



## MSc. Odalis Eufemia Pozo Domínguez

Máster en Ciencias de la Educación. Docente e Investigadora.

[odalispozo18@gmail.com](mailto:odalispozo18@gmail.com)

<https://orcid.org/0000-0001-8335-0134>

## MSc. Nancy Evangelista Ricardo Domínguez

Máster en Ciencias de la Educación. Docente e Investigadora de la Universidad católica Santiago de Guayaquil.

[nancyricardo15@yahoo.com](mailto:nancyricardo15@yahoo.com)

<https://orcid.org/0000-0002-0251-1862>

## Cómo citar este texto: Ensayo.

Pozo Domínguez, O.E. (2022). Perspectivas de la formación docente. De la práctica a la práctica fundamentada en la realidad. REEA. No.11, Vol III. Diciembre 2022. Pp. \_\_\_\_ Centro Latinoamericano de Estudios en Epistemología Pedagógica. URL disponible en: <http://www.eumed.net/es/revistas/revista-electronica-entrevista-academica>

Recibido: 30 de agosto 2022.

Indexada y catalogado por:

Aceptado: 4 de noviembre 2022.

Publicado: diciembre 2022.



# PERSPECTIVAS DE LA FORMACIÓN DOCENTE. DE LA PRÁCTICA A LA PRÁCTICA FUNDAMENTADA EN LA REALIDAD.

## PERSPECTIVES OF THE EDUCATIONAL FORMATION. DE THE PRACTICE TO THE BASED PRACTICE IN THE REALITY.

Odalís Eufemia Pozo Domínguez  
Máster en Ciencias de la Educación. Docente e Investigadora.  
[odalispozo18@gmail.com](mailto:odalispozo18@gmail.com)  
<https://orcid.org/0000-0001-8335-0134>

Nancy Evangelista Ricardo Domínguez  
Máster en Ciencias de la Educación. Docente e Investigadora. Universidad católica Santiago de Guayaquil  
[nancyricardo15@yahoo.com](mailto:nancyricardo15@yahoo.com)  
<https://orcid.org/0000-0002-0251-1862>

...

Correspondencia: [odalispozo18@gmail.com](mailto:odalispozo18@gmail.com)

### RESUMEN

La formación docente es un proceso base de la construcción de cualquier sistema educacional. La región latinoamericana evidencia un conjunto de fortalezas y debilidades en este sentido, que son de interesante análisis y reflexión, lo cual constituye el objetivo del presente ensayo. Sobre la base de la hermenéusis y análisis documental, se sistematizan las más recientes tendencias pos-Covid de la formación docente y con ello se pone de manifiesto un conjunto de carencias que a consideración de la autora deben ser investigadas en profundidad y son meritorias de aportes concretos que se conviertan en resolución inmediata, a lo que puede constituir formas agravadas de las carencias actuales. El contexto de reflexión de las ideas en cuestión, son devenidas de los espacios de intercambio y dinámicas productivas de socialización del conocimiento que se producen en los eventos del Centro latinoamericano de Estudios en Epistemología Pedagógica (CESPE). Entre las principales carencias encontradas está la no formación para el ejercicio de una multimodalidad didáctica y de enseñanza, demostrado por la pandemia como una necesidad que debe ser ajustada al correcto manejo de las TIC's. Por otro lado los aspectos de no inclusión educativa, como eje transversal del ejercicio docente; lo que debiera desembocar en competencias profesionales para la interacción con estudiantes de necesidades educativas especiales en cualquier nivel educativo. Finalmente la autora consiente que estos son solo dos de los temas a abordar, pero que la formación docente requiere de una transformación profunda que vaya de lo curricular a la práctica educativa.

**Palabras clave:** formación, docente, enseñanza, práctica, realidad.



Este es un artículo en Acceso Abierto distribuido según los términos de la [Licencia Creative Commons Atribución-  
NoComercial 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/) que permite el uso, distribución y reproducción no comerciales y sin restricciones en cualquier medio, siempre que sea debidamente citada la fuente primaria de publicación.

