

FORMACIÓN CONTINUA Y FORMACIÓN PERMANENTE DESDE EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS DOCENTES EN LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

FORMACIÓN CONTINUA Y PERMANENTE EN LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

AUTORES: Somaris Fonseca Montoya¹
Vivian María Hernández Louhau²
Jorge Agapito Forgas Brioso³

DIRECCIÓN PARA CORRESPONDENCIA: somarisf@gmail.com

Fecha de recepción: 5-11-2016

Fecha de aceptación: 22-02-2017

RESUMEN

El contenido que se presenta ofrece desde la asunción del método hermenéutico dialéctico, sustentos epistémicos acerca del proceso de formación continua de los docentes desde el desarrollo de competencias docentes, teniendo en cuenta que el fortalecimiento, desarrollo y redefinición del citado proceso permitirá aportar de manera cardinal a su cualificación en las Instituciones de Educación Superior, convocadas hoy a desarrollar procesos sistemáticos de evaluación y acreditación, e incidir en la formación integral de los estudiantes. Se propone así un recorrido por los conceptos formación continua y formación permanente, que sienta pautas necesarias para el desarrollo de competencias docentes en la Universidad Metropolitana (UMET) del Ecuador.

PALABRAS CLAVE: formación continua; formación docente; competencia; competencias docentes.

PERMANENT AND CONTINUOUS FORMATION WAY TO THE DEVELOPMENT OF CAPABLE TEACHING IN INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION

ABSTRACT

The content that shows offers from the rise of the dialectic hermeneutic methods epistemic supports about the process of continuous formation of instructors from the development of capable teaching, taking in count that the fortify, development and redefinition of the mentioned process can contribute from a cardinal way to his qualification in the Higher Education Institutions called now to develop systematics process of evaluation and certification and impact in the integral formation of the students. It proposes a tour by the concepts of continuous and

¹ Doctorante en Ciencias Pedagógicas. Profesora Auxiliar e Investigadora de la Universidad Metropolitana (UMET), República del Ecuador.

² Profesora Titular e Investigadora del Centro de Estudios de Didáctica de la Universidad de Oriente, República de Cuba. Universidad, Certificada en 2011 por la Junta de Acreditación Nacional; Experta Internacional en Evaluación de Tesis Doctorales por el IICAB. E- mail: vivianhl@uo.edu.cu

³ Profesor Titular e Investigador del Departamento de Mecánica de la Universidad de Oriente. Certificada en 2011 por la Junta de Acreditación Nacional de la República de Cuba. E- mail: jforgas@uo.edu.cu

permanent formation, as important route that result the base to the development of capable teachings in the Metropolitan University of Ecuador.

KEYWORDS: continuous formation; teaching formation; capable; capable teaching.

INTRODUCCIÓN

En la última década los docentes se instituyen 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” (OEI, 2010, p.135-136).

De esta forma ha invadido con fuerza en el proceso formativo de los docentes de cualquier nivel de enseñanza el término competencia, que si bien no es nuevo en su denominación, merece nuevas connotaciones como palabra clave en la mira de muchos programas formativos: competencia es pues un término integrador, organizador, potente y holista, tanto es así que en no 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.

En el citado documento y en aras del fortalecimiento de la profesión se enuncia que “el aumento del bienestar del profesor debiera a su vez potenciar su capacidad pedagógica y sus posibilidades de perfeccionamiento o formación continua” (OEI, 2010, p.118), lo que indiscutiblemente tiende a mejorar no solo los sistemas de acceso a la profesionalización docente, sino también a desarrollar experiencias innovadoras en el diseño de modelos para la formación continua de los profesores en ejercicio, de los profesores noveles y más allá de esta mirada, al fomento de iniciativas que renueven la organización y el funcionamiento de las Instituciones de Educación Superior (IES).

Sobre la base de lo expuesto anteriormente en el presente artículo se propone una mirada por los conceptos formación continua y formación permanente, como recorridos importantes que sientan pautas para el desarrollo de competencias docentes en la Universidad Metropolitana (UMET) del Ecuador y que se convierten en sustentos epistémicos de referencia para el mejoramiento de su desempeño profesional.

