EJE 1

Prácticas innovadoras en los procesos de formación de formadores

Formación inicial: desafíos actuales y tendencias de respuesta para la profesionalización docente

3.er CONGRESO CARIBEÑO DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Nuevos conocimientos para la mejora de los procesos pedagógicos

INSTITUTO SUPERIOR DE FORMACIÓN DOCENTE SALOMÉ UREÑA
ISFODOSU

RECIE
REVISTA CARIBEÑA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Formación inicial: desafíos actuales y tendencias de respuesta para la profesionalización docente

Initial Training: Current Challenges and Response Trends for Teacher Professionalization

Luz Elena Patarroyo López[1]

Resumen

La brecha educativa limita la vida digna para un alto porcentaje de la población estudiantil. Una barrera para la calidad educativa es la crisis profesional docente consistente en una crisis de saberes pedagógicos. De ahí que se propone un análisis documental para establecer desafíos actuales y tendencias de respuesta en la formación inicial, entendida esta como base de la profesionalización docente. La situación establece la necesidad de cuestionar el diálogo de los programas de formación con la sociedad del conocimiento y con las políticas educativas internacionales. Encuentra como tendencia debatir los enfoques pedagógicos de las competencias y propone privilegiar la visión constructivista para su desarrollo, además de la flexibilización e internacionalización del currículo, la opción por planes de estudio concurrentes y la práctica a lo largo del trayecto formativo. Todo esto, en una perspectiva humana de considerar al docente autor, autora de su aprendizaje.

Palabras clave: brecha educativa, competencias, constructivismo, formación inicial docente, innovación curricular, profesionalización docente.

Abstract

The educational gap limits a dignified life to a high percentage of the student population. An obstacle to educational quality is the teacher's professional crisis based on a pedagogical knowledge crisis. Therefore, it has been proposed a documental analysis to stablish current challenges and response trends in the initial training, understanding it as a foundation for the teacher's professionalization. This situation stablishes the need to question the dialog of the educational programs with the knowledge society and the international educational policies. It also found as a tendency to debate the pedagogical approaches from the competences and proposes to privilege the constructivist vision to its development. In addition to the flexibility and internationalization of the curriculum, the option for concurrent study plans and the practice throughout the educational path. All of these, in a human perspective considering teachers as authors of their learning.

Keywords: education gap, competencies, constructivism, curriculum innovation, initial teacher training, teaching professionalization.

[1] Instituto Superior de Estudios Educativos Pedro Poveda ISESP. República Dominicana, dirinvestigacion@isesp.edu.do

1. Introducción

La brecha educativa en los países latinoamericanos y del Caribe niega los derechos al respeto a la vida y a la dignidad humana, a la igualdad de derechos y a la justicia social, a la diversidad cultural y social. Las causas son múltiples; entre ellas, las barreras de acceso y permanencia, de calidad educativa, de reconocimiento de la diversidad cognitiva, cultural y de género, al igual que la disponibilidad de recursos educativos, económicos y de infraestructura, de manera universal, para niños y niñas en edad escolar a lo largo de los territorios nacionales.

La tarea docente es uno de los factores que en la última década y, de manera más contundente, durante la pandemia, ha tomado relevancia como medio para superar la brecha de calidad educativa, dado su rol como acompañante del estudiantado mediante la creación de ambientes y condiciones para el aprendizaje. De hecho, se afirma que «la enseñanza debe profesionalizarse aún más, como un esfuerzo de colaboración en el que los docentes son reconocidos por su trabajo como generadores de conocimiento y figuras clave en la transformación educativa y social» (UNESCO, 2022).

