

Percepción del profesorado de secundaria de Ecuador sobre sus necesidades formativas, el proyecto educativo y la evaluación institucional

Secondary teachers of Ecuador perception about their training needs, educational project and the institutional evaluation

Adiela Ruiz-Cabezas¹, Ana Isabel Holgueras González², Ernesto López-Gómez³

1. Ph.D. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), Madrid, España. Correo electrónico: adiruiz@madrid.uned.es
2. Ph.D. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), Madrid, España. Correo electrónico: aiholgueras@edu.uned.es
3. Ph.D. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), Madrid, España. Correo electrónico: elopez@edu.uned.es

Recibido en diciembre 21 de 2018

Aceptado en junio 12 de 2019

Publicado en línea en junio 19 de 2019

Resumen

El objetivo de este estudio es analizar la percepción de una muestra de profesorado de educación secundaria de Ecuador sobre sus necesidades de formación permanente, la importancia del proyecto educativo y la incidencia de la evaluación en la mejora de la cultura institucional de los centros educativos. Para ello, se desarrolla una investigación no experimental y descriptiva a partir de un cuestionario aplicado a 453 docentes. Se realizó un análisis mixto de contenido, aportando tanto el enfoque cuantitativo como el cualitativo, con base en preguntas abiertas. Los resultados permiten identificar que las principales necesidades formativas del profesorado son relativas a didáctica, metodologías de enseñanza y recursos TIC. Además, emerge la relevancia del proyecto educativo como orientador de la práctica con base en tres elementos: procesos de reflexión compartida, la participación de diversos agentes y el compromiso de la comunidad educativa en su conjunto. Finalmente, el profesorado consultado considera que la evaluación mejora la cultura institucional y los procesos de enseñanza-aprendizaje en los centros educativos al generar espacios de reflexión compartida que promueven la participación y el compromiso para la mejora continua.

Palabras clave: Educación secundaria; Formación del profesorado; Estudio mixto; Necesidades formativas; Proyecto educativo.

Abstract

This paper aims to analyze the perception that Secondary Education teachers in Ecuador have about their training needs, the importance of the educational project and the incidence of evaluation in improving the institutional culture of schools. For this, a non-experimental and descriptive research is developed from a questionnaire applied to 453 teachers. The data analysis considered a mixed approach, providing both quantitative and qualitative analysis, from a content analysis of open questions. The results allow to identify that the main training needs of teachers are related to didactics, teaching methodologies and ICT resources. In addition, the relevance of the Educational Project emerges as a guide for the practice, based on three elements: shared reflection processes, the participation of different agents and the commitment of the

educational community. Finally, the participating teachers consider that the assessment improves the institutional culture and the teaching-learning processes in the educational centers, by promoting shared reflection that promotes participation and commitment to continuous improvement.

Keywords: Secondary Education; Teacher Training; Mixed Study; Training Needs; Educational Project.

Introducción

Una de las tendencias supranacionales que más ha influido en la agenda de reformas educativas a nivel mundial considera, como punto de partida, que la educación está en manos del personal que la realiza; máxima que parte de la consideración de que la calidad educativa está determinada por la calidad del profesorado. Si esto es así, de esta premisa se deriva que la formación del profesorado es un dispositivo facilitador de la mejora de las prácticas educativas y, en consecuencia, de los aprendizajes que las instituciones educativas promueven (Barber y Mourshed, 2007; Trippstad *et al.*, 2017; Vaillant y Marcelo, 2015). En otras palabras, la formación del profesorado se configura como indicador de calidad de los sistemas educativos.

No es de extrañar, entonces, que muchos países hayan acometido, durante las últimas décadas, reformas que pretendieran mejorar la formación inicial y permanente del profesorado de todas las etapas y niveles educativos, si bien el foco se ha situado especialmente en la etapa de educación secundaria (Bruno-Jofré y Scott, 2014; Fernández Soria *et al.*, 2016; López Gómez, 2012; Murray, Sweenen y Kosnik, 2019). Son reformas que han pretendido revitalizar las instituciones educativas a partir de nuevas propuestas en torno a la formación del profesorado.

A esta tendencia no han sido ajenos muchos países de América Latina. En efecto, como señalan Tedesco y López (2002), la dinámica dominante ha permitido identificar reformas ambiciosas, de parámetros tanto cuantitativos como cualitativos, para disponer de un amplio colectivo docente formado. Estas reformas, pese a asumir perspectivas globales, han considerado las singularidades específicas de las distintas regiones y los particulares contextos para responder a los desafíos de las instituciones educativas. Son políticas educativas que han acometido simultáneamente los desafíos internacionales y las propias necesidades locales, como se plantea en la obra *Education in South America* (Schwartzman, 2015).

El desarrollo profesional docente y la formación del profesorado en América Latina se enmarcan en la preocupación por la calidad de la educación (Ávalos, 2007), expresada en una combinación de condiciones que faciliten logros académicos relevantes en cada estudiante (Vélaz de Medrano y Vaillant, 2009). Así, en lo referente a las condiciones para el aprendizaje, la prioridad ha sido el docente, coherente con la estrategia sobre fortalecimiento de la profesión docente, destacada en el marco de acción del *Foro Mundial por la Educación*, celebrado en Dakar en el año 2000. Esto se advierte, sobre todo, si se tiene en cuenta que los resultados del informe de la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC) de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2017), han señalado que el profesorado es la fuerza más influyente para la equidad, el acceso y la calidad en la educación.

En este sentido, el informe de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2009) señaló dos principales desafíos respecto a las políticas docentes de Latinoamérica. El primero es ambivalente: en efecto, se hace patente la necesidad de disponer de mecanismos que permitan que la docencia sea una opción profesional y de carrera atractiva y, a la vez, se destaca la importancia de promover políticas que permitan retener al profesorado de calidad en el sistema educativo. El segundo tiene que ver con proporcionar oportunidades de formación a los docentes en ejercicio, para impulsar su desarrollo profesional desde la óptica del desarrollo de competencias docentes que exige la enseñanza en un mundo globalizado y cambiante. Estos desafíos son coherentes con perspectivas internacionales que plantean cómo hacer la profesión docente atractiva para interesar y motivar al profesorado (Ávalos y Valenzuela, 2016; Gratacós, López-Gómez, Nocito y Sastre, 2017; Madero, 2019; Richardson y Watt, 2016), a la vez que buscan fórmulas para promover su formación y desarrollo profesional (Ávalos, 2016; Marcelo y Vaillant, 2017).

