



Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, Ciudad de México, México.
ISSN 2707-2207 / ISSN 2707-2215 (en línea), enero-febrero 2025,
Volumen 9, Número 1.

https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i1

ENSEÑAR COMO UN CRACK, ALGUNAS PAUTAS PARA EL PROFESORADO ECUATORIANO

**TEACH LIKE A CRACK, SOME GUIDELINES FOR
ECUADORIAN TEACHERS**

MSc. Juan Carlos Pila Martínez

UE. Sucre, Ecuador

MSc. Edgar Andrés Flores Bastidas

IE. Vicente Rocafuerte, Ecuador

MSc. Tarcila Liliana Correa Riera

IE. Vicente Rocafuerte, Ecuador

MSc. Carlos Fabián Correa Riera

UE. Pichincha, Ecuador

MSc. Tatiana Elizabeth Chulde Sanmartín

UE. Sucre, Ecuador

Enseñar Como un Crack, Algunas Pautas para el Profesorado Ecuatoriano

MSc. Juan Carlos Pila Martínez¹

jcarlosmds13@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-5900-4191>

Rector UE. Sucre

Quito – Ecuador

MSc. Edgar Andrés Flores Bastidas

andresfloresb@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-0685-810X>

Docente IE. Vicente Rocafuerte

Quito – Ecuador

MSc. Tarcila Liliana Correa Riera

lilycorrea2401@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-4657-1525>

Docente IE. Vicente Rocafuerte

Quito – Ecuador

MSc. Carlos Fabián Correa Riera

correa141980@hotmail.com

<https://orcid.org/0009-0009-6890-8836>

Docente UE. Pichincha

Quito – Ecuador

MSc. Tatiana Elizabeth Chulde Sanmartín

tatiana.chuldesanmartin@outlook.es

<https://orcid.org/0009-0001-9636-5914>

Psicóloga UE. Sucre

Quito – Ecuador

RESUMEN

Este ensayo de investigación en el contexto de la educación ecuatoriana, busca proporcionar algunas pautas al profesorado de como enseñar como un “Crack” desde el pensamiento de Michael Fullan y Andy Hargreaves y su obra el capital profesional. Para esto, es muy importante caracterizar las cinco Cs desde el contexto del sistema educativo ecuatoriano centrado en el docente. Así mismo la importancia de este ensayo para visualizar la fuerza del docente orientado a que la enseñanza sea altamente efectiva en los ambientes de aprendizaje. El objetivo de este trabajo es realizar un análisis desde la posición del profesorado bajo la línea de los autores expuestos y otras contribuciones académicas que tratan sobre el Capital Profesional, para lo cual se revisará bibliografía especializada, el mecanismo de búsqueda será a través de repositorios de revistas científicas y bibliografía específica, así como la experiencia propia a la hora de enseñar. En este entramado del fenómeno educativo conviene plantear y presentar a los lectores si el docente bajo las cinco Cs pueden enseñar como un “crack” para conseguir en los estudiantes aprendizajes de calidad o solamente seguirán siendo aficionados entusiastas noveles o experimentados cuyos estudiantes no aprenden bien, el hecho es tomar decisiones fundamentadas como consecuencia de la reflexión crítica para producir transformaciones y mejorar la educación.

Palabras clave: capital, enseñanza, capacidad, compromiso, cultura

¹ Autor Principal

Correspondencia: jcarlosmds13@gmail.com

Teach like a Crack, Some Guidelines for Ecuadorian Teachers

ABSTRACT

This research essay in the context of Ecuadorian education seeks to provide some guidelines to teachers on how to teach like a "Crack" from the thinking of Michael Fullan and Andy Hargreaves and their work on professional capital. For this, it is very important to characterize the five Cs from the context of the Ecuadorian educational system centered on the teacher. Likewise, the importance of this essay to visualize the strength of the teacher oriented to make teaching highly effective in learning environments. The objective of this work is to carry out an analysis from the position of the teaching staff under the line of the authors exposed and other academic contributions that deal with Professional Capital, for which specialized bibliography will be reviewed, the search mechanism will be through repositories of scientific journals and specific bibliography, as well as the own experience when teaching. In this framework of the educational phenomenon, it is appropriate to raise and present to readers whether teachers under the five Cs can teach like a "crack" to achieve quality learning in students or will only continue to be enthusiastic novices or experienced amateurs whose students do not learn well. The fact is to make informed decisions as a result of critical reflection to produce transformations and improve education.

Keywords: teaching, capacity, commitment, career, culture

Artículo recibido 28 enero 2025

Aceptado para publicación: 20 febrero 2025



INTRODUCCIÓN

Que significa el capital profesional desde el pensamiento de Michael Fullan y Andy Hargreaves (2012), pues sin duda la profesión docente como centro y atención que influye en el aprendizaje y rendimiento académico del estudiante en término de calidad. Los buenos maestros son importantes, pero existe según los autores la necesidad de conseguir profesores cada vez más cualificados, a la comunidad educativa le preocupa cada vez la calidad de la enseñanza y esto sitúa al docente como un reto frente el cambio.

Para esto, en primer lugar, se parte desde las nociones introductorias sobre el capital profesional y su aporte como cimiento estructural por una mejor enseñanza, la profesión docente actualmente en el sistema educativo ecuatoriano se enmarca bajo la sombra de cosas que se pasan fácilmente por alto en declaraciones estandarizadas y programas de mejora que aportan de alguna forma, sin embargo es preciso recalcar que los maestros deben de ser considerados con dignidad como personas que tienen vidas y carreras, no solo como profesionales al igual que otras profesiones que deben producir resultados.

En segundo lugar, analizar la enseñanza como una profesión prestigiosa que en los últimos 15 años se ha ido marchitando gravemente en Ecuador. Con un declive en las asignaciones públicas no solamente en el país sino en todo el mundo, por lo que cada vez es menos motivante la profesión docente.

Actualmente, las agonías propias de la profesión según las condiciones de la política educativa diariamente socaban la satisfacción a demasiados docentes y sus estudiantes.

El interés por aprender y enseñar, y participar en las experiencias excelentes que produce la interacción del fenómeno educativo no solamente en lo académico sino en las emociones que pueden generar entre los estudiantes, todas estas cosas que hacen que las clases signifiquen y queden grabadas en las mentes y alma de los estudiantes para el resto de sus vidas, han sido condicionadas por la presión y desesperación de conseguir notas más altas para acceder a la educación superior así como la obsesión de la política educativa de turno de medir los datos de los logros numéricos y el extendido interés en arremeter contra lo básico a cualquier precio y sin ninguna consideración de lo esencial que necesita el proceso educativo.



