

# Formación docente y calidad de la educación\*

Milton Fernando Trujillo Losada\*\*

Daniela García Sánchez\*\*\*

Julián Franco\*\*\*\*

Recibido: 17-06-2022

Aceptado: 28-07-2022

**Citar como:** Trujillo Losada, M. F., García Sánchez, D. y Franco, F. (2023). Formación docente y Calidad de la educación. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, 16(1), 99-128. <https://doi.org/10.15332/25005421.7896>

## Resumen

**Objetivo:** Este documento reconoce que la educación y el sistema educativo constituyen uno de los principales instrumentos de cambio con el que cuenta una sociedad; también señala la importancia que

\*Nota: Este ejercicio de investigación se realizó en el marco del curso *Contexto educativo colombiano y latinoamericano* del doctorado en Educación de la Universidad de los Andes. Este reconocimiento y esta preocupación general sobre el sistema educativo, cobran vigencia como aspectos reflexivos en el marco de los propósitos del curso, toda vez que pretende “brindar a los estudiantes herramientas conceptuales que les permitan desarrollar un análisis detallado del contexto en el que se desenvuelve el sistema educativo colombiano y latinoamericano” (Programa del curso, 2021). Para alcanzar esta meta, se identificaron algunos factores y elementos que se asocian a la denominada “materialización del derecho a la educación” y entran en relación con las miradas contemporáneas que conectan el sistema educativo con los procesos de mejoramiento de la calidad y los “grandes desafíos del sector de cara al siglo xxi” (Ibidem). Los autores agradecen los comentarios y observaciones de los profesores Hernando Bayona Rodríguez y Alejandro Casas, quienes revisaron el documento inicial que hizo parte del trabajo final de curso titulado “Formación inicial y continua de docentes”. A pesar de lo anterior, no existe ningún conflicto de intereses que revelar.

\*\*Profesor titular de la Universidad del Valle-Cali, adscrito a la Facultad de Educación y Pedagogía. Estudiante del doctorado en Educación de la Universidad de los Andes.

Correo electrónico: [milton.trujillo@correounivalle.edu.co](mailto:milton.trujillo@correounivalle.edu.co)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2081-8681>

Google Scholar: [https://scholar.google.com/scholar?hl=es&as\\_sdt=0%2C5&q=milton+trujillo+losada&oq=](https://scholar.google.com/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=milton+trujillo+losada&oq=)

CVLAC: [https://scienti.minciencias.gov.co/8081/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod\\_rh](https://scienti.minciencias.gov.co/8081/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh)

LinkedIn: <https://www.linkedin.com/in/miltonfrujillo/>

\*\*\*Coordinadora de currículo y pedagogía de la Fundación Poderosas Colombia. Magister en educación de la Universidad de los Andes.

Correo electrónico: [dgs405@gmail.com](mailto:dgs405@gmail.com)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9734-4149>

Google Scholar: <https://scholar.google.com/citations?hl=es&authuser=1&user=a60zonsAAAAJ>

CVLAC: [https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod\\_rh=0002039949](https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0002039949)

LinkedIn: <https://www.linkedin.com/in/daniela-garc%C3%ADa-sanchez-467735b2/>

\*\*\*\*Docente en el Colegio San Bartolomé la Merced-Bogotá. Candidato a Magister en Educación de la Universidad de los Andes.

Correo electrónico: [jf.franco@uniandes.edu.co](mailto:jf.franco@uniandes.edu.co)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9032-8143>

CVLAC: [https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod\\_rh=0002039908#](https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0002039908#)

LinkedIn: <https://www.linkedin.com/in/julian-franco-b743b917a/>

el profesorado desempeña para la educación y la formación en los distintos niveles y etapas del sistema educativo como mediador de los procesos de enseñanza y aprendizaje. *Metodología:* El análisis documental realizado a 19 documentos (y 455 abstract), desde la perspectiva hermenéutica, señala que desde hace tres décadas, las cuestiones relacionadas con las características y condiciones de la profesión docente se han convertido en objeto permanente de atención en la investigación sobre educación. *Resultados:* Este ejercicio de indagación ha rastreado reformas educativas de algunos países de América Latina que se han llevado a cabo para reformar la carrera docente con el propósito del mejoramiento de la calidad de los sistemas educativos nacionales e internacionales. *Conclusiones:* Este interés ha permitido ubicar la formación docente inicial y el desarrollo profesional continuo como los elementos centrales de la calidad educativa, sobre los cuales se han proyectado estudios, diagnósticos, programas y diferentes intervenciones en cuanto a políticas institucionales de carácter nacional e internacional.

**Palabras clave:** formación de docentes, reforma de la educación, calidad de la educación, política educacional, desarrollo de las habilidades, planificación de la educación.

## Teacher training and Quality of education

### Abstract

*Objective:* This document recognizes that education and the educational system constitute one of the main instruments of change that society has. It also points out the importance that the teaching staff plays for education and training at the different levels and stages of the educational system as a mediator of the teaching and learning processes. *Methodology:* The documentary analysis carried out on 19

documents (and 455 abstracts), from the hermeneutic perspective, indicates that for three decades, issues related to the characteristics and conditions of the teaching profession have become a permanent object of attention in research about education. *Results:* This inquiry exercise has tracked educational reforms in some Latin American countries that have been carried out to reform the teaching career with the purpose of improving the quality of national and international educational systems. *Conclusions:* This interest has made it possible to locate initial teacher training and continuous professional development as the central elements of educational quality, on which studies, diagnoses, programs, and different interventions have been projected at the level of national and international institutional policies.

**Keywords:** teacher education, educational reform, quality of education, educational policy, skills development, educational planning.

## Formação de professores e qualidade do ensino

### Resumo

*Objetivo:* Este documento reconhece que a educação e o sistema educacional constituem um dos principais instrumentos de mudança que uma sociedade possui; Destaca também a importância que o corpo docente tem para a educação e formação nos diferentes níveis e fases do sistema educativo como mediador dos processos de ensino e aprendizagem. *Metodologia:* A análise documental realizada em 19 documentos (e 455 resumos), na perspectiva hermenêutica, indica que, há três décadas, questões relacionadas às características e condições da profissão docente tornaram-se objeto permanente de atenção nas pesquisas sobre educação. *Resultados:* Este exercício de investigação acompanhou as reformas educacionais em alguns países da América Latina que foram realizadas para reformar a carreira

docente com o objetivo de melhorar a qualidade dos sistemas educacionais nacionais e internacionais. *Conclusões:* Este interesse permitiu situar a formação inicial de professores e o desenvolvimento profissional contínuo como elementos centrais da qualidade educativa, sobre os quais se projectaram estudos, diagnósticos, programas e diferentes intervenções ao nível das políticas institucionais nacionais e internacionais.