La relevancia de disponer de profesorado de calidad ha sido reconocida en la literatura internacional (Biddle, Good y Goodson, 2013; Darling-Hammond y Bransford, 2005; Loughran, Hamilton, LaBoskey y Russell, 2004; Tiana, 2011;

Zeichner y Conklin, 2015). En el contexto de América Latina, autores como Vaillant (2007, 2009) y Ávalos (2007) subrayan que el auténtico reto de las políticas públicas en este marco es mejorar el estatus de los docentes y, especialmente, proporcionar una formación inicial (*pre-service*) y continua (*in-service*) de calidad. Se espera que esta formación tenga una incidencia real en lo que aprenden los estudiantes, poniendo en práctica estrategias de acción integrales que les permitan desarrollar competencias profesionales asociadas al quehacer docente. Sin duda, la formación del profesorado se configura como un claro referente para alcanzar los objetivos de la *Agenda E2030 “Educación para transformar vidas”* (UNESCO, 2016).

La formación inicial y permanente del profesorado de educación secundaria: aspectos formativos por considerar

La formación inicial del profesorado en el contexto de la educación secundaria representa un punto fundamental en la preparación de los profesores, al ser la base sobre la que sustentan su desarrollo profesional (Day y Sachs, 2005). Ahora bien, una formación inicial sólida requiere, entre otros aspectos, el desarrollo de destrezas elementales que orienten la práctica educativa, aprender a transitar del dominio disciplinar al dominio pedagógico y didáctico del contenido, y descubrir la profesión docente como una tarea genuina, rodeada de un componente axiológico que facilita el desarrollo integral de cada estudiante (Esteve, 2009; Ibáñez-Martín, 2017). Por ello, no es de extrañar la referencia en los planes de formación a la tutoría, los métodos individualizadores, el *feedback* y la evaluación formativa, la atención a la diversidad, los estilos de liderazgo, la gestión de recursos humanos, la inclusión educativa, el diálogo y encuentro entre culturas, el clima de aula y la convivencia, especialmente (Domínguez, Ruiz-Cabezas y Medina, 2017; Jordán, 2007; Ruiz y Medina, 2014; Serrano y Pontes, 2015).

Aunque es indudable la relevancia de la formación inicial del profesorado, es evidente que también es insuficiente (Jordán, 2007). En efecto, la formación docente exige un esfuerzo sostenido para lograr que esta sea la más adecuada a su práctica, desempeño y desarrollo profesional (López-Gómez y Pérez, 2013). Sin duda, los retos actuales demandan una formación del profesorado que esté a la altura del momento presente, muy especialmente en la educación secundaria. De hecho, acierta Jordán (2007) al señalar que en esta etapa “quizás apremie proporcionalmente más la formación permanente del profesorado, dada la escasa

preparación inicial normalmente recibida” (p. 66). También es necesario destacar que la formación debe estar adaptada a las condiciones del contexto no solo en el marco de políticas regionales; también desde la específica consideración del marco institucional de los centros educativos y de las necesidades propias que plantean.

La formación permanente del profesorado de educación secundaria ha tenido una evolución por diversos estadios que van desde la formación orientada a satisfacer las demandas individuales de los docentes a la formación organizada sistemáticamente en los centros (Sparks y Loucks, 1990). Esta formación ha transitado a su vez por varios enfoques, como la *racionalidad técnica* —de naturaleza instrumental, que concibe al profesor como un mediador entre el conocimiento científico y la práctica— y el *profesor reflexivo* —con una orientación indagadora, que identifica al docente como el eje de cambio y desarrollo educativo desde la reflexión, desde, en y para la práctica, desarrollándose modelos como la investigación-acción y perspectivas formativas como el cambio educativo (Fullan, 2014)—.

En el contexto ecuatoriano, Villagómez (2012) subraya la necesidad de considerar al profesorado como actor del proceso educativo, es decir, transitar de una visión en la que el docente se concibe como ejecutor del currículo a una perspectiva que le otorga mayor protagonismo. Esto implica “repensar la formación docente desde y para la reflexión crítica y la investigación; para la reflexión sobre el currículo y sobre sus propias prácticas y la pertinencia de estas con relación a los contextos donde se desarrollan” (Villagómez, 2012, p. 121).

La publicación en 2010 del proyecto *Metas educativas 2021. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios*, auspiciado por la Organización de Estados Americanos (OEI, 2010), sitúa a los docentes en el centro del desarrollo educativo al procurar alcanzar las once metas que se proponen y los nuevos retos docentes. Esta propuesta exige desarrollar nuevas competencias docentes y aproximarse a enfoques metodológicos innovadores (Cortés y Lorente, 2011) que, obviamente, derivan en una necesidad de formación permanente del profesorado.

El centro educativo como comunidad que aprende y comparte un proyecto

Son diversos los estudios que concluyen que la escuela es el factor que mayor impacto positivo tiene en el aprendizaje,

por encima de cualquier otro del sistema educativo (Bolívar, 2013; Muñoz-Repiso y Murillo, 2010; Reis Monteiro, 2015). Así, para que una escuela sea *efectiva* en lograr sus objetivos es necesario contar, por un lado, con docentes bien formados que tengan un adecuado conocimiento disciplinar y un saber didáctico relevante, y que estén motivados para trabajar en la escuela y dispuestos a formar equipos de colaboración con sus colegas. Por otro lado, es preciso un liderazgo pedagógico que sea capaz de fomentar una cultura escolar dialogante y participativa, así como de contagiar el compromiso de trabajar en conjunto por un fin común, desde la confianza relacional que promueve capital profesional (López-Gómez y González, 2018).

Es este segundo aspecto el que destaca el valor del centro educativo como una comunidad, considerando que el profesorado desarrolla su acción profesional en el marco de una institución y que, si se busca una intervención educativa de calidad, se requiere aunar voluntades y esfuerzos hacia propósitos compartidos. De este modo, el proyecto educativo institucional (PEI) se configura como el producto singular y propio de cada institución, que nace del consenso al colaborar en su elaboración todos los miembros de la comunidad educativa. Este establece la referencia para el diseño y desarrollo del currículo y de los proyectos y planes propios de la institución. Además, es una herramienta de gestión muy útil que establece los modos de evaluar el quehacer educativo (Martín Rodríguez, 2013).

Así, el PEI acuerda y fija propósitos, intenciones y distintas formas de organización del trabajo, dando lugar, como resultado de esa construcción reflexiva, al acuerdo de principios didácticos, organizativos y orientadores. De esta manera se dispone de un claro referente para guiar y orientar de forma coherente las decisiones que se tomen y las prácticas que se desarrollen en la institución educativa. Se consigue, al mismo tiempo, reducir la incertidumbre que caracteriza la vida de los centros educativos, continuamente interrogados por múltiples esperanzas que sobre ellos se depositan.