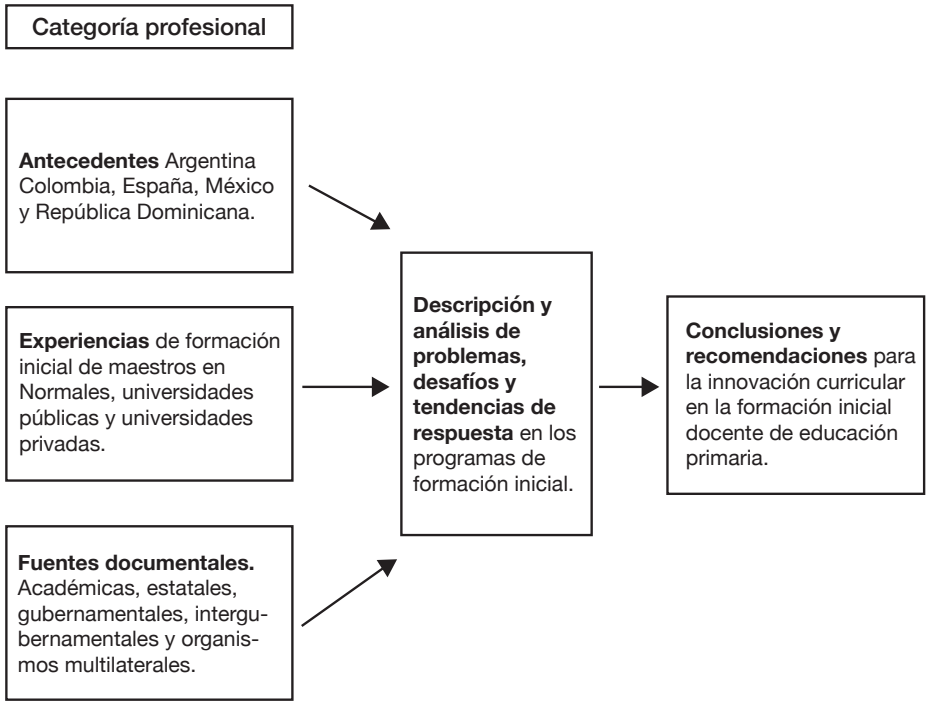
La profesionalización docente sucede en dinamismos concurrentes en los que están implicados tanto el reconocimiento de su campo disciplinar específico, la valoración social y económica, así como la pertinencia de los programas de formación inicial acorde a los condicionamientos actuales. Para ello, se hace necesario la identificación de los desafíos contemporáneos, a la vez que se establecen las tendencias de respuestas que en diversas latitudes se vienen fraguando.

La presente investigación, promovida e impulsada por el Instituto Superior de Estudios Educativos Pedro Poveda (ISESP), ha tenido como propósito elaborar un balance actual de desafíos y sus tendencias de respuesta en cinco países de Iberoamérica: Argentina, Colombia, España, México y República Dominicana. Esto mediante un estado del arte que posibilita identificar elementos relevantes para la innovación curricular en la perspectiva de superar las barreras actuales que afronta la calidad educativa.

2. Metodología

Se ha optado por una investigación documental con especial atención a los últimos veinte años, tomando como referencia las categorías de Londoño, Maldonado y Calderón (2016, 10). Estas se consideran antecedentes de programas de formación inicial de maestros de Educación Primaria en los países mencionados y detallan experiencias de diversas instituciones: normales, universidades públicas y universidades privadas, entre otras, que ofrecen este tipo de programas. Por último, se tienen como referencia fuentes documentales, tanto académicas, estatales, gubernamentales e intergubernamentales, como de organismos multilaterales.

Figura 1
Categorías y ruta metodológica



Nota: creación propia.

El análisis documental parte del supuesto de que existe un correlato entre la barrera de calidad educativa y la crisis profesional docente consistente en una crisis de saberes pedagógicos. Estos se analizan primeramente abordando las implicaciones que tienen para la formación inicial en tres ámbitos: el tránsito de la sociedad de la información a la sociedad del conocimiento, la globalización e internacionalización de las políticas educativas, y las incertidumbres y complejidades puestas de relieve por la COVID-19.

Es de notar que el estudio sobre la afectación por la pandemia, dada la magnitud de la situación, se constituyó en una investigación complementaria que responde a otra metodología. Los resultados pueden encontrarse en *Desafíos y aprendizajes en la formación de formadores surgidos por la COVID-19* (Patarroyo, Soto, Valdés, 2022).

A continuación se destacan las tendencias de respuesta a la crisis de saberes profesionales docentes mediante el análisis de la tensión/implicación entre la teoría y la práctica en los programas de formación de educadores. Este análisis se realizó considerando tres categorías: los enfoques de concurrencia o secuencialidad en el diseño curricular de los programas de formación inicial docente, las concepciones sobre investigación en relación con la tarea docente y las tendencias sobre la práctica educativa de los estudiantes a lo largo del plan de estudio.

