

# La formación de licenciados: un dilema entre las realidades de los egresados y el deber ser en las facultades de educación\*

Fecha de recepción: 28/08/2015

Fecha de revisión: 11/09/2015

Fecha de aprobación: 12/12/2015

## Cómo citar este artículo / To reference this article

/ Para citar este artículo: Torres, N., Ceballos, N., Rosero, M. y Pantoja, R. (2015). La formación de licenciados: un dilema entre las realidades de los egresados y el deber ser en las facultades de educación. *Revista Criterios*, 22(1), 127-153.

\* Artículo Resultado de Investigación. Hace parte de la investigación titulada: *Realidades educativas en la formación de licenciados y el desempeño profesional de los egresados de la facultad de educación de la Universidad de Nariño, Período 2007-2011*.

\*☒ Doctor en Ciencias de la Educación; Magíster en Ciencias de la Educación: Orientación Profesional y Consejería Escolar; Magíster en Modelos de Enseñanza Problemática; Licenciado en Psicología Educativa y Administración. Profesor Titular de la Universidad de Nariño, San Juan de Pasto, Nariño, Colombia. Correo electrónico: neltorres58@hotmail.com

\*\* Magíster en Educación; Licenciada en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental. Docente Universidad de Nariño, San Juan de Pasto, Nariño, Colombia.

\*\*\* Magíster en Educación; Especialista de Administración Educativa; Licenciada en Informática. Integrante del Grupo de Investigación para el Desarrollo de la Investigación y la Pedagogía, Gidep. San Juan de Pasto, Nariño, Colombia.

\*\*\*\* Magíster en Educación; Licenciada en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental. Integrante del Grupo de Investigación para el Desarrollo de la Investigación y la Pedagogía, Gidep. San Juan de Pasto, Nariño, Colombia.

Nelson Torres Vega\*☒  
Nedis Elina Ceballos Botina\*\*  
María Lorcy Rosero Mora\*\*\*  
Ruth Betty Pantoja Burbano\*\*\*\*

## Resumen

La investigación se desarrolló mediante el paradigma cualitativo y un enfoque etnográfico; los resultados dan cuenta de la formación de educadores desde diferentes miradas, identificando puntos de encuentro que posibilitaron una reconstrucción de la función social del maestro; asimismo, presenta el perfil del educador como proceso complejo que implica considerar dos posiciones: la perspectiva modernizante que responde al enfoque globalizador privilegiando el aspecto económico sobre el Ser; por otra parte, la perspectiva crítica, transformadora y humanista, caracterizada por la multiplicidad, diversidad y restitución del valor del otro. Igualmente, otro de los resultados enfatiza en el plan de estudios que pretende formar un maestro investigador, sensible ante los problemas socioeducativos, crítico, creativo innovador y comprometido con el cambio social.

**Palabras clave:** formación, desempeño profesional, planes de estudio, egresados, educación, Facultades de Educación.

## Training of graduates, a dilemma between the facts of graduates and the duty of being in the faculties of education

### Abstract

The research was conducted by a qualitative paradigm and an ethnographic approach. Results show the formation of educators from different perspectives, by identifying meeting points that allow a reconstruction of the social role of the teacher; also it presents the profile of the educator as a complex process that involves considering two positions: the modernizing perspective that responds to the holistic approach favoring the economic aspect of the Self, and the critical perspective, transforming and humanist, characterized by the multiplicity, diversity and restitution of the value of the other. Another result equally emphasizes curriculum that aims to form a researcher teacher, sensitive to the socio-educational problems, critical, creative, innovative and committed to the social change.

Key words: training, professional development, curriculum, graduates, education, faculties of education.

## Formação de licenciados: um dilema entre as realidades de graduados e o deve ser nas faculdades de educação

### Resumo

A pesquisa foi conduzida por um paradigma qualitativo e uma abordagem etnográfica. Os resultados mostram a formação de educadores de diferentes perspectivas, através da identificação de pontos de encontro que permitem uma reconstrução do papel social do professor; também apresenta o perfil do educador como um processo complexo que envolve a consideração de duas posições: por um lado, a perspectiva de modernização que responde à abordagem holística favorecendo o aspecto econômico do Ser, e por outro, a perspectiva crítica, transformadora e humanista, caracterizada pela multiplicidade, diversidade e restituição do valor do outro. Outro resultado enfatiza igualmente currículo que tem como objetivo formar um professor pesquisador, sensível aos problemas socioeducativos, crítico, criativo, inovador e comprometido com a transformação social.

**Palavras-chave:** formação, desenvolvimento profissional, currículo, graduados, educação, faculdades de educação.

## 1. Introducción

La formación de maestros<sup>1</sup>, históricamente se ha apoyado y así sigue en la actualidad, según lo describe Pérez (2010, p. 40), en una concepción epistemológica escolástica, que responde a una lógica lineal y mecanicista fundamentada en aspectos característicos de su época<sup>2</sup>; esta concepción ubica a la Pedagogía en el plano de un transmisionismo unidireccional, en el que los maestros son simples técnicos, sometidos a una programación prescrita como lo afirma Giroux (1997, p. 32) “las escuelas son simplemente lugares donde se imparte instrucción” (...) “las escuelas son de hecho agentes de reproducción social, económica y cultural” (...) “los profesores quedan reducidos al papel de técnicos sumisos que ejecutan las instrucciones de los manuales al uso”. En los trabajos de Giroux sobre la escuela se enfatiza en dos aspectos relevantes: la definición de las escuelas como esferas públicas y la definición de los profesores como intelectuales transformativos<sup>3</sup>.

En este mismo sentido, en Colombia los análisis, discusiones, debates e investigaciones sobre la formación de educadores generada en institutos, centros de investigación, universidades, unidades formadoras de educadores y grupos de estudio son múltiples. Para ejemplificar se pueden mencionar algunas de ellas: la formación de educadores en Colombia, como lo afirma Niño y Díaz (2010, p. 1) el tema está surcado “de preocupaciones, necesidades, políticas, reformas curriculares y administrativas, normas y exigencias perentorias, parece ser una constante del Sistema Escolar a través de distintos poderes y gobiernos, desde hace mucho tiempo”. Además afirman que es de público conocimiento sobre las exigencias y requisitos que debe cumplir un programa de formación, sobre las condiciones de orden personal, social, familiar, político, pedagógico, ético y hasta cuánto debe hacer en la institución y fuera de ella. Por otra parte el “Estudio Diagnóstico sobre la Formación de Docentes en Colombia” (2004), realizado por la Universidad Pedagógica Nacional, da cuenta de la perspectiva histórica de la formación docente, el marco legislativo de la formación de educadores, el estado actual de la formación de los docentes y las nuevas perspectivas de formación, concluyendo que:

Los procesos de innovación en la formación de licenciados en educación están relacionados, prioritariamente, con la articulación de las *prácticas a los contextos* de tal forma que éstos sean objetos de investigación y que reviertan en potenciar al maestro como investigador. (p. 110).

Respecto a las Políticas y Lineamientos sobre formación de educadores en Colombia, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) ha realizado variados estudios y análisis, a través del tiempo, que han contribuido al debate sobre el tema; es así como el documento titulado “Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política” (MEN, 2013), presenta una contextualización nacional e internacional sobre la formación de educadores; un análisis sobre la formación de educadores y unos lineamientos de políticas de formación con la participación activa de la Asociación Colombiana de Facultades de Educación, ASCOFADE, de la Asociación Nacional de Escuelas Normales, de diferentes universidades, escuelas normales superiores y otras agremiaciones.

<sup>1</sup> Para efectos de este escrito se utilizará indistintamente el término Maestro, Docente, Educador para referirse al mismo sujeto en los procesos de formación. Para mayor información consultar a Olga Lucía Zuluaga (2012) o el Foro Virtual sobre Prácticas Pedagógicas en Colombia del grupo de investigación sobre Historia de la práctica pedagógica, el cual hace una descripción sobre los términos mencionados, aunque sigue siendo ambigua.

<sup>2</sup> La escolástica es fue la corriente teológico-filosófica dominante del pensamiento medieval, pero también es un método de trabajo intelectual en el cual todo pensamiento debía someterse al principio de autoridad del Maestro: lo dijo el Maestro (magister dixit) y en consecuencia la enseñanza se podía limitar en principio a la repetición.

<sup>3</sup> En el discurso sobre “democracia”, Giroux (1997) reafirma la idea de las escuelas como lugares de contradicciones, por una parte, reproducen la sociedad en general y por otra, son espacios con capacidad de resistir las lógicas de la dominación. Igualmente hace referencia al rol de los profesores y de la administración, “se pueden desempeñar como intelectuales transformativos, mediante el desarrollo de pedagogías contra hegemónicas” (p. 34); las cuales tienen que ver con la preparación de los estudiantes con conocimientos y habilidades necesarias para que actúen en la sociedad con “sentido crítico”, lo cual implica prepararlos para el riesgo y para la acción transformadora. Por otra parte reitera la idea de “transformación pedagógica”, con el argumento de que estudiantes y profesores deben prepararse para “luchar contra las diversas formas de opresión en el conjunto de la sociedad” (p. 35), agregando que la democracia implica una lucha en los ámbitos pedagógico, político y social.

Finalmente, es pertinente mencionar la tesis de maestría “la Formación de Maestros y la Noción de Maestro Investigador, un espacio para la reflexión y el debate” (Ortiz y Suárez, 2009), el trabajo hace énfasis en el análisis del:

Maestro investigador” como categoría emergente, el cual concluye que “la noción maestro investigador es una estrategia que permite a las políticas educativas ejercer un mayor control sobre los maestros, amparadas en el discurso filosófico de la Ley General de 1994. (p. 143).

Estos y otros aportes son evidencia sobre la vigencia y actualidad del tema objeto de estudio.

