

Formación y desarrollo de la competencia del docente como un proceso continuo de profesionalización: Modelo FoDeCD

María A. Rodríguez, Jorge M. Torres, Carmen D. Peraza, José E. Maldonado
Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona – Cuba
Universidad Ana G Méndez – Puerto Rico
Universidad Interamericana – Puerto Rico

Resumen

La necesidad de desarrollar las competencias de los docentes en formación es un imperativo para que estos puedan asumir sus funciones académicas desde una posición científico-humanista. Para ser relevante en el siglo XXI, el desarrollo de competencias del docente debe ocurrir en un proceso continuo de profesionalización de la enseñanza y siguiendo un enfoque personológico. A tenor con estos principios, en este artículo se propone un modelo para el desarrollo de las competencias del docente en el que se integran, de forma dinámica, el componente investigativo, laboral, motivacional y académico. El modelo FoDeCD propuesto concibe la enseñanza-aprendizaje como un proceso de cooperación entre educadores y estudiantes que estimula en ellos la reflexión, el pensamiento crítico y la autonomía.

Palabras clave: objetivos, competencias del docente; formación docente; formación docente basada en competencias; profesionalización del docente.

Abstract

The need to develop the competencies of educators during their formation is fundamental for their ultimate undertaking of academic responsibilities in a scientific and humanistic perspective. In order to be relevant in the XXI century, these competencies must advance through a continuous process of professionalization of teaching and a personological approach. In keeping with these principles, this paper proposes a model for the development of these competencies to integrate, in a dynamic way, investigation, and the professional, motivational and academic components. The proposed model conceives the teaching-learning process as a process of cooperation between educators and learners that encourages reflection, critical thinking and autonomy.

Key Words: objectives, teacher competencies; teacher education; competency based teacher education; teacher professionalization.

1. Introducción

La Universidad está llamada a encontrar las estrategias, formas y vías que le permitan solucionar los problemas educativos manifiestos o latentes en su entorno. Al respecto, la UNESCO expresa que la educación superior ocupa una

posición estratégica en la sociedad contemporánea determinada por tres aspectos claves: “la pertinencia social, la calidad de los servicios y la internacionalización del conocimiento” (Vidal, 2011), lo que expresa el estrecho vínculo que se establece entre universidad y sociedad.

Esta institución tiene entre sus objetivos fundamentales dar respuesta a las demandas sociales a través de la formación y capacitación de los estudiantes, de manera que estos se puedan incorporar al mundo laboral con un alto nivel de desarrollo de sus competencias. En este sentido pueden darse respuesta tanto a las demandas cambiantes del desarrollo científico-técnico, como a los cambios que la sociedad reclama desde el punto de vista en cuanto a cualidades, valores y actitudes en las relaciones sociales. Sin embargo, son muchos los que aún debaten si es conveniente tratar el desarrollo de las competencias en el campo docente.

No obstante, al considerar las exigencias actuales, la universidad debe responder a la formación de los docentes que tienen ante sí el reto de reflejar en su proceso educativo el desarrollo científico, tecnológico y humanista de su época, tal y como lo expresó Martí (1975): "...todo esfuerzo por difundir la instrucción es vano cuando no se acomoda la enseñanza a las necesidades, la naturaleza y el porvenir del que la recibe". Ahora bien, esto es posible en muchos casos, pero hay espacios académicos que son responsabilidad directa del propio docente. Ubicado en este ámbito, Ander-Egg (2009) indica que muchos que muchos; no obstante, su buena voluntad, se ven marginados e, incluso, imposibilitados; pues, no se rediseñan a la luz de los adelantos que emergen en el contexto tecnocientífico en que viven. Esta sobrevivencia profesional se desata entre voluntad, imposibilidad e irresponsabilidad; Ander-Egg nos alerta en este sentido y e invita a una auto-reflexión sobre la formación docente. Ciertamente, hay un cruce de responsabilidades entre ambas partes: el rol de la formación por parte de la universidad-sociedad y el rol de formación por parte del docente, quien se implica asimismo en su capacitación. Se observa una tendencia, por parte de la universidad, de encargarse del desarrollo profesional en

términos de capacitación en la metodología de enseñanza e investigación; pero le corresponde al docente mantenerse a la vanguardia en su disciplina. Enmarcados en estas posturas, reflexionamos sobre las proposiciones de Martí (1975) y Ander-Egg (2009), entre otros, quienes en diferentes contextos históricos aportan a este discurso sobre la continuidad en la formación del docente.

Esta inquietud generalizada nos ha llevado a dar una mirada reflexiva sobre este asunto. Pretendemos con este escrito instar a que el lector examine la importancia del desarrollo de las competencias de los docentes en formación. Las preguntas que nos estarán guiando durante esta mirada reflexiva serán:

- ¿Cuál es el contexto histórico en que evolucionan y se anclan las competencias del docente?
- ¿Cuáles son los componentes que enmarcan la formación y el desarrollo de la competencia del docente como un proceso continuo?

Los profesores que forman las instituciones deben dar una respuesta satisfactoria a la educación técnica y profesional, subsistema encargado de la formación de los futuros trabajadores, técnicos y profesionales calificados del sector productivo y de los servicios en cada país. Sin embargo, esta formación constituye tanto un reto para la pedagogía como una oportunidad de cumplir con su encomienda social. La demanda social exige un profesional competente que responda a las exigencias de su entorno laboral y social. En esta línea, indica Abreu (2004) que: "la enseñanza ha de encaminarse con gran énfasis al desarrollo de competencias vinculadas con el pensar (aprender a aprender); competencias vinculadas con la preparación técnico profesional (aprender a

hacer) y competencias vinculadas con el desempeño social (aprender a ser)”.

