



**La formación continua  
docente en el contexto de  
la Universidad Estatal del  
Sur de Manabí, Ecuador.**

## LA FORMACIÓN CONTINUA DOCENTE EN EL CONTEXTO DE LA UNIVERSIDAD ESTATAL DEL SUR DE MANABÍ, ECUADOR.

## CONTINUING TEACHER TRAINING IN THE CONTEXT OF THE UNIVERSIDAD ESTATAL DEL SUR DE MANABÍ, ECUADOR.

### RESUMEN

Se presentan los resultados parciales de la investigación “Estrategia de formación continua para la gestión didáctica del proceso de formación y desarrollo de competencias investigativas desarrolladas en la Universidad Estatal del Sur de Manabí”, que tuvo como objetivo detectar las insuficiencias para la formación continua de los docentes universitarios. Para el efecto se tomaron como indicadores: la gestión institucional y la autogestión para la formación continua docente. Se diseñaron y aplicaron como instrumentos, encuestas para recopilar la información de parte de docentes y autoridades. Los resultados dispensaron certeza que tanto la gestión institucional como la autogestión para la formación continua docente requieren fortalecerse mediante la implementación de estrategias que garanticen esta formación.

**PALABRAS CLAVES:** Diagnóstico, formación continua, docente universitario, gestión institucional, autogestión.

Copyright © Revista San Gregorio 2018. ISSN: 1390-7247; eISSN: 2528-7907 ©

### ABSTRACT

We present the partial results of the research “Continuous training strategy for the didactic management of the training and development of research competences developed at the Universidad Estatal del Sur de Manabí”, which aimed to detect the shortcomings for the continuing training of university teachers. For this purpose, the following indicators were taken: institutional management and self-management for continuing teacher education. Instruments such as surveys and interviews were designed and applied to gather information from teachers and authorities. The results provided certainty that both institutional management and self-management for continuing teacher training need to be strengthened through the implementation of strategies that guarantee this training.

**KEY WORDS:** Diagnosis, continuous training, university teacher, institutional management, self-management.

Copyright © Revista San Gregorio 2018. ISSN: 1390-7247; eISSN: 2528-7907 ©



**CONCEPCIÓN E. MARCILLO GARCÍA**



Universidad Estatal del Sur de Manabí, Jipijapa, Manabí, Ecuador



[concepcion.marcillo@unesum.edu.ec](mailto:concepcion.marcillo@unesum.edu.ec)



**CARMEN BAQUE MENDOZA**



Universidad Estatal del Sur de Manabí, Jipijapa, Manabí, Ecuador



[carmen.baque@unesum.edu.ec](mailto:carmen.baque@unesum.edu.ec)

ARTÍCULO RECIBIDO: 31 DE ENERO DE 2018

ARTÍCULO ACEPTADO PARA PUBLICACIÓN: 20 DE MARZO DE 2018

ARTÍCULO PUBLICADO: 15 DE ABRIL DE 2018

## INTRODUCCIÓN

La universidad tiene como misión formar a los profesionales para enfrentar los nuevos retos que la sociedad exige. A nivel mundial, el Proceso de Bolonia, la estrategia de Lisboa, en Europa; la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y acción (UNESCO, 1998), entre otros, proyectan los cambios que se deben realizar para poder enfrentar el escenario actual. Tales cambios requieren innovación en todo el conjunto del sistema educativo superior, de manera específica de sus docentes, innovación que puede sustentarse en procesos de formación continua.

La Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y acción (UNESCO 1998) expresa que la educación superior juega un rol fundamental en el desarrollo cultural, socioeconómico y ecológicamente sostenible de los individuos, las comunidades y las naciones. Para ello es imprescindible una enérgica política de formación del personal docente.

Se conoce que la docencia universitaria moviliza profesionales con un perfil que cubre diferentes campos del conocimiento, ante lo cual se hacen evidentes las debilidades en el campo de la formación de los estudiantes universitarios, por lo que se vuelve necesario complementar su perfil a través de procesos de formación, que implique un “proceso continuo” (Melgar, y otros, 2009, pág. 15).

