

# 17

Fecha de presentación: mayo, 2017

Fecha de aceptación: junio, 2017

Fecha de publicación: julio, 2017

## MODELO DE FORMACIÓN

CONTINUA PEDAGÓGICA PARA LOS DOCENTES DE LA UNIVERSIDAD METROPOLITANA DEL ECUADOR

### MODEL OF CONTINUOUS PEDAGOGICAL TRAINING FOR TEACHERS OF THE METROPOLITAN UNIVERSITY OF ECUADOR

Dra. C. Somaris Fonseca Montoya<sup>1</sup>

E-mail: [somarisf@hotmail.com](mailto:somarisf@hotmail.com)

MSc. Narda Gisela Navarro Mosquera<sup>1</sup>

E-mail: [navarrosmena@gmail.com](mailto:navarrosmena@gmail.com)

Lic. Otto Leonel Guerra Triviño<sup>1</sup>

E-mail: [leoneltri@hotmail.com](mailto:leoneltri@hotmail.com)

<sup>1</sup>Universidad Metropolitana. República del Ecuador.

#### Cita sugerida (APA, sexta edición)

Fonseca Montoya, S., Navarro Mosquera, N. G., & Guerra Triviño, O. L. (2017). Modelo de formación continua pedagógica para los docentes de la Universidad Metropolitana del Ecuador. *Universidad y Sociedad*, 9(4), 128-134. Recuperado de <http://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus>

#### RESUMEN

La presente investigación reconoce la necesidad de transformar el proceso de formación continua de los docentes de la Educación Superior Ecuatoriana, para que responda a las verdaderas necesidades formativas de los docentes y de su contexto. Desde la asunción del método hermenéutico dialéctico y sustentos epistémicos acerca del mencionado proceso formativo y al tener en cuenta que el fortalecimiento, desarrollo y redefinición de dicho proceso permite aportar de manera cardinal a la cualificación de la universidad Metropolitana del Ecuador (UMET) se propone un nuevo modelo de formación continua pedagógica, basado en la competencia gestión de la profesionalización del docente, como eje articulador para el desarrollo de sus competencias académicas, que connota las relaciones entre la evaluación-anticipación, la proyección-conciliación y la intervención-superación profesional. Se tiene en cuenta la delimitación de las situaciones contextuales profesionales y la construcción consensuada de los itinerarios de formación continua pedagógica por cada docente, lo que contribuye al mejoramiento de su desempeño profesional.

**Palabras clave:** Proceso, formación continua, competencias pedagógicas y desempeño profesional.

#### ABSTRACT

This research responds to the need to transform the process of continuous training of teachers of Ecuadorian Higher Education, so that it responds to the true training needs of teachers and their context. Since the assumption of the dialectical hermeneutic method and epistemic support for the above mentioned training process and taking into account that the strengthening, development and redefinition of this process will contribute cardinally to the qualification of the Metropolitan University of Ecuador (UMET), a New model of pedagogical continuous training, based on pedagogical competence Management of the professionalization of teachers, as an articulating axis for the development of their pedagogical skills, connoting the relations between evaluation-anticipation, projection-conciliation and intervention-professional improvement, Taking into account the delimitation of contextual professional situations and the consensual construction of the itineraries of continuous pedagogical training by each teacher, which will contribute to the improvement of their professional performance.

**Keywords:** Process, continuous training, pedagogical skills and professional performance.

## INTRODUCCIÓN

Una de las misiones fundamentales de la Educación Superior en el contexto actual, es la formación de profesionales que puedan responder con eficiencia y efectividad a los requerimientos de su tiempo, mediante la mejora continua y progresiva del desempeño del personal docente. Para ello, las universidades requieren ponerse a tono con las actuales exigencias sociales, modificar de manera sustancial los basamentos de las concepciones en que se sustentan los procesos formativos y su dinámica, con énfasis en la formación continua de los docentes, como una de las vías para dar respuesta a las sus necesidades formativas

Los docentes se instituyen así, con mayor fuerza, como componente indispensable del proceso de cambio educativo, por lo que diseñar el tipo de formación que deben recibir y perfilar el camino para su mejora profesional se convierten en ejes articuladores para el logro de los objetivos esperados. Desde esta mirada, en el documento Metas Educativas 2021 queda explícito que *“la formación de los maestros en las competencias necesarias para enseñar a las nuevas generaciones, tal vez sea la dimensión más importante para la mejora de la calidad de la enseñanza y de los aprendizajes de los alumnos”*. (Organización de Estados Iberoamericanos, 1999)

## DESARROLLO

El término competencia ha invadido con fuerza todos los procesos formativos de los docentes a cualquier nivel de enseñanza, si bien este término no es nuevo en su denominación, merece nuevas connotaciones como palabra clave en la mira de muchos programas formativos: competencia es un término integrador, organizador, potente y holista, tanto es así que no en pocos países hoy se erigen sistemas de formación por competencias, que propenden a la certificación de aprendizajes adquiridos en procesos de formación continua y no pocas veces a la cualificación, desde las experiencias y competencias previas que ya posee el individuo.

