bastantes ejemplos en Isabela y San Cristóbal de docentes con una segunda y hasta tercera actividad económica, incluyendo algunos de los encuestados, lo que contradice sus respuestas.

En su mayoría, estas actividades adicionales se deben a las posibilidades que ofrece el mercado turístico local de Galápagos, un mercado en crecimiento.

5. ¿Cuáles son las expectativas de formación que demandan las instituciones educativas nacionales (empleador)?

Las autoridades educativas entrevistadas coincidieron en exigir una formación profesional de nivel universitario como condición para postular a cualquier cargo docente.

La única otra expectativa de formación expresada por las autoridades educativas fue la de conocimientos actualizados en pedagogía.

En las fases finales de esta investigación se ha podido constatar cómo, ante las crecientes exigencias desde el gobierno por una plantilla docente de mejor calidad, se están llevando a cabo en Galápagos programas intensivos de actualización del conocimiento de los docentes (por ejemplo en TICs) a principios del curso escolar 2011-2012.

6. ¿En términos de calidad, cuál sería el perfil general de un Licenciado en Ciencias de la Educación?

De acuerdo a las autoridades educativas entrevistadas, la calidad de un licenciado en Ciencias de la Educación respondería al siguiente perfil:

- Debería elaborar y llevar a cabo su propia planificación de clase.
- Debería ser una persona de buena reputación, con buenas relaciones sociales en su comunidad y buenas relaciones interpersonales con los demás profesionales de su plantel.
- Debería ser obedecer los reglamentos internos, ser puntual y demostrar un compromiso serio hacia su institución educativa.
- Debería sentir *vocación* por la labor docente.

Este perfil no necesariamente concuerda con muchos de los valores e ideas expresados en el marco teórico, lo que apunta a una necesidad de *formar a los formadores*.

7. ¿El colectivo docente se siente motivado para desarrollar su trabajo?

¿Cuáles son las condiciones que determinan un ambiente de trabajo idóneo para mejorar las condiciones de trabajo docente en la institución educativa específica?

La mayoría de los encuestados ya trabajaban como docentes antes de matricularse en la Escuela de Ciencias de la Educación y continúan su trabajo después de su titulación. Este hecho puede indicar que efectivamente se sienten motivados para seguir desarrollando su labor docente. Más allá de este dato es difícil aseverar el nivel específico de satisfacción de los encuestados en su propio contexto laboral, partiendo de las encuestas existentes.

Los factores que, según las autoridades educativas, favorecen un buen desempeño laboral son: una remuneración económica adecuada, un ambiente laboral positivo, la comunicación entre padres, madres, profesores y estudiantes, el cumplir con todas las leyes y reglamentos generales e internos y la planificación de clases.

8. El titulado de la escuela de ciencias de la educación de la UTPL, ¿está actualmente laborando en el ámbito de su formación profesional?

Cuatro de los titulados encuestados (66%) laboran en el ámbito de su formación profesional porque ya lo hacían antes de matricularse y obtuvieron su titulación mientras ejercían de docentes.

Uno de los titulados encuestados (17%) obtuvo su titulación mientras ejercía de Jefe de Currículo de la Dirección Provincial de Educación de Galápagos.

Sólo una titulada (17%) se matriculó para acceder a la carrera docente y sí trabaja en el ámbito de su formación profesional.

6.2 Recomendaciones

Alcance del estudio

Aunque el estudio es ambicioso y a nivel nacional, no es necesariamente representativo de una “realidad nacional”, al haberse restringido únicamente a recién graduados de la UTPL. Esto es legítimo como ejercicio estratégico interno, pero si la investigación aspira a ayudar a la UTPL a asumir su “posición de gran responsabilidad en términos de desarrollo nacional” (como se indica en la guía para esta tesis y la introducción de la misma), se recomienda que el ámbito de la investigación se amplíe a la identificación de oportunidades de formación docente para todos, no solo para sus propios graduados.

Estructura geográfica

La nueva Ley de Educación reestructura la Autoridad Educativa Nacional a partir de la zonificación nacional desarrollada para el Plan Nacional del Buen Vivir. Así, existen Zonas, Distritos y Circuitos.

Se recomienda integrar esta zonificación en la investigación, de forma que se puedan producir informes específicos para estos mismos niveles. Así, la investigación estaría más en acorde con las políticas públicas y podría ser de más utilidad tanto a nivel central como regional y local.

Estudio regional: el caso Galápagos

A pesar del desarrollo económico, la educación en Galápagos ha sido calificada como la *peor* en el Ecuador²⁴. Su aislamiento original significó un retraso en la llegada de docentes cualificados que continúa hasta hoy día. Las rígidas leyes migratorias han significado un estancamiento de la calidad docente al que no se le ha hecho frente sino hasta los recientes esfuerzos del nuevo gobierno, cuyos resultados están todavía por verse.

Hoy, Galápagos es una prioridad para la investigación en muchos campos de las ciencias sociales, no sólo naturales. Después de varias décadas de estudios científicos dedicados a su flora, fauna y características naturales, el cambio en el concepto de *conservación* (en el que el ser humano se incluye como factor clave para su éxito) y la creciente huella humana en las islas han hecho de Galápagos un destino para la investigación a todos los niveles.

²⁴ Pi, C. (2009) – Documental. Entrevista con el Gobernador de Galápagos (Capítulo 5: Educación).

Sin embargo, la investigación para la educación en Galápagos sigue siendo un campo fértil. Se sabe muy poco sobre el nivel educativo tanto de los docentes como de los educandos. Muchos testimonios y experiencias –incluidos los de la autora– apuntan a que los estudiantes de Galápagos están muy por detrás de sus compañeros en el resto del país. Pero no se dispone apenas de estudios fiables que evidencien el estado real de la educación en la región insular del país.

Por todas estos motivos recomienda que se dedique una especial atención a esta región y se dirija un estudio exclusivamente a Galápagos.