En tercer lugar, comprender ¿Qué significa exactamente enseñar como un “crack”? pues según los autores, existen 5 C’s en el capital profesional que permiten que la fuerza docente sea altamente efectiva: (1) capacidad (o maestría), (2) compromiso, (3) carrera, (4) cultura, y (5) contextos o condiciones de la enseñanza.

Cuando estos elementos se integran o son congruentes entre sí, se enseña como un “crack”. Si se debilita cualquiera de ellos, los demás también son afectados, esta es una relación directamente proporcional. Cuando realmente funcionan bien juntos, casi todos los maestros son capaces de funcionar y demostrar lo mejor de sus habilidades para enseñar.

Por lo tanto, este ensayo pretende determinar cómo las 5 Cs pueden orientar al docente ecuatoriano a mejorar la enseñanza como capacidad significativa de cada uno y habilidad fundamental para colaborar en el proceso formativo de los estudiantes en términos de calidad. Pues esto convertirá a los docentes ecuatorianos en “cracks” que motiven no solo a estudiantes sino a los docentes noveles y a quienes tengan el interés por mejorar la profesión docente.

METODOLOGIA

La línea de investigación de los autores de este trabajo se inclina por la indagación cualitativa con referencia de autores que siempre orientan la investigación educativa, “hablar de métodos cualitativos es hablar de un modo de investigar los fenómenos sociales, en el que se persiguen determinados objetivos para así, dar respuesta a algunos problemas concretos a los que se enfrenta esta misma investigación” (Denzin 1994, p. 6).

El objetivo de este trabajo es investigar desde el método descriptivo el análisis del contenido de los tres planteamientos para la reflexión crítica bajo la premisa de los autores inmersos en este trabajo, para lo cual se revisó bibliografía especializada, el mecanismo de búsqueda fue a través de repositorios de revistas científicas y bibliografía específica, así como documentos completos como periódicos, recorte de editorial, etc. Todo aquello que constituya un bloque de información cuya individualización depende de rasgos no verbales de la unidad. Facilita una visión sumaria, pero global, del contenido (Duverger, 1972; Gustafson, 1998; Pérez, 1994).



RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El Capital Profesional

El capital profesional, según la Real Academia Española de la Lengua en términos de economía, es una potencialidad productiva de las personas de una empresa en función de su educación, formación y capacidades (Rae, 2024), este trabajo no se enmarca en términos económicos sin embargo es necesario recurrir a la interpretación de lo económico para dar una explicación más sencilla, por lo tanto, se parte con la significación de la palabra “potencialidad” que puede llegar a demostrar un individuo en función de sus objetivos e intereses pero, para que esto sea cimentado y construido es necesario hacer una inversión para obtener beneficios, y si se quiere crecimiento, no se puede guardar los activos sino que hay que ponerlos a trabajar (Fullan & Hargreaves, 2012), es decir si el docente quiere una retribución en su trabajo diario, tiene que invertir en su perfeccionamiento.

Es importante saber en el contexto de la educación ecuatoriana la realidad de los docentes con quienes trabajamos en las aulas, si la política educativa ecuatoriana quiere que su magisterio retribuya una enseñanza de calidad, se tiene que invertir integralmente en el sistema educativo, con asignación económica, tiempo, apoyo, capacitación, formación, etc. La obra del capital profesional de los autores demuestra que esta estrategia ha sido adoptada por los sistemas educativos y economía adelantadas, según Fullan y Hargreaves (2012) los países cuya política educativa que invierten en capital profesional advierten que los gastos en educación constituyen una inversión a largo plazo en capital humano, en desarrollo, desde la infancia hasta la vida adulta, para cosechar compensaciones de productividad económica y cohesión social.

En contraste, la realidad de la política educativa ecuatoriana no se conjuga con los preceptos del capital profesional, dado que no se cumple con el presupuesto general del estado a la educación, (Ministerio de Finanzas 2024), perjudicando y restringiendo fondos para la reestructuración de la infraestructura educativa, para el fortalecimiento al rendimiento académico luego de los resultados de las evaluaciones Ser Estudiante presentados por INEVAL; para capacitación docente, acceso a las tecnologías y conectividad, presupuesto para la ejecución de varios derechos como escalafón, ascenso, recategorización, concursos de méritos y oposición, etc.



Aunque la realidad de la educación ecuatoriana aun dista mucho de lo planteado por el Capital Profesional y los esfuerzos que han realizado en su momento los gobiernos de turno a través de las diferentes políticas educativas plasmadas en los diferentes cuerpos normativos como la nueva constitución del 2008; Ley Orgánica de Educación 2012; y su reforma en el 2023, se reconoce el mejoramiento de la formación docente como una de las políticas prioritarias del sector educativo (Narváez, & Herrera, 2019), pero también las debilidades se mantienen, por ejemplo de acuerdo a los resultados de la última evaluación aplicada a docentes a través del programa “Ser Maestro” del proceso iniciado el año 2016 da cuenta de un bajo rendimiento de los docentes.

Quienes lideran la política educativa deben comprender que una gran parte de esta inversión recae en maestros y en una enseñanza de alto nivel. Desde este punto de vista, conseguir buenos profesores para todos los alumnos requiere que los docentes estén muy comprometidos, bien preparados, en continua formación, adecuadamente pagados, que trabajen en equipo para maximizar su propio progreso y que sean capaces de hacer juicios efectivos al usar toda su capacidad y experiencia. Mientras eso sucede la realidad es evidente en los maestros desde Educación Infantil hasta el final de la secundaria están actualmente descorazonados con su empleo.

Dentro de la obra del capital profesional, Fullan y Hargreaves (2012), orientan al capital humano como base fundamental, pues de allí parte la aspiración de alcanzar la calidad de la enseñanza que los docentes ofrezcan fortaleciendo la personalidad, las habilidades con las que cuentan, sus competencias y capacidades y como estas se reflejan en las calificaciones de los estudiantes a lo largo del tiempo que dura su carrera. En ese mismo afán, el libro de Odden (2011) *The Strategic Management of Human Capital in Education* define el capital humano como “talento” y describe cómo se obtiene, desarrolla y mantiene, es importante distinguir que el capital humano no se consigue trabajando de forma individual, por el contrario, el capital ha de circular y ser compartido.

Es importante reiterar que los grupos, equipos y comunidades son mucho más poderosos que los individuos cuando se trata de desarrollar capital humano de forma colectiva, colaborativa, cooperativa pues los individuos ganan confianza, aprenden y consiguen retroalimentación por tener a su alrededor a la clase adecuada de personas y disponer de las apropiadas interacciones y relaciones en su entorno.



El ejemplo más claro de cohesión, trabajo en equipo, compromiso y hasta amor propio se puede evidenciar en las selecciones de fútbol, tarde o temprano se llega a la victoria. La educación no puede ser la excepción.

