

Formación inicial docente: pertinencia y calidad desde la perspectiva de docentes en
ejercicio

Magda Milena Cubillos Pinilla*

Liliana María Giraldo Bayona**

Angie Paola Manrique Camacho***

Edna Patricia López Pérez***

Directora: Edna Patricia López

2022

“Ningún sistema educativo podrá ir más allá del techo que ponen sus maestros”

Barber & Mourshed, 2008.

Resumen

Dentro de la discusión que emerge en relación con el ejercicio docente, la cual gira en torno a los procesos de profesionalización y a la calidad de programas e instituciones de educación superior, es inevitable reflexionar sobre la idoneidad de la calidad de los currículos de los programas académicos orientados a la formación de maestros. En ese sentido, los docentes deben afrontar diferentes realidades cuando se ven inmersos en el desarrollo de su profesión en espacios como las aulas de clases, que representan un desafío para el maestro al confrontar los contenidos y prácticas recibidas durante su formación inicial, en relación con los retos de formación de los niños, niñas y adolescentes que cada día requieren de un proceso de enseñanza actualizado, flexible e innovador. Por lo anterior, el presente artículo de investigación pretende reflexionar sobre la formación docente inicial y las exigencias de calidad educativa actual, generando una relación dialógica con la pertinencia y el análisis de las narrativas de tres (3) maestras en

ejercicio. Lo anterior, vislumbra los sentires de las maestras y los pone en contraste con el marco legal vigente, generando así una relación entre lo que está establecido y lo que debería establecerse respondiendo a las necesidades de los procesos de enseñanza y aprendizaje en la formación inicial docente

Abstract

Within the discussion that emerges in relation to the teaching practice, which revolves around the professionalization process and the quality of higher education programs and institutions, it is important to reflect on the quality of the curricula of academic programs aimed at teacher training. In this sense, teachers must face different realities when they are immersed in their professional development.

Spaces such as classrooms represent a challenge for the teacher when considering the content they learned and the practices they developed during their initial training, in relation to the educational needs of children and adolescents who require an updated, flexible and innovative teaching process every day. Therefore, this research article aims to reflect on initial teacher training and current educational requirements, generating a dialogical relationship with the relevance and analysis of the narratives of three (3) practicing teachers.

The following offers an insight into the opinions of the teachers, and contrasts them with the current legal framework, thus generating a relationship between what is established, and what should be established, responding to the needs of the teaching and learning processes in initial teacher training.

Palabras clave: Formación inicial docente, calidad educativa, programas de formación docente, pertinencia, narrativas.

Keywords: Initial teacher training, educational quality, teacher training programs, relevance, narratives.

Introducción

En la actualidad la educación necesita maestros cuyo ejercicio docente sea pertinente con relación al contexto, las necesidades e intereses de los estudiantes y con los procesos de enseñanza y aprendizaje, de acuerdo a lo establecido en el Decreto Único Reglamentario de Educación Nacional (2015), donde se plantea, "En coherencia con el proceso formativo y la investigación, el programa establecerá los mecanismos y las estrategias, para lograr la articulación de los profesores y estudiantes con la dinámica social, productiva, creativa y cultural y su contexto." (Ministerio de Educación Nacional - MEN, p. 14).

De acuerdo con los procesos de Acreditación de Alta Calidad, las Instituciones de Educación Superior (en adelante IES) esperan contar con resultados de aprendizaje básicos en sus futuros profesionales. En busca de lo anterior, en las últimas décadas los programas académicos han transitado por diferentes cambios, desde la actualización de sus planes de estudio, mallas curriculares, pasando por los contenidos y sus propuestas formativas, y hasta su misma denominación, estos cambios han estado atravesados por exigencias que provienen de organismos de control como lo son el Ministerio de Educación Nacional, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos-OCDE o la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura -UNESCO, quienes ven en la educación -especialmente- un mecanismo de movilización hacia el crecimiento económico y social, pero, estas modificaciones toman distancia de las reformas o reestructuración que realmente requieren los programas académicos y las IES. Bajo esta premisa de exigencias de calidad y formación docente suscita el interés investigativo en el que se enmarca el presente artículo, el cual se desarrolla en la línea de un macroproyecto, planteado por la Línea de Educación y Pedagogía de la Maestría en Desarrollo Educativo y Social, de la Universidad Pedagógica Nacional, en convenio con CINDE. Este macroproyecto tiene como objeto realizar una reflexión en torno a la pertinencia de la formación inicial docente frente a los requerimientos y condiciones encontrados por docentes en ejercicio.

Por lo tanto, es importante precisar que esta investigación se realiza desde un enfoque cualitativo, con diferentes momentos; el primero de ellos consistió en el establecimiento de las categorías principales y de interés por el grupo, lo anterior se realizó a través de un mapa categorial, el cual permitió vislumbrar los diferentes frentes investigativos alrededor de la formación docente, en un segundo momento se realizó el reconocimiento del estado del arte, en esta fase se privilegió el análisis documental¹, en la tercera fase de este proceso investigativo nos centramos en la reflexión de dos (2) categorías establecidas; formación inicial docente² y calidad de los programas de formación docente. Por último, nos centramos en la recolección y análisis de tres narrativas de docentes en ejercicio; en

¹ Siguiendo a Lafuente, (2001) El término análisis documental alude al conjunto de temas relativos a los principios, métodos y técnicas que permiten examinar, distinguir y separar, cada una de las partes de un documento para determinar la categoría a la que pertenece, su estructura formal, propiedades y contenidos temáticos se trata pues, de un método de conocimiento que facilita el estudio de los documentos ya sean en grupo o aisladamente

² La formación inicial de docentes o formación inicial se entenderá en el presente artículo como el ejercicio que se ocupa de promover espacios para que el futuro educador apropie los fundamentos y saberes básicos, y desarrolle las competencias profesionales necesarias para efectuar su labor como profesional de educación. Lo anterior siguiendo al MEN. Ver en: <https://www.mineducacion.gov.co/portal/adelante-maestros/Formacion/Formacion-Inicial/>

esta fase se contó con el diseño y aplicación de una rejilla que orientó el desarrollo de las narrativas recopiladas³.

La investigación se concentra en la pertinencia, abordada desde la experiencia de docentes en ejercicio, que pasaron por un proceso de formación, y pueden hoy brindar aportes para la reflexión y el mejoramiento de este aspecto en el proceso formativo inicial.

Asegurar una formación inicial pertinente posibilitará que el trabajo docente contribuya en la solución de problemas de orden económico y de desarrollo social, aspecto que la UNESCO en el marco de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior, celebrada en 1998, estableció como un punto de atención a la hora de abordar la calidad educativa.

El presente artículo, enmarca una mirada técnica, que se fundamenta en resultados, estadísticas, estudios, sobre la calidad educativa y la formación docente. Pero, el objetivo de este artículo de investigación radica en reconocer las experiencias de quienes a diario se enfrentan a los desafíos propios de la labor docente, por ello sistematizar las vivencias y experiencias de tres (3) profesoras evidencia los efectos de las condiciones en las que se formaron, y su incidencia en la labor docente, y -sobre todo- en lo que son hoy como maestras; esta aproximación además permite conocer cómo estos procesos de formación inicial docente inciden en la calidad educativa y a su vez generan un impacto para docentes y estudiantes. En razón a la importancia que tienen la formación inicial docente y las labores pedagógicas, se hace necesario profundizar sobre las narrativas de quienes ejecutan dichas prácticas y de sus relaciones a la luz de la realidad. Además, también busca contribuir a la reflexión sobre la relación entre formación inicial docente y los requerimientos y condiciones de los contextos escolares del siglo XXI, desde las narrativas de docentes en ejercicio.

Antecedentes y estado del arte.

Ahora bien, conforme a lo que esta investigación pretende abordar, se hace necesario revisar en la línea de desarrollo que plantean el Plan territorial de formación docente y el plan decenal nacional en educación, cómo germinan las políticas públicas de evaluación educativa en Colombia, cuya pretensión será la de apuntar a la calidad y la pertinencia del

³ Es pertinente indicar que tanto la ficha de lectura temática como el instrumento de recolección de narrativas operaron mediante rejillas que contienen distintos procesos, tales como identificación y construcción del corpus documental constituido por 55 documentos, tematización de conceptos y establecimiento de categorías.

aprendizaje como uno de los pilares fundamentales del desarrollo económico y social del país, así como lo establece el Decreto 1330 de 2019⁴, cuando plantea:

Que de acuerdo con las dinámicas globales de la educación superior se requiere una normatividad que reconozca la diversidad de oferta y demanda de programas, de niveles de formación,... Lo anterior, con el fin de fortalecer el sistema de aseguramiento de la calidad desde la perspectiva dinámica como lo es la educación superior.