Por consiguiente, se hace patente la necesidad del desarrollo de la competencia del docente en la formación de los futuros profesores, lo que les permitirá asumir sus funciones desde una posición científica. Es por ello por lo que el objetivo del presente trabajo se dirige a elaborar un sistema de acciones en el del proceso de enseñanza-aprendizaje que favorezca la formación y el desarrollo de las competencias del docente.

1.1 Desarrollo

La formación y el desarrollo de las competencias del docente es un proceso continuo de profesionalización que comienza en el pregrado (bachillerato) y continúa durante toda su vida profesional. Para ello es necesario delimitar cuáles son las tareas y las funciones básicas que debería desempeñar el profesor en las cuales debe ejercitarse durante su formación como docente para alcanzar el desempeño deseado. En correspondencia con ello, se asumen las tareas básicas del profesor planteadas por Blanco (1997), quien las ubica en “dos grandes campos: instruir y educar y dentro de ellas se incluyen acciones concretas que resultan imprescindibles para el desempeño exitoso de la función profesional: la docente metodológica, la orientación y la investigación”. En este

sentido el autor precisa que el concepto de educar implica la formación de la personalidad del sujeto, o sea, su preparación para la inserción en el contexto social. Esto implica que no se limita a la instrucción, sino que la instrucción y la educación conforman una unidad indisoluble en la que una no se puede concebir una sin la otra.

Si se desea contribuir a la formación y el desarrollo de las competencias del docente, es imprescindible estudiar qué es la competencia, para asumir una concepción que permita su formación y desarrollo. En correspondencia con este planteamiento, se realizó una sistematización por diferentes autores que han estudiado las competencias y las han explicado desde diversos enfoques. Al ser analizados, se hace evidente la importancia de comprender la competencia desde un enfoque personalológico que facilite la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje para potenciar su formación y desarrollo. El enfoque personalológico es empleado para fines de este trabajo como el desarrollo de la personalidad del docente.

Este enfoque es como el techo donde se recoge todos los aspectos importantes que se cristalizan en la formación integral en todas las dimensiones del docente. La Figura 1 a continuación muestra este discurso según la percepción de los autores.

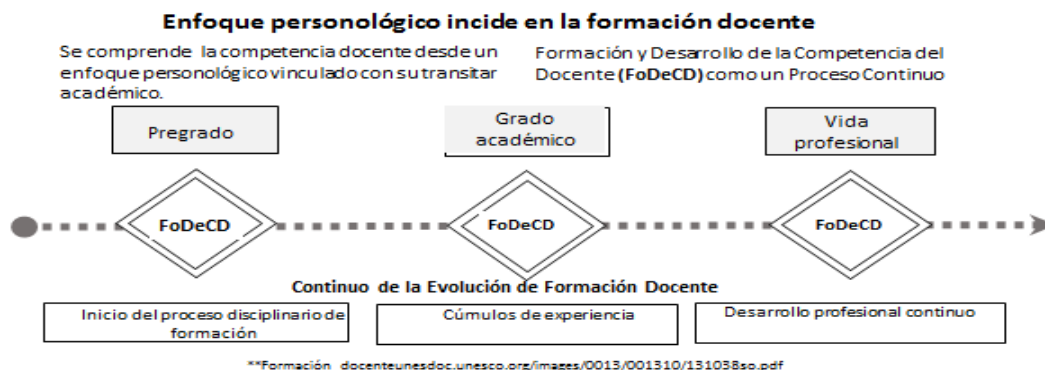


Figura 1. Continuo de la evolución de formación docente

El enfoque personológico y configuracional en el estudio de las competencias puede encontrarse en autores como González (1996), González (2002), Parra (2002), Pérez (2006) y Peraza y González (2016). Entre ellos, se destaca lo planteado por los investigadores del Centro de Estudios Educativos de la Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona de La Habana Cuba, quienes conciben las competencias como “configuraciones que integran diferentes componentes personológicos, autorregulando el desempeño eficiente en una esfera específica de la actividad” (Fernández, Castellanos y Llivina, 2003). Según esta posición, las competencias se definen como:

configuración psicológica que integra diversos componentes cognitivos, metacognitivos, motivacionales y cualidades en estrecha unidad funcional, autorregulando el desempeño real y eficiente en una esfera específica de la actividad, atendiendo al modelo de desempeño deseable socialmente construido en un contexto histórico concreto (Rodríguez, s.f.).

Por tanto, la competencia profesional es una configuración psicológica compleja que integra en su estructura y funcionamiento formaciones motivacionales, cognitivas y recursos personológicos que se manifiestan en la calidad de la actuación profesional del sujeto, y que garantizan un desempeño profesional responsable y eficiente. Los investigadores en Puerto Rico coinciden con la colega cubana en este pensamiento. La configuración de la personalidad debe ser un campo de acción y contestación para la vulnerabilidad y la inseguridad que enfrentan muchos docentes en la educación superior, en el que no sólo se reproduce el

saber sino que se transforma en uno significativo. Este proceso debe ocurrir, desde su formación inicial, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, concebido este como un proceso de cooperación entre el educador y los estudiantes mediante el cual toman decisiones conjuntas en espacios de cooperación y comparten la responsabilidad por las decisiones. Esto facilita la apropiación individual y colectiva de los conocimientos y las habilidades pedagógicas de la profesión en el contexto de la unidad de los componentes académico, laboral e investigativo para potenciar el desarrollo individual y grupal en función de las exigencias del modelo profesional.

