

# La formación de profesores en Colombia: necesidades y perspectivas

Marina Camargo Abello  
Gloria Calvo  
María Cristina Franco Arbeláez  
Maribel Vergara Arboleda  
Sebastián Londoño Camacho



**ASPAEN**  
ASOCIACIÓN PARA LA ENSEÑANZA



Universidad  
de La Sabana



Grupo Educación y Educadores  
Facultad de Educación



# **La formación de profesores en Colombia: necesidades y perspectivas**

**Marina Camargo Abello** • DIRECTORA DEL PROYECTO

**Gloria Calvo** • CO-INVESTIGADORA

**María Cristina Franco Arbeláez** • CO-INVESTIGADORA

**Maribel Vergara Arboleda** • CO-INVESTIGADORA

**Sebastián Londoño Camacho** • ASISTENTE DE INVESTIGACIÓN

**UNIVERSIDAD DE LA SABANA  
FACULTAD DE EDUCACIÓN**

OBDULIO VELÁSQUEZ POSADA  
Rector

INÉS ECIMA DE SÁNCHEZ  
Decana

MARINA CAMARGO ABELLO  
Coordinadora

***La formación de profesores en Colombia: necesidades y perspectivas***

Este libro es producto de la investigación “Realidades y necesidades formativas de los docentes de la educación preescolar, básica y media” realizada por la Facultad de Educación de la Universidad de La Sabana y la Asociación para la Enseñanza - ASPAEN en 2003.

Se contó con la colaboración de los auxiliares de investigación Felipe Zapata Jaramillo y Claudia Garavito Prieto. En la elaboración de la base de datos, se obtuvo el concurso de los profesionales Ariana Mina Zeeuw y Robbert Zeeuw y en el diligenciamiento de la misma, de la señora Mary Lache.

ISBN: 978-958-8198-37-8

Primera edición: 2007

© Editor: FACULTAD DE EDUCACIÓN - UNIVERSIDAD DE LA SABANA  
Campus Universitario Puente del Común  
Km. 21 Autopista Norte Bogotá-Chía  
Chía-Cundinamarca  
[www.unisabana.edu.co](http://www.unisabana.edu.co)

Diagramación e impresión  
ARFO Editores e Impresores Ltda.  
Cra. 15 No. 54-32 Tel.: 2175794  
Bogotá, D. C.  
[casaeitorial@etb.net.co](mailto:casaeitorial@etb.net.co)

# ÍNDICE

	<b>Pág.</b>
INTRODUCCIÓN .....	5

## CAPÍTULO I CONSTRUCCIÓN TEÓRICA

1. Consideraciones iniciales .....	13
2. Las necesidades de formación en la literatura internacional.....	16
3. Algunos dilemas que plantea la revisión de la literatura.....	28
4. Necesidades de formación docente en Colombia .....	46
5. La apropiación conceptual para la investigación .....	52

## CAPÍTULO II DESCRIPCIÓN DE LOS TIPOS DE NECESIDADES DE FORMACIÓN DE LOS DOCENTES

1. Necesidades de formación profesional del maestro .....	59
2. Necesidades educativas.....	78
3. Necesidades humanas .....	93

### CAPÍTULO III

## NÚCLEOS DE LA FORMACIÓN SEGÚN LOS DOCENTES

1. Las prácticas de aula: ausencia de los “cómo” en la formación .....	113
2. Las disciplinas: una formación pluridisciplinar .....	119
3. La política educativa: demandas de formación .....	125
4. La institución educativa: lugar de anclaje de la formación .....	128
5. Taxonomía de necesidades de formación .....	130
CONCLUSIONES .....	137
BIBLIOGRAFÍA .....	145
ANEXOS .....	153

# Introducción

El estudio *Realidades y necesidades formativas de los docentes de la educación básica y media* tuvo su origen en el interés conjunto de la Facultad de Educación de la Universidad de La Sabana y ASPAEN, por el tema. Para ambas, el proyecto podría dar respuesta a un conjunto de interrogantes sobre los procesos formativos en que están comprometidas y sobre líneas de acción que pudieran orientar el asunto de la educación permanente de los docentes. Recoger la visión de ellos sobre su problemática de formación, suponía reconocer y valorar la práctica pedagógica de los docentes como lugar donde se ponen en juego sus conocimientos y experiencias, para articular las demandas de la sociedad y el Estado con las de los estudiantes y sus familias, y con los intereses académicos y profesionales de los mismos docentes. En esta medida, el proyecto se estructuró de tal manera que fuera posible construir conocimiento sobre las realidades y necesidades de formación de los docentes, a partir de su visión, vivencia y experiencia de trabajo en las instituciones escolares y en el aula de clase.

Ahora que el estudio finalizó, después de ocho meses de trabajo, se presenta este texto como evidencia de los hallazgos. Es grato reconocer que, a pesar de ser la formación del docente un tema de bastante preocupación por parte de todos los actores educativos y un objeto de estudio ampliamente representado en la literatura sobre educación e investigación educativa, no se logran, según los maestros, los niveles de satisfacción requeridos para enfrentar con solvencia los problemas y retos que pone en escena una sociedad contemporánea cambiante y compleja. En realidad, la solicitud de una continua formación y un aprendizaje permanente, que recorren la vida profesional y personal del docente, está vinculada con la práctica pedagógica y de aula que les exige encontrar los recur-

sos, herramientas, estrategias y formas de trabajo que les posibilite desarrollar allí los conocimientos teóricos con que cuentan.

Puede afirmarse, por tanto, que las necesidades de formación formuladas por los docentes se encuentran ancladas en su práctica pedagógica y en el trabajo que realizan a nivel institucional. En ese sentido, es posible entender la solicitud recurrente de una formación más práctica, que pareciera ser opuesta a la teórica; aunque en realidad lo que hacen es asignar un lugar destacado a la formación que pueda vincularse al trabajo con los estudiantes.

El papel protagónico que los docentes desempeñan en la formación de niños y jóvenes es exaltado o visto por ellos de una manera sublimada y, al mismo tiempo, tratado con la crudeza y crítica que les suscita tener que ver, por un lado, con los problemas económicos y sociales de la sociedad, que afectan el desarrollo de los estudiantes; y por otro, con las dificultades de una profesión cuya imagen y reconocimiento en la sociedad no se compadece con el papel que se le asigna en el discurso. Lo expuesto complejiza la labor del docente quien no sólo cumple roles y funciones cambiantes y múltiples, de acuerdo con la diversidad de los contextos en que ejerce su labor y con los movimientos de la sociedad, sino que requiere de condiciones y cualidades para el ejercicio idóneo de su profesión y para una relación de calidad con sus estudiantes. Estos aspectos están presentes en los análisis de los docentes sobre su formación y en las demandas que ellos hacen de mayor cualificación personal, educativa y profesional.