Es por ello que una de las directrices de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y el Banco Mundial (BM), solicitó que;

Toda evaluación de la calidad de la educación superior debe incluir la valoración de los resultados, en primer lugar, mediante la estimación de cuánto han aprendido los estudiantes a lo largo sus programas de educación superior y, en segundo lugar, mediante el seguimiento de los resultados en el mercado laboral una vez han salido del sistema de educación superior. (2012, p. 209)

En este sentido, y continuando con lo expuesto por la OCDE, “con el fin de mejorar los resultados del aprendizaje, el país, primero que todo, necesita fijar expectativas claras de los valores, los conocimientos y las competencias que deben adquirir los estudiantes en cada etapa del ciclo lectivo” (2016, p. 17)., es por esto, que surge la pregunta sobre las aspiraciones de formación de quienes ingresan y sus aptitudes en el marco de lo requerido para desarrollar una carrera profesional, específicamente, una licenciatura, lo anterior emerge en línea con la revisión de antecedentes en otros países, ya que, se evidencia que:

Estos establecen las condiciones de ingreso a partir de la formación previa de los docentes, acompañadas de evaluaciones de competencias para conocer si el aspirante a la carrera docente cumple o no con el nivel que los sistemas educativos requieren (...) Otros países aplican pruebas antes de iniciar el programa de formación docente como Finlandia con el examen VAKAYA, Singapur con el examen GCE nivel A, Corea del Sur con el CSAT y Shanghái con la prueba GAO KAO; de este modo aseguran que los profesionales en educación que se gradúan cumplan con las condiciones para ejercer la docencia antes de surtir un proceso de formación; este es el caso de algunos países asiáticos. Otros países con modelos federales de Estado utilizan mecanismos de nombramiento directo en las escuelas, según las demandas locales. (Bautista y Gómez, 2017, p. 81)

⁴ "Por el cual se sustituye el Capítulo 2 y se suprime el Capítulo 7 del Título 3 de la Parte 5 del Libro 2 del Decreto 1075 de 2015 -Único Reglamentario del Sector Educación"

En Colombia, se establecen los criterios para aplicar al escalafón docente por medio del decreto 1278 de 2002 y se aplican pruebas estandarizadas en concursos públicos para ingresar a la docencia, denominado concurso de méritos para ingreso al servicio educativo estatal, el cual está normado por la ley 115 de 1994 que dispone: "únicamente podrán ser nombrados como educadores o funcionarios administrativos de la educación estatal, quienes previo concurso, hayan sido seleccionados y acrediten los requisitos legales". Los puntajes obtenidos en esta prueba, que sobrepasan la media y que se enlistan como elegibles llegan a las instituciones de carácter oficial a asumir sus funciones con gran entusiasmo, no obstante, los resultados obtenidos por sus estudiantes en pruebas de estado como lo son Saber 3°, 5°, 7°, 9° y 11°, o la prueba aplicada por el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA, por sus siglas en inglés) demuestran que la calidad de la educación continua en un nivel bajo, o por lo menos así datan los últimos resultados:

Los estudiantes de Colombia obtuvieron un rendimiento menor que la media de la OCDE en lectura (412 puntos), matemáticas (391) y ciencias (413), y su rendimiento fue más cercano al de los estudiantes de Albania, México, la República de Macedonia del Norte y Qatar. (...) el rendimiento de Colombia en lectura en PISA 2018 fue menor que el registrado en 2015. (PISA, 2018, p. 1)

Por lo anterior, el Plan Decenal de Educación 2016- 2026 (p.16) concibe el desarrollo docente como uno de los principios orientadores, y proyecta el mejoramiento de la formación docente como eje prioritario: "Los docentes en el país, al 2026, gracias a su profesionalización y aprendizaje continuo, deberán tener una mayor formación y valoración social, logrando, como fin, el desarrollo humano de sus estudiantes y del país."

Por lo anterior, se hace evidente que la formación inicial docente se ha quedado corta en relación con los objetivos a los que apuntan entidades como el Ministerio de Educación Nacional; estas brechas, no solo radican en que la formación disciplinar puede llegar a ser insuficiente, también, deja en evidencia las debilidades en otros aspectos como: la resolución de conflictos, la metodología usada en las aulas, el manejo de los ritmos de aprendizaje, entre otros. Lo anterior, se enuncia conforme a los resultados obtenidos por la Fundación Compartir, la cual expuso: Los docentes (...) coinciden en resaltar la ineficacia del modelo de evaluación y su escasa alineación con las necesidades y oportunidades de capacitación, a la vez que destacan la importancia de generar espacios para el desarrollo de proyectos especiales de innovación pedagógica, tal y como sucede en los países de referencia." (2015, p. 24)

Es por ello, que se plantea la importancia de concebir el ejercicio docente como un sistema que abarca desde lo disciplinar, pasando por las habilidades blandas y el auto reconocimiento como actores con impacto social. Entonces, aunque la práctica está permeada por concepciones disciplinares, es imposible que se aleje de otras labores que son inherentes a la labor docente, pues, dejaría en evidencia la imposibilidad de poder interpretar sus propios conceptos y los de su comunidad.

La ruptura que se presenta entre la formación disciplinar y el desarrollo de habilidades propias de la labor docente, se origina desde los procesos de formación inicial del profesorado, pues, como lo ha mencionado tanto el Ministerio de Educación Nacional, las IES, la OCDE, -entre otros organismos de verificación y control- es a partir de allí que la formación se ha hecho insuficiente, lo anterior plantea una contradicción, teniendo en cuenta que las leyes y políticas educativas en Colombia para la formación docente se constituyen como un deber del Estado en su aplicación y supervisión.

Ahora bien, el decreto 1075 de 2015, el cual consolida la reglamentación del sector educativo, establece las características de los programas de educación superior que buscan la formación de educadores y el cual en su artículo 2.4.2.1.3.4.1. plantea:

...todos los programas académicos para la formación de docentes, ofrecidos por las universidades y demás instituciones de educación superior que posean facultades de educación u otra unidad académica dedicada a la educación, deberán adelantar obligatoriamente proceso de evaluación que lleve a la acreditación previa de dichos programas atendiendo las políticas que en lo pertinente que adopte el Consejo Nacional Educación Superior · CESU.

Lo anterior precisa un compromiso de parte de la IES para la validación de las condiciones de sus programas enfocados a la formación de docentes y busca que estos programas cuenten con currículos coherentes para dar respuesta a las necesidades cambiantes de formación y del entorno.

A partir de la formación del docente y su desempeño laboral, el Ministerio de Educación Nacional estableció mediante el Decreto 1278 de 2002 en su Artículo 35, los parámetros para evaluar al docente a través del establecimiento de sus competencias.

La evaluación de competencias será realizada cada vez que la correspondiente entidad territorial lo considere conveniente, pero sin que en ningún caso transcurra un término superior a seis (6) años entre una y otra. Se hará con carácter voluntario para los docentes y directivos docentes, inscritos en el

Escalafón Docente que pretendan ascender de grado en el Escalafón o cambiar de nivel en un mismo grado. Se hará por grados en el escalafón y por cargos directivos docentes. Debe permitir la valoración de por lo menos los siguientes aspectos:

- competencias de logro y acción; competencias de ayuda y servicio; competencias de influencia; competencias de liderazgo y dirección; competencias cognitivas; y competencias de eficacia personal.

Con la evaluación de estas características se busca contar con una validación integral de los conocimientos de los docentes, sin desconocer que constantemente se deben desarrollar actualización de sus saberes, tal y como lo plantea el Artículo 38 del Decreto ya mencionado, así:

La formación, capacitación, actualización y perfeccionamiento de los educadores en servicio debe contribuir de manera sustancial al mejoramiento de la calidad de la educación y a su desarrollo y crecimiento profesional, y estará dirigida especialmente a su profesionalización y especialización para lograr un mejor desempeño, mediante la actualización de conocimientos relacionados con su formación profesional, así como la adquisición de nuevas técnicas y medios que signifiquen un mejor cumplimiento de sus funciones.

A pesar de la existencia de la normatividad que busca la cualificación de los docentes vinculados a entidades públicas y privadas, es evidente como se ha venido mencionando qué, como país aún tenemos una deuda en el cumplimiento efectivo de estos parámetros, para así contar con una formación docente que propenda por entregar a la sociedad un maestro íntegramente preparado para los diferentes retos que le presupone su paso por los diferentes escenarios educativos.

Ahora bien, la formación inicial de docentes se constituye en uno de los factores clave de la calidad educativa. No es posible hablar de calidad en la educación sin abordar este elemento que constituye un aspecto esencial, donde el docente es protagonista e impulsor de los procesos de enseñanza y aprendizaje en la escuela. Resultados académicos de los estudiantes, innovación y desarrollo curricular, ambientes escolares favorables, son determinados por el rol y competencia del docente, y esto es a su vez determinado por la formación que recibió.

Pensar entonces en calidad educativa en las escuelas, nos debe llevar a reflexionar en la pertinencia y calidad de la formación de docentes, sobre todo la pertinencia, dado que el

proceso de aprendizaje y las experiencias a las que fue conducido en este proceso el maestro en formación determinará las competencias que este desarrolle para ejercer su profesión. Adicionalmente, la pertinencia tiene una amplia relación con la contextualización del proceso formativo docente, ya que debería responder a las necesidades y retos actuales a las que este se enfrentará al llegar a una institución educativa.