Sin embargo, si bien en las indagaciones sobre los nuevos desafíos a los que debe enfrentarse el profesorado, las competencias y sus múltiples conceptualizaciones, incluidas en ellas las formas de enseñar y aprender, inducen a pensar en cambios en el proceso formativo de los docentes y en el acceso a su formación continua para institucionalizarlas, incentivarlas, alcanzarlas, redimensionarlas y evaluarlas sistemáticamente. No siempre se ha tenido en cuenta la necesidad de concebir propuestas teóricas y prácticas, que sean expresión de la

especificidad del proceso de formación continua de los docentes universitarios desde el desarrollo de competencias docentes.

Las exigencias actuales reclaman de las instituciones formativas y su claustro docente no solo dinamismo y efectividad de sus desempeños, como elementos de esencia en el mejoramiento de la calidad y la excelencia, sino también la actualización permanente de sus conocimientos como garantía de una constante innovación y cualificación de su gestión pedagógica tanto en el orden personal, como en el de la institución universitaria. De ahí la importancia que desde el proceso de formación continua los docentes desarrollen competencias pedagógicas, que contribuya al mejoramiento de su desempeño profesional docente.

La formación continua de los docentes ha sido ampliamente estudiada, autores como: Tunnerman (1995); Ornelas (1997); De Lella (1999); Duhalde & Cardelli (2001); Valcárcel (2003); Zabalza (2003, 2011, 2012); Perrenoud (2002); Davini (2005); Urdiales (2006); Pineda & Sarramona (2006); Ávalos (2007); Cano (2005); Caurcel & Morales (2008), citados por Fonseca (2017), han aportado propuestas teóricas de carácter general, dirigidas a docentes graduados de esta profesión, sin ajustarse en muchos casos a la diversidad, ni la singularidad de los contextos donde se desarrolla el proceso formativo.

Para Félix (2009), *“la formación continua de los docentes es “el proceso que incluye el sistema de acciones dirigidas a los docentes en servicio para lograr actitudes positivas hacia la docencia; proporcionar los espacios necesarios para desarrollar habilidades, generar conocimientos y proveerlos de las estrategias para dirigir el proceso docente educativo de forma creativa, siendo la formación y la autoformación procesos de potenciación y desarrollo del docente, en relación con su dimensión humana y profesional”*. (p. 32)

El autor pondera en este proceso la necesidad de dotar al docente de recursos para perfeccionar el desarrollo del proceso formativo desde su protagonismo y su participación activa en una relación formación-autoformación; aunque se advierte que no se connotan las singularidades de las condiciones y contextos de actuación para el desarrollo de la formación continua, a partir de la gestión del docente de su profesionalización pedagógica.

Se trata de convertir la propia actividad docente en acción formativa, de manera que no sea ajena a la tarea docente. No debe ser fragmentada, ni caracterizada por cursos y capacitaciones aisladas, sino una concepción integrada que tenga en consideración tanto las necesidades individuales de los docentes, como de los colectivos

de trabajo y la institución, en una estrecha relación entre las necesidades internas y externas, sustentadas en la propia gestión del docente, concebida la gestión desde la perspectiva de competencia.

La formación continua se debe concebir de forma intencionada para que permita desarrollar competencias en los docentes en ejercicio, dada la complejidad alcanzada en los procesos de los profesionales y tener en cuenta que ser competente significa responder adecuadamente ante situaciones complejas, variadas e imprevisibles.

Las competencias están dadas entonces por la capacidad de movilizar diversos recursos cognitivos, creativos, volitivos y afectivos para enfrentar determinado tipo de situaciones, que se manifiestan y expresan a través del desempeño del profesional.

En el caso de los docentes, estas competencias propician las condiciones pedagógicas para desarrollar, con éxito, la enseñanza de los contenidos disciplinares que hacen a una formación profesional específica. Arboleda (2011), las define como *“la serie de conocimientos, capacidades, habilidades, destrezas, actitudes y disposiciones que alguien debe poseer para intervenir en la formación integral de un individuo”* (p. 2). Desde esta postura el autor deja abierta la posibilidad a cualquier sujeto, de intervenir en el proceso formativo.