Temas específicos: TICs

Si existe un área de aprendizaje en la formación docente que merecería especial atención, se podría decir que es el de familiarización con las tecnologías que cada vez más, en más lugares y para más personas, son el vehículo predominante de transmisión de conocimiento.

Se recomienda que se aclare esta pregunta en el cuestionario (ver *Formulación de las preguntas*, abajo) pero también que se amplíe, para tener una idea clara y real (por alarmante que pueda resultar) sobre la familiarización de la plantilla docente con estas tecnologías.

Formación docente basada en competencias

El marco teórico estableció que la formación docente basada en competencias es una tendencia actual predominante de profesionalización de la labor docente. Se comentó que la identificación de las competencias para la formación docente es tarea de los académicos responsables de las facultades de Ciencias de la Educación.

Se recomienda que a futuro se aprovechen iniciativas como las de este estudio para que sirvan de insumo para la identificación de las competencias que necesita el Ecuador hoy en sus docentes.

Tamaño de la muestra

La presente tesis es parte de un estudio mayor, en el que los resultados cuantitativos de casi 400 tesis como esta se combinarán para ofrecer resultados a nivel nacional.

Sin embargo, para cada tesis, la muestra de entrevistados es tan reducida (6 recientes graduados y 2 autoridades educativas en este caso) que la descripción de resultados en porcentajes puede resultar engañosa ya que no se puede decir que se trate de resultados representativos de una región o grupo de personas.

Otra consecuencia de esto es que parece haber una descompensación entre el marco teórico (diseñado para una investigación de gran alcance) y la investigación y resultados de esta tesis (con una muestra pequeña de participantes).

Para que la tesis tenga más coherencia, esté más equilibrada, o los resultados tengan algo más de significado, se recomienda incrementar la muestra o redistribuirla de tal manera que el grupo de entrevistados tenga coherencia como tal (por ejemplo, todos de la misma isla de Galápagos o de la misma especialidad o todos del mismo nivel educativo) y se pueda decir que represente mejor un entorno concreto (geográfico, académico, etc.).

Como se ha mencionado antes, el hecho de que la muestra sea únicamente de graduados de la UTPL reduce la representatividad nacional del estudio.

Duración de las encuestas

Las encuestas deberían ser más realistas sobre el tiempo que se tarda en realizarlas.

La duración media de las encuestas a recién graduados fue de 10 minutos, el doble de lo que se le informa al encuestado antes de comenzar. Las encuestas a las autoridades educativas duraron todavía más.

Formulación de las preguntas

Se identificaron problemas con la formulación de algunas de las preguntas, detallados aquí con sugerencias para mejorar la calidad de las encuestas.

La distinción entre un puesto “relacionado con la docencia” y “no relacionado con la docencia” puede que no sea suficientemente específica. *GAL3*, Jefe de Currículo de la Dirección Provincial de Educación de Galápagos, tuvo que ser ubicado como “no relacionado con la docencia” por no ser un “vicerrector, asesor pedagógico, coordinador de área, etc.” (según el cuestionario). En la práctica, sin embargo, sí existe una relación importante entre su trabajo y la docencia, que el presente cuestionario no recoge.

Se recomienda diferenciar de otra manera a los encuestados, por ejemplo dentro vs. fuera del *sector educativo*, dentro vs. fuera del *interior del plantel*, etc.

La pregunta P2c: “(En caso de [2.1] trabajadores actuales como docentes) ¿Trabaja en otro puesto profesional no relacionado con la docencia?” no consiguió identificar actividades adicionales que los docentes sí llevan a cabo además de la docencia, como la investigadora pudo constatar personalmente. La razón es que los docentes son reacios a admitir que se dedican a otra actividad además de la docencia.

Se recomienda reformular la pregunta de forma que consiga identificar estas actividades adicionales sin que el encuestado sienta que se está poniendo en evidencia.

En general, el cuestionario parece asumir que los recién graduados son jóvenes que buscan acceder a la carrera docente. Si bien esa es la ruta que se suele considerar en la literatura académica, en la práctica (y en este estudio) la realidad es la contraria: se trata casi exclusivamente de docentes con muchos años de experiencia que nunca obtuvieron la titulación universitaria. Así, cuando se investiga si los graduados tuvieron dificultad en acceder a la carrera profesional, no se evidencia que algunos encuestados no tuvieron dificultad alguna porque ya eran docentes antes de matricularse. Esto es algo que se ha tenido que recordar a lo largo de la presentación de los resultados.

Se recomienda reformular las preguntas relativas a la edad y longevidad laboral de los encuestados para reflejar mejor su trayectoria profesional y poder diferenciar entre diferentes grupos (p.ej. jóvenes graduados vs. docentes veteranos).

La pregunta P15 “¿Cuánto tiempo ha trabajado en total como docente desde que obtuvo la titulación?” tiene sentido solo si los resultados se consideran en relación a la fecha de titulación de cada graduado *individualmente*, pero no como grupo ya que los participantes se graduaron en años diferentes (tiempo variable) y la respuesta depende del año y mes en que se haga la entrevista (tiempo fijo).

Se recomienda reformular esta pregunta.

La pregunta P19 “¿Maneja la informática a nivel de usuario?” es la única pregunta relativa a las Tecnologías de la Información y Comunicación (TICs), consideradas centrales a la edad

del conocimiento y especialmente relevantes para el desempeño docente, como se ha visto a lo largo del marco teórico.

Sin embargo, su formulación es tal, que puede acabar representando la situación contraria a la realidad. El término “nivel de usuario” es muy poco específico: se presta a interpretaciones muy diferentes y no se puede saber a qué habilidades concretas se está refiriendo la pregunta. Además, a nadie le gusta admitir una falencia propia. Por lo tanto, se pueda esperar que la respuesta a esta pregunta sea casi en su totalidad un ‘Sí’, cuando todas las investigaciones a las que se ha tenido acceso que mencionan las TICs en la docencia en América Latina coinciden en apuntar a un déficit de acceso y habilidades.

