



Revista de Ciencias Sociales (Ve)
ISSN: 1315-9518
rcs_luz@yahoo.com
Universidad del Zulia
Venezuela

Formación del profesorado en Latinoamérica

Cano Quintero, María Constanza; Ordoñez, Edward Javier

Formación del profesorado en Latinoamérica

Revista de Ciencias Sociales (Ve), vol. XXVII, núm. 2, 2021

Universidad del Zulia, Venezuela

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28066593020>

Formación del profesorado en Latinoamérica

Teacher training in Latin America

Maria Constanza Cano Quintero
Universidad Santiago de Cali, Colombia
mariacanoq@usc.edu.co

Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28066593020>

Edward Javier Ordoñez
Universidad Santiago de Cali, Colombia
Javier.ordonez00@usc.edu.co

Recepción: 05 Diciembre 2020
Aprobación: 22 Febrero 2021

RESUMEN:

La formación del profesorado en la actualidad reviste de gran interés para académicos, investigadores y organizaciones mundiales que velan por la educación de los pueblos; dado que se reconoce en la cualificación de este gremio, uno de los aspectos que determinan la calidad educativa y el consecuente avance de la sociedad. En este estudio se pretende identificar y describir las tendencias de las investigaciones y escritos académicos sobre la Formación de los docentes en Latinoamérica. Se presenta un estudio cualitativo, descriptivo de tipo documental. Los resultados evidencian que la educación del profesorado ha sido tema de la mayoría de reformas educativas en los países de este continente, las cuales fueron motivadas, no solo por ajustes económicos y políticos, acontecieron también como producto de las luchas de los colectivos docentes. Se concluye, que hay particularidades de tipo cultural en la manera como se forman los maestros en América Latina, pero existen aspectos comunes como, la influencia de modelos económicos globales en las tendencias actuales de la formación del profesorado o como la necesidad de enfoques educativos que propendan por el desarrollo de competencias investigativas en los docentes y que fortalezcan el saber pedagógico más allá de modelos meramente didácticos o metodológicos.

PALABRAS CLAVE: Enseñanza, formación docente, investigación educativa, currículo, Latinoamérica.

ABSTRACT:

Currently, teacher training is of great interest to academics, researchers and world organizations that ensure the education of peoples; since it is recognized in the qualification of this union, one of the aspects that determine the educational quality and the consequent advancement of society. This study aims to identify and describe trends in research and academic writings on Teacher Training in Latin America. A qualitative, descriptive study of a documentary type is presented. The results show that teacher education has been the subject of most educational reforms in the countries of this continent, which were motivated, not only by economic and political adjustments, but also occurred as a product of the struggles of the teaching groups. It is concluded that there are cultural peculiarities in the way teachers are trained in Latin America, but there are common aspects such as the influence of global economic models on current trends in teacher training or the need for educational approaches that promote the development of research skills in teachers and strengthen pedagogical knowledge beyond merely didactic or methodological models.

KEYWORDS: Teaching, teacher training, educational research, curriculum, Latin America.

INTRODUCCIÓN

La formación inicial del profesorado es un aspecto importante de todo el entramado que constituye la educación en las naciones, dicha trascendencia se reconoce al considerar que, de la cualificación que haya recibido ese colectivo depende, en un alto porcentaje, la calidad de la enseñanza que ofrezcan a los niños, niñas y jóvenes, una vez estén ejerciendo como docentes. Esta relación entre la formación de los maestros con la calidad educativa de los países, se ve expresada en el avance del conocimiento científico, tecnológico, humanístico y artístico que tiene la sociedad.

El interés mostrado por los gobiernos latinoamericanos frente a la cuestión de la formación docente, se expresa en el informe del PREAL (Progreso Educativo en América Latina). En algunos países como Venezuela por ejemplo, se puede decir, que aunque hay una mayor sensibilidad política al respecto y se han incrementado las inversiones tanto de tipo logístico como administrativas, los resultados en materia de calidad educativa están lejos de lo pretendido; evidenciándose en el “bajo impacto” que tienen los procesos de capacitación de los docentes para las transformaciones y mejoramiento significativo en las prácticas de enseñanza (Salazar, Olguín y Muñoz, 2019).

La importancia de la educación inicial de los docentes, se ha ido consolidando de tal modo, que en la actualidad se realizan múltiples investigaciones sobre los diferentes modelos y enfoques, que constituyen las propuestas educativas en las universidades y demás instituciones encargadas de la formación del profesorado. El estado actual de esos estudios, tanto de reflexión como investigaciones de campo, es amplio algunos verifican la articulación de esas iniciativas formativas con el desarrollo profesional de los docentes.