Plantea además este autor que el carácter de la competencia lo define la naturaleza del entorno en el que el mediador realice su intervención, hay unos mínimos que todo docente debería poseer para asumir su tarea en el complejo entorno de los aprendizajes y las comprensiones que deben construir los estudiantes. En efecto, los desempeños de los docentes y directivos han de correr paralelas con la modalidad, los propósitos y los fines institucionales, así como con las características del entorno y de los estudiantes (Arboleda, 2011, p.2).

Se refiere a que hay un mínimo básico de competencias pedagógicas que debe poseer el docente, pero a su vez las características del contexto y los sujetos que participan, los intereses y fines institucionales, los modelos y enfoques al que se adscribe, entre otros elementos, condiciona la cantidad, naturaleza y carácter de las competencias del docente.

El Centro de Estudios Educativos del Instituto Superior Pedagógico “Enrique José Varona” de la República de Cuba, propone como competencias pedagógicas: “Competencia Didáctica, Competencia para la orientación Educativa, Competencia para la Investigación Educativa, Competencia para la Comunicación Educativa y Competencia para la Dirección Educativa” (Colectivo

de Autores, 1980, citado por García, 2015). Estas, a criterio de la autora de esta investigación son representativas de una generalización de las valoraciones realizadas por diversos autores que abordan el tema y, además, pueden constituirse como sistema.

Por otra parte autores como Perrenoud (2004); y Valcárcel (2003), incluyen dentro de su propuesta de competencias para los docentes una dirigida a la gestión y administración por parte del propio docente de su formación continua. Estas están intencionadas al perfeccionamiento y desarrollo de la labor profesional y a la formación y desarrollo de otras competencias, que debieran conformar un sistema. Por tanto podrían constituirse en el elemento articulador de las mismas, a partir de la propia gestión del docente, lo que no ha sido suficientemente trabajado en los estudios sobre la temática.

Otros autores presentan propuestas de competencias para los docentes, que algunas por su cantidad no dan cuenta de niveles de esencialidad, formulaciones que se reducen a habilidades o muy ambiguas, ni queda suficientemente argumentado el proceso de su formación.

Se considera por esta investigación que las competencias pedagógicas que cada uno de los docentes debe formar pueden ser consideradas como tal, pues en su articulación como sistema no solo lo hacen atendiendo a sus necesidades y particularidades, sino también a los objetivos e intencionalidades institucionales y sociales a través de la formación continua, lo que favorece fundamentar la necesidad de la formación de competencias pedagógicas, en particular la que emerge de esta investigación como resultado de las relaciones de los docentes con su entorno, la competencia pedagógica: Gestión de la profesionalización del docente.

Se define en la investigación la competencia pedagógica Gestión de la profesionalización del docente, como “proceso autónomo de planificación, ejecución y autocontrol de la formación continua por cada docente, que parte de la autovaloración y reconocimiento de sus necesidades formativas en correspondencia con su realidad profesional mediado por la relación autorreflexión-acción, para intencionar la consecución de sus objetivos metacognitivos, mediante la construcción y desarrollo del itinerario de formación de competencias pedagógicas necesario en la mejora continua y progresiva del desempeño profesional pedagógico”. (Fonseca, 20017)

La competencia pedagógica gestión de la profesionalización del docente tiene en su esencia la interpretación de experiencias y vivencias sobre y desde la práctica, donde el docente identifica y define las situaciones profesionales contextuales en las que puede o no intervenir,

para resolverlas de manera eficiente. Se sustenta en un profundo ejercicio de crítica reflexiva y autovaloración, donde tiene en cuenta sus consideraciones individuales y las colectivas, devenida en un diagnóstico, que contribuye a la concientización del docente de sus limitaciones y el nivel alcanzado, que permite el reordenamiento de estas experiencias, llegando a determinar las competencias pedagógicas que posee y las que necesita.

Debe ser percibida entonces la formación continua de forma sistemática y participativa, para que desarrolle de forma armónica y coherente las competencias pedagógicas que necesita el docente universitario, a fin de lograr su realización profesional. Es decir, se concibe como proceso integrador y a la vez pluridimensional, diverso por el carácter multilateral de la naturaleza de las competencias pedagógicas a formar en el docente, pero plenamente integrado y articulado en una unidad que constituye su profesionalización.

Este proceso discurre a través de la relación entre la socialización de los resultados alcanzados, matizados por logros y limitaciones, en el marco de la interacción grupal y en lo individual, por medio de un proceso de interiorización y personalización de los mismos. Está centrada esta gestión de la formación continua y la formación de sus competencias pedagógicas en función no solo de los objetivos y expectativas externas, institucionales y/o sociales sino también de las necesidades, intereses, limitaciones y potencialidades del docente a partir de la reflexión sobre la acción, la contrastación grupal, para resignificar sus vivencias y experiencias formativas, como premisa para evaluar sus resultados y orientar el proceso de formación continua.