## **PERSPECTIVES OF THE EDUCATIONAL FORMATION. DE THE PRACTICE TO THE BASED PRACTICE IN THE REALITY.**

### **Abstract**

Teacher training is a basic process in the construction of any educational system. The Latin American region shows a set of strengths and weaknesses in this sense, which are of interesting analysis and reflection, which constitutes the objective of this essay. Based on hermeneusis and documentary analysis, the most recent post-Covid trends in teacher training are systematized, thus revealing a set of shortcomings that, in the author's opinion, should be investigated in depth and merit contributions. Specific ones that become an immediate resolution, to what can constitute aggravated forms of the current deficiencies. The context of reflection of the ideas in question, come from the exchange spaces and productive dynamics of knowledge socialization that take place in the events of the Latin American Center for Studies in Pedagogical Epistemology (CESPE). Among the main deficiencies found is the lack of training for the exercise of a didactic and teaching multimodality, demonstrated by the pandemic as a need that must be adjusted to the correct management of ICTs. On the other hand, the aspects of educational non-inclusion, as a transversal axis of the teaching exercise; which should lead to professional skills for interaction with students with special educational needs at any educational level. Finally, the author agrees that these are only two of the issues to be addressed, but that teacher training requires a profound transformation that goes from the curricular to educational practice.

**Words key:** training, teacher, teaching, practice, reality.

## **PERSPECTIVAS DA FORMAÇÃO DOCENTE. DA PRÁTICA EM PRÁTICA BASEADA NA REALIDADE.**

### **Resumo**

A formação de professores é um processo básico na construção de qualquer sistema educacional. A região latino-americana apresenta um conjunto de fortalezas e fragilidades neste sentido, que são de interessante análise e reflexão, o que constitui o objetivo deste ensaio. Com base na hermenêuse e na análise documental, sistematizam-se as tendências mais recentes pós-Covid na formação de professores, revelando um conjunto de carências que, no entender do autor, devem ser aprofundadas e que merecem contributos. ao que podem constituir formas agravadas das actuais deficiências. O contexto de reflexão das ideias em questão advém dos espaços de troca e das dinâmicas produtivas de socialização do conhecimento que acontecem nos eventos do Centro Latino-Americano de Estudos em Epistemologia Pedagógica (CESPE). Entre as principais deficiências encontradas está a falta de capacitação para o exercício de uma multimodalidade didática e de ensino, demonstrada pela pandemia como uma necessidade que deve ser ajustada ao correto manejo das TICs. Por outro lado, os aspectos da não inclusão educativa, como eixo transversal do exercício docente; que devem conduzir a competências profissionais para a interação com alunos com necessidades educativas especiais em qualquer nível de ensino. Por fim, o autor concorda que

essas são apenas duas das questões a serem abordadas, mas que a formação de professores requer uma profunda transformação que vai do currículo à prática educativa.

**Palavras-chave:** formação, professor, ensino, prática, realidade.

## **PERSPECTIVES DE LA FORMATION DES ENSEIGNANTS. DE LA PRATIQUE À LA PRATIQUE BASÉE SUR LA RÉALITÉ.**

### **Résumé**

La formation des enseignants est un processus fondamental dans la construction de tout système éducatif. La région latino-américaine montre un ensemble de forces et de faiblesses dans ce sens, qui sont d'intéressantes analyses et réflexions, ce qui constitue l'objectif de cet essai. Sur la base d'herméneutes et d'analyses documentaires, les tendances post-Covid les plus récentes en matière de formation des enseignants sont systématisées, révélant ainsi un ensemble de lacunes qui, selon l'auteur, devraient être investiguées en profondeur et méritent des apports spécifiques qui deviennent une résolution immédiate, à ce qui peut constituer des formes aggravées des carences actuelles. Le contexte de réflexion des idées en question provient des espaces d'échange et des dynamiques productives de socialisation des connaissances qui se déroulent dans les événements du Centre latino-américain d'études en épistémologie pédagogique (CESPE). Parmi les principales lacunes constatées figure le manque de formation pour l'exercice d'une multimodalité didactique et pédagogique, démontrée par la pandémie comme un besoin qui doit être ajusté à la bonne gestion des TIC. D'autre part, les aspects de non-inclusion scolaire, comme axe transversal de l'exercice pédagogique ; qui devrait conduire à des compétences professionnelles pour l'interaction avec les élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux à tout niveau d'enseignement. Enfin, l'auteur convient que ce ne sont là que deux des questions à aborder, mais que la formation des enseignants nécessite une transformation profonde qui va du curriculaire à la pratique éducative.