El lugar de trabajo del docente, los estudiantes y familias con quienes interactúa están influenciados por unas condiciones sociales, culturales, económicas y demográficas, que determinarán el impacto de su trabajo, por lo tanto, si desde la formación no se asegura la preparación para enfrentarse a estos escenarios, seguramente el desarrollo profesional se verá limitado.

Por lo tanto, es necesario asegurar que la formación inicial, si bien, no prepara completamente para todos los retos actuales, sí aproxima al docente en formación a estos nuevos retos e impulsa al desarrollo de una estructura mental abierta al cambio y a la adaptación a este.

Por otro lado, en el marco de la aproximación teórica a la formación docente, se han revisado una serie de documentos relacionados con esta categoría investigativa, y se han organizado en 6 grupos a tener en cuenta: informes, artículos de investigación, estudios y documentos, trabajos de grado, otros artículos generales y libros. La organización de los documentos bajo estos grupos permite un abordaje del tema central de investigación desde diferentes aproximaciones y escenarios de revisión y análisis que enriquecen la comprensión de lo que se ha investigado.

El rastreo sobre esta temática principal de investigación nos remitió a la revisión de 48 documentos existentes desde 1999 hasta el 2021, encontrando un primer e importante hallazgo: el tema de formación docente toma un particular interés para los investigadores a partir de los 1990, pero se fortalece la investigación en este tema a partir de la década del 2000. Se constituye en un interés desde Facultades de Educación, pero también desde organismos internacionales de desarrollo social y educativo, generando estudios, análisis y recomendaciones a los sistemas educativos y de formación docente de los países, en el marco de sus agendas de desarrollo.

Se incluye en la revisión del estado del arte 14 informes generados entre el 2005 y 2021 provenientes principalmente de UNESCO, la OCDE, PREAL (Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe) y REDUCA (Red Latinoamericana por la Educación); se encuentran también dos informes de Colombia de la Comisión para la

Educación de calidad para todos, y el informe de la Fundación Compartir del año 2014. . Estos informes parten de identificar como prioridad, el fortalecimiento de los sistemas de formación docente, pues las conciben como determinantes en la calidad educativa, específicamente en el fortalecimiento de los aprendizajes en los estudiantes, aspecto que posibilitará que éstos tengan mejores resultados y con esto mayores oportunidades de desarrollo, con ello se espera que a mediano y largo plazo influya en el desarrollo del país

Por otro lado, en la revisión de los 14 artículos de investigación que datan del año 1999 y hasta el año 2020. Estos sintetizan resultados de procesos de investigación sobre la calidad educativa en los que se da relevancia al desarrollo profesional docente como factor determinante de los aprendizajes de los estudiantes. Los artículos revisados revelan la importancia de una formación integral y humanista del futuro maestro con énfasis no solamente en el contenido disciplinar sino en la pedagogía y en habilidades blandas, habilidades que le permitirán aproximarse a los estudiantes y al contexto dónde está la escuela de una manera más apropiada, y a su vez develan un problema que subyace a los resultados de la formación inicial docente, relacionado con el perfil de ingreso de los estudiantes de licenciaturas, identificando que el nivel (formación?) educativo y social de estos es bajo en comparación a los de otros tipos de carreras; este es un factor que si bien no analizaremos en esta investigación tiene una importancia relevante en las políticas relacionadas con los programas académicos de formación docente.

De otra parte, en la revisión de estudios y otros documentos se incluyen seis documentos producidos entre 2014 y 2019, por UNESCO, OCDE y la Coalición Latinoamericana de Excelencia Docente. Estos ponen en evidencia el interés en el tema de formación y políticas docentes, dedicando algunos apartados al factor de formación docente inicial y continua, como un aspecto clave en la calidad educativa, cuestión de interés para estas organizaciones en torno al desarrollo social y económico de los países y en el avance en el alcance del cuarto objetivo de desarrollo sostenible con relación a la educación de calidad. Con relación a la formación docente plantean la importancia de la formación profesional de estos en especial de la formación inicial, la cual debe preparar docentes con vocación y con la suficiente capacidad para impulsar aprendizajes relevantes en los estudiantes, lo cual implica el pensar en el perfil de docente que se necesita frente a los requerimientos actuales, asegurando que las instituciones formadoras de docentes proporcionen las experiencias de aprendizaje que les posibiliten desarrollar esas habilidades.

Adicionalmente, se han revisado 10 documentos reflexivos de Uruguay, México, Colombia y Brasil, de entre los años 2005 a 2019, los cuales relevan la importancia de formación

docente tanto inicial como continua, siendo esto una gran preocupación en los sistemas educativos en América latina. Tomando resultados de análisis comparativos de los sistemas educativos y sus factores determinantes, indican la importancia de que los países revisen sus procesos de formación docente asegurando que estos sean pertinentes con los presentes y futuros retos; analizan aspectos tales como la estructura de los programas de formación, la selección de candidatos, la regulación en la acreditación, los contenidos y mallas curriculares de los programas, estableciendo retos en los sistemas educativos que busquen mitigar los efectos de ciertas realidades y la solución de problemas que están afectando la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje en las escuelas. Aunque en cada país se está avanzado en el establecimiento de programas para fortalecer la formación docente se hace necesario que se generen mayores acciones que permitan la homogenización, control y seguimiento de los programas de formación, así como la inclusión de contenidos y experiencias que enriquecerán el proceso formativo del docente antes de que ejerza en el aula.

Por último, se incluyen en la revisión 4 libros que establecen un marco de reflexión en torno a los retos de la formación docente, a través de la comparación de sistemas de formación docente de países con excelentes resultados académicos, que dejan recomendaciones para Colombia en cuanto al enriquecimiento de su sistema de formación docente. En particular, se resalta un producto de la Universidad Pedagógica Nacional - UPN del año 2018: "Entre las exigencias de calidad y las condiciones de desigualdad: Formación inicial de profesores en Colombia", el cual se constituye en un muy importante punto de articulación de datos resultantes de otras investigaciones, además de generar una reflexión muy aterrizada al contexto colombiano, desde una Universidad formadora de docentes; aborda problemas en el ejercicio de la docencia como la falta de reconocimiento de la labor, las precarias condiciones de trabajo, el desánimo y cansancio, y reflexiona en torno a los contenidos de formación y la pertinencia de estos frente a los retos actuales del contexto escolar, cuestión relevante en el proceso de investigación y que profundizaremos en el abordaje teórico.

Ahora bien, este ejercicio de revisión documental nos permite confirmar la existencia de un amplio abanico documental en torno a la formación docente en sus diferentes niveles, siendo este un tema de interés desde inicios de los 90 y que ha ido tomando cada vez más fuerza. La revisión permite entrever una permanente reflexión en torno al rol del docente y sus condiciones, así como al proceso de formación desde la vinculación de los estudiantes en la formación docente inicial, su avance en esta, y su profesionalización.

En esta revisión documental surgen dos cuestionamientos: uno, cómo a pesar de las amplias investigaciones, reflexiones y recomendaciones, se sigue sin avanzar de forma precisa en el establecimiento de acciones de mejora en los procesos de formación inicial en Colombia. El segundo, que solo seis documentos, dos de los cuales son trabajos de grado, interactúan con docentes en ejercicio para conocer sus percepciones sobre formación docente; todos toman datos de resultados académicos, estadísticas nacionales sobre educación y hacen un análisis desde esto, y abordan documentos nacionales de los sistemas educativos, pero omiten buscar retroalimentación sobre el proceso de formación docente, con aquellos que un día ingresaron a una institución de formación docente, pasaron varios años formándose allí, y hoy están en el aula en el contexto real de la educación y la labor pedagógica. De allí, que el interés de esta investigación consista en generar esa relación con los docentes para desde sus narrativas conocer sus percepciones sobre la pertinencia de la formación inicial versus a lo que se enfrentaron al llegar al aula. La narrativa como herramienta de investigación

El desarrollo de este proceso de indagación obedece a una investigación de orden cualitativo con enfoque hermenéutico, que plantea realizar una búsqueda rigurosa y confiable, y bajo la premisa de validar el conocimiento obtenido, a partir de los saberes de tres (3) docentes a quienes se les indagará sobre su formación profesional y su desempeño en el ejercicio docente, para esto se tomó como unidad de recolección de la información las narrativas personales.

La investigación narrativa ha tomado fuerza en los últimos años en la experiencia educativa, al concebir a los seres humanos como sujetos contadores de historias, individuos que viven vidas relatadas. En ese sentido y en palabras de Jorge Larrosa (1995), El estudio de la narrativa, por lo tanto, es el estudio de la forma en que los seres humanos experimentamos el mundo. Ahora bien, de acuerdo con lo que plantea Vasilachis (2006), “Las narrativas, como género de acción y de representación verbal en la vida cotidiana, deben ser consideradas como instancias de la acción social, como actos de habla o sucesos con propiedades comunes, estructuras recurrentes, convenciones culturales y géneros reconocibles” (p. 31), de allí la importancia de analizar la formación docente desde las narrativas de los profesionales en ejercicio, lo que permite el reconocimiento de lo cotidiano y la reivindicación del pensamiento narrativo que comprenda la subjetividad como un proceso social que requiere de un estudio situado y que permita ahondar en las necesidades y oportunidades de mejora que se pueden desarrollar desde las propuestas curriculares de formación docente.