Los caminos previstos para realizar el estudio no definen con exactitud los que se recorrieron finalmente. En el trayecto se tomaron decisiones que sólo es posible asumir en la medida en que el proceso así lo exige: profundizar o confirmar o ampliar un conocimiento o hallazgo, responder por nuevos horizontes que se abren a un tema o problema y cubrir un espectro de aspectos emergentes. Por tanto, aunque el método no cambia ni adquiere un sentido diferente al otorgado en la propuesta, sí se operacionaliza de manera distinta, y así se recoge ampliamente en el anexo No. 1, destinado a documentar el abordaje metodológico del estudio. De esta manera, no sólo el trabajo de campo se amplió (de una encuesta exploratoria de necesidades a grupos focales y entrevistas en profundidad; de una muestra de instituciones de ASPAEN a un cubrimiento censal, acompañado de la inclusión de una institución oficial que sirviera de 'par' al Colegio ASPAEN) sino que la perspectiva cualitativa exigió un complemento cuantitativo para comprender mejor los lugares desde los cuales hablan los docentes para plantear sus necesidades de formación educativa y pedagógica.

Hallazgos como estos se desarrollan en el texto que se presenta, el cual se estructura de la siguiente manera:

En el capítulo primero se aborda la construcción teórica del estudio, con base en la revisión que se hizo de la literatura sobre el tema a nivel nacional e internacional, y a la apropiación de esa lectura para el desarrollo conceptual de la investigación. Así, una vez se formulan unas consideraciones iniciales alusivas a la profesión del docente dentro de la cual cabe inscribir su formación inicial y en ejercicio, se pasa a plantear las necesidades de formación que es posible detectar en la bibliografía internacional revisada y al planteamiento de algunos dilemas en que se debate esa formación (ser profesional y que tipo de profesional; tensión teoría-práctica; polémica maestro que enseña-maestro que investiga; y función del docente como reproductor o recreador de la cultura).

Esta apertura sirve de marco al análisis de las necesidades de formación docente en el país, que si bien no se encuentran muy distantes de las encontradas en la documentación internacional, sí enfatizan en la profesionalización docente y la calidad de la educación, como lugares que justifican y orientan las necesidades de formación docente. Por último, en este capítulo se expone la apropiación conceptual que hace el estudio de la lectura realizada, poniendo en interacción la propuesta y los hallazgos teóricos de la lectura documental, para reformular de esta manera la noción de las distintas necesidades que se pretendían indagar: (1) afectivas, axiológicas, personales y sociales; (2) pedagógicas; (3) investigativas; y (4) educativas.

En el capítulo segundo se hace una interpretación por tipo de necesidades (profesionales, educativas y humanas) a partir del desarrollo de un conjunto de hipótesis que el estudio formuló durante su proceso de desarrollo, las cuales se fueron afinando, ampliando y confrontando en forma cualitativa, registro por registro, mediante procedimientos de agregación y contrastación de la información recolectada. Estas hipótesis emergieron con la encuesta exploratoria de necesidades, pero realmente se documentan con la información aportada por los grupos focales y las entrevistas en profundidad. Este capítulo se estructuró en tres partes, cada una de las cuales desarrolla un tipo de necesidad.

El capítulo tres titulado *Núcleos de formación según los docentes* se estructura con los hallazgos de la investigación, a partir de una lectura cualitativa que se valió de la triangulación. En él se documentan los eventos que emergen en la investigación de manera significativa, al ser considerados fundamentales por los

docentes, a nivel de su formación. Esos núcleos, en torno a los cuales se interpretan las necesidades de formación son: las prácticas de aula y la demanda de formación para aprender “cómo” hacer lo mejor; las disciplinas y la solicitud de formación pluridisciplinar; la política educativa como demandas de formación; la institución educativa considerada lugar de anclaje de la formación; la taxonomía de necesidades de formación.

Todo lo anterior deriva en el aparte de conclusiones donde se resumen los más importantes hallazgos y se puntualizan los logros de conocimiento del trabajo. De la misma manera, se formulan algunas sugerencias y recomendaciones.

Finalmente se incluyen los anexos. En el primero, se desarrolla en forma amplia la metodología del estudio. Está dividido en cinco partes que recogen sucintamente el proceso seguido: los puntos de partida, de lo propuesto a lo realizado, codificación y sistematización de la información recolectada, además de la lectura descriptiva e interpretativa de la información.

El anexo No. 2 está dedicado a describir a los docentes del estudio desde el punto de vista cuantitativo, con el apoyo del paquete estadístico SPSS y del programa Excel. En este anexo se hace un perfil del docente a partir de sus características personales y profesionales y de las necesidades de formación reportadas por ellos. Adicionalmente, se describen los hallazgos producto del cruce de algunas variables que definen esas características personales y profesionales del docente y las distintas necesidades de formación por las que se indagó. Finalmente, se presenta el resultado de resumir todas las necesidades del estudio en tres variables agregadas: necesidades de formación profesionales, necesidades de formación educativas y necesidades de formación personales. Se logra mostrar cómo se comportan estas demandas de formación entre los docentes del estudio y qué variables contribuyen a discriminar la elección de una u otras de estas necesidades.

Es necesario aclarar que este ejercicio cuantitativo, por no haber sido previsto, exigió grandes esfuerzos de transformación de la información, en cuyo proceso se perdió un número importante de casos. Por tanto, es necesario verlo como un instrumento para explorar relaciones e hipótesis y así complementar el mismo esfuerzo conjetural desde un punto de vista cualitativo. Con la ayuda de tablas y sus descripciones, se ponen en evidencia los distintos tipos de necesidades encontrados, aquellas que ocupan un lugar de preeminencia para el docente y las relaciones encontradas entre esas necesidades y variables clave como tipos de

colegio, ciudad, nivel de formación del docente y nivel educativo en que se desempeña como docente, las cuales configuran posibles explicaciones a la demanda de necesidades que llevan a cabo los docentes.