En ese sentido, el presente estudio tuvo por objetivo identificar y describir las tendencias de las investigaciones y escritos académicos sobre la Formación de los docentes en Latinoamérica. Lo que ha permitido reflexionar sobre el estado de la educación inicial de los maestros en este continente, permitiendo establecer líneas comunes de acción sobre la formación de este colectivo, reconocer aciertos y desaciertos en algunas de las propuestas, que frente a este tema se han venido planteando y desarrollando, establecer relación entre las iniciativas de cualificación del profesorado con los fundamentos o enfoques epistémicos que los soportan e identificar el impacto de los mismos en la calidad educativa de las naciones.

1. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

1.1. Las prácticas de enseñanza en la formación de los docentes latinoamericanos

Los programas de formación docente han heredado estructuras tradicionalistas, de corte normativista, transmisoras y reproductoras de conocimiento, y están ofreciendo a la sociedad maestros desarticulados de las actuales demandas de la educación. En el Informe del PREAL (Progreso Educativo en América Latina), se menciona al hacer una revisión de los logros obtenidos para la cualificación de la formación profesional en Latinoamérica, concluyendo que: “En promedio, los maestros latinoamericanos no se preparan adecuadamente para su función. Tienen menos horas de formación profesional que sus contrapartes de los países desarrollados y la capacitación que reciben suele ser de mala calidad” (Vezub, 2007, p.5).

En estudios como los de Terhart (1987); Zeichner (1992); Contreras (1997); y otros, un poco más recientes como el de Ávalos, et al. (2010), sobre países como Cuba, República Dominicana y otros países del Caribe, ha quedado demostrado casi de manera unánime, que el vínculo de los maestros recién egresados de las instituciones formadoras de docentes, con las prácticas escolares, lleva a docentes novatos a una rápida adaptación a las estructuras y rutinas escolares vigentes. Es decir, los recién graduados se dejan llevar por las rutinas imperantes en las instituciones a las que llegan a trabajar.

La mayoría de estos autores han mostrado que ejercen más fuerza, en la socialización profesional de estos jóvenes maestros, las dinámicas escolares preexistentes y las malas condiciones laborales; que la formación profesional recibida previamente, la cual termina teniendo poca relevancia y débiles consecuencias en el quehacer pedagógico. Siendo estos jóvenes quienes deberían configurarse en dinamizadores de prácticas de enseñanza innovadoras y movilizadoras de las prácticas pedagógicas (Coaquirá, 2020); por ello es necesario realizar una revisión crítica de los modelos y dispositivos de la formación inicial docente.

Adicionalmente, ha existido en Colombia un distanciamiento entre la formación previa de los docentes y la práctica educativa en el ejercicio profesional; lo que se evidencia en pocas habilidades, por parte de los

docentes noveles, para hacer propuestas pedagógicas efectivas ante las necesidades que se plantean en la práctica educativa (González, et al, 2019).

Una de las situaciones donde esta condición se revela, es en los programas formativos que otorgan pocos espacios para realizar prácticas pedagógicas en sectores populares, rurales o con población sujeta de atención educativa para la diversidad -Necesidades Educativas Especiales, problemas sociales o diferentes etnias-. Existe una atención más marcada hacia la realización del *Practicum* en instituciones urbanas que atienden a sectores medios y con estudiantes regulares, las cuales son tomadas como referentes al momento de reflexionar y actuar sobre la práctica.

La ruptura entre la teoría y la práctica, viene a configurar otra de las problemáticas de la formación docentes. Según Vezub (2013), en Argentina al consultar a los estudiantes en formación y maestros recién egresados con respecto a las principales dificultades que se les presentan en los ejercicios de prácticas docentes o en sus primeros años de experiencia, éstos consideraban que el currículo ofrecido en sus procesos formativos resultaba ser demasiado teórico y fragmentado en diversas materias (Aguerrondo y Vezub, 2011). Concluyendo, que es el estudiante quien, desde su lógica, a veces acertada o no, el que termina “armando el rompecabezas” de lo que será su futuro objeto de trabajo: La enseñanza de determinados contenidos y materias escolares en contextos particulares.

La mayoría de maestros/as en sus primeros encuentros con los estudiantes, tienen la sensación de carecer de herramientas prácticas para lograr tener el liderazgo frente a sus estudiantes, reconociendo -en algunas ocasiones- contradicciones entre la teoría recibida en su proceso formativo y la experiencia que está teniendo en el salón de clases, a veces esta es una percepción e interpretación desacertada de la teoría o de la práctica, pero esta dicotomía y la reflexión sobre la misma, debió haberse superado en su formación con el acompañamiento y orientación de sus docentes formadores en espacios académicos de deliberación los académicos de deliberciocioey recien egresados deberjunto a sus pares, además, estimulando habilidades para la práctica reflexiva y no desde la inmediatez de los primeros encuentros con sus estudiantes.