En consecuencia, se hace necesario el estudio sobre el tema de formación de los educadores bajo el siguiente interrogante: ¿cuáles son las realidades que subyacen en la relación entre los procesos de formación de licenciados y el desempeño profesional de los egresados de la Facultad de Educación de la Universidad de Nariño? La investigación se desarrolló bajo un paradigma cualitativo con enfoque etnográfico, teniendo en cuenta a egresados de la Facultad de Educación, a empleadores y documentos existentes sobre el tema, mediante técnicas como análisis documental, grupos de discusión y entrevistas. El análisis de la información se realizó mediante el modelo cualitativo descrito en la Figura 3: estructura de análisis.

La investigación se propuso, en primer lugar, describir las realidades educativas presentes durante la formación y en el desempeño profesional de los egresados a fin de lograr propuestas de formación contextualizadas; en segundo lugar, describir el proceso de formación de los licenciados de la Facultad de Educación en cuanto a propósitos, perfiles y plan de estudios; por otra parte, caracterizar los campos de desempeño de los egresados de la Facultad de Educación vinculados al sector educativo, y finalmente, analizar el proceso de evaluación de desempeño docente; además, fortalecer las interacciones entre los egresados y la Facultad de Educación, mediadas por las propuestas y procesos de cualificación permanente.

Son diversas las razones que sustentan la investigación sobre la formación docente y su relación con los desempeños, entre otras: se requiere de nuevos conocimientos que orienten y sirvan de referentes para la reformulación en la formación de licenciados tanto de Ciencias Naturales y Educación Ambiental como de Lengua Castellana y Literatura, que promuevan nuevas formas contextualizadas de enseñar y aprender; se hace indispensable la convergencia de nuevas miradas, más integradoras de las disciplinas articuladas con la problemática de vida cotidiana, que respondan a la necesidad de fortalecer aprendizajes coherentes con la producción de conocimiento, con sentido y significado para los estudiantes en contextos específicos, porque, la educación superior tiene como uno de sus desafíos:

Acortar las distancias entre los campos científicos, técnicos, humanísticos y sociales, atendiendo la complejidad y multidimensionalidad de los problemas y favoreciendo la transversalidad de los enfoques, el trabajo interdisciplinario y la integralidad de la formación. (Consejo Regional de Educación Superior, 2008, p. 13).

Coherente con lo anterior, la Facultad de Educación precisa repensar y ampliar sus programas de formación y sus acciones, que en la actualidad se circunscriben

a la formación continuada<sup>4</sup> y a la dinamización de la asociación<sup>5</sup> para vincular a los egresados a una formación permanente, durante toda la vida<sup>6</sup>, que se espera propicien las instituciones de educación superior.

La categoría formación, se presenta en principio como un concepto articulador que alude al eje teórico de la pedagogía y a su misión que se ocupa del proceso de humanización, como lo expresa Flórez (1994, p. 109): “El concepto de formación, desarrollado inicialmente en la ilustración, no es hoy día operacionalizable ni sustituible por habilidades y destrezas”. Según Gadamer (2001), el término formación es originario de la ilustración y su significado es propio de las ciencias del espíritu. El término tiene su origen en el Medioevo, que tomado desde Herder significa “ascenso a la Humanidad”, inicialmente el concepto es vinculado al concepto de cultura y designa “el modo específicamente humano de dar forma a las disposiciones y capacidades naturales del hombre” (p. 39).

El tema sobre la formación de maestros es muy compleja y difícil de abordar, por ello es necesario abordarlo desde diferentes miradas que nos lleven a identificar puntos de encuentro posibilitando una reconstrucción, sin distorsiones, de la función social del maestro como lo afirma Cajiao (2004):

El análisis de la situación de los maestros tiene que ver con la universidad y la formación que ella imparte en las facultades de educación; tiene que ver con las normales, con los procesos de capacitación en ejercicio, con el movimiento sindical y la política social del Estado, con la ciencia, la tecnología y la cultura. (p. 15).

El problema en torno a la formación de maestros en Colombia ha sido objeto de estudio permanente en todo tipo de eventos académicos, encuentros y congresos en los que se discurre desde diferentes perspectivas sobre el oficio del Maestro, su saber y la relación entre lo pedagógico y lo disciplinar y las tensiones que estos componentes del currículo generan entre las comunidades académicas. En todos los casos, los análisis coinciden en proponer que el País requiere de maestros integrales e íntegros para los diferentes niveles del sector educativo. Así por ejemplo, para De Tezanos (citada por Bravo, 2002), el proceso formativo del maestro debe integrar al menos cuatro elementos: saber, disciplina, investigación y producción de conocimiento.

Las políticas gubernamentales sobre la formación de maestros en Colombia, en los últimos años, igualmente proponen algunas formulaciones que no siempre responden a un proyecto cultural y político que consideren al maestro como sujeto capaz de interactuar con el medio y propiciar acciones de transformación social, así por ejemplo, el propio MEN (1998)<sup>7</sup> insiste en que:

Pensar en la profesionalidad del educador es comprender que ella lo involucra en la totalidad de su ser, razón por la cual el mejoramiento de las condiciones de su formación ha de ocurrir con la conquista de mejores condiciones personales, sociales y de vida. (p. 35).

<sup>4</sup> A través de sus programas de: Doctorado en Ciencias de la Educación Rudecolombia- Universidad de Nariño; Maestría en Educación; Maestría en Docencia Universitaria, Maestría en Didáctica de la lengua y unidad de cualificación docente que ofrece de manera permanente diplomados, cursos, seminarios y talleres orientados a la formación continuada y actualización de los educadores de la región.

<sup>5</sup> Asociación de Egresados de la Facultad de Educación (ASEFAE) que tiene junta directiva legalmente constituida y registro ante la Cámara de Comercio de Pasto, desde el año 2008.

<sup>6</sup> Ley 1188 de 2008, "por la cual se regula el registro calificado de programas de educación superior y se dictan otras disposiciones".

<sup>7</sup> En el documento del MEN "Hacia un Sistema de Nacional de Formación de Educadores" se propone fundamentar su formación en la Pedagogía mediante la conformación de comunidades científicas en Pedagogía, articulando la investigación educativa a los currículos de formación de educadores orientados al desarrollo de las capacidades del educador, para comprender integralmente al estudiante.

En el centro de estos análisis se prioriza el enfoque de formación por competencias, en el entendido de que “ser maestros competentes debe ser un imperativo moral y ético de todos los que nos dedicamos a la docencia” (Frola, 2011, p. 5). Se reconoce que el desarrollo de competencias responde a “un proceso contextualizado, de tal manera que mientras una persona puede demostrar ser competente en cierta situación, no necesariamente lo será en otra, ni aun siendo ésta similar” (p. 11).

En contraposición con la influencia positivista de la época, se afirma sobre la competencia del maestro, que “mal puede combatir la ignorancia, si él sabe apenas un poco más que sus alumnos. Sólo aquel que domina profundamente aquello que va a enseñar y posee la ciencia de cómo enseñarlo podrá decidir qué, cuánto y cómo transmitirlo” (Diker y Terigi, 2005, p. 41). Dada las discusiones actuales sobre las competencias, se insiste en que el maestro, ante el proceso de enseñanza debe prever en qué contexto desarrollará su actividad, qué tipo de estudiantes va a acompañar, con qué recursos cuenta y qué necesidades educativas caracteriza el entorno educativo, entre otras.

En América Latina los procesos de formación de maestros han sido igualmente cuestionados por cuanto no responden a las múltiples urgencias de la sociedad y en diversos documentos se manifiesta la creciente preocupación de los organismos multilaterales<sup>8</sup> sobre el tema. “Tanto a nivel mundial como en América Latina y el Caribe, en los últimos años se manifiesta una preocupación creciente por abordar los desafíos relacionados con el fortalecimiento de la profesión docente” (UNESCO, 2012, p. 16). Es de resaltar que en el 2008 los Ministros de Educación Iberoamericanos adoptan los lineamientos de “Las Metas educativas 2021” que establecen el imperativo de “fortalecer la profesión Docente, mejorando la formación inicial del profesorado de primaria y secundaria”.

Los beneficios e impactos de esta investigación se ven reflejados en el contexto de los proceso de renovación de la acreditación de calidad de los programas de licenciatura, aportando a la reestructuración del plan de estudios ajustado a las necesidades regionales y nacionales; así mismo, en desarrollo de programas de formación que garanticen óptimos resultados en los distintos concursos que desarrolla el MEN para vinculación de docentes al servicio educativo, además buscando que la evaluación de su desempeño en la labor docente sea altamente satisfactoria, cuando sean evaluados por las directivas de las instituciones y por los organismos administrativos encargados de esta actividad.

Es política, desde la Facultad de Educación de la Universidad de Nariño, continuar fortaleciendo los procesos de calidad en la formación, con los aportes de aquellos egresados que se encuentren vinculados al magisterio, a nivel regional, nacional y de quienes desarrollan otro tipo de actividad profesional; también se pretende integrarlos a los grupos y proyectos de investigación en educación y pedagogía vigentes en esta Facultad.

## 2. Metodología

La investigación se realizó desde el paradigma cualitativo, privilegiando el enfoque de investigación etnográfica desde la perspectiva de la comprensión y de la cercanía a la realidad de los egresados de los programas de licenciatura de

<sup>8</sup> Organismos como la UNESCO, OCDE, OEI, OEA, Mercosur, Banco Mundial y PREAL, han desplegado esfuerzos mediante estudios, investigaciones, reuniones y publicaciones respecto a la temática.

la Facultad de Educación. Se desarrolló en tres grandes etapas: acercamiento a la realidad, reflexión sobre la realidad y planes de mejora, fases que se especifican en la Figura 1.