De igual forma, la preocupación permanente por mejorar la calidad educativa sitúa la autoevaluación como el gran compromiso de la institución educativa con su propia mejora y aprendizaje, que supone un proceso de análisis y reflexión con la pretensión de encontrar evidencias que soporten la toma de decisiones para desarrollar un plan de actuación. En palabras de Landi y Palacios (2010), la autoevaluación institucional “se trata de un proceso complejo que supone una acción reflexiva y valorativa sobre una serie de

aspectos organizativos, curriculares, contextuales y de gestión que interactúan para lograr la calidad del centro” (p. 59). En definitiva, se trata de propiciar condiciones y desplegar sistemas adecuados para que la comunidad aprenda y se desarrolle (Martín Rodríguez, 2013).

En el contexto ecuatoriano, en 2012, se ofrecieron orientaciones para guiar a instituciones educativas en el proceso de autoevaluación institucional a partir del documento *Instructivo de aplicación para la autoevaluación institucional* (Ministerio de Educación de Ecuador, 2012). En su fase de desarrollo se aplican cuatro elementos que ayudan a recoger y sistematizar la información con la pretensión de elaborar un informe documentado sobre la institución, que incluya lo referido a la participación familiar, los planes y proyectos del centro educativo en los últimos cinco años, indicadores de resultados de aprendizaje de los estudiantes y los procesos internos de gestión y desarrollo institucional.

En este escenario, el objetivo del presente estudio es analizar la percepción de una muestra de profesorado de educación secundaria de Ecuador sobre sus necesidades de formación permanente, la importancia del proyecto educativo y la incidencia de la autoevaluación en la mejora de la cultura institucional de los centros educativos.

Metodología

Diseño de investigación

Se trata de una investigación no experimental y de carácter descriptiva a partir de la aplicación de un cuestionario con un enfoque de complementariedad metodológica desde el análisis de contenido de preguntas abiertas (Tashakkori y Teddlie, 2010).

Participantes

El acceso a la muestra se llevó a cabo en el marco de un posgrado internacional de formación del profesorado de educación secundaria de Ecuador, por lo que el muestreo es no probabilístico, por disponibilidad y conveniencia, no generalizable. Los participantes en este estudio son 453 docentes de educación secundaria del sistema educativo ecuatoriano de las regiones de Sierra y Norte (tabla 1), con una presencia significativa de mujeres (n=270; 59,6 %). Como se observa, el perfil del profesorado se caracteriza por una experiencia

superior a los ocho años (80 %) y, especialmente, el 50 % de la muestra tiene más de 16 años de experiencia docente. En cuanto a la especialidad, predominan los docentes de Ciencias por encima de aquellos de Artes y Humanidades o Ciencias Sociales. La mayoría de los docentes se desempeña en el bachillerato o EGB superior (76,1 %).

Tabla 1. Datos de los participantes en la investigación.

		n	%	
Años de experiencia	Menos de 3	17	3,8	
	4-7	73	16,2	
	8-15	136	30,1	
	16-25	157	34,7	
	Más de 25	69	15,3	
Sexo	Varón	183	40,4	
	Mujer	270	59,6	
Especialidad	Ciencias, Tecnología e Ingeniería	Ciencias (Matemáticas, Física, Química, etc.)	233	52,7
		Tecnología e Ingeniería	33	7,5
	Ciencias Sociales y Humanidades	Ciencias Sociales	64	14,5
		Artes y Humanidades (Lengua y Literatura, Orientación Educativa)	101	22,9
	Otras	11	2,5	
Etapas/cursos	Bachillerato	192	42,3	
	EGB elemental	95	20,9	
	EGB superior	154	33,9	
	Orientación educativa	4	0,9	
	Otras	9	1,9	

Fuente: elaboración propia.

Instrumento

El instrumento de recogida de información es un *Cuestionario de reflexión de prácticas y contextos educativos*, el cual fue diseñado *ad hoc* para este estudio con las siguientes secciones: *variables de clasificación* y datos sobre el perfil profesional (experiencia docente, sexo, especialidad y etapa-curso); una escala de seis valores que estima el grado de acuerdo/logro respecto a 53 ítems

agrupados en ocho dimensiones propias de la actividad profesional y de la naturaleza de las instituciones de educación secundaria (sistema educativo, profesorado y su formación, comunicación en el aula, comunicación en el centro, diversidad educativa, tutoría y apoyo a los estudiantes, proyecto educativo de centro, cultura y evaluación institucional). Cada dimensión incluye dos *preguntas abiertas*, que permiten profundizar en los argumentos de los participantes respecto a las diversas

dimensiones, aportando de este modo información complementaria a la recogida en la escala.

El artículo se centra en el análisis de las dimensiones *profesorado y su formación*, *proyecto educativo de centro* y, finalmente, *cultura y evaluación institucional*. El instrumento presenta una adecuada consistencia interna a nivel global (alfa de Cronbach, $\alpha=0,88$).

Procedimiento y análisis de datos

El cuestionario se aplicó en el curso académico 2014/2015, explicando previamente a los potenciales participantes el objetivo del estudio. La participación fue voluntaria, y se aseguró en todo momento la confidencialidad en la recogida de datos y el exclusivo fin académico derivado de su tratamiento.

El análisis de datos se enfoca desde una perspectiva descriptiva (Hernández, Fernández y Baptista, 2010) y de complementariedad metodológica (Tashakkori y Teddlie, 2010). Para las preguntas abiertas, se llevó a cabo un proceso de análisis de contenido (Piñuel, 2002), considerando como códigos principales los propios ítems. A partir de ellos, se realizó el proceso de categorización a través de la inferencia, siguiendo las directrices de Bardín (1986). La segmentación de los documentos emanados de las respuestas a las preguntas abiertas y la agrupación de unidades de significado permitieron la emergencia de otros códigos y la síntesis de la información en redes semánticas. De este modo se logró relacionar los datos y agrupar las narrativas docentes con el fin de dar significado interpretativo a los datos recogidos. La información ha sido procesada a través del paquete estadístico SPSS, v. 22.0, y el software Atlas.ti 8.

Resultados

Para dar respuesta al objetivo del estudio, se presentan los resultados cuantitativos (tabla 2), agrupados en tres bloques

que hacen referencia a la percepción del profesorado sobre necesidades de formación, el valor del proyecto educativo y la relevancia de la autoevaluación institucional, seguidos del análisis cualitativo de las respuestas a la pregunta abierta.

El profesorado y su formación permanente: necesidades percibidas

La tabla 2 presenta la percepción de los profesores que han participado en la investigación, sintetizando las respuestas cuantitativas a los distintos ítems que configuran esta dimensión. Destacan como valores más elevados los ítems 2 ($\bar{X}=5,60$, dt 0,66)⁴ y 4 ($\bar{X}=5,61$, dt 0,78), que tienen que ver con el *reto* permanente que supone la formación del profesorado de secundaria y con la *necesidad* de la formación en competencias docentes para mejorar las prácticas educativas (tabla 2).