Se recomienda ampliar esta pregunta en varias más específicas y con más significado. Por ejemplo, *Con qué frecuencia utiliza el correo electrónico? Nunca / 1 vez al mes / etc .*

—

La pregunta P21 “*Su condición de vida luego de titularse en la UTPL, ¿ha mejorado?*” tiene el mismo problema que la mencionada arriba. La “condición de vida” es un término muy subjetivo. Cualquier titulación y más una de nivel universitario, es motivo de gran satisfacción personal. Sólo este hecho podría ser suficiente para considerar que la condición de vida de uno ha mejorado.

Por otro lado, es difícil imaginarse cómo la respuesta a esta pregunta podría ser negativa (¿en qué situación una titulación universitaria no mejora la condición de vida?).

Visto del lado positivo, la titulación puede suponer un aumento automático de salario para docentes existentes (la mayoría de los encuestados en este estudio), pero la “condición de vida” no depende exclusivamente de un salario (si se interpreta que la “condición” tiene que ver con “calidad”).

De nuevo, se puede esperar que casi la totalidad de las respuestas a esta pregunta sean extremadamente positivas sin que aporten ninguna información específica, sino sirvan más bien de propaganda.

Se recomienda especificar más esta pregunta. Por ejemplo, *¿Su titulación ha supuesto un incremento de salario? ¿Su titulación le ha permitido acceder a un puesto de trabajo?*

En cuanto a las preguntas para autoridades educativas, también se encontraron algunos problemas o posibles mejoras.

—

La pregunta 1 “*¿Cuáles son los requisitos exigidos en su institución para postular a un cargo docente?*” es muy abierta y produjo respuestas de categorías muy diferentes.

Se recomienda especificar el tipo de requisitos (administrativos/legales, de formación, personales, etc.) al que se refiere.

—

Las preguntas 2 (“*Durante el último año, ¿ha recibido solicitudes de empleo en la institución educativa?*”) y 3 (“*¿Requiere de más personal docente?*”) se podrían haber relacionado entre sí. Es decir, si se han recibido solicitudes de empleo pero se sigue requiriendo personal docente, ¿cuál es el problema?

Se recomienda añadir una pregunta que ayude a identificar la relación entre ambas.

—

La pregunta 5 “*¿se han planificado cursos de formación continua en los dos últimos años?*” pareció no tener mucho sentido, al menos con los entrevistados de este estudio, puesto que los cursos de formación no los planifican los planteles, sino la Dirección Provincial de Educación, bajo mandato del Ministerio de Educación. Por lo tanto, las respuestas a esta pregunta se refirieron a los cursos organizados por la DINAMEP, no por los planteles, por lo que los resultados de esta pregunta pueden prestarse a confusión.

Se recomienda especificar la pregunta de tal forma que se identifiquen las iniciativas propias del plantel (si esa era la intención de la pregunta original).

—

Las preguntas 7 “*¿Cuáles son los factores que, según usted, favorecen un buen desempeño laboral?*” y 8 “*¿Cuáles son las expectativas con respecto al personal docente, qué demanda de ellos?*” también son muy abiertas y se prestan a respuestas tan diversas que quizás son menos útiles que si se hubiese especificado más el contexto.

Se recomienda especificar el tipo de factores (físicos, ambientales, psicológicos, etc.) y el tipo de expectativas (de docencia, personales, etc.) a los que se refieren las preguntas.

La pregunta 9 “*En torno a las tareas que ejecuta el docente, ¿qué actividades realiza el personal en la institución? (graduados en la UTPL)*” tiene problemas de redacción.

Ambos encuestados parecieron entender la pregunta de la misma manera, porque los dos contestaron que los docentes simplemente “cumplen con su carga horaria”. No parece que la respuesta respondiese a las expectativas de la pregunta (sean las que fueren).

Se recomienda volver a redactar esta pregunta.

Por último, la pregunta 11 “*Los docentes de la Institución, ¿tienen habilidades adicionales como un valor agregado a la docencia? (graduados en la UTPL)*” no parece muy clara, y logró sendas respuestas negativas de los encuestados.

Se recomienda incluir con ejemplos (al igual que lo hace la pregunta 10) para explicar a qué tipo de habilidades se refiere.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acuerdo Ministerial N° 438 del 4 de diciembre del 2007 [en línea], disponible en:

http://www.edicioneslegales.com/novedades/acuerdo_ministerial_no_438.htm

[consulta 2011, 31 de enero].

Arellano Baxmann, M.; Cerda Taverne, A. (2006). *Formación Continua de docentes: Un Cambio para compartir 2000-2005*. Chile: Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas del Ministerio de Educación de Chile.

Barreto Tovar, C.; Gutiérrez Amador, L. F.; Pinilla Díaz, B.L.; Moreno Parra, C., *Límites del Constructivismo Pedagógico*, Educación y Educadores N° 1 Volumen 9, pp. 11-31.

Blase, J. (2002). *Las micropolíticas del cambio educativo en Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado* 6 (1-2), 2002 [en línea] disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev61ART2.pdf> [consulta 12 de febrero de 2011].

Caillods, F. y Pstlethwaite, T. N. (1989), *Las condiciones de enseñanza y aprendizaje en los países en desarrollo*, en: UNESCO (1989), *Perspectivas Vol. XIX, n°2, 1989*, París: UNESCO, pp. 181-204.

Calderón Morales, A. (2006) *Mujer y Educación en Ecuador* en OEI *Educación de mujeres y niñas en Iberoamérica - I Jornadas de Cooperación sobre Género y Educación*. Madrid: OEI, pp 247-256.