DESARROLLO

Si bien las conceptualizaciones formación continua, formación permanente del docente han encontrado puntos convergentes y también divergentes con educación continua, educación permanente y educación a lo largo de la vida se hace evidente un fin común: el constituirse en

nociones necesarias para la actualización y profesionalización docente desde la capacitación y superación postgraduada sistemáticas.

Una ojeada a estos conceptos permite descubrir sus puntos de proximidad e intervención en el desarrollo de competencias docentes. Autores como Cruz (2010) y Davini (2007), comparten el criterio de que la formación continua debe proyectarse en la institución educativa, a partir del diseño de proyectos y acciones que sean aceptadas por la comunidad educativa y por tanto, contar con el compromiso efectivo y afectivo de los diferentes agentes ajustados al contexto. Esto evidencia la necesidad de concebir propuestas teóricas y prácticas que sean expresión de la especificidad de la formación continua de los docentes universitarios.

Otros como Zabalza (2003), expone que la formación continua de profesores universitarios tiene que sustentarse en un nuevo perfil del docente, que responda a las funciones sustantivas que identifican a las IES, a los nuevos saberes, a las situaciones en que estos se desarrollan y a la predicción del conflicto; mientras que Perrenoud (2004, p. 223), la visualiza como una de diez competencias de referencia consideradas para el profesor de Educación Básica: “organizar la propia formación continua”, lo que en el contexto actual, además de abrir nuevas miradas a su contextualización a la Educación Superior, apunta a un nueva ojeada en torno a las conceptualizaciones renovación e innovación pedagógicas, en tanto permite descubrir un nuevo perfil de la competencia.

Y según el propio autor la competencia se caracteriza por aspectos tan importantes como: no son en sí mismas conocimientos, habilidades o actitudes, aunque movilizan, integran y orquestan tales recursos; esta movilización sólo resulta pertinente en situación, es decir en contexto y cada situación/contexto es única, aunque se le pueda conocer, por analogía, con otras ya conocidas; el ejercicio de la competencia franquea operaciones mentales complejas, sostenidas por esquemas de pensamiento que permiten determinar (más o menos de un modo consciente y rápido) y realizar (más o menos de un modo eficaz), una acción relativamente adaptada a la situación.

Un análisis crítico sobre el tema, permite convenir con el criterio que apunta hacia la necesidad de incorporar al proceso de formación y desarrollo profesional del profesorado nociones fundamentales acerca del *diseño curricular*, la *sociología* de la educación, metodologías de investigación, entre otras como vías para elevar el desempeño profesional del docente no solo en contextos áulicos, sino también en la propia institución (Tedesco, 1995).

Cabe presuponer, que la formación a la que se accede en las Instituciones de Educación Superior y no en menos casos, en los Institutos Superiores encargados de la formación de los docentes, no siempre apunta con claridad a solucionar los problemas de la formación continua y de la formación permanente como trayectos necesarios para lograr la profesionalización docente.

Con mayor precisión, Aguilar (2011) de la Universidad Técnica Particular de Loja, define que las competencias docentes suponen la integración sinérgica de una serie de recursos (actitudes, valores, conocimientos, técnicas, procedimientos) que el profesor moviliza de manera autónoma y proactiva para realizar una docencia creativa y de calidad, contribuyendo con responsabilidad al desarrollo de la institución y el entorno social. Para este estudio, las competencias docentes están asociadas a la ocurrencia de nuevos procederes de pensar el conocimiento aprehendido, la práctica adquirida y el saber pedagógico atesorado: el ser, el saber y el saber hacer pedagógicos; se plantean de manera continua nuevas interrogantes que permiten interpretar, descubrir y recrear nuevas proceso formativos en, desde y para el aula desde una perspectiva epistemológica y teórica.