**Palavras-chave:** formação de professores, reforma da educação, qualidade da educação, política educacional, desenvolvimento de habilidades, planejamento educacional.

## Introducción

Partimos del hecho de reconocer que el sistema educativo es esencial en el desarrollo de las sociedades modernas y, por tanto, el rol que tienen los docentes se convierte en un eje estratégico para la reflexión, cuando de calidad educativa se trata. Para el presente estudio, nos centraremos en el docente y su formación, dado que es el mayor responsable de llevar a cabo los procesos de enseñanza-aprendizaje y es el encargado de alcanzar las metas o estándares planteados por los gobiernos y la sociedad. Por ese motivo realizamos un análisis documental con base en algunos estudios que se han desarrollado en torno a las reformas a la profesión docente, su formación y desarrollo continuo para comprender cómo se responde a los intereses internacionales, conocer cuál es la noción que hay detrás, reconocer quiénes fueron partícipes de las reformas e identificar las características de la profesión luego de la reforma.

En síntesis, abordaremos el asunto de la formación docente a la manera de tensiones, que tienen a la base la reflexión por el sentido y

los contenidos de las reformas políticas de la carrera docente, por un lado, y a la preocupación por las finalidades de los actos y prácticas pedagógicas, por otro; preocupaciones constantes de los profesores en formación, quienes heredarán la difícil responsabilidad de la formación humana desde el escenario educativo.

Este documento presenta, en general, un análisis documental, realizado sobre algunas fuentes de literatura que permiten conocer lo que se ha producido y publicado en torno a la formación docente y su relación con la calidad educativa que ofrecen los sistemas educativos de talla mundial. El siguiente apartado señalará los referentes metodológicos que estructuran el desarrollo de la investigación y las categorías establecidas para el análisis de la información. Posteriormente, se presentan los hallazgos más significativos en torno a las reformas de la formación docente, la profesión y su práctica, como resultado de un ejercicio de "tejido conceptual", a partir del análisis de la información entresacada de los documentos seleccionados. Por último, a manera de "final abierto", presentamos no solo las conclusiones de este ejercicio, sino también las limitaciones e implicaciones del estudio, que permitirán pensar en futuras indagaciones en conexión con la política pública.

## Método

Durante la selección de la metodología identificamos como estrategia de trabajo el análisis documental, que se puede entender como un conjunto de acciones u operaciones que ayudan a seleccionar las ideas más relevantes de una serie de documentos, analizarlas y entretejerlas para abordar una temática específica. Pretendemos superar la lectura literal de los documentos para adentrarnos en una lectura más reflexiva, intencionada, con el fin de reagrupar las ideas y los resultados de las investigaciones, siguiendo un método lógico de

análisis, para alimentar unos grupos temáticos de interés particular o las denominadas categorías de reflexión. (Lara y Rabanal, 1978; Lozano y Mitre, 1987).

Por otra parte, decidimos estructurar las categorías de análisis teniendo en cuenta el estudio de Elacqua *et al.* (2018) titulado *Profesión: Profesor en América Latina ¿Por qué se perdió el prestigio docente y cómo recuperarlo?* Este ejercicio se realizó a partir de la identificación de dos grandes grupos de ideas que definimos como macrocategorías y seleccionamos unas temáticas que, a modo de categorías, orientaron no solo la selección de los textos sino la organización de la información, así:

- Macro categoría 1: Las reformas de formación docente y la profesión docente
  - Categoría 1: Los motivos sociales que generaron algunas reformas de formación docente
  - Categoría 2: Los aspectos políticos que motivaron las reformas de formación docente
  - Categoría 3: Intereses internacionales para el diseño de reformas de formación docente
- Macro categoría 2: Las reformas de formación docente y la práctica docente
  - Categoría 1: Características iniciales de la carrera docente
  - Categoría 2: Características continuas para el desarrollo de la carrera docente
  - Categoría 3: Razones para renunciar a la carrera docente

La búsqueda avanzada a través de la base de datos SCOPUS, permitió identificar la producción investigativa en torno a los conceptos *Formación Docente*. En total, se identifican 455 documentos que articulan estos conceptos, publicados entre los años 1965 y 2021, presentándose entre los años 2010 y 2020 el 91,2% de la producción científica (415 artículos). La mayoría de las publicaciones han sido producidas en países como España (149 documentos) y Chile (108 documentos), y en mediana medida en Brasil (48 documentos), México (28 documentos), Colombia (22 documentos), USA (21 documentos) y Argentina (20 documentos). El 80% de las publicaciones están relacionadas desde la formación docente en las Ciencias Sociales, mientras que el 10% lo hace para las Humanidades, y el restante en referencia a las Ciencias Básicas. Vale señalar que solo el 5,5% de estos documentos referencian apoyos de instituciones públicas como ministerios o secretarías para el desarrollo de su investigación, el 3% corresponde a apoyos de universidades y solo una publicación es financiada por la Unión Europea.

Lo anterior dio inicio al primer momento del ejercicio, que sirvió de referente para la identificación de la información clave (estudios más significativos y publicaciones más pertinentes). Así, empleando la estructura de macrocategorías, los criterios de relación directa con los objetivos específicos de este ejercicio y la intención de seleccionar los mejores documentos que aportaran a nuestra reflexión, seleccionamos de los 455 arrojados por la búsqueda en SCOPUS aquellos que nos ayudaran a concretar los elementos que definen cada categoría. Luego de revisar el *abstract* de cada uno de los documentos, e identificar aquellos en los que los conceptos claves apuntaran en la misma dirección del propósito de nuestro ejercicio, el resultado fue de 19 documentos que aportaron a la configuración de la reflexión.

El segundo momento del ejercicio, posterior a la identificación de los textos y una vez clasificados de acuerdo con su posible

contribución, corresponde al tiempo de la lectura de los textos. Sin embargo, dos elementos sirvieron de orientadores para este momento: a) usando la referencia de Smith y Pohland (1974, citado en Simons, 2009) señala que las categorías de análisis nos sirven a la manera de temas prefigurados, en el sentido de "orientación sobre qué investigar, pero no limitan el proceso de investigación". b) se hace referencia a la organización de las ideas a través de matrices que permiten realizar un sencillo análisis de su contenido temático. En esa medida, los resultados de la indagación documental, fueron tomando sentido una vez que se iban agregando y sumando su ordenamiento en las matrices de sentido.