Estas definiciones profundizan en el carácter personológico de la competencia, el cual le imprime la riqueza, dinamismo, flexibilidad y singularidad que caracteriza a los procesos complejos que ocurren en su configuración personológica. Estos procesos

“no se pueden representar como una taxonomía de elementos estáticos, separados, que interactúan entre sí, sino en tanto el sistema de formaciones diferentes, donde un mismo elemento psicológico parcial puede aparecer al mismo tiempo en unos u otros elementos de dichas formaciones, incluso con un sentido psicológico diferente” (González, 1996).

A tenor con lo anterior, los contenidos de la personalidad tales como conocimientos, habilidades, necesidades, motivos, actitudes, cualidades y valores, se solapan y se articulan armónicamente de modo dinámico, flexible, sin predominar linealmente uno sobre otro ante un problema profesional para regular el desempeño del docente de modo que este sea competente en la solución que ofrece.

A juicio de los autores, las competencias del docente deben ser concebidas en su carácter personalógico en tanto estas poseen contenidos de la personalidad que deben ser estudiados para potenciar su desarrollo. En este contexto, hay que añadir que estas descripciones responden a las exigencias actuales de la formación de los profesores de la educación técnica y profesional; supera así la ciencia psicológica y las concepciones anteriores, que conciben las competencias como conjunto de conocimientos y habilidades. Algunas incluyen los valores, pero como una “suma” de elementos sin ver su carácter dinámico e integrador en la solución competente de los problemas profesionales. De este modo, limitan una comprensión personalógica de la competencia y, por ende, dejan de considerar el fortalecimiento de motivos profesionales, así como los valores y cualidades personales en su desarrollo. De acuerdo con ello, se define para este estudio la competencia del docente como:

La integración dinámica de contenidos y funciones que se forman y desarrollan en, por y para la actividad pedagógica y se configuran personalógicamente para regular el desempeño del docente a partir de la unidad afectivo-cognitiva, implicando los recursos personales del profesor, de modo que propicie el desarrollo integral del estudiante en correspondencia con las exigencias que la sociedad plantea (Rodríguez, 2017).

Concebir las competencias como integración de contenidos que se configuran para regular el comportamiento significa integrar la unidad de lo cognitivo-afectivo, los contenidos y funciones que la personalidad va desarrollando en su actividad y comunicación. Esta integración

hace posible explicar el desempeño exitoso en determinada labor; en este caso, en la docencia, a través de indicadores funcionales que evalúan el desempeño. Alcanzar la competencia docente implica que el profesor no sólo domine los conocimientos teóricos y técnicos, sino que sienta vivencias positivas en la labor educativa y esté motivado por ellas, inclusive, que actúe con compromiso.

Se estimula al futuro profesor a que se sienta comprometido con la labor educativa y su importancia para la formación de los técnicos y profesionales calificados. Debe crear conciencia de la importancia estratégica que tiene este subsistema para la economía del país; que autovalore sus logros y limitaciones en el desarrollo de su labor y se proponga metas de autoperfeccionamiento.

Los componentes de las competencias se separan didácticamente en un modelo para su mejor comprensión; pero se integran de forma armónica en el desempeño profesional pedagógico del profesor. De este modo, la modificación de uno de ellos repercute en el funcionamiento de los demás componentes. Debido a lo anterior, el desempeño exitoso del profesor no depende de ninguno de estos componentes por separado; tampoco el desarrollo aislado de uno de ellos los hará mejores profesores.

Es necesaria la integración sistemática de los componentes de la competencia en cada profesor de forma particular y tomando como centro el componente motivacional como responsable de la intensidad y dirección de la actividad del docente (González, 1995). Con este aspecto en mente, se entiende que la unidad cognitivo-afectiva constituye el contenido esencial en el que se integran los demás componentes de la competencia a través de

la actividad y la comunicación pedagógica que realice el futuro profesor. Los procesos cognitivos y afectivos no son idénticos, pero se contienen y transforman recíprocamente.

De este núcleo deben partir las acciones para potenciar el desarrollo de la competencia profesional, propiciando vivencias positivas en la apropiación de los conocimientos y las habilidades necesarias para un desempeño profesional competente. Esta concepción de competencia implica la unidad entre las habilidades y los conocimientos que el profesor debe desarrollar con las necesidades, motivos, actitudes y cualidades favorables a su labor.

Es importante destacar que la formación y el desarrollo de la competencia del docente son de vital importancia para el cumplimiento de las tareas y las funciones de su rol profesional en su contexto histórico. Por esta razón, es igualmente importante aclarar los argumentos

implicados en el asunto formación-competencia del docente. Concordamos con Ander-Egg (2009) en que puede ocurrir un desgaste en la educación como consecuencia de estos cambios acelerados. En esta línea, dice el autor que “A menudo la escuela enseña contenidos del siglo XIX con profesores del siglo XX a alumnos del siglo XXI (p. 61).