Campaña Educación No Sexista y Antidiscriminatoria (2010), *Mujeres y educación: contradicciones a la vista*, [en línea] disponible en: <http://educacion-nosexista.org/index.php?mod=articulos&func=show&id=237> [consulta 4 de febrero de 2011].

CEPAL (2010), *Grupo de Trabajo sobre Estadísticas de Género - Informe de avances*, [en línea] disponible en: http://www.eclac.org/deype/noticias/noticias/2/38832/GTGenero_mexico.pdf [consulta 5 febrero 2010].

CLADEM (2010), *Ecuador va por más*, [en línea] disponible en: <http://educacion-nosexista.org/index.php?mod=articulos&func=show&id=436> [consulta 5 de febrero de 2011].

Codificación del Código el Trabajo, Registro Oficial Suplemento 167 de 16 de Diciembre del 2005.

Conejo Arellano, A. (2008). *Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador*. Alteridad, Edición N° 5, pp 64-82.

Constitución del Ecuador. (2008). *Asamblea Nacional, República del Ecuador*, [en línea], disponible de http://www.asambleanacional.gov.ec/documentos/constitucion_de_bolsillo.pdf [consulta: 2011, 26 de enero].

Cotopaxi Noticias (2010), *Las unidades educativas del milenio funcionan a medias*, [en línea], disponible en: <http://www.cotopaxinoticias.com/seccion.aspx?sid=13&nid=1429> [consulta 5 de febrero de 2010].

Decreto 44 *Ley Reformatoria de la Ley Carrera Docente y Escalafón del Magisterio Nacional*, firmado el viernes 11 de septiembre de 2009. Asamblea Nacional del Ecuador. disponible en: <http://www.asambleanacional.gov.ec/20090820319/legislacion/comision-legislativa-y-fiscalizacion-leyes/comision-legislativa-y-de-fiscalizacion-leyes-aprobadas.html> [consulta: 2011, 29 de enero].

Decreto ley de Emergencia N° 3. Registro Oficial N° 298 de 18 de Octubre de 1993.

Delors, J. (1998). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Quito: Ediciones UNESCO / Fundación El Comercio.

DINAMEP (2011). Única información disponible del Ministerio de Educación [en línea] disponible en: www.educacion.gov.ec [consulta 10 de enero de 2011].

DINSE (2008), *Primera Unidad Educativa del Milenio abrirá sus puertas en septiembre*, [en línea] disponible en: http://www.dinse.gob.ec/index.php?option=com_content&task=view&id=39 [consulta 5 de febrero de 2011].

El Comercio (2011), *44 000 maestros que laboraban por contrato tendrán nombramiento*, [en línea] disponible en: <http://www4.elcomercio.com/Generales/Solo-Texto.aspx?gn3articleID=289494> [consulta 4 de feb 2011].

El Mercurio (2010a), *Aplazan entrega de Escuela del Milenio*, [en línea] disponible en: <http://www.elmercurio.com.ec/235728-aplazan-entrega-de-escuela-del-milenio.html> [consulta 5 de febrero de 2011].

El Mercurio (2010b), *Escuela del Milenio no cumple con parámetros*, [en línea] disponible en: <http://www.elmercurio.com.ec/257576-escuela-del-milenio-no-cumple-con-parametros.html> [consulta 5 de febrero de 2011].

El Regional del Sur (2010), *Llueven quejas contra Escuela del Milenio en Ahuacatlán*, [en línea], disponible en: <http://www.elregionaldelsur.com/llueven-quejas-contra-escuela-del-milenio-en-ahuacatlan.html> [consulta 2010, 5 febrero]

Enríquez Goyes, J. (2009). *Sistema integral de desarrollo profesional educativo SíProfe* (recopilación). Quito [en línea], disponible en: <http://unecarchi.com/wp-content/uploads/2009/06/siprofe.pdf> [consulta 2011, 31 de enero].

Flores Arévalo, I. (2003). *¿Cómo estamos formando a los maestros en América Latina?* Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe.

Flórez, R. (1993). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Santafé de Bogotá: Mc Graw Hill.

Grupo FARO (2006) *Calidad con Equidad: El desafío de la educación ecuatoriana. Informe del Progreso Educativo Ecuador 2006*. Quito: Grupo FARO.

Grupo FARO (2010) *¿Cambio educativo o educación por el cambio? Informe del Progreso Educativo Ecuador 2010*. Quito: Grupo FARO.

GTZ (2008), *GTZ in Ecuador*, [en línea] disponible en: <http://www.gtz.de/en/weltweit/lateinamerika-karibik/629.htm> [consulta 5 de febrero de 2011].

Intelectualidad (2010). *El Constructivismo Pedagógico* [en línea] disponible en <http://estudioiQUITOS.obolog.com/constructivismo-pedagogico-507968> [consulta 2010, 26 de enero].

Internet World Stats (2010), *Ecuador - Internet Usage and Market Report*, [en línea] disponible en: <http://www.internetworldstats.com/sa/ec.htm> [consulta 4 de febrero de 2010].

Ley 17 (2003). *Ley Orgánica De Servicio Civil Y Carrera Administrativa y de Unificación y Homologación De Las Remuneraciones Del Sector Público*. Registro Oficial No. 184 Suplemento del 6 De Octubre Del 2003.

Ley N° 127 *Ley Orgánica de Educación*, Registro Oficial No 484 del 3 de mayo de 1983 [en línea], disponible en: <http://www.educacion.gov.ec/interna.php?txtCodiInfo=140> [consulta: 2011, 29 de enero].

Ley N° 94, *Ley de Carrera Docente y Escalafón del Magisterio Nacional*, Registro Oficial 501 de 16 de Agosto de 1990. Disponible en: http://www.educacion.gov.ec/_upload/l1.pdf [consulta: 2011, 28 de enero]

Ley Orgánica de Educación Intercultural (aprobada por el pleno de la Asamblea Nacional esperando su publicación en el Registro Oficial) [en línea] disponible en: <http://documentacion.asambleanacional.gov.ec/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/16812547-a2b3-4d63-acbc-213f429a9518/Ley%20Orgánica%20de%20Educación%20General%20Intercultural> [consulta 2011, 31 de enero].