Finalmente, durante el tercer momento fuimos tejiendo las ideas en torno a cada uno de los temas prefigurados que funcionaron como categorías de análisis. Este momento permitió identificar los elementos y aspectos claves en torno a los procesos de formación docente que incluyen las características del sistema general de formación docente, sus falencias y obstáculos, y los criterios que a nivel internacional se han definido para comparar los resultados del mismo.

La selección y análisis de los documentos se realizó con base en la identificación de los aspectos claves requeridos para este ejercicio, y que sirvieron de estructura para la clasificación de las ideas. En este sentido, seleccionamos los siguientes documentos para nuestra reflexión, los cuales se abordan desde la perspectiva hermenéutica, con el propósito de identificar las ideas claves para construir un tejido cualitativo de reflexiones en torno a las categorías del estudio, como se describe más adelante: Ávalos, B., Cavada, P., Pardo, M., y Sotomayor, C. (2010); Barber, M. y Mourshed, M. (2008); Bruns, B. y Luque, J. (2014); Bruns, B., Macdonald, I. H. y Schneider, B. R. (2019); Egido, I. (2020); Elacqua G., Hincapié, D., Vegas, E. y Alfonso, M. (2018); Espinoza, E; Herrera, L; Castellano, J. (2019); Espinoza, E. S. y Carrasco, C. N. (2019); Gaete, A; Castro, M; Pino, F; Mansilla, D. (2017); García Jaramillo, S., Maldonado Carrizosa, D., Perry Rubio, G. E., Rodríguez



Orgales, C. y Saavedra, J. E. (2014); García-Poyato, J. y Cordero, A. (2019); Herrera, J. D. y Bayona-Rodríguez, H. (2018); Herrera, J. D., Urrego, A. y León, M. (2019); Jáspez, J. y Sánchez-Moreno, M. (2019); Miralles-Cardona, C.; Cardona-Moltó, M. y Chiner, E. (2020); Orellana-Fonseca, C., Salazar-Jiménez, R., Farías-Olavarría, F., Martínez-Labrin, S. y Pérez-Díaz, G. (2019); Pinto, R. (2008); Proyecto Tuning – América Latina (2007); y, Vegas, E., S. Loeb, P. Romaguera, A. Paglayan, N. Goldstein, A. Ganimian, A. Trembley y A. Jaimovich. (2013).

## Resultados y Discusión

### *Macro categoría 1: Las reformas de formación docente y la profesión docente*

#### **Categoría 1: Los motivos sociales que generaron algunas reformas de formación docente**

A partir de estudios como el de Elacqua *et al.* (2018), García-Poyato y Cordero (2019) y Bruns, *et al.* (2019), se identificaron seis motivos sociales que generaron diversas reformas en la profesión docente en América Latina. Resulta relevante resaltar que dichos motivos se generaron a raíz la rápida expansión de la cobertura escolar que tuvo lugar a mediados del siglo XX en América Latina, provocando, en primer lugar, la creciente pérdida del prestigio docente. Según Elacqua *et al.* (2018), gracias a la creciente demanda de maestros, se dejaron a un lado procesos rigurosos de vinculación al sistema, flexibilizando los requisitos para la contratación de docentes.

Así mismo, los procesos de formación y capacitación de docentes se vieron afectados, pues las universidades debían formar cada vez más rápido para poder suplir la gran expansión de la educación. Lo anterior ha llevado a una gran pérdida del interés por vincularse a la profesión por parte de los jóvenes de la región. Específicamente,

los casos de Perú, Brasil y Colombia son los más extremos, pues solo entre el 3 y el 5 % de los estudiantes de 15 años expresan algún tipo de interés por la profesión (Elacqua *et al.*, 2018).

Así las cosas, el segundo y tercer motivo de carácter social que generaron las reformas de formación docente en América Latina han sido la disminución y rigidez de los salarios de los docentes generados por el incremento en el número de docentes vinculados al sistema. Por ejemplo, en países como Perú, Chile y Brasil, se registra que los docentes ganan, en promedio, la mitad del salario que puede ganar un profesional de otra área, produciendo una clara desventaja para la profesión docente (Elacqua *et al.*, 2018). Esta situación da lugar a que, como sucede en Perú, el 35 % de los docentes cuenten con un segundo empleo, ya que sus ingresos no son suficientes.

Ligado a lo anterior, se genera el cuarto motivo que consiste en las precarias condiciones en las que deben trabajar algunos docentes en América Latina, pues la infraestructura de las instituciones de la región se registra en un estado deficiente en cuanto a equipamiento, disposición de servicios básicos como baños, oficinas, sala de maestros, laboratorios, entre otros (Elacqua *et al.*, 2018).

El quinto motivo de carácter social, hace referencia a las razones por las que las personas se vinculan a la profesión docente que, por lo general, no es por interés propio, sino porque esta resulta ser una carrera accesible. Este es el caso de Chile, que en 2016 registró que el 36 % de los estudiantes de carreras relacionadas con la pedagogía, estaban matriculados en programas que no requerían pruebas de ingreso. A esta situación se agrega el caso de Brasil, que en 2008 registró que el 20 % de los estudiantes de las facultades de educación habían elegido la carrera por descarte (Elacqua *et al.*, 2018). Ahora bien, para el caso de México, desde el 2011 se calcula una reducción del 57 % de las personas que desean ingresar

a las escuelas normales atribuida a la falta de interés de los jóvenes mexicanos (García-Poyato, J. y Cordero, A. 2019).

Finalmente, el sexto motivo social que aportó a generar reformas de formación docente en América Latina es el abandono de la profesión docente durante los primeros años de trabajo, según Gaete (2017), algunas razones que dan lugar a esta situación son el sentimiento de una escasa autonomía para la toma de decisiones dentro del aula, un choque con la realidad al llegar a los colegios, sobrecarga laboral y dificultades para enfrentar el comportamiento de los estudiantes en el salón de clases. Para el caso de Chile, por ejemplo, se registra una tasa de abandono del 40% de los maestros durante los primeros 5 años de vinculación laboral.

## **Categoría 2: Los aspectos políticos que motivaron las reformas de formación docente**

Al igual que los aspectos sociales que motivaron las reformas de formación docente, los motivos políticos surgen a partir del incremento en la cobertura escolar que tiene lugar en América Latina a mediados del siglo XX. Según Elacqua *et al.* (2018), en el año 1950 solo el 6% de los jóvenes en América Latina estaban matriculados en el colegio, ahora bien, gracias a dicha expansión, en 1990 la cobertura para la secundaria se registraba en el 43% de esa población escolar. El logro en el incremento de la cobertura escolar en la región está ligado, en primer lugar, a la implementación de políticas que generaron el fenómeno de la migración del campo a la zona urbana.