A estas alturas del discurso describimos nuestra ilustración mediante un modelo conceptual, el cual muestra la Formación y Desarrollo de la Competencia del Docente (FoDeCD). Este proceso continuo del docente tiene su génesis en una combinación de posturas de autores que destacamos en la Tabla 1 a continuación. La complicidad de ideas sobre la formación-competencia-personológico-continuidad es utilizada para que que sirva de apoyo al modelo “FoDeCD”, que compartimos con respeto, según los autores citados.

Aportación teórica al Modelo FoDeCD	
Alcanzar la competencia docente implica que el profesor no sólo domine los conocimientos teóricos y técnicos, sino que sienta vivencias positivas en la labor educativa y esté motivado por ellas, inclusive, que actúe con compromiso.	
Blanco (1997)	Rodríguez (2017)
Formación: Ubica las funciones de la formación en dos grandes campos: instruir y educar; y dentro de ellas se incluyen acciones concretas que resultan imprescindibles para el desempeño exitoso de la función profesional.	Personología: La integración dinámica de contenidos y funciones que se forman y desarrollan en, por y para la actividad pedagógica y se configuran personológicamente para regular el desempeño del docente a partir de la unidad afectivo-cognitiva.
Ander_Egg (2009)	Abreu (2004)
Continuidad: Una formación continua del docente para que su práctica sea acorde con las exigencias de las nuevas circunstancias históricas y con el desarrollo de la ciencia y la tecnología.	Profesionalización: La precisión del contenido que debe dominar el estudiante, en las ramas del saber propias de su futura profesión. De ahí que se considere de carácter esencial la profesionalización del contenido.
Lattuca y Stark (2009)	Peraza y González (2016)
Enfoque Histórico-Cultural: Existe un conjunto de influencias internas y externas sociales, culturales e históricas que se insertan en el diseño curricular.	Académico: Capacidad de accionar la educación y aplicar las tres dimensiones del saber: saber, saber hacer, saber ser; se prioriza la formación de individuos autónomos, críticos y reflexivos.

15 claves de análisis para apuntar la agenda educativa 2030 de la UNESCO:

La tríada currículo – centro educativo – pedagogía es el menú a la carta a partir del cual el docente, entendido en su rol de tomador de decisiones en el aula, personaliza la educación para que los alumnos sean protagonistas y reguladores de sus propios aprendizajes. Se reafirma la necesidad de tejer una agenda docente comprensiva que verse sobre el perfil y rol, formación, condiciones de trabajo y desarrollo profesional. La cuestión crucial sigue siendo qué tipo de educación y de docentes y para qué tipo de persona, ciudadano, comunidad y sociedad están concebidos (p. 30).

Este proceso implica la posibilidad de formar y desarrollar la competencia del docente como un proceso continuo de profesionalización desde la formación inicial del futuro profesor y su desarrollo en toda su vida profesional. Este proceso se muestra en el Modelo FoDeCD de la Figura 2. Los

componentes que se discuten para la unidad de la formación según descrito en el Modelo FoDeCD son el investigativo, laboral, motivacional y el académico. Los mismos no se describen en este escrito en orden de importancia porque ninguno se piensa sin el otro.

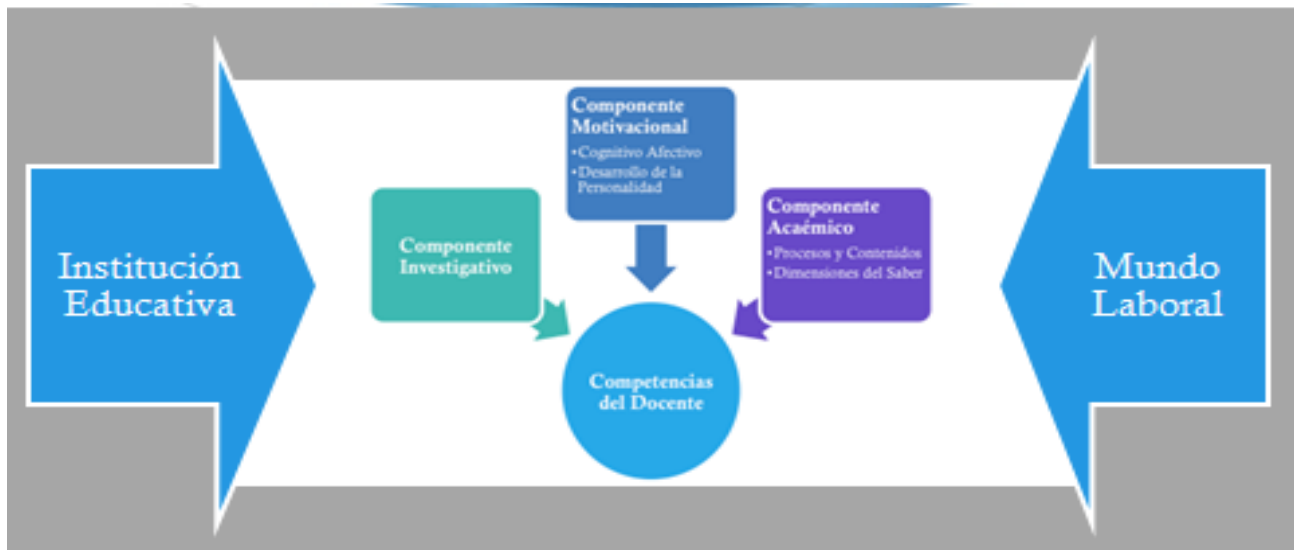


Figura 2. Modelo Formación y Desarrollo de la Competencia del Docente (FoDeCD) como un Proceso Continuo.