La Enseñanza

Para enseñar como un “crack” es necesario acentuar el significado de enseñanza, pero ¿qué es la enseñanza?, todas las personas creen saberlo aún que no estén involucradas directamente con la escuela. Se ¿enseña cómo le enseñaron?, con miedo o alegría del bueno o mal profesor, usted lo puede recordar, sin embargo, de uno u otro modo, aunque equivocado o drástico, el ideal fue siempre ser mejor. Unos docentes dejaron recuerdo por su calidad de persona y enseñanza, pero también recordamos a los que no aportaron casi nada.

Se expone el pensamiento de algunos reconocidos autores en el campo educativo, por ejemplo, enseñar según Freire (2004) en su obra *Pedagogía de la autonomía* “no es transferir conocimientos sino crear las condiciones para su producción o construcción”, por su parte Díaz-Barriga (2006) concibe a la enseñanza cuyo objetivo es “llevar al alumno a adquirir un aprendizaje significativo donde encuentre sentido y utilidad a lo que aprende en el aula”, entre tanto Feldman (1999) considera que la enseñanza es una actividad en la que “ambos sujetos están comprometidos y expresa un propósito”.

En esa misma línea Vigotsky (1979) expone que la enseñanza se trata un “sistema de interacciones cuidadosamente diseñado que organiza e induce influencia recíproca entre los integrantes de un equipo para la construcción colectiva de significados comunes”. Así mismo Freud (1996) considera a la enseñanza “la herramienta fundamental a través de la cual, el hombre logró desarrollar la ciencia, la tecnología y las artes”; Por último, Abreu et al. (2018), considera que los procesos de enseñanza y aprendizaje se integran para representar una unidad, enfocada en contribuir a la formación integral de la personalidad del estudiante y en favorecer la adquisición de los diferentes saberes: conocimientos, habilidades, competencias, destrezas y valores.

Los planteamientos de cada autor confluyen en cómo llegar con la enseñanza a los estudiantes de manera posible creando las condiciones adecuadas, ofreciendo sentido, utilidad y compromiso hacia objetivos comunes para conseguir el desarrollo e integralidad en la formación.



Sin embargo, la tarea no es fácil más aún cuando las condiciones no son precisamente las adecuadas desde el planteamiento de la política educativa. Las condiciones de trabajo de los docentes en el mejor de los casos son bastante corrientes, por ejemplo, muchas escuelas urbanas de Estados Unidos a menudo son terriblemente pobres, Ecuador no es la excepción. Se trata de promover buenas condiciones, buenas relaciones, resultados rápidos, y ninguna queja: como trabajo, no hay nada mejor, es la vocación de las personas más felices (City & Guilds, 2024).

Hay que entender que los esfuerzos limitados si los docentes no cuentan con el tiempo necesario para pensar y profundizar, reflexionar y mejorar su especialidad, pues casi todo el tiempo del que disponen se ocupa en implementar políticas externas. Los maestros finlandeses, por ejemplo, pasan menos tiempo en la clase cada semana que los profesores de cualquier otro país desarrollado. Tienen tiempo para indagar en lo que están haciendo. Lo opuesto tiene lugar en Estados Unidos, donde ser maestro significa pasar casi todo el tiempo impartiendo clases, en el contexto ecuatoriano resolviendo actividades administrativas como apoyo dada la ausencia y supresión de funcionarios, es decir no cuentan con el tiempo y espacio para reflexionar y mejorar esa enseñanza (Sahlberg, 2011).

A todo esto, no todo es malo, se reconoce también el esfuerzo de la política educativa de la última década donde se ha abordado para mejorar la enseñanza especialmente la formación docente, a lo largo de la historia, los estudios sobre formación docente realizados en América Latina y el Caribe se centraban, principalmente en la formación inicial (Terigi, 2010). Así, en el año 2006, el Ecuador incursiona en la formación docente continua con la expedición del Plan Decenal de Educación 2006-2015 donde se da especial interés por la revalorización de la profesión docente, desarrollo profesional, condiciones de trabajo y calidad de vida (Ministerio de Educación Ecuador, 2006). El plan se ratifica con la constitución del Ecuador del año 2008 en su parte pertinente “del Art. 349 garantizando al personal docente, en todos los niveles y modalidades, estabilidad, actualización, formación continua y mejoramiento pedagógico y académico; una remuneración justa, de acuerdo con la profesionalización, desempeño y méritos académicos”.

Con esto se posiciona, por primera vez, el mejoramiento de la formación docente como una de las políticas prioritarias del sector educativo (Narváez, & Herrera, 2019), y en el año 2008 se inician las actividades de capacitación con recursos y fondos estatales (Ministerio de Educación del Ecuador,



2015). Del mismo modo en el 2011, la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) entró en vigor y el Reglamento de esta ley ratificando lo dicho en la constitución. Por ejemplo, el Artículo 10 de esta ley dice que las y los docentes del sector pueden acceder gratuitamente a procesos de desarrollo profesional, capacitación, actualización, formación continua, mejoramiento pedagógico y académico en todos los niveles y modalidades, según sus necesidades y las del Sistema Nacional de Educación” (Loei, 2015).

El año 2014 se inicia el programa “Soy Maestro, nunca dejo de aprender”, el cual tenía como objetivo fortalecer la carrera profesional docente y mejorar la calidad del sistema educativo (Ministerio de Educación, 2014). Este programa contenía dos líneas de acción: a) Ofertar a los docentes del magisterio fiscal 10.000 cupos para maestrías y especializaciones, y b) ofertar 30.000 cupos para cursos de actualización docente, mismos que duraban alrededor de 330 horas (Narváez, & Herrera, 2019).

En definitiva, la enseñanza a lo largo de su evolución siempre ha tenido sus alegrías y frustraciones invariables, pero comparado con la situación hace 15 años especialmente en el contexto del Ecuador, así como también en muchas partes del mundo enseñar ha comenzado a salir otra vez de las sombras. Sabemos que para cambiar la enseñanza debemos realmente comprenderla y a las personas que la imparten en lugar de forzar soluciones simplistas basadas o justificadas en estereotipos unilaterales de lo que conlleva el trabajo.

Nos encontramos ante nuevas complejidades del sistema educativo, recordemos, y las soluciones pueden tomar dos caminos, ser más exigentes con los maestros o averiguar cómo desarrollar de forma realista una profesión que es cada vez más estimulante, dura y desafiante en sí misma. Esto aún requiere liderazgo, pero el tipo de liderazgo que reconcilia e integra responsabilidad externa con la responsabilidad profesional individual y colectiva. Es el liderazgo orientado a desarrollar el capital profesional de los docentes: como individuos, como equipos y como profesión.