En segundo lugar, la naturaleza desarrollista de las políticas públicas impulsadas en la época, da lugar a dicha expansión, ya que estas se fundamentaban en la idea de que los países desarrollados se debían especializar en la producción industrial de alto valor agregado, mientras que los países en desarrollo se debían concentrar en la producción de materias primas.

Así las cosas, la formación de mano de obra calificada en América Latina era fundamental para satisfacer dichos postulados. En Perú, por ejemplo, en 1968 se implementaron políticas que incrementaron los años de obligatoriedad escolar para los primeros nueve años de estudio, en Brasil, en 1967 se establece la obligatoriedad hasta los 14 años de edad y en Chile se establecen de carácter obligatorio los primeros ocho años de educación en el año 1965 (Elacqua *et al.*, 2018).

Como se mencionó antes, de la rápida expansión de la cobertura escolar, surge el déficit de la infraestructura, pues no se contaba con el espacio para atender a los nuevos estudiantes. Como consecuencia, en 1965, en Colombia y Chile se establece como política pública la doble jornada, por medio de la cual en la franja de la mañana se atendía un grupo de alumnos y de la tarde a otra. Además, en 1975 en Colombia también se realizó una inversión importante para la construcción de nuevas escuelas, pasando de tener 11 000 instituciones, a tener 31 000 en todo el territorio nacional.

Otro de los retos que nacen a raíz de la rápida expansión de la cobertura escolar es el incremento en la demanda de maestros por parte del sistema educativo, lo que llevó a que se tuvieron que vincular al sistema de manera acelerada profesores nuevos. Uno de los efectos más graves de esta situación fue la flexibilización por parte de los gobiernos en los procesos de selección de los docentes, implementando políticas que más adelante motivaron la implementación de reformas a la profesión docente. Por ejemplo, en Brasil y Perú las políticas implementadas permitían la vinculación, al sistema educativo, de personas que no tuvieran un título profesional. Otro es el caso de Chile, que en 1971 registró una planta docente donde más del 70% no contaban con un título profesional. No obstante, se debe aclarar que, la obtención de un título docente no garantiza, del todo, la calidad del ejercicio de la profesión docente.

### **Categoría 3: Intereses internacionales para el diseño de reformas de formación docente**

El estudio de Vegas, *et al.* (2013) proporciona un lente a través del cual se puedan evaluar los méritos de las reformas de las políticas docentes. Se propone un sistema denominado *SABER-Teachers (Systems Approach for Better Education Results)*, a través del cual se identificaron las Metas de Política Docente, es decir, funciones que cumplen en cierta medida todos los sistemas educativos de alto desempeño. Determinaron que estos objetivos deberían estar ligados a algún desempeño medible, que permitiera hacer un seguimiento y que pudieran tener asignación de recursos. El resultado, las 8 metas de la política docente son funciones que todos los sistemas educativos de alto rendimiento cumplen para garantizar que cada aula tenga un maestro motivado, apoyado y competente que pueda avanzar en el aprendizaje de todos y cada uno de los estudiantes.

Las metas de la política se sintetizan así: 1. Establecer expectativas claras para los maestros; 2. Atraer a los mejores a la enseñanza; 3. Preparar a los profesores con formación y experiencia útiles; 4. Hacer coincidir las habilidades de los profesores con las necesidades de los estudiantes; 5. Maestros líderes con directores sólidos; 6. Seguimiento de la enseñanza y el aprendizaje; 7. Apoyar a los maestros para mejorar la instrucción; y 8. Motivar a los maestros para mejorar su desempeño (Vegas, *et al.*, 2013, p. 24).

Acerca de la relación entre la mejora de los sistemas educativos y la formación docente, Barber y Mourshed (2008), toman como referencia los países mejor situados según la prueba PISA 2003. El estudio tuvo por objetivo saber por qué algunas escuelas tienen éxito y otras no, es decir, "comprender por qué los sistemas educativos con más alto desempeño del mundo alcanzan resultados mucho mejores que la mayoría de los demás, y por qué ciertas reformas educativas

tienen tanto éxito, cuando muchas otras no logran su cometido” (p. 7). Para ello se revisaron las características de 25 sistemas educativos de todo el mundo, incluidos diez de los sistemas con mejor desempeño, analizando qué tienen en común y cuáles son las herramientas que emplean para mejorar los resultados de sus alumnos.

Una de las premisas del estudio, a partir de experiencias analizadas del pasado, señalaba que las políticas aplicadas en países como Inglaterra, Nueva Zelanda y algunos Estados de los Estados Unidos, consistía en reducir la cantidad de alumnos por aula, pues esto significa una mejor relación del coeficiente alumno-docente. Sin embargo, “las pruebas disponibles sugieren que, salvo en los primeros años escolares, la reducción de la cantidad de alumnos no tiene fuerte impacto sobre la calidad de los resultados” (p. 13), señala el mismo estudio.

Adicional a lo anterior, los investigadores tuvieron en cuenta otros 112 estudios realizados en este mismo asunto, de los cuales solo 9 identificaron una relación positiva. En contraposición, el estudio centró su atención en los aportes de una investigación realizada 10 años atrás, que señalaba diferencias significativas en el aprendizaje de los estudiantes cuando eran asignados a distintos docentes, “uno con alto desempeño y el otro con bajo desempeño” (p. 14).

El estudio de referencia fue el realizado por Sanders y Rivers, *Cumulative and Residual Effects of Teachers on Future Student Academic Achievement* (1996), en Tennessee, cuyo análisis de resultados de pruebas, durante 3 años, demostró que la calidad docente incidió sobre el desempeño de los alumnos más que cualquier otra variable, como lo afirmaron también los estudios de *Scientific American, Does Class Size Matter* (2001), *Teacher Effects on Student Achievement* (1997), *Achievement in America: Can we close the gaps* (2006), y *The Evidence on Class Size* (2003). El foco, por tanto, debe centrarse en la formación docente, sobre todo lo que concierne a su calidad. En pocas palabras, los sistemas con más alto desempeño demuestran que

la calidad de un sistema educativo depende en última instancia de la calidad de sus docentes.

El modelo de análisis empleado en el estudio de García, Maldonado, Rubio, Rodríguez y Saavedra (2014), que se diseñó con base en los datos recolectados de los sistemas educativos de Singapur, Finlandia, Canadá y Corea del Sur, se diseñó en torno a seis dimensiones para el manejo del recurso docente; esto porque han priorizado la calidad docente como elemento clave para proveer una educación de calidad y obtuvieron los mejores resultados en las pruebas comparativas PISA 2009: 1. Formación previa, 2. Selección, 3. Retención y promoción, 4. Evaluación para el mejoramiento continuo, 5. Formación en servicio, 6. Remuneración. Este estudio estuvo orientado por la Fundación Compartir, y publicado bajo el título de *Tras La Excelencia Docente. Cómo mejorar la calidad de la educación para todos los colombianos*.