Componente Investigativo: Este componente se caracteriza por estimular el interés por la investigación. Para esto, los docentes en formación deben interesarse por conocer y dominar los distintos diseños de investigación que responden a los paradigmas y enfoques propios de las disciplinas. La formación de las competencias del docente en el componente investigativo debe ir encaminada a que estos puedan identificar y definir problemas

relevantes y actuales a su disciplina. Además, el proceso de investigación no debe reducirse a la producción de nuevo conocimiento aislado, sino que el producto de la investigación debe reflejar síntesis y conexión del contenido con el previamente existente y con el de otras disciplinas de manera tal que se pueda contribuir no tan solo con una heurística positiva, sino que se logre atender las necesidades reales. También, este componente refleja el

pensamiento creativo del docente y su capacidad de ver desde otra perspectiva el conocimiento, problemas y necesidades de la disciplina.

Componente Académico: Este componente se caracteriza por una estrecha relación entre el contenido, la investigación y la necesidad del mundo laboral. En este diseño curricular el plan académico está enmarcado en un proceso continuo de ajuste para adaptarse al cambio constante que enfrenta el mundo laboral. Esto, unido a la investigación, como elemento integrador, en la cual se desarrollan simultáneamente el contenido, las estrategias del docente y el trabajo en equipo. Se propende, de igual manera, a la consecución de las competencias profesionales de los estudiantes.

Lattuca y Stark (2009) reconocieron que existe un conjunto de influencias sociales, culturales e históricas (tanto interna como externas) que se insertan en el diseño curricular. Las necesidades del mundo laboral son un elemento importante que se plasma en el plan académico. El objetivo, como categoría rectora del proceso de enseñanza-aprendizaje, debe alinearse con las competencias que requieren los distintos tipos de industrias. Se hace imperante una estrecha relación con representantes de las industrias para validar las competencias por desarrollar en los alumnos y la formulación de los objetivos del programa y los cursos que lo componen. El contenido y la secuencia deben ser filtrados y arreglados en el plan académico de acuerdo con los resultados que han de esperarse y las necesidades de la industria para lograr la consistencia y la integridad del modelo (Lattuca y Stark, 2009). El proceso instruccional debe ser parte del componente académico. La aplicación de las diferentes metodologías influye en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Por tanto, el elemento científico-investigativo y la

aplicación de la metodología de la investigación científica en la actividad se consideran un elemento esencial del proceso instruccional. Esta debe superar los modelos, las representaciones y los objetos tradicionales con los que se trabaja en la educación superior. Además, se debe considerar la simulación de escenarios cuasi reales de trabajo para fomentar la *praxis* y medir la ejecución dentro de ambientes controlados. De igual forma, la evaluación del proceso académico debe superar la tradicional medición de los contenidos para constatar el logro de los objetivos. La evaluación debe diseñarse con varios puntos de medición, tanto para la teoría como para la ejecución. Además, se debe evaluar la satisfacción del componente académico de los involucrados, tanto de estudiantes y docentes como de representantes de la industria. La evaluación del componente académico debe ser frecuente, en un plazo no mayor de cinco años. De esta manera, se asegura la satisfacción de los involucrados, la adecuación de los objetivos, el análisis de los resultados del programa, la pertinencia de los contenidos y recursos instruccionales, la necesidad de capacitación para los docentes y la alineación con la necesidad del mundo laboral.

Componente Motivacional: Este componente se concibe en articulación con los componentes cognitivo y metacognitivo y expresa el desarrollo de la unidad cognitivo-afectiva que está en la base del comportamiento humano; esto es central para comprender el desarrollo de la personalidad. Es decir, se necesitan además de los recursos cognitivos, la participación de los aspectos dinámicos y movilizadores de la actividad humana en cuya base se encuentran las emociones y los sentimientos relacionados con el trabajo del profesor. De acuerdo con lo anterior, resulta esencial la presencia en el futuro profesor de determinados motivos, intereses y necesidades que lo inciten a desarrollar su

labor docente y solucionar los problemas que se presenten durante la misma. De manera que este componente lo integran aquellos procesos y contenidos psicológicos que estimulan y sostienen un desempeño profesional exitoso. Del mismo modo, es esencial que el profesor posea los conocimientos y las habilidades pedagógicas y técnicas investigativas necesarios para dirigir el proceso pedagógico y formar a los futuros técnicos y profesionales. Es por esta razón que este componente se elabora con mayor detenimiento.

En una cultura educativa centrada en los objetivos como categoría rectora y en las categorías metodológicas científicamente documentadas, surge la discusión de la configuración de la personalidad del docente en la educación superior que ha sido minimizada casi exclusivamente por un proyecto de profesionalización disciplinaria. La relación intrapersonal de los docentes es un elemento constitutivo para la motivación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, debido a que determina la relación con sus estudiantes y colegas enmarcada en la capacidad de conectarse con la materia que enseñan. Palmer (1997) argumentó que los buenos docentes buscan superar los métodos y las estrategias de enseñanza al poner el arte de la enseñanza a disposición de sus estudiantes y colegas; así, el proceso de producción del conocimiento se hace más rico y complejo. Además, Palmer resalta la idea de que el docente debe tener un conocimiento profundo de sí mismo antes de que pueda impartir sus conocimientos a los estudiantes.

