

# Cualificación de la formación docente desde las experiencias curriculares universitarias

## Qualification of teacher training from the university curricular experiences

DOI: <https://doi.org/10.18041/2619-4244/dl.33.11163>

### Resumen

Comprender la cualificación de la formación docente desde las experiencias curriculares universitarias es el propósito de esta investigación, sustentada en la concepción del currículo como espacio público, sus dimensiones, fundamentos teóricos y características. El abordaje metodológico se realizó a partir del paradigma naturalista con enfoque cualitativo, aplicando la técnica de análisis de contenido y utilizando como instrumento una matriz de análisis. Los resultados son producto de la triangulación y aplicación del método comparativo continuo. Pudiendo destacar: a) la importancia de la cualificación de la formación docente, b) el valor de las experiencias curriculares para la cualificación de la formación docente y c) la relevancia de las actividades curriculares y la cualificación desde la idea de cualidad, calidad y evaluación. En síntesis, la cualificación de la formación docente, desde las experiencias curriculares, es un proceso complejo pero necesario.

**Palabras clave:** cualificación, formación docente, experiencias curriculares.

### Abstract

Understanding the qualification of teacher training from university curricular experiences is the purpose of this research, based on the conception of the curriculum as a public space, its dimensions, theoretical foundations and characteristics. The methodological approach was carried out based on the naturalistic paradigm with a qualitative approach, applying the content analysis technique and using an analysis matrix as an instrument. The results are the product of triangulation and application of the continuous comparative method. Being able to highlight: a) the importance of the qualification of teacher training, b) the value of curricular experiences for the qualification of teacher training and c) the relevance of curricular activities and qualification from the idea of quality, quality and evaluation. In summary, the qualification of teacher training from curricular experiences is a complex but necessary process.

**Keywords:** qualification, teacher training, curricular experiences.

### Betsi Josefina Fernández

Postdoctora en Currículo  
Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela.  
[betsifupel@gmail.com](mailto:betsifupel@gmail.com)

### Gustavo Emilio Otero

Postdoctor en Currículo  
Universidad Nacional Experimental Politécnica Antonio José de Sucre, Venezuela.  
[otero.gustavo57@gmail.com](mailto:otero.gustavo57@gmail.com)

**Cómo citar:** Fernández, B. J. ., & Otero, G. E. (2023). Cualificación de la formación docente desde las experiencias curriculares universitarias. *Dictamen Libre*, (33: Julio-Diciembre). <https://doi.org/10.18041/2619-4244/dl.33.11163>

Licencia Creative Commons  
Atribución-CompartirIgual  
4.0 Internacional



RECIBIDO: 21 de agosto 2023  
ACEPTADO: 3 noviembre de 2023



## INTRODUCCIÓN

Cualificar la formación docente desde las experiencias curriculares universitarias es un proceso de reconocimiento a partir de características, instrumentos y acciones evaluativas con fines de acreditación. Es una exigencia a cubrir como parte de la dinámica de la formación de un ciudadano profesional e investigador de la docencia, que demanda acompañamiento, actualización, perfeccionamiento y evaluación a nivel técnico, táctico y estratégico; orientador de la oferta profesional de las instituciones universitarias, a partir de los procesos de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación como requisitos a la cualificación, al considerar la autorregulación como requerimiento para la ejecución de las acciones correctivas necesarias que puedan llegar a conformar planes de mejora, como es el caso de las instituciones universitarias panameñas referidas por Bieberach *et al.* (2023).

Desde el registro descriptivo, el diálogo de saberes, hasta la memoria fotográfica organizada, es posible iniciar la recogida de evidencias que den cuenta del producto, logro o impacto que se genera como resultado de las acciones curriculares previstas, para viabilizar así la construcción de la teoría curricular que emerge desde la construcción de saberes y el intercambio dialógico desarrollado durante la investigación y en consecuencia de esta, a partir de la sistematización de las experiencias con el propósito de acreditación.

La cualificación de la formación docente es un proceso complejo en el que se manifiestan y emergen categorías que contribuyen con su comprensión. Así se tiene que inicialmente se debe sostener una clara descripción de la institución universitaria en la que se da este proceso que alberga actores, fines, planes, programas, diseños curriculares, normativas, beneficiarios, entre otros, con la finalidad de comprender e interpretar la propuesta curricular y poder así develar la pertinencia de la misma, según sean la misión, la visión y los objetivos que la institución se planteó, lo cual conduce a la conformación de una oferta académica pertinente y de calidad.