La crisis de la formación docente está muy cercana a la relación de dependencia que tienen los sistemas educativos y la política, donde los lineamientos del Estado que se establecen mediante leyes, decretos, programas y planes de formación, están ligados a orientaciones globales que se direccionan desde intereses económicos, comerciales y políticos (Gajardo, 2012), que a su vez representan modelos sociales a nivel mundial y que los gobiernos – en especial el Estado Colombiano- asumen. Por infortunio, en la mayoría de los casos dichas orientaciones o lineamientos de política pública para la educación, están desarticulados de las verdaderas necesidades formativas y educativas de los países (Vazquez, 2015).

En relación a estas políticas públicas, por ejemplo en el caso Peruano, desconocen o excluyen los procesos de formación docente, donde más que fortalecer la profesión docente como tal, en sus áreas epistémica, investigativa, cultural, pedagógica y didáctica; se busca formar docentes que respondan y se ajusten a dichas políticas, pero en muchos de los casos en detrimento de la misma profesión docente (Quispe, 2011).

1.2. Problemáticas y consecuencias de los modelos de formación del profesorado en Latinoamérica

Entre las causas que explican algunas de las deficiencias en la formación docente, es la orientación normalista que aún persiste en algunos de los programas que forman a los maestros/as. Esto parte, desde el momento en el que algunas instituciones encargadas del proceso formativo de los futuros educadores, continuaron funcionando como centros de secundaria, es decir, las Escuelas Normales, y estas que emergieron dieron continuidad a antiguas formas de relación entre docente – estudiante con características hegemónicas que ostentaba el profesorado, relaciones de poder con respecto al conocimiento, autoritarismo de los formadores

en detrimento de la autonomía de los estudiantes y en consecuencia de sus habilidades investigativas, y construcción de conocimiento (Vezub, 2013; Galán-Briseño y Castro-Sánchez, 2016; Granja y Cano, 2017).

Esta permanencia de los esquemas normalistas, como modelo de formación del profesorado, es otra causa de la problemática en la formación docente, porque, aunque en sus orígenes fue un elemento importante y de gran impacto para el desarrollo escolar de la mayoría de los países latinoamericanos, en Colombia por ejemplo, lo menciona Loaiza (2011), las Escuelas Normales se crean como una disposición necesaria para la construcción de la República, y al respecto, sostiene que:

La disposición para crear las Escuelas Normales estaba contenida en el artículo 15 de la Ley 6 de agosto de 1821 aprobada para establecer escuelas de primeras letras para los niños de ambos sexos. Las escuelas normales debían formar a los maestros para enseñar en las escuelas que se fundarían, al menos una en todas las ciudades, villas, parroquias y pueblos que tuviesen cien o más vecinos. En ellas, la educación impartida por el maestro sería la más generalmente difundida como fuente de todos los demás conocimientos humanos. (p. 84)

Este lineamiento político tal como se describe en Argentina, se convierte en el mecanismo de expansión y auge del papel y carrera docente, que fue creado para fortalecer el sistema educativo. Esto propicio el nacimiento de un círculo cerrado, seno de la formación y capacitación de los docentes para el futuro, que fueron orientados a su vez por formadores que tenían edades, niveles culturales y de formación académica muy similar a sus estudiantes, lo que Davini (2015), menciona como el isomorfismo, el cual lo define “como la escasa distancia entre la lógica curricular e institucional del instituto formador y la del nivel educativo para el que se forma” (p.23).

En el mismo sentido, Braslavsky (2003) afirma que la permanencia del modelo normalista, que en sus orígenes dio la posibilidad de fortalecer y proyectar los sistemas educativos, produjo un sistema donde docentes sin mucho desarrollo profesional, académico e investigativo, y en algunas ocasiones, recién egresados de las mismas normales, formaban a los futuros docentes, impartiendo un conocimiento sustantivo, pero poco elaborado.

A través de los años el liderazgo institucional ostentado por las Normales para la formación del profesorado, decayó completamente hasta el punto que la formación profesional de los docentes en este momento en Colombia es realizada por las universidades.

En la actualidad, es la universidad la que debe ajustarse a los lineamientos emanados desde el Estado, para garantizar el sostenimiento y reconocimiento de sus programas de formación de maestros; pero algunas universidades hacen una oferta educativa para dicha población, que continúa perpetuando los antiguos esquemas formativos de las Normales o Institutos Pedagógicos, es decir, programas educativos sobrecargados de componente metodológico o didáctico, donde el futuro maestro fortalece mucho el hacer, desde el reforzamiento técnico de habilidades y el adiestramiento para diseñar objetivos, planes de aula, unidades didácticas, manualidades y recursos didácticos; lejos de la reflexión epistemológica de la función docente; de acuerdo con la discusión pedagógica o didáctica de la educación del siglo XXI, o del estímulo para la generación de propuestas creativas o innovadoras que promuevan el avance del conocimiento en sus contextos de enseñanza (Vezub, 2013).