Reconocer los sesgos, las fortalezas y debilidades que se poseen ayuda a capitalizar el proceso de enseñanza desde una perspectiva de integridad y respeto a la disciplina y el aprendizaje. Los docentes deben tener precaución con querer asemejarse demasiado a los mentores. En su

proceso continuo de profesionalización, los docentes deben procurar encontrar su identidad y lo que sea funcional de acuerdo con la propia historia y el contexto de los estudiantes. Es importante no idealizar a los mentores ni las categorías metodológicas que emplearon (Palmer, 1997). La enseñanza es un proceso en el que los docentes muestran elementos propios que responden a la creatividad y capacidad de comunicación interpersonal con los alumnos. Algunos docentes, en especial los neófitos, podrían sentir cierta vulnerabilidad al exponer rasgos de su personalidad en la construcción y deconstrucción del conocimiento; no obstante, su capacidad de inspirar a los estudiantes con su personalidad.

La producción de conocimiento durante el proceso de enseñanza es una búsqueda continua de respuestas filosóficamente trascendentales. La catarsis epistemológica trae consigo la de los sentimientos, por lo que es importante recordar que ningún conocimiento es neutro; pues, siempre encierra emoción y valores. La configuración de la personalidad debe ser un campo de acción y contestación para la vulnerabilidad y la inseguridad que enfrentan muchos docentes en la educación superior; en el mismo no solo se reproduce el saber, sino que se transforma en uno significativo.

La enseñanza en la educación superior enfrenta elementos que no pueden anticiparse y situaciones que pueden llevar a la contingencia en las elaboraciones metodológicas. Al respecto, una perspectiva que los docentes deben considerar, en su configuración de la personalidad, concierne a los diferentes aspectos que llevan a la inseguridad en su relación con los estudiantes y el proceso de enseñanza. Palmer (1997) habló sobre la necesidad de encontrar la identidad y actuar conforme a

una integridad personal como elementos cruciales para encontrar la alegría y la pasión que debe resaltar en la enseñanza de las disciplinas en los ambientes de educación superior. La calidad de la práctica profesional de los docentes debe incluir atributos actitudinales y emotivos como elementos constitutivos de la disciplina; debe ser parte fundamental de la configuración de la personalidad en el escenario académico.

El desarrollo de un sentido de comunidad y la comunicación efectiva de los docentes con sus colegas docentes son elementos de gran influencia en la configuración de la personalidad de estos profesionales. Si deseamos progresar en el desarrollo de las competencias de estos no podemos limitarnos al conocimiento de la disciplina: tenemos que acudir a la comunidad de colegas de quienes podemos aprender más acerca de nosotros mismos y del oficio.

Palmer (1997) trajo a la atención cómo en la profesión de la educación la norma es el trabajo independiente a puertas cerradas, sin evaluación continua ni retro-comunicación inmediata sobre errores en la práctica docente. Para combatir los efectos nocivos de esta privatización del aula, Palmer propone que se fomente el sentido de comunidad y la conversación entre los colegas acerca de la práctica docente. Estas conversaciones deben enfocarse en cuestiones metodológicas, así como en las experiencias significativas ocurridas en el aula, de forma abierta y honesta, sin criticar ni aconsejar a los otros. El objetivo no es prescribir fórmulas o recetas para los problemas de los demás, sino escuchar y permitir que cada participante encuentre la solución a su problema.

La configuración de la personalidad del docente debe ser un elemento de discusión pública dentro de las disciplinas y

del profesorado en general para también teorizar sobre esta dimensión humana. Es necesario que haya espacios trascendentales para la discusión, problematización y la investigación de la disciplina desde una perspectiva del desarrollo de la personalidad entre colegas. Existen investigaciones de vida de docentes en que la dimensión de la personalidad ha sido esencial en poder lograr el éxito en los estudiantes. Ejemplo de esto lo son las investigaciones: *Historia de vida y metodología de enseñanza de Jaime Escalante Gutiérrez* (Parí, 2011), *Reflexión didáctica en la docencia universitaria: Praxis de profesores puertorriqueños* (Flores, 2015) y *La filosofía de la praxis de Celeste Benítez* (Díaz, 2013).

Componente Laboral: El proceso de enseñanza-aprendizaje para la educación técnica y profesional se estructura sobre la base de una constante vinculación del estudio con el mundo del trabajo. Esto, en primer lugar, porque toda tarea docente, de cualquier asignatura o módulo de contenidos, debe tener un enfoque profesional; es decir, poner al futuro docente en condiciones de solucionar problemas profesionales. Ello exige una necesaria integración entre la institución educativa y la entidad laboral, en este caso la escuela politécnica, con un único fin: la formación de un docente de la educación técnica y profesional competente.

El estudio de Barrington, Wright y Casner (2006) exploró la perspectiva de los empleadores sobre los conocimientos y destrezas necesarias para el mundo laboral del siglo XXI. Los hallazgos de este estudio fueron que los nuevos trabajadores carecen de destrezas esenciales para el éxito en el trabajo y que los empleadores esperan que la gente joven llegue al área de trabajo con un conjunto de destrezas básicas y aplicadas. Los participantes del estudio coinciden en que, para ser exitoso en el trabajo, la gente joven necesitará más que destrezas básicas

de matemáticas y lectura. Además, necesitarán conocimiento sustancial y destrezas de la información, destrezas avanzadas de pensamiento, flexibilidad para los cambios y destrezas interpersonales para adaptarse a ambientes multiculturales y equipos de trabajo transdisciplinarios. Estas demandas del mundo laboral inciden directamente en las instituciones de educación técnica y profesional. Las instituciones requieren adaptar los ofrecimientos de sus currículos y laboratorios, servicios estudiantiles y asignar sus recursos de acuerdo con las necesidades. En este proceso los docentes son instrumentales, debido a que en ellos recae ser el puente que comunica las instituciones y sus recursos con las demandas del mundo laboral. Son los docentes quienes preparan a los estudiantes para las necesidades emergentes del mundo laboral. Para cumplir con este rol, continuamente cambiante, se requiere que los docentes se mantengan en continua comunicación con la industria a la que pertenecen y las organizaciones profesionales que les organizan, representan y regulan. El contacto continuo del docente con el mundo laboral es lo que propende en un proceso de enseñanza-aprendizaje que se contextualice en escenarios o circunstancias cuasi reales. La consecución de los objetivos si no está contextualizada en el mundo laboral, no promoverá el desarrollo del alumno y del docente.

Es común ver en las instituciones de educación técnica y profesional en Puerto Rico cómo muchos docentes se mantienen activos en sus respectivos campos. La disciplina imprime un carácter profesional y personal en los docentes, el cual se refleja en su práctica profesional. Esto trae una constante actualización en la docencia y articula la teoría con la práctica profesional. Aunque este es uno de los mecanismos para articular la gesta educativa con el mundo laboral, no es el único camino. Es

importante que los docentes consulten sistemáticamente a los patronos y los centros donde los estudiantes hacen sus internados o experiencias clínicas, para identificar sus necesidades, perspectiva de la industria y desempeño de los egresados. Esto propende en la actualización del currículo, proceso de enseñanza-aprendizaje, evaluación del alumno y formación del docente.

Estudios más recientes acerca de la didáctica de la educación técnica y profesional hacen énfasis en el protagonismo que debe tener el estudiante en la determinación de todas las categorías didácticas. Se incluye la determinación de los objetivos de su formación, lo que es válido para la formación de los docentes. Esto implica guiarse, orientarse a través de la reflexión y el análisis acerca de aquello que resulta necesario para su formación profesional. Ello se hace posible con el uso de la metodología para facilitar el aprendizaje del grupo con la que se han obtenido resultados alentadores, tanto en el pregrado (bachillerato) como en la superación de los docentes. Se tiene en cuenta requisitos metodológicos en el proceso de enseñanza-aprendizaje tales como: a) propiciar una adecuada comunicación entre el profesor y el estudiante así como entre los estudiantes y el grupo; b) sostener un estrecho vínculo entre lo académico, lo laboral y lo investigativo; c) facilitar la disposición positiva del estudiante hacia el aprendizaje; d) asumir, por parte del estudiante, una postura activa y transformadora; e) propiciar la autorreflexión y autovaloración sistemática; así como f) favorecer un clima psicológico positivo en el grupo.

En el caso de la superación de los docentes se ha propiciado, además, que las actividades sean profesionalizadas, personalizadas, vivenciales, reflexivas, problematizadas y participativas. El proceso

implica debatir acerca de la práctica pedagógica en el desempeño de la labor del docente.

1.2 Conclusiones

La formación y el desarrollo de las competencias del docente son de vital importancia para el cumplimiento de las tareas y funciones del rol profesional del profesorado. Este evoluciona, según su desarrollo, en el pregrado (bachillerato) y continúa durante toda su vida profesional. Para ser desempeñadas con éxito, la instrucción en la docencia, la investigación y la orientación se requiere de profesores que la ejecuten competentemente, con lo que se convierten en ejemplo de sus estudiantes. Es por ello que se debe trabajar para lograr el desarrollo integral de los profesores en formación, que no termina una vez son egresados, sino que continúa en la superación de los profesores en ejercicio.

La concepción personológica y configuracional de la competencia da origen a un modelo que favorece la posibilidad de formar y desarrollar la competencia del docente como un proceso continuo de profesionalización, desde la formación inicial del futuro profesor y su desarrollo a través de su práctica profesional. Esta concepción facilita la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje de acuerdo con los componentes de la competencia: académico, motivacional, investigativo y laboral, que no son otros que los de la personalidad, los que se conciben de modo integral para potenciar su formación y desarrollo en los diferentes contextos de actuación: la escuela en estrecho vínculo con la entidad laboral, que en el caso de los docentes continúa siendo la escuela. Ello se debe concretar en las prácticas laborales que se planifican según el plan de estudio y que realizan sistemáticamente desde el primer año los profesores en formación, en las que aplica lo

aprendido a la solución de los problemas profesionales que se presentan en la práctica.

El proceso de enseñanza-aprendizaje, concebido como un proceso de cooperación entre educadores y estudiantes, ofrece un escenario favorable para la formación y desarrollo de la competencia, en la unidad de sus componentes: académico, laboral, motivacional e investigativo en todos los procesos sustantivos de la educación superior. Con ello se estimula el protagonismo del estudiante en la determinación de todas las categorías didácticas, incluida la determinación de los objetivos de aprendizaje, lo que es válido para la formación de los docentes y su posterior superación. Esto implica orientarlos a través de la reflexión y el autoanálisis acerca de aquello que resulta necesario para su formación profesional de acuerdo con lo que ya han alcanzado y lo que aún les falta, de modo que se comprometan y responsabilicen con alcanzar sus metas de desarrollo profesional.