Eldestein (2004) manifiesta que “al hablar de formación de docentes se pone en juego el desarrollo profesional, personal e institucional de los sujetos e instituciones educativas”. (pág. 43). Así, la formación docente se constituye en un eje que articula el desarrollo individual y colectivo, que va de la mejora de la función docente a un mejor posicionamiento de la institución educativa a la que éste se pertenece.

Aguerrondo (2002), resalta lo manifestado por Fullan (1993), quien resume en su frase ya clásica “la formación docente tiene el honor de ser, simultáneamente, el peor problema y la mejor solución en educación” (pág. 97). Esta expresión deja evidenciada que la problemática se manifiesta en diferentes niveles y contextos y que es responsabilidad de todos enfrentarla para superar las debilidades que la caracterizan.

Los aportes de otros autores como Manasero, Vásquez, & Acevedo-Díaz (2005), Alves (2003), Miranda-Lena (2011), Remedi & Ornelas, (2009), Vigotsky (1981, 1997), Castellano & Yaya (2013), Muñoz, Villagra, & Sepúlveda (2016), Perrenoud, (2001, 2004, 2007, 2012), Díaz (2008), Le Boterf (2015), entre otros, sustentan esta investigación, a la vez que han permitido a los autores concebir la formación docente continua como el proceso sistemático y evolutivo que tiene como objetivo la profesionalización del docente universitario y es consecuencia de procesos de gestión institucional y procesos de autogestión de la formación docente, articulados a la solución de problemas relativos a su práctica.

De tal manera, es coherente examinar el rol que tanto las instituciones educativas, de manera particular las Instituciones de Educación Superior, como los propios docentes asumen ante la formación docente. El docente universitario es el responsable de llevar el proceso educativo de manera eficiente y eficaz. En tales circunstancias, está comprometido a superarse constantemente, a hacer de su formación un proceso continuo, podría decirse de un “proceso que se desarrolla durante toda la vida” (Parra, 2008, pág. 40).

Ante esta problemática de orden mundial, Ecuador ha respondido favorablemente, de tal forma que en el Artículo 84 de la Ley Orgánica del Servicio Público del Estado Ecuatoriano se garantiza la formación continua de los docentes, incluidos los docentes universitarios. De igual manera, es expresado en el Plan Nacional para el Buen Vivir (CNP, 2013)-(2017), donde se hace referencia al fomento de la actualización continua de los conocimientos académicos de los docentes, así como al fortalecimiento de sus capacidades pedagógicas para el desarrollo integral del estudiante.

Lo que antecede, evidencia la necesidad de detectar las insuficiencias para la formación

continua de los docentes universitarios, en este caso en el contexto de la Universidad Estatal del Sur de Manabí.

Congruente con los fundamentos, se establecieron para el estudio los siguientes indicadores:

- a. visión sobre la formación continua docente
- b. la gestión institucional para la formación continua docente
- c. la autogestión para la formación continua docente

### METODOLOGÍA

#### MATERIALES Y MÉTODOS

Entre los materiales y métodos empleados que sirvieron de base para la elaboración del diagnóstico en cuestión se encuentran las encuestas relacionados con la formación continua en relación a la gestión institucional y la autogestión. Para cumplir con el objetivo, se encuestó una muestra de 69 docentes de la UNESUM, pertenecientes a las carreras de Enfermería, Comercio Exterior, Ingeniería Civil e Ingeniería en Medio Ambiente, así como y 12 autoridades entre los que constan decanos de facultad y coordinadores de carrera.

### RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La investigación desarrollada en la UNESUM que tuvo como objetivo "Detectar las insuficiencias para la formación continua de los docentes universitarios" arroja los siguientes resultados:

i.1. En atención a la visión sobre la formación continua docente, se realizaron dos preguntas orientadas a detectar las acciones de formación continua y limitaciones relacionadas con la formación académica en la UNESUM.