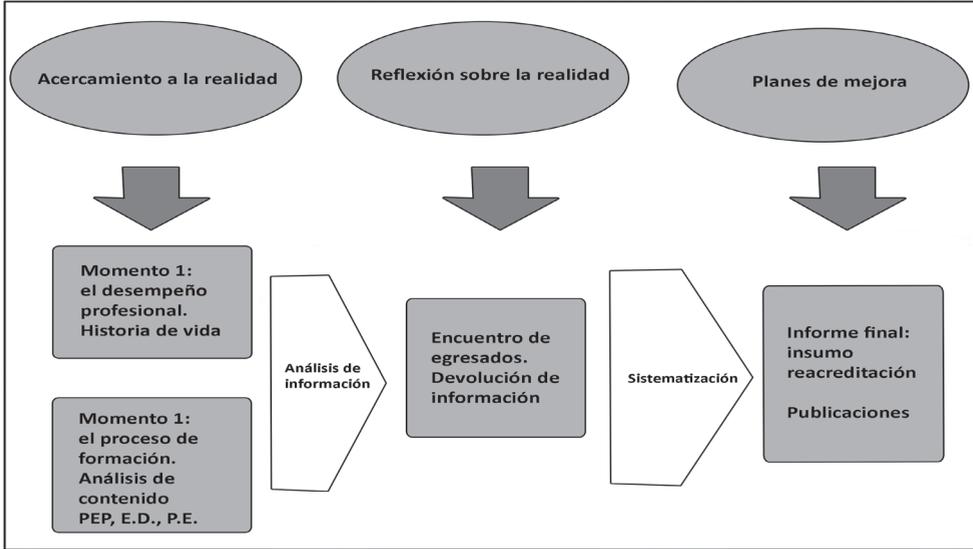


Figura 1. Fases del proceso investigativo.

Para la recolección de la información, articulada a los objetivos propuestos en la investigación, se utilizaron instrumentos como la entrevista grupal o llamados también grupos de discusión, encuestas aplicadas a egresados y empleadores; así mismo, se hace uso del análisis documental a partir de la consulta de archivos y registros existentes en la Facultad de Educación y en las instituciones definidas para el caso. Es de resaltar que los medios utilizados y las fases propuestas en la investigación tienen la posibilidad de ser replicados en proyectos posteriores similares a éste, dada la caracterización y validez de los mismos.

Para efectos de ganar representatividad en la investigación, se optó por una muestra intencionada para trabajos cualitativos basada en los siguientes criterios<sup>9</sup>: que los participantes hayan cursado uno de los dos planes de estudio vigentes el periodo escogido; que representen a una de las cinco cohortes que egresaron entre 2007 a 2011 y que se encuentren vinculados al sector educativo oficial o privado.

Para el análisis y la coherencia del proceso investigativo, los datos obtenidos de los egresados y de los empleadores fueron sometidos al procedimiento de “análisis de información cualitativa,” según la propuesta de Alvarado (1996) y Torres (2001). (Ver Figura 2).

<sup>9</sup> “En la muestra intencional se elige una serie de criterios que se consideran necesarios y muy convenientes para tener una unidad de análisis con las mayores ventajas para los fines que persigue la investigación” (Martínez, 2007, p. 54).

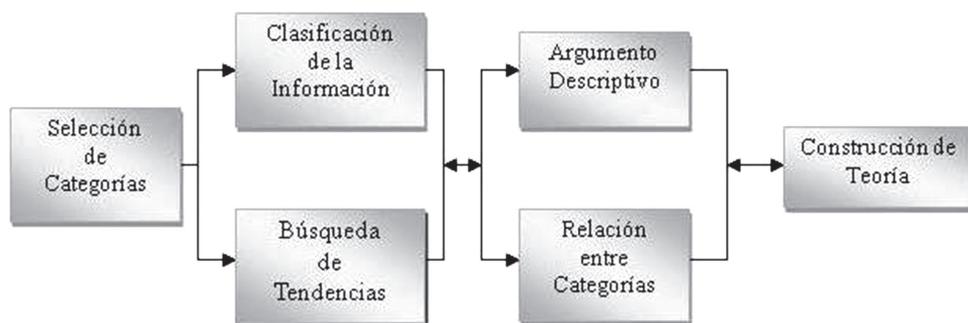


Figura 2. Diagrama análisis de información cualitativa.

Fuente: Alvarado (1996) y Torres (2001).

La secuencia que se ilustra en la figura, orientó el análisis de la siguiente manera:

**1° Selección de categorías.** Consistente en la identificación de categorías y en la asignación de códigos a las categorías inductivas y a las subcategorías emergentes de los datos obtenidos.

**2° Clasificación de la información.** Una vez seleccionadas las subcategorías, se procedió a clasificar las respuestas de las diferentes fuentes, recolectadas mediante las técnicas e instrumentos previstos e identificar concurrencias y divergencias en los datos obtenidos.

**3° Búsqueda de tendencias.** Se realizó a partir de las recurrencias en las respuestas que llevaron a develar tendencias emergentes en las respuestas de los egresados, a las que se les asignó su respectivo código.

**4° Elaboración de argumentación descriptiva.** Permitió el contraste de las tendencias con los datos cualitativos por categorías.

**5° Relación entre subcategorías como parte de la construcción teórica.** Que permitió la presentación de los hallazgos a partir del contraste de la información obtenida por diferentes fuentes e instrumentos, con la teoría, que se apoyará en la triangulación.

En función de demostrar la articulación de los objetivos planteados con respecto a la información recolectada, se diseñó una estructura de análisis categorial que orientó las fuentes de análisis, las categorías, las subcategorías, las tendencias y finalmente la construcción teórica, como se ilustra en la Figura 3.

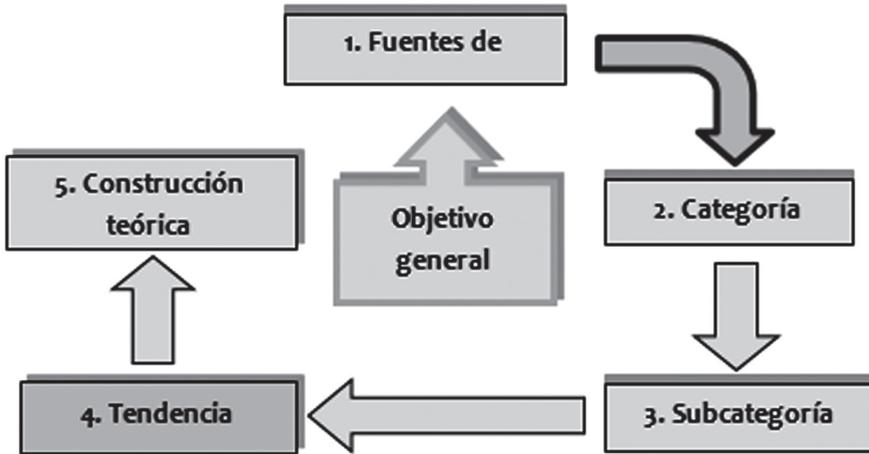


Figura 3. Estructura de Análisis.

Es de resaltar que los datos obtenidos sobre las categorías: propósitos, perfiles y plan de estudios, se procesaron a través de la técnica de análisis de contenido, específicamente temático, entendidos desde los planteamientos de Krippendorff (1990, p. 28), quien define el análisis de contenido como “una técnica de investigación destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que puedan aplicarse a su contexto”. Mientras que para Laurence Bardin (1996) el:

Análisis de contenido es el conjunto de técnicas de análisis de las comunicaciones tendentes a obtener indicadores (cuantitativos o no) por procedimientos sistemáticos y objetivos de descripción del contenido de los mensajes permitiendo la inferencia de conocimientos relativos a las condiciones de producción/recepción (contexto social) de estos mensajes. (p. 32).

### 3. Resultados

Los resultados de la investigación se describen en tres fases: la primera hace alusión a las realidades educativas de los egresados durante la formación y en el desempeño profesional. En la segunda fase se describen los resultados del análisis documental referido a la formación de educadores desde la Facultad de Educación; y en la tercera fase, lo relacionado con la evaluación y campos de desempeño de los egresados. De los resultados anteriores se deduce un Plan de Mejora para los egresados (ver Tabla 1), que será viable mediante el fortalecimiento de la asociación de Egresados existente ya mencionada.

En cuanto a la primera fase, los egresados hicieron alusión a las realidades vividas durante su formación en categorías como: prácticas pedagógicas; plan de estudios; investigación y mecanismos de selección para ingreso a la licenciatura, entre otras. Por otra parte, en el desempeño profesional, los egresados se refieren a currículos poco pertinentes; necesidades del servicio; desmotivación en el ejercicio profesional; inequidades salariales; cursos de cualificación; ausencia

de vocación profesional; evaluación de desempeños; ingreso de profesionales no licenciados; satisfacción y reconocimiento como maestro; estrés del docente, entre otras.

## En la formación

**Prácticas pedagógicas.** En esta categoría de análisis se hizo referencia al hecho de que los procesos de práctica pedagógica durante la formación adolece de elementos como: diseño y manejo de libros reglamentarios de diario parcelador, plan de clase y similares, lo cual implica el diligenciamiento continuo del denominado diario de campo en el cual se registra las evidencias, experiencias y actividades de todo tipo que desarrolla el maestro en formación, tal como se evidencia en el siguiente testimonio: “A mí me sirve el diario de campo, en primer lugar para tener claro qué es lo que voy a trabajar, qué objetivo tiene, cuáles son los logros y qué actividades voy a desarrollar”. (GD-1)<sup>10</sup>.

Otros de los aspectos comentados, es el relacionado con la metodología y específicamente lo referente a la estructuración de una clase. Durante la formación, uno de los procesos más significativos fue ejercitar continuamente el desarrollo de clase, estructuración de contenidos, formulación de estrategias y manejo de grupo: “Y eso cuando me hacían indisciplina me decía: tiene que buscar actividades para tenerlos entretenidos para que no le hagan desorden entonces eso profe a uno lo ponen a volar”. “Aunque un poquito de estrategias lúdicas y estrategias de aprendizaje innovadoras miramos con la profe de creatividad, ella fue la única que en toda la carrera que nos puso de tarea dictar una clase”. (GD-1).

**Plan de Estudios: inconsistencias en el plan curricular.** Se evidencia la necesidad de complementación de temáticas en el plan de estudios como: formación en primera infancia para manejar estrategias que le permitan al niño su formación integral desde el primer momento y la superación de trastornos del aprendizaje como lo afirma el siguiente testimonio: “tuve la necesidad de realizar el técnico en primera infancia por iniciativa propia, lo cual me brindó la oportunidad de desempeñarme en otros niveles y conocer y manejar la estrategia de cero a siempre” (GD-1). Se observa una tensión entre el proceso de formación formulado desde la Facultad de Educación respecto a las políticas educativas de los gobiernos de turno. Los entrevistados afirman que han desarrollado procesos de autoformación o autocapacitación, por cuanto el Estado no proporciona las condiciones para hacerlo.