En este sentido, es preciso almacenar adecuadamente la información y el conocimiento que

se va produciendo durante el desarrollo de las actividades, tanto curriculares, como formativas y evaluativas para, luego de su procesamiento, proceder a su difusión, sin perder de vista la importancia de gestionar de manera integral el conocimiento curricular derivado de la reflexión constante, el resultado de la evaluación y la pertinencia de la formación, como respuesta a la necesidad de acreditación de las instituciones universitarias (Fernández *et al.*, 2020; Álvarez *et al.*, 2020).

La documentación de las experiencias curriculares es una vía para dar visibilidad a la formación docente como proceso, cuya complejidad es una condición para su desarrollo, pues, de lo contrario, se corre el riesgo de simplificar su verdadera esencia, que no es otra que la de formar a un ciudadano, profesional e investigador de la docencia, en la que se operacionalizan del hecho educativo y pedagógico. Todo esto, tomando en cuenta las categorías temporales y espaciales, captadas en la narrativa y mostradas mediante evidencias fotográficas individuales, grupales, entre otros, en diferentes espacios y momentos, para fortalecer la experiencia con información relevante, coherente y cohesionada.

La experiencia curricular sistematizada permite presentar: a) aspectos positivos y negativos que pueden ser expresados en la cualificación, b) el impacto que tiene entre los actores, el área de influencia y la propia institución y c) la reconstrucción histórica (cronológica) constante que muestra lo que ocurre en el contexto local, regional, nacional o internacional; todo esto de forma organizada en momentos y articuladas con las políticas de formación institucional. En síntesis, este artículo está centrado en generar constructos claros y precisos, que suministren insumos para el análisis y la toma de decisiones en torno a la cualificación de la formación docente, como proceso complejo, por parte de las instancias respectivas, de allí que deba sistematizar la experiencia a partir del propósito de la misma, es decir, responder al para qué sistematizar, en correspondencia con el plan rector institucional, ya que se requiere de una formación docente, permanente, integral y de calidad en correspondencia con los requerimientos de la sociedad actual, coherente, pertinente y en constante transformación.



Desde la necesidad de llevar a cabo la cualificación de la formación docente, se derivan una serie de acciones que deben ser emprendidas con responsabilidad para promover la inserción y reinserción laboral en contextos diferenciados o diversos, en los que necesariamente debe existir un ciudadano, profesional e investigador de la docencia y áreas afines vinculado a la constante búsqueda de soluciones a problemas de la cotidianidad, guiadas por principios derivados de la racionalidad, la comprensión y la interpretación de la dinámica curricular, de la cual se extraen los elementos centrales, acciones y responsables, de conducir y formular aproximaciones conclusivas que fortalezcan la experiencia en tiempo y espacio del hecho educativo o acto pedagógico.

De allí se puede afirmar que la sistematización de experiencias curriculares debe ser agendada y evaluada con alto nivel de participación para producir conocimiento sobre la experiencia vivida con actitud crítica y reflexiva para contribuir con la cualificación de la formación docente y, a la vez, establecer redes sociales dialógicas y bidireccionales que permitan nutrir constantemente la experiencia curricular como proceso participativo que se ordena, procesa y comunica, para ofrecer alternativas que permitan comprender la cualificación de la formación docente, su importancia y pertinencia a los fines de considerar la calidad como categoría a ser tomada en cuenta en el proceso de aseguramiento de la calidad en América Latina (López, 2022).

## MATERIALES Y MÉTODOS

Este trabajo se enmarca dentro del paradigma naturalista con un enfoque cualitativo, con base en la descripción rigurosa del contexto de un hecho, fenómeno o situación que garantice la intersubjetividad de la realidad caracterizada por su complejidad, todo ello mediante la recogida de datos con base en el muestreo teórico (Glaser y Strauss, 1967) en forma sistemática para realizar el análisis interpretativo, recomendado por Pérez (1999).