Por tanto, si queremos que mejoren la enseñanza y los educadores, debemos mejorar las condiciones de la enseñanza que les da forma, así como las culturas y comunidades de la que forman parte. Debemos invertir en desarrollar las capacidades de los profesores y darles tiempo para afinar estas capacidades a un alto nivel.



¿Qué significa exactamente enseñar como un “crack”?

Yarrow (2009), menciona que las personas solo pueden enseñar como “cracks” cuando quieren y saben hacerlo, cuando tienen el conocimiento y formación adecuada, y compañeros que les incitan a tener un rendimiento óptimo, y el tiempo y la experiencia que respalda la capacidad de hacer juicios sabios y decisiones que están en el corazón de todos los actos de todos los profesionales.

Por lo tanto, enseñar como un “crack” significa investigar y mejorar la calidad de la enseñanza, desarrollar de manera constante y reinvertir en capital profesional. Todos los maestros deben ser excelentes en su trabajo, aumentando el nivel, reduciendo las diferencias en el rendimiento académico, asumiendo el compromiso en medio de todas las distracciones que se presentan, y preparar a los estudiantes para vivir con éxito y de manera cohesiva. De igual forma, significa planificar y mejorar la docencia, y a menudo impartir la enseñanza, no como un individuo aislado, sino como parte de un equipo de alto rendimiento. Los profesionales comprenden el poder del equipo, promueven el desarrollo de equipos, y ellos mismos se convierten en parte integral del equipo. Enseñar como un “crack” no trata de más responsabilidad individual, sino de una poderosa responsabilidad colectiva.

Para esto, Hargreaves y Fullan (2012), proponen las 5 C’s en el capital profesional que permiten que la fuerza docente sea altamente efectiva: su capacidad o maestría, el compromiso, la carrera forjada, el contexto cultural, y los contextos o condiciones de la enseñanza. Exponen que cuando estos elementos son congruentes, se enseña como un “crack”, por el contrario, si se debilita o descuida cualquiera de ellos, los demás también son afectados. Es decir, cuando estos elementos son bien explotados funcionan bien juntos, por tanto, todos los maestros son capaces de funcionar sincronizadamente y con el mejor rendimiento tal cual el funcionamiento de un automotor por utilizar una analogía.

Capacidad:

Cuan capaces son los docentes, de donde viene o se obtiene la capacidad, pues se puede partir de una definición simple, según la Rae (2024) “es la aptitud, talento, cualidad que dispone a alguien para el buen ejercicio de algo”. Si bien es cierto la definición puede confundirse con la competencia, se puede determinar según Fullan & Hargreaves que la capacidad es más que la competencia. La definición del diccionario online Merriam Webster para “competencia” se refiere a tener “la capacidad requerida o adecuada”. Por tanto, la capacidad es más que eso, sin capacidad ninguna persona puede ser competente.



Para esto, es importante que los docentes adquirieran conocimientos especializados, ahora bien, en ese afán de motivar al docente ecuatoriano es preciso citar a Hattie (2012) quien expone algunas pautas no como recetarios, más bien como orientaciones que con la capacidad maestra del docente pueden mejorar la enseñanza, por ejemplo:

Capacidad para; influir en el aprendizaje del estudiantes; Ser directivos, atentos y activamente comprometidos con la pasión de enseñar y de aprender; Ser conscientes de lo que cada uno de los estudiantes piensa y sabe; Construir experiencias a partir del conocimiento previo; Conocer las intenciones de aprendizaje y el criterio de éxito de sus lecciones; Saber en qué medida alcanzan estos criterios todos los estudiantes y saber hacia dónde ir a partir de allí, una vez identificada la debilidad; Pasar de ideas sencillas a ideas múltiple de manera que los alumnos sean capaces de construir y reconstruir el conocimiento y las ideas cualquiera que sea el método específico que se utilice en el momento; Crear (al aprender) entornos en los que el error sea recibido como una oportunidad de aprendizaje.

Como se manifestó anteriormente no se trata de una receta cual cocinero de un restaurante, sin embargo, la maestría de un chef o un futbolista puede producir resultados en forma de platos deliciosos o de campeonatos, del mismo modo con los docentes cuando se consigue el aprendizaje con éxito, esto como un espiral ascendente de éxitos dando lugar a un mayor deseo de aprendizaje, mayor compromiso y satisfacción profesional.

La capacidad y el compromiso han de ir juntos a todos los niveles, los maestros en Finlandia, por ejemplo, tienen increíbles aptitudes y experiencia (5 años de formación rigurosa incluyendo la comprensión del aprendizaje infantil a través de la ciencia cognitiva y la realización de indagaciones e investigaciones) además de largos períodos de prácticas en escuelas. El rigor y las relaciones, la maestría y el compromiso, son importantes, (Hargreaves et al, 2008).

Por lo tanto, el nivel de los docentes se dispara no solo cuando quieren tener éxito sino también cuando saben cómo obtenerlo y tienen la certeza de que es posible.



Compromiso

A la capacidad del docente se le añade el compromiso, pues la calidad del docente aumenta para llegar con una mejor enseñanza al estudiante y que esto se vea reflejado en el aprendizaje, el compromiso se analiza desde tres ámbitos, el institucional, personal y profesional.

Las recientes aproximaciones denominan "Compromiso Docente", y que emerge en la discusión académica como un poderoso articulador de la identidad profesional, de la esencia de la docencia (Darling-Hammond, 2009; Hargreaves et al, 1998; Van de Berg, 2002; Vezub, 2007), señalando que "los futuros docentes deben tener no sólo buenos resultados y excelentes habilidades interpersonales, sino que también un profundo compromiso personal para enseñar y trabajar en las escuelas" (Darling-Hammond y Rothman, 2011: p. 13). También Razak, Darmawan y Keeves (2009) coincidieron en que el compromiso de los profesores es de vital importancia en una educación de calidad. En este sentido, el compromiso docente ha sido identificado como uno de los factores más críticos para el éxito futuro de la educación y las escuelas (Selamat y Nordin, 2014). Asumir el compromiso desde dicha perspectiva es central para "comprender cómo los profesores definen y re-definen su identidad profesional, cómo encaran tanto las reformas como las demandas cotidianas en diversos contextos y situaciones sociales complejas" (Ávalos et al, 2010, p. 237).

Por otra parte, Fullan y Hargreaves (2012), mencionan que la teoría implícita de los economistas determina que los maestros más efectivos simplemente son mejores, trabajan más duro o son más conscientes, y por tanto merecen ser recompensados por sus esfuerzos. En cambio, Day (2007) vincula la efectividad al compromiso de los docentes en su trabajo: compromiso hacia los niños, al trabajo en sí, además de estar más capacitados y servir a los demás con dedicación y esfuerzo.