Se constituyen entonces estas competencias pedagógicas en un complejo sistema, único, que está orientado con la intencionalidad de la profesionalización de cada docente, siendo abordadas de una manera integrada en la solución de las situaciones contextuales profesionales y articuladas por la competencia pedagógica Gestión de la profesionalización del docente.

Estos argumentos confirman la necesidad de introducir la conceptualización de la competencia pedagógica gestión de la profesionalización del docente y su condición de articuladora del sistema en la formación continua de los docentes para la formación de sus competencias pedagógicas, que les permita un nivel de preparación para asumir la docencia desde esta nueva perspectiva. Este tipo de formación es apropiada para el desarrollo de su profesionalización docente, devenida en el perfeccionamiento de su desempeño.

La complejidad y diversidad de las situaciones contextuales profesionales que se suscitan en el quehacer profesional de los docentes universitarios, implican la concurrencia de múltiples competencias, para su enfrentamiento y solución. Estas deben constituir un sistema integrado, de forma que responda a las condiciones que generan el problema en el contexto. Se necesita de ordenamientos que propicien que los sujetos logren integrar y relacionar estructuralmente los contenidos relativos a dichas competencias, lo cual implica una sistematización de las mismas. Se trata de que discrimine, integre y relacione lo significativo de los elementos estructurales del contenido, que satisfagan la solución de un determinado problema.

El desarrollo de las competencias pedagógicas que requiere el docente en la labor profesional, deviene de un proceso de formación continua como cualidad emergente del mismo, resultante de la relación dinámica de cada una de las competencias pedagógicas que constituyen el sistema, a partir de su auto-organización en función de cumplir un objetivo, en correspondencia con las exigencias del entorno. Como resultado de la relación mutua y la influencia entre el todo (el sistema de competencias) y las partes (cada una de las competencias), articulado por la competencia pedagógica gestión de la profesionalización del docente.

La estructura organizativa que impone esta competencia pedagógica, responde a una lógica que establece un método recursivo de sistematización, de cuya repetición en el tratamiento de las relaciones entre la cultura pedagógica establecida y la alcanzada por el docente y la cultura pedagógica de cambio e innovación, van configurando las soluciones definitivas de los problemas profesionales pedagógicos que enfrentan los docentes y las estructuras de contenidos que comprenden las competencias necesarias. El reconocimiento y problematización de las situaciones contextuales profesionales, la solución definitiva a los problemas profesionales pedagógicos y las estructuras del contenido que comprenden las competencias necesarias son expresión y se configuran, como resultado del proceso de formación continua.

Se define entonces en esta investigación a la formación continua pedagógica de los docentes como *“proceso sistematizado e integrado que debe tener en cuenta la relación entre las necesidades pedagógicas individual, grupal e institucional y las experiencias adquiridas durante el enfrentamiento y solución a diversidad de situaciones profesionales en el ejercicio de la actividad pedagógica en diferentes contextos”* (Fonseca, 20017)

De forma tal que desde la apropiación de la competencia pedagógica gestión de la profesionalización del docente

como eje articulador se potencie la reconstrucción de experiencias docentes que garanticen el desarrollo de competencias pedagógicas, a partir de una constante innovación y transformación de su desempeño profesional.

Este proceso de formación continua se concibe para el desarrollo de las competencias pedagógicas, entendidas por cada docente con un carácter de sistema, visto desde las relaciones complejas que se dan hacia su interior y con el entorno educativo, desde donde emergen las situaciones contextuales profesionales, articulando la misma desde su formación y a partir de sus relaciones de esencia.

En el modelo pedagógico propuesto se advierten tres subsistemas que constituyen una condición para que el docente se apropie de las competencias pedagógicas necesarias para la mejora de su desempeño profesional pedagógico:

- » Subsistema de evaluación-anticipación.
- » Subsistema de proyección-conciliación.
- » Subsistema de intervención-superación profesional.

El subsistema de Evaluación-anticipación es un proceso que tiene como propósito esencial representar el diagnóstico en la formación continua pedagógica. Connota la evaluación de la formación pedagógica de los docentes con una intencionalidad diagnóstico-pronóstico y permite determinar las necesidades formativas individuales y/o grupales, a partir de un autodiagnóstico para realizar la jerarquización de dichas necesidades.