El No. 3, titulado *La generación de un grupo de investigación*, trata de los orígenes del grupo, a raíz del planteamiento del estudio y del convenio que le da vida. Incluye de esta manera una discusión sobre la dinámica grupal, los aprendizajes que el trabajo posibilitó, las proyecciones en tanto grupo y el proceso mismo que el grupo siguió para el desarrollo del estudio.

Sea la oportunidad para agradecer a cada una de las instituciones educativas de ASPAEN su apertura y colaboración para que el trabajo lograra los objetivos propuestos. Esta generosidad traspasó los límites institucionales al encargarse ellas mismas de que la encuesta fuera respondida por docentes de colegios seleccionados como 'par' del colegio de ASPAEN. La ayuda prestada en estos procesos de construcción de conocimiento es invaluable. Se espera haberlos interpretado y sobre todo, aportarles a la cualificación de su trabajo cotidiano. Este libro es la mejor evidencia de su presencia. Se aspira a que mediante la discusión y el aporte crítico de los participantes, el compromiso se extienda, el conocimiento se amplíe y las posibilidades de mejoramiento se sustenten.

La Facultad de Educación de la Universidad de La Sabana, en cabeza de Inés Ecima y ASPAEN, representada en el Comité directivo, constituido para el seguimiento y apoyo al proceso del estudio por Fernando Camacho Mercado y Ricardo Javier Díaz Fajardo, se constituyeron en soportes e interlocutores permanentes del trabajo realizado. Sobra decir que sin ellos, este esfuerzo no hubiera sido posible.

En general, la Universidad y sus directivas, contribuyeron con su apoyo a dar vida a esta idea de realizar la investigación que ahora es ya un resultado de conocimiento, un proceso grupal, una experiencia académica y un punto de partida para resolver nuevas preguntas que aquí quedan formuladas.



# Construcción teórica

1. Consideraciones iniciales.
2. Las necesidades de formación en la literatura internacional.
3. Algunos dilemas que plantea la revisión de la literatura.
4. Necesidades de formación docente en Colombia.
5. La apropiación conceptual para la investigación.



## 1. Consideraciones iniciales

El docente es concebido como un actor fundamental del proceso educativo, sobre quien descansa la transmisión y reconstrucción del conocimiento que permite al individuo que se forma, relacionarse con el legado de la humanidad y desarrollar las comprensiones que la transformación de las sociedades demanda.

Afirmar que el docente ejerce ese rol protagónico en la educación, significa reconocer la institución educativa y particularmente el aula de clase, como espacios materiales y simbólicos de distribución y recreación de saber; como espacios vivos de interacción donde se ponen en juego los múltiples factores y condiciones que facilitan la enseñanza y el aprendizaje o generan problemas relacionados con ellos.

¿Quién es ese maestro sobre quien descansa la responsabilidad señalada? ¿Cuáles son las características de su ejercicio profesional? ¿Cómo está preparado para asumir su tarea? y ¿cuáles son las condiciones en que la lleva a cabo?, se convierten en preguntas centrales para comprender la forma en que, finalmente, el rol se ejerce. La profesionalización del docente resume este conjunto de elementos que, encarnados en el rol que la sociedad le asigna, permite comprender y asumir el oficio de maestro como una actividad comprometida, desde el punto de vista social y ético, con una función social que la educación y escuela tienen.

En esta medida, la profesionalización del docente es un horizonte para entender su rol en la sociedad, de tal manera que en el marco de esa profesionalización se demanda un tipo determinado de docente: autónomo, capaz de responder a las demandas y exigencias planteadas por una sociedad en constante movi-

miento, por los avances de las disciplinas que constituyen su saber y por los procesos interactivos y de desarrollo de los actores comprometidos en la tarea educativa.

En este marco se ubica la formación permanente (o cualificación) del docente, entendida como un proceso de actualización que le posibilita realizar su práctica pedagógica y profesional de una manera significativa, pertinente y adecuada a los contextos sociales en que se inscribe y a las poblaciones que atiende. Es así como la formación del docente se presenta articulada al ejercicio mismo de la práctica pedagógica y a formas de entenderla e inscribirla en los contextos sociales donde se realiza. Y en esta misma forma se concibe al docente como un profesional capacitado (idóneo) para reconstruir el conocimiento pedagógico, a partir de la experiencia a que se enfrenta cotidianamente.

Estos presupuestos teóricos conducen a valorar la importancia de conocer, describir y comprender la visión que los docentes tienen acerca de su formación, los vacíos y necesidades frente a retos siempre cambiantes, las fortalezas y debilidades de una práctica bastante compleja y, en consecuencia, formular sus principales necesidades formativas, describirlas y jerarquizarlas. Además, a reconocer las consecuencias o implicaciones de una determinada formación en el ejercicio profesional del docente, en un esfuerzo por encontrar los vínculos y disrupciones en la relación formación-práctica.

A la formación del docente así planteada confluyen varios aspectos:

En primer lugar, *las disciplinas*, cuyos contenidos debe transmitir y recrear. Esta perspectiva académica permite afirmar que el docente puede formular necesidades de formación directamente relacionadas con el saber científico del que proceden las asignaturas y áreas privilegiadas en el currículo escolar.

Segundo, *el saber pedagógico*, como instrumental teórico y práctico que le permite entender su práctica y orientarla. Esta perspectiva profesional se basa en el dominio de reglas, operaciones, modelos y estrategias que orientan la toma de decisiones profesionales del docente. Las necesidades que podría plantear el docente en esta dirección tienen que ver con los enfoques y modelos pedagógicos y curriculares, con la didáctica y con los componentes fundamentales del proceso de enseñanza y aprendizaje (contenidos, clima, recursos, evaluación, materiales e interacciones).

En tercer término, *la práctica pedagógica* requiere ser comprendida en su sentido heurístico, de tal forma que como actividad compleja, cambiante, incierta y a veces conflictiva, esté siempre presente como objeto de investigación. A propósito, pueden surgir necesidades prácticas que conducen a expresar el conocimiento con que se cuenta y se requiere para indagar y comprender esa práctica. El material que aporta la investigación y la comprensión del docente como práctico reflexivo son aspectos fundamentales de la indagación de estas necesidades.