Todo esto plantea una interrogante: ¿cómo se sustentan y renuevan los compromisos de los maestros con su trabajo con el paso del tiempo? para los economistas de valor añadido, la solución está basada en gratificaciones e incentivos, en cambio Day (2010) señala otros factores, por ejemplo, la trayectoria del docente está entre los 8 y 23 años en su ejercicio, tiempo en el que se evidencian niveles más elevados de efectividad; en este caso la mayoría de docentes demostraron tener un compromiso perdurable, dijeron que una buena dirección les ayudó a sostener ese compromiso en el tiempo, dado



que los directores están comprometidos y visibles, abiertos y accesibles, confían en el personal docente y muestren preocupación por las personas.

Otro factor, los colegas, los maestros capaces de preservar su compromiso notan cuándo están rodeados por colegas excelentes. En el estudio realizado por Day (2007) los docentes con un compromiso continuado sentían que sus colegas eran esenciales, valoran el trabajo en equipo, son alguien con quien hablar cuando las cosas iban mal y la sensación de que todo el mundo trabaja en la misma dirección.

Otra causa, según Day, C., Stobart, G., Sammons, P., Kington, A. y GU, Q. (2007) establecen que al volumen de trabajo y política. Este es el mayor problema para los docentes que experimentan un descenso de compromiso. Se quejan del “volumen de trabajo masivo” que “desgasta su vida”, del papeleo excesivo, de las políticas “demasiado normativas” y de la formación abrumadoramente inclinada hacia las iniciativas gubernamentales, haciendo que los maestros pierdan perspectiva porque no tienen tiempo para su propio aprendizaje y reflexión.

Para la mayoría de los maestros, el compromiso no es solo una virtud personal, sino algo que está profundamente afectado por lo que ocurre en el trabajo y en su vida. La obra de Day y cols, demuestra que, con el tiempo, el compromiso probablemente perdurará o descenderá, dependiendo de lo que ocurra en la vida personal del maestro, por ejemplo, salud, relaciones, personas dependientes, etc.

Finalmente, para que el compromiso prospere y los maestros sean resistentes y efectivos, requieren un sentido de la eficacia fuerte y duradero, la capacidad de manejar nuevas situaciones con seguridad, sabiendo que pueden marcar la diferencia y trabajar en ambientes externos e internos que sean menos burocráticamente administrativos y dependan menos de crudas medidas que minan la moral en lugar de forjarla. Han de trabajar en escuelas en las que la dirección sea comprensiva, clara, fuerte y dedicada con pasión a mantener la calidad de su compromiso (Ávalos, et al, 2010).

Carrera profesional

La carrera profesional docente en el contexto ecuatoriano abarca diferentes etapas, la formación inicial, el ingreso al campo laboral educativo, la formación continua y el acompañamiento pedagógico o institucional. Así, la carrera educativa se entiende como un camino a través de una ruta profesional que permite establecer nuevas rutas, con base en la evaluación del desempeño de cada docente.



Según el artículo 114 de la LOEI, dentro de la carrera docente pública los profesionales de la educación podrán ejercer la titularidad de las siguientes funciones: docentes; docentes mentores; vicerrectores y subdirectores; inspectores y subinspectores; asesores educativos; auditores educativos; y, rectores y directores. El acceso a las funciones descritas, definidas por el reglamento a la Ley, será por concurso público de méritos y oposición Ministerio de Educación (2024).

Así pues, el camino planteado en el caso ecuatoriano se conjuga con las tres etapas de la carrera profesional que plantean Fullan y Hargreaves (2012), tienen un efecto crítico sobre el compromiso de los maestros: los primeros años en la enseñanza, los últimos años de la profesión, y la fase media, unos 8 o 9 años en la docencia. Una de las cosas que nos ayuda a conocer a los maestros, o a cualquier otra persona, es entender en qué etapa de la vida y de su trayectoria se encuentran.

Para enseñar como un “crack”, en primer lugar, la carrera profesional de un docente en sus inicios puede marcar algunas experiencias, por ejemplo, según Auguste et al (2010), si un profesional de las ciencias fuertes que no contemplaba la docencia, pero por situaciones laborales debió asumirlas, es posible que su formación de alto nivel atraerá a mejores condiciones para la enseñanza por lo que consolidarán aún más ese capital profesional. Si bien es cierto, se enfrentarán en entornos escolares difíciles (Cochran-Smith, M. y Lytle, S,2009), pueda que se sientan frustrados ante la falta de efectividad en escuelas pobres, conflictivas, niños en contextos de violencia etc, falta de apoyo y recursos (Becker, 1952).

Del mismo modo Johnson (2004) considera que “los docentes noveles no deben agachar la cabeza, aunque pueden sentirse aislados y sin apoyo, por parte del profesorado experimentado, es importante aflorar la calidad de su formación, así como de sus conocimientos”, sin embargo, es pertinente apoyarse en maestros experimentados que no han perdido el compromiso fiel de enseñar y mejorar cada día siendo parte de una cultura más amplia en la que todos los maestros, jóvenes y mayores, trabajen juntos y se ayuden unos a otros.

En segundo lugar, los docentes que dejaron de ser noveles y se encuentran en el desarrollo de su carrera según Stone (2011), se caracteriza por ser un poco más calculadores y oportunistas que sus antecesores, interesados en sus vidas al igual que en su trabajo y más preparados para aceptar y llevar adelante prescripciones del currículo, estándares y evaluaciones, aunque no pueden estar del todo de acuerdo



con el impacto que puedan generar son más perspicaces a la hora de adaptar a la realidad del contexto institucional dado que su compromiso es más elevado.

Los maestros, si no la mayoría, que se encuentran en la mitad de su trayectoria profesional sienten que tienen control sobre su trabajo y en el peor de los casos, los cambios que se les pide no les afecta de forma negativa, y en el mejor, centra y perfecciona su trabajo docente Stone (2011). Tras unos ocho años en la profesión, los maestros se sienten más asentados, competentes y confiados en el trato a los estudiantes. Muestran “menos frustraciones” por el mal comportamiento y disciplina de los alumnos. Son “más conscientes de dónde proceden (los estudiantes) y más tolerantes respecto al motivo por el que no traen hechos los deberes”. Son más curtidos, calmados, son pragmáticos respecto al cambio externo, están “dispuestos a probar cosas nuevas” en su propia práctica.