En complemento, se presentan los resultados del análisis de la pregunta abierta: “Describe las principales necesidades formativas que presenta el profesorado de educación secundaria”.

El profesorado participante en la investigación expresa en su discurso diversas necesidades formativas (figura 1), que implican aspectos que van desde el *análisis de buenas prácticas hasta el desarrollo de las competencias docentes* necesarias que les permitan potenciar la formación integral de los estudiantes.

Por otro lado, es significativo el porcentaje de docentes que manifiestan la necesidad de capacitarse en el *uso de recursos TIC en educación* (tabla 3), que se constata en diversas manifestaciones:

“Tenemos necesidad de formarnos en el empleo de las TIC”.

“Necesitamos capacitación en el manejo de las TIC y su utilización en las aulas”.

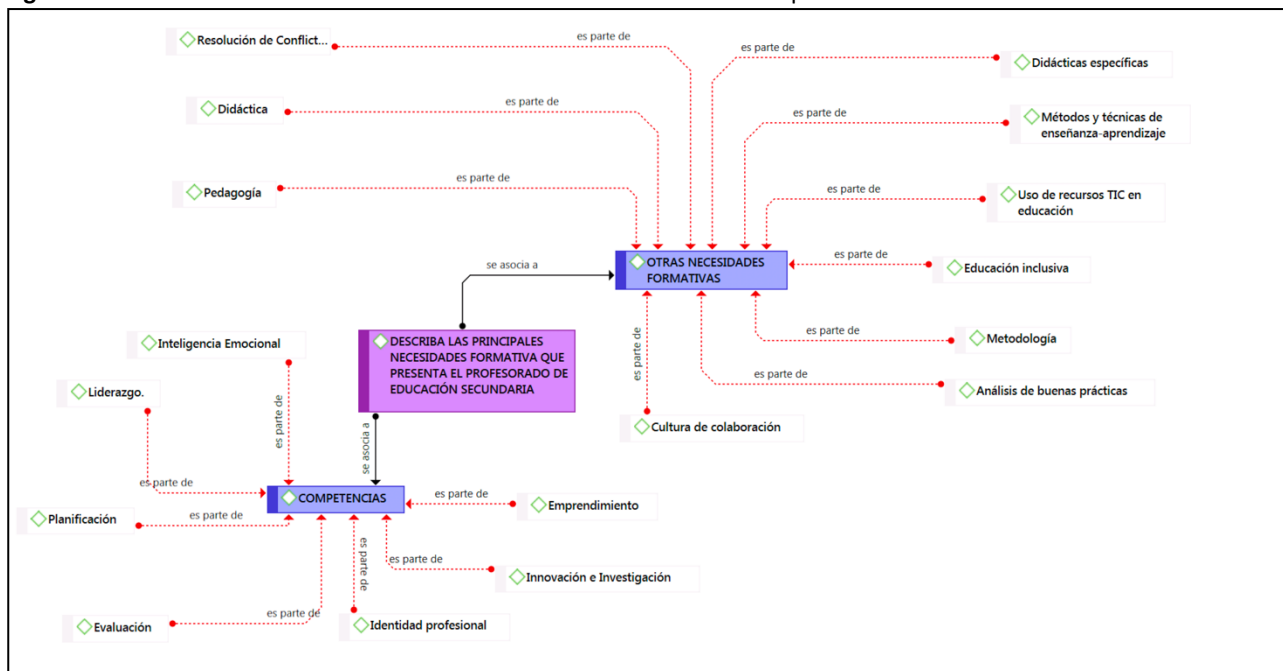
⁴ \bar{X} = media aritmética; dt = desviación estándar.

Tabla 2. Estadísticos descriptivos de las tres dimensiones.

El profesorado y su formación ($\bar{X}=5,00$) ($\alpha=0,68$)				
	N	Media	dt	Varianza
1. Los docentes de educación secundaria están preparados para desempeñar su práctica	455	4,58	0,86	0,74
2. La formación en competencias docentes es un proceso necesario para mejorar las prácticas educativas	452	5,60	0,66	0,44
3. El profesorado de bachillerato conoce las demandas formativas de los estudiantes, de la sociedad y del mundo laboral	454	4,40	1,06	1,13
4. La capacitación del profesorado de secundaria y bachillerato es un reto permanente	450	5,61	0,78	0,61
5. El profesorado de bachillerato ha de cuestionarse su nivel de compromiso con la profesión	449	5,20	0,92	0,85
6. En el último bienio el profesorado de educación secundaria ha avanzado en el dominio de la didáctica y en la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje	453	4,57	0,95	0,90
El proyecto educativo de centro ($\bar{X}=5,69$) ($\alpha=0,83$)				
7. El proyecto educativo de centro (PEC) es un documento por desarrollar en la institución	447	5,61	0,71	0,50
8. El PEC define las señas de identidad del centro	447	5,57	0,76	0,59
9. El diseño del proyecto ha de ser colegiado, integrado y de participación de toda la comunidad educativa	448	5,78	0,58	0,33
10. Los componentes esenciales del PEC son: finalidades, competencias-objetivos, metodología, organización y evaluación	446	5,63	0,70	0,50
11. La responsabilidad del PEC es de toda la comunidad	448	5,77	0,63	0,40
12. El PEC se ha de revisar y actualizar periódicamente para incorporar las claves formativas que la institución pretende	448	5,78	0,52	0,27
Cultura y evaluación institucional ($\bar{X}=5,36$) ($\alpha=0,80$)				
13. El aprendizaje institucional constituye una oportunidad para el profesorado de educación secundaria	444	5,58	0,69	0,47
14. La evaluación institucional es la base de la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje	445	5,61	0,76	0,59
15. La práctica de la autoevaluación institucional para la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje en su centro es una tarea habitual	445	4,73	1,22	1,50
16. Es fundamental concebir a los centros educativos como instituciones que aprenden de sí mismas	443	5,16	0,96	0,93
17. La autoevaluación institucional es reconocida en su contexto como una actividad fundamental para el desarrollo integral de las instituciones educativas	443	5,25	0,99	0,98
18. Los procesos de mejora de la escuela requieren la colaboración del equipo docente y la implicación de la comunidad educativa	444	5,80	0,49	0,24

Fuente: elaboración propia.

Figura 1. Red semántica de análisis del ítem “Necesidades formativas del profesorado de Educación Secundaria”.



Fuente: elaboración propia con ayuda del programa Atlas ti 8.

Tabla 3. Principales necesidades formativas destacadas por el profesorado participante.

Necesidades formativas	Frecuencia/citas	(%)
Uso de recursos TIC en educación	95	15,32
Didácticas específicas	64	10,32
Métodos y técnicas de enseñanza-aprendizaje	60	9,70
Pedagogía	53	8,55
Formación en didáctica	53	8,55
Evaluación	47	7,58
Planificación	42	6,77
Educación inclusiva	39	6,29
Metodología	32	5,16
Identidad profesional	24	3,87
Resolución de conflictos	13	2,10

Fuente: elaboración propia.

De igual forma, los docentes consideran relevante la formación en *didáctica*, tanto general como *específica*, en las diversas áreas de especialización. Así lo indica la frecuencia global de 117 citas (tabla 3) de docentes que han expresado algunas necesidades en estas disciplinas:

“Los docentes que tienen título de ingeniería informática carecen de conocimientos referentes a los métodos y técnicas de enseñanza (didáctica)”.

“Es urgente la formación en didáctica y estrategias metodológicas dentro de cada área”.

(tabla 3) manifiesta la necesidad de formarse en *metodología* y *métodos-técnicas de enseñanza-aprendizaje* y en aspectos *pedagógicos* (8,55 %). Algunas expresiones ilustradoras son:

“Capacitarse en nuevos enfoques y modelos pedagógicos, y en metodologías en el aula”.

“Empleo de estrategias metodológicas que generen en los alumnos aprendizajes que puedan luego ser utilizados en la resolución de problemas de su cotidiano vivir”.

“Aprender estrategias metodológicas activas que motiven la enseñanza-aprendizaje”.

En estrecha relación con las anteriores disciplinas, el 14,86 %

Con respecto al grupo de competencias mencionadas

en las respuestas de los docentes (figura 1), la suma global de las expresiones en las que manifiestan la necesidad de capacitarse en este aspecto asciende a 281 (tabla 3). Entre ellas se destacan la competencia de *evaluación* (7,58 %), tanto a nivel institucional como de los procesos de enseñanza-aprendizaje, y la *planificación* (6,77 %). Otras necesidades formativas del profesorado tienen que ver con aspectos como educación inclusiva, metodología, identidad profesional y resolución de conflictos.

El proyecto educativo de centro (PEC): orientador de la práctica educativa

La valoración del profesorado participante evidencia un alto grado de acuerdo en los indicadores de esta dimensión, que es, comparativamente, la que mayor promedio alcanza ($\bar{X}=5,69$). Especialmente relevantes son los ítems que valoran la colegialidad en la elaboración del PEC ($\bar{X}=5,78$, dt 0,58), su carácter integrado y los valores que ha de presentar, destacando la participación y la colaboración ($\bar{X}=5,77$, dt 0,63). También sobresale el alto grado de acuerdo en torno a la necesidad de revisión

y actualización periódica ($\bar{X}=5,78$, dt 0,58) (tabla 2).

El análisis de contenido de la pregunta “Valor que el profesorado otorga al proyecto educativo de centro (PEC)” evidencia resultados de interés que se sintetizan en la figura 2 y en la tabla 4. Así, son abundantes las manifestaciones de los docentes acerca del valor otorgado al PEC en los diferentes centros educativos ecuatorianos. Por una parte, un alto porcentaje (36,76 %) considera que es fundamental dado que orienta y mejora la práctica educativa, de modo que el 15,59 % expresa que la elaboración del PEC genera procesos de evaluación y autoevaluación, tanto a nivel curricular como de gestión en el interior de la institución educativa, porque que se identifican fortalezas y debilidades en el proceso.

Otro aspecto considerado de gran importancia por los docentes es el hecho de que en la elaboración del PEC, en muchos casos, participa gran parte de la comunidad educativa, lo cual potencia y promueve el trabajo colaborativo (14,12 %). En menor medida (7,94 %), se señala que el PEC es la identidad del centro educativo, puesto que en él se plasman la misión, la visión, los objetivos y las estrategias por alcanzar durante el curso escolar.

Tabla 4. Valoraciones del profesorado al proyecto educativo de centro.

El proyecto educativo...	Frecuencia/citas	(%)
Orienta y mejora la práctica educativa	125	36,7
Tiene un valor otorgado mínimo	87	25,5
Genera procesos de evaluación en la institución educativa	53	15,5
Promueve la cultura colaborativa	48	14,1
Es la identidad del centro	27	7,9

Fuente: elaboración propia.

Algunas de las expresiones del profesorado acerca de las valoraciones anteriormente mencionadas sobre el PEC son:

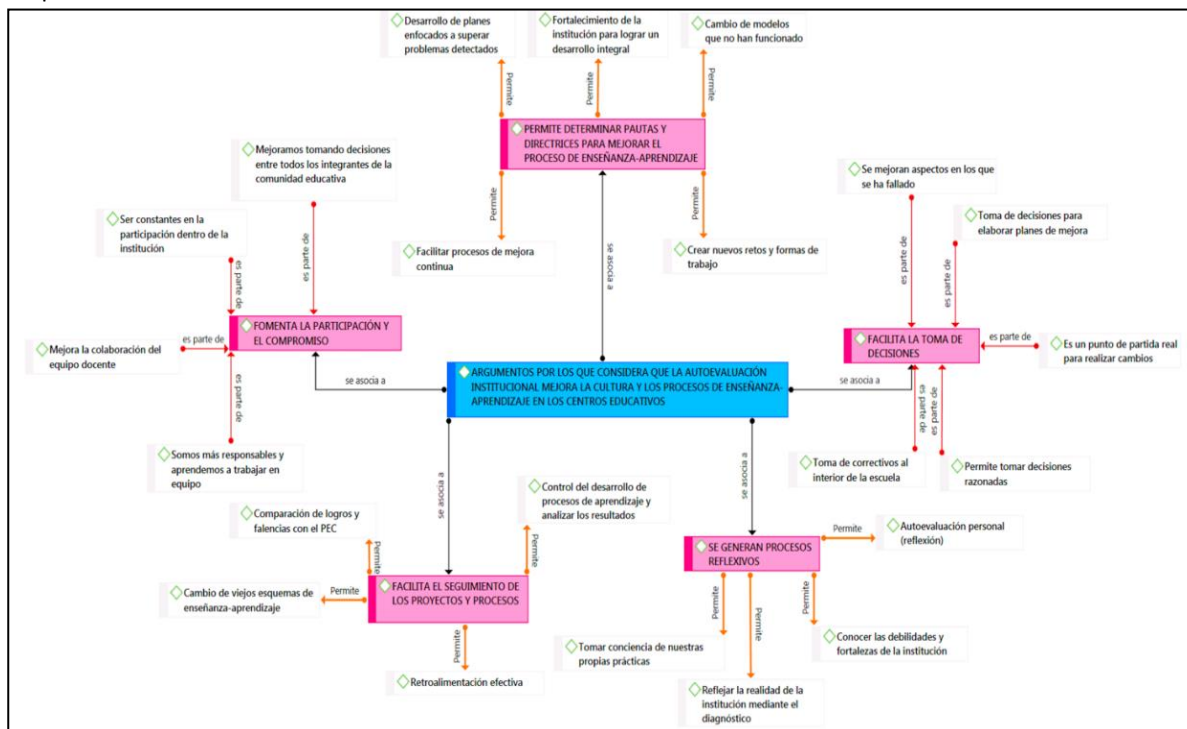
“Es el eje de la gestión institucional para solucionar algunas dificultades de la comunidad educativa. Proporciona una verdadera identidad a nuestra institución”.

“Al ser un proyecto basado en necesidades y falencias, apunta a construir nuevos modelos plasmados en un plan de mejora institucional”.

“Los docentes somos la base del sistema educativo: si no aportamos y colaboramos, ningún proyecto va a funcionar; por eso es básico nuestro aporte al desarrollo del PEC”.

Sin embargo, en el análisis de contenido emergen otras declaraciones del profesorado que contradicen, en cierta medida, las valoraciones positivas sobre el PEC presentadas anteriormente (figura 2), al considerar que el valor otorgado al PEC es mínimo.

Figura 3. Red semántica del ítem “Argumentos por los que considera que la autoevaluación institucional mejora la cultura y los procesos formativos en los centros educativos”.



Fuente: elaboración propia con ayuda del programa Atlas ti 8.

Son relevantes los argumentos manifestados por los docentes acerca de la pertinencia de la evaluación institucional como un elemento que, sin duda, consideran fundamental para el adecuado funcionamiento de los centros educativos. Así, hemos sintetizado en cinco grandes argumentos las opiniones expresadas, destacando en cada uno de ellos algunas frases literales (figura 3). Con esto se observa en definitiva que los docentes enfatizan la posibilidad que brinda la autoevaluación de realizar un diagnóstico institucional que permite detectar las fortalezas y debilidades en diversos ámbitos: cultura colaborativa, relaciones con las familias, planificación curricular, metodología, gestión, entre otros.

Las expresiones sobre la importancia de la autoevaluación institucional como elemento que permite determinar pautas para mejorar los procesos formativos ocupan un lugar destacado (39,78 %) en las respuestas del profesorado (tabla 5). Algunas afirmaciones en este sentido son:

- “Se implementan procesos de mejora apegados a la vida del centro y a las necesidades de todos los integrantes”.
- “Gracias a la autoevaluación revisamos las estrategias y asumimos los correctivos necesarios”.
- “Podemos emprender acciones para lograr un aprendizaje efectivo e integral en nuestros alumnos, cambiando los

modelos que no han funcionado o que presentan falencias”.

“La autoevaluación institucional permite evidenciar los logros alcanzados, da las pautas para mejorar el proceso educativo y permite replanificar y poner en marcha innovaciones para lograr mejoras”.

Este alto porcentaje está estrechamente vinculado con los procesos reflexivos que realizan los docentes (37,16 %), en los que hay una gran implicación de la comunidad, lo que conlleva a la asunción de compromisos (14,46 %), tal como apuntan las siguientes citas:

- “Es un proceso participativo que nos permite conocer el estado actual de nuestra institución, tomar conciencia de nuestras debilidades y trabajar para superarlas de forma cooperativa”.
- “Impulsa el diálogo y la participación, de manera que formamos una fuerza institucional”.
- “Desarrolla vínculos de unión institucional”.

De tal manera que la *participación* y el *compromiso* permiten un adecuado seguimiento de los proyectos y procesos emergidos de la autoevaluación (4,78 %) y de las mejoras por implementar en los ya existentes.

Tabla 5. Principales argumentos por los que el profesorado considera que la evaluación institucional mejora la cultura y los procesos de enseñanza-aprendizaje en los centros.

La evaluación institucional...	Frecuencia/citas	(%)
Permite determinar pautas y directrices para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje	333	39,78
Genera procesos reflexivos	311	37,16
Fomenta la participación y el compromiso	121	14,46
Facilita el seguimiento de los proyectos y procesos	40	4,78
Facilita la toma de decisiones	31	3,70

Fuente: elaboración propia.

Por otro lado, la frecuencia de las citas y expresiones más baja (31) corresponde a la toma de decisiones, si bien es un aspecto fundamental para implementar con garantías los acuerdos, las directrices, las pautas y los compromisos emergidos en el proceso de autoevaluación institucional.

Discusión

El objetivo de este estudio es analizar la percepción de una muestra de profesorado de educación secundaria de Ecuador sobre sus necesidades de formación permanente, la importancia del proyecto educativo y la incidencia de la autoevaluación en la mejora de la cultura institucional de los centros educativos. En lo que sigue se discuten los resultados de este trabajo con otras investigaciones internacionales.

Así, este estudio ha puesto de relieve que la formación permanente del profesorado ha de orientarse al dominio de las competencias docentes que promueven una enseñanza centrada en el estudiante. Estos resultados son coherentes con investigaciones previas (Gairín, 2011; Medina, 2010; Roys, 2016; Sarramona, 2007), constatando que las valoradas en esta investigación como prioritarias para la formación permanente —evaluación, planificación, atención a la diversidad y metodológica— son las que Ferrández y Sánchez (2014) han denominado “competencias metodológicas”.

La formación en las competencias mencionadas permitirá atender algunas de las necesidades formativas identificadas en este estudio, centradas en el uso de recursos TIC, las didácticas específicas y los métodos y técnicas de enseñanza como aspectos prioritarios en la etapa de educación secundaria (Esteve, 2009), donde se equilibran el dominio disciplinar, el saber didáctico y el conocimiento pedagógico del contenido (Bolívar, 2005).

Para implementar lo anterior, se constata que el profesorado entiende que el trabajo colaborativo y el análisis de buenas prácticas son estrategias oportunas para avanzar en su formación y, desde ella, en su propio desarrollo profesional, siempre que esta se oriente desde el propio contexto del centro educativo en el que cada docente se desempeña. Estos resultados se verifican con la literatura, que destaca la importancia de los procesos de inducción de los profesores principiantes (Marcelo *et al.*, 2016), la relevancia de la práctica reflexiva en colaboración (*critical friend groups*) (Kuh, 2016) y la centralidad de los modelos ecológicos e integrados para avanzar en el desarrollo profesional docente (Cardona, 2011; Medina, 2015).