Adicional a lo anterior, otra referencia que compara algunos países pertenecientes a la OCDE (Bruns y Luque, 2014, pp. 7-11), con el título *Profesores excelentes: Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe*, señala que “la baja calidad promedio de los profesores de América Latina y el Caribe es la principal limitación que impide el avance educativo en la región”, por lo que propone, “para formar cuerpos docentes de alta calidad, deben seguirse tres pasos fundamentales: reclutar, desarrollar y motivar mejores profesores”.

Para terminar esta categoría de análisis, se tuvo en cuenta un ejercicio de investigación-acción financiado por la Unión Europea, con el propósito de identificar las competencias requeridas para la formación de docentes, según la experiencia, necesidades y proyecciones, tanto pedagógica como disciplinariamente, que tienen algunos países de América Latina. La publicación titulada *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina, Informe final del proyecto Tuning-América Latina 2004-2007*, concluye que uno de los desafíos que tienen las universidades participantes en el ejercicio,

y las demás que lo tomen como referente, es empezar el camino del tránsito de “una oferta curricular fundamentada en la tradición académica, hacia una oferta curricular basada en las necesidades de la sociedad, y avanzar de un enfoque centrado en la enseñanza, a otro, centrado en el aprendizaje” (p. 146).

Este ejercicio se realizó entre 2004 y 2007, con la participación de representantes institucionales de universidades de Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, Honduras, México, Nicaragua, Paraguay, Perú y Venezuela, con la participación de un total de 5496 personas vinculadas al campo de la educación, entre académicos, graduados, estudiantes y empleadores.

El documento publicado señala que las competencias específicas más importantes propias o vinculadas a la titulación, que se piensan como aquellas habilidades que le dan identidad y consistencia social y profesional al perfil formativo, en nuestro caso, vinculadas al campo de educación, según los encuestados son: “Domina los saberes de las disciplinas del área de conocimiento de su especialidad; desarrolla el pensamiento lógico, crítico y creativo de los educandos; reflexiona sobre su práctica para mejorar su quehacer educativo; domina la teoría y metodología curricular para orientar acciones educativas; diseña y operacionaliza estrategias de enseñanza-aprendizaje según los contextos, y, crea y evalúa ambientes favorables para el aprendizaje según contexto” (p. 138).

Adicionalmente, se identificaron las competencias específicas menos importantes, según la percepción de la población encuestada, a saber: “interactúa social y educativamente con diferentes actores de la comunidad para favorecer los procesos de desarrollo; diseña, gestiona, implementa y evalúa programas y proyectos educativos;



conoce los procesos históricos de su país y Latinoamérica; conoce y utiliza las diferentes teorías de otras ciencias que fundamentan la educación; y, diseña e implementa acciones educativas que integren a personas con necesidades educativas especiales” (p. 138).

Llama poderosamente la atención que las competencias menos importantes sean aquellas de proyección social o comunitaria, que se relacionan con aspectos históricos y culturales de la región, pues son las que actualmente hacen parte de los discursos educativos de inclusión, contextualización y pertinencia. Al respecto, el estudio realizado por Padilla y Silva (2011, p. 69) señala también el carácter disciplinar que ha marcado la formación de los docentes, conduciendo a una “conceptualización cerrada del conocimiento y de la formación”, pues se ha olvidado de los escenarios de la vida sobre la que recae, y se ha limitado a pensar el ejercicio profesional como un mero oficio que se aleja de los proyectos de humanización.

## *Macro categoría 2: Las reformas de formación docente y la práctica docente*

### **Categoría 1: Características iniciales de la carrera docente**

Los sistemas educativos ahora se están encaminando a conseguir profesores más capacitados para ejercer de modo que realicen mejores clases y que cuenten con prácticas más eficaces (Barber, 2008). Algunos de los elementos que se están incluyendo para los procesos de selección de nuevos docentes son altos niveles de escritura, aritmética, fuertes capacidades interpersonales y de comunicación, motivación a aprender y para enseñar (Barber, 2008).

Adicionalmente, en su revisión de literatura Avalos (2010) reconoce que ha cambiado el campo de acción de los docentes y las condiciones

sociales, económicas y políticas que afectan tanto la identidad de los maestros como el sistema educativo en el que se desempeñan. De esta forma, ha surgido una nueva idea acerca del perfil docente en el que además del conocimiento disciplinar, se busca que hayan desarrollado la capacidad reflexiva frente a su propia práctica y que emplee pedagogías activas y cooperativas (Barber, 2008).

Partiendo de esto, cada país ha respondido a esta situación creando e implementando reformas de formación docente que respondan a las nuevas necesidades del sistema educativo tanto al inicio como en el desarrollo de la carrera docente (Elacqua *et al.*, 2018). Asimismo, el estudio de Egido (2019) a varios sistemas educativos identifica que un aspecto decisivo para iniciar la carrera docente en diferentes países es el atractivo profesional. Dado que la selectividad para el ingreso, los salarios y el estatus social de la carrera presenta gran variabilidad entre países.

A partir del estudio de Elacqua *et al.* (2018) es posible identificar las reformas de formación docente que han ido transformando el inicio de la carrera docente. Países como Ecuador fundaron una universidad para realizar todos los programas de formación a docentes, mientras que otros países como Chile aumentaron los puntajes de selección para el ingreso a estas carreras. Además, surgieron programas de acreditación a las universidades que ofertan estas carreras con el propósito de formar mejores docentes.

Por otra parte, se han ido implementando programas de inducción a profesores novatos en las escuelas en países como Chile, Ecuador, México, Perú y República Dominicana (Jaspez, 2019; Elacqua *et al.*, 2018). Lo anterior ha tenido resultados positivos, pues los nuevos profesores junto a los más experimentados han reportado menores problemas frente a problemas de motivación, responder a las necesidades individuales de los estudiantes y la adaptación a las instituciones educativas y sus dinámicas (Jaspez, 2019).

Un elemento en común que se identifica en los estudios mencionados es la importancia de llevar a cabo programas de inducción para profesores novatos para una mejor adaptación. Ejemplo de lo anterior se encuentra en el programa INDUCTIO de República Dominicana. Este tipo de programas reflejan una disminución de la sensación de insatisfacción laboral, mejores desempeños en el aula y en las relaciones que establecen los profesores novatos con sus nuevos colegas y estudiantes.