Analizar las narrativas de los docentes y recoger sus vivencias y sus concepciones implica rescatar lo cultural y ver desde allí lo constitutivo de la mente humana, lo que permite comprender el sistema simbólico que circula dentro del campo de la educación y la pedagogía, y también cómo ésta configura y reconfigura la cultura, los discursos y el mismo campo conceptual de la pedagogía.

La narrativa es una forma de caracterizar los fenómenos de la experiencia humana, y en este artículo de investigación nos dotará de elementos para comprender las expectativas de formación y las necesidades de los docentes como parte de su desarrollo profesional. Adoptar la narrativa como metodología investigativa implica en palabras de Freire (1993) un tránsito de la conciencia mágica a la conciencia crítica, pasar de captar los hechos como una verdad absoluta y fatalista a comprender los hechos como un lugar de partida de la realidad.

Desde la perspectiva del docente y del investigador, narrar y recopilar las narrativas constituye una actividad retadora, porque permite que para crear y producir narraciones este se relacione con su entorno, interactúe con su pasado, su realidad su historia y su contexto; socialice con otras personas dentro y fuera del aula; asuma un punto de vista, una voz y una perspectiva propia (Burgess citado por Londoño, 2006) y es lo anterior, justamente bajo lo que se enmarca esta investigación. Este artículo de investigación se desarrolla a partir del planteamiento de cinco fases que se plantean a continuación:

Ilustración 1; Fases de la Investigación



Fuente. Elaboración propia

Con el fin de realizar el análisis de la información recolectada y generar una serie de conclusiones que aporten de manera significativa en investigaciones futuras relacionados con la formación y desarrollo de los y las docentes, inicialmente se realiza la recolección de las narrativas concertando espacios de encuentro con los docentes, lo que posibilita conocer sus realidades, y por medio del planteamiento de algunas preguntas orientadoras se da inicio al espacio que permite conocer sus experiencias personales.

Posteriormente, se realiza una transcripción de estas narraciones retomando las grabaciones de los espacios de encuentro. A partir de las categorías analíticas establecidas se realiza una codificación abierta, que en palabras de Vasilachis (2006, p. 89), “implicará partir o «romper» los datos textuales; de ese análisis surgen primero los conceptos, y luego de un trabajo de abstracción las categorías conceptuales con sus propiedades –atributos– y sus variaciones –dimensiones”.

Seguidamente, por medio de la codificación axial, se desagregan los apartados de las narrativas teniendo como base las categorías analíticas establecidas y emergentes, a partir de allí “se identificarán las condiciones causales, intervinientes y contextuales, el fenómeno principal, sus estrategias de acción y las consecuencias” (Vasilachis, 2006, p.89). Para finalizar este proceso investigativo y por medio de la codificación selectiva, se realiza una verificación de esas conclusiones o hipótesis relevantes para el proceso investigativo.

Por último, la triangulación de la información se desarrolla en términos de Vasilachis (2006) con el fin de comprender el tema social que nos llevó a pensarnos en la formación inicial de los docentes frente a las perspectivas de los docentes en ejercicio y para ello se realizó un análisis cualitativo en torno a la base teórica, pero también a la información obtenida de las narrativas de los docentes.

A partir de lo anterior, para este artículo de investigación se cuenta con el apoyo de 3 docentes⁵, en ejercicio una de ellas como educadora de básica primaria, otra en secundaria y media y la última en educación superior, lo cual nos permitió a las investigadoras validar como se da la experiencia y formación en el desarrollo de estos docentes y sus capacidades en cada uno de los niveles de formación, fue fundamental contar con docentes que fueran formadas -especialmente- en modalidad presencial y virtual, así también fue indispensable en el momento de seleccionar la población objetivo

⁵ Las docentes serán nombradas en el presente artículo como: Jennyfer Mancera, Andrea Martínez y Heidy Herrera

que su formación como docente se realizara durante períodos neurálgicos en los que se gestaron normativas relacionadas con la formación superior como son: Resolución 2533 de 2005 - Por la cual se reorientan los programas de educación de jóvenes y adultos, Decreto 1295 de 2010 - Por el cual se reglamenta el registro calificado de que trata la ley 1188 de 2008 y la oferta y desarrollo de programas académicos de educación superior, Decreto 1075 de 2015 - Por medio del cual se expide el decreto único reglamentario del sector educación y Decreto 2150 de 2017 - Por el cual se presenta la relación con la jornada única escolar, los tipos de cargos del sistema especial de carrera docente y su forma de provisión, los concursos docentes y la actividad laboral docente en el servicio educativo de los niveles de preescolar, básica y media.

Análisis de las Narrativas a partir de las categorías teóricas

Teniendo en cuenta que este artículo de investigación da cuenta de la indagación y estudio de las categorías teóricas y analíticas “Formación inicial docente y Calidad educativa”, a continuación, se relacionan y se ponen en tensión los conceptos de acuerdo con los sentidos de cada narrativa, insumo de este artículo de investigación.

Formación Inicial Docente

La categoría central de análisis es la formación inicial docente desde la perspectiva y experiencia de maestros en ejercicio. El perfil de las maestras, el cual se refirió en el apartado metodológico, permite hacer un análisis de la formación inicial docente en licenciaturas ofrecidas en facultades de Educación cuyos programas cuentan con acreditación de alta calidad.

En primer lugar “hablar de formación es hablar de desarrollo y proyección profesional y personal” (UNESCO, 2004 citado por MEN, 2013 p. 49). Nos lleva a pensar en un proceso continuo a través del cual un sujeto, en formación, avanza y se proyecta como persona multidimensional, es decir no solo en lo cognitivo, sino en todo su ser (emocional y social).

La definición de formación docente está determinada por el perfil y el rol que al docente se le ha dado en un determinado contexto y momento histórico; es así como en un momento específico, la educación, la escuela y el docente obedecían netamente a intereses políticos del momento, y se remiten a responder a estos, y su formación debía entonces estar alineada con ello. Para esta investigación nos situamos en la comprensión del rol docente en la actualidad, en donde se identifica como un agente de influencia y transformación, lo anterior obedece a no solo contemplarlo como un agente de

transmisión de conocimiento o influencia sociopolítica, lo que implica una comprensión minuciosa de este como sujeto multidimensional que necesita ser fortalecido en su proceso formativo, principalmente en el inicial, qué es el que le permite llegar a la escuela por primera vez a enseñar. Desde este planteamiento, las narrativas incluidas en el proceso de investigación develan la asunción de dicho rol, vislumbrando de manera permanente una especial comprensión de las maestras en su rol social y en cómo pueden desempeñarlo desde el escenario escolar.

Vale la pena mencionar un aspecto relacionado con la comprensión del rol docente: la vocación. Toda vez que, las maestras refieren a lo largo de su narrativa que el ser maestro es un asunto de vocación, y que comprender esa vocación determina el rol que ellas han desarrollado en su vida laboral. Relacionan a su vez, alguna persona que incidió en su decisión de desempeñarse en el campo educativo: un familiar o un docente que les impactó en su vida escolar y los llevó a pensar en la opción de vida de ser maestras. Esto se relaciona con lo que refiere algunos estudios sobre la vocación docente, y sobre ese latir aún existente en los estudiantes de licenciaturas por el aula, la escuela y los niños, cuestión relevante en el ejercicio docente.

De esta manera, nos remitiremos a la definición establecida desde el Ministerio de Educación Nacional en el documento denominado “La formación docente en Colombia” donde se define la formación docente como “un proceso de aprendizaje permanente orientado al desarrollo profesional” (p. 36). Vale la pena resaltar lo relacionado con desarrollo profesional ya que solo a partir del siglo XIX se empieza a pensar en la necesidad de la profesionalización de los docentes, ya que, esto antes no era un requisito para ejercer la docencia.

En la narrativa de la maestra Jennyfer Mancera, manifiesta cómo su formación normalista y la influencia de maestros en su etapa escolar determinaron la decisión de estudiar una licenciatura para avanzar en la profesionalización de su vocación, situación común a jóvenes que ingresan a licenciaturas. También, es importante mencionar que esta definición está relacionada con el aprendizaje permanente, lo que nos lleva a pensar que no solamente se trata de un proceso inicial de quién decide ser maestro, sino que, continúa a lo largo de todo su ejercicio docente. El Ministerio de Educación Nacional hace énfasis en que la formación inicial se constituye en el momento en el que el futuro educador se acerca a la realidad del ejercicio docente y es allí donde se constituye la identidad profesional del maestro. Lo anterior es de suma importancia, toda vez, que no podemos pensar a priori que hay un proceso de formación inicial con vacíos que deben ser suplidos a través de una formación en servicio y la formación continua; la formación

inicial debe ser sólida y posibilitar al docente llegar al aula con diferentes competencias y habilidades que le permitan hacer un trabajo de alta calidad., lo cual implica que esta sea contextualizada y que incluya de manera intencional el desarrollo de esas competencias que exige el ejercicio docente para una educación de calidad . Esta es una de las preocupaciones que nos llevaron a investigar sobre formación inicial docente pero no desde estudios comparativos o resultados, como se ha avanzado de manera prioritaria en la investigación sobre este tema, sino, desde la perspectiva de maestros que ya estuvieron en el aula.