**Investigación.** “En las instituciones en las que he trabajado nunca se menciona lo de investigación, además porque no hay tiempo para esta actividad. Tenemos tantas cosas por hacer que no sé en qué espacio se podría desarrollar investigación y además no tenemos las herramientas teóricas y metodológicas para hacerlo” (GD- 2)<sup>11</sup>. La investigación es un aspecto ausente, en la mayoría de las instituciones; se observa que la cultura de la investigación no es una prioridad, ni una actividad habitual en la vida cotidiana del maestro.

<sup>10</sup> Testimonios Grupo de Discusión No. 1 (GD-1).

<sup>11</sup> Testimonios Grupo de Discusión No.2 (GD-2).

**Mecanismos de selección para el ingreso a la licenciatura.** Es tradición en Colombia que para el ingreso a las licenciaturas se presentan, generalmente los puntajes más bajos obtenidos en las pruebas ICFES, por tanto la inquietud de los egresados es en el sentido de que estos puntajes al menos debería ser iguales a los exigidos en otras carreras como se evidencia en el siguiente testimonio: “Los puntajes para acceder a las licenciaturas deben ser iguales que las otras carreras, porque hay gente que no tiene la vocación de ser docente y como no pueden ingresar a otra carrera entonces el comentario es “vamos hacer una licenciatura” selección de estudiantes”. (GD-2). “Por qué no le exigen el puntaje de una ingeniería civil que sea el mismo para una licenciatura a ver qué tipo de profesores vamos a sacar”. (GD- 1)

### **En el desempeño profesional**

**Currículos poco pertinentes.** A pesar de que las instituciones educativas diseñan y desarrollan un PEI bajo un modelo pedagógicos determinado, que no siempre es pertinente, en algunos casos los profesores no centran su atención en lo estipulado en este proyecto: “no interesa si los estudiantes aprendieron o no, solo interesa prepararlos para las pruebas de Estado, lo demás no cuenta” (GD-2).

**Necesidades del servicio.** Se reconoce que no siempre los perfiles estipulados en los programas de formación son aplicables en el desempeño profesional, por cuanto las necesidades del servicio obligan al maestro a cumplir con el desarrollo de determinadas áreas: “en el Colegio debemos cumplir con la asignación académica determinada por el Rector, sin importar el perfil de egresado” (GD-2).

**Desmotivación en el ejercicio profesional.** “Ningún incentivo parece ser suficiente para que el trabajo del maestro sea de calidad” (GD-1). La anterior afirmación demuestra el nivel de insatisfacción y del poco interés por ofrecer una formación integral a los estudiantes. Este es un elemento de profunda discusión que atañe no solamente a las instituciones formadoras, sino también a los empleadores y en general a las políticas salariales, de salud y de bienestar de los trabajadores de la educación.

**Inequidades Salariales.** Las políticas relacionadas con la escala salarial de los maestros en Colombia siempre ha generado tensiones y conflictos, pero en especial a partir de establecimiento del Decreto 1278 del 2002, que ha generado diferencias y desacuerdos entre los docentes como se afirma a continuación: “por lo general los docentes con salarios más altos son los antiguos, del Decreto 2277 del 79, ganan más y trabajan menos, porque tienen otros trabajos, actividades y responsabilidades para con la familia” (GD-2).

**Cursos de cualificación.** Este es uno de los aspectos más importantes que resaltan los egresados como vivencias cotidianas: “en el caso de las TIC tengo la experiencia de haber trabajado cuatro años en la escuela de san Vicente. Resulta que en la escuela todas las profesoras ya son de edad avanzada, entonces solicitaron una persona quien maneje el proyecto de computadores para educar y dotaron una aula ara preescolar, primero y segundo, esos eran los cursos que yo manejaba con los planes de clases que me entrego el colegio y con el acompañamiento de computadores para educar,” (GD-2). Se observa

para este caso particular que los docentes con ciertos años de experiencia no se comprometen al manejo de TIC: “vaya usted, y usted maneje eso”. Se deduce de lo anterior la necesidad de cualificación de los docentes de todos los niveles y áreas en el uso de TIC, lo cual incide directamente en la calidad de la formación de los estudiantes.

**Ausencia de vocación profesional.** La elección de la profesión docente no siempre surge libremente, en ocasiones el sujeto se ve presionado, bien sea por situaciones familiares, condiciones económicas o por otros factores como el puntaje ICFES, estando ausente de dicha elección la “vocación” o actitud hacia la profesión. Son frecuentes las experiencias y testimonios al respecto: “yo vivía en Leiva, y en la casa que vivía era la del rector y la esposa era profesora, llegaron allá en el año cinco profesores de filosofía, entonces ella me comentaba y dice: en nuestra época, nosotros estudiábamos primero por convicción. Ni ella, ni yo normalistas, porque las normalistas tienen un tiempo de antes de ser licenciados, dice que cuando ella llegó allá hace veinte años, nosotros llegamos a trabajar con ganas, hacer del colegio que sea mejor, que los niños tengas mejores oportunidades como las que hemos tenidos nosotros que hemos vivido en las ciudades, pero viene los profesores de filosofía de la Universidad de Nariño egresados; no a mí no me gustan como me hablan los estudiantes me voy, no yo creo que me equivoque de carrera, no puedo con esos estudiantes no puedo manejar el grupo, no los muchachos aquí son muy complicados, no el colegio pide muchos requisito. Estas son las respuestas que dan para irse”. (GD - 1)

**Evaluación de desempeños.** “La nueva forma de evaluación del desempeño docente no parece ser coherente, es decir, dictar una clase y elaborar un video de la misma no es una evaluación integral, ya que sólo se da cuenta de un momento del desempeño en el aula, excluyéndose las demás actividades del maestro fuera del aula y en su relación con la comunidad” (GD- 1). Desaparece la denominada evaluación sanción y surge la evaluación diagnóstica formativa como una alternativa que tan sólo comienza a experimentarse.

**Ingreso de profesionales no licenciados.** “Si licenciado quiere decir tener licencia para ejercer la profesión docente en forma legal y el gobierno autoriza que otros profesionales también ingresen a la carrera docente, eso nos parece una burla y un despropósito par el educador colombiano” (GD- 2). El Decreto 2035 de junio 16 del 2005 del MEN autoriza los cursos de Pedagogía para los profesionales no licenciados que desean ingresar a la docencia, lo cual se constituye en una competencia insana y degradante para quienes cursan cinco años de estudios en la Universidad.

**Satisfacción y reconocimiento como Maestro.** “Sentirse reconocido y satisfecho por los resultados de nuestra labor se experimenta cuando la comunidad, padres de familia y exalumnos demuestran agradecimiento, afecto y confianza. Los ve uno como profesionales o en diversas tareas y oficios, como un resultado de los procesos de desarrollo que desde niños, luego jóvenes vivieron en su paso por la escuela” (GD- 1). En este contexto, la satisfacción laboral es muy relativa, sin embargo se constituye en una variable muy particular y significativa para muchos educadores.

**Estrés docente.** “Las condiciones socioeconómicas y laborales del maestro no siempre las mejores. Además de atender a su familia, debe desplazarse a su

lugar de trabajo durante varias horas y luego en la institución se convierte en un maestro todero, realiza múltiples actividades: aseo de la escuela, el restaurante escolar, atención a padres de familia, presentación avances de proyectos pedagógicos, atención a estudiantes, diligenciamiento del observador del alumno, diligenciamiento y entrega de boletines de evaluación, asistir a las reuniones, y además desarrollar las clases asignadas. Una sale de la jornada con la cabeza como una bomba, y así todos los días, hasta enfermarse (GD- 2). Esta situación es conocida en nuestro medio como “síndrome de *Burnout*, que consiste en la presencia de un padecimiento prolongado de estrés en el organismo debido a factores emocionales que se presentan en el trabajo que incluyen fatiga crónica, ineficacia, agotamiento físico y mental y falta de motivación absoluta por las tareas.

En cuanto a la segunda fase de los resultados, relacionada con el análisis documental se deduce que, teniendo en cuenta la Política Nacional de Formación de Educadores, la estructura curricular y el Plan de Estudios propuesto desde la Facultad de Educación, proyecta formar un maestro como persona sensible ante los problemas socioeducativos, con juicio crítico, creativo e innovador y comprometido con el cambio social; un profesional con competencias básicas, profesionales y ciudadanas, en función del ser, del saber y del hacer (Facultad de Educación, 1999). Estas pretensiones son evidentes cuando el currículo se flexibiliza con fundamento en los procesos formativos de los futuros Licenciados, de manera que se desarrolle el pensamiento crítico, el análisis de las causas, efectos y contradicciones de los fenómenos educativos y sociales, a la vez que articula sus saberes para intuir nuevos enfoques que generen soluciones asertivas; en síntesis se trata de que el maestro en formación visualice nuevos espacios de integración de sus saberes con la vida cotidiana, logrando articular lo académico con lo cultural y epistémico.

En consecuencia, la estructura curricular en los programas de licenciatura de la Facultad de Educación se caracteriza por plantear, desde los microcurrículos del plan de estudios, componentes conceptuales entendidos como puntos de encuentro que permiten articular y complementar la formación específica del área tanto de Ciencias Naturales y Educación Ambiental, como de Lengua Castellana y Literatura, y de éstas con el componente pedagógico (núcleo común en la formación del licenciado) con el propósito de que estos componentes sean armonizados con el eje de la Práctica Pedagógica Integral e Investigativa (PPII), en la cual se debe reflejar con mayor énfasis la esperada interdisciplinariedad (Facultad de Educación, 2009).