El traslado de la formación docente a las universidades, tampoco resolvió la problemática de la óptima y contextualizada formación docente, en la medida que ahora con el título profesional los maestros se autoreconocen con hegemonía respecto al saber pedagógico, lo cual es legítimo, sin embargo, en su ejercicio docente se refleja dicotomías y distanciamientos entre la teoría, la práctica y la realidad escolar; pues en su proceso formativo, no se contaron con herramientas conceptuales o competencias investigativas que posibilitaran respuestas o caminos hacia la corrección de dichos distanciamientos (Kepler, 1999; Castro, Peley y Morillo, 2009).

En ese sentido, Vezub (2005) que ha realizado un solvente estudio sobre la problemática de la formación docente en Latinoamérica, expresa que una de las particularidades notables entre las propuestas de profesionalización docente de Latinoamérica, es el alto grado de desarticulación que se ve manifiesta en

la proliferación de programas de formación docente, de diferente naturaleza y enfoques diversos. Así, por ejemplo, en Argentina existe un gran número de entidades públicas y privadas que proponen cursos de educación continua o continuada para el fortalecimiento permanente de las habilidades pedagógicas, con el ánimo de subsanar los vacíos conceptuales o procedimentales que puedan arrastrar los docentes de su formación inicial, pero que en esencia solo dan continuidad a esquemas instruccionales, al desarrollo de técnicas y destrezas metodológicas, alejadas de cualquier propuesta de reflexión sobre el discurso pedagógico y didáctico.

La problemática de la formación docente, genera sentimientos contradictorios, en tanto que es preocupante y esperanzador a la vez; dado que viene a configurar un aspecto tan determinante para la educación, que es amenaza y oportunidad para ésta. Tal como lo menciona Fullan (2012), con cierto aire irónico: "La educación del profesorado tiene el honor de ser, al mismo tiempo el peor problema y la mejor solución de la educación" (p.122).

Esta afirmación puede generar rechazo en algunos sectores del gremio de educadores, porque parece negar o desconocer los graves problemas de los contextos, tales como las situaciones de extrema pobreza así como significativas desigualdades sociales, en las que viven la mayoría de los niños, niñas y adolescentes, y que claramente tienen influencia directa en los problemas educativos que se presentan en la actualidad. Pero lejos de desconocer esta realidad social, que influye de manera directa en la calidad y los desarrollos educativos, lo que se pretende es hacer énfasis en el preponderante rol que tienen los maestros en los procesos de cambio evolutivo para la educación.

Es necesario mencionar, que las políticas educativas deben tender hacia el fortalecimiento de los procesos formativos y el desarrollo profesional de los docentes; de lo contrario los avances o cambios significativos de la educación seguirán mostrando pocos resultados, constituyéndose en metas por alcanzar y propuestas retóricas en documentos legales.

En palabras de Fullan (2012), es necesario "reculturizar la profesión docente" (p.160), pues se ubica a este conglomerado como una de las más importantes piedras angulares de todo sistema educativo, y de su rol depende la transformación de los centros educativos y el consecuente impacto en el ámbito social.

2. METODOLOGÍA

La presente investigación se enmarca en un enfoque cualitativo-descriptivo, expone y reconstruye los contextos reales, decubriendo y estableciendo relación entre los hallazgos. En este estudio, se asumió que la investigación cualitativa, se refiere al arte que facilita la reconstrucción de los fenómenos de estudio, a partir de las disposiciones que guían el trabajo de campo, sin que sean rigidas ni predictivas, sino que se muestran flexibles y abiertas, por cuanto el interés del investigador es comprender y dar cuenta de la realidad (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

La técnica implementada fue la de revisión documental, que se entiende como "todas las acciones y procedimientos enfocados a procesar y analizar la información de documentos, que contienen datos importantes para la comprensión del fenómeno" (Valles, 1999, p.12). Se utilizan los datos que se obtuvieron en la revisión, el análisis e interpretación de documentos que aportan información relevante para la comprensión del fenómeno. Al respecto, Hurtado (2010) afirma que:

La revisión documental es un proceso que abarca la ubicación, recopilación, selección, revisión, análisis, extracción y registro de la información contenida en documentos... las técnicas de revisión documental también se utilizan como vía de recolección de datos durante una investigación de fuente mixta, ya sea porque las unidades de estudio son documentos o porque la información requerida para dar respuesta a la pregunta de investigación, se encuentra consignada en archivos, registros o cualquier otro tipo de documentos. (p.126)

Algunas de estas propuestas consideran que los enfoques didácticos del currículo de los programas de formación inicial de los docentes, debe ofrecer experiencias de formación centradas en enfoques

transversales (Paquay, et al., 2010), denominados así pues se espera que atravesara todas las disciplinas de enseñanza de las licenciaturas sobre las temáticas que las vinculen y posibiliten al estudiantado vivenciar la interdisciplinariedad, en sus propios procesos de aprendizaje.