Tabla 1. Acciones de formación continua. (Ver Anexos)

En función a las acciones de formación continua, se llegó a detectar que la mayor parte de éstas están dadas en las capacitaciones (seminarios y talleres) que se ejecutan con el aval de la Dirección General Académica en coordinación con el Vicerrectorado aca-

démico, siendo los estudios de doctorado la opción que alcanza el menor porcentaje. Las modalidades que sean utilizadas en el proceso de formación continua, tales como talleres, acompañamientos, cursos, seminarios, procesos reflexivos de la práctica, etc. deben corresponderse con la premisa vinculación teoría práctica. Así, toda propuesta de formación continua lleva implícita ideas y concepciones vinculadas al logro de innovaciones en el entorno educacional; pero si ellas son concebidas linealmente de manera directiva, tal formación se caracterizará por rasgos específicos, tales como seminarios masivos con iguales características y contenidos para todos los docentes, etc. (Manassero, Vásquez, & Acevedo-Díaz, 2005)

Tabla 2. Limitaciones relacionadas con la formación académica, científica y tecnológica. (Ver Anexos)

Existen criterios coincidentes de parte de los docentes al estar de acuerdo y parcialmente de acuerdo con que las limitaciones en la formación continua están relacionadas con la formación académica, científica y tecnológica. Los docentes consideran que su formación como profesionales técnicos, dificulta la formación continua docente, su experiencia en este campo adolece de mayor injerencia por parte de la universidad. El ejercicio docente requiere de profesionales con desempeño s vinculados intrínsecamente a la profesión. (Manassero, Vásquez, & Acevedo-Díaz, 2005)

i.2. Con respecto a la gestión institucional para la formación continua docente, fueron planteadas tres preguntas conducentes a identificar la existencia de limitaciones en la oferta de programas y la valoración de resultados, organización del potencial científico y tecnológico, y espacios para la reflexión de la experiencia educativa.

Tabla 3. Oferta de programas de formación continua docente y valoración de sus resultados. (Ver Anexos)

Se deduce que, si bien existe una oferta de programas de formación continua docente, no es lo suficientemente diversa, por cuanto se detecta un alto porcentaje en las opciones de acuerdo y parcialmente de acuerdo. Se corroboran las limitaciones en la variedad de opciones que pudieran tener los docentes en su proceso de formación continua, más cuan-

do se nota una débil tendencia a la valoración de esa formación. La formación continua es una de las vías que permite el logro de la transformación de modos de actuación en el entorno educacional y, obviamente, las universidades no son ajenas a los resultados de su influencia ya que, entre otras cosas pueden proveer a los estudiantes de una educación cualitativamente superior, al ser sus docentes sujetos transformadores de la realidad. (Alves, 2003) (Miranda-Lena, 2011).

Tabla 4. Organización del potencial científico y tecnológico. (Ver Anexos)

La organización del potencial científico y tecnológico, en una institución de educación superior, se constituye en puntal básico para la formación continua del docente universitario, al encontrarse resultados superiores en cuanto a estar en acuerdo y parcialmente de acuerdo con estas limitaciones, evidencia deficiencias en lo que pudiera constituirse en un espacio que puede aprovecharse para que la universidad gestione la formación continua de sus docentes, pues es importante que éste asuma su superación profesional como una actividad continua, como parte misma de su quehacer laboral, que reconozca que los cambios en esta era de la comunicación y los saberes son de una rapidez tal y de un permutación tan constante que precisan de atenderlos, especialmente los cambios científicos-tecnológicos. (Remedi & Ornelas, 2009)

Tabla 5. Espacios para la reflexión de la experiencia educativa. (Ver Anexos)