Cuando se alude a los propósitos de formación, se hace referencia, de una manera global, a la concepción básica del currículo como proceso investigativo en permanente construcción, es decir, se parte de una concepción holística e integral del currículo a nivel micro y macro, considerando en cada caso los factores esenciales que en ellos intervienen. Para el primer caso se hace referencia a la misión, visión y filosofía institucional, los servicios educativos que se ofrecen, los programas y proyectos institucionales y locales; en el segundo caso, hay que considerar las tendencias de desarrollo de las áreas de formación que ofrece la institución, los planes y programas a nivel nacional, las condiciones socioeconómicas y culturales. Del análisis y cotejo de estos dos aspectos se determinan de manera más precisa y confiable las necesidades reales, a partir de las cuales se derivan los propósitos de formación (López, 1996).

Por lo tanto el concepto de propósitos de formación está referido a “la descripción de características sustantivas que identifican y marcan la especificidad y peculiaridad del proceso, en consonancia con los principios y fundamentos que orientan la acción de la comunidad educativa” (López, 1996, p. 74). Lo descrito por los egresados significa que lo planteado por este autor se debe articular con el Proyecto Educativo Institucional, teniendo en cuenta qué acciones realizar, qué problemas abordar, qué instrumentos y métodos utilizar, cuáles son las características de la población y del contexto social, entre otros. Así, un propósito de formación “debe ser prospectivo y apuntar hacia nuevas tendencias en el campo del conocimiento y la investigación de su objeto de estudio, integrado a la percepción holística de la realidad estudiada y a los propósitos del proyecto curricular alternativo” (p. 75).

Para los egresados, una de las características siempre presente en los procesos de formación es aquel referente, enfoque, principio o acción metodológica utilizada en la construcción del conocimiento entendido como diálogo de saberes, entendido éste, como bien lo menciona Ghiso (2000):

Como un tipo de “hermenéutica colectiva” donde la interacción, caracterizada por lo dialógico, re-contextualiza y re-significa los “dispositivos” pedagógicos e investigativos que facilitan la reflexividad y la configuración de sentidos en los procesos, acciones, saberes, historias y territorialidades. (p. 1).

Otro de los resultados deja ver que uno de los indicadores que observó mayor trascendencia, en la reflexión sobre la realidad de aula, es el de la construcción del conocimiento, considerado éste desde los procesos formativos, educativos y pedagógicos, genéricamente denominado conocimiento escolar, categoría relevante en el contexto de las prácticas pedagógicas de los egresados.

Conviene advertir, que el conocimiento constituye una variable esencial y de fundamental trascendencia en la vida del ser humano, por lo que se dedica gran parte de la actividad en adquirir nuevos conocimientos. Es así que en todas las sociedades, el propósito central de los adultos es propiciar que los niños adquieran los conocimientos indispensables y útiles para la vida en sociedad y para su pervivencia, para lo cual se desarrollan procesos de socialización sistemática de conocimientos y experiencias de la generación adulta a la generación de jóvenes, como lo señalara el sociólogo francés Émile Durkheim (1976).

Por otra parte, es pertinente recordar que el conocimiento es producto de la actividad social que se genera, se mantiene y se propaga en el intercambio e interacción con los otros. El aislamiento no permite que el ser humano se desarrolle como tal, dependemos de los demás para la mayor parte de las actividades cotidianas y hacemos uso de los conocimientos que ya circulan en la sociedad, de saberes que poseen los otros, y nosotros los incorporamos a través de procesos de aprendizaje, de apropiación de conocimientos, habilidades y destrezas.

En este contexto de análisis, se parte de reconocer tres tipos de conocimiento, el científico, el escolar y el cotidiano, los cuales se desarrollan en tres escenarios diferentes. Antes de la escolarización el ser humano utiliza teorías implícitas que

sustentan sus puntos de vista respecto del mundo que le rodea a partir de las cuales se toman decisiones y actúa. Este conocimiento es espontáneo y ligado a su experiencia, no requiere de mecanismos de indagación complejos, por el contrario busca su utilidad pragmática y eficaz para interpretar su entorno. En segundo lugar, el conocimiento escolar supone un proceso de cambio del conocimiento cotidiano al científico, lo cual implica que el estudiante debe sustituir, integrar y reinterpretar su conocimiento cotidiano previo de acuerdo con nueva información presentada. El estudiante recibe unos contenidos seleccionados que no tienen el propósito de descubrir nada nuevo para responder a las urgencias del entorno, sino más bien para propiciar una reflexión y encontrarle sentido a su aprendizaje, es decir desarrollar competencias, valores y reconstruir el conocimiento útil para su vida. Finalmente, el conocimiento científico busca la certeza y exactitud en el conocimiento, dirige toda su actividad con el propósito de comprobar la veracidad de los argumentos, y es un conocimiento que se construye sistemáticamente a fin de descubrir nuevos conocimientos.

Con respecto al análisis sobre el perfil del educador, se reconoce que es un proceso complejo que implica considerar dos posiciones: ya sea desde la perspectiva de los procesos modernizantes<sup>12</sup> que responde al enfoque globalizador que privilegia lo económico sobre el Ser, o desde la perspectiva crítica, transformadora y humanista, caracterizada por la multiplicidad, la diversidad, la restitución del valor del Otro, como manifestaciones contrarias la modernidad que desafían y ponen en crisis “lo moderno” y generan movilización social. En esta perspectiva y como resultado taxativo, queda expresa la preocupación sobre la función del maestro hoy; es la de convertirse en mediador de aprendizajes que sirva a los estudiantes para su formación a lo largo de la vida, no limitarse a la simple explicación de contenidos y a la evaluación de resultados.

Por otra parte, los contextos y escenarios sociales que rodean la vida de las nuevas generaciones, exigen repensar el sentido y naturaleza de la formación del maestro en todas sus dimensiones y etapas, desde la selección de quienes aspiran a ingresar a la formación inicial, pasando por el diseño de programas curriculares pertinentes<sup>13</sup>, la selección del profesorado para esta formación, la evaluación, seguimiento y reconocimiento de los méritos docentes relacionados con la docencia, la investigación y la innovación. El eje fundamental de la formación docente para los nuevos tiempos, vuelve por sus antiguos fueros, como lo afirma Pruzzo (2002, p. 10) “desde las antiguas observaciones y prácticas de la enseñanza, pasando por las residencias, hasta recalcar en las ayudantías”, las bases fundamentales de la formación siguen siendo las mismas, pero resignificadas, así por ejemplo, la experiencia, las vivencias, la autocrítica y el compromiso, son elementos que no deben estar ausentes.

<sup>12</sup> Al respecto, para Habermas (2008) “la modernidad es un proyecto inacabado”. El discurso filosófico de la modernidad se fue formando a lo largo del tiempo mediante el aporte de múltiples perspectivas y de diversos acentos.

<sup>13</sup> Según Pruzzo (2002, p. 119), “Los planes de estudios de los profesorados, en la actualidad conciben la formación docente como una secuencia de materias pedagógicas teóricas que se desarrollan paralelamente a la formación en la especialidad y terminan en una Residencia Pedagógica al finalizar la carrera. Es una clara concepción epistemológica que prioriza la adquisición de cuerpos teóricos previos que luego podrán transferirse linealmente a la práctica”.

Entre los hallazgos más significativos de esta categoría de análisis referida a la formación de educadores, está la de armonización que se debe dar entre aquellos elementos que fundamentan los programas de licenciatura: propósitos, perfiles y planes de estudio, como se ilustra en la Figura 4. Se enfatiza en que estos tres elementos del programa de formación de licenciados están en permanente conjunción y aproximación entre necesidades, intereses, expectativas, perfiles planteados en los programas y la operatividad del plan de estudios reflejado en la articulación entre saber pedagógico, saber específico y el componente de práctica pedagógica como eje fundamental.

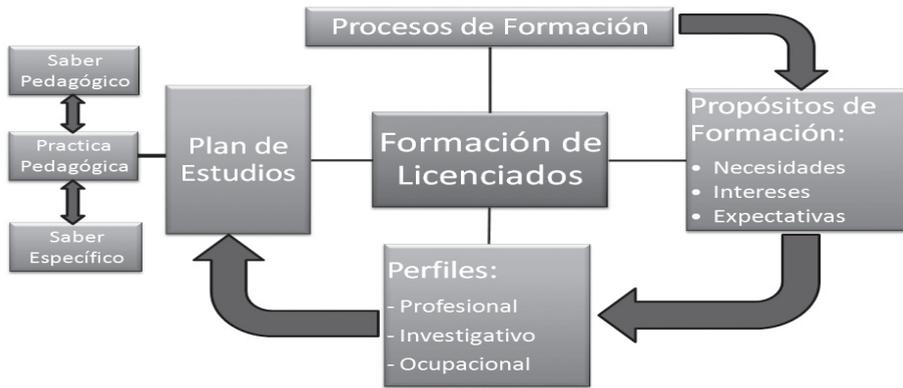


Figura 4. Formación de educadores.

La tercera fase hace referencia a los resultados sobre el proceso de evaluación y campos de desempeño docente de los egresados, quienes relataron que una de las dificultades en su quehacer cotidiano es atender al desarrollo de todas las áreas del conocimiento con sus respectivas asignaturas del plan curricular, según lo establecido en la Ley General de Educación (MEN, 2001, Artículo 23)<sup>14</sup>. Lo anterior permite inferir, que en los programas de formación es necesario hacer énfasis en la preparación pedagógica, didáctica y metodológica para el manejo de las diferentes disciplinas por parte de los egresados, cuando son requeridos para desempeñarse en el nivel de preescolar y básica primaria, en los diferentes contextos escolares, especialmente en el manejo de la denominada “escuela unitaria” o multigrado. Situación similar suele presentarse en la Educación Básica Secundaria y Media, niveles en los cuales, por necesidades del servicio, se ven obligados a desempeñarse en áreas diferentes para las cuales fueron formados.