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Se encontró que la formación del profesorado se ha orientado desde modelos academicistas, tal como se menciona en Perrenoud (2014), asegurando que ese enfoque impera en la mayoría de las instituciones de formación docente y se sitúa en la idea de la enseñanza como proceso de transmisión. El concepto de transmisión, al que se hace alusión, es el que hace referencia al proceso de enseñanza como una acción unidireccional, donde el docente expresa y expone el conocimiento y el estudiante lo recibe de manera pasiva. Se puede hacer la analogía con las antenas repetidoras que difunde una información y un receptor pasivo la recepciona, acumula y vuelve a repetir, sin que pase por un proceso constructivo o creativo del conocimiento.

Ese tipo de modelo formativo ha perpetuado el rol de los docentes en las prácticas pedagógicas tradicionales y hoy sigue siendo vigente. En algunos contextos educativos se continúa validando o asimilando el rol del docente como el “dictador” de clase, que impone la norma o como un repetidor monótono de lecciones, que se reiteran sesión tras sesión, curso tras curso; siendo tan fuerte el peso de este modelo, que los mismos docentes se identifican con dicho rol.

Afirma Rodríguez-Ponce y Fleet (2020), al mencionar que la formación docente ha pasado a constituir un factor determinante y estructural en el progreso de los países, y se refleja en las oportunidades de la población. De allí, que la calidad del cuerpo académico en todos los niveles de la educación, universitario, básico, preescolar, es un elemento fundamental que explica los procesos formativos.

Siguiendo a Rodríguez-Ponce y Fleet (2020), la transversalidad no puede consistir en una formación que tiene de todo un poco, lo que se resumiría en el adagio popular “un mar de conocimiento con un centímetro de profundidad”. La mayoría de los programas, según Terigi (2010) se dedicaron a mezclar la Filosofía, la Pedagogía, Psicología, Sociología, en una pseudoreflexión sobre la educación, y asimismo, lo hicieron con los aportes disciplinares de la Psicología Clínica o la Historia de la Educación, con la pretensión de construir objetos de saber.

La labor docente es compleja, porque va más allá de traducir saberes teóricos en procedimientos, métodos y dispositivos de acción (Paquay, et al., 2010). Este análisis ha sido ampliamente trabajado por Shön (1992), desde el paradigma de la práctica reflexiva, centrada en la formación de profesionales reflexivos y aunque gran parte de esta propuesta hace referencia a la formación de arquitectos, ha sido fácil aplicarla a la formación de otros profesionales, incluyendo los docentes, por la coherencia de los aportes.

El paradigma de la Práctica Reflexiva, se contrapone a la postura que afirma que los desarrollos profesionales eficaces y significativos, son el producto de los conocimientos adquiridos desde enfoques conductistas, memorísticos y parcializados, bien sean de tipo teórico o metodológicos. Esta misma apreciación, se ha tenido en relación a la formación docente y los resultados no han sido alentadores, dado que no basta con repetir o exponer los contenidos enseñados, para un ejercicio docente adaptado a las necesidades escolares, si no se desarrollan competencias comprensivas, hábitos reflexivos y metacognitivos.

Las prácticas reflexivas, implican que el profesor deje de ser un técnico que debe poner en práctica la teoría que se le ha enseñado, y que desde una mirada positivista, se le asegura como garante del aprendizaje de los estudiantes con los que interactuará en su ejercicio educativo futuro. En tal caso, no se tienen en cuenta aspectos contextuales o de diversidad que, sin duda, tienen gran influencia en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Morin, 2000; Chacón, Chacón y Alcedo, 2012).

Es necesario construir, y las propuestas de Schön (1992; 1998), así como las desprendidas desde las teorías crítico sociales de Freire (1980); Habermas (1998); y, Giroux (2013), son un buen camino para ello, modelos alternativos de formación docente que propendan por desarrollar habilidades para la comprensión del acto

educativo, como un hecho de interacción humana donde se reconoce al ser humano como un ser diverso en constante aprendizaje y en continuo redescubrimiento.

Asimismo, es inevitable repensar y replantear los procesos formativos, orientados más al desarrollo de habilidades docentes, que se fundamenten en la reflexión sobre la práctica docente, sin dejar de lado las competencias didácticas y metodológicas, pero en contextos de autoreflexión e indagación, que lleven consigo la concepción de la profesión docente de manera muy diferente a como se ha concebido en el pasado, de lo contrario no se puede esperar que suceda el necesario cambio que todos reconocen que deben tener las Instituciones Educativas (Imbernon, 1994).

La formación docente, debe experimentar un cambio sustancial, si se pretende que los profesores renueven las prácticas educativas. Esta posición se apoya también en las ideas que menciona el profesor Fullan (2012) en su texto “El cambio educativo” de 1998, y que amplía en una nueva edición 2012, donde expone que: “El cambio educativo depende de lo que el profesorado haga y piense: es tan simple y tan complejo como eso” (p.157).