En los procesos de formación continua, juega un papel significativo la reflexión sobre la acción, en este caso, la reflexión sobre la experiencia educativa. Las limitaciones detectadas en este ámbito, por los altos porcentajes significativos dados en la opción de acuerdo, ponen en evidencia que el ejercicio de la docencia universitaria requiere ser intervenida a partir de la implementación de diferentes espacios para la formación continua de estos docentes. El proceso de formación continua debe transitar en dos niveles (Vigotsky, 1981) (1997), el nivel actual y el potencial, todo lo cual reconoce opciones que faciliten transmutar el contenido de la formación en aprendizaje para la docencia de excelencia. Para ello, se reitera la necesidad de favorecer el diálogo y reestructurar los esquemas de interacción. Deben lograrse en espacios de aprendizaje

que lleven al docente a hacer vívidos los conocimientos y las experiencias que obtienen en la práctica docente cotidiana y que, en calidad de representaciones, ellos conforman, y se hacen conscientes en las constantes situaciones reales que se viven en el aula, lo que implica no sólo la conciencia del docente en ejercicio de sus procesos en la orientación, sino también de su regulación.

i.3. En relación a la autogestión para la formación continua docente, se plantearon cuatro preguntas dirigidas a obtener información con respecto al aprovechamiento de las potencialidades docentes y formativas, reconocimiento de necesidades formativas y la profesionalidad docente.

Tabla 6. Aprovechamiento de sus potencialidades docentes y formativas. (Ver Anexos)

Estar de acuerdo y parcialmente de acuerdo que existen limitaciones para el aprovechamiento de las potencialidades docentes y formativas permite observar la existencia de un potencial no explotado y requerido en los procesos de formación continua. El docente posee reconocimiento de sus propias potencialidades que pueden ser explotadas en aras de lograr su profesionalización. Al asumir una postura crítico-reflexiva en la formación continua del docente universitario se avala una orientación activa-transformadora hacia dicho proceso en el que logra convertirse en sujeto de la misma para lograr desarrollar todas sus potencialidades. La reflexión se manifiesta en: reflexión del docente sobre sí, reflexión del docente sobre la formación del estudiante y sobre la actuación del tutor o formador (Castellano & Yaya, 2013), (Muñoz, Villagra, & Sepúlveda, 2016), (Perrenoud, 2007)

Tabla 7. Reconocimiento de necesidades formativas. (Ver Anexos)

Los porcentajes reflejados en las opciones parcialmente de acuerdo y de acuerdo en el limitado reconocimiento de necesidades formativas, ponen en evidencia el pensamiento de los docentes al reconocer esta reticencia. El docente universitario es un facilitador del proceso de enseñanza aprendizaje que requiere innovación tanto metodológica como de la ciencia que enseña, por tal motivo, su proceso de formación continua es consustancial a su práctica. Son consideradas como necesarias en la formación continua de los docen-

tes algunas competencias como organizar y animar situaciones de aprendizaje, gestionar la progresión de los aprendizajes, elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación, implicar al alumnado en su aprendizaje y en su trabajo, y trabajar en equipo. (Perrenoud P. , 2004) (Díaz, 2008)

Tabla 8. Reconocimiento de su profesionalidad como docente. (Ver Anexos)

La información permite observar que los docentes están parcialmente de acuerdo en el limitado reconocimiento de su profesionalidad como docentes. La profesionalidad del docente universitario es el resultante de su formación continua, la falta de ello, limita los logros que pudieran darse en este sentido. Agenciar la profesionalidad en los docentes universitarios más que una necesidad, es un deber. Perrenoud (2001),(2007),(2012), delibera que la formación no tiene ninguna razón de estar completamente al lado de la reproducción, ella debe anticipar las transformaciones, con lo cual se coincide, ya que la actividad reproductiva es mecánica, por lo que al analizar el carácter transformador de la formación continua, ella debe estar encauzada a la generación de cambios trascendentes en la vida profesional y personal para él y para los otros.

Tabla 9. Aprovechamiento de su metacognición. (Ver Anexos)

El aprovechamiento de la metacognición en procesos de formación continua, sus limitaciones dadas en el significativo porcentaje de la opción parcialmente de acuerdo, devela sus inconvenientes. La esencia de un profesional universitario implica, al decir de Le Boterf (2015), ser aquel que sabe gestionar una situación profesional compleja, sabiendo actuar y reaccionar con pertinencia, combinar los recursos y movilizarlos en un contexto; es aquel que sabe transferir y hacer uso de sus meta conocimientos para modelar e interpretar los indicadores en contexto, sabe aprender y aprender a aprender y sabe comprometerse a tono con los requerimientos del presente siglo.