De otra parte, lo descrito sugiere que dicha preparación tenga en cuenta el tipo de población y el contexto en el cual se desempeña el egresado, por ejemplo: población urbana, rural, etnias, comunidades afro; y sumado a lo anterior, el modelo pedagógico (Escuela Nueva); y las características del Proyecto Educativo Institucional. Por otra parte, los egresados manifiestan que la práctica pedagógica en el ejercicio profesional implica un constante aprendizaje y reconocen la importancia que representa este proceso para el

<sup>14</sup> La Ley General de Educación, 115 de 1994 en el Artículo 23 establece las nueve áreas obligatorias y fundamentales del conocimiento: educación artística, educación ética y en valores, ciencias naturales y educación ambiental, ciencias sociales (historia, geografía, constitución política y democracia), educación física recreación y deportes, educación religiosa, humanidades lengua castellana e idiomas extranjeros, matemáticas, tecnología e informática.

desarrollo social. Encuentran que lo establecido en la misión de cada uno de los programas de licenciatura (PEP), es coherente con la formación recibida, la cual es orientada desde los propósitos de formación, perfiles y planes de estudio, reflejado en la caracterización del egresado: el compromiso con la enseñanza, ser interlocutores éticos, críticos, reflexivos y dispuestos a la transformación del contexto educativo regional, nacional y global (Facultad de Educación, 2009).

Igualmente, los egresados reconocen que existe coherencia entre los lineamientos propuestos por el MEN y las formulaciones descritas tanto en el Proyecto Educativo de Facultad (2014), como en los Proyectos Educativos de los Programas (Facultad de Educación, 2009) de las licenciaturas objeto de este análisis, en consecuencia:

Los programas de formación de educadores en el nivel inicial propician el fortalecimiento de las capacidades del educador para que en su desempeño profesional asegure el saber pedagógico, disciplinar, didáctico, evaluativo e investigativo de su campo de enseñanza. Su labor educativa está dirigida a la formación de sujetos educadores que centralizan su acción de enseñar a sujetos en condición de aprendizaje. (MEN, 2013, p. 78).

Entre los resultados se enfatiza sobre los espacios de reflexión generados en el contexto del desempeño de los egresados, a partir de los elementos teóricos y metodológicos recibidos durante su formación a través de la PP11, y relacionados con los saberes esenciales que plantea el MEN (2013) como:

Saber qué es lo que se enseña, cómo se procesa y para qué se enseña; saber enseñar la disciplina; saber cómo aprenden los alumnos y establecer las diferencias que afectan los aprendizajes; saber organizar y desarrollar ambientes de aprendizaje; saber monitorear y evaluar el progreso del estudiante; saber proponer, desarrollar y evaluar proyectos educativos; saber articular su práctica pedagógica a los contextos; saber trabajar en equipo; estar comprometido con los logros de los aprendizajes de sus estudiantes; saber emplear apoyos tecnológicos para potenciar los procesos de aprendizaje; y estar comprometido con la autoevaluación y el mejoramiento continuo personal e institucional. (p. 113).

Atendiendo a los resultados descritos anteriormente, los egresados plantean una serie de recomendaciones, propuestas y sugerencias, de las cuales se deduce un plan de mejoramiento (ver Tabla 1) como respuesta a los planteamientos hechos sobre necesidades de cualificación permanente y acciones de interacción con la Facultad de Educación. El mencionado plan contiene programas, proyectos y acciones que conducen a la consolidación articulada de los anhelos y horizontes surgidos entre los egresados participantes en los talleres ya anunciados. En coherencia con esta propuesta, el MEN ha expedido el Decreto 2450/2015, por el cual reglamenta condiciones de calidad para el otorgamiento y renovación de registro calificado de los programas de licenciatura en Colombia y en el Artículo 2.5.3.2.11.2., numeral 13, determina que:

Las instituciones de educación superior deben definir el impacto que los licenciados o profesionales de los programas enfocados a la educación registran en sus campos de acción en relación con los conocimientos adquiridos, práctica docente realizada, su vinculación laboral, el desarrollo investigativo efectuado (...).<sup>15</sup>

<sup>15</sup> Para mayor información consultar Ministerio de Educación Nacional, Decreto 2450 del 17 de diciembre de 2015, programa de egresados.

Tabla 1. Plan de mejoramiento para egresados

Programas	Proyectos	Acciones
Vida cotidiana del maestro	Experiencias de aula	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificación y selección de experiencias significativas; dificultades, logros y necesidades</li> <li>- Replica de algunas experiencias en otros contextos</li> </ul>
	Relaciones maestro-comunidad y entorno	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificación de formas de relación maestro-comunidad –entorno</li> <li>- Verificación de formas relación maestro – comunidad-entorno que se plantean institucionalmente</li> </ul>
Fortalecimiento del proceso de Práctica Pedagógica Integral e Investigativa	Proyecto de formación en gestión y planeación curricular	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Incluir en los planes de estudio componentes relacionados con gestión y planeación curricular</li> <li>- Valorar el impacto de este componente en el desarrollo de la Práctica</li> <li>- Implementar un seguimiento a los procesos</li> </ul>
	Proyecto de desarrollo sobre el proceso de evaluación de los estudiantes de la Facultad de Educación	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conformar una mesa de discusión permanente sobre teorías, enfoques y métodos de evaluación de los aprendizajes</li> <li>- Implementar estrategias de evaluación aplicables en el contexto de la formación</li> </ul>
Fortalecimiento de procesos lecto-escritores	Proyecto de desarrollo: Procesos lecto-escritores como fundamento de la formación del licenciado	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diagnóstico de necesidades lecto-escritoras</li> <li>- Desarrollo de actividades tendientes a fortalecer las competencias lecto-escritoras</li> </ul>
Resignificación de criterios de selección de docentes y estudiantes	Criterios de selección de docentes	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Proponer nuevos criterios para la selección de docentes coherente con los perfiles de formación</li> <li>- Redefinir procesos de convocatorias para la selección de docentes</li> </ul>
	Criterios de selección de estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Proponer nuevos criterios para la selección de estudiantes coherente con los propósitos de formación</li> <li>- Implementar procesos de seguimiento al desarrollo de competencias propias de la profesión docente</li> </ul>

Consolidación de las interacciones Egresados – Facultad de Educación	Asociación de egresados	- Dinamizar las funciones y responsabilidades de los miembros de la junta de la asociación de egresados
	Encuentros de cualificación	- Promover programas de cualificación a través de: seminarios, foros, talleres y similares
	Actualización de base de datos y sistemas de comunicación	- Propiciar la comunicación directa y permanente con los egresados, generando espacios a través de redes sociales, sitio web, revista y radio

#### 4. Discusión

A partir de los resultados de la investigación se infiere que el tema de la formación de educadores en Colombia, como en otros países, ha generado permanente reflexión, polémica y discusión en todos los niveles de la sociedad por el hecho de la responsabilidad que siempre se le ha otorgado al profesional de la educación; así mismo se reafirma el hecho de que el tema merece atención, seguimiento y valoración permanente por parte de los gobiernos a través del establecimiento de políticas más coherentes con el quehacer pedagógico de maestro.

No es novedad hacer referencia aquí que la formación de maestros ha sido cuestionada a todo nivel, poniendo en evidencia, no siempre explícita, sus múltiples carencias, dificultades y falta de cualificación. Frente a la diversidad de reclamos por el mejoramiento de la calidad del sistema educativo, surge indiscutiblemente el de la formación como elemento clave, en el entendido de que ésta debe estar adscrita a un proyecto político-cultural que responda a los intereses y necesidades de la sociedad. Como lo sugiere De Tezanos (2006, p. 30), pensar sobre la formación de docentes no debe ser el resultado de “una visión inmediatista acerca de sus posibles alternativas y requiere de un análisis sobre los fundamentos esenciales que la sustentan y dirigen”, en consecuencia, pensar en la formación de los docentes implica prospectar un proyecto de sociedad orientado a superar las desigualdades políticas, económicas y culturales.

Por lo tanto, la conceptualización de los propósitos de formación está referida a “la descripción de características sustantivas que identifican y marcan la especificidad y peculiaridad del proceso, en consonancia con los principios y fundamentos que orientan la acción de la comunidad educativa” (López, 1996, p. 74). Lo descrito significa que lo planteado se debe articular con el Proyecto Educativo Institucional, teniendo en cuenta qué acciones realizar, qué problemas abordar, qué instrumentos y métodos utilizar, cuáles son las características de la población y del contexto social, entre otros. Así, un propósito de formación “debe ser prospectivo y apuntar hacia nuevas tendencias en el campo del conocimiento y la investigación de su objeto de estudio, integrado a la percepción holística de la realidad estudiada y a los propósitos del proyecto curricular alternativo” (p. 75).

La discusión sobre los perfiles comienza cuando se plantean interrogantes como: ¿cuál es el paradigma ideal de ser humano?, ¿qué tipo de sociedad queremos formar?, ¿qué tipo de educación se requiere para esa sociedad?, ¿por

qué y para qué la escuela?, ¿qué tipo de escuela debemos organizar, y cómo nos organizamos para dinamizarla? Sin lugar a dudas, estas y otras inquietudes son esenciales para guiar el horizonte, no sólo de quienes están en la educación y hacen de ella un proyecto de vida, sino especialmente para quienes aspiran a formarse como maestros, ya sea en las escuelas normales o en las facultades de educación. En consecuencia, la reflexión sobre la formación del maestro debe partir de la pregunta esencial: ¿qué tipo de maestro se necesita formar para la región y para el país?

Construir el perfil del maestro para estos tiempos, requiere, entonces pensar en otra escuela, con prácticas distintas y por tanto con objetivos distintos. Pensar la escuela, la educación y la pedagogía de manera distinta es ir más allá de sus prácticas, más allá de lo material y evidente, es reflexionar sobre los sujetos que habitan en ella (en la escuela), que conviven e interactúan diariamente (maestros, estudiantes, directivos, padres de familia); también pensar en quienes formulan las políticas educativas y en aquellos que tienen el poder de decisión y acción sobre la escuela.

Ante estos planteamientos, la construcción del perfil del maestro debe pasar por la reflexión sobre ¿cuál es el sentido de su formación?, ¿podemos quedarnos en la Pedagogía como saber fundante?, ¿el saber central del maestro debe ser la didáctica?, ¿lo que produce el maestro, o sea la didáctica, es mucho más que aplicar un método de enseñanza?, ¿qué le corresponde a la Pedagogía, la enseñanza o la formación?