**Mots clés:** formation, enseignant, enseignement, pratique, réalité.

### **INTRODUCCIÓN**

#### **Formación docente. Conceptos y prácticas trascendentes.**

La formación docente ha sido considerada el pilar de los sistemas educacionales desde la época moderna, de hecho si algo se le debe a este proceso es los avances que se obtienen en dichos sistemas a nivel regional o de un país en particular. No obstante, se viene reflejando que hay distorsiones latentes en la formación docente global, por las propias características que adquiere la misma en función de las políticas educacionales, los enfoques ideológicos de la práctica educativa, lo que se aprende y enseña en los niveles de educación y el currículo de estudio al que responde.

La formación docente como concepto presenta variadas definiciones que como bien plantea Viltre Calderón, (2012); dependen de la cultura académica y científica del que realiza el acto epistemológico y entre las cuales cabe destacar en el contexto regional las de: Torres, (1999);

Vargas, (2010); o Bruns y colaboradores, (2014). Todos coinciden en el hecho de que si bien existe la formación inicial, igualmente la formación permanente o superación. El docente es de esos profesionales que está en permanente formación, ya que de ello depende su competencia profesional.

Actualmente se ha declarado de cara a la agenda 2030 de la UNESCO que se requiere un docente con competencias profesionales que pueda hacer frente a los desafíos formativos del presente siglo. Un docente eficaz es visto entonces como aquel que: *“es caracterizado como un sujeto polivalente, profesional competente, agente de cambio, practicante reflexivo, profesor investigador, intelectual crítico e intelectual transformador”*. (Delgado Coronado, p. 35).

Todo ello apunta a que lograr este profesional es un constante aproximarse a un ideal de maestro que se “edifica” a medida que se forma y se consolida a medida que se supera. En la revisión de la bibliografía actual sobre el tema se encuentra el criterio de que sobre todo en las *“escuelas públicas los docentes poseen una educación muy deficitaria, algunos tienen habilidades básicas limitadas, reciben escasa formación y perciben bajas remuneraciones”* (Arregui, 2004; Vaillant, 2004b).

Esta cara la de la realidad de la formación docente está sujeta a que es un profesional subvalorado, sin que se tenga en cuenta que sobre sus hombros y ejercicio profesional descansa el futuro de un país. De hecho la era pos moderna considera que ya no es la escuela el espacio único – aunque si primario- de formación del sujeto y con ello el papel del docente está en vilo; por lo que su formación cae en un vacío de innecesaria gestión. Por tanto, que realidades son las que se evidencian en América latina sobre este importante proceso.

### **Aspiración, práctica y resultados de la formación docente latinoamericana.**

La formación docente es un proceso base de la construcción de cualquier sistema educacional. La región latinoamericana evidencia un conjunto de fortalezas y debilidades en este sentido, que son de interesante análisis y reflexión, lo cual constituye el objetivo del presente ensayo.

Pero las prácticas van desde países que aún mantienen la formación de maestros normalistas en países como México y Colombia con la contrariedad de ser evaluadas como Educación Superior sin ser Universidad, lo que impacta negativamente en el manejo de la política formativa con muestras y rezagos de una mirada de subvaloración en algunos contextos. Mientras en otros lugares como Perú, todavía existen las Escuelas Superiores de Educación Pública, con el encargo social de la formación docente específicamente, como lo tuvieron hasta el 2015 el sistema de Educación Superior de Cuba con los Institutos Superiores Pedagógicos por provincia, que pasaron a ser campus dentro del proceso de integración de la universidad en Cuba.