El docente *como ser humano*, con una responsabilidad social y ética, es una fuente adicional de planteamiento de necesidades. En este sentido pueden existir requerimientos teóricos y prácticos por parte de los docentes para continuar su desarrollo y realización personal y profesional y responder, en forma pertinente y efectiva, a las demandas planteadas a la educación y a la institución escolar. Problemáticas relacionadas con el cambio escolar, con la manera en que el docente usa el conocimiento y la experiencia y enfrenta situaciones nuevas y conflictivas e inciertas, la construcción y modificación de rutinas, la experimentación de proyectos, materiales, técnicas, estrategias, tácticas, modelos, procedimientos e hipótesis de trabajo, explicitan la manera como él asume su trabajo profesional.

Un último aspecto que es importante destacar como eje orientador de un proceso que tienda a buscar la cualificación del docente, es el relacionado con la *articulación teoría-práctica*. La formación del docente y el planteamiento de necesidades formativas de parte suya, no puede desconocer la importancia de acercar el discurso y la acción y, por consiguiente, formular demandas que se orientan a realizar este ejercicio. De hecho, esta conexión está siempre presente en la crítica a la educación, al trabajo del docente y en las solicitudes de formación que ellos hacen.

El presente capítulo da cuenta del saber que circula sobre formación de docentes en la literatura internacional, las tensiones que se derivan de estas conceptualizaciones y, posteriormente, lo que es posible analizar de la documentación nacional que se reporta, para concluir en las definiciones que se construyeron para este estudio.

## 2. Las necesidades de formación en la literatura internacional

La discusión sobre formación docente, a nivel internacional, se puede leer relacionada con diferentes problemáticas entre las que cabe resaltar, por la recurrencia con que se encuentran, las siguientes: la calidad de la educación, la profesionalidad del docente, los cambios que requieren las instituciones escolares y la práctica pedagógica que orienta las demandas del docente. Estos lugares o relaciones, se convierten en justificación o razón de ser de las necesidades de formación, tal y como se discute en la literatura internacional revisada sobre el tema. Vale la pena destacar que en la documentación internacional se habla de capacitación o actualización, no de cualificación como aparece a nivel nacional.

### 2.1. La capacitación docente y la calidad de la educación

La centralidad de la educación y el conocimiento, para promover el desarrollo de las naciones en el marco de la moderna ciudadanía y de la competitividad internacional (CEPAL/UNESCO, 1992: 125), coloca a los maestros en un puesto privilegiado, como actores sociales eje de la producción material y cultural de la sociedad. La educación está llamada a responder con calidad al reto de modernizar la sociedad y construir una nación justa y democrática. “Una mayor y mejor contribución del sistema educativo y de la actuación de los educadores a la construcción de la modernidad, la democracia y a la apropiación de *saberes* pertinentes a nuestro modelo de desarrollo, significa un incremento en la calidad de la educación” (Toro, 1996: 6).

Entre las variables referidas al maestro, asociadas al mejoramiento cualitativo de la educación, se encuentra la capacitación<sup>1</sup>. A pesar del reconocimiento de esa importancia, los resultados de investigación y los insatisfactorios logros de los estudiantes en las mediciones de calidad de los sistemas educativos, atribuyen al bajo desempeño del maestro la baja calidad de la educación, cuestionando así la formación y actualización docente que al parecer no ejercen “ninguna influencia significativa

---

<sup>1</sup> Además de: vocación, formación, tiempo disponible para enseñar, capacidad para innovar en el aula, formas de enseñanza, condiciones de trabajo (motivación, satisfacción, remuneración), imagen social y autoconcepto, condiciones técnico-pedagógicas escolares y relaciones.

en la práctica docente ni en la asimilación de conocimientos por los alumnos” (Villegas-Reimers y Reimers: 1996: 520), ni en el mejoramiento y fortalecimiento de las instituciones educativas, ni en el desarrollo educativo local o regional.

Algunas corrientes teóricas se apoyan en los anteriores resultados para sugerir alternativas pedagógicas a *prueba de maestros* o sostienen que la cualificación de los sistemas educativos se realiza interviniendo las variables externas al docente: el texto escolar, el tiempo de aprendizaje, las características de los niños y sus familias, entre otras. Los resultados de investigación<sup>2</sup> que sustentan esta línea de pensamiento, argumentan que las variables ambientales de la familia son “lo más importante para explicar las variaciones en niveles de resultados académicos para todos los grupos raciales y regionales”, mientras los medios y currículos de la escuela son las variables menos importantes” (Gairín, 1996: 292). En consecuencia, se promueven corrientes de opinión, de trabajo y de política educativa, minimizadoras del papel de la escuela y del maestro.

Pero también es fuerte el rechazo de los autores al “punto de vista que todavía predomina en los ambientes educativos de que las causas del fracaso escolar se encuentran en deficiencias inherentes a los propios alumnos o a sus padres” (Liston y Zeichner, 1993: 21). No puede aseverarse que la formación del docente en servicio carece de importancia y significado para elevar la calidad educativa. Y aunque en realidad, “no existe una relación mecánica entre el conocimiento del profesor y el aprendizaje de los alumnos, o entre la capacitación docente y los resultados del aprendizaje” (Torres, 1996: 488), sí se encuentran asociaciones entre la formación del maestro y el logro de los estudiantes.

Frente a la polémica expuesta, es importante reconocer aquí el papel fundamental del quehacer del maestro. La actuación del maestro es decisiva, más allá de un *discurso de reconocimiento meramente retórico* (Tedesco, 1996: 469). La calidad del desempeño docente está directamente vinculada con la formación, tanto inicial como en servicio<sup>3</sup>. Esta última, llamada también educación de adultos, educa-

---

<sup>2</sup> Como el informe Coleman o el trabajo de Christopher Jenks en Estados Unidos, que incidieron en el trabajo y reflexión sobre el tema durante los sesenta y setenta.