Y, por último, quienes se encuentran al final de la carrera, por la naturaleza propia del desgaste del docente y la alerta para tratar de enseñar como un “crack” pese a los años transcurridos. Cuando los maestros son nuevos en el trabajo, la incompetencia quizá se puede perdonar, al fin y al cabo, están aprendiendo, en contraste, los maestros veteranos que deberían haber madurado durante los años de clase, escapan con menos facilidad a quienes se los etiqueta de “quemados”, y “obsoletos”, (Sikes, 1985).

Si bien es cierto en esta etapa final se puede ir perdiendo ciertos atributos, quienes tienen más de 24 años de servicio según Day (2007) “les cuesta mantener la motivación y se sienten atrapados”. Es una cifra elevada, pero no significa que el declive sea inevitable, Huberman (1989), por su parte los llamó “desencantados” dado que los maestros con más de 20 años de experiencia describían cómo perdían energía y dedicaban la poca que les quedaba a sus vidas personales (Hargreaves, 2005). Eran conscientes de que su “paciencia podría disiparse mucho más rápido” y tenían que recordarse a ellos mismos que estaban “cansados y que los niños no tenían la culpa” (Hargreaves, 2005), lo que necesitan estos docentes es re-encantarse, estar en un entorno estimulante y evolutivo, volver a saborear algo de la magia y saber que perdurará, para esto se necesitan directores y compañeros que les estimulen, revitalicen e incluso que les inciten, y que se comprometan a comprobar los resultados, lo cual es igual de importante.



Cultura

Los docentes tienen su propia cultura de trabajo, puede que esto haga referencia a algo fijo que se basa según los autores del Capital profesional en lo tradicional, incuestionable y arbitrario, sin embargo, no es tan drástico como pareciera puesto que en realidad una gran parte está abierta al cambio. Ese cambio reside entre lo que la gente cree y quién lo cree, siendo por tanto necesario que las personas examinen su propia cultura y el impacto que tiene, en este caso, el desarrollo de capital profesional y la formación de adultos y niños a través de la organización educativa. Por ejemplo, la cultura de trabajo de Netflix es, “inspirar y empoderar a los empleados más que dirigirlos, ya que pueden lograr un mayor impacto cuando tienen libertad para tomar decisiones sobre su propio trabajo”.

En el contexto de la educación, las culturas institucionales tienen mucho que ver, dado que se deben por supuesto a un modelo organizacional, pero ¿cuál es la finalidad de la política educativa ecuatoriana? Según el Ministerio de Educación del Ecuador (2024) y su cultura organizacional es “garantizar el acceso y calidad de la educación inicial, básica y bachillerato a los y las habitantes del territorio nacional, mediante la formación integral, holística e inclusiva de niños, niñas, jóvenes y adultos, tomando en cuenta la interculturalidad, la plurinacionalidad, las lenguas ancestrales y género desde un enfoque de derechos y deberes para fortalecer el desarrollo social, económico y cultural, el ejercicio de la ciudadanía y la unidad en la diversidad de la sociedad ecuatoriana”

Las culturas deben arrojar resultados, tanto el caso de NETFLIX como del Ministerio de Educación los resultados son diferentes en términos económicos, Según Investing.com Academy los ingresos de explotación anuales de Netflix en 2023 fueron de 6.661 millones de dólares, un 12,6% más que en 2022. Es decir, los resultados de su cultura organizacional crecen cada año, por el contrario de acuerdo al portal Primicias (2023), tras 15 años desde que se aprobó la Constitución, ni el gasto en salud ni el destinado a educación alcanzan las metas que fijó la Asamblea Constituyente de Montecristi en 2008. La pobreza del aprendizaje en la educación ecuatoriana es un grave llamado de alerta sobre el presente y el futuro del elemento humano del Ecuador. Pero es también una alerta para toda América Latina. Solo 3 de cada 10 estudiantes aprenden y a esa carencia se suma la poca formación de los docentes. La directora del Instituto Nacional de Evaluación Educativa, INEVAL, Susana Araujo, y José Flores, Coordinador General Técnico, analizaron los malos resultados de Ser Estudiante 2023, Plan V (2024).



Por lo tanto, es necesario comprender que, si quiere cambiar las prácticas y creencias de la gente, hay que alterar los patrones de comunicación y construir nuevos tipos de relación entre ellos. Esto podría implicar un cambio de roles o cambiar las estructuras de una organización, pero el objetivo es reculturizar a las escuelas, distritos, y a todo el sistema educativo para que sirvan mejor a todos los niños. Más aún, trata de cómo reculturizar las relaciones profesionales de una escuela o de un distrito con objeto de mejorar la labor de los educadores, Hargreaves (1994).

Para reculturizar, es mejor ser cooperativo que individualista, pero necesitamos pensar y profundizar más sobre formas mejores y peores de trabajar en colaboración con nuestros compañeros. Para esto Rosenholtz (1991), propone dos tipos de cultura educativa: paralizada y en movimiento. Las escuelas atascadas tienen niveles bajos de rendimiento. Los maestros piensan que la enseñanza es técnicamente fácil, suelen trabajar solos y raramente piden ayuda, por el contrario, en las escuelas en movimiento los maestros piensan que la enseñanza es difícil, siempre piden ayuda y nunca dejan de aprender, se asume que el progreso en la educación es una empresa colectiva y no individual y que el análisis, la evaluación y la experimentación conjunta son condiciones bajo las que los maestros mejoran.

Por su parte, Newmann y Wehlage (1995) manifiestan que las escuelas que realizan un trabajo en colaboración van mejor que las individualistas. Así mismo, en los institutos, los departamentos en colaboración con comunidades profesionales fuertes ejercen de un modo más efectivo que los débiles, la evidencia global es consistente, los maestros que trabajan en culturas profesionales colaborativas tienden a rendir mejor que los que trabajan solos. Aunque los aspectos informales de la colaboración entrañan sus riesgos, estos son absolutamente esenciales para construir una cultura colaborativa sostenida en una escuela (Nias, 1989).

En las culturas colaborativas, el fracaso y la inseguridad no se protegen y defienden, sino que se comparten y se discuten con el fin de adquirir ayuda y apoyo. Las escuelas caracterizadas por su cultura de colaboración también son lugares de trabajo duro y dedicación, responsabilidad colectiva y orgullo.

Contexto

En el contexto de la educación ecuatoriana los maestros tienen una dinámica, por supuesto que todos quienes trabajamos este ensayo conocemos esa dinámica dado que somos parte del sistema educativo, el contexto en el que trabaja el docente y el directivo es extremadamente administrativista donde las



obligaciones burocráticas abarcan la mayor cantidad de tiempo antes que dedicarse a pensar, repensar y reflexionar de cómo mejorar la enseñanza. Actualmente, el sistema educativo ecuatoriano especialmente el régimen fiscal las necesidades y ausencias abundan, las mismas que deben ser atendidas por los docentes.