Una de las expertas en este tema aterrizado a la región latinoamericana lo es sin dudas Vaillant, (2004); quien desde los inicios del 2000 aporta valoraciones que son de hartos interés para las reflexiones que aportan las autoras. Por ejemplo en opinión de esta estudiosa las carencias o

insuficiencias generales del proceso radican en programas cortos y planes de estudios altamente teóricos suelen sacrificar la práctica en el aula (...) Las carreras se caracterizan por un bajo prestigio, un cuerpo docente mal capacitado, con demasiado énfasis en el método basado en la exposición oral frontal y muy poca atención a técnicas pedagógicas (...) La opción de la carrera no es asumida por estudiantes de altas calificaciones y por ello la calidad del profesional se ve limitada.

Las cuestiones trascendentes para esta autora entonces están en las diferentes generaciones y tipos de formaciones docentes que se contraponen en un mismo ámbito escolar. La pobre o baja remuneración que limita de hecho la carencia de ascensos, promociones y superación; si se compara el desgaste físico-psicológico que conlleva el ejercicio docente.

### **La teoría fundamentada para la aproximación de la realidad sobre la formación docente en Latinoamérica.**

No obstante, a ello, la intención de las autoras, no es un acercamiento reflexivo a esta realidad en boca de otros –lo cual no deja de reconocer lo valioso del re-visitar dichas palabras-, sino ejercer ese ejercicio de evaluación y valoración sobre la base de una época más cercana, divergente, diferenciadora; pues es inevitable reconocer que no solo el tiempo ha cambiado, sino el propio hombre y la escuela posterior al 2019.

Para ello, se recurre a la teoría fundamentada, como articulación metodológica que favorece realizar las reflexiones del ensayo con una mejor fortaleza para este acto. De hecho como bien se plantea y ha sido constatado, apoya la visión de que la investigación educativa debe servir para fomentar el cambio y mejora de la educación. Parafraseando a Rivas (2020), la investigación en educación se dirige hacia un modelo “forense, que disecciona la realidad” (p. 3) frente a una perspectiva que busca la transformación social.

Desarrollada por Glaser y Strauss (1967), la Teoría Fundamentada parte del estudio de la realidad tal y como es conocida, sin que sea preconcebida por técnica alguna, para, posteriormente, tener la posibilidad de organizar la información recogida y, así, “*conceptualizar y formular una teoría tan pronto emerja de sus datos*”. (p. 45). A esta manera de generar conceptos se la denomina teorización sustantiva, diferenciándola de la teorización formal, centrada en leyes generales (San Martín, 2014).

En palabras de Díaz Jiménez (2011), esta metodología “*permite crear una formulación teórica basada en la realidad tal y como se presenta, usando con fidelidad lo expresado por los informantes y buscando mantener el significado que estas palabras tienen para sus protagonistas*” (p. 212). La Teoría Fundamentada se organiza en torno al Método de Comparación Constante, por ello en el ensayo se alude a lo que sucede entre países de una identidad común y sistemas educativos con una historia similar, al menos en su génesis; el cual consiste en un proceso por el cual, “*al mismo tiempo que se analizan los datos para elaborar nuevos conceptos, recurrimos a comparaciones constantes que permiten al investigador matizar esos conceptos, identificar relaciones e ir integrándolos en una teoría coherente*” (Jiménez-Fontana, y colaboradores; 2017, p. 31).

En definitiva, la teoría fundada se sitúa en el dilatado espectro de los métodos interpretativos de las realidades que nos ofrece la formación docente, la que puede ser estudiada mientras se interactúa con y en su contexto. Esta asunción más que una mera justificación metodológica es a la vez una propuesta de que se realicen investigaciones en la temática, con la mayor utilización posible de esta metodología para alcanzar mayor comprensión del objeto de estudio.

### **Rupturas de la formación docente en tiempos de pandemia. Un contexto híbrido de la formación docente al ejercicio docente.**

La realidad a la que nos referimos es la vivenciada en la pandemia y ahora. Espacio de tiempo de unos cinco años donde han cambiado más cosas que en el pasado siglo quizás. Tal es así, que muchas de las ciencias sociales, en las que se incluye la Pedagogía o Ciencias de la educación están reconsiderando muchas de sus posturas, ya que no se corresponden o dan respuesta a las problemáticas que se constataron en un periodo de confinamiento y olas de la nefasta patología. Allí, cuando todo estaba perdido y se temía más por la vida que por el resto de los derechos o aspectos de la condición y desarrollo humano se afectó la formación docente.