La discusión sobre estos interrogantes debe llevarnos a repensar en la profesión docente, en el contexto de los nuevos escenarios nacionales y mundiales, rodeados de complejidades e incertidumbres. En esta perspectiva es “poder pensar los establecimientos educativos más allá de las teorías de la reproducción” (...), “se requiere entonces repensar la formación del profesorado y sus posibilidades para incidir en el desarrollo de las actitudes críticas y reflexivas” (Pruzzo, 2002, p. 18). Por otra parte, Pérez (2010) orienta la discusión para responder a la insatisfacción generalizada de la sociedad frente a la calidad de los sistemas educativos, ya que existe la sensación de que la escuela actual se acomoda más a las exigencias del siglo XIX que a los retos del siglo XXI. Esta situación se refleja a través del abandono, el fracaso escolar y el rendimiento académico del estudiante el cual está influenciado por las necesidades socioeconómicas y culturales de la familia; por otra parte, la irrelevancia de gran parte de los contenidos que ofrece la escuela considerados poco pertinentes para el estudiante en la solución de problemas de la vida diaria.

Pero ante todo, lo esencial en las polémicas sobre los perfiles, es tratar de analizar y dar cuenta de las especificidades del acto de formar un educador, de tal manera que sea posible distinguir entre la formación de un matemático, un químico, un físico, un psicólogo con la de un maestro. Este interrogante sobre la especificidad en la formación descansa sobre la posibilidad de encontrar la diferencia teórica y práctica en un contexto cada vez más diverso, más crítico y de mayores incertidumbres. Un concepto aproximado sobre perfil profesional cercano a lo dilucidado en esta investigación es retomado de Sánchez y Jaimes

(1985, p. 162) que al respecto lo describe como un: “conjunto de roles, de conocimientos, habilidades destrezas, actitudes y valores necesarios que posee un recurso humano determinado para el desempeño de una profesión conforme a las condiciones geo-socio-económico-cultural del contexto donde interactúan”.

En consecuencia, la creciente insatisfacción social presiona a los sistemas educativos por la reforma de los mismos; se precisa la búsqueda de nuevas concepciones curriculares, nuevos modos de entender los procesos de enseñanza-aprendizaje, nuevas formas de interpretar el rol y la formación de los maestros; lo anterior, a pesar de las continuas y poco satisfactorias reformas educativas propuestas por los gobiernos de turno, que no garantizan respuestas radicales a problemas sociales.

El desafío actual para el maestro, según Domínguez (2003 pp. 29-47) en la *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, es múltiple: Un primer desafío es “preparar a los ciudadanos para afrontar la cambiante, incierta, compleja y profundamente desigual sociedad contemporánea, en la era de la información y la incertidumbre”, lo cual requiere del diseño de un currículum abierto, flexible, basado en situaciones reales, inciertas, complejas y problemáticas. Un segundo desafío es referido a la misión del maestro, la cual no se debe limitar sólo a “enseñar contenidos disciplinares descontextualizados, sino a construir, modificar, reformular de manera crítica y creativa los conocimientos, actitudes, sentimientos, creencias y habilidades de los estudiantes”. En consecuencia, la formación inicial del maestro exige una profunda transformación orientada a formar profesionales de la educación “expertos en sus respectivos ámbitos del conocimiento” y paralelamente, “comprometidos y competentes” para estimular y acompañar el aprendizaje de los estudiantes. Y, finalmente, se exige del maestro, “un conocimiento profundo de lo que quiere enseñar; pasión por el saber; amor por ayudar a aprender; conocimiento de cómo aprenden los estudiantes; conocimiento y uso de múltiples recursos y formas de enseñar; formas posibles de organización de actividades y contextos; formas de evaluar procesos y productos; desarrollo de saberes, habilidades, y actitudes profesionales para estimular y motivar el aprendizaje”.

Por otra parte, el debate sobre la formación de educadores en Colombia, también alude a las políticas del MEN que sobre evaluación docente realizan en el contexto nacional. Desde la perspectiva de los educadores y egresados, ésta se ha convertido en “evaluación sanción”, lo cual no contribuye al mejoramiento de la calidad de la educación en tanto que este enfoque de evaluación no permite la promoción de los educadores en el ámbito de su desempeño. Las evaluaciones que se realizan dentro del sistema con fines de ascenso, no aporta a los docentes evaluados información sobre sus fortalezas y debilidades, y no ofrece a las Instituciones Educativas ni a los Rectores orientaciones sobre el desempeño, los procesos y los logros de sus profesionales. Sobre este aspecto, recientemente el MEN ha formulado la denominada evaluación diagnóstica formativa para los docentes del decreto 1278 / 2002, que “valora la práctica educativa, pedagógica, didáctica y de aula” (Decreto 1757/2015, Artículo 2.4.1.4.5.3).

Dado lo anterior, el actual sistema de evaluación no permite mejorar el desempeño docente, ni el impacto de éste sobre la calidad. Para que la evaluación

tenga impacto en la calidad es necesario que el evaluado aprenda de ella y que el evaluador haga retroalimentación a partir de los resultados obtenidos. La mejora de la calidad de la educación requiere del análisis de los resultados de las evaluaciones de desempeño docente que deriven en recomendaciones para las facultades de educación, las unidades formadoras de educadores y secretarías de educación.

Atendiendo a lo dicho respecto a evaluación de las competencias desarrolladas por los egresados, es pertinente hacer alusión a los procesos de práctica pedagógica, las cuales se “constituyen tanto en una forma de adquirir destrezas y habilidades como una demostración de que estas finalmente se adquirieron” (Gaitán, 2005, p. 9). Para el caso de la Facultad de Educación de la Universidad de Nariño, los planes de estudio en sus diferentes programas de licenciatura, reflejan que éstas prácticas han sido una fortaleza permanente a través del tiempo (Facultad de Educación, 2014).

En tal sentido, en la Facultad de Educación de la Universidad de Nariño se considera la PPII como: un proceso complejo de acciones, de aplicación y reflexión sobre el quehacer pedagógico, que le permiten al futuro licenciado, el conocimiento del entorno escolar, su problemática, su caracterización, con la posibilidad de proponer posibles soluciones a problemas pedagógicos y educativos a través de proyectos de investigación, como una de las opciones que ofrece la universidad. La práctica pedagógica se constituye en un espacio preferencial de los maestros en formación, que permite comprender e interpretar los contextos escolares mediante el contraste entre teoría y realidad educativa. En este mismo contexto de las reflexiones sobre la formación del profesorado, particularmente en los debates sobre la práctica pedagógica, Pérez (2010) al respecto afirma que:

La práctica no debe considerarse una mera aplicación directa de la teoría, sino un escenario complejo, incierto y cambiante donde se producen interacciones que merece la pena observar, relacionar, contrastar, cuestionar y reformular, al ser espacios y procesos generadores de nuevos conocimientos. La interacción permanente de la práctica y la teoría conforma un bucle creativo y dinámico, que expande el conocimiento y transforma la realidad, al transformar al propio sujeto que conoce y actúa, como consecuencia de su interacción con la realidad. (p. 42).

Finalmente, investigar los procesos educativos que se desarrollan en la práctica pedagógica de los estudiantes de la Facultad de Educación, buscan profundizar en el conocimiento del que hacer pedagógico desde la realidad de los fenómenos que se viven, además propician un análisis de la relación entre los elementos que configuran esa realidad educativa para tomar decisiones determinantes y mejorar el proceso (Martínez, 2007). En esta medida, se ve la necesidad de estar en constante comunicación con los egresados de la Facultad de Educación para que desde sus experiencias en el ejercicio de la profesión docente se pueda determinar cuáles son esas realidades educativas a las que se ven enfrentados y cuáles son las perspectivas en educación que puede asumir la Facultad desde sus programas de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental y el programa de Licenciatura en Lengua Castellana y Literatura.

Desde la mirada de Carrillo (2002), la realidad educativa “es un fenómeno temporal y espacial, es un proceso transcendental y a la vez un hecho concreto en el que confluyen diversos elementos estructurales y súper-estructurales, materiales y humanos” (p. 2), estas realidades educativas se ven reflejadas desde los diversos cambios sociales que se dan dentro de la sociedad y a la vez en los comportamientos de los ciudadanos y en la dinámica de las instituciones educativas. Por tanto, los docentes se enfrentan a responder a esa amplia demanda educativa de la sociedad actual, ya que se ve inmerso tanto en los procesos de enseñanza de contenidos curriculares como en las características cambiantes de la sociedad.

Concluyendo este apartado, resulta significativo mencionar la exigencia de la sociedad de articular la formación de competencias básicas de los futuros licenciados con las necesidades y urgencias socioeducativas de los escolares, posibilitando a los egresados contrastar el “saber qué hacer ante cambios, de desafíos y problemas deseables y no deseables, observables y no observables” (Cullen, 1996, p. 20) dentro de su desarrollo profesional; por otra parte, la vinculación con el desarrollo personal (cognitivo-práctico-social) para una participación activa y generadora de nuevas alternativas frente a los procesos educativos. Al respecto la misma autora afirma que:

La formación de competencias necesita intencionalidad educativa. No son una mera cuestión de desarrollo. Es necesario definirlas, es necesario aprenderlas, es necesario construirlas. Porque las competencias son saberes sociales e históricos, que si no se enseñan no se aprenden, y si se aprenden, entonces sí funcionan como sistemas abstractos de reglas, capaces de generar nuevos saberes sociales e históricos. Es decir, nuevas formas inteligentes de desempeñarse eficaz y correctamente. (p. 21).

En este orden de ideas, según Celis, Díaz y Duque (2013, p. 28) en su estudio sobre la enseñanza como profesión, afirman que la profesión de maestro “requiere no solo de una formación determinada, sino de principios, actitudes, ritos y buenas prácticas, para producir didácticas en las disciplinas que hagan posible que los estudiantes aprendan efectivamente lo que deben aprender, cuando deben aprenderlo”.