A partir de la recogida de los datos, se generó la construcción de la teoría, puesto que se cubren

tres aspectos fundamentales: a) recolección, b) codificación y c) análisis. El diseño se concibió de manera flexible y emergente, asumiendo que, a medida que van apareciendo los datos, el medio y los escenarios van cambiando, lo que hace que la realidad se reestructure y configure en tres momentos claves: a) preconfiguración, en la que se realizó el primer abordaje de la realidad, tomando en cuenta la experiencia de la investigadora, la descripción de la situación problemática, el estado del arte y el propósito del estudio, b) configuración, en la que se abordó metodológicamente la realidad, se analizó la información derivada de la revisión documental y se interpretó y c) reconfiguración, que consistió en confrontar la realidad teórica con la real.

La técnica utilizada fue el análisis de contenido y, el instrumento, una matriz de análisis, con la intención de leer, comprender e interpretar los documentos escritos o unidades de análisis, de donde se develaron las categorías iniciales: cualificación, formación docente, experiencias curriculares, evaluación y acreditación. El análisis de resultados, se realizó aplicando la triangulación de fuentes y produciendo un corpus teórico que se construyó a medida que se realizó la investigación, de manera constante, como lo indican Strauss y Corbin (2016) que consistió en comparar, integrar, delimitar y teorizar.

En este artículo, sólo se presentan los resultados de la aplicación de la técnica de análisis de contenido, definida por Ruiz (1999) como la "técnica para leer e interpretar el contenido de toda clase de documentos y más concretamente (aunque no exclusivamente) de los documentos escritos" (p. 192), empleando como instrumento, una matriz de análisis que permitió generar las categorías fundamentales para aproximarse a la cualificación de la carrera docente, todo ello desde un paradigma naturalista con enfoque cualitativo.

## RESULTADOS

A partir del análisis de contenido realizado a los documentos consultados, fue posible develar los siguientes resultados expresados en la Tabla 1 y en las figuras 1 y 2:



### **Cualificación de la carrera docente en Latinoamérica: contexto para pensar la cualificación de la formación docente de calidad**

La cualificación de la carrera docente en Latinoamérica constituye un paso importante en el proceso de cualificación de la formación docente, entendida esta como un proceso complejo cuyas dimensiones se articulan para dar sentido y significado al ejercicio de la docencia, para lo cual se requiere de ciertas condiciones, características y principios que contribuyan al sostenimiento de la calidad, la cual se inicia en Latinoamérica a partir de la década de los 90 (Escobar-Jiménez y Delgado, 2019).

Momento a partir del cual se fortalecen los sistemas de evaluación y se intensifican los intentos por asegurar la calidad que, de acuerdo con este autor, está referida al deber ser, es decir, a lo normativo, mientras que la cualidad está referida a las características propias de un ente.

De acuerdo con la Unesco (2023), la cualificación de la carrera docente en Latinoamérica contempla las siguientes medidas: a) acreditación de los programas, b) definición de estándares para el buen desempeño docente, c) formación en servicio problematizada, d) detección de los problemas desde la práctica del docente, e) orientación a la meritocracia y f) evaluaciones sustentadas en criterios de desempeño.

En este sentido, se asume que la cualificación debe establecer una clara relación entre las características propias, los fines perseguidos (Escobar-Jiménez y Delgado, 2019) y los medios para lograrlo.

Así, la acreditación de los programas académicos viene a ser el punto de arranque para el reconocimiento de la calidad de manera sostenible y la definición de los estándares se traduce en expresión de medida del desempeño del docente con indicadores objetivos, claros y precisos, contextualizados y de alcance multidimensional.

Por otro lado, se tiene que la cualificación de la carrera docente se convierte en el ámbito de

orientación para la cualificación de la formación docente en y desde la sistematización de las experiencias curriculares que respondan a la noción de currículo como espacio público de construcción colectiva y participativa de diseño curricular como forma de operacionalizar el currículo en el que se establezcan las bitácoras o rutas de actuación, comprendiendo el desarrollo, la planificación y la evaluación curricular para la conformación de políticas de formación docente de calidad.

La cualificación de la formación docente se robustece si se consideran las características del contexto, la aplicación de estrategias, técnicas y recursos curriculares, pedagógicos y didácticos mediante la problematización y el aprendizaje en servicio que promueva el aprendizaje permanente y, en consecuencia, el desarrollo de competencias, lo cual permitirá realizar una detección temprana de los diferentes problemas a resolver desde la vinculación con la realidad en el ejercicio práctico de la docencia como profesión.