Como casi toda la formación docente llegó al punto crítico, es de imaginarse que si el propio ejercicio docente titulado no tenía dinámica al estar sustentado en una experiencia que sólo aludía en su mayoría a la presencialidad, no es algo raro que no se lograra una mejora en estos años en cuanto a la formación docente. Pero como todo tiempo de crisis se aprecian oportunidades, lastimosamente la principal que es sin lugar a dudas la asunción como tendencia de una educación multimodal o híbrida como también se le conoce, aumenta las distancias insalvables por el escaso dominio oposición tecnológica, tanto de docentes que forman a otros docentes, como de los docentes en formación, al ser una característica para nada ignota en América Latina.

Esto es un hecho sin precedentes, un forzoso tránsito hacia una modalidad de enseñanza y por tanto de formación del maestro que no era concebida por más de la mitad de los países que hubieron de asumirla. Con ello llegó una propuesta que en medio de este “parte aguas” es un hito importante para la formación docente y se trata de la internacionalización a partir de las plataformas virtuales y app’s de enseñanza. Se convierte sin lugar a dudas el maestro en un mediador entre estas y el conocimiento final (aprendizaje) y lo físico es visibilizado con fronteras no establecidas ya que lo híbrido emerge con una tonalidad recurrente.

Para una contextualización de la reflexión las autoras asumen la plataforma de CESPE (Centro latinoamericano de Estudios en Epistemología Pedagógica) como espacio de concertación académica donde se han analizado en varios momentos la temática de la formación docente, de hecho forma parte de una de las aristas del proyecto Marco Curricular Internacional llevado a cabo por CESPE Argentina con la conducción de la especialista Martha Beatriz Mucazel de la Universidad de Misiones.

Pero por qué el contexto de reflexión de las ideas en cuestión, son devenidas de los espacios

de intercambio y dinámicas productivas de socialización del conocimiento que se producen en los eventos del (CESPE). Es que CESPE ha tenido en cuenta la continuidad de la temática y posee como ventaja estratégica y metodológica en su estudio una comparación en tiempo real, al tener membresía en casi todos los países del área, aportando en un debate intercultural, multilingüe y transcontextual las principales carencias encontradas en la formación docente. Por su puesto que la cuestión del ejercicio de una multimodalidad didáctica y de enseñanza, es más que demostrado por la pandemia como una necesidad, que debe ser ajustada al correcto manejo de las TIC's para el proceso en estudio.

### **Inclusión educativa como eje de renovación en la formación docente de tiempos actuales.**

Por otro lado los aspectos de no inclusión educativa, como eje transversal de la formación docente viene tomando auge entre los estudiosos del tema, sin dejar de reconocer que es preocupación latente para los sistemas educacionales y las políticas que implementa. Sin embargo, es muy escaso que un estudiante con Necesidades educativas especiales pueda optar de forma directa o aceptada a una carrera de maestro/a.

Los que se forman como docentes deben ser “normales” le escuche decir a un funcionario que otorga becas para la formación docente y lo que me da como principal duda es a qué se refiere con normales. En mi opinión y es una que viene ganando terreno, nadie mejor que un discapacitado que entiende que se percibe y que se siente, puede enseñar a otro. El formar desde las competencias requeridas a una persona que por naturaleza o nacimiento posee una necesidad educativa especial, redundará en beneficios de inclusión y mejor atención a la diversidad. En ese debate con una colega llamada Rosario (especialista en Dirección de Instituciones Educativas), coincidí y ese consenso me quedó como parte de la incorporación de un criterio muy personal.

Independientemente a ello, en defecto estamos urgidos de que la formación comunicativa sea transformada en la formación docente. Un docente competente es un comunicador por excelencia y esa comunicación no puede limitarse a la expresión oral, a las palabras. La expresión corporal y el lenguaje de señas son aspectos que deben incluirse inevitablemente en el currículo para que el índice de inclusión que evidencie el área docente sea al menos aceptable.

Esta somera mirada al tema de la inclusión pone en rojo el semáforo del desarrollo en la temática, para que se tengan en cuenta aportaciones que hasta la fecha han quedado en papel y muy lejos de la práctica educativa. Para las autoras, la propuesta debe darse en competencias profesionales para la interacción con estudiantes de necesidades educativas especiales en cualquier nivel educativo.