<sup>3</sup> También asociados al desempeño docente aparecen: incentivos, políticas de selección, contratación y ascenso, sistemas de remuneración, gratificaciones sobre los resultados de la enseñanza, prestigio social de la profesión, condiciones de trabajo institucionales y de aula, concepciones y creencias, autoimagen, autovaloración y estatus social, competencias pedagógicas. Además aparecen las creencias, expectativas y actitudes, como mediadoras entre lo que el maestro aprende y su actuación en el aula. De ahí que algunos procesos de formación y capacitación en servicio les otorguen un papel de suma importancia.

ción o formación permanente, educación o formación continua, formación en ejercicio, formación técnico-profesional, perfeccionamiento, reciclaje, reconversión (Imbernón, 1994: 12), actualización o cualificación o desarrollo del personal<sup>4</sup>, perspectiva en que es reconocida como una estrategia primordial para mejorar la educación (Arancibia, 1994: 59). Existe acuerdo en mostrar a los maestros como “un grupo en permanente esfuerzo de capacitación” (Schieffelbein, Braslavsky, Gatti y Farrés, 1994: 25): la valoran, la solicitan y la consideran importante para su desarrollo personal y para el mejoramiento de su práctica pedagógica.

En últimas, puede afirmarse que no es la capacitación en sí la que se cuestiona, sino su deficiente calidad –tanto en contenidos como en estilos de enseñanza usados–. Se realiza como un compromiso personal y aislado del maestro que satisface sus necesidades particulares, muchas veces descontextualizada de las características propias de la institución donde trabaja y de las necesidades de los estudiantes y del sistema educativo. Por ello, no ha revertido en una enseñanza mejor (Imbernón, 1994: 8), ni ha introducido las mejoras requeridas en los aprendizajes de los alumnos.

En la literatura nacional e internacional, la formación docente –tanto la inicial como en servicio– se critica en los siguientes términos (Villegas-Reimers y Reimers, 1996: 520; Torres, 1996: 483):

- a. Alejamiento de los procesos de profesionalización docente.
- b. Orientación esencialmente teórica.
- c. Oferta segmentada.
- d. Mala calidad de los cursos.
- e. Inadecuada, frente a las exigencias que se le hacen al maestro.

Podría decirse que los esfuerzos y recursos destinados a capacitación –considerada sobredimensionada con relación a la formación– han sido grandes y no se han visto compensados con resultados satisfactorios para el sistema educativo. Adicionalmente, los docentes no logran sentirse seguros con lo que saben, disponen de pocos recursos para el ejercicio de su labor y, dentro de esta restricción,

---

<sup>4</sup> Se inició hace más de quince años, “cuando los educadores e investigadores comenzaron a reconocer e incrementar la base de conocimientos del educando adulto”. En Estados Unidos, en la década de los ochenta, muchos consideraron el “Desarrollo del personal” como la piedra angular del movimiento de reestructuración escolar. En los noventa, numerosos educadores lo perciben prácticamente como sus cimientos”. (Arancibia, 1994: 59).

cuentan también con un limitado repertorio de estrategias pedagógicas, viéndose forzados a usar metodologías que limitan las posibilidades de desarrollo intelectual de los alumnos, como son las frontales –autoritarias y centradas en el maestro– (Ávalos, 1996: 11). Los sentimientos de inseguridad del maestro, además de explicarse por las características socioeconómicas y de vocación y por las deficiencias en su formación inicial, pueden atribuirse entre otros factores a la ambigüedad de sus búsquedas frente a las necesidades de la educación y de los estudiantes, a la consecuyente ausencia de resultados motivantes y gratificantes y a la permanente desarticulación teoría-práctica.

Aunque la capacitación docente no cambia inmediatamente los problemas de la educación ni las condiciones de trabajo del docente –sociales e institucionales–, sí es muy valiosa para convertir en virtuoso el círculo vicioso que pareciera condenar al maestro a un inalcanzable prestigio social<sup>5</sup>. De ello se desprende un gran reto para la capacitación de maestros en servicio: su mejoramiento continuo en una perspectiva profesionalizante, para el fortalecimiento institucional, el desarrollo local, municipal y regional y la producción de aprendizajes satisfactorios de niños y jóvenes.

## 2.2. Capacitación y profesionalización docente

Así como la capacitación docente requiere ser pensada para profesionales de la educación, también ella puede contribuir al logro de la profesionalización de los maestros. En el primer sentido, se parte de la concepción de docentes comprometidos, idóneos en su oficio, reconocidos socialmente, capaces de determinar autónoma y responsablemente lo que consideran mejor para el desempeño de su oficio y, así mismo, aptos para decidir sobre su propia capacitación, con argumentos sólidos, claros e ilustrados acerca de las necesidades de la educación del país y de los alumnos. El segundo sentido oscurece en parte el anterior, por cuanto el oficio de maestro es considerado semi-profesional o des-profesionalizado, tal y como lo documenta la literatura revisada.

---

<sup>5</sup> La des-profesionalización, semi-profesionalización o sub-profesionalización que produce un docente desmotivado, escasamente gratificado y con más de un trabajo, es consecuencia de un doble círculo vicioso: por una parte, bajo prestigio y estatus, mínimos estándares de ingreso, deficiente calidad de la formación, deficiente desempeño, débil capacitación en servicio, bajo prestigio y estatus...; y por otra parte, baja calidad profesional, bajo salario, alzas salariales a partir de presiones sindicales, desempeño que no atiende al rendimiento, baja competitividad, bajo salario...

La ausencia de profesionalización docente aparece asociada al bajo estatus del oficio, a su escasa valoración social, a su baja remuneración, a las inciertas y no cualificadas condiciones de desempeño laboral, al poco atractivo que ejerce el oficio entre poblaciones jóvenes y competentes, a la pérdida de credibilidad frente a los alumnos, a las escasas perspectivas de carrera, a la insuficiente o nula responsabilidad por los resultados y a la deficiente calidad de la formación y capacitación en servicio.

No obstante los problemas de profesionalización, se requiere que la formación permanente contribuya al encuentro de un estatus superior para el maestro, en la perspectiva de un cambio cultural de su profesión. Existe “consenso a la hora de reconocer que la mayor autonomía de que se dota a los centros escolares y las exigencias más complejas del trabajo pedagógico, destinado a formar las capacidades que requiere el desempeño en la sociedad, demandan mayores niveles de profesionalidad por parte de los educadores”. (Tedesco, 1995: 167).

La profesionalización puede entenderse de dos maneras: como mejoramiento de las condiciones de trabajo del maestro y como desarrollo de su “capacidad profesional” (Tedesco, 1995: 169); o sea, lograr las aptitudes y competencias necesarias para el desarrollo de una buena docencia. Si bien la profesionalización no es posible sin modificar las condiciones de trabajo, en especial en lo que toca con los sistemas de remuneración y promoción y con el reconocimiento social, el otorgamiento de mejores condiciones no garantizan un mejor nivel profesional, ni una mejor docencia y, menos aún, cuando se conceden sin atender al desempeño laboral.