Ahora bien, desde el Ministerio de Educación Nacional, en el documento Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política (2013) también se plantea que la formación de los educadores está dirigida a aprender a enseñar, a posibilitar el aprendizaje de diversos conocimientos, competencias, contenidos conceptuales, actitudinales y procedimentales, con el fin de crear posibilidades vitales para la constitución de sujetos sociales a través de la educación”. (p. 72.). Resulta interesante que en los educadores está la esperanza de constituir sujetos sociales, sus estudiantes, definitivamente su rol es sumamente importante.

Llegar a esta comprensión de este rol y de la necesidad de la profesionalización fue un proceso que se remonta desde el año 1870 en Colombia momento en el que se inicia un proceso de reforma educativa, así como el establecimiento de las Normales para la formación de futuros maestros, las cuales son ratificadas a través de la Ley 39 en el año 1903 dando énfasis a la formación no solamente disciplinar sino también pedagógica, y más adelante en 1917, con la constitución del Movimiento Pedagógico Nacional se establece un nivel superior de formación pedagógica de maestros para hacerlos más aptos en su desempeño en las escuelas. Entre 1952 y 1979 se crean las Universidades Pedagógicas con facultades de Educación, lo cual muestra cómo se va consolidando una conciencia política de la importancia de la formación de los docentes y su profesionalización, y se establecen requisitos para ejercer como maestros siendo fundamental la obtención de un título, lo cual va dando paulatinamente un nivel profesional al docente como como cualquier otro profesional. Finalmente, a partir de la Ley General de Educación 115 de 1994, se establece la finalidad de la función docente determinando que se busca formar educadores de la más alta calidad científica y ética, y se hace referencia la estructuración de escuelas normales y de formación de educadores, con programas acreditados y de buena calidad

Todo este devenir histórico evidencia cómo la formación docente fue tomando un lugar muy importante en la ecuación de la calidad educativa tal como lo menciona Barber &

Mourshed (2008) Las políticas paulatinamente reconocen el rol del docente desde una nueva perspectiva y hacen énfasis en la importancia de la formación para su profesionalización. Esa profesionalización se constituye entonces en una meta de los sistemas educativos, que cada vez buscan más que sus maestros en ejercicio cumplan requisitos de formación profesional, inicial y post gradual y que aseguren la calidad educativa. Esto impulsa a su vez a los maestros a pensar que en efecto su formación inicial no es suficiente y requieren continuar capacitándose; dos de las narrativas dan cuenta de cómo las licenciadas, vieron la necesidad de especializarse en estudios posgraduales de acuerdo a sus intereses específicos y a las exigencias que comenzaron a encontrar en el medio laboral y en el contexto en el que se desempeñan, lo cual amplió su panorama frente al ejercicio docente y a su desempeño en el campo de la educación.

Ahora bien, la formación docente se constituye en un área estratégica para el avance en la educación y posibilita el fortalecimiento del quehacer docente. De este planteamiento partimos para señalar que Colombia ha avanzado en acciones hacia el fortalecimiento de sus procesos de formación docente, no solamente en la formulación de políticas sino en acciones concretas, dirigidas a avanzar hacia el aseguramiento de la calidad de los docentes; algunas de estas son: el establecimiento del concurso docente para el ingreso a colegios oficiales, la acreditación de instituciones formadoras de maestros, la generación de becas para estudiantes de docencia, la organización de los Comités territoriales de formación docente y de los Planes territoriales de formación docente, y en sí, la estructuración de todo un sistema con acciones dirigidas a posibilitar la formación profesional de los maestros. Lo anterior, constituye un buen avance que puede evidenciar el interés del MEN en la calidad educativa, sin embargo, así como lo reflejan algunos de los estudios abordados es necesario impulsar mayores acciones que abarquen todas las dimensiones de la formación y el ejercicio docente; esto mismo se evidencia en las narrativas recopiladas y analizadas, en donde se mencionan asuntos relacionados con los programas de formación inicial en los que las maestras participaron, así como en los retos que han tenido que enfrentar al tener la profesión docente: ubicación laboral, asignación salarial, oportunidades de formación continua, entre otras.

El sistema de formación de educadores en Colombia organiza los procesos de formación de maestros incluyendo toda la trayectoria que se puede dar desde el momento que un sujeto decide ser maestro. El Sistema Colombiano de formación de educadores se fundamenta en diversos principios, de los cuales para nuestro proceso investigativo resaltamos: articulación entre los programas, los proyectos, los contextos y la formación de alto nivel, garantizando una oferta educativa de alta calidad. Estos principios permiten

comprender la formación docente como un sistema en el cual es posible impulsar un cambio social desde la educación, y así favorecer el fortalecimiento del desempeño docente, que impulsan en la escuela procesos de enseñanza-aprendizaje efectivos, que se reflejen en resultados de alto nivel en los estudiantes.

El principio de articulación entre los programas y el contexto es una cuestión muy importante, relacionada con la calidad educativa en su componente de pertinencia. Es visible en las narrativas la mención y reflexión en torno a que pareciera existir un distanciamiento entre los planes curriculares de los programas de formación de maestros y lo que se afronta en la realidad de la escuela, además del contacto con los estudiantes y los padres de familia.

*"hay una ruptura significativa de lo que son la construcción de los currículos en la escuela versus la realidad es que efectivamente tendría que pensarse la escuela", otra maestra dice también "*⁶

"yo diría que, en bases teóricas, pues si sale uno como muy alimentado, informado, informado sería la palabra, en bases teóricas; lees todo el tiempo, das cuenta de lo que lees, y debes pues tener los conocimientos y demostrarlos, pero la práctica sí está muy lejos de la teoría"; ella misma indica después *"fue un vuelco hacia la realidad, lograr empatar el contexto de los estudiantes, el conocer las historias y porque uno está lejos del contexto, está lejos de la historia de los estudiantes sin el contexto; podemos teorizar, pero el contexto no está en la universidad"*.⁷ Uno de los retos de la formación inicial docente es asegurar que los programas académicos sean pertinentes, y esa pertinencia está relacionada con la correspondencia en lo social y los retos que impone el siglo actual y la situación del país; esto tiene relación con el principio de articulación, en lo cual todavía en la universidad y sus programas de formación existen retos importantes.

Adicionalmente, otro aspecto relacionado con este principio es la articulación de la teoría y la práctica, y la posibilidad de que el docente en formación al mismo tiempo que está siendo formado, se inserte en un contexto escolar real. Las tres maestras coinciden en la necesidad de que el proceso de formación inicial articule de manera más intencional y clara la teoría y la práctica. Si bien en su proceso de formación inicial como docentes

⁶ Jennyfer Mancera - Licenciada en Psicología y Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional, Especialista en Aprendizaje Escolar y sus Dificultades, Máster en Neuropsicología y Educación, Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud; amplia experiencia en educación superior e investigación.

⁷ Heidy Herrera docente, Licenciada en Educación básica con énfasis en Lengua Castellana, egresada de la Universidad de Tolima

recibieron una formación en su disciplina básica- teórica consideran pertinente fortalecer los espacios de práctica y los espacios que posibiliten reflexionar sobre la implementación de esa teoría en el contexto real, en un aula, en una escuela.

El informe emitido por Grupo de Inversiones Suramericana y la Red latinoamericana de organizaciones de la sociedad civil por la educación (2021): *Mapa de brechas de evidencia sobre formación docente*, pone como un factor esencial el considerar las prácticas universitarias como un factor de calidad y pertinencia en la formación inicial docente. También según la Ley 115 de 1994, uno de los objetivos de la formación de educadores es “Desarrollar la teoría y la práctica pedagógica como parte fundamental del saber del educador” (p. 23). Es positivo que esté allí como un propósito, pero, valdría la pena pensar cómo en la formación inicial docente se está planeando desde el currículo y se está desarrollando a lo largo del proceso de formación del futuro maestro esa concepción de práctica. En definitiva, el contexto real de las escuelas y lo que implica estar en el aula, sigue estando lejos de la preparación del maestro, es necesario articular estos dos contextos. EN las narrativas se reflejan la relevancia de las prácticas, *“yo valoro mucho el ejercicio que hacen por ejemplo en licenciaturas como la de Educación Infantil, que llevan a las estudiantes a hacer práctica pedagógica desde primer semestre, que uno diría, pero ¿Cómo va a hacer práctica pedagógica si no ha aprendido nada?, uno debería formarse y luego hacer la práctica, pero luego he venido a entender que lo hacen justamente para tener una pluralidad de escenarios de práctica que les permite a ellas decir “si sirvo, no sirvo para esto”*⁸.