De esta forma, se viabiliza la orientación hacia la meritocracia como mecanismo de reconocimiento del desempeño docente expresado en la generación de nuevos métodos para abordar la realidad pedagógica, didáctica y evaluativa, contextualizados y centrados en el que aprende sin descuidar al que enseña, lo que sin duda conducirá a la consolidación de evaluaciones sustentadas en criterios de desempeño, todo lo cual se traduce en retos para la formulación de políticas docentes que consideren la visión, misión y objetivos institucionales, así como la esencia de las funciones sustantivas de la docencia, investigación, extensión, a las cuales se suman la gestión y la producción, normadas por las diferentes leyes que regulan la carrera docente e impactan en la formación docente en América Latina, presentadas en la siguiente Tabla, contenido de las leyes regulatorias de la carrera docente en diez y nueve (19) países de la región: Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana, Uruguay y Venezuela.



**Tabla 1.** Leyes que regulan la carrera docente en América Latina

<b>País</b>	<b>Leyes</b>
Argentina	Estatuto del Personal Docente: Ley 14.473 (1958).
Bolivia	Ley 070 de la Educación Avelino Siñani-Elizardo Pérez. Resolución Ministerial 0071/2022. Reglamento de selección de maestras y maestros, personal administrativo y de servicio
Brasil	Constitución Federal de 1988 Ley 9394 de Directrices y Bases (1996). Enmienda Constitucional 19 (1998). Nuevas Directrices Nacionales para la Carrera Docente de la Enseñanza Pública de la Cámara de Educación Básica del Consejo Nacional de Educación (CEB/CNE) publicadas en 2009.
Chile	Ley 19.070: Estatuto de los Profesionales de la Educación (1996) Ley 20.903 del Sistema de Desarrollo Profesional Docente (2016). Ley 21.152 de Ingreso de Docentes y Directivos al Sistema de Desarrollo Profesional Docente (2019). Ley 21.490 que modifica los requisitos de ingreso a carreras de pedagogía.
Colombia	Estatuto Docente (decreto 2277 de 1979). Estatuto de Profesionalización Docente (decreto 1278 de 2002).
Costa Rica	Ley 1581 del Estatuto de Servicio Civil, Ley de Carrera Docente (1953). Ley 1581 de Reglamento de la Carrera Docente (1972). Decreto 2235/1972. Ley 9871 de 2020 (reforma el artículo 55 de la ley 1581).
Cuba	Ley de Nacionalización General y Gratuita de la Enseñanza (1961). Decreto 364/2020 de la formación y desarrollo de la fuerza de trabajo calificada y resoluciones reglamentarias 289/2019 y 202/2019.
Ecuador	Registro Oficial 417/2011. Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI, 2011) y su Reglamento general. Acuerdo 19/2022 de Regulación para el proceso de ascenso a docentes del Magisterio Fiscal.
El Salvador	Ley de la Carrera Docente (decreto 665 de 1996). Reformas a la Ley de Carrera Docente (decreto 981 de 2006). Ley de Asistencia del Magisterio Nacional y decreto 485 (2007) que modifica la Ley de asistencia al magisterio nacional.
Guatemala	Ley de Dignificación y Catalogación del Magisterio Nacional (decreto 1485 de 1961).
Honduras	Reglamento de la Carrera Docente - Acuerdo 1360-SE-2014 Secretaría de Educación. Acuerdo 0401-SE/2019. Código de Conducta Ética del Docente Hondureño Estatuto del Docente Hondureño (decreto 136 de 1997).
México	Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestro (2019). Ley General del Servicio Profesional Docente.
Nicaragua	Ley 114 de Carrera Docente. Reglamento de Ley de Carrera Docente Acuerdo Ministerial 38 (aprobado el 3 de junio de 1991).
Panamá	Decreto ejecutivo 121 (2012). Código de Ética Profesional del Cuerpo de Educadores de la República.
Paraguay	Ley 1725 de Estatuto Docente (2001).
Perú	Ley 29.944 de Reforma Magisterial (2012).
República Dominicana	Estatuto del Docente (decreto 639 de 2003).
Uruguay	Estatuto del Funcionario Docente.
Venezuela	Reglamento del Ejercicio de la Profesión Docente (decreto 1001 de 2000).

Fuente: Calvo, Gloria (s.f.), bajo la coordinación del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE Unesco).  
SITEAL Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina.



### **Políticas de docencia orientadas a la cualