

EL DESARROLLO PROFESIONAL DEL DOCENTE: UNA VÍA PROACTIVA PARA LA RESIGNIFICACIÓN PEDAGÓGICA

TEACHERS' PROFESSIONAL DEVELOPMENT: A PROACTIVE WAY TO RE-SIGNIFY PEDAGOGY

Ormary Egleé Barberi Ruiz

ormary.barberi@unae.edu.ec

ORCID 0000-0002-3628-3677

Carrera de Educación Inicial. Grupo de Investigación ADEPIN (Atención, Desarrollo y Educación a la Primera Infancia). Universidad Nacional de Educación. Cuenca, Ecuador

Recibido: 10/03/2023 - Aprobado: 17/05/2023

Resumen

El presente ensayo recoge algunas reflexiones y análisis, producto de las revisiones de organizaciones, modelos pedagógicos y autores sobre el desarrollo profesional del docente y la resignificación pedagógica. Se establecieron algunas interrogantes dirigidas hacia: aspectos conceptuales, el proceso de resignificación pedagógica y el desarrollo profesional docente en algunos países, de la región y particularmente en Ecuador. Las conclusiones reflejan el requerimiento de orientaciones claves para concretar los escenarios educativos en el desempeño pertinente del docente en los centros educativos, en los marcos regulatorios de los países latinoamericanos, se reconoce la norma del ingreso, ascenso y capacitación permanente del docente y se expresa la necesidad de promover una política de atención a la formación continua del docente en las diferentes etapas.

Palabras clave: Desarrollo profesional, docente, proactivo, resignificación pedagógica.

Abstract

This essay collects some reflections and analysis, resulting from reviews of organizations, pedagogical models and authors on the professional development of teachers and pedagogical resignification. Some questions were established aimed at: conceptual aspects, the process of pedagogical resignification and teacher professional development in some countries in the region and particularly in Ecuador. The conclusions reflect the requirement of key guidelines to specify educational scenarios in the relevant performance of the teacher in educational centers, in the regulatory frameworks of Latin American countries, the norm of entry, promotion and permanent training of the teacher is recognized and the need to promote a policy of attention to the continuous training of teachers at different stages.

Keywords: Professional development, teacher, proactive, resignification pedagogical.

Introducción

Ante el panorama mundial caracterizado por avasallantes cambios, avances de la ciencia y la tecnología que genera la globalización, resulta indispensable perfiles y desempeños profesionales competentes a la vanguardia de los escenarios complejos y de incertidumbre de la sociedad actual. En el ámbito educativo, las estructuras del Estado deben propiciar las condiciones y bases sólidas en su sistema educativo, no sólo en la optimización de las condiciones pedagógicas y didácticas para garantizar la calidad de los procesos de enseñanza, dirigidos a obtener buenos resultados de aprendizaje por parte de los educandos en los diferentes centros educativos, sino también, para la consolidación de verdaderas sociedades del conocimiento sobre la base de los saberes profesionales que permean las competencias del docente y procesos de transformación que conlleven a la solución de diversos problemas de la sociedad.

En este escenario, el desarrollo profesional docente representa para la mayoría de las naciones del mundo, un desafío constante junto a las demandas derivadas de los procesos de formación inicial y permanente. Ambos constituyen ejes de acción estratégica en las políticas educativas para propiciar las condiciones que permitan la preparación, incentivo, motivación y desarrollo de los docentes como actores clave de su práctica pedagógica, protagonistas del proceso educativo y desarrollo integral de un país. Así también, constituye un tema de estudio de singular interés para la comunidad científica y particulares. En tal sentido, la construcción del andamiaje conceptual sobre el desarrollo profesional docente, sus acepciones, enfoques, rasgos característicos, indicadores y perspectivas, serán derivadas de la

revisión documental y análisis frente a las realidades socio-educativas vivenciadas por la autora, principalmente como docente investigadora en escenarios de formación docente, particularmente en el contexto ecuatoriano.

De la misma manera, la búsqueda metodológica y epistemológica servirá para comprender lo expresado por la UNESCO (2021), donde más del 60% de los docentes no han recibido formación continua y más del 50% de los currículos universitarios exigen un cambio de modelo dirigido a contextualizar las estrategias formativas a la realidad de los educandos y sus contextos inmediatos. Por tal razón, se formularon interrogantes como elemento activador y orientador del desarrollo del contenido de las categorías clave y las subcategorías derivadas de la reflexión y análisis.

Dichas interrogantes son las siguientes: ¿Cuáles son los aspectos conceptuales que fundamentan el desarrollo profesional docente y sus componentes esenciales?, ¿cómo emprender el proceso de resignificación pedagógica del docente? y ¿de qué manera se asume y concreta el desarrollo profesional docente en algunos países, de la región y particularmente en Ecuador?

Es necesario resaltar que la mayoría de las naciones de Latinoamérica procuran lograr la calidad de sus sistemas educativos en pro de una educación para todos, vinculada a las necesidades y particularidades socio-educativas, económicas y culturales. Para tal fin, es indispensable contar con docentes preparados y competentes para superar los retos que impone la educación en la era digital y brindar a los educandos y a la sociedad, una Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS).

Por consiguiente, la UNESCO (2016) establece repensar los entornos de aprendizaje, tanto físicos como virtuales, para infundir en los estudiantes el deseo de actuar en favor de la sostenibilidad, de la misma manera, establecer la formación y desarrollo profesional docente actualmente en correspondencia con los procesos y dinámicas educativas en cuanto a concebir la enseñanza y el aprendizaje de un modo interactivo, centrado en los educandos, que posibilite un aprendizaje exploratorio, transformativo y orientado hacia la acción.

En tal sentido, refieren Barber y Mourshed (2008), es preferente asumir como guía del proceso de mejora del desarrollo profesional docente, principios que lo condicionan y orientan en relación a:

la calidad de un sistema educativo no será superior a la calidad de sus docentes; la única manera de mejorar los resultados es mejorando la docencia; y lograr para todos los estudiantes muy buenos resultados sólo es posible si se ponen en práctica mecanismos que aseguren que las escuelas brinden a todos los niños educación de alta calidad.
(p.7)

El panorama educativo referenciado, ratifica la importancia insoslayable de que las naciones, mediante sus sistemas educativos deben centrar sus esfuerzos, inversiones y acciones para asumir el desafío de mejora de la calidad educativa y brindar un servicio educativo integral en correspondencia con las particularidades de cada nivel educativo, mediante el ejercicio eficiente de la docencia; es decir docentes que faciliten las condiciones óptimas para un aprendizaje significativo de los niños, adolescentes y jóvenes.

De acuerdo con lo planteado, la infraestructura del desarrollo profesional docente demanda condiciones y una inversión educativa. Al respecto, el Estado debe procurar presupuestos suficientes para la preparación de los docentes, disponibilidad para un sistema de remuneraciones e incentivos que motiven y conlleven a la eficiencia en su desempeño docente. Darling-Hammond, Chung Wei y Andree (2010), afirman que la inversión en este sentido, es acción para mejorar tanto las competencias docentes como los aprendizajes y el rendimiento académico de los educandos.

En consecuencia, el desarrollo profesional docente es un componente esencial y determinante que representa un tema prioritario e ineludible en las agendas de Estado y de interés de docentes, investigadores y particulares. Este escenario deriva en una búsqueda constante de cómo concebir, organizar, implementar y redimensionar este proceso y resultado al mismo tiempo, para concretar condiciones y avances en la eficiencia de la labor docente y de esta manera elevar la calidad educativa en los diversos niveles y modalidades de los sistemas educativos: Educación Inicial o Parvularia, Básica, Intercultural Bilingüe, Especial, Secundaria o Bachillerato y Universitaria o Superior, entre otros.

Abordaje conceptual sobre el desarrollo profesional docente y sus elementos esenciales

El estudio del desarrollo profesional docente, conlleva en primer lugar a definir su comprensión y precisar cada una de las dimensiones que lo explican como referente de su resignificación en las políticas, planes, programas y proyectos de atención al docente para la promoción de una educación de calidad con pertinencia social. Por su parte, expresa Vaillant (2018) que:

el Desarrollo Profesional Docente (DPD), constituye un tema de preocupación en la agenda de la educación superior. Existe consenso en que el buen profesor y su desarrollo profesional son un insumo clave para lograr la mejora de los aprendizajes de los estudiantes de educación superior. También hay acuerdo que la política docente es un proceso complejo y de largo plazo que requiere voluntad gubernamental, capacidad técnica, continuidad y amplio apoyo de diversos grupos de actores. (p. 63)

También, Imbernón (2011) y Molina (2018) coinciden en señalar que el docente se apropia de un modelo de práctica pedagógica dirigido a provocar en los aprendices aprendizajes perdurables, significativos para sí mismo y para la sociedad. El desarrollo profesional es proceso y resultado de la experiencia, el modelo de formación inicial, la investigación y producción de saberes, conocimientos y experiencias significativas para realimentar desde la práctica la formación en contextos socio comunitario reales. Por ello, la formación permanente es uno de los principales instrumentos del desarrollo profesional docente. Entendiendo el desarrollo profesional como todo intento sistemático de mejorar la práctica pedagógica, las creencias, los saberes (personales y profesionales) y conocimientos profesionales, con el fin de aumentar la calidad docente investigativa y de gestión.

Al respecto, afirma Molina (2018), el proceso de mejora y transformación del docente es un proceso de metacognición donde se propicia la autoconciencia como resultado del hacer, el ser, el conocer, el convivir en el aula, la comunidad y el centro educativo. Esto conlleva a evaluar los actos formativos que prevalecen en la práctica, mediante las acciones asumidas para atender a los problemas que se presentan, el cual lo conduce a una docencia

transformadora, con un nuevo sentido y significado a su práctica docente traducido como resignificación docente.

La revisión sobre las dimensiones que determinan el desarrollo profesional docente permite observar que una de las principales variables determinantes en la calidad educativa está centrada en la dimensión formativa inicial, es allí donde se construye y se internaliza un modelo referente de ética e identidad docente, de enseñanza, educación, evaluación, investigación y autorrealización docente; se apropian de conocimientos, se desarrollan habilidades, destrezas, actitudes y valores para la orientación, la tutoría, el acompañamiento, la pedagogía desde lo científico y lo humano, bajo principios morales, éticos, de atención a la diversidad, inclusión y desarrollo humano. Desde el concepto de “continuum” formativo.

Al respecto, Calvo (2016) plantea que en el proceso de formación permanente del docente el aprendizaje con otros es parte de la cotidianidad de su desempeño, es decir *“los saberes de los docentes tienen lugar en procesos de intercambio con sus pares”* (p. 22). Igualmente, especifica este carácter social del aprendizaje docente para ser reconocido, como modalidad, debe ser incorporada dentro de las estrategias enfocadas a su desarrollo profesional.

Lo anterior, implica un proceso de resignificación del perfil docente desde la formación inicial de los currículos universitarios, contextualizando el modelo curricular y pedagógico a las dimensiones que explican la configuración de un perfil integral con pertinencia social, que significa dar respuesta a las demandas y necesidades de los futuros profesionales de la docencia. Siendo la formación inicial la base, el referente para el abordaje de una docencia

centrada en un docente con autonomía de sus actos, independencia en las decisiones, responsabilidad en sus actos e intervención en su contexto socio pedagógico y socio comunitario para transformarlo desde su accionar creativo e innovador.

Frente a los retos que impone al docente la sociedad actual en todos sus órdenes, Zabalza (2015) considera como elemento esencial en la consolidación del perfil docente la dimensión ética y vocacional, siendo la ética un eje transversal en la formación del profesorado, la cual le permite sentar las bases en la configuración de una autentica identidad humana cuyo fin como formador debe estar cimentado en valores de respeto, tolerancia, comprensión y principios de inclusión, autonomía, independencia, criticidad, atención a la diversidad humana. Lo vocacional tiene explicación en la aptitud para la docencia, es decir las habilidades, destrezas que exhibe y demuestra durante el acto de enseñar, planificar, organizar, dirigir, innovador, seleccionar recursos y promover estrategias para garantizar la calidad de la educación.

De acuerdo con Jiménez (2014), el desarrollo profesional docente debe promover la reflexión sobre la importancia del componente ético en la praxis del docente, a través de discusiones sobre situaciones relacionadas con su práctica pedagógica, tomando en cuenta la dimensión organizacional, referida a los componentes del currículo, lo colectivo que incluye la relación estudiante-comunidad y desde lo individual.

A juicio de Guzmán (2018), la dimensión ética y política representa un elemento clave en la configuración de la identidad docente en una etapa histórica de profundos y constantes cambios en todas las áreas del

conocimiento y en la formulación y aplicación de políticas públicas a nivel mundial; esto implica un impacto en la identidad docente, en su integridad moral y su autonomía para la toma de las decisiones.

En efecto, el desarrollo profesional docente es asumido según González y Ospina (2013), como un proceso que implica las siguientes dimensiones: a) una actitud de indagación, formulación de interrogantes y búsqueda de soluciones, b) se trata de un proceso continuo de cambio y mejora, c) la mejora desde la práctica y el conocimiento desde la práctica, la existencia de un proceso de una trayectoria que lo guíe, d) se aprende de forma activa y colaborativa, construyendo con otros el pensamiento, debe producirse una reflexión, cambio y resignificación de la praxis formativa y transformación en el contexto educativo.

La resignificación del docente desde el desarrollo profesional

De acuerdo con Real Academia Española (RAE, 2014) la palabra resignificación en su estructura gramatical está compuesta por dos palabras: el prefijo “re”, significa repetición” en sentido de reconstruir y ‘significación’, definido como la “importancia en cualquier orden”. Según esta descripción, se puede afirmar que resignificación es un proceso de reconstrucción que da importancia nuevamente a algo.

En ese sentido, expresa Marín (2020), resulta imperioso una dinámica que atienda a la resignificación de la praxis educativa. Esta realidad, implica una nueva concepción desde la percepción de los actores, donde se le confieren nuevos significados asociados a cómo innovar en los procesos de gestión

académica, administrativa y comunitaria. De esta forma, se pueden minimizar las brechas entre el componente normativo-objetivo de la política educativa y sus vías de operacionalización. A fin de desarrollar competencias personales y profesionales en los estudiantes, es necesario centrar las discusiones con el uso de procesos de mediación que contribuyan a la producción, transferencia de conocimiento y al aseguramiento de los aprendizajes.

Para Berrio (2019), la resignificación pedagógica como proceso, busca dar nuevos significados a la educación, procura la innovación por su carácter novedoso de la escuela. La reflexión permanente de las acciones de los profesionales de la educación, están dirigidas a nutrir las actividades desarrolladas en el marco de las instituciones educativas, específicamente en el aula de clases. Por tal motivo, la resignificación renueva los procesos pedagógicos.

Otro de los elementos significativos que lleva a un proceso de resignificación en el desarrollo profesional del docente según Imbernón (2011), es la formación permanente como proceso de apropiación de estrategias actualizadas, desarrollo de habilidades, formación de actitudes, concienciación de los problemas educativos en lo pedagógico, curricular y/o didáctico, análisis sistémico de la docencia, dominio de nuevos modelos pedagógicos y de aprendizaje, abordaje de nuevas perspectivas formativas y la configuración de nuevas políticas de aseguramiento de la calidad de la educación en los estados, según los lineamientos internos de cada uno de los países.

Se han venido configurando una serie de elementos que invitan a la resignificación del desarrollo profesional docente. En tal sentido, otra de las dimensiones de análisis es a la que hace referencia Parra y otros (2010), centrado en un modelo de formación docente integrador, holístico, dialógico, vinculante con el contexto real, transdisciplinario, donde no se evidencie el divorcio entre la teórica y la práctica. Un modelo de formación centrado en los pilares de educación de la UNESCO (2017), el aprender a hacer, el convivir, el ser, el pensar y el actuar, para contrarrestar los problemas de exclusión, fracaso escolar o deserción, repitencia, certificacionismo académico, entre otros factores que inciden en la calidad de la educación.

En este orden de ideas, los cambios y transformaciones que el docente va alcanzando en su formación inicial y como docente en ejercicio (formación permanente) y luego como parte de su desarrollo profesional, es dinamizado además por su actitud personal y colectiva mediante procesos metacognitivos que propician la autoformación, la comunidad de aprendizaje, las buenas prácticas y la investigación acción como dispositivos para transformar su propia práctica y en este proceso, la transformación de los contextos socio-educativos donde le corresponde actuar.

A partir del escenario descrito, Figueredo (2016) plantea que el(los) docente(s) aprende(n) desde su hacer, a reflexionar desde la acción y durante la acción para transformar la realidad, a partir de la dialogicidad que se entreteje al pensar, repensar y resignificar la propia práctica. Asimismo, construyen conocimientos en la acción, al descubrir el significado que tiene la experiencia en el marco de la “hermenéutica interactiva”, la cual se hace posible con el diálogo entre el saber académico, el popular y el común.

Por lo tanto, al proporcionar un acercamiento a los diversos factores de análisis del quehacer educativo en la vida cotidiana, los conduce a romper con las recetas y manuales de investigación, creando zonas de significación colectiva desde el ámbito de su propia realidad. Por ello, los procesos del desarrollo profesional in situ desde el actuar, pensar, sentir y hacer del docente en la cotidianidad y como una condición insoslayable de su desempeño para formar parte de su cultura, constituye una forma diversa de construir saberes y conocimientos.

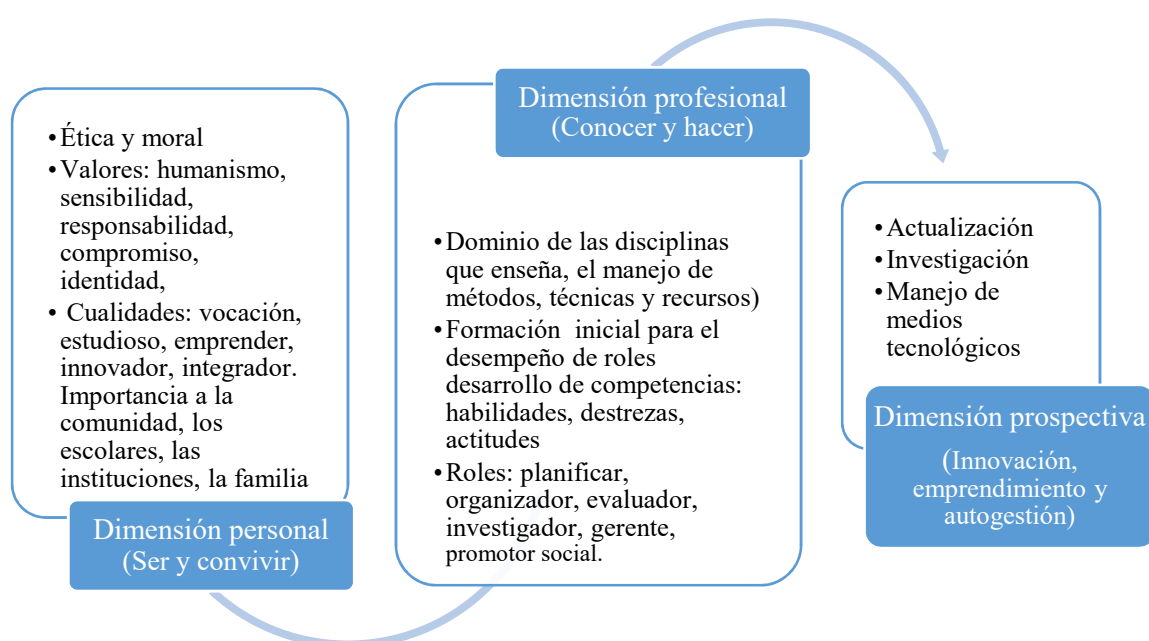
Los planteamientos anteriores han llevado a proponer como aporte significativo desde lo que se ha venido construyendo y planteando con respecto al desarrollo profesional docente en América Latina: dimensiones claves para la resignificación del papel del docente, desde su conceptualización, la ética y la política en la construcción de su identidad docente; su desempeño en un contexto complejo y de incertidumbre, su vocación, los límites y perspectivas como agente y promotor de cambios sociales.

En tal sentido, se presenta en la Figura 1, el marco de resignificación del desarrollo profesional docente varias dimensiones y categorías de análisis: en la dimensión personal (Ser y convivir) se refiere al proceso de autonomía para la toma de decisiones, habilidad para trabajar con los agentes y agencias educativas, vocación- aptitudes y actitudes; en la dimensión profesional (conocer y hacer) se contempla un docente con dominio de las disciplinas que enseña, el manejo de métodos, técnicas y recursos, con formación inicial para el desempeño de roles (planificar, organizador, evaluador, investigador, gerente, promotor social), además, desarrollo de competencias, habilidades,

destrezas y actitudes (permeadas en parte por lo intuitivo) y por último, la dimensión prospectiva, la cual está referida a la innovación, emprendimiento y autogestión.

Figura 1

Dimensiones claves para la resignificación de la formación docente



Contexto latinoamericano: Resignificación del desarrollo profesional docente

En el contexto Latinoamericano, las sociedades se encuentran en un desafío permanente en la búsqueda de garantizar la calidad educativa. El primer reto que deben asumir es contar con los actores claves que garanticen “in situ” un proceso de enseñanza y aprendizaje pertinente y un proceso educativo en correspondencia a las necesidades y particularidades del contexto, es decir el

desafío constante de disponer de un número suficiente de docentes que sean competentes, permanezcan motivados y tengan condiciones laborales adecuadas durante toda su carrera profesional. Para avanzar en la búsqueda de soluciones, la autora plantea que es necesario fortalecer en América Latina tanto la formación docente como el desarrollo profesional continuo (Vaillant, 2016).

El fortalecimiento de la profesión docente a juicio de Vaillant (2016), requiere esfuerzos de los sistemas educativos para el aseguramiento de la calidad de la docencia desde la operacionalización de políticas de formación y el desarrollo profesional de los educadores. En tal sentido, se consultan diversas fuentes, investigaciones, documentos e informes de organismos internacionales como la Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), entre otros que describen el ser y el deber ser del desarrollo profesional docente en América Latina y con especial consideración en el Ecuador.

Otro aporte significativo es el realizado por Gajardo (2013), sobre una recopilación y análisis de los aportes más relevantes de expertos en cuanto a elementos claves de desarrollo profesional en Latinoamérica (LA), tales como: formación inicial y continua de maestros, efectividad del desempeño docente y políticas de reclutamiento y atracción de talentos a la profesión.

El estudio del perfil docente y sus competencias en Latinoamérica, invita a la reflexión y el análisis bajo la mirada de las distintas perspectivas de actores y

agentes educativos que implica la profesión docente: profesores, estudiantes, padres, representantes y comunidad, a la luz de las políticas educativas de los Estados y las exigencias de la sociedad actual que lleva al fortalecimiento de una dimensión ética y política en la construcción de la identidad profesional y desarrollo vocacional del docente.

El fortalecimiento de la profesión docente a juicio de Vaillant (2016), es una dimensión de análisis y referente de resignificación permanente del perfil personal, profesional y prospectivo en función de dar respuestas a los nuevos retos planteados por la sociedad y los adelantos científicos y tecnológicos en todas las áreas del saber. Así como afrontar desde su desarrollo profesional la compleja y dinámica sociedad, sus problemas, las exigencias socioeducativas, socioculturales que le permita con seguridad y ética la toma de decisiones que favorezcan la integralidad de sus actos formativos.

Frente a ello, Gajardo (2013), plantea que el logro de las políticas docentes y el aseguramiento del aprendizaje en las escuelas, exige asumir tendencias globales y desafíos regionales, que lleva al Estado a un proceso de reclutamiento y selección de los mejores profesionales de la carrera de pedagogía y/o educación; estableciendo exigencias en el proceso de selección para garantizar la administración curricular y la calidad de la práctica pedagógica. Así como, el acompañamiento de profesionales de la docencia mediante mecanismos idóneos de seguimiento, actualización permanente, asesorías y tutorías que faciliten de forma oportuna la realimentación y resignificación continúa de la práctica docente. Aunado a los incentivos,

remuneraciones, condiciones de trabajo y reconocimientos a la misión de formadores para la vida.

Lo anterior, se traduce en un proceso de resignificación del desarrollo profesional desde la praxis diaria, proceso definido por Molina (2018), como un acto de renovación y apropiación de nuevos conceptos, estrategias, modelos de enseñanza en función de las vivencias y experiencias de la dinámica educativa diaria. De allí que se abordan las dimensiones del desarrollo profesional docente que pueden considerarse como referente de resignificación.

Es importante destacar, que en cada uno de los países Latinoamericanos existen políticas definidas y contextualizadas de acuerdo con sus realidades y al marco normativo interno. La revisión documental permitió una indagación de información sobre algunos aspectos del desarrollo profesional docente. En el caso de la Argentina, Colombia, Venezuela, Ecuador, Chile, Bolivia, Uruguay, donde el ingreso del personal docente se realiza por concurso de méritos y oposición, así como también se han creado propuestas de formación y capacitación permanente dirigido a dar respuestas a las demandas educativas, exigencias a nivel de la docencia y de atención a la formación en los diferentes niveles y modalidades del sistema. No obstante, escasamente son expuestos los dispositivos del desarrollo profesional docente.

La formación docente en Ecuador

El abordaje de la formación docente en el Ecuador no escapa de la realidad de los demás países de la región, destacando la marcada influencia de los

modelos pedagógicos europeos. Sin embargo, un rasgo distinto en los últimos años, lo representa la formación inicial docente centrado en un modelo pedagógico inclusivo, reflexivo, critico, centrado en el aprendiz, la educación personalizada y contextualizada, el énfasis en las prácticas pre profesionales que ha llevado a la contextualización de los currículos de formación inicial universitarios (Modelo Pedagógico, Universidad Nacional de Educación, UNAE, 2019).

El desarrollo profesional docente en el Ecuador lo resume Calle, Rodríguez y Calle (2017), en etapas que van desde la construcción de una aproximación a la formación inicial de los docentes en formación, donde la relación teoría y práctica se realiza mediante las escuelas anexas, reconociendo la necesidad de perfeccionar la orientación, las prácticas y la formación docente para el abordaje de las mismas. Determinándose desviación entre el modelo teórico de formación y la praxis diaria del docente. La segunda etapa que abarca del periodo 1990-1999 se centró en la reorientación de la formación inicial laboral con prácticas preprofesionales pedagógicas que incluye el año rural. La tercera etapa del 2000 al 2005 se intensifica la práctica profesional pedagógica y la cuarta etapa, vigente hasta la actualidad, tiene como objetivo la consolidación de la formación inicial laboral y del papel de las prácticas preprofesionales para la educación general básica

A manera de conclusión

El desarrollo profesional docente en América Latina y en la mayoría de los países de la Región, requiere orientaciones claves para concretar en los

escenarios educativos el desempeño pertinente del docente que brinde el aseguramiento del aprendizaje en las escuelas, mediante la consolidación de diversas acciones, tales como: un proceso de reclutamiento y selección de los mejores profesionales; unificación de criterios y dirección de los procesos de selección docente; procesos de acompañamiento pedagógico (tutorías, asesorías, actualización de profesionales de la docencia) que faciliten al docente novel o “veterano” escenarios de reflexión, retroalimentación e investigación sobre su propia práctica.

En todos los marcos regulatorios de los países latinoamericanos, incluyendo Ecuador, es reconocido por la norma el ingreso, ascenso y capacitación permanente del docente. En la mayoría de las experiencias las autoridades educativas y los gremios comparten la responsabilidad de evaluación de los aspirantes. En el caso de Paraguay, Uruguay y Venezuela, se exigen para el ingreso la capacitación previa y su respectiva aprobación mediante mecanismos de evaluación y seguimiento, sin dejar de mencionar la incidencia política en la elección de los docentes para su ingreso al sistema educativo.

Los datos de investigaciones recientes expresan la necesidad de promover una política de atención a la formación integral del docente, desde la formación inicial hasta la formación continua, fortaleciendo la identidad profesional, canalizando la toma de decisiones vocacionales hacia sus prácticas pedagógicas específicas, la inserción en planes de desarrollo personal que implica la valoración de sí mismo sus potencialidades y fortalezas como ser humano y ser social. Asimismo, potencializando sus prácticas exitosas sobre la base de la autoformación, las comunidades de

aprendizaje y la investigación acción para el fortalecimiento de su perfil personal, profesional y prospectivo que le permita asumir nuevos retos en la dinámica y compleja sociedad actual.

Frente a los planteamientos anteriores se recomienda a los Estados asumir como política obligatoria la actualización permanente de los currículos de formación inicial en las universidades y centros de formación docente, crear programas de formaciones con pertinencia social, innovadora y emprendedora que promuevan en el docente competencias, que le inviten a formar para la vida personal y socialmente productiva. Así como definir y aplicar estándares de desempeño acompañados de mecanismos de evaluación, seguimiento, clasificación, remuneración, ascensos y reconcomiendo al desenseño docente.

Referencias

- Barber, M. y Mourshed, M. (2008). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. Mckinsey &Company. PREAL. 41. Documento disponible en: http://www.oei.es/pdfs/documento_preal41.pdf [15/10/2022].
- Berrio, A. (2019). "Resignificación pedagógica: reinención de la educación". *Revista Palabra*. (Vol. 19, N° 2, p. 256-269). Disponible en: Dialnet-ResignificacionPedagogica-7461192%20(1).pdf [15/10/2022].
- Calle, R., Rodríguez, A, y Calle, J. (2017). "Tendencias de formación inicial docente en Ecuador con énfasis en la práctica pre profesional pedagógica". *Revista Killkana Sociales*. (Vol. 1, No. 3, p. 61-74).
- Calvo, G. (2016). Desarrollo Profesional Docente: el aprendizaje profesional colaborativo. En: *Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual*. UNESCO-OREALC.
- Darling-Hammond, L., Chung-Wei, R., & Andree, A. (2010). *How High Achieving Countries Develop Great Teachers*. California: Stanford Center for Opportunity Policy in Education. Documento disponible en:

<https://scirp.org/reference/referencespapers.aspx?referenceid=2133191> [20/11/2022].