Los resultados han puesto de manifiesto que el profesorado participante caracteriza al PEC como un elemento orientador de la práctica docente y, especialmente, como guía de las finalidades formativas que la institución pretende, significando la auténtica identidad del centro. De este modo, el PEC se configura como un elemento orientador de las finalidades del establecimiento educativo que está en condiciones de ofrecer un *ethos* escolar orientado a la excelencia (Ibáñez-Martín, 2017). Los profesores consultados en este estudio han valorado la potencialidad del PEC en dos niveles: el primero centrado en orientar y mejorar la práctica educativa al promover una cultura colaborativa, y el segundo relacionado con impulsar, a su vez, la reflexión continua en la propia institución. En este sentido, los docentes consideran que la autoevaluación institucional mejora la cultura y los procesos de enseñanza-aprendizaje en los centros educativos, al generar espacios de reflexión compartida que promueven la participación y el compromiso para la mejora continua, en coherencia con propuestas previas (Landi y Palacios, 2010; Martín Rodríguez, 2013). Sin duda, la reflexión y la colaboración son elementos sustantivos

del desarrollo docente (Madero, 2019; Vélaz de Medrano y Vaillant, 2009).

Conclusiones

Tras este estudio cabe ofrecer dos grandes conclusiones. En primer lugar, conviene destacar que la formación del profesorado tiene que partir de las necesidades propias de cada contexto, orientándose a la formación y el desarrollo de competencias docentes en un marco institucional y colaborativo guiado por un proyecto que se comparte y que compromete a la comunidad educativa en su desarrollo. Sin duda, uno de los grandes desafíos en la formación de los docentes es armonizar sus necesidades individuales con las lógicas institucionales en relación con el proyecto institucional.

En segundo lugar, el desarrollo de las finalidades educativas de la institución exige procesos de autoevaluación que permitan dar cuenta de si las acciones llevadas a cabo se alejan de los propósitos previstos, implicando a la comunidad educativa en su conjunto para orientar, a través de pautas y directrices, tanto la práctica docente como el quehacer educativo de cada institución.

Declaración de Conflicto de Intereses

Los autores del presente artículo manifiestan que durante la ejecución del trabajo y la redacción del artículo no han incidido intereses personales o ajenos a su voluntad, incluyendo malas conductas y valores distintos a los que usual y éticamente tiene la investigación.

Referencias Bibliográficas

Ávalos, B. (2007). El desarrollo profesional continuo de los docentes: lo que nos dice la experiencia internacional y de la región latinoamericana. *Revista Pensamiento Educativo*, 41(2), 77-99.

Ávalos, B. (2016). Learning from research on beginning teachers. En J. Loughran y M. L. Hamilton (Eds.), *International Handbook of Teacher Education* (pp. 487-552). Singapur: Springer.

Ávalos, B. y Valenzuela, J. P. (2016). Education for all and attrition/retention of new teachers: A trajectory study in Chile. *International Journal of Educational Development*, 49, 279-290.

Barber, M. y Mourshed, M. (2007). How the world's best-

performing school systems come out on top. *McKinsey & Co Report*. Recuperado de <https://www.mckinsey.com/industries/social-sector/our-insights/how-the-worlds-best-performing-school-systems-come-out-on-top>

- Bardín, L. (1986). *El análisis de contenido*. Madrid, España: AKAL.
- Biddle, B. J., Good, T. L. y Goodson, I. (Eds.). (2013). *International Handbook of Teachers and Teaching*. Dordrecht, Holanda: Springer.
- Bolívar, A. (2005). Pedagogical content knowledge and specific subject matter didactics. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 9(2), 1-39.
- Bolívar, A. (2013). Melhorar os processos e os resultados educativos. O que nos ensina a investigação. En J. Machado y J. M. Alves (Orgs.), *Melhorar a escola: Sucesso escolar, disciplina, motivação, direção de escolas e políticas educativas* (pp. 107-121). Porto, Portugal Universidade Católica Portuguesa: CEDH & SAME.
- Bruno-Jofré, R. y Scott, J. (Eds.). (2014). *Teacher education in a transnational world*. Toronto, Canadá: University of Toronto Press.
- Cardona, J. (2011). El centro de secundaria como ecosistema de formación permanente del profesorado. En A. Medina, A. de la Herrán y C. Sánchez (Coords.), *Formación pedagógica y práctica del profesorado* (pp. 1-29). Madrid, España: Ramón Areces.
- Cortés, R. y Lorente, A. (2011). La supervisión en América Latina ante las metas educativas de 2021, propuestas por la OEI. *Revista Iberoamericana de Educación*, 57(1), 1-10. Recuperado de <http://rieoei.org/deloslectores/4601Cortes.pdf>
- Darling-Hammond, L. y Bransford, J. (2005). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. San Francisco, CA, Estados Unidos: Jossey-Bass.
- Day, C. y Sachs, J. (2005). *International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers*. Londres, Reino Unido: Open University Press & McGraw-Hill Education.
- Domínguez, M. C., Ruiz-Cabezas, A. y Medina, A. (2017). Experiencias docentes y su proyección en la identidad profesional: el caso de las maestras de Santa Marta y su entorno. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 19(29), 111-133.
- Esteve, J. M. (2009). La formación de profesores: bases teóricas para el desarrollo de programas de formación inicial. *Revista de Educación*, 350, 15-29.