Los criterios asumidos permiten entonces descubrir a la formación continua como un trayecto indispensable en el desarrollo de las competencias del docente universitario en el Ecuador, requerido de un nuevo perfil docente, abierto al cambio y en el que la auto-formación sea una de las vías expeditas para lograr mayor influjo social transformador y de mayor orientación humanista.

Se hace evidente que la formación continua no se puede reducir a un bagaje de conocimientos o habilidades, ya que el mundo actual necesita de la riqueza espiritual; el ser humano debe tener sensibilidad ética, sensibilidad estética, sentimientos de responsabilidad y compromiso para enfrentar los retos. Ella debe estar también direccionada al mejoramiento humano, lo que en el proceso de formación continua de los docentes de las IES se concreta en la elevación de la profesionalización docente y por ende, en su desempeño profesional.

No obstante lo antes expuesto, los docentes de las IES del Ecuador manifiestan no contar aún con la suficiente preparación pedagógica para desarrollar con calidad el proceso de formación de los futuros profesionales, ante las cambiantes circunstancias y la complejidad de las condiciones socio políticas y económicas imperantes y que demandan una actualización constante de sus competencias como docentes: competencias que les permitan la articulación entre la formación inicial y la formación continua y dinamicen al mismo tiempo su desarrollo profesional.

Si uno de los encargos principales de las Instituciones de Educación Superior es preparar a los estudiantes para la vida laboral, para acceder al mercado, entonces las IES deben proporcionar a sus estudiantes competencias específicas que le permitan entregar un resultado cada vez más renovador e innovador en el mundo del mercado. La formación continua demanda así, no solo de su orientación hacia la mejora del entorno laboral de los docentes y a la mejora del servicio educativo, establecidas en ocasiones sobre la base del diagnóstico de fortalezas y debilidades de la institución universitaria, sino también de un diagnóstico de necesidades docentes, que se revierta en el desarrollo de competencias docentes que favorezcan la integración, organización, progreso y armonía del proceso formativo en las IES.

La imbricación de estos aspectos en el proceso de formación continua favorece una formación que aprovecha los espacios de reflexión y debate en, desde y para la práctica y que posibilita además a los docentes intercambiar información, conocimientos y experiencias, en espacios que traspasen inclusive fronteras.

La importancia de la reflexión, a partir de la experiencia docente es destacada por Schön (1992), quien puntualiza que los profesores sólo podrán cumplir con el peso asignado por la sociedad y los organismos internacionales si cumplen con el proceso completo de reflexión que inicia en su experiencia docente (praxis), la identificación de sus percepciones de la misma a través de un proceso de reflexión, abstrayendo los conceptos generales y los principios que le permitan mejorar su praxis aplicando esos nuevos conocimientos en su accionar en el aula.

En el Ecuador, lo anterior adquiere una peculiaridad esencial en el caso de los universitarios egresados de las IES, que no tienen ese perfil profesional desde el pregrado y es precisamente en el Cuarto Nivel de enseñanza que se profesionaliza para el ejercicio de la docencia, la investigación y la extensión. Si la educación es la fuerza del futuro, porque ella constituye uno de los instrumentos más poderosos para realizar el cambio, entonces, “los docentes como uno de sus actores fundamentales tienen que aprender, aprehender y saber cómo llevar a cabo el cambio y por ende precisarán de la capacitación que les provea de estas competencias” (Morin, 1999, p.7).

La formación continua de los profesores universitarios se afianza así como un proceso indispensable para lograr el desarrollo de competencias docentes y no solo como cualquier actividad de formación o capacitación docente a la que acceden una vez obtenida la titulación universitaria. Según Tunnerman (2000) es un proceso del trabajo en equipo donde la cooperación y colaboración son procesos mediante los cuales los individuos se apoyan mutuamente, comparten sus tareas y se organizan en torno a un objetivo común. Estos crean mejores condiciones de trabajo y avance de indiscutible beneficio para el aprendizaje y el desarrollo de los individuos.