Ley Orgánica del Servicio Público. Registro Oficial Suplemento del 6 de Octubre del 2010.

Litwin, E. (2008). *El Oficio de Enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.

Lizarazo, N. (2008). *Situación presente de la educación de personas jóvenes y adultas en Ecuador*. México: CREFAL.

- Maldonado Posso, V. (2010), *Una aproximación genealógica de la relación entre género y cultura*, en: Ministerio de Cultura (2010), *Mujeres en la historia del Ecuador, género y cultura*, Quito: Ministerio de Cultura, pp.79-88.
- Mandato Constituyente N° 23. *Ley Orgánica Reformatoria a la Ley Orgánica de Servicio Civil y Carrera Administrativa y Unificación y Homologación de las Remuneraciones del Sector Público y al Código del Trabajo*. Registro Oficial N° 528, Suplemento, del 13 de Febrero del 2009.
- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2009). *Desarrollo Profesional Docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Narcea S.A. de Ediciones.
- Marqués Graells, P. (2010). *La enseñanza. Buenas Prácticas. La Motivación*. [en línea] <http://peremarques.pangea.org/actodid.htm> [consulta 5 de febrero de 2010].
- Mart, V. (2006). *Comunidad educativa: claves psicológicas, pedagógicas y sociales*, Madrid, CCS.
- Ministerio de Educación (2008a). *Programa Nacional de Educación para la Democracia* [en línea] disponible en: <http://www.educacion.gov.ec/interna.php?txtCodiInfo=133> [consulta 2011, 31 de enero].
- Ministerio de Educación (2008b). *Estadística Educativa de los Años Escolares 2002-2003 al 2006-2007*. Quito: SINEC.
- Ministerio de Educación y Consejo Nacional de Educación (2005). *Plan Decenal de Educación 2006-2015* [en línea], disponible en: http://www.educacion.gov.ec/_upload/PlanDecenaldeEducacion.pdf
- Ministerio de Educación. (2008). *Jubilación Voluntaria para el Magisterio Atención Integral Para El Sistema Educativo* [en línea], disponible en : http://www.educarecuador.ec/_upload/JUBILACION1.pdf [consulta 2011, 31 de enero].
- Ministerio de Educación de España (2009). *TALIS (OCDE) Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje - INFORME ESPAÑOL 2009*, Madrid: Ministerio de Educación.
- OCDE (2009), *Informe TALIS, La creación de entornos eficaces de enseñanza y aprendizaje. Síntesis de los primeros resultados*. [en línea] disponible en: http://www.oecd.org/document/14/0,3343,en_2649_39263231_42886542_1_1_1_1,00.html [consulta 5 de febrero de 2011].
- OECD (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS - Pre-Print Version*, [en línea], disponible de http://www.oecd.org/document/14/0,3343,en_2649_39263231_42886542_1_1_1_1,00.html [consulta 5 de febrero de 2011].
- OEI (1997). *Revista Iberoamericana de Educación* N°15 Sept-Dic.1997 [en línea] disponible en: <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie15.htm> [consulta 12 de febrero de 2011].
- OEI. (2003). *Los Maestros y su Formación*. Revista Ibero Americana de Educación, N° 33, Sept-Dic 2003.
- ONU (2009), *2009 World Survey on the Role of Women in Development - Women's Control over Economic Resources and Access to Financial Resources, including Microfinance*, Nueva York: United Nations.
- Ordóñez Llanos, A (2009) *Educación Intercultural Bilingüe e Inversión Social* (Presentación) Quito: Grupo FARO.
- Plan Decenal de Educación del Ecuador 2006-2015. Ministerio de Educación del Ecuador [en línea], disponible de http://www.educacion.gov.ec/_upload/PlanDecenaldeEducacion.pdf [consulta: 2011, 26 de enero].
- Pi, C. (2009), *¿Qué Hacemos Aquí? El futuro de la ayuda externa en Galápagos*. Documental. [En línea]. Disponible en: http://carlospi.com/es/galapagos_documentary_05.html [consulta: 2011, 26 de marzo].
- PNUD (1987). *Apoyo al Sistema Nacional de Mejoramiento de los Recursos Humanos en el Sector Educativo*. París: UNESCO.

Reglamento a la Ley de Carrera Docente y Escalafón del Magisterio Nacional. Registro Oficial 640 del 12 de marzo de 199. [En línea] Disponible en: http://www.educacion.gov.ec/_upload/11.pdf [consulta: 2011, 29 de enero].

Reglamento a la Ley de Educación. Registro Oficial No 226 del 11 de julio de 1985. [en línea], disponible en: <http://www.montetabornazaret.edu.ec/recursos/reglamentoGeneralLeyEducacion.pdf> [consulta: 2011, 29 de enero].

Salazar Quintana, P. (2010). *Los Desafíos del Plan Decenal de Educación en Grupo FARO Ciudadanizando las Políticas*. N° 3, Octubre 2010. Quito: Grupo FARO, pp. 1-8.

Saravia, L; Flores, I. (2005). *La Formación de Maestros en América Latina*. Lima Perú: PROEDUCA-GTZ.

Secretaría de Pueblos, Movimientos Sociales y Participación Ciudadana. (2010). *Cifras negativas demuestran discriminación latente en el Ecuador* [en línea], disponible en: http://www.secretariadepueblos.gov.ec/index.php?option=com_content&view=article&id=780:cifras-negativas-demuestran-discriminacion-latente-en-el-ecuador&catid=1:nacionales&Itemid=71 [consulta 2010, 5 de febrero].

SENPLADES - Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo (2009). *Plan Nacional para el Buen Vivir 2009-20013*. Quito: SENPLADES. [consulta 2011, 31 de enero].