Figueredo, M. (2016). *Investigación para la transformación de la práctica educativa*. Documento disponible en: <http://otrasvoceseneducacion.org/archivos/243735> [20/11/2022].

Gajardo, M. (2013). Retos del desarrollo profesional docente en América Latina. Tendencias Globales. Desafíos Regionales. Educación y Desarrollo. Documento disponible en: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Retos+del+desarrollo+profesional+docente+en+Am%C3%A9rica+Latina.pdf> [25/11/2022].

González, H. y Ospina, H. (2013). "El Saber Pedagógico de los docentes universitarios". *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*. (N° 9, p. 95-109). Disponible en: <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/429/878> [25/11/2022].

Guzmán, L. (2018). *La construcción de la identidad profesional docente: estudio cualitativo sobre la construcción de la identidad profesional de los estudiantes de pedagogía en programas de formación inicial de profesores de carácter público y privado*. [Tesis Doctoral, Universitat de Girona]. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10803/482110> [12/07/2022].

Imbernón, F. (2011). "La formación pedagógica del docente universitario". *Educação. Revista do Centro de Educação*, (Vol. 36, N° 3, p. 387-396). Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/1171/117121313005.pdf> [15/07/2022].

Jiménez, L. (2014). "Modelo pedagógico del rol de los sujetos del proceso de formación en valores de la universidad venezolana". *Conocimiento Libre y Licenciamiento CLIC*. (Vol. 8, N° 5, p. 68-79). Disponible en: <https://convite.cenditel.gob.ve/publicaciones/revistaclic/article/view/550> [25/07/2022].

Marín, F. (2020). "Resignificar la praxis educativa en tiempos de incertidumbre: Un desafío para las organizaciones". *Revista de Ciencias Sociales*. (Vol. 26, p. 9-13). Disponible en: <https://www.redalyc.org/journal/280/28064146032/html/> [16/02/2023].

Molina, D. (2018). *Hacia una educación integral. Elementos claves en la escuela de la Vida*. España: Ediciones Erasmus.

Parra, C., Ecima, I., Gómez, M. y Almenares, F. (2010). "La formación de los profesores universitarios: una asignatura pendiente de la universidad colombiana". *Revista Educación y Educadores*. (Vol.13 N° 3, p. 421-452). Disponible en: <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/1733/2275> [20/02/2023]

Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua española* (23ª ed.). Disponible en: <http://www.rae.es/rae.html> [20/10/2022].

- Universidad Nacional de Educación (UNAE) (2019). *Modelo pedagógico Universidad Nacional de Ecuador*. Documento disponible en: <https://unae.edu.ec/wp-content/uploads/2019/11/modelo-pedagogico-unae.pdf> [25/02/2023].
- UNESCO (2016). Enseñanza y aprendizaje: Lograr la calidad para todos (N° 201). Documento disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002261/226159s.pdf> [20/02/2023].
- UNESCO-OREALC. (2017). "Perspectivas sobre políticas docentes en América Latina y el Caribe. Aprendizajes de la Estrategia Regional de Docentes de la OREALC/UNESCO 2012-2016". Publicado por la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago). Políticas de formación Docente. Documento disponible en: www.unesco.org/santiago [20/11/2022].
- UNESCO (2021). Estudio sobre la situación actual de la docencia en la educación y formación técnica profesional (EFTP) en Bolivia, Colombia, Ecuador y Venezuela. Oficina de la UNESCO en Quito y Representación para Bolivia, Colombia, Ecuador y Venezuela. Veintimilla E9-53 y Tamayo, Quito-Ecuador. Documento disponible en: <https://es.unesco.org/sites/default/files/doc-estudio-situacion-docencia>
- Vaillant, D. (2016). "El fortalecimiento del desarrollo profesional docente: una mirada desde Latinoamérica". *Journal of supranational policies of education*. (Vol. 5, p. 5 – 21). DOI: <http://dx.doi.org/10.15366/jospoe2016.5>
- Vaillant, D. (2018). El desarrollo profesional docente en la educación superior: temas emergentes y brechas de investigación. En Wiebusch, E. M. y Côrte Vitória, M. I. (Organizadoras). *Estreantes no ofício de ensinar na educação superior*. Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Zabalza, M. (2015). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.