Se coincide así, con la necesidad de reorientarla hacia el contexto, Davini (2005) como proceso de búsqueda que revise críticamente las relaciones sociales en la práctica docente, que aprendan a pensar por su propia cuenta, basándose en los saberes adquiridos a través de la formación y la práctica.

Un análisis de las conceptualizaciones más generales de la formación permanente permite observarla como “un proceso dirigido a la revisión y renovación de conocimientos, actitudes y habilidades previamente adquiridas, para actualizar los conocimientos como consecuencia de necesidades, cambios o avances” (UNESCO, 2009, p. 7). De esta forma, la preparación del docente debe continuar dentro de su propia actividad profesional, para no quedar a la zaga con los avances de la humanidad y estar en correspondencia con las necesidades de la sociedad en que se desenvuelve.

El docente debe asumir entonces, su superación profesional como parte misma de su quehacer laboral y reconocer que los cambios, en la era acelerada de las Tecnologías de la información y las comunicaciones (TICs) son de una rapidez tal y de una evolución constante que precisan atenderlos. Sin embargo, para ello también precisa del análisis continuo de la práctica educativa, de su reinterpretación como un todo que necesita ser organizado, armónico y del acomodo a las nuevas exigencias no solo del entorno laboral, sino también de los contextos donde se origina y desenvuelve el proceso formativo: social, institucional, grupal, y encontrar mejores vías en cooperación con el-otro(s), de forma que docentes, estudiantes, teoría, práctica y contextos profesionales se integren y se complementen.

La identificación, interpretación y resignificación de forma individual y colectiva de contextos profesionales permitirá proyectar y direccionar el proceso de formación continua desde el desarrollo de competencias docentes, a partir de generar una nueva necesidad de solución manifestada en su problematización contextual, solución que dará origen a nuevos conocimientos y nuevas situaciones profesionales, en un proceso de desarrollo continuo y ascendente de sus competencias docentes.

Se vincula así la formación continua, a la formación permanente del docente y aunque se coincide con criterios de otros investigadores que plantean que la formación permanente del docente se centra fundamentalmente en la búsqueda de alternativas, a partir de acciones formativas que impliquen un estrecho vínculo teoría- práctica mediante un amplio proceso reflexivo (Paz, 2005), se descubren puntos de proximidad e intervención en el desarrollo de competencias docentes y el rol del contexto.

Se pueden entonces destacar en las definiciones referidas, rasgos comunes a la formación continua y permanente: trayecto, proceso, vínculo, permanencia y cuyo propósito está dirigido a la actualización y profesionalización docente desde la apropiación, aplicación y evaluación no solo del sistema de contenidos necesario para lograr efectividad en el proceso de enseñanza

aprendizaje, sino también de otros atributos adquiridos por los docentes, en función de un mejor desempeño profesional.

Se trata de convertir la competencia docente en un ejercicio formativo que demanda y genera un nuevo proceso formativo: deja de ser una formación fragmentada, caracterizada por cursos y capacitaciones aisladas, para partir de una concepción integrada que tenga en consideración tanto las necesidades individuales de los docentes, como de los colectivos de trabajo y la institución.

Por otro lado, la educación permanente es base de las estrategias trazadas para alcanzar objetivos que van desde las necesidades de un bienestar económico y la competitividad, hasta la realización personal, la cohesión social y el desarrollo humano. Se trata de un elemento clave para todos y por ende, debe estar a su alcance, apartarse de una concepción estrecha y requiriendo de la actuación de todos los factores implicados en la educación; por ello, es esencial que se conciba como un todo, que involucre los cuatro pilares básicos: aprender a conocer, aprender a hacer, a aprender a ser y aprender a vivir juntos (Delors, 1996).

La educación permanente, aunque está más asociada a la voluntad política de los Gobiernos y Estados, no deja de ser un proceso de formación continua que debe implicar una oferta permanente de oportunidades de aprendizaje, en correspondencia con las demandas de aquellos que las requieran, y en el caso particular de la formación docente, debe propiciar un crecimiento tanto en el orden profesional como humano. En ella juega un papel fundamental la acción reflexiva de toda la sociedad, como procedimiento esencial que permite el análisis de lo que se está haciendo, evaluar el horizonte de posibilidades en el cual se actúa, derivando de este las necesarias acciones, alternativas y estrategias que posibiliten las condiciones para el cambio.