### **CONCLUSIONES**

Las investigaciones en educación y la educación misma como institución, proceso y resultado se hipotecan si la formación docente no adquiere un estadio cualitativamente superior que responda

a los imperativos actuales de la multimodalidad de enseñanza y la inclusión educativa. Para hacer frente a estas demandas los estudios tienen que hacerse de ser posible desde la teoría fundamentada que posibilite en una comparación constante hacer emerger sinergias de diferentes contextos, en el ejercicio interpretativo de lo que realmente está sucediendo desde un contexto de formación a uno de superación para el futuro del docente latinoamericano.

## REFERENCIAS

- Arriegui, P. (2004). Rutas para el desarrollo profesional docente. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5056856.pdf>
- Delgado Coronado, S. (2019). Perspectivas en torno a la formación docente y la posibilidad de una capacitación y actualización constante: una mirada desde los actores en una universidad mexicana. *Revista Panorama*, 13(24), 34-41. <https://doi:http://dx.doi.org/10.15765/p>
- Díaz Jiménez, R (2011). Trabajo Social y discapacidad intelectual en centros residenciales y de día en Andalucía. Aproximación desde la Teoría Fundamentada [Tesis Doctoral]. Universidad Pablo de Olavide. <https://bit.ly/3zhPZDi>
- Glaser y Strauss (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. (Forni, F., trad.) Aldine Transaction.
- Jiménez-Fontana, R., García-González, E.y Cardeñoso, M. J. (2017). Teoría Fundamentada: estrategia para la generación teórica desde datos empíricos. *Campo Abierto*, 36(1), 29-46. <https://doi.org/10.17398/0213-9529.36.1.29>
- Rivas, I. (2020). La investigación educativa: del rol forense a la transformación social. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(1), 3-22. <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v1i1.7413>
- San Martín, D. (2014). Teoría Fundamentada y ATLAS.ti: recursos metodológicos para la investigación educativa. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(1), 104-122. <https://bit.ly/3roATte>
- Stern, P. (1994). *Eroging Grounded Theory*. En U. d. Antioquia, *Teoria Fundada: Arte o Ciencia*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Torres, M. (1999). *Nuevo rol docente: ¿qué modelo de formación, para qué modelo educativo? Aprender para el futuro: Nuevo marco de la tarea docente*. Madrid: Fundación Santillana.
- Vaillant, D. (2004). *Construcción de la profesión docente en América Latina. Tendencias, temas y debates*. Programa de promoción de la reforma educativa en América Latina y el Caribe. <http://www.ub.edu/obipd/PDF%20docs/Formaci%C3%B3%20Permanent/Educaci%C3%B3%20Primaria/Publicacions/Mejorando%20la%20formaci%C3%B3n%20y%20el%20desarrollo%20pr>

[ofesional%20docente%20en%20Latinoam%C3%A9rica.%20Vaillant,D.pdf](#)

Vargas, L. (2010). La formación docente. Congreso Iberoamericano de Educación, metas 2021.  
[http://www.chubut.edu.ar/descargas/secundaria/congreso/DOCENTES/R0103\\_Magyoly.pdf](http://www.chubut.edu.ar/descargas/secundaria/congreso/DOCENTES/R0103_Magyoly.pdf)

Viltre Calderón, C. (2012). Epistemología de lo epistémico. Apuntes para investigaciones en Ciencias Sociales. Editorial Académica Española.

### **Contribución Autoral mediante Metodología CRediT**

Autor Principal: Desarrolló parte del trabajo desde la selección de la bibliografía, la recolección de datos, la redacción del artículo y la discusión de los resultados con el manejo de datos.

Coautor 1: Desarrolló parte del trabajo la selección de la bibliografía, la recolección de datos, la redacción del artículo y la discusión de los resultados con el manejo de datos.

***Artículo publicado bajo políticas de anti plagio, sobre la base de directrices para buenas prácticas de las Publicaciones Científicas, los principios FAIR con normativas de apego a la transparencia y Ciencia Abierta.***