Lo propuesto por estos autores se orienta a considerar que las prácticas se convierten en habilidades que las personas desarrollan en el transcurso de su vida personal y profesional, posibilitando el desarrollo de cierto tipo de competencias cognitivas que viabilizan en el saber conocer, a partir de aptitudes y actitudes que forman el deber ser de las personas facilitando un adecuado desarrollo de la actividad que realicen en un contexto determinado.

En virtud de lo anterior, un maestro es valorado y reconocido por la manera como lleva a cabo su práctica pedagógica, a través de la cual se pone en evidencia la razón de ser del mismo docente, pues se trata de una cuestión de disposición humana que va más allá de la replicabilidad de técnicas. En ese sentido, la práctica pedagógica no debe entenderse solamente como simples técnicas para enseñar, sino como las intencionalidades del ejercicio docente que van de lo posible a las acciones concretas que involucran la ética, la moral y la política (Barragán, 2012, p. 25).

## 5. Conclusiones

Persiste el dilema entre los procesos de formación y las realidades vividas por los egresados de las facultades de educación, razón que justifica la necesidad de plantear y desarrollar una nueva perspectiva desde la formación inicial y permanente de los educadores en Colombia. Aunque se ha avanzado en muchos aspectos de la vida escolar y el desempeño del maestro, aún se evidencian crisis incuestionables sobre su formación en diferentes aspectos, que para conocerlas implica analizar los aciertos, las falencias y las oportunidades de desarrollo, formulando soluciones que involucre esfuerzos cooperativos e interinstitucionales de largo plazo. Así, por ejemplo, los sistemas sociales, económicos, políticos y culturales se constituyen en fuertes condicionantes de la formación, reflejados en una serie de fuerzas en conflicto, que aparecen como responsables de las dificultades y apuros de la profesión de enseñar.

Con mucha frecuencia el análisis sobre la crisis de la formación de maestros se hace a partir de la pérdida de ciertos atributos que habían estado presente en algún momento, entre otros la desprofesionalización de la carrera docente, la pérdida de autonomía, la pérdida del status social del maestro, el deterioro en el dominio de los conocimientos en el campo disciplinar y pedagógico, la escasa formación en competencias básicas y específicas para responder a las necesidades educativas y sociales de las comunidades; sin embargo, no se trata de dar respuestas a tales falencias, sino de propiciar debates, preguntas, desafíos y propuestas con el objetivo de reconstruir las contradicciones y conflictos a los que el modelo tradicional intentó dar respuesta.

Es cada vez mayor la exigencia que recae sobre la escuela y, en general, sobre el sistema educativo, a través de posturas políticas y teóricas que configuran el perfil del docente como un profesional de la educación con capacidad para comprender, atender y resolver la complejidad de las situaciones escolares como parte de su labor pedagógica. En tal sentido, el rol del docente en una sociedad como la actual trasciende de su labor en el aula de clase y se despliega al campo profesional de la educación, de tal forma que su función y acción no puede pensarse exclusivamente en un escenario físico cerrado, con pupitres, textos escolares y estudiantes, sino que se extiende a un campo social y humanístico que tiene como fundamento científico la pedagogía.

Además, se requiere una evaluación de desempeño integral que incluya las competencias del docente en su proceso formativo y que oriente al país en los ajustes que habría que hacerle a los procesos educativos, esto ayudaría a enfrentar el problema de una educación de baja y desigual calidad como la que se ha dado hasta el momento; por tanto, se requiere estimular a los docentes comprometidos, dedicados y preocupados por la formación integral de los estudiantes.

El actual sistema escolar en Colombia, desde el preescolar hasta la Universidad, se ve afectado por importantes transformaciones debidas a los cambios vertiginosos que experimenta el entorno social y cultural y a la par de estas tendencias están las nuevas políticas en educación que se vienen planteando desde el MEN. Por tanto, los docentes deben enfrentarse a una amplia demanda educativa que

implican los procesos de enseñanza de las diferentes disciplinas y los continuos cambios de la sociedad, lo cual indica, que las facultades de educación estén en contacto con sus egresados para obtener información sobre su quehacer, lo que determina su realidad que lleve a tomar decisiones transformadoras.

El estamento de los egresados se constituye en uno de los actores fundamentales para la mejora en la calidad de la formación de los futuros licenciados, situación que emplaza a las facultades de educación a definir los mecanismos más adecuados para el registro, seguimiento, ubicación y desempeño profesional, lo cual debe ser contrastado con el perfil propuesto en los programas de formación. En consecuencia, para determinar el impacto de los programas, se requiere establecer estrategias de comunicación permanente, por una parte, y el diseño y desarrollo de actividades de formación continuada, por otra, para lo cual se hace necesaria la consolidación de las asociaciones de egresados de las facultades de educación.

## 6. Conflicto de intereses

Los autores de este artículo declaran no tener ningún tipo de conflicto de intereses sobre el trabajo presentado.

## Referencias

- Alvarado, S. (1996) *Métodos de investigación cualitativa en Ciencias Sociales*. Medellín: CINDE.
- Bardin, L. (1996). *Análisis de Contenido*. Madrid: Akal.
- Barragán, G. (2012). *Práctica Pedagógica. Perspectivas teóricas*. Bogotá: Universidad Francisco de Paula Santander.
- Bravo, C. (2002). El Concepto de Formación Pedagógica: Tradición y modernidad. *Revista Ciencias Humanas*, (30). Recuperado de <http://www.utp.edu.co/~chumanas/revistas/revistas/rev30/bravo.htm>
- Cullen, C. (1996). El debate epistemológico de fin de siglo...”. *Novedades Educativas*, (62).
- Carrillo, J. (2002). *Las motivaciones psicosociales de un modelo evaluativo del comportamiento laboral de docentes de Centros Educativos en la USE No.1 de Cerro de Pasco*. (Tesis inédita de Maestría). Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú.
- Cajiao, F. (2004). *La formación de maestros y su impacto social*. Bogotá: Magisterio.
- Celis, J., Díaz, B. y Duque, M. (2013). La enseñanza como profesión: un factor fundamental para promover el tránsito entre la Educación media y la Educación superior. *Revista Internacional Magisterio*, (64).
- Consejo Regional de Educación Superior (CRES). (2008). *Declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe Cartagena de Indias*.
- Diker, G. y Terigi, F. (2005). *La Formación de Maestros y Profesores: Hoja de Ruta*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Domínguez, G. (2003). *En busca de una escuela posible*. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(3), 29-47.

- Durkheim, E. (1976). *Educación y sociología*. Bogotá: Editorial Babel.
- Facultad de Educación, Universidad de Nariño. (1999). *Proyecto Educativo Facultad de Educación*. San Juan de Pasto: la Institución.
- Facultad de Educación, Universidad de Nariño. (2009). *Proyecto Educativo de Programa Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental y Licenciatura en Lengua Castellana y Literatura*. San Juan de Pasto: Universidad de Nariño.
- \_\_\_\_\_. (2014). *Proyecto Educativo de Programa Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental y Licenciatura en Lengua Castellana y Literatura*. San Juan de Pasto: Universidad de Nariño.
- \_\_\_\_\_. (2014). *Proyecto Educativo Facultad de Educación*. San Juan de Pasto: Universidad de Nariño.
- Flórez, R. (1994). *Hacia una Pedagogía del Conocimiento*. Santafé de Bogotá: MacGraw-Hill.
- Frola, P. (2011). *Maestros Competentes, a través de la Planeación y la evaluación por competencias*. México: Editorial Trillas.
- Gadamer, H. (2001). *Verdad y Método I*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Gaitán, C. (2005). *Prácticas pedagógicas en la universidad*. Pontificia Universidad Javeriana: Facultad de Educación.
- Ghiso, A. (2000). *Potenciando la Diversidad. Diálogo de Saberes una Práctica hermenéutica colectiva*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Giroux, H. (1997). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós.
- Habermas, J. (2008). *El Discurso Filosófico de la Modernidad*. Buenos Aires: Katz Editores.
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología del análisis de contenido. Teoría y Práctica*. Barcelona: Paidós Ibérica, S.A.
- López, N. (1996). *Modernización Curricular de las Instituciones Educativas*. Bogotá: Editorial Libros y Libres S.A.
- Martínez, A. (2007). *La investigación en la Práctica Educativa: Guía metodológica de investigación para el Diagnostico y Evaluación en los Centros Docentes*. CIDE.
- Ministerio de Educación Nacional (MEM). (1998). *Hacia un Sistema Nacional de Formación de Educadores*. Santafé de Bogotá: Serie documentos especiales.
- \_\_\_\_\_. (2001). *Ley General de Educación, Reforma Educativa, indicadores de logro curriculares*. Bogotá, D.C: Ediciones Lito Imperio.
- \_\_\_\_\_. (2013). *Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política*. Bogotá: Mineducación, Prosperidad para Todos.
- Niño, L. y Díaz, R. (2010). *La Formación de Educadores en Colombia*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2012). *Antecedentes y Criterios para la Elaboración de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: Orealc/Unesco.

- Ortiz, R. y Suárez, J. (2009). *La Formación de Maestros y la Noción de Maestro Investigador. Un espacio para la reflexión y el debate*. Medellín. (Tesis Maestría en Educación). Universidad de Antioquia.
- Pérez, Á. (2010). Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68(24,2), 37-60.
- Pruzzo, R. (2002). *La transformación de la formación docente: de las tradicionales residencias docentes a las nuevas ayudantías*. Buenos Aires, Editorial Espacio.
- Sánchez, B. y Jaimes, R. (1985). *Entropía curricular*. Reto para la educación del siglo XXI. Maracay-Venezuela: Editorial Universitaria.
- De Tezanos, A. (2006). *El Maestro y su Formación, tras las huellas y los imaginarios*. Bogotá: Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica; Editorial Magisterio.
- Torres, A (2001). *Ser maestro: su elección, sus sueños y sus realizaciones. Un estudio etnográfico de los maestros de Nariño y Putumayo*. San Juan de Pasto, Colombia: Universidad de Nariño.
- Universidad Pedagógica Nacional. (2004). *La formación de los docentes en Colombia, un estudio diagnóstico*. Bogotá, D.C., UNESCO-IESALC.