Un estudio que complementa lo anterior y sirve de referente para conectar el propósito de la formación de docentes a un trabajo de fortalecimiento de la investigación, se encuentra en Sánchez, Fonseca, Torres y Rodríguez (2015) quienes, a través de 8 estudios de casos de profesores colombianos, identifican las necesidades de formación en investigación, para postular cómo este tipo de formación se convierte en una herramienta para pensar y transformar las prácticas educativas desde las dimensiones personal, social y realizativa (p. 130).

## **Categoría 2: Características continuas para el desarrollo de la carrera docente**

Con lo anterior, ha quedado de manifiesto que el perfil docente requiere de nuevas perspectivas y aspectos a contemplar, y que se busca que tanto profesores novatos como los más experimentados continúen formándose y mejorando sus prácticas. Estos procesos de reforma requieren que los docentes se alineen a nuevos formatos, marcos jurídicos o propuestas pedagógicas a las que deben de responder y no en todas las ocasiones el recibimiento es positivo.

Frente a los procesos de reforma intervienen también la identidad, la agencia y la autoeficacia de los docentes, por lo que los docentes pueden sentir poca profesionalidad de parte de ellos. Siendo así, la manera en que son diseñadas las reformas de formación docente influye en la percepción de esta y puede llevar a que sea aplicada en

su totalidad o parcialmente, ignorada o rechazada por los docentes, como lo señala Avalos (2010).

Las reformas de formación docente además van tocando diferentes elementos como lo son la evaluación, las oportunidades de crecimiento profesional, regulación a la labor docente e incentivos para algunos docentes (Elacqua *et al.*, 2018). Por lo que han surgido problemáticas en torno a cómo se realizan o asignan cada uno de estos procesos.

En Brasil, Chile, Colombia, México y Perú se han producido choques entre los sindicatos de maestros y los gobiernos de turno por los nuevos procesos de evaluación (Elacqua *et al.*, 2018). El gobierno busca por medio de estos procesos elevar la calidad de la educación, mientras los maestros lo ven como una medida que puede llevar al acoso laboral si no se ejecutan de manera adecuada (Elacqua *et al.*, 2018). Por tanto, las reformas de formación docente han comenzado a incluir procesos formativos a partir de la evaluación docente para que no sea visto únicamente como un proceso punitivo o que conlleve a la desvinculación del sistema educativo.

Por ejemplo, en el caso de México, donde el gobierno y los medios ponen de manifiesto la resistencia de docentes y sindicatos a la evaluación y lo contrastan con los resultados de pruebas estandarizadas nacionales o internacionales (Elacqua *et al.*, 2018). Ahora en México los profesores que no obtienen buenos resultados son incluidos en un programa de regularización y evaluación en el que se apoya al docente para obtener mejores resultados; mientras que los que obtienen mejores resultados entran a programas de promoción de salarios, plazas o incentivos.

Por otra parte, en los 5 países mencionados, se han reestructurado los procesos de ascensos o de incentivos y la estructura de la carrera docente, con el propósito de motivar la formación continua de los docentes, pues la obtención de nuevos títulos o del desarrollo de

proyectos institucionales, permiten alcanzar ascensos o nuevos incentivos (Elacqua *et al.*, 2018).

### **Categoría 3: Razones para renunciar a la carrera docente**

Los estudios que abordan las razones por la que los docentes renuncian a su carrera son diversas. Además, plantean que esta decisión se debe a múltiples elementos y no debe ser visto como un aspecto en concreto el que los lleva a tomar esta decisión (Gaete, 2017). Desde la adaptación al momento de iniciar a desempeñarse en el aula, lidiar con las individualidades de sus estudiantes, el acompañamiento de parte de sus colegas, asumir responsabilidades adicionales a su cargo, hasta abordar la multiculturalidad en el aula, entre otros elementos que pueden ser dificultades o retos en el transcurso de la carrera docente impulsan a los docentes a desertar (Espinoza, 2019; Gaete, 2017).

Espinoza (2019) centra su estudio en conocer el caso de profesores en Chile, quienes deben gestionar aulas multiculturales y evidencian cómo desde su formación inicial no se dan herramientas para abordar estas situaciones. En este orden de ideas, algunos de los docentes que ejercen en estos contextos terminan por frustrarse y abandonar la carrera docente, todo porque no cuentan con las herramientas o el apoyo suficiente para realizar este tipo de clases.

Otro ejemplo lo ofrece el estudio de Cañón (2018) en su estudio sobre el desplazamiento de los docentes de lengua castellana a otras prácticas profesionales, en el que señala que muchos docentes desarrollan ciertas competencias y saberes que les contribuye para el desempeño en su área académica, pero “la explosión del gusto por la literatura y la escritura y a las industrias culturales” (p. 49) hace oriente su vocación hacia otros asuntos y escenarios diferentes a los escolares.

Gaete (2017) caracteriza a profundidad las razones por las que los docentes deciden desertar del sistema educativo. No obstante, para ello diferencia entre los docentes que 1) dejan el aula, pero no la escuela, 2) dejan la escuela, pero no la educación y 3) dejan el aula, la escuela y la educación. Siguiendo a Elacqua *et al.* (2018) y Jáspez (2019) se puede realizar una distinción de las razones por las que renuncian los maestros con menor y mayor experiencia; mientras que los primeros renuncian por falta de acompañamiento o poca adaptación a la institución, los segundos tienen como razón la presión de parte de los directivos por la evaluación o los desempeños de sus estudiantes en pruebas estandarizadas.

## Conclusiones

Las investigaciones reseñadas como parte de las dos macrocategorías de nuestro estudio, permiten establecer dos momentos de nuestra reflexión: el primero de ellos, en sintonía con la primera macrocategoría, nos insta a pensar en el pasado y en las causas y efectos que las diversas reformas a la carrera docente han generado en algunos países de América Latina. Pensar el pasado nos ayuda a identificar los hitos o momentos fundamentales de los cambios y transformaciones en el devenir de la carrera docente y cómo estos se convierten en referente para las acciones que podamos definir en el inicio de la profesión o formación inicial.

El segundo momento, en sintonía con la segunda macrocategoría, nos permite pensar en el presente, como tiempo actual en el que se desarrolla la profesión docente y las características o elementos que hacen parte de la formación continua. Este segundo momento nos ayuda a contrastar la realidad educativa entre algunos países de América Latina, como Perú, Brasil, México, Chile y Colombia, para identificar similitudes y divergencias entre las percepciones

y realidades de los docentes en conexión con el desarrollo de su ejercicio profesional.