Los esfuerzos de formación del docente, tanto inicial como permanente, realizados hasta ahora, no han dado lugar a un mejoramiento del estatus laboral y profesional del maestro, ni han impactado su reconocimiento social, ni han contribuido a la construcción cualificada de su oficio como profesional. Se aduce como posible explicación, la dificultad para contrarrestar la fuerte influencia de otras variables como el origen social de los docentes y la alta proporción de mujeres. (Tedesco, 1995: 168). Ello ha llevado a que se considere que “la educación es una actividad donde la profesionalización integral no sería posible ni conveniente” pues “una cantidad significativa de decisiones que el docente tiene que asumir, están basadas en opciones éticas, determinaciones culturales, apreciaciones subjetivas y teorías de escasa corroboración empírica. Desde este punto de vista, sería posible postular de manera favorable, una hipótesis basada en la desprofesionalización”. (Tedesco, 1995: 168-169).

Para responder a los desafíos planteados, es necesario tener una visión profesionalizante a largo plazo. Sin embargo, “debido a las deficiencias de la formación inicial y en el empleo, en muchos países en desarrollo, a corto plazo, lo más importante tiene que ser, por necesidad, atender a las necesidades acuciantes de tipo pedagógico de los maestros en ejercicio, compensar las deficiencias de su formación anterior y reformar las prácticas actuales de formación de maestros en el empleo” (Burke, 1996: 580). Por consiguiente, se requiere una capacitación que actúe en dos vías: el fortalecimiento de la capacidad profesional del docente y su adquisición de herramientas básicas para enseñar, de acuerdo a las demandas del mundo moderno. De esta manera puede contribuirse a la redefinición del rol del educador en el contexto de la “sociedad del conocimiento”.

Profesionalizar significa ir “más allá del reconocimiento social. Se define a partir de los elementos constitutivos del quehacer mismo. Se pregunta en qué medida el quehacer docente necesario para el mejoramiento de la calidad y equidad de la educación, es un quehacer profesional”. Se distingue de un quehacer técnico u operativo, por cuatro aspectos: 1) sus miembros “ejercen una tarea en la cual resuelven problemas complejos y, por tanto, tienen una gran autonomía en su labor”; 2) para ejercer la autonomía, “el profesional debe tener dominio de un saber específico y complejo (teórico, técnico y práctico), que se logra a través de una formación de nivel superior, enriquecida mediante procesos de formación permanente”; 3) “El quehacer profesional implica, a su vez, responsabilizarse individual y colectivamente por los procesos y resultados del mismo”. (Ássael y Guzmán, 1996: 17); 4) los miembros establecen relaciones que contribuyen al desarrollo personal y profesional y a la regulación de su ejercicio.

### **2.3. Capacitación docente y desarrollo institucional**

El desarrollo institucional lleva aparejado la construcción de una cultura organizacional generadora de valores de adhesión y compromiso entre sus miembros y de actitudes y motivaciones que refuerzan la cohesión institucional, el sentido colectivo de la tarea, y la responsabilidad por las actuaciones personales y por los resultados institucionales. Para lograr esta cultura organizacional y propender por el desarrollo como organización social, es necesario definir un proyecto y unos propósitos institucionales; disponer todos los recursos de la mejor manera para el logro de las metas propuestas; construir un modelo de administración, organización, desarrollo y gestión de la actividad escolar; hacer seguimiento y evaluación continua al quehacer institucional; retroalimentar la gestión

con esos resultados; rendir cuentas a la comunidad y a la sociedad y promover una construcción mancomunada de la institución.

El papel de la capacitación docente es servir a estos propósitos y en esta medida actuar en tres ámbitos complementarios entre sí: el trabajo en torno a la institución, el trabajo en equipo y la gestión por resultados, todo ello en el marco de instituciones de aprendizaje y para el aprendizaje.

- a. A partir de Peter Senge (1992), pueden concebirse las instituciones educativas como instituciones de aprendizaje porque aprenden del funcionamiento institucional y tienen la capacidad de transformarse permanentemente; y para el aprendizaje, no sólo porque están formalmente constituidas para cumplir esa función, sino porque los actores educativos y los sujetos comprometidos en ella, aprenden.

“Aprendizaje” no significa adquirir más información, sino expandir la aptitud para producir los resultados deseados; esto es, construir conjuntamente la institución, con la heterogeneidad de sus miembros, compartiendo metas y aprendiendo de todos: de la experiencia y conocimiento aportado por la vida de trabajo en la institución. Se aprende a través de un trabajo colegiado: “Si los equipos no aprenden, la organización no puede aprender”. “Las organizaciones sólo aprenden a través de individuos que aprenden. El aprendizaje individual no garantiza el aprendizaje organizacional, pero no hay aprendizaje organizacional sin aprendizaje individual” (Senge, 1992: 179). Se trata de un aprendizaje generativo, “un nivel especial de destreza en cada aspecto de la vida, personal y también profesional”. (Senge, 1992: 182-183).

Esta concepción permite entender la institución como un espacio de integración en una cultura común que produce satisfacción a sus miembros, les genera compromiso individual y colectivo con el mejoramiento de las actuaciones institucionales y posibilita que la acción colectiva potencie los valores institucionales. La integración es promovida por las metas, valores, y misión, institucionales, elementos configuradores de la imagen institucional. “Cuando hay una visión genuina (muy opuesta a la familiar “formulación de visión”), la gente no sobresale ni aprende porque se lo ordenen, sino porque lo desea”. (Senge, 1992: 18).

Las instituciones educativas no han sido concebidas tradicionalmente como instituciones de aprendizaje, sino de enseñanza. Según resultados de inves-

tigaciones, para los maestros el objetivo de una buena educación es el tradicional de *enseñar a los niños* y no el moderno de *lograr que los niños aprendan*. Pocos consideran que la principal cualidad de un buen maestro es lograr que los alumnos aprendan y muchos declaran no conseguir que aprendan (Schiefelbein, Braslavsky, Gatti y Farrés, 1996: 3-8). No obstante, la tarea de las instituciones es gestionar una organización para el aprendizaje de quienes trabajan a su interior y de quienes son sus usufructuarios. (Ávalos, 1996: 22).