3. Resultados

El surgimiento de la sociedad del conocimiento, originada por el desarrollo científico tecnológico y, en específico, por el procesamiento de información, la generación de conocimiento y las tecnologías de la información (Castells, 2002) para la resolución de problemas con perspectiva sistémica (Tobón et al., 2015), ha devenido en dos fenómenos: la creación, difusión y utilización de la información y del conocimiento como centro de la producción en todos los ámbitos de la actual sociedad y el comprometer la evolución de la humanidad a esta forma de producción.

En este contexto las instituciones de educación superior están abocadas a saber más en menos tiempo, a discernir sobre qué conocimiento producir y a quién dirigirlo, y a definir qué competencias deben desarrollar sus estudiantes para que puedan integrarse eficaz y críticamente al vertiginoso caudal de información. En el caso de los programas de formación inicial docente sucede que en diversas ocasiones interactúan precariamente con la sociedad de la información, teniendo como consecuencia que mientras la «sociedad se transforma en progresión geométrica, los modelos de formación inicial docente cambian en progresión aritmética, evidenciándose una brecha que se amplía y se traduce en la distancia que aún persiste entre la teoría y la práctica, la demanda social y la oferta educativa» (Gil, 2018, 289).

Tal situación conduce a la «crisis de los saberes y a la emergencia de nuevos conocimientos y exigencias de desempeño profesional que pueden correr el riesgo de enfocar la formación de los docentes en el soporte y despliegue de saberes técnicos y que despoja a la docencia de su riqueza heurística y sobre todo intelectual» (Rojas, 2013).

Por su parte, la globalización e internacionalización de las políticas educativas han sido producto de «la decisión de los países por cambiar su rumbo económico hacia relaciones económicas globales» (Valdés, 2015). Esto ha traído diversas consecuencias en los últimos 30 años. Entre ellas seguir las recomendaciones en materia educativa que proponen los organismos multilaterales. Por ejemplo, en la actualidad, para América Latina la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) propone cuatro orientaciones para la formación inicial docente: a. Promover el ingreso de mejores candidatos a la docencia. b. Fortalecer la calidad de los programas de formación docente. c. Ofrecer una formación de calidad pertinente para el trabajo educativo con grupos sociales desfavorecidos. d. Asegurar sistemas apropiados de regulación de la calidad de los programas de formación y de quienes egresan de ellos (OREALC/UNESCO, 2016a, como se citó en Arias et al., 2018).

Las tendencias de respuesta a estos desafíos parten de la constatación de que este panorama de globalización económica ha complejizado el currículo y ha generado nuevas tensiones y lenguajes que responden a nuevos paradigmas teóricos y epistemológicos. En consecuencia, el rol docente en los procesos de enseñanza-aprendizaje y evaluación se ha transformado. También lo han hecho los perfiles profesionales y académicos y, de manera notable, los procesos de evaluación de maestros y estudiantes, basados ahora en criterios de desempeño y en resultados de aprendizaje.

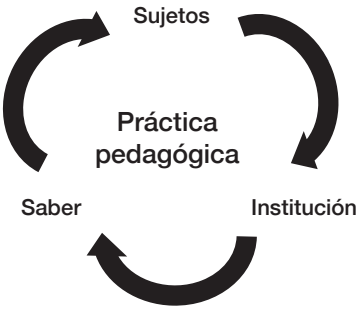
La internacionalización de las políticas educativas promueve el tránsito de currículos por contenidos a currículos por competencias. Ellos postulan la formación integral del sujeto en su saber conocer, su saber hacer, su saber ser y su saber convivir. Aunque pareciese única esta formulación, la implementación se realiza desde diversos enfoques, entre ellos conductistas, es decir, atributos que son verificados mediante la ejecución satisfactoria; funcionalistas, en los que la competencia es el conjunto de habilidades y conocimientos que se aplican en el desempeño de una función ocupacional y se verifican en los resultados del trabajo; constructivistas, en los que la competencia se realiza a partir de la construcción propia del individuo mediante un conjunto de acciones de carácter educativo que le permiten apropiarse progresivamente de estructuras de conocimiento que se verifican en el desarrollo de las capacidades para innovar y crear (Mertens, 1996, como se citó en Pavié, 2011).