Con base en la premisa anterior, se infiere que la continuidad de políticas educativas que den un tratamiento excluyente a las problemáticas de la formación y a la actualización de los docentes, implicará que los maestros, en muchos casos, sigan sin hacer significativos aportes a la mejora de las experiencias escolares.

No se quiere con esta afirmación negar los grandes aportes que hacen muchos maestros desde su actual desempeño y que históricamente han realizado, sino que se quiere evidenciar que esto no solo debe fundamentarse en las voluntades y compromisos profesionales de los docentes, sino que también debe obedecer a una estructura y un espíritu, que requiere forjarse desde la formación inicial de los futuros profesores; perpetuar las respuestas simplificadoras a los problemas educativos en general y a la formación docente en particular, que han evadido la complejidad del entramado histórico que desde un siglo atrás ha configurado los sistemas educativos (Birgin, 2011).

Algunas de las reformas educativas, que se dieron en los países latinoamericanos a finales de la década de los 80's e inicios de los 90's, constituyeron un gran avance en el rol preponderante de la educación como principal dispositivo de cambio social, es innegable que propuestas de mejoramiento salarial y profesionalización de la carrera docente mostraron un reconocimiento al protagonismo y relevancia a este colectivo. Tal es el caso de la reforma educativa gestada en Paraguay, donde después de un diagnóstico de las problemáticas educativas del país, se recomienda la promoción de la formación docente como centro de la reforma educativa. Se reconoce que “no es posible un buen sistema educativo con malos maestros y, aun cuando son varios los factores que influyen en la efectividad del docente, la formación docente es un espacio privilegiado para desarrollar competencias en los maestros” (Rivarola, 2006, p.5).

El pronóstico de la problemática de la formación docente, puede ser desalentador no solo para este conglomerado sino para todos los sistemas educativos, si no hay avance en el nivel de profesionalización del profesorado -aunque estos hayan pasado de formarse en escuelas normales a hacer su formación en el nivel universitario, que es lo que se ha concebido como profesionalización- no habrá un avance en la educación de los países.

Si los modelos políticos y el Estado, en los temas de fortalecimiento de la formación de maestros, continúan atendiendo a intereses partidistas, respondiendo a beneficios económicos dentro y fuera de los países, especialmente en el contexto colombiano, es imposible proyectar el avance en el porvenir de las nuevas generaciones y el desarrollo estratégico del país. De no haber cambios sustanciales en la formación inicial del profesorado, será muy difícil que este gremio actúe en consonancia con las necesidades básicas de la mayoría de los ciudadanos, el mejoramiento de la calidad y expectativas de vida, y más aún retomar el rumbo social, humanista, justo así como equitativo, que oriente hacia un mejor porvenir, personal y colectivo, que este país necesita (Cano, Granja y González, 2018).

Aunque el panorama puede ser desalentador, en palabras de Fullan (2012), “la peor amenaza” (p.45), sino se asume con ética y responsabilidad la formación inicial del profesorado, de forma que se ajuste

a las necesidades y requerimientos que la sociedad tiene en la actualidad; también puede configurar la mayor oportunidad, según sostiene el mismo autor. Podría decirse, que así como hay un gran número de deliberaciones sobre las problemáticas docentes y la amenaza que estas representan para la educación y en consecuencia para los desarrollos sociales y culturales, existen investigaciones, reflexiones y propuestas, que generan alternativas desde distintos enfoques para el fortalecimiento de la formación docente y el subsiguiente desarrollo profesional del profesorado.

Han sido varios los autores que describieron el ideal de la formación docente, Imbernon (1994; 2001; 2007); Perrenoud (2001; 2004; 2007); Braslavsky (2003); Paquay, et al. (2010); Casanova e Inciarte (2016); Inciarte, Camacho y Castilla (2017); Granja y Cano (2017); el cual ha pasado por propuestas como el fortalecimiento del discurso didáctico de los docentes en formación, el diálogo entre la teoría y la práctica, propuestas de formación centradas en enfoques transversales e interdisciplinarios, el fortalecimiento de saberes científicos, y procedimientos, métodos así como mecanismos de acción. La característica coincidente en la mayoría de estas propuestas, es la apuesta por la formación de habilidades, competencias y hábitos reflexivos e investigativos, como mecanismo de mejoramiento de la actividad docente.

CONCLUSIONES

Es imperativo generar alternativas de contención, transformación y cambio ante las problemáticas de la educación en el contexto latinoamericano, donde se ha reconocido el preponderante papel del docente y de su formación inicial en dichas situaciones; creando propuestas formativas que estén orientadas a la comprensión e interpretación del acto docente desde la complejidad que conlleva, es decir, investigando, haciendo énfasis en los fenómenos que se expresan en la educación desde la mirada reflexiva del maestro en formación, que se espera posteriormente exprese en su ejercicio pedagógico propiamente dicho.