- b. La institución como unidad fundamental de acción e intervención educativa es el objetivo, propósito y motor del mejoramiento educativo y el espacio de desarrollo personal y social, de diferentes tipos de actores. Como ya se dijo, la investigación ha encontrado que la variable institución, ejerce una importante influencia en la calidad educativa, vista a la luz de los resultados académicos de los estudiantes (Duarte, 1995). La gestión, el liderazgo del director, el conocimiento y asunción de objetivos, proyectos y programas claros, la participación, el trabajo en equipo, la construcción colectiva, etc., son todos componentes de la institución que colaboran en el éxito de sus resultados y en la eficiencia y calidad del sistema educativo.

En otras palabras, actualmente la institución ocupa un puesto central y privilegiado para la acción educativa: como instituciones de aprendizaje y para el aprendizaje; y como instituciones generadoras de motivación y gratificación, a partir de sus resultados.

Una de las funciones de la capacitación docente es contribuir al análisis serio y riguroso de la institución educativa<sup>6</sup> y permitir, por una parte, el mejoramiento y aprendizaje de los agentes educativos y por otra, el desarrollo de la organización. La institución educativa actúa como unidad de análisis: en ella y sobre ella se construye la capacitación docente. El trabajo de formación permanente centrado en la institución, obliga a un esfuerzo colaborativo, a partir de la experiencia, y en la mira del proyecto institucional, donde se articulan teoría y práctica y se integran los diferentes estamentos y dimensiones escolares (académica, administrativa y financiera). En el seno de las instituciones se edifica el mejoramiento individual y colectivo y, por

---

<sup>6</sup> La formación centrada en la escuela "surge como modelo institucionalizado en el Reino Unido a mediados de los años 70, a través del *Advisory Council for the Supply and Training of Teachers (ACSIT)*. (Gairín, 1996: 292; Imbernón, 1996: 99).

tanto, se contribuye a la profesionalización. La escogencia de las estrategias adecuadas y pertinentes para cada escuela y cada contexto, hace parte del trabajo conjunto, autónomo y responsable, en la institución.

Los siguientes elementos resumen los lineamientos básicos de la capacitación docente centrada en la institución educativa. Son: 1) trabajo alrededor de la construcción de identidad escolar; 2) promoción del liderazgo administrativo del director<sup>7</sup> y el liderazgo pedagógico del docente; 3) búsqueda y estímulo al trabajo colaborativo del grupo institucional; 4) generación de procesos de reflexión que permitan reconocer las actuaciones, asumirlas, aprender de los errores y de los éxitos y comprometerse con el desarrollo institucional; 5) establecimiento de objetivos y confrontación con resultados; y 6) fomento de la motivación por la institución y su actividad.

- c. Los maestros tienen una doble misión: por una parte, adquirir habilidades y capacidades para el trabajo en equipo y por otra, fomentar en la enseñanza este tipo de trabajo que ha demostrado tener mayores ventajas en el logro de mejores aprendizajes.

En el primer caso, los maestros requieren pasar de un trabajo aislado y solitario a uno caracterizado por el diálogo y la discusión profesional<sup>8</sup>. El equipo –y no cada maestro individual–, es responsable de la marcha de la institución y de sus resultados. El equipo y no el maestro, es el protagonista de una práctica pública, y no, privada; necesita, por tanto, discutir y compartir las posibles soluciones y alternativas a los problemas educativos. El equipo y no el maestro, es el posibilitador de aprendizajes más significativos: articulados más orgánicamente a la práctica pedagógica, contextualizados en las necesidades y problemáticas personales de la comunidad educativa, y orientados a fortalecer las instituciones. El equipo es capaz de potenciar la heterogeneidad del trabajo individual en un excelente trabajo conjunto. Idealmente, “los individuos no sacrifican sus intereses personales a la visión del equipo, sino que la visión compartida se transforma en una prolongación de sus visiones personales”. (Senge, 1992: 294-295).

---

<sup>7</sup> El principal determinante de la satisfacción del maestro acerca de su rol profesional, es la percepción que él tiene del rector, como líder educacional. (Arancibia, 1994: 65).

<sup>8</sup> Algunas propuestas encontradas en la literatura ratifican la importancia, necesidad y buenos resultados del trabajo en equipo: los centros de animación cooperativos como lugares de encuentro, formación e investigación y las organizaciones nacionales de pilotaje, que sirvan como “*Clearing houses*” difundiendo innovaciones y aportando metodología, información y nuevas ideas. (Tedesco, 1995: 169).

Promover el trabajo en grupo significa reconocer la posibilidad de aprender del otro y de su experiencia, retroalimentar mutuamente las actuaciones, hacer del trabajo un proceso de aprendizaje. En otras palabras, es abrir la posibilidad al otro para el desarrollo personal y el crecimiento profesional significativo, incrementando la capacidad de enfrentar constructiva y colectivamente los problemas.

En suma, una capacitación centrada en el trabajo en equipo favorece la reunión de los maestros, el intercambio de ideas sobre temas comunes de su profesión, la circulación de problemas de la práctica y sus alternativas de solución, el aprendizaje entre pares, la valorización del saber docente y el trabajo cooperativo.

- d. La institución educativa es concebida actualmente como una unidad básica de responsabilidad y rendición de cuentas, con dos procesos fundamentales: la gestión (institucional y pedagógica) y la toma compartida de decisiones.

*“El debate internacional otorga prioridad a los cambios institucionales; esto es, a las formas de organización y de gestión de las acciones educativas. Se enfatizan estos aspectos porque se ha comprobado que el fracaso de las estrategias habituales se origina, en parte, en las resistencias de la estructura institucional y en los estilos tradicionales de gestión educativa”. “La autonomía de las instituciones, la responsabilidad por los resultados, el dinamismo de los actores, etc., son cuestiones cruciales en el diseño de las nuevas modalidades de acción educativa”. (CEPAL/UNESCO, 1992: 90).*

Este debate muestra *“también una fuerte preocupación por los resultados de la acción educativa; es decir, por aquello que los alumnos efectivamente aprenden en determinados periodos. Desde este punto de vista, la novedad más importante consiste en que los resultados que constituyen exigencias para el desempeño en el mercado de trabajo y los resultados que lo son para el desempeño ciudadano, tienden a converger y coinciden en muchos aspectos. Este cuerpo común de aprendizajes requeridos, basado en el dominio de los códigos culturales básicos de la modernidad y en el desarrollo de las capacidades humanas para resolver problemas, tomar decisiones y seguir aprendiendo, constituye a su vez el patrón de medida para evaluar el diseño*

*de los currículos y la eficacia de las metodologías aplicadas en el proceso pedagógico” (CEPAL/UNESCO, 1992: 91).*

La capacitación es clave para cambiar la naturaleza de la institución: para estructurarla abierta y flexiblemente como una unidad de decisión, de carácter colectivo, motivada, con medición de resultados, informada y comunicada internamente, para asegurar el cumplimiento de sus objetivos. Instituciones autónomas, con gestión por proyectos donde “cada vez más, habrá que dar cuentas a los compañeros y a la dirección, más que a una lejana administración o a una inspección con poca presencia sobre el terreno”. (Perrenoud, 1990: 557). Instituciones que a largo plazo buscan que todas las decisiones sean tomadas por la escuela, inclusive las presupuestarias.