### CONCLUSIONES

La formación continua docente se desarrolla mediante talleres y cursos, dejando fuera otras modalidades como acompañamientos, cursos, seminarios, procesos reflexivos de la

práctica, entre otros vinculados a la innovación educativa y que permitan elevar el desempeño docente.

La gestión institucional de la formación continua docente revela una débil e insuficiente oferta, notándose una frágil tendencia a la valoración de esa formación, así como restricciones en la organización del potencial científico y tecnológico y en la reflexión sobre la acción orientada a la superación profesional para desarrollar en los docentes modos de actuación en el entorno educacional, facilitando la formación de un docente innovador y transformador del proceso de enseñanza aprendizaje que provea a los estudiantes una educación de calidad.

La autogestión para la formación continua docente revela la existencia de un potencial no explotando, un sutil reconocimiento de las necesidades formativas, profesionalidad y aprovechamiento de la metacognición de los docentes. En este sentido, no se está asumiendo un modelo crítico – reflexivo de la formación continua de los docentes, capaz de que centre su rol como un gestor del proceso formativo de los estudiantes. ■

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguerrondo, I. (10-12 de Julio de 2002). Los desafíos de la política educativa relativos a las reformas de la formación docente. El desempeño de maestros en América Latina y el Caribe: Nuevas Prioridades. Brasilia, Brasil.
- Castellano, S., & Yaya, R. (2013). La Reflexión docente y la construcción de conocimiento: una experiencia desde la práctica. *Sinéctica*, 1-18.
- CNP, C. N. (2013). Plan nacional para el buen vivir, 2013-2017. Quito, Ecuador: Registro Oficial Suplemento 78 de 11-sep-2013.
- CNP, C. N. (2017). Plan nacional para el buen vivir 2017-2021. Quito, Ecuador: SENPLADES.
- Díaz, M. (2008). Diez nuevas competencias para enseñar. *Tiempo de educar*, 153-159.
- Eldestein, G. (2004). Problematizar el qué y el cómo en la relación de los docentes con el conocimiento. Un desafío prioritario en la formación de docentes. En A. De Alba, J. Álvarez, Á. Díaz, G. Eldestein, L. Fernández, P. Gentili, . . . et.al., & U. d. Litoral (Ed.), *La formación docente. Evaluaciones y nuevas prácticas en el debate educativo contemporáneo* (págs. 53-65). Santa Fe.
- Le Boterf, G. (2015). *Construire les compétences individuelles et collectives: Agir et réussir avec compétences, les réponses à 100 questions*. París: Eyrolles.
- Manassero, M., Vásquez, Á., & Acevedo-Díaz, J. (2005). Más allá de la enseñanza de las ciencias para científicos: hacia una educación científica humanística. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*.
- Melgar, S., Botte, E., Raiter, A., Jaichenco, V., Fumagalli, J., Giussani, L., . . . Solana, Z. (2009). *La formación Docente en Alfabetización Inicial*. Buenos Aires.
- Miranda-Lena, T. (2011). El modo de actuación profesional y su formación en las carreras pedagógicas. *Varona*, 24-28.
- Muñoz, J., Villagra, C., & Sepúlveda, S. (2016). El proceso de reflexión docente para mejorar las prácticas de evaluación de aprendizajes en el contexto e la educación para jóvenes y adultos. *Folios*, 77-91.
- Parra, A. O. (2008). *Método para la Formación Permanente del docente de la Educación Inicial en el sector rural indígena, estado Apure, Venezuela*. Tesis doctoral, Universidad de Oriente, Centro de Estudios de Educación Superior "Manuel F. Gran".
- Perrenoud, P. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. *Revista de Tecnología Educativa*, 503-523.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Mexico: Graó.
- Perrenoud, P. (2012). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida*. Barcelona: Graó.
- Remedi, E., & Ornelas, G. (2009). Líneas de formación docente: su conceptualización en las últimas décadas. *Educar*, 5-21.
- UNESCO. (1998). *Declaración Mundial Sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción*. Conferencia Mundial sobre la Educación, Bruselas: UE.
- Vigotsky, L. (1981). *Pensamiento y lenguaje*. la Habana: Pueblo Educación.
- Vigotsky, L. (1997). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.