En cuanto a los Intereses internacionales para el diseño de reformas de formación docente, nos encontramos con múltiples estudios que aportan los siguientes hallazgos importantes. En primer lugar, que el foco de los sistemas debe centrarse en la formación docente, sobre todo lo que concierne a su calidad, ya que los sistemas que mejoran la enseñanza (o instrucción, en el ámbito internacional) también mejoran los resultados de aprendizaje de los estudiantes.

Los sistemas nacionales que mejoraron la instrucción, y, por ende, los resultados de aprendizaje en los estudiantes implementaron efectivamente tres acciones: 1) Consiguieron a las personas más aptas para ejercer la docencia; 2) Desarrollaron a estas personas hasta convertirlas en instructores eficientes; 3) Implementaron sistemas y mecanismos de apoyo específicos para garantizar que todos los niños sean capaces de obtener los beneficios de una instrucción de excelencia.

Adicionalmente, los sistemas que priorizaron la calidad docente como elemento clave para proveer una educación de calidad y obtuvieron los mejores resultados en las pruebas comparativas internacionales (PISA, 2009), fueron aquellos en los que las acciones emprendidas respondieron a estas dimensiones: 1) Formación previa de los docentes; 2) Selección pertinente; 3) Retención y promoción adecuada; 4) Evaluación para el mejoramiento continuo; 5) Formación en servicio; 6) Remuneración justa.

Para el caso de Colombia, el Ministerio de Educación Nacional, con el apoyo de una comisión de expertos académicos, señaló el camino para la configuración del Sistema Nacional de Formación de Educadores, que, desde 1991, determinó que el mejoramiento de la calidad educativa estaría directamente relacionado con la mejora de

los siguientes aspectos en las facultades e institutos de formación docente: 1) Formar desde su particular proyecto académico, un educador de la más alta calidad científica y ética; 2) propiciar la construcción de la Pedagogía como saber científico que fundamente la profesionalización del educador; 3) fortalecer la investigación y fundamentar la formación profesional en ella; 4) promover el desarrollo de áreas y líneas de investigación que consoliden los programas y los grupos de investigación.

En esa misma línea, los estudios reseñados en el plano internacional permitieron identificar que las reformas de formación docente también han impulsado un nuevo perfil profesional. Lo anterior respondiendo a cambios en el sistema educativo con raíces en lo social, lo económico y lo político, que condujeron a generar nuevos docentes, más reflexivos, que manejen pedagogías activas y colaborativas. Para ello, desde los gobiernos se han articulado los procesos de formación con los procesos de acreditación de alta calidad, se han fundado universidades para ofrecer los programas por parte del Estado, han aumentado la selectividad para el ingreso a la educación superior y se han implementado programas de acompañamiento o inducción para los profesores novatos. Cada una de estas iniciativas se ha implementado con el propósito de aumentar la calidad en los primeros años de la carrera docente.

Algunos de los motivos sociales y políticos que se encuentran a la base de las políticas y reformas educativas han sido: un cierto desprestigio de la carrera docente, la disminución de los salarios de docentes, la precariedad de las condiciones de trabajo, la difícil accesibilidad de vinculación a la carrera y el incremento del abandono de la profesión durante los primeros años de trabajo.

Otras razones por las que se requerían las reformas de la formación docente, señalaban un alto índice de abandono de la carrera. Se iden-



tificó que un docente renunciaba por diferentes aspectos; por ejemplo, la falta de acompañamiento en los primeros años de experiencia laboral, la desconexión con la institución educativa y sus colegas o el estrés generado por no responder a las nuevas responsabilidades institucionales. También se señala que profesores experimentados, a los que se les dificultó adaptarse a los nuevos modelos o propuestas pedagógicas, rechazaron las reformas de formación docente, cambiaron de ambientes laborales y dejaron la escuela como opción laboral, aunque no abandonaron el sector de la educación, pues asumieron cargos de gestión administrativa. De ahí la relevancia de hacer llamativa la carrera docente con el propósito de mantener a los mejores profesionales en las aulas.

En otro estudio, los investigadores pudieron identificar que la formación de los maestros, para la investigación, está anclada en tradiciones teóricas, que transmiten técnicas y métodos para investigar, pero que relegan el trabajo aplicado. En esa medida, es evidente la carencia en el desarrollo de habilidades para desenvolverse en la investigación empírica. Adicionalmente, la tradición que ha imperado en la transmisión de ese conocimiento es de corte cuantitativo, de carácter técnico, que no logró generar un aprendizaje significativo en los docentes, pues se restringía al desarrollo de una racionalidad técnica, más que pedagógica.

Finalmente, a pesar de la existencia de múltiples programas de formación docente y de la aplicación de diversas estrategias para mejorar la profesionalización de los mismos, como efecto de las reformas políticas, hoy muchos educadores no tienen suficientemente claro el camino por el cual deben orientar los procesos formativos, pues siguen anclados en tradicionales formas de adiestramiento y no apuntan a generar una actitud reflexiva y analítica, ni ayudan a los estudiantes a desarrollar y ejercitar habilidades de razonamiento necesarias para apreciar, en forma significativa, las diferentes

situaciones en las que se ven envueltos cotidianamente dentro y fuera de la escuela.

Por ende, se ha llegado a pensar que no solamente el sistema (y el concepto) de educación requiere una transformación y ampliación, o mejor una reconceptualización y actualización, que afecte los sistemas pedagógicos y curriculares de las instituciones de educación, sino que también las políticas de formación docente deben responder a los retos que emergen en los tiempos contemporáneos, en relación con la pertinencia con los entornos social, económico, religioso, cultural, entre otros, en donde se desenvuelven los docentes.

## Referencias

- Ávalos, B., Cavada, P., Pardo, M., y Sotomayor, C. (2010). La profesión docente: temas y discusiones en la literatura internacional. *Estudios pedagógicos* (Valdivia),36(1), 235-263.
- Barber, M., y Mourshed, M. (2008). Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos. Partnership for educational Revitalization in the Americas (PREAL).
- Bayona-Rodríguez, H. and Melo, J. S. (2020). Efecto de ingresar a la carrera docente oficial sobre el salario y la salud. (pp. 3-27). Documento CEDE No. 18.
- Bayona-Rodríguez, H. Urrego, L.A. (2019). 240 años de profesión docente en Colombia. *Educación y ciudad*.
- Bruns, B., y Luque, J. (2014). Profesores excelentes Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe. Banco Mundial.
- Bruns, B., Macdonald, I. H. y Schneider, B. R. (2019). The politics of quality reforms and the challenges for SDGs in education. *World Development*, 118, 27-38.