Los enfoques de los currículos por competencias para la formación docente se verifican en los tipos de resultados que se piden a los estudiantes de magisterio. Estos hablan no solo de los estudiantes, sino, también, del programa, de su concepción y de cómo se entiende el saber profesional, es decir, el saber pedagógico.

Una postura crítica en este sentido la presenta el Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica, GHPP, de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, que basa su concepción en superar la división de la teoría y la práctica. Así afirman:

> …que el saber pedagógico es el modo de ser del discurso que caracteriza una práctica pedagógica en un momento determinado en un contexto cada vez más globalizado. Dicho de otro modo, la noción de práctica pedagógica emerge, de una relación entre el sujeto, la institución y el saber. Entonces, la práctica pedagógica no es lo que se hace, sino lo que se produce de la relación, apartándose de considerarla solo como lo que se hace en el aula o en la escuela y opuesto a la teoría pedagógica o al saber pedagógico entendidos como lo que se dice, o lo que se piensa, o se investiga sobre dicha práctica en un contexto determinado (Álvarez, 2015).

Figura 2
Práctica pedagógica



Nota: Creación propia.

Este planteamiento pone de manifiesto tres desafíos. El primero, sobre cómo se deben interrelacionar la teoría y la práctica en el plan de estudios, superando jerarquías y subordinaciones entre los conocimientos disciplinares y los conocimientos pedagógicos y didácticos, o entre los conocimientos profesionales docentes y las áreas de conocimiento. El segundo es la relación dialéctica entre teoría y práctica, que marca necesariamente la concepción que se tiene en relación con la práctica educativa o prácticum en el currículo de formación inicial de maestros. El tercer desafío lo constituye la formación en investigación como parte del bagaje de los futuros docentes o como incorporación de la investigación en la práctica educativa, medio para aprender a aprender y aprender a innovar.

Ahora bien, el primer desafío ha generado por lo menos dos tendencias, expresadas por Diez-Gutiérrez y Dolz-Romero (2018):

> Tanto en España como en los países de la UE podemos encontrar dos variantes o modelos en la formación inicial del profesorado, dependiendo de la organización de los correspondientes estudios superiores: a) modelos llamados simultáneos o concurrentes donde la formación científica en el ámbito disciplinar elegido y la formación pedagógico-didáctica están asociadas a la profesión de docente, se adquieren simultáneamente y se encuentran recogidas en el mismo plan de estudios. Este es el modelo para cursar el grado universitario en Infantil y Primaria. b) el consecutivo en el que se dividen claramente ambos tipos de formación, científico-disciplinar, primero, y luego pedagógico-didáctico (p. 100).

La tendencia en relación con este primer desafío en Latinoamérica es la interrelación permanente entre teoría y práctica, entre saberes disciplinares, didáctica de las disciplinas y procesos de enseñanza-aprendizaje. Esta tendencia está plasmada en los diseños curriculares de los programas de formación inicial de maestros, y su implementación está condicionada por las posibilidades, capacidad, experiencia y bagaje de los equipos docentes para construir esa interrelación en las situaciones de aprendizaje.

El segundo desafío hace referencia a la presencia de la práctica educativa o prácticum como resultado de la relación dialéctica entre teoría y práctica en el currículo. Por ahora, la tendencia creciente tanto en América Latina como en Europa es que la práctica educativa se debe desarrollar a lo largo del plan de estudios (UNESCO, 2006). Esto, en coherencia con los criterios de procesualidad, intensidad, complejidad y diversidad en diálogo con la teoría relevante y correspondiente con las situaciones prácticas. De igual modo, se ha llegado al consenso de que la práctica se debe desarrollar en diversos contextos, de tal manera de que quienes se forman para ser maestros puedan tener una visión más completa de su futuro trabajo.

El tercer desafío, consecuencia de la tensión entre la teoría y la práctica, es la formación en la investigación como parte del bagaje de los futuros docentes y, de manera especial, la incorporación de la investigación en la práctica educativa como medio para aprender a aprender de la experiencia propia y aprender a innovar a partir de la acción reflexiva sobre la propia práctica. Sobre este punto todavía no hay una tendencia que se sobreponga.

De esta manera es posible identificar en los currículos la presencia de un buen número de horas dedicadas a la participación en grupos de investigación como aprendices, al aprendizaje de metodologías o su absoluta ausencia.