La idea es que la estructura organizativa, las acciones personales del directivo y los docentes con la comunidad educativa como soporte deben producir rendimiento académico de calidad. Este debe ser el mejor de sus propósitos, a veces ni siquiera el aprendizaje es prioritario, sus preocupaciones se centran únicamente en el trámite administrativo, como establece Rodríguez (2016) “El perfil del directivo y docente administrativista no responde las demandas de los centros, por tanto, se debe establecer un nuevo perfil con nuevos roles, con un enfoque teórico distinto al buro-profesional”.

Ahora bien, no todo es espantoso siempre hay ideas y actitudes esperanzadoras que por su puesto se cristalizan por mejorar la enseñanza de los estudiantes ecuatorianos sin embargo, con ese espíritu, le pedimos que examinen y aprenda de su experiencia individual y compartida mientras tanto el objetivo fundamental es hacer cosas que salven el abismo, apostar por la colaboración y reemplazar la polarización por la integración, haciendo todos los esfuerzos posibles para respetar la postura de los demás sin capitular ante ellos. Tal vez el empujar y rechazar ha ido demasiado lejos y es hora de tirar juntos, trabajar para construir nuestro propio capital profesional humano, social y decisorio como un activo que continuará generando beneficios con intereses.

Siguiendo las recomendaciones del Capital Profesional, se mantiene el discurso de brindar pautas para los docentes que determinen acciones fuertes para que sean aplicadas. Fullan y Hargreaves proponen; Conviértase en un verdadero “crack”; Empiece consigo mismo: examine su propia experiencia; Sea un docente consciente; Desarrolle su capital humano; Empuje y tire de sus colegas; Acumule su capital decisorio e invierta en él: sea un Manage-up: ayude a sus superiores a alcanzar su máximo potencial; Dé el primer paso; Sorpréndase y permita que las nuevas experiencias y aprendizajes beneficien a sus alumnos.



CONCLUSIÓN

Así pues, el pensamiento de Fullan y Hargreaves sobre el Capital profesional centrado en “Enseñar como un Crack”, puede fortalecer y conducir al profesorado ecuatoriano a seguir las pautas aquí expuestas, es preponderante que los docentes inviertan en su capital profesional para tener su identidad propia de buen docente desde sus inicios, cuando deje de ser novel hasta la última etapa de su carrera cuyo propósito es cambiar la educación y fortalecer la efectividad profesional.

Enseñar como un “crack” trata de emprender un trabajo difícil y estimulante; intentar constantemente mejorar la práctica; y para ello, trabajar con todo el poder colectivo y la inventiva de colegas profesionales capaces y comprometidos a desarrollar permanentemente su carrera profesional, aunque la enseñanza siempre tenga sus alegrías y frustraciones por la cultura o el contexto que en muchas ocasiones no es favorable, la colaboración es la respuesta, lo que importa son nuevos conocimientos, estímulo emocional, más experiencia, expectativas más elevadas, directores y colegas que lo adoptan, trabajando en equipo y proyectando una visión inspiradora.

Instamos a los maestros y directores a derribar los muros del aislamiento del aula y a que convirtieran la enseñanza en una profesión más cooperativa y colegiada no solo porque esto sea profesionalmente factible sino porque también mejora el aprendizaje y los resultados de los estudiantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abreu, Y.; Barrera, A.; Breijo, T. y Bonilla, I. (2018). El proceso de enseñanza-aprendizaje de los Estudios Lingüísticos: su impacto en la motivación hacia el estudio de la lengua. *Mendive* 16 (4) 610 – 623. Extraído de: <http://scielo.sld.cu/pdf/men/v16n4/1815-7696-men-16-04-610.pdf>.
- Auguste, B., Kihn, P. y Miller, M. (2010), *Closing the talent gap: Attracting and retaining top-third graduates to careers in teaching*. Londres. McKinsey & Company. Extraído de: http://mckinseysociety.com/downloads/reports/Education/closing_the_talent_gap.pdf.
- Ávalos, B., Cavada, P., Pardo, M. y Sotomayor, C. (2010). La profesión docente: temas y discusiones en la literatura internacional. *Estudios Pedagógicos*, vol.36, n.1, 235-263.
- Becker, H. S. (1952), “The career of the Chicago Public School teacher”, *American Journal of Sociology*, 57(5), págs. 470-477.



City & Guilds (2024), El Índice de Felicidad procede de una investigación relativamente nueva, dirigida anualmente en el Reino Unido. En los últimos cinco años, la vocación de las personas más felices es la de peluqueros, que ocupa los dos primeros puestos cada año junto con los esteticistas, que también tiene un ranking persistentemente elevado. Extraído de: http://www.cityandguilds.com/24635.html?search_term

Cochran-Smith, M. y Lytle, S. L. (2009), *Inquiry as stance: Practitioner research in the next generation*. Nueva York. Teachers College Press.

Cochran-Smith, M., Maquillan, P. J., Barnatt, J., D'Souza, L., Jong, C., Shakman, K., Terrell, D., Lam, K., Gleeson, A. M. y Mitchell, K. (en prensa) "Teaching practice and early career decisions: Findings from a longitudinal cross-case study", *American Educational Research Journal*.

Darling-Hammond, L. (2009). Recognizing and Enhancing Teacher Effectiveness. *The International Journal of Educational and Psychological Assessment*, vol.3, 1-24.

Day, C., Stobart, G., Sammons, P., Kington, A. y GU, Q. (2007), *Teachers matter: Connecting lives, work and effectiveness*. Berkshire, RU. Open University Press;

Day, C. y GU, Q. (2010), *The new lives of teachers: Teacher quality and school development*. Abingdon, RU. Routledge.

Denzin, N. K., Lincoln, Y. S. (1994) "Introduction: Entering the Field of Qualitative Research" en Denzin, N. K. p. 1-17.

Díaz-Barriga Frida Arceo (2006) *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida México*, McGraw-Hill

Duverger, M. (1972). *Métodos de las ciencias sociales*. Barcelona: Ariel S. A.

Felman, D. (1999). "Ayudar a enseñar. Relaciones entre didáctica y enseñanza". Cap. 1, *Enseñanza y didáctica*. Buenos Aires, Aique.

Freire, P. (2004) *Pedagogía de la autonomía*. Paz e Terra SA.

Freud, S. (1996): *Nuevas Lecciones Introdutorias al Psicoanálisis*, en *Obras Completas*. Volumen 3. Madrid, España, Editorial Biblioteca Nueva.

Gustafson, N. (1998). Content analysis in the history class. *The social studies*, 89 (1), pp. 39-44.