- Fernández Soria, J. M., López, M., Cruz, J. I., Bascuñán, J., Mengual, S., García de Fez, S.,...Grau Vidal, R. (Eds.). (2016). *La formación inicial del profesorado de educación secundaria*. Valencia, España: Tirant Humanidades.
- Ferrández, R. y Sánchez, L. (2014). Competencias docentes en secundaria. Análisis de perfiles de profesorado. *Relieve. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 20(1), 1-20.
- Fullan, M. (2014). *Teacher development and educational change*. Londres, Reino Unido: Routledge.
- Gairín, J. (2011). Formación de profesores basada en competencias. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 63(1), 93-108.
- Gratacós, G., López-Gómez, E., Nocito, G. y Sastre, S. (2017). Why teach? Antecedents and consequences in Spain. En H. Watt, P. W. Richardson y K. Smith (Eds.), *Global Perspectives on Teacher Motivation* (pp. 55-94). Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Ibáñez-Martín, J. A. (2017). *Horizontes para los educadores. Las profesiones educativas y la promoción de la plenitud humana*. Madrid, España: Dykinson.
- Jordán, J. A. (2007). Formación intercultural del profesorado de secundaria. *Estudios Sobre Educación*, 12, 59-80.
- Kuh, L. P. (2016). Teachers talking about teaching and school: collaboration and reflective practice via Critical Friends Groups. *Teachers and Teaching theory and practice*, 22(3), 293-314.
- Landi, N. y Palacios, M. (2010). La autoevaluación institucional y la cultura de la participación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 53, 155-181.
- López-Gómez, E. (2012). Propuestas para la formación inicial del profesorado de educación secundaria en España. *Perspectiva Educativa*, 51(1), 87-108.
- López-Gómez, E. y González, R. (2018). La confianza relacional y la creación de capital profesional: claves del liderazgo en las instituciones educativas. En A. Medina y E. Pérez (Coords.), *Formación de líderes y directivos para el desarrollo sustentable de las organizaciones e instituciones* (pp. 39-54). Madrid, España: Universitas.
- López-Gómez, E. y Pérez, E. (2013). Formación permanente del profesorado y práctica docente intercultural. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 6(12), 32-42.
- Loughran, J., Hamilton, M. L., LaBoskey, V. y Russell, T. (Eds.). (2004). *International Handbook of Research of Self-study of Teaching and Teacher Education Practices*. Ámsterdam, Holanda: Kluwer.
- Madero, C. (2019). Secondary teacher's dissatisfaction with the teaching profession in Latin America: the case of Brazil, Chile, and Mexico. *Teachers and Teaching*, 1-21.
- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2017). Políticas y programas de inducción en la docencia en Latinoamérica. *Cadernos de Pesquisa*, 47(166), 1224-1249. Recuperado de <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/viewFile/4322/pdf>
- Marcelo, C., Burgos, D., Murillo, P., López, A., Gallego-Domínguez, C., Mayor, C.,...Jáspez, J. F. (2016). Indução de professores iniciantes na República Dominicana. O Programa Inductio. *Revista Intersaberes*, 11(23), 304-324.
- Martín Rodríguez, E. (Coord.). (2013). *Evaluación de centros y profesores*. Madrid, España: UNED.
- Medina, A. (2010). Problemas emergentes en la formación inicial del profesorado de educación secundaria. En I. González y E. Almunia (Coords.), *El nuevo profesor de secundaria: la formación inicial docente en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior* (pp. 135-150). Barcelona, España: Graó.
- Medina, A. (Coord.). (2015). *Innovación de la educación y de la docencia*. Madrid, España: Ramón Areces.
- Ministerio de Educación de Ecuador (2012). *Instructivo de Aplicación para la Autoevaluación Institucional. Subsecretaría de Apoyo, Seguimiento y Regulación de la Educación*. Quito, Ecuador. Recuperado de <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/08/Autoevaluacion-educativa.pdf>
- Muñoz-Repiso, M. y Murillo, F. J. (2010). Un balance provisional sobre la calidad en educación. Eficacia escolar y mejora de la escuela. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(2), 177-186.
- Murray J., Swennen A. y Kosnik C. (Eds.). (2019). *International Research, Policy and Practice in Teacher Education*. Cham, Alemania: Springer.
- OCDE (2009). *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers*. París, Francia: OCDE. Recuperado de <http://www.oecd.org/education/school/34991371.pdf>
- OEI (2010). *Metas Educativas 2021. La Educación que queremos para la generación de los bicentenarios*. Recuperado de <http://www.oei.es/historico/metas2021/libro.htm>
- Piñuel, J. L. (2002). Epistemología, metodología y técnicas de análisis de contenido. *Estudios de Sociolingüística*, 3(1), 1-42.

- Reis Monteiro, A. (2015). *The teaching profession: Present and future*. Londres, Reino Unido: Springer.
- Richardson, P. W. y Watt, H. M. G. (2016). Factors Influencing Teaching Choice: Why Do Future Teachers Choose the Career? En J. Loughran y M. L. Hamilton (Eds.), *International Handbook of Teacher Education* (pp. 275-304). Singapur: Springer.
- Roys, R. N. (2016). Competencias docentes: Desde una perspectiva Etnoeducativa y Tecnológica, *Praxis*, 12, 78-89.
- Ruiz, A. y Medina, A. (2014). Modelo didáctico intercultural en el contexto afrocolombiano: la etnoeducación y la cátedra de estudios afrocolombianos. *Indivisa. Boletín de Estudios e Investigación*, 14, 6-29.
- Sarramona, J. (2007). Las competencias profesionales del profesorado de secundaria. *Estudios sobre Educación*, 12, 31-40.
- Schwartzman, S. (Ed.). (2015). *Education in South America*. Londres, Reino Unido: Bloomsbury Academic.
- Serrano, R. y Pontes, A. (2015). Nivel de desarrollo de las competencias y objetivos generales del Máster Formación del Profesorado de Enseñanza Secundaria. *Perfiles Educativos*, 37(150), 39-55.
- Sparks, D. y Loucks, S. (1990). Models of staff development. En W. R. Houston (Ed.), *Handbook of Research of Teacher Education* (pp. 234-250). Nueva York, Estados Unidos: MacMillan.
- Tashakkori, A. y Teddlie, C. (Eds.). (2010). *Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research*. Thousand Oaks, Estados Unidos: Sage.
- Tedesco, J. y López, N. (2002). Desafíos a la educación secundaria en América Latina. *Revista CEPAL*, 76, 55-69.
- Tiana, A. (2011). Políticas de formación del profesorado y mejora de los sistemas educativos: algunas reflexiones a partir de la experiencia española. *Revista Fuentes*, 11, 13-27.
- Trippestad, T. A., Swennen, A., Werler, T., Brennan, M., Maguire, M., Smagorinsky, P. y Ellis, V. (Eds.). (2017). *The Struggle for teacher education: International perspectives on governance and reforms*. Londres, Reino Unido: Bloomsbury Publishing.
- UNESCO (2016). *Educación para transformar vidas. Agenda E2030*. Santiago de Chile, OREALC-UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002452/245278S.pdf>
- UNESCO (2017). *Reporte Anual 2016*. Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe. Santiago de Chile. OREALC-UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002579/257931S.pdf>
- Vaillant, D. (2007). Mejorando la formación y el desarrollo profesional docente en Latinoamérica. *Revista Pensamiento Educativo*, 41(2), 1-16.
- Vaillant, D. (2009). La profesionalización docente: lecciones para diseñadores de políticas sobre reformas que funcionan. En S. Schwartzman y C. Cox (Eds.), *Políticas educativas y cohesión social en América Latina* (pp. 129-174). Santiago, Chile: Uqbar Editores.
- Vaillant, D. y Marcelo, C. (2015). *El ABC y D de la formación docente*. Madrid, España: Narcea.
- Vélaz de Medrano, C. y Vaillant, D. (Coords.). (2009). *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. Madrid, España: Santillana-OEI.
- Villagómez, M. S. (2012). Nuevos desafíos para repensar la formación del profesorado ecuatoriano. *Alteridad: Revista de Educación*, 7(2), 116-123.
- Zeichner, K. y Conklin, H. G. (2015). Beyond knowledge ventriloquism and echo chambers: Raising the quality of the debate in teacher education. *Teachers College Record*, 118(12), 1-38.

Para citar este artículo: Ruiz-Cabezas, A., Holgueras González, A. y López-Gómez, E. (2019). Percepción del profesorado de Secundaria de Ecuador sobre sus necesidades formativas, el proyecto educativo y la evaluación institucional. *Praxis*, 15(1), 41-55. Doi: <http://dx.doi.org/10.21676/23897856.3082>