Sklar, C. y Larrosa, J. (comp.) (2009). *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

Torres, R.M. (2005). *Alfabetismo y alfabetización en el Ecuador: Opciones para la Política y la Práctica*. Quito: Instituto Forensis.

UNESCO (2001). *Igualdad de Género en la Educación Básica de América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe.

UNESCO (2004). *Procesos de Formación de los Docentes por parte de Universidades e Institutos Pedagógicos en Ecuador*, [en línea] disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001404/140489s.pdf> [consulta 30 enero de 2011].

UNESCO (2005). *Condiciones de Trabajo y Salud Docente, Estudios de Casos en Argentina, Chile, Ecuador, México, Perú y Uruguay*. Santiago de Chile: UNESCO.

UNESCO (2006). *Modelos Innovadores en la Formación Inicial Docente - Estudio de Casos de Modelos Innovadores en la Formación Docente en América Latina y Europa*, [en línea] disponible en: http://www.oei.es/docentes/publicaciones/docentes/modelos_innovadores_formacion_inicial_docente.pdf [consulta 28 de enero de 2011].

UNESCO (2010). *Datos Mundiales de Educación VII Ed. 2010/2011 - Ecuador*. [en línea] disponible en: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Ecuador.pdf [consulta 28 de enero de 2011].

Valdivieso, T. (2010), *Uso de TIC en la práctica docente de los maestros de Educación Básica y bachillerato de la Ciudad de Loja*, en *EDUTEC Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, N° 33, Septiembre 2010 [en línea] disponible en: http://edutec.rediris.es/Revelec2/Revelec33/pdf/Edutec-e_n33_Salome.pdf [consulta 13 de febrero de 2011].

VVOB (2007). *Programa Escuelas Gestoras del Cambio 2008-2013. Plan Operativo Plurianual*, VVOB, CO-NESUP, Ministerio de Educación de Ecuador [en línea] disponible en: <http://www.educarecuador.ec/interna.php?txtCodiInfo=250> [consulta 1 de febrero de 2011].

ANEXOS

ANEXO I – PLANTILLAS DE CUESTIONARIOS

Cuestionario para recién graduados (1/4)



CUESTIONARIO PARA TITULADOS DE LA ESCUELA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Código titulado: _____

Buenos días/tardes, dentro del Programa Nacional de Investigación para optar al título de Licenciatura de Ciencias de la Educación de la UTPL, se está realizando una encuesta para evaluar la SITUACIÓN LABORAL DE LOS TITULADOS DE LA ESCUELA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE LA UTPL, en los últimos cinco años. La población de la encuesta la componen un total de 3.014 titulados de todo el país. Usted ha sido seleccionado como informante, por lo que su colaboración es especialmente valiosa para garantizar la fiabilidad de los datos recolectados. Le agradecería conteste al siguiente cuestionario que no le tomará más de cinco minutos. El documento fue tomado de la ANECA¹ y adaptado al contexto nacional por el equipo planificador de la Escuela de Ciencias de la Educación.

Para dar contestación a las preguntas solicitadas, por favor encierre en un círculo EL LITERAL correspondiente

☐ Educación b...

P.1. ¿Podría indicar la/s mención/es cuya titulación haya obtenido en la UTPL en los últimos cinco años (desde 2005 hasta 2010) y el año en que finalizó?

PREGRADO		
MECIÓN	Año de finalización	
☐ Educación Infantil		1
☐ Educación Básica		2
☐ Lengua y Literatura		3
☐ Químico Biológicas		4
☐ Físico Matemáticas		5
☐ Ciencias Humanas y Religiosas		6
☐ Otra/s mención (especifique)		7
☐ En otra universidad (especifique)		8
POSTGRADO (Maestría / Doctorado PhD)		
☐ Maestría en Gerencia y Liderazgo Educativo		1
☐ Maestría en Pedagogía		2
☐ Maestría en Desarrollo de la Inteligencia		3
☐ Otro postgrado (Especifique cuál)		4
☐ En otra universidad (Especifique)		5
Especialidad /diplomado (Contestar solo en el caso de que no tengan continuidad con la titulación de maestría)		
☐ Especialidad (Especifique)		1
☐ Diplomado (Especifique)		2
☐ En otra universidad (Especifique)		3
☐ No he realizado estudios de diplomado o especialidad		4

P.2. ¿Cuál de las siguientes situaciones refleja mejor su situación laboral actual?

☐ Trabaja como docente	1
☐ Trabaja en un puesto profesional relacionado con la docencia (vicerrector, asesor pedagógico, coordinador de área, etc.)	2
☐ Trabaja en un puesto profesional no relacionado con la docencia	3
☐ Sin trabajo actualmente, pero ha trabajado antes como docente	4
☐ Sin trabajo actualmente, pero ha trabajado antes en un puesto relacionado con la docencia	5
☐ Sin trabajo actualmente, pero ha trabajado antes como no docente	6
☐ Otras situaciones (especifique)	7

P.2a. En caso de que trabaje como docente, la institución educativa en la que se desempeña es del sector:

☐ Urbano	1
☐ Rural	2

P.2b. (En caso de que trabaje en un puesto profesional relacionado con la docencia o no relacionado con la docencia) ¿Ha trabajado antes como docente?

☐ Si	1
☐ No	2

¹ Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación

Cuestionario para recién graduados (2/4)

P.2c. (En caso de [2.1] trabajadores actuales como docentes) ¿Trabaja en otro puesto profesional no relacionado con la docencia?

▪ Si.....	1
▪ No.....	2

P.2d. (En caso de estar desempleado) ¿Cuál de las siete alternativas se ajusta mejor a su situación actual?