4. Conclusiones

Incidir desde la formación inicial en la profesionalización docente y, con ello, en la superación de las barreras de la calidad educativa es una ruta que no puede ser entendida como fórmula precisa, sino como un medio de posibilidad para la transformación de la cultura educativa. Esto en un contexto que exige grandes y rápidas transformaciones de los programas académicos, desarrollo de habilidades, capacidades y conocimientos para dar respuesta a contextos educativos de creciente complejidad.

Agenciar innovaciones en este sentido no dependerá de los conocimientos y las habilidades personales, sino de ganar capacidad colectiva de los equipos académicos que posibilite desarrollar planes de estudio, currículos y ambientes de aprendizaje que incluyan un diálogo entre teoría y práctica que permita construir la práctica educativa desde los sujetos, los saberes y las instituciones en los contextos específicos, emprender rutas para la investigación educativa desde el primer día y que se promueva un conocimiento del contexto educativo como complejo y multivariado.

5. Agradecimientos y reconocimientos

- Dra. Dinorah García Romero, rectora del Instituto Superior de Estudios Educativos Pedro Poveda, ISESP.
- Dra. María Guadalupe Valdés Dávila, mentora en la estancia posdoctoral en el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO).
- Dr. Juan Carlos Silas Casillas, coordinador del doctorado interinstitucional de Educación ITESO, Universidad Jesuita de Guadalajara.
- Dña. María Ana Tonogbanua, Fundación Institución Teresiana.

6. Referencias bibliográficas

Álvarez A. (2015). Del saber pedagógico a los saberes escolares. *Pedagogía y Saberes* N.º 42. Universidad Pedagógica Nacional. Colombia. https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/3683

Arias, D. H., Flórez, O. C., Barragán, I. G., León, A. C., Rodríguez, S. P., Valbuena, É. O. (2018). *Entre las exigencias de calidad y las condiciones de desigualdad: Formación inicial de profesores en Colombia*. Colciencias, Universidad Pedagógica Nacional.

Castells, M. (2002). La dimensión cultural de Internet. Universitat Oberta Catalunya. https://www.uoc.edu/culturaxxi/esp/articles/castells0502/castells0502.html

Díez-Gutiérrez E. J., Dolz-Romero M.D. (2018). Hacia un nuevo modelo de formación y acceso a la función docente: propuestas a debate. *Docencia e Investigación* N.º 28. https://revista.uclm.es/index.php/rdi/article/view/1751

Gil, R. L. (2018). La formación docente: horizontes y rutas de innovación. CLACSO. https://r.issu.edu.do/l?l=14493mTe

Londoño, O. L., Maldonado, L. F., & Calderón, L. C. (2016). *Guía para construir estados del arte.* Bogotá: International Corporation of Network of Knowlegde, ICONK.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco]. (2022). *Reimaginar juntos nuestros futuros, un nuevo contrato social para la educación.* https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381560

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco] (2006). *Modelos innovadores en la formación inicial docente: estudio de casos de modelos innovadores en la formación docente en América Latina y Europa.* Santiago: OREALC / Unesco.

Patarroyo-López, L., Soto-Barajas, M., Valdés-Dávila, M. (2022). Desafíos y aprendizajes en la formación de formadores surgidos por la COVID-19. *Sinéctica* N.º 58, sesión abierta. https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/1394

Pavié, A. (2011). Formación docente: hacia una definición del concepto de competencia profesional docente. *REIFOP*, *14*(1), 67-80. web: http//www.aufop.com

Rojas Moreno, I. (2013). La formación del profesorado en el contexto de la posmodernidad: Algunas reflexiones sobre los saberes de los docentes del nivel básico. En P. Ducoing Watty (Coord.), La escuela normal: Una mirada desde el otro (pp. 79-116). México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. http://132.248.192.241:8080/xmlui/handle/IISUE_UNAM/235

Tobón, S., Guzmán C. E., Hernández, J. S., Cardona, S. (2015). Sociedad del conocimiento: Estudio documental desde la perspectiva humanista y compleja*. Revista Paradigma Vol. XXXVI. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7302396*

Valdés, M. (2015). *El contexto de la Reforma Educativa. Hurgar para comprender la configuración de la nueva ecología de la Educación.* Documento inédito. México: ITESO.