El proyecto educativo de cada institución es un instrumento de trabajo para dirigirla hacia las metas comunes construidas y para articular la institución a los niveles educativos de administración y gestión más amplios: la vereda, el municipio, el núcleo, el departamento, la región y la nación.

La capacitación prepara entonces para tomar, con autonomía, las mejores decisiones a partir de la recopilación rigurosa y sistemática de información sobre el rendimiento de los alumnos y sobre las escuelas, para atender necesidades reales. El maestro actúa como experto responsable de sus decisiones y no como administrador.

#### **2.4. Capacitación docente decidida por la demanda**

Son los maestros, las instituciones y las diferentes instancias de organización de la educación, las llamadas a decidir autónoma y responsablemente la capacitación requerida para sus docentes, de acuerdo con los proyectos educativos particulares. No es la oferta, unilateralmente, la decisora de la capacitación docente. Se requiere una demanda que desarrolle esa oferta, la haga competitiva y la estructure de manera cada vez más pertinente a las necesidades del sector educativo. La claridad en la construcción y fortalecimiento institucional y territorial, la orientación profesionalizante y una política de desarrollo del recurso humano, permiten aseverar que son los miembros de la institución los más idóneos para decidir la capacitación que más les conviene. En esa medida, la capacitación no se toma por imposición de la oferta sino que se estructura como proyecto colectivo, y se demanda.

La tarea asignada a las políticas y estrategias de capacitación es la de procurar leer las necesidades del docente, del sistema, de los alumnos y de las comunidades y, de esta manera, estructurarlas y regirse por la demanda encarnada en el proyecto educativo institucional. Se requiere diferenciar las demandas particulares de los docentes y la demanda que concilia esos intereses con los de la institución, los alumnos y la práctica cotidiana, pedagógica e institucional.

Para superar la visión de capacitación, como una necesidad individual del maestro a satisfacer, y los problemas de la práctica actual, se necesita concebir la capacitación como una necesidad de la institución o de una unidad territorial de variable tamaño, y por tanto, determinada a través de mecanismos y organismos donde participan el equipo de docentes y los rectores o directivos escolares, a nivel institucional; y los supervisores, los directores de núcleo, en un ámbito local; y municipal, los secretarios de educación, en un espacio territorial municipal y regional.

La estructura de demanda de la capacitación contribuye también a asumirla de manera continuada y sistemática y como política de desarrollo permanente. Permite sustituir su actual orientación, coyuntural y segmentada, derivada generalmente de la política educativa, de las modas pasajeras, de la asistematicidad y desorden de los cursos, y en general, de la ausencia de un sistema integrado de capacitación en servicio.

Aunque las necesidades y demandas de los docentes sean apremiantes, no pueden opacar ni superponerse a las demandas de las instituciones; más bien se postula necesario intentar conciliarlas.

*“Presionados por las apremiantes necesidades cotidianas, los profesores suelen reclamar capacitación más que formación, información antes que conocimiento, consejos más que explicaciones, y técnicas, antes que métodos. Es indispensable responder a las demandas de formación del profesorado, pero éste sólo debe ser el punto de partida de cualquier iniciativa de formación docente. Esta última debe ser considerada precisamente como un proceso capaz de ayudar a los docentes a reorientar sus necesidades de aprendizaje, a fin de poder desempeñar una función más profesional y autónoma”. (Torres, 1996: 496).*

Los docentes deben participar en la formulación de sus necesidades de aprendizaje y en la elaboración de políticas, planes y programas, y las escuelas deben ser

capaces de *comprar* la formación en el empleo que mejor cubra las necesidades de la institución, los alumnos, la sociedad, y los maestros. El éxito de la capacitación “está condicionado a la capacidad de la institución para analizar, formular, administrar sus necesidades de formación” “y por la capacidad de los equipos de formadores para analizar las situaciones” (Chabannes, 1997: 45) y captar las necesidades.

La estructuración de la demanda de capacitación es, en sí misma, un proceso de aprendizaje que parte de la identificación y priorización de necesidades institucionales, municipales, regionales y nacionales, para responder a las exigencias de sistemas educativos de calidad. Estas necesidades se reconocen a partir de diferentes instrumentos que contribuyen a documentar la realidad. Una vez este proceso se da, es importante construir una propuesta que posibilite el abordaje de soluciones para satisfacer esas demandas, donde se reconozcan los recursos y conocimientos disponibles para hacerlo –ya sea porque se tienen o porque es necesario buscarlos– y se incluya, el estudio de las ofertas para seleccionar las que más se adecuan a la satisfacción de las necesidades y al proyecto elaborado.

### **3. Algunos dilemas que plantea la revisión de la literatura**

La revisión de la literatura permite destacar algunas tensiones o dilemas que subyacen a la toma de decisiones sobre la formación del docente en cuanto a sus intencionalidades, forma de decidirla y enfocarla, propósitos asignados y estrategias. Significa que un proceso de capacitación o formación bien puede hacer visibles orientaciones relacionadas con la profesionalización del maestro, con la relación teoría-práctica, con la dupla maestro-investigador, con el énfasis pedagógico o didáctico y con la concepción producción-reproducción de la cultura, aspectos que se desarrollan en este aparte.

#### **3.1. La formación del docente en el marco de su profesionalización**

El debate sobre si el maestro es o no un profesional, de la educación o de la pedagogía, se remonta según Bohm (1982:14) hacia los años cincuenta en Europa, al documentarse el bajo estatus universitario de las escuelas normales y plan-