La concepción del objetivo como categoría rectora del proceso de enseñanza aprendizaje y su formulación, tomando en consideración los componentes del modelo personológico y configuracional de la competencia, beneficia la formación y el desarrollo de la competencia del docente. De este modo, las restantes categorías – contenido, métodos, medios, evaluación y formas organizativas del proceso– se planifican y deciden en cooperación entre profesores y estudiantes en consonancia con el objetivo a partir de las habilidades y conocimientos necesarios para la formación de la competencia. Todo ello sin dejar de proponer las cualidades y valores, así como las motivaciones que impulsan y sostienen la actividad de los sujetos implicados, los que se convocan a la autorreflexión constante en cuanto a lo alcanzado y lo que se desea alcanzar profesionalmente. El reto, según

Peraza y González (2016) es, entonces, diseñar una acción educativa útil, relevante, capaz de cumplir con la promesa fundamental de la Educación, aplicando así las tres dimensiones del saber y priorizando la formación de individuos autónomos, críticos y reflexivos.

Referencias

Abreu, R. (2004). *Un modelo de la pedagogía de la educación técnica y profesional en Cuba* (Disertación doctoral no publicada). Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona, La Habana, Cuba.

Ander-Egg (2009). Debates y propuestas sobre la problemática educativa. Algunas reflexiones sobre los retos del futuro inmediato. Paraguay: Servilibro

Barrington, L., Wright, M., & Casner-Lotto, J. (2006). "Are they really ready to work? Employers' perspectives on the basic knowledge and applied skills of new entrants to the 21st century U.S. workforce". Retrieved from https://www.conference-board.org/pdf_free/BED-06-Workforce.pdf

Blanco, A. (1997). *Introducción a la sociología de la educación*. La Habana, Cuba: Facultad de Ciencias de la Educación, Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona.

Díaz, A. (2013). *La filosofía de la praxis en la obra educativa de Celeste Benítez en diversos escenarios* (Disertación doctoral). Universidad de Puerto Rico, Río Piedras: ProQuest Dissertations & Theses Global.

Fernández, A., Castellanos, B., y Llivina, M. (2003). De las capacidades a las competencias: una reflexión teórica desde la psicología. *Revista Varona*, pp. 36-37, 22-25.

Flores, E. (2015). *Reflexión didáctica en la docencia universitaria: Praxis de profesores puertorriqueños*. (Disertación doctoral). Universidad de Puerto Rico, Río Piedras: ProQuest Dissertations & Theses Global.

González, V. (2002). ¿Qué significa ser una persona competente?: reflexiones desde una perspectiva psicológica. *Revista Cubana de Educación Superior*, 22 (1), 45-53.

González, F. (1996). *Problemas epistemológicos de la psicología*. La Habana, Cuba: Editorial Academia.

González, D. (1995). *Teoría de la motivación y práctica profesional*. La Habana, Cuba: Editorial Pueblo/Educación.

Lattuca, L. y Stark, J. (2009). *Shaping the College Curriculum: Academic plans in context*. 2da ed. San Francisco: Jossey-Bass

Martí, J. (1975). Los indios en los Estados Unidos. *En Obras completas* (Tomo 10). La Habana: Editorial de las Ciencias Sociales.

Marope, M. (2016). 15 de claves de análisis para apuntalar la agenda educativa 2030. Cuestiones fundamentales y actuales del currículo el aprendizaje y la evaluación. Recuperado de <https://www.cife.edu.mx/Biblioteca/public/Libros/19/15-claves-apuntalar-agenda-educativa.pdf>

Palmer, P. (1997). *The courage to teach: Exploring the inner landscape of a teacher's life*. (1ra.ed.). San Francisco: Jossey-Bass.

Pari, A. (2011). *Historia de vida y metodología de enseñanza de la matemática de Jaime Alfonso Escalante Gutiérrez*. (Disertación doctoral). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=25126>

Parra, I. (2002). *Modelo didáctico para contribuir a la dirección del desarrollo de la competencia didáctica del profesional de la educación en formación inicial* (Disertación doctoral no publicada). Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona, La Habana, Cuba.

Peraza, C. y González, A. (2016). *Diálogo reflexivo sobre la enseñanza y competencia: ¿un asunto de transdisciplinariedad?* Hato Rey, P.R: Publicaciones puertorriqueñas.

Pérez, O. (2006). *Un sistema de capacitación para el desarrollo de la*

competencia comunicativa en los dirigentes de la ETP (Disertación doctoral no publicada). Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona, La Habana, Cuba.

Rodríguez, M. (2009). *La competencia tutorial y su desarrollo mediante un sistema de acciones de superación* (Disertación doctoral no publicada). Universidad de

Ciencias Pedagógicas “Enrique José Varona, La Habana, Cuba.

Rodríguez Hernández, M. A. (2017). El desarrollo de la competencia investigativa en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Congreso In-ternacional Pedagogía 2017. La Habana, Cuba.

Rodríguez, M. (s.f.). Reunión de Facultad de la Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona. La Habana: Rodríguez Hernández.

Vidal, M. (2011). *La evaluación institucional y el mejoramiento de la calidad de los procesos universitarios: Hacia una excelencia académica* (Disertación doctoral no publicada). Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona, La Habana, Cuba.