⁹*“Bueno sí, sí se ve claro se ven corrientes, se ve claro de la disciplina y de la práctica, haber me acuerdo, si se evidencia, pero lo que te digo en teoría había varias electivas que tenían que ver con el juego con la didáctica, y que se estudiaban, pero no se abría el espacio de una escuela y poner en práctica eso que estás aprendiendo”*. Hacer que el maestro en formación alterne su proceso académico con prácticas pertinentes, significativas y acompañadas por un maestro formado que permita intercambiar experiencias, favorecerá el crecimiento del futuro maestro.

⁸ Andrea Martínez, Magíster en Historia - Universidad Nacional de Colombia - Bogotá, Licenciada en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales - Universidad Pedagógica Nacional, Con al menos 20 años de experiencia en el campo educativo, específicamente en educación formal de niveles de secundaria y educación superior y con amplio conocimiento de los procesos de Aseguramiento de la Calidad.

⁹ Heidy Herrera docente, Licenciada en Educación básica con énfasis en Lengua Castellana, egresada de la Universidad de Tolima 16 años de experiencia docente, 7 años post gradual. Ha trabajado 7 años en una institución educativa con población vulnerable en Altos de Cazuca

La preparación inicial busca favorecer la apropiación de conocimientos básicos necesarios para ejercer su rol como educador, y desarrolla tres ejes: pedagogía, investigación y evaluación. El eje que incluiremos en nuestra análisis es el de la formación pedagógica y disciplinar, que lleva precisamente al docente en preparación a comprender que lo que subyace su labor es la pedagogía, el proceso de la enseñanza y el aprendizaje; este componente es de sumo interés en nuestro proceso investigativo y exploratorio, ya a que través de las narrativas se busca confirmar si este realmente estuvo presente en su proceso de formación inicial y de qué manera contribuyó esa formación pedagógica en su rol, y si se observan falencias en cuanto a dicho proceso en la labor docente en la escuela. Ahora bien, articulando esta premisa con las narrativas, la maestra Andrea Martínez refiere *“y me empecé ya a encarretar en el tema de la pedagogía y el tema de la didáctica”*. Otro de los retos evidenciados en la revisión documental es el reforzamiento de la formación pedagógica en la formación inicial docente, pues, aunque es fundamental la formación disciplinar, ha de considerarse que se está formando un maestro que debería ser experto en enseñar y promover aprendizajes; si se llegase a lograr apropiación y experticia de estos dos aspectos, la enseñanza y el aprendizaje en el docente, seguramente los resultados escolares de los estudiantes serían superiores.

Por último, es importante mencionar que en el marco del análisis de las narrativas se exploró sobre los temas o cuestiones que las maestras desde su experiencia consideran deben ser fortalecidas en el proceso de formación inicial, y que sería pertinentes los programas académicos de formación de maestros, entre los cuales resaltamos: el uso y aprovechamiento de Tic, entendiendo que son un recurso esencial en este siglo y que enriquece el proceso de enseñanza y aprendizaje; resaltan también, la importante de la formación en inclusión escolar y estrategias de promoción e aprendizaje, así como el enriquecimiento en metodologías didácticas que le posibiliten desarrollar clases eficientes. Llama la atención que la maestra Andrea Martínez refiere la importancia de la enseñanza de otros idiomas que le permitan al maestro acceder de manera más amplia al conocimiento y a otras oportunidades de formación. Por supuesto, sugieren dentro de sus narrativas la importancia de que, desde la formación inicial, se prepare a los docentes para cuestiones que enfrentarán en el aula relacionadas con convivencia escolar, manejo de aula, interculturalidad, educación rural, entre otros. Si bien es claro que la etapa de formación inicial docente quizá no alcance a abordar todos los retos que el futuro maestro enfrente en la escuela, si debe asegurar una estrecha articulación con la realidad que posibilite que su currículo sea de alta calidad y pertinente, lo cual aportará al mejoramiento de la educación y sus resultados en nuestro país.

Calidad Educativa

El Consejo Nacional de Acreditación – CNA establece el concepto de calidad, entendido como:

El conjunto de atributos articulados, interdependientes, dinámicos, contruidos por la comunidad académica como referentes y que responden a las demandas sociales, culturales y ambientales. Dichos atributos permiten hacer valoraciones internas y externas a las instituciones, con el fin de promover su transformación y el desarrollo permanente de sus labores formativas, académicas, docentes, científicas, culturales y de extensión”. (CNA, 2021)

Es aquí donde la cuestión sobre lo qué se entiende por calidad educativa cobra relevancia, pues esto plantea el cumplimiento de diversas condiciones que establecen la cualificación de los programas académicos de educación superior; tal y como lo determina la Ley 1188 del 25 de abril, que, entre otros, establece las condiciones de calidad para la oferta de programas académicos y dispone que “Todas las instituciones de educación superior podrán ofrecer programas académicos dando cumplimiento a las condiciones de calidad previstas en la presente ley y ajustando las mismas a los diferentes niveles, modalidades y metodologías educativas”, sin embargo, el análisis a partir del cual se desarrolla este artículo pretende verificar a través de la visión de los educadores cómo se percibe esta calidad en su formación, haciendo un especial énfasis en la discusión en torno a la calidad de los programas de formación para formadores, en los diferentes niveles de la formación desde las licenciaturas hasta los doctorados. “... *hay una ruptura significativa de lo que son la construcción de los currículos en la escuela versus las realidades que efectivamente tendría que pensarse la escuela. Entonces un poco la apuesta es que cualquier licenciatura, independientemente del saber disciplinar, tendría que manejar cursos relacionados con el desarrollo humano, que eso es una apuesta bien bonita sobre el campo de las experticias y las competencias.*”¹⁰

Y es que una de las discusiones que se dan en torno a la calidad en la educación, es la pertinencia de sus currículos y la capacidad para generar procesos de mejora continua que permitan que los programas se encuentren actualizados a la par del entorno cambiante.

¹⁰ Jennyfer Mancera - Licenciada en Psicología y Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional, Especialista en Aprendizaje Escolar y sus Dificultades, Máster en Neuropsicología y Educación, Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud; amplia experiencia en educación superior e investigación

Teniendo lo anterior como objetivo el Ministerio de educación, establece por medio del CNA (2021), el proceso de autoevaluación y mejoramiento continuo:

En este sentido, determina que el Sistema de Aseguramiento de la Calidad “promueve en las instituciones los procesos de autoevaluación, autorregulación y mejoramiento de sus labores formativas, académicas, docentes, culturales y de extensión, contribuyendo al avance y fortalecimiento su comunidad y sus resultados académicos, bajo principios de equidad, diversidad, inclusión y sostenibilidad. (p.12)

Estos procesos buscan que las instituciones de educación y los programas académicos puedan responder a las necesidades de su lugar de influencia y también que los mismos docentes sean partícipes en su desarrollo,

“...Pero lo que sí me parece interesantísimo de los ejercicios, es lo que en estos procesos llaman la autoevaluación, así como hace un momento acabo de criticar, el mal que tiene todo este conjunto de normas, también tengo que decir que las autoevaluaciones que se generan en estos procesos, tanto de renovación de registro, como acreditación de alta calidad, son dos procesos del proceso de Aseguramiento de la Calidad Académica, y es que; si los maestros, si las maestras, si los programas se toman en serio la autoevaluación, logran por fin identificar asuntos que podrían quedar dormidos para siempre, como por ejemplo la deserción, las causas de la deserción, las causas de una graduación tardía, o incluso, las causas que evitan una graduación a tiempo “eh...” la razón por la cual los estudiantes saltan de un programa a otro, ósea, mirar asuntos que son estructurales y que solo una mirada profunda... a mi ese tema de la autoevaluación, lo que el mismo término muestra, que finalmente los criterios para autoevaluarse, deberían provenir de los mismos grupos de maestros y maestras que hacen ese ejercicio.”¹¹

En efecto, como se ha venido mencionando, Colombia cuenta con una normatividad robusta en lo que a calidad en educación se refiere, el 15 de septiembre de 2017 se expidió la resolución 18583, por medio de la cual se establecen las características que

¹¹Andrea Martínez, Magíster en Historia - Universidad Nacional de Colombia - Bogotá, Licenciada en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales – Universidad Pedagógica Nacional, Con al menos 20 años de experiencia en el campo educativo, específicamente en educación formal de niveles de secundaria y educación superior y con amplio conocimiento de los procesos de Aseguramiento de la Calidad.

deben cumplir los programas de licenciatura para la obtención, modificación o renovación de su registro calificado, lo anterior teniendo en cuenta lo que plantea el reporte de la UNESCO Panorama regional: América Latina y el Caribe, en el que plantea: “ Para garantizar la calidad de la Atención y Educación de la Primera Infancia - AEPI, los docentes deben recibir una formación de alta calidad necesaria para cumplir con las cualificaciones requeridas y se deben respetar los requisitos..” (p. 11)

Y es que como se ha venido reflexionando y de acuerdo con los sentires que se infieren en las narrativas recogidas por los docentes, si bien se cuentan decretos, leyes y demás normatividad que vela por el desarrollo de currículos de calidad para la formación del maestro, al mirarlos en la realidad de las aulas, su ejecución no siempre es congruente con el ejercicio docente.