El Consejo de la Unión Europea tiende a emplear el término de educación continua, vinculada a procesos de aprendizaje orientados principalmente a la preparación, actualización y perfeccionamiento profesional en la etapa posgraduada; mientras que la UNESCO (2009) suele utilizar la denominación educación a lo largo de la vida, orientada al desarrollo personal y social del individuo. Independientemente del término a utilizar es importante resaltar que la finalidad tanto de la educación continua, como la educación a lo largo de la vida es la de situar al individuo en condiciones de completar y renovar sus conocimientos durante toda la vida.

CONCLUSIONES

En el Siglo XXI, caracterizado por el vertiginoso y acelerado desarrollo de la información y el conocimiento, el desarrollo de competencias docentes desde el proceso de formación continua y permanente de los docentes desempeña un rol fundamental. De lo anterior se puede colegir que en el Ecuador se requiere de un cambio en las esencias de sus esencias, que impliquen la preparación pedagógica del profesor universitario para que pueda desarrollar el proceso formativo a tono con las exigencias contemporáneas.

El recorrido propuesto en el tema se sustenta en la aplicación del método hermenéutico dialéctico el que permitió la interpretación adecuada de los presupuestos epistemológicos. Desde este estudio se tributa a la consolidación de la formación continua y permanente como procesos indispensables para el desarrollo de competencias docentes en las Instituciones de Educación Superior y en particular, en la Universidad Metropolitana del Ecuador.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguilar, M. (2011). *Funciones y competencias del docente bimodal de la UTPL y su vertebración con los “cuatro pilares del conocimiento”*. Comunicación presentada en XIV ENCUENTRO IBEROAMERICANO DE EDUCACIÓN

SUPERIOR A DISTANCIA DE LA AIESAD. Loja Ecuador Recuperado de <http://memorias.utpl.edu.ec/sites/default/files/documentacion/aiesad2011/utpl-aiesad2011-funciones-y-competencias.pdf>.

Cruz, D. E. (2010). *Estrategia de gestión de la formación continua académica de docentes universitarios en ejercicio*. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. República Dominicana.

Davini, M. C. (1995) Educación permanente en salud. Recuperado de: <http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/173954/1/Educacion%20permanente%20en%20salud.pdf>.

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación del Siglo XXI. Madrid: Ed. Santillana/ UNESCO.

Formación continua y formación permanente se convierten así en un imperativo de estos tiempos, y desde su fortalecimiento, desarrollo y redefinición se podrá aportar de manera cardinal a la cualificación de los docentes en las Instituciones de Educación Superior. Conducirlas por los caminos de la formación, conllevarían a la necesaria coherencia, articulación y desarrollo de competencias docentes bajo el prisma de la relación entre el ser, el saber y la práctica reflexiva.

Morin, E. (2000). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Bogotá: Mesa Redonda - Magisterio.

OEI (2010). *Metas Educativas 2021. La educación que queremos para la Generación de los Bicentenarios*. España: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Paz, I. (2005). *El colectivo de año en la orientación educativa a los estudiantes de las carreras pedagógicas*. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad Pedagógica Frank País García, Santiago de Cuba, Cuba.

Perrenoud (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. México: Editorial Grao.

Tedesco, J. C. (1995). *Profesionalización y capacitación docente*. Buenos Aires: UNESCO.

Tunnerman, C. (2000). *La educación en el horizonte del siglo XXI*. UNESCO. Caracas: Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001204/120441so.pdf>

UNESCO (2009). *Comunicado de la Conferencia Mundial de Educación Superior 2009, las nuevas dinámicas de la Educación Superior y de la investigación para el cambio social y el desarrollo*. París: UNESCO.

Zabalza, M.A. (2003). *Las competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