Esto es así porque se reconoce que la investigación en educación, así como en otras disciplinas, es de suma importancia para generar cambios, revisar los conocimientos establecidos para que mediante, la experimentación, la comprensión o la explicación se puedan generar nuevos conocimientos que permitan una mejor educación.

Se ha establecido que la formación docente, tradicionalmente ha estado ligada a procesos de enseñanza repetitivos, reproducciónistas, memorísticos así como conductistas, y está demostrado que estos modelos no responden a las necesidades sociales de la actualidad; dado que se requiere una enseñanza que promueva la indagación, el desarrollo de competencias investigativas y la capacidad de innovación como procesos vinculados a los aprendizajes, es por ello, que se necesita que el conocimiento sea producto de una formación pertinente, siendo los maestros uno de los principales protagonistas para ese logro.

Es necesario reducir la separación, claramente presente, entre la teoría y la práctica, entre la investigación y la aplicación, especialmente en los procesos formativos de los docentes. Los programas académicos encargados de la formación inicial de los maestros, deben realizar acciones que permitan superar estos distanciamientos.

Se propone que la investigación sea vista como una herramienta o una estrategia para la formación del profesorado, a “investigar se aprende investigando”, y si la pretensión es que los maestros conviertan la investigación en su mejor ayuda y se apropien de ella como un recurso para identificar y comprender los contextos donde se desempeñan; se requiere que en los procesos de educación inicial de los docentes, se incluya la investigación como eje principal de la formación.

La pertinencia de esa propuesta, se fundamenta justamente en la necesidad de estudiar los programas de formación inicial que brindan a los futuros docentes, herramientas en la adquisición de un pensamiento pedagógico, se les enseñe aprender a aprender, a reflexionar, a desarrollar posturas críticas y habilidades propositivas, ante cualquier situación que se les presente a lo largo de su vida profesional y que implementen la investigación educativa como estrategia para atender e intervenir las problemáticas escolares.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguerrondo, I., y Vezub, L. (2011). Las instituciones terciarias de formación docente. Condiciones institucionales para el liderazgo pedagógico en la formación inicial. *Educar*, 47(2), 211-235, <https://www.raco.cat/index.php/Educar/article/view/248534>
- Ávalos, B., Cavada, P., Pardo, M., y Sotomayor, C. (2010). La profesión docente: temas y discusiones en la literatura internacional. *Estudios Pedagógicos*, XXXVI(1), 235-263.
- Birgin, A. (2011). Entrevista a Philippe Meirieu. *Revista IICE*, (30), 5-16.
- Braslavsky, C. (2003). **Cinco pilares para promover un cambio de paradigma en la educación del profesorado.** En I. Aguerrondo y C. Braslavsky (Coords.), *Escuelas del futuro ¿Qué formación docente se requiere?* (pp. 13-44). Papers Editores.
- Cano, M. C., Granja, L. C., y González, H. (2018). The teachers' training in Colombia. Beginnings, route and current events. *Modern Applied Science*, 12(9), 65-70.
- Casanova, I., e Inciarte, A. (2016). Integración curricular del perfil por competencias a partir de un ordenamiento transversal. *Opción*, 32(E-13), 411-434.
- Castro, E., Peley, R., y Morillo, R. (2009). La praxis educativa: una aproximación a la realidad en el aula. *Revista Venezolana de Gerencia*, 14(45), 125-143.
- Chacón, M. A., Chacón, C. T., y Alcedo, Y. A. (2012). Los proyectos de aprendizaje interdisciplinarios en la formación docente. *RMIE. Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(54), 877-902.
- Coaquira, C. (2020). Prácticas pedagógicas desde el enfoque socioformativo: Una autoevaluación Docente en Perú. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXVI(E-2), 260-274. <https://doi.org/10.31876/rcc.v26i0.34126>
- Contreras, J. (1997). *La autonomía del profesorado*. Ediciones Morata, S. L.
- Davini, M. C. (2015). *La formación en la práctica docente*. Paidos.
- Freire, P. (1980). *El mensaje de Paulo Freire: Teoría y práctica de la liberación*. Marsiega.
- Fullan, M. (2012). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Octaedro.
- Gajardo, M. (2012). El actual escenario de las políticas docentes en América Latina. *Formas & Reformas de la Educación: Serie Políticas*, 14(41), 1-4.
- Galán-Briseño, L. M., y Castro-Sánchez, M. (2016). Aprendizaje basado en la investigación científica (ABIC), en los estudiantes de L.C.P. del CUCIE-NEGA de la Universidad de Guadalajara. *Opción*, 32(E-13), 514-539.
- Giroux, H. (2013). La Pedagogía crítica en tiempos oscuros. *Praxis Educativa*, XVII(1y2), 13-26.
- González, E., Muñoz, M., Pérez, A. C., y Olivares, M. D. L. A. (2019). Construcción de la identidad profesional docente en educación infantil en Córdoba (España). *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXV(3), 30-41.
- Granja, L. C., y Cano, M. C. (2017). La investigación formativa como estrategia pedagógica para la construcción del conocimiento. Una mirada desde las políticas, los actores, las prácticas y los discursos. En M. C. Cano (Comp.), *El prisma de la Formación Docente en Colombia. Teoría pedagógica y exerencias didácticas* (pp. 53-67). Universidad Santiago de Cali.
- Habermas, J. (1998). *Facticidad y validez. Sobre el derecho y el Estado democrático de derecho en términos de teoría del discurso*. Trotta.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, M. D. P. (2014). *Metodología de la investigación*. Editorial McGraw-Hill.
- Hurtado, J. (2000). *Metodología de la investigación holística*. Fundación Sypal.
- Imbernon, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*. Editorial Graó.
- Imbernon, F. (2001). Claves para una nueva formación del profesorado. *Investigación en la Escuela*, (43), 57-66.
- Imbernon, F. (2007). Asesorar o dirigir. El papel del asesor/a colaborativo en una formación permanente centrada en el profesorado y en el contexto. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(1), 145-152.