▪ Prepara carpetas para trabajar en docencia	1
▪ Busca empleo como docente sin preparar carpetas para concurso de méritos	2
▪ Busca empleo sin restricciones al tipo de puesto de trabajo	3
▪ Continúa estudiando otra mención en Ciencias de la Educación (especifique).....	4
▪ Continúa estudiando en otra área de conocimiento (especifique).....	5
▪ Está tomando cursos de formación continua (especifique)	6
▪ Otras situaciones (especifique)	7

TRABAJA ACTUALMENTE O HA TRABAJADO ANTES COMO DOCENTE

P.3. ¿En qué tipo de institución desarrolla/desarrollaba su trabajo?

▪ Institución educativa fiscal	1
▪ Institución educativa municipal.....	2
▪ Institución educativa particular	3
▪ Institución educativa fisco-misional.....	4

P.3a. La institución educativa en la que se desempeña/desempeñaba es de nivel:

▪ Inicial	1
▪ Básico	2
▪ Bachillerato	3
▪ Superior	4

P.4. ¿Trabaja actualmente o trabajaba en el ámbito de su especialidad?

▪ Si.....	1
▪ No.....	2

P.4a. (En caso de respuesta afirmativa en P.4. ¿en qué ámbito ejerce o ejercía?

▪ Educación Infantil	1
▪ Educación Básica.....	2
▪ Lengua y Literatura	3
▪ Químico Biológicas	4
▪ Físico Matemáticas	5
▪ Ciencias Humanas y Religiosas	6
▪ Otra/s (especifique)	7

P.5. ¿Qué tipo de relación laboral tiene o tenía con la institución educativa?

▪ Nombramiento	1
▪ Contrato indefinido.....	2
▪ Contrato ocasional	3
▪ Reemplazo	4
▪ Otras (especifique)	5

P.6. ¿La relación laboral es/era...?

▪ A tiempo completo	1
▪ A tiempo parcial	2
▪ Por horas	3
▪ Otras (especifique)	4

P.7. ¿Cuánto tiempo lleva trabajando en el puesto actual o cuánto tiempo trabajó en el último empleo como docente en caso de que en la actualidad no trabaje?

.....años	meses
-----------	------------

Cuestionario para recién graduados (3/4)

P.8. ¿Cuándo inició sus estudios estuvo trabajando como docente?

- | | |
|-----------|---|
| ▪ Si..... | 1 |
| ▪ No..... | 2 |

P.8a. En caso de que la respuesta sea negativa en P8 y que posteriormente encontró trabajo. ¿Cuánto tiempo tardó en conseguir su primer empleo como docente desde que obtuvo la titulación?

.....añosmeses

TRABAJA ACTUALMENTE O HA TRABAJADO EN UN PUESTO NO DOCENTE

P.9. ¿En qué tipo de institución/empresa desarrolla/desarrollaba su trabajo como no docente?

- | | |
|---------------------------------------|---|
| ▪ Administración Pública..... | 1 |
| ▪ Empresa privada | 2 |
| ▪ Empresa familiar | 3 |
| ▪ Trabajador/a por cuenta propia..... | 4 |

P.10. ¿Qué titulación es/era la exigida en la institución/empresa donde trabaja/trabajaba para el puesto que ocupa/ocupaba?

- | | |
|--|---|
| ▪ De cuarto nivel (Diplomado, Especialidad, Maestría, Doctorado PhD) | 1 |
| ▪ De tercer nivel (Licenciatura, Ingeniería, Economía, etc.) | 2 |
| ▪ Ninguna/No se exige titulación | 3 |

P.11. ¿Qué tipo de relación laboral tiene o tenía?

- | | |
|---|---|
| ▪ Laboral indefinida | 1 |
| ▪ Laboral de duración determinada | 2 |
| ▪ Otras situaciones (especifique) | 3 |

P.12. ¿La relación laboral es/era...?

- | | |
|-----------------------------|---|
| ▪ A tiempo completo | 1 |
| ▪ A tiempo parcial | 2 |
| ▪ Por horas | 3 |
| ▪ Otras (especifique) | 4 |

P.13. ¿Cuánto tiempo lleva trabajando en el puesto actual o trabajó en el último empleo como no docente en caso de que en la actualidad no trabaje?

.....añosmeses

P.14. ¿Cuánto tiempo tardó en conseguir su primer empleo en un puesto de trabajo no docente desde que obtuvo la titulación?

.....añosmeses

▪ Ya trabajaba cuando obtuve la titulación..... 1

A TODOS LOS QUE TRABAJAN O HAN TRABAJADO

P.15. ¿Cuánto tiempo ha trabajado en total como docente desde que obtuvo la titulación?

.....añosmeses

P.16. ¿Cuánto tiempo ha trabajado en total en un puesto profesional no docente desde que obtuvo la titulación?

.....añosmeses

Cuestionario para recién graduados (4/4)

P.17. ¿Su trabajo actual, o su último empleo en caso de que en la actualidad no trabaje, le demandó cambiar el lugar de residencia?

▪ Si.....	1
▪ No.....	2

PARA TODOS

P.18. ¿Se comunica con soltura en una segunda lengua distinta al español?

▪ Qichua	1
▪ Inglés	2
▪ Francés	3
▪ Portugués	4
▪ Otros (especifique)	5
▪ No	6

P.19. ¿Maneja la informática a nivel de usuario?

▪ Si (Word, Excel, Power Point, Acces, Paint, del internet : correo electrónico, buscadores (yahoo, gmail, google) , facebook, twitter	1
▪ No.....	2

LUEGO DE HABER CURSADO SUS ESTUDIOS EN LA UTPL

P.20. ¿Los cursos de capacitación en los que requiere actualización profesional son?: (puede contestar a más de una alternativa)

▪ Didáctica y Pedagogía	1
▪ Manejo de herramientas relacionadas con Tecnologías de la Información y la comunicación (TIC).....	2
▪ Temas relacionados con su área de formación (Especifique)	3
▪ Organización y Gestión de centros educativos.....	4
▪ Diseño y planificación Curricular.....	5
▪ Educación en valores	6
▪ Otros (multiculturalidad, educación ambiental, desarrollo del pensamiento), Especifique.....	7
▪ No me interesan.....	8

P.21. Su condición de vida luego de titularse en la UTPL, ¿ha mejorado?