Como parte del proceso de análisis de las tres narrativas analizadas, se evidenció que adicionalmente a las dos categorías ya establecidas (calidad, y formación inicial docente), emergieron categorías como: experiencia, pertinencia, expectativas, entre otras, los cuales se presentarán brevemente, teniendo en cuenta que aportan al proceso de investigación realizado.

La pertinencia del ejercicio docente se evidencia con una práctica dinámica, flexible, pero por sobre todo que permita una interrelación entre docentes y estudiantes, en donde no se limita los procesos de enseñanza y aprendizaje a espacios desarrollados al interior de un salón de clases, sino que se entiende el proceso de enseñanza con momentos ocurridos antes y después del ejercicio pedagógico en el aula. A partir del planteamiento de estas interacciones se contempla:

...en la actualidad se destaca la necesidad de maestros que reflexionen sobre su papel pedagógico y político en la sociedad, al punto que sean capaces de empoderarse de su práctica, pues “No puede existir una práctica educativa neutra, no comprometida, apolítica. La directividad de la práctica educativa, que la hace trascenderse a sí misma y perseguir determinado fin, un sueño, una utopía, no permite su neutralidad” (Freire, 1997, como se citó en Chacón 2019).

Es allí donde el maestro como sujeto de transformación compartida debe propender por un desarrollo personal, social, que permita un crecimiento en su planteamiento académico, pero a la par en sus capacidades de entender a los estudiantes como sujetos con unas realidades diversas, Los maestros no deben pensarse como repetidores, sino desde su rol reflexivo, así comenzarán a “construir pedagogías que correspondan a las

nuevas realidades y plantear procesos práctico-teóricos que den cuenta de la reconfiguración de la pedagogía (Mejía, 2012, como se citó en Chacón 2019). En torno a esta reflexión la docente Andrea Martínez, nos propone:

“Es que el que sabe enseñar, es el mismo que está muy dispuesto a aprender, y el que sabe enseñar, tiene un tono, tiene una forma, incluso una... un ritmo en su expresión oral muy particular utiliza las manos, utiliza los dibujos, utiliza cualquier hoja que le sirva de tablero, busca hablar pausado, casi que habla como si estuviera escribiendo. O sea, el que enseña tiene realmente un don muy bello, y yo me di cuenta de que lo tenía, entonces como que Sandra empezó a explorar todo eso y hacer aflorar, ahora que te lo cuento, realmente no lo había pensado así, pero, claro, como el profesor Adolfo, y como todos aquellos que me enseñaron: historia, sociología, antropología... aprendí mucho...”

Otra categoría sobre la cual se extiende esta reflexión está en torno a los expectativas y retos de la educación, teniendo como precedente que estamos ante un gran reto que es responder a una sociedad en constante cambio donde la tecnología juega un papel preponderante, pero también el conocimiento y la información son protagonistas. En este contexto la educación se ha repensado para ser un proceso integral, en relación con este planteamiento se indago con la docente Jennyfer Mancera, en torno a estos nuevos retos.

“¿En ese sentido, el reto sobre los niños y las niñas o los estudiantes, está sobre la capacidad crítica y buen uso, quizá de eso, ¿qué tiene que ver con lo tecnológico? hay dos retos, entonces uno (1) sobre la formación docente y las brechas generacionales, un poco desde allí y la otra entonces, sobre la capacidad crítica y de razonamiento que tendríamos que empezar a tejer con estas generaciones frente al uso adecuado de la tecnología.”

Y es que en torno a esta preocupación se realiza otro debate relacionado con el uso de las tecnologías de la información y la comunicación y la pertinencia en los currículos y en general de manera transversal en el proceso educativo.

El empleo del tic, en particular la computadora e internet, es condición y fuente del desarrollo de un conjunto de habilidades del pensamiento, que si lo sabemos potencializar hará posible que los miembros de esta generación posean un nivel de pensamiento por el desarrollo de funciones y procesos psíquicos, como lo hemos aspirado y en poca medida logrado mediante métodos tradicionales. (Ferreiro, 2006, p.79)

Y es que en efecto el uso de las tecnologías de la información y la comunicación en el proceso educativo puede impactar de manera positiva, sobre todo si es utilizado para mejorar la interactividad con los y las estudiantes y permite que se generen relaciones de cooperación entre los actores en el campo de la formación.

Para mencionar los docentes y en el marco de la emergencia sanitaria vivida durante los últimos dos años y que representó para los docentes un proceso de adaptación, para muchos otros requirió de un esfuerzo adicional para cambiar el ejercicio docente que se había venido realizado tradicionalmente mediante espacios presenciales y en donde la virtualidad representó un nuevo espacio de encuentro y de aprendizaje.

Conclusiones

Se resaltan cuestiones importantes en relación con la calidad de la formación inicial docente, determinada también por el marco normativo que la regula. Desde la mirada de las maestras que a través de sus narrativas han contado sus prácticas, se evidencia un sentir que emerge de sus años de experiencia en el ejercicio docente, y es, que resulta clave que desde los programas de formación como licenciaturas, especializaciones, maestrías y doctorados, se puedan anticipar ciertos retos a los que se enfrentarán en el aula, con el fin de asegurar que el maestro lleve consigo más herramientas personales y competencias profesionales que le permitan desarrollar su labor generando un impacto acorde a las realidades de las escuelas. Esto conlleva a reflexionar sobre la necesidad de promover un diálogo entre docentes en ejercicio y facultades de educación.

En consonancia con lo anterior, se concluye que:

- ❖ En Colombia se plantean políticas que buscan impactar los aprendizajes y propenden por el desarrollo integral de los y las estudiantes, aún se evidencian ausencias en la formación de los docentes relacionados con temas como *problemas y trastornos del aprendizaje*, si bien esta temática se plantea para algunas licenciaturas, no es así en todos los casos. Este planteamiento cobra relevancia e para un docente poder entender esta definición desde los posibles problemas que puedan tener sus estudiantes en el desarrollo de los procesos de enseñanza aprendizaje, permitiría que el maestro pueda pensarse procesos dinámicos y flexibles para el planteamiento de los aprendizajes.
- ❖ Desde el Ministerio de Educación Nacional, se reconoce a los docentes como actores fundamentales para avanzar hacia una educación que tenga en cuenta la equidad, las diferencias y la calidad; desde la mirada de los docentes aún no se

plantean cambios que mejoren las condiciones para el desarrollo de la docencia en términos de retribución salarial; esto teniendo como partida lo extraído a partir de las narrativas en donde las docentes encuestadas mencionan que debían contar con trabajos adicionales para poder tener un ingreso salarial que les permitiera cubrir sus necesidades.

- ❖ Aunque se cuenta con normatividad relacionada con la calidad en la formación de educadores, aún su aplicación y desarrollo al interior de los currículos de los programas de educación superior, no permiten entregar a los docentes en formación las herramientas que permitan acompañar a sus educandos en su desarrollo emocional y socioafectivo para poder estar más cerca del objetivo de una formación integral.
- ❖ En de suma importancia reforzar con los docentes el planteamiento en torno a su vinculación laboral de acuerdo con su formación y los posibles campos de actuación en los que pueden aportar desde sus saberes, toda vez algunos de los planteamientos extraídos desde las narrativas evidencian la dificultad para la vinculación a la planta docente de instituciones públicas o privadas.
- ❖ Tanto los documentos revisados de investigaciones, estudios, normatividad, y artículos relacionados con formación inicial docente, como las narrativas de las maestras, refieren la importancia que tiene la práctica durante el proceso de formación inicial como estrategia de articulación con el contexto escolar, posibilitando el acercamiento y el diálogo entre la realidad y retos del aula y la escuela y los programas de formación docente, desde donde se pueden brindar herramientas que preparen al maestro para su ejercicio docente, de modo que contribuya; por tanto es esencial por un lado investigar más sobre el estado e impacto de las prácticas universitarias desde los programas de formación para conocer buenas experiencias e indagar cómo hacer más efectivo este proceso, y por otro lado es esencial que desde los planes curriculares de los programas se establezcan desde los primeros semestres las posibilidades de que la Universidad vaya a las escuelas, y las escuelas, sus directivos, maestros y estudiantes, vayan a la universidad e interactúen.
- ❖ Es fundamental que los programas de formación docente aseguren, como está establecido desde el marco normativo que regula la formación de educadores, que el énfasis del currículo no sea solo lo disciplinar, sino que contemple lo pedagógico y didáctico como aspecto relevante de formación, es decir que estos

cuenten con espacios amplios de formación, de articulación entre la teoría y la práctica, de conversación y de crecimiento, que favorezcan el fortalecimiento de habilidades en los docentes en formación para ejercer la enseñanza, promover aprendizajes efectivos, y contribuir así a la educación de calidad y los buenos resultados de esta.