- Hargreaves, A. y Fullan, M. (2012), *Capital Professional. Transforming Teaching in Every School*. English language edition published simultaneously by Teachers College Press (New York) and by the Ontario Principals' Council (Toronto)
- Hargreaves, A., Halász, G., & Pont, B. (2008). *The Finnish approach to system leadership*.
- Hargreaves y Shirley, *The fourth way*.
- Hargreaves, A. (2005), "Educational change takes ages: Life, career and generational factors in teachers' emotional responses to educational change", *Teaching and Teacher education*, 21(8), págs. 967-983.
- Hargreaves, A. (1994), *Changing teachers, changing times: Teacher's work and culture in the postmodern age*. Londres. Cassell; y Fullan, M. (1999), *Change forces: The sequel*. Londres. Falmer Press.
- Hattie, J. (2012), *Visible learning inside: Maximizing student achievement*. Londres. Routledge.
- Huberman, M. (1989), "The professional life cycle of teachers", *Teachers College Record*, 91(1), págs. 31-57.
- Ineval (2021). Evaluación Ser Maestro 2016. *Principales resultados*. Junio Maestro. Extraído de: <http://evaluaciones.evaluacion.gob.ec/BI/ser-maestro/>
- Johnson, S. M. y Papay J. (2012), "Merit pay for a new generation", *Education Leadership*, 6(8), págs. 48-52.
- Johnson, S. M. y The Project on the Next Generation of Teachers (2004), *Finders and Beepers: Helping new teachers survive and thrive in our schools*. San Francisco. Jossey-Bass.
- McLaughlin, M. y Talbert, J. (2001), *Professional communities and the work of high school teaching*. Chicago. University of Chicago Press.
- Merriam Webster Diccionario online (2024) Las definiciones de "capacitado" y "competente" se han obtenido (y traducidas al inglés). Extraído de: <http://www.merriamwebster.com/dictionary/competent> <http://www.merriamwebster.com/dictionary/capable>.
- Ministerio de Educación. (2014). Inician los cursos de actualización docente a través del programa "Soy Maestro nunca dejo de aprender". Noticias. Extraído de: <https://educacion.gob.ec/inician-los->



[cursos-de-actualizacion-docente-a-traves-del-programa-soy-maestro-nunca-dejo-de-aprender/](#)

Ministerio de Educación. (2015a). Sistema Integral de Desarrollo Profesional Educativo (*SiProfe*) 2010-2015. Subsecretaría de Desarrollo Profesional Educativo. Extraído de: <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2015/11/Proyecto-Siprofe.pdf>

Ministerio de Educación. (2015b). Ley Orgánica de Educación Intercultural. <https://educacion.gob.ec/ley-organica-de-educacion-intercultural-loei/>

Ministerio de Economía y Finanzas (2024). Presupuesto para educación pública. Extraído de: <https://www.finanzas.gob.ec/>

Narváez, K., & Herrera, M. (2019). Política de formación profesional continua. *Implementada en Ecuador entre 2007 y 2017*. Digital Publisher CEIT, 5(1), 18-35. Extraído de: <https://doi.org/10.33386/593dp.2020.1.178>.

Newmann, F. M. y Wehlage, G. (1995), *Successful school restructuring*. Madison, WI. Center on Organization and Restructuring of Schools. Extraído de http://www.wcer.wisc.edu/archive/cors/Successful_School_Restruct.html;

Netflix (2023) Historias y estadísticas. Extraído de: <https://es.investing.com/academy/statistics/historica-facturacion-de-netflix/>

Nias, J. (1989), *Primary teachers talking: A study of teaching as work*. Londres. Routledge.

Odden, A. R. (2011), *The strategic management of human capital in educación: Improving instructional practice and student learning in schools*. Nueva York. Routledge. Véase también las recomendaciones de salario basadas en el desarrollo de la carrera en Harvard's Next Generation of Teachers Project.

Plan V (2024) Hacemos periodismo. La educación en Ecuador cada vez peor. Extraído de: <https://planv.com.ec/historias/la-educacion-ecuador-cada-vez-peor/>

Pérez, G. (1994). Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. Tomo II. Técnicas de análisis de datos. Madrid: La Muralla S.A

Portal Primicias (2024) Periodismo comprometido. Educación en Ecuador. Extraído de: <https://www.primicias.ec/noticias/economia/gasto-salud-educacion-constitucion-pib/>



- Razak, N.A., Darmawan, I., & Keeves, J. (2009). Teacher commitment. In L. Saha, & A. Dworkin, (Eds.), *International Handbook of Research on Teachers and Teaching* (pp. 343-360). Springer US. Extraído de doi: [10.1007/978-0-387-73317-3](https://doi.org/10.1007/978-0-387-73317-3)
- Real Academia Española (2024). Significado de capital profesional. Extraído de: <https://dle.rae.es/capital>
- Rodríguez, E. (2016). La dirección escolar en Ecuador: Una breve investigación exploratoria. *Revista de ciencia. UNEMI*, 79-88.
- Rosenholtz, S. J. (1991), *Teacher's workplace: The social organization of schools*. Harlow, RU. Longman Group. pág. 73.
- Sahlberg, P. (2011), *Finnish lessons: What can the world learn from educational change in Finland?*. Nueva York. Teachers College Press.
- Selamat, N., & Nordin, N. (2014). Teacher's commitment and emotional intelligence: evidence from Malaysian schools. *International journal of Science Commerce and Humanities*, vols.2-3, 49-59.
- Sikes, P. (1985), "The life cycle of the teacher", en Ball, S. y Goodson, I. (Eds.) *Teacher's lives and careers* (págs. 27-60). Londres. Falmer.
- Stone-Johnson, C. (2011), "Talkin' 'bout my generation: Boomers, Xers, and educational change". *Journal of Educational Change*, 12(2), págs. 221-239.
- Stone-Johnson, "Talkin' 'bout my generation", pág. 236.
- Terigi, F. (2010). Desarrollo profesional continuo y carrera docente en América Latina. *Documento de Trabajo N° 50*. Santiago de Chile, PREAL.
- Van de Berg, R. (2002). Teachers' Meanings regarding Educational Practice. *Review Of Educational Research*, vol.72, n.4, 577-625.
- Vezub, L. (s.f.) Las políticas de formación docente continua en América Latina. *Mapeo exploratorio en 13 países*. IIPPE-UNESCO Buenos Aires.
- Vezub, L. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. *Profesorado Revista de curriculum y formación de profesorado*, vol.11, n.1, 1-23. Extraído de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56711102>



Vygotsky, L. S. (1979) El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Buenos Aires:

Yarrow, A. (2009), “State of mind: America’s teaching corps”, *Education Week*, 29(8), págs. 21-23.

Extraído de: <https://eric.ed.gov/?id=EJ864164>