▪ Definitivamente si.....	1
▪ Probablemente si.....	2
▪ Indeciso	3
▪ Probablemente no	4
▪ Definitivamente no.....	5

DATOS DE CLASIFICACIÓN

A.1. Género:

▪ Hombre	1
▪ Mujer	2

A.2. Edad en años cumplidos:

A.3. Provincia de residencia:

A.4. Centro Asociado donde estuvo matriculado.....

Gracias por su colaboración

Cuestionario para autoridades educativas (1/2)



CUESTIONARIO PARA AUTORIDADES DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS (RECTOR / VICERRECTOR / COORDINADOR ACADÉMICO)

Código del investigador: _____

Los planteamientos que a continuación se detallan, tienen la finalidad de recolectar información para evaluar la situación laboral de los profesionales titulados de la UTPL, para afrontar los desafíos que la educación demanda. Usted ha sido seleccionado como informante calificado, por lo que su colaboración es especialmente valiosa para garantizar la fiabilidad de los datos recolectados.

El documento fue tomado de la ANECA² y adaptado al contexto nacional por el equipo planificador de la Escuela de Ciencias de la Educación de la UTPL.

Todo lo que usted opine es estrictamente confidencial.

En honor a su tiempo, le rogamos comedidamente sea muy breve en sus respuestas.

1. ¿Cuáles son los requisitos exigidos en su institución para postular a un cargo docente?

- _____
- _____
- _____

2. Durante el último año, ¿ha recibido solicitudes de empleo en la institución educativa?

SI ☐ NO ☐

a. En caso de respuesta afirmativa ¿Cuántas aproximadamente? _____

3. ¿Requiere de más personal docente?

SI ☐ NO ☐

a. En caso de respuesta afirmativa, ¿Señale el nivel y ámbito del conocimiento?

NIVEL	Ámbito de conocimiento
• _____	• _____
• _____	• _____
• _____	• _____

4. ¿Cómo considera el desempeño de los docentes con experiencia y los que recién ingresan a la institución educativa?

CON EXPERIENCIA	DOCENTES QUE RECIÉN INGRESAN
▪ _____	▪ _____
▪ _____	▪ _____
▪ _____	▪ _____

5. En relación al mejoramiento y desarrollo profesional en la institución educativa, ¿se han planificado cursos de formación continua en los dos últimos años?

SI ☐ NO ☐

a. En caso de respuesta afirmativa ¿cuáles?

- _____
- _____
- _____

² Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación

Cuestionario para autoridades educativas (2/2)

6. Que tipos de incentivos se tienen considerados por parte de la Institución educativa , describalos

- _____
- _____
- _____

7. ¿Cuáles son los factores que, según usted, favorecen un buen desempeño laboral?

- _____
- _____
- _____

8. ¿Cuáles son las expectativas con respecto al personal docente, qué demanda de ellos?

- _____
- _____
- _____

9. En torno a las tareas que ejecuta el docente, ¿qué actividades realiza el personal en la institución? *(graduados en la UTPL)*

- _____
- _____
- _____

10. Además de la carga docente ¿qué otras actividades realiza el profesional? (Por ejemplo: Supervisión de campos de acción (alfabetización, cruz roja, servicio de rentas internas, educación vial, inspector, otras) Describalas: *(graduados en la UTPL)*

- _____
- _____
- _____

11. Los docentes de la Institución, ¿tienen habilidades adicionales como un valor agregado a la docencia? *(graduados en la UTPL)*

SI ☐ NO ☐

a. En caso de respuesta afirmativa ¿Cuáles?

- _____
- _____
- _____

Gracias por su colaboración

ANEXO II – FOTOGRAFÍAS DE LOS PARTICIPANTES

GAL1 *Reemplazo* - Luz Ernesta Calderón Espinosa – Isla Isabela, Galápagos



Luz Calderón,
entrevistada por la
investigadora el 6 de
enero de 2011 en la Isla
Isabela, Galápagos.

GAL2 - Milton Segundo Moscoso Espinoza – Isla Isabela, Galápagos



Milton Moscoso,
entrevistado por la
investigadora el 5 de
enero de 2011 en la Isla
Isabela, Galápagos.

***GAL4* - Polo Geovanny Carrera Sánchez – Isla San Cristóbal, Galápagos**



Polo Carrera, entrevistado por la investigadora el 19 de enero de 2011 en la isla San Cristóbal, Galápagos.

***GAL3* - Hugo Ramiro Calderón Espinosa – Isla San Cristóbal, Galápagos**



Ramiro Calderón, entrevistado en Quito por teléfono por la investigadora el 11 de febrero de 2011.

GAL5 - Grecia Magaly Correa Troya – Isla San Cristóbal, Galápagos



Grecia Correa, entrevistada por la investigadora el 21 de enero de 2011 en la isla San Cristóbal, Galápagos.

GAL6 - Enma Elida Espinoza Espinoza – Isla San Cristóbal, Galápagos



Grecia Correa, entrevistada por la investigadora el 21 de enero de 2011 en la isla San Cristóbal, Galápagos.

Autoridad Educativa 1 - Carlos César Cadena Puratambi – Isla Isabela, Galápagos



Carlos Cadena, entrevistado por la investigadora el 4 de enero de 2011 en la isla Isabela, Galápagos.

Autoridad Educativa 2 - César Alfonso Díaz Yucailla – Isla San Cristóbal, Galápagos



César Díaz, entrevistado por la investigadora el 19 de enero de 2011 en la isla San Cristóbal, Galápagos.

ANEXO III – CUESTIONARIOS ORIGINALES Y AUTORIZACIONES

Fin del documento