- ❖ Los procesos de autoevaluación con fines de mejoramiento continuo y de acreditación en alta calidad han permitido que las IES realicen un ejercicio introspectivo, esto posibilita que se mejoren condiciones que van desde la calidad de los programas académicos hasta las condiciones administrativas y económicas de cada institución, no obstante, los constantes cambios y exigencias han permitido que las IES se concentren en estos procesos casi que de manera exclusiva, obviando algunos aspectos propios de la formación docente que incurren en lo pedagógico y que no siempre están incluidos dentro de las exigencias por parte del CNA. Prueba de ello, son los cambios de denominación de los programas que, si bien no trae consecuencias mayores en los planes de estudio establecidos, si interfieren en los perfiles de los egresados y sus posibilidades de vinculación y éxito laboral. Por lo anterior, se hace necesario una alineación entre las exigencias de acreditación, la normativa nacional y estatal vigente, el plan decenal y las necesidades propias del campo educativo, lo anterior posibilita que se sincronicen las demandas de cada instancia y se logre un objetivo común.
- ❖ Aunque en este artículo no se aborda lo relacionado con formación inicial docente en condiciones especiales, por ejemplo, en la ruralidad, en las escuelas indígenas, o en contextos de riesgo, si es pertinente que desde el MEN y las instituciones formadoras de docentes se dé una mirada a estos contextos y a los maestros que ejercen allí, con el fin que también procesos de formación inicial docente contemplen la preparación de estos para esas condiciones especiales.
- ❖ Con base en las narrativas es evidente la percepción de que desde la formación inicial docente es posible aportar más en la completa formación del maestro, posibilitando el establecimiento de unas bases sólidas que posibiliten al docente en ejercicio continuar perfeccionando su labor a lo largo de su vida laboral. Así mismo resulta interesante, como se mencionó anteriormente, se posibilite el diálogo entre las Instituciones formadoras de docentes, Comités Territoriales de formación, egresados de licenciaturas, y Directivos de escuelas, con el fin de asegurar mayor pertinencia del proceso formativo.
- ❖ El proceso de investigación desarrollado favorece traer al escenario investigativo de la Maestría en Desarrollo Educativo y Social, la reflexión en torno a la formación

docente, como macro proyecto, siendo esta uno de los factores claves del desarrollo y la calidad de la educación. Posibilita pensar cómo desde la maestría se puede continuar aportando no solo en la reflexión en torno a este tema y a las categorías relacionadas, sino en la generación de ideas que movilicen el análisis e impulso de cambios en este proceso tan importante en el marco de la educación. Este primer avance, se constituye en un primer paso, que puede abrir oportunidades para seguir investigando diferentes categorías, y también en otros escenarios educativos y con diferentes actores relacionados.

Lo anterior, es el resultado de la experiencia docente, de la voz de las maestras quienes se han desempeñado en el ámbito educativo por más de una década. Esta investigación nos ha permitido en palabras de Hernández (2014) “Palpar en carne propia” el contexto y las situaciones particulares de cada participante de este ejercicio investigativo, y comprender que no es un asunto de unidades y categorías completamente predeterminadas, es un ejercicio que nos permite reflexionar sobre un asunto tan vertebral como la educación y observar a través de otros lentes la subjetividad de cada realidad.

Referencias Bibliográficas

- Arias Gómez, et al. (2018). *Entre las exigencias de calidad y las condiciones de desigualdad: Formación inicial de profesores en Colombia*. Universidad Pedagógica Nacional y Colciencias, Colombia. Recuperado de: <http://repositorio.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/7826>
- Barber, M. y Mourshed, M. (2008). *¿Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos?* Mckinsey & Company. PREAL. Recuperado de: http://www.oei.es/pdfs/documento_preal41.pdf
- Bautista M. y Gómez V. (2017). *Calidad docente: un desafío para la tradición pedagógica en Colombia*. Biblioteca Abierta Colección General, serie Sociología, Universidad Nacional de Colombia. Recuperado de: <https://www.compartirpalabramaestra.org/documentos/otras-investigaciones/calidad-docente-un-desafio-para-la-tradicion-pedagogica-en-colombia.pdf>
- Chacon, L. (2019). *Calidad educativa: una mirada a la escuela y al maestro en Colombia*. Revista educación y Ciudad No. 36. pp.35- 49. Colombia. Recuperado de: <https://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/2120/1945>

- Consejo Nacional de Acreditación. (2021) Lineamientos y aspectos por evaluar para la acreditación en alta calidad de programas académicos. Recuperado de: [articles-404750_norma.pdf](#)
- Duque M., Celis J., Diaz B., Gómez G. (2014). Diez pilares para un programa de desarrollo profesional docente centrado en el aprendizaje de los estudiantes. *Revista Colombiana de Educación*, N. 67. Bogotá, Colombia.
- Ferreiro Ramón F. (2006) *El reto de la educación del siglo XXI: la generación N*. Apertura [en línea]. pp 72-85. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68800506>
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza*. Siglo Veintiuno. México, 1993
- Fundación Compartir. (2015). *Tras la excelencia docente*. Puntoaparte, Bookvertising. Colombia. Recuperado de: <http://www.fundacioncompartir.org/pdf/Traslaexcelenciadocente18.02.2014.pdf>
- García, S. et al. (2014). *Entre las exigencias de calidad y las condiciones de desigualdad: Formación inicial de profesores en Colombia*, Universidad Pedagógica Nacional, Colombia.
- Grupo de Inversiones Suramericana y Red latinoamericana de organizaciones de la sociedad civil por la educación. (2021) *Mapa de Brechas de Evidencia sobre formación docente en América Latina*. Bogotá, Colombia. Recuperado de: <https://api.mbeformaciondocente.com/storage/files/XDHYcJDCSCxJOWLYlfhgdmwI04QrKR1POiayvq1.pdf>
- Hernandez Sampieri, R. (2014). *Metodología de la Investigación. Sexta Edición*. Mc GrawHill Education. México
- Larrosa, J. et Al. (1995): *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Laertes. Barcelona.
- Mejía, M. (2012). *Educaciones y pedagogías críticas desde el sur. Cartografías de la Educación Popular*. Editorial Magisterio. Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional, (2013). *Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política*. Recuperado de: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-345485_anexo1.pdf

Ministerio de Educación Nacional, (2018). *Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026. El camino hacia la calidad y la equidad*. Recuperado de:
https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/siteal_colombia_0404.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (15 septiembre de 2017) *Resolución 18583*.
Recuperado de:
https://normograma.info/men/docs/resolucion_mineduccion_18583_2017.htm

Ministerio de Educación Nacional. (20 junio 2002) *Decreto 1278*. Recuperado de:
https://normograma.info/men/docs/decreto_1278_2002.htm

Ministerio de Educación Nacional. (2022). *La formación docente en Colombia. Nota técnica*. Colombia. Recuperado de: https://www.mineduccion.gov.co/1780/articles-363488_recurso_18.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (25 de abril del 2008) *Ley 1188*. Recuperado de:
https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-159149_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (25 de Julio de 2019). *Decreto 1330*. Recuperado de:
https://www.mineduccion.gov.co/1780/articles-387348_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (26 de mayo de 2015). *Decreto 1075*. Recuperado de:
<https://www.mineduccion.gov.co/portal/Normatividad/>

Ministerio de Educación Nacional. (8 febrero de 1994) *Ley 115*. Recuperado de:
https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Nieva Chaves, J. y Martínez, O. (2016). *Una nueva mirada sobre la formación docente*. Universidad y Socie- dad [seriada en línea], 8 (4). pp. 14-21. Recuperado de
<http://rus.ucf.edu.cu/>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, (2016). *Revisión de políticas nacionales de educación. La Educación en Colombia*. Colombia, Publicaciones OCDE- MEN. Recuperado de: https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-356787_recurso_1.pdf

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, (2018). *Programme for International Student Assessment PISA, Results for PISA 2018*. Recuperado de:
https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_COL_ESP.pdf

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, Banco Mundial (2012). *Evaluaciones de políticas nacionales de Educación: La Educación superior en Colombia*. Recuperado de: https://documentop.com/evaluaciones-de-politicas-nacionales-de-educacion-oecdorg_59ff156b1723ddc2291e748b.html

UNESCO (1998). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior*, Vol. 9 Núm. 2. Venezuela. Recuperado de: <https://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/issue/view/21>

UNESCO. Biblioteca digital. 2015. *Informe Mundial de seguimiento Panorama regional: América Latina y el Caribe. Panorama regional: América Latina y el Caribe - UNESCO Biblioteca Digital*

Vaillant, D. (2007). *Mejorando la formación y el desarrollo profesional docente en Latinoamérica*. Ev. Pensamiento Educativo, Vol. 41, Nº 2, 2007. pp. 207-222

Vasilachis de Gialdino, I. et al. (2006) *Estrategias de Investigación Cualitativa*. Editorial Gedisa, España.