Este subsistema, desde su función diagnóstica garantiza un estadio en la formación de la competencia pedagógica Gestión de la profesionalización del docente y condiciona la construcción y desarrollo del itinerario formativo de cada docente, a partir del reconocimiento de las competencias pedagógicas que cada uno en particular necesita formar e integrar en la solución de las situaciones contextuales profesionales.

El subsistema de proyección-conciliación es un proceso que tiene como propósito esencial instituir en el proceso de formación continua pedagógica la configuración de los problemas pedagógicos de su contexto de actuación profesional.

El subsistema, desde su función orientadora garantiza un estadio en la formación de la competencia pedagógica gestión de la profesionalización del docente a través de un proceso de conciliación y concertación sistemática y contextualizada que le permita al docente organizar, direccionar e intencionar acciones para la formación de sus competencias pedagógicas.

El subsistema de Intervención-superación profesional es un proceso que tiene como propósito esencial potenciar la sistematización de las acciones de formación continua pedagógica de los docentes para la formación ascendente y gradual de sus competencias pedagógicas.

Este subsistema, desde su función profesionalizadora garantiza un estadio en la formación de la competencia pedagógica de gestión de la profesionalización del docente a través de la intervención en el proceso formativo y la evaluación de su desempeño, que permiten el desarrollo de sus competencias pedagógicas.

Las relaciones que se establecen entre los subsistemas y los componentes del modelo dan cuenta de cómo se sistematiza la formación de las competencias pedagógicas de los docentes, a través de la competencia pedagógica gestión de la profesionalización del docente como articuladora del sistema, partiendo de la construcción consensuada de los itinerarios de formación continua pedagógica de cada docente.

Cada uno de estos subsistemas cumplen funciones específicas, que se diferencian de las restantes pero que constituyen el sistema, pues se establecen relaciones dialécticas de coordinación y subordinación en el mismo. Ver anexo A-1.

## CONCLUSIONES

La fundamentación epistemológica del proceso de formación continua permitió revelar sus limitaciones al no considerar las particularidades en relación con las direcciones y modalidades en que se desarrolla este proceso, así como las singularidades y condiciones del contexto, que deben considerar al docente como gestor del mismo, basado en un nuevo perfil del docente universitario que responde a las competencias.

La competencia pedagógica gestión de la profesionalización del docente, que se propone se constituye en el eje articulador para el desarrollo de las competencias pedagógicas de los docentes y favorece una nueva visión para la formación continua de los profesores de la UMET que tiene en cuenta la delimitación de las situaciones contextuales profesionales y la construcción consensuada de los itinerarios de formación continua pedagógica por cada docente.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arboleda, J. C. (2011). Comprensiones y competencias pedagógicas. Capítulo I del libro Competencias Pedagógicas: conceptos y estrategias. Santa Fe de Bogotá: Editorial Redipe. Recuperado de <http://www.gacetafinanciera.com/Pedagogia.pdf>

- De Lella, C. (1999). Modelos y tendencias de la formación docente. Seminario Taller sobre perfil del docente y estrategias de formación. Perú. Recuperado de <http://www.OEI.es/cayetano.htm>
- Félix, G. (2009). Estrategia de gestión del proceso de formación continua de los docentes de Matemática Básica. Tesis para Optar por el Grado Doctoral. Santo Domingo, R.D.
- Fonseca, S. (2017). La formación de competencias pedagógicas en los docentes de la universidad Metropolitana del Ecuador. Tesis en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Santiago de Cuba: Universidad de Oriente.
- García, A. (2015). La competencia didáctica de los maestros de informática de la educación primaria. Atenas, 3(31). Recuperado de <http://atenas.mes.edu.cu/index.php/atenas/article/view/158/html>
- Organización de Estados Iberoamericanos. (2015). Metas educativas 2021. Madrid: OEI. Recuperado de [https://issuu.com/eslibre.com/docs/metas\\_educativas\\_2021](https://issuu.com/eslibre.com/docs/metas_educativas_2021)
- Perrenoud, P. (2002). Políticas de incentivos sobre el profesorado universitario: Situación actual y propuestas de mejora. Ginebra: Université de Genève.
- República de Cuba. Ministerio de Educación. (1980). El modelo del profesional de la educación. La Habana: Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona".
- Valcárcel, N. (2003). La Preparación del Profesorado universitario Español para la Convergencia Europea en Educación Superior. Informe de investigación. Recuperado de [http://www.etsit.upv.es/paeees/pdf/PRY\\_MECD\\_PDI\\_EEES.pdf](http://www.etsit.upv.es/paeees/pdf/PRY_MECD_PDI_EEES.pdf)

# ANEXOS

A 1. Modelo pedagógico de formación continua de los docentes de la UMET.