- Cañón, A. (2018). Desplazamiento de los docentes de lengua castellana a otras prácticas profesionales. *Revista Interamericana De Investigación, Educación Y Pedagogía RIIEP*, 11(2), 49-59. ISSN: 1657-107X
- Carrión, J. (1999). Itinerario de nuestra escuela: visión crítica de los procesos educativos en Colombia. Bogotá: Magisterio.
- Egido, I. (2020). El acceso a la formación docente inicial en Europa: políticas e investigación. *Revista Española de Educación Comparada*, 35 (1), 197-211. ISSN 2174-5382.
- Elacqua, G., Hincapié, D., Vegas, E. y Alfonso, M. (2018). Profesión: Profesor en América Latina ¿Por qué se perdió el prestigio docente y cómo recuperarlo? BID.
- Espinoza, E. S. y Carrasco, C. N. (2019). Formación inicial docente y espacios fronterizos. Profesores en las aulas culturalmente diversas. Región de Arica y Parinacota. *Estudios Pedagógicos*, 45(2), 83-99. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052019000200083>
- Espinoza, E; Herrera, L; Castellano, J. (2019). La dimensión intercultural en la formación docente en Ecuador. *Psychology, Society, y Education*, 11(3), 341-354. ISSN 2171-2085
- Esteve, J. y Franco, S. (1995). Los profesores ante el cambio social: repercusiones sobre la evolución de la salud de los profesores. Barcelona: Anthropos.
- Figueroa, M., García, S., Maldonado, D., Rodríguez, C., Saavedra, A.M., y Vargas, G. (2018). La profesión docente en Colombia: normatividad, formación, selección y evaluación. Documentos de trabajo 017641. (pp.4-45 y 55-65). Escuela de Gobierno - Universidad de los Andes.
- Gaete, A; Castro, M; Pino, F; Mansilla, D. (2017). Abandono de la profesión docente en Chile: motivos para irse del aula y condiciones para volver. *Estudios Pedagógicos*, 43(1), 123-138.
- García Jaramillo, S., Maldonado Carrizosa, D., Perry Rubio, G. E., Rodríguez Orgales, C. y Saavedra, J. E. (2014). Tras la excelencia docente: cómo mejorar la calidad de la educación para todos los colombianos. Bogotá: Compartir.

- García-Poyato, J. y Cordero, A. (2019). La Profesión Docente en Crisis: Disminución de la Matrícula Normalista en México. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas. Revista de la EPAA*, 27(103). <https://doi.org/10.14507/epaa.27.4625>
- Gil, F. (1996). *Sociología del profesorado*. Barcelona: Ariel.
- Herrera, J. D. y Bayona-Rodríguez, H. (2018). Abel Rodríguez. 21 voces: historias de vida sobre 40 años de educación en Colombia. (pp. 21–46). Bogotá: Universidad de los Andes.
- Herrera, J. D., Urrego, A. y León, M. (2019). *Notas técnicas: Formación docente*. Bogotá.
- Jáspez, J. y Sánchez-Moreno, M. (2019). Inducción a la profesión Docente: Los problemas de los profesores principiantes en la República Dominicana. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas. Revista de la EPAA*, 27(73). <https://doi.org/10.14507/epaa.27.3891>.
- Lara, F., y Rabanal, M. A. (1978). *Comentario de textos históricos: método y recopilación*. Madrid: Dilagrom.
- Lebot, Y. (1985). *Educación e Ideología en Colombia*. Bogotá: La Carreta.
- Lozano, A. y Mitre, E. (1987). *Análisis y comentarios de textos históricos. La Edad Antigua y Media*. Madrid: Alhambra.
- Mejía, M. (2006). *Educación(es) en la(s) globalización(es) I: Entre el pensamiento único y la nueva crítica*. Bogotá: Desde abajo.
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Hacia un sistema nacional de formación de educadores. Serie Documentos especiales del MEN*. Bogotá: Enlace Editores.
- Miralles-Cardona, C., Cardona-Moltó, M. y Chiner, E. (2020). La perspectiva de género en la formación inicial docente: estudio descriptivo de las percepciones del alumnado. *Educación XXI*, 23 (2), 231-257. <https://doi: 10.5944/educXX1.23899>
- Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, OREALC - Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la ciencia y la Cultura, UNESCO. (2013). *Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe*. Chile.

- Orellana-Fonseca, C., Salazar-Jiménez, R., Fariás-Olavarría, F., Martínez-Labrin, S., y Pérez-Díaz, G. (2019). Valoraciones que estudiantes de un posgrado de profesión docente tienen sobre la formación en metodología de la investigación recibida en el pregrado y su uso en la práctica docente. *Revista Electrónica Educare*, 23(1), 342-366.
- Ossa, A. y Suárez, J. (2013). *El Maestro Investigador en Colombia*. Medellín: Imprenta de la Universidad de Antioquia.
- Padilla, J. y Silva, W. (2011). Fundamentación sociocrítica de la formación docente. *Revista Interamericana De Investigación, Educación Y Pedagogía RIIEP*, 4(1), 67-80. ISSN: 1657-107X
- Pinto, R. (2008). El currículo necesario para una época compleja. *Revista F@ro*, 8. Estudios.
- Proyecto Tuning – América Latina. (2007). Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe Final – Proyecto Tuning – América Latina 2004-2007. Universidad de Deusto.
- Restrepo, G.; Ortiz, J.; Parra, F.; Medina, L. (1998). *Saber y Poder: Socialización Política y Educativa en Colombia*. ICFES, Bogotá.
- Sánchez, B.; Fonseca, J., Torres, J. y Rodríguez, J. (2015). Necesidades de formación en investigación de profesores en ejercicio. *Revista Interamericana De Investigación, Educación Y Pedagogía RIIEP*, 8(1), 121-140. ISSN: 1657-107X
- Simons, H. (2009). *Estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid: Morata.
- Suárez, H. (1997). *Misión Ciencia, Educación y Desarrollo (Tomo V): La Formación de los Educadores en Colombia (Compilación)*. IDEP, Bogotá.
- Uribe, C. (2020). ¿Cómo obtener información pertinente para la investigación en el aula (Datos)?. Documento de Trabajo, CIER-SUR, Universidad del Valle.

Valencia, C. (2006). Las Escuelas Normales y la formación del magisterio. Primera mitad del siglo XX. Vicerrectoría de Investigaciones Universidad de Caldas, Rudecolombia: Doctorado en Ciencias de la Educación.

Vegas, E., S. Loeb, P. Romaguera, A. Paglayan, N. Goldstein, A. Ganimian, A. Trembley y A. Jaimovich. (2013). What Matters Most for Teacher Policies: A Framework Paper. Documento de trabajo 90182. Systems Approach for Better Education Results (SABER). Washington, D.C.: Banco Mundial.