- Inciarte, A., Camacho, H., y Castilla, D. (2017). Sistematización de experiencias formativas en competencias docentes investigativas. *Opción*, 33(82), 322-343.
- Kepler, K. (1999). Investigación en la enseñanza: Implicaciones para los programas de formación del profesorado. En A. I. Pérez, J. Barquin y J. F. Angulo (Eds.), *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica* (pp. 339-363). Ediciones Akal.
- Loaiza, Y. E. (2011). Las escuelas normales superiores colombianas: Reformas y tensiones en la segunda mitad del Siglo XX. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 7(2), 67-93.
- Morin, E. (2000). Los 7 saberes necesarios para una educación del futuro. Unesco.
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, E., y Perrenoud, P. (2010). *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*. Fondo de Cultura Económica.
- Perrenoud, P. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. *Revista de Tecnología Educativa (Santiago - Chile)*, XIV(3), 503-523.
- Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y oficio pedagógico*. Editorial Graó/Colofón.
- Perrenoud, P. (2014). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Editorial Graó/Colofón
- Quispe, D. (2011). *La influencia de la política en la Educación* (Tesis de maestría). Universidad del Callao, Callao, Perú.
- Rivarola, D. (2006). La universidad ante el desafío del cambio. En B. G. De Bosio (Ed.), *La universidad en crisis: Seminario Universidad Católica de Asunción y Universidad de Granada - Melilla y otros ensayos* (pp. 63-73). UNESCO/AECI; CIDSEP/UC.
- Rodríguez-Ponce, E., y Fleet, N. (2020). Relevancia del profesorado universitario en la formación pedagógica. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXVI(4), 419-432. <https://doi.org/10.31876/rcc.v26i4.34671>
- Salazar, C. M., Olguín, C. E., y Muñoz, Y. A. (2019). Competencias genéricas en la educación superior: Una experiencia en la Universidad del Bío-Bío, Chile, *Revista Venezolana de Gerencia*, 24(87), 807-825.
- Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós.
- Schön, D. A. (1998). *El profesional reflexivo: Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós Ibérica.
- Terhart, E. (1987). Formas de saber pedagógico y acción educativa o, ¿qué es lo que forma en la formación del profesorado? *Revista de Educación*, (284), 133-158.
- Terigi, F. (2010). *Desarrollo profesional continuo y carrera docente en América Latina*. Serie Documentos (50). Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL).
- Valles, M. (1999). *Técnica cualitativas de investigación social: Reflexión metodológica y práctica profesional*. Editorial Síntesis, S. A.
- Vazquez, M. G. (2015). La calidad de la educación. Reformas educativas y control social en América Latina. *Latinoamérica. Revista de Estudios Latinoamericanos*, (60), 93-124.
- Vezub, L. F. (2005). El discurso de la capacitación docente. Una aproximación a las políticas de perfeccionamiento en la Provincia de Buenos Aires. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, (15), 211-242.
- Vezub, L. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. *Profesorado: Revista de currículum y Formación del Profesorado*, (11), 1-23.
- Vezub, L. F. (2013). Hacia una pedagogía del desarrollo profesional docente: modelos de formación continua y necesidades formativas de los profesores. *Páginas de Educación*, 6(1), 97-124.
- Zeichner, K. M. (1992). Formación reflexiva del profesorado desde una perspectiva crítica. En A. E. García y V. Sánchez (Eds.), *Pensamiento de profesores y desarrollo profesional (Vol. I)* (pp. 309-326). Universidad de Sevilla.