## ANEXOS

Opciones	Frecuencia	Porcentaje
Capacitaciones (seminarios, talleres)	56	69,1
Estudios de doctorado	1	1,2
Becas a docentes	2	2,5
Intercambios de docentes	1	1,2
Evaluación docente	2	2,5
Plataforma Moodle	1	1,2
No identifica ninguna actividad	5	6,2
No responde	13	16,0
Total	81	100,0

Tabla 1. Acciones de formación continua.  
Fuente: Elaboración Propia.

Opciones	Frecuencia	Porcentaje
Muy de acuerdo	11	13,6
De acuerdo	27	33,3
Parcialmente de acuerdo	27	33,3
En desacuerdo	13	16,0
No responde	3	3,7
Total	81	100,0

Tabla 2. Limitaciones relacionadas con la formación académica, científica y tecnológica.  
Fuente: Elaboración Propia.

Opciones	Frecuencia	Porcentaje
Muy de acuerdo	13	16,0
De acuerdo	29	35,2
Parcialmente de acuerdo	20	25,3
En desacuerdo	15	18,5
No responde	4	4,9
Total	81	100,0

Tabla 3. Oferta de programas de formación continua docente y valoración de sus resultados.  
Fuente: Elaboración Propia.

Opciones	Frecuencia	Porcentaje
Muy de acuerdo	14	17,3
De acuerdo	28	34,6
Parcialmente de acuerdo	31	38,3
En desacuerdo	4	4,9
No responde	4	4,9
Total	81	100,0

Tabla 4. Organización del potencial científico y tecnológico.  
Fuente: Elaboración Propia.

Opciones	Frecuencia	Porcentaje
Muy de acuerdo	13	16,0
De acuerdo	31	38,3
Parcialmente de acuerdo	22	27,2
En desacuerdo	11	13,6
No responde	4	4,9
Total	81	100,0

Tabla 5. Espacios para la reflexión de la experiencia educativa.  
Fuente: Elaboración Propia.

Opciones	Frecuencia	Porcentaje
Muy de acuerdo	13	16,0
De acuerdo	28	34,6
Parcialmente de acuerdo	26	32,1
En desacuerdo	10	12,3
No responde	4	4,9
Total	81	100,0

Tabla 6. Aprovechamiento de sus potencialidades docentes y formativas.  
Fuente: Elaboración Propia.

Opciones	Frecuencia	Porcentaje
Muy de acuerdo	6	7,4
De acuerdo	31	38,3
Parcialmente de acuerdo	32	39,5
En desacuerdo	7	8,6
No responde	5	6,2
Total	81	100,0

Tabla 7. Reconocimiento de necesidades formativas.  
Fuente: Elaboración Propia.

Opciones	Frecuencia	Porcentaje
Muy de acuerdo	13	16,0
De acuerdo	20	24,7
Parcialmente de acuerdo	26	32,1
En desacuerdo	18	22,2
No responde	4	4,9
Total	81	100,0

Tabla 8. Reconocimiento de su profesionalidad como docente.  
Fuente: Elaboración Propia.

Opciones	Frecuencia	Porcentaje
Muy de acuerdo	4	4,9
De acuerdo	26	32,1
Parcialmente de acuerdo	32	39,5
En desacuerdo	12	14,8
No responde	7	8,6
Total	81	100,0

Tabla 9. Aprovechamiento de su meta cognición.  
Fuente: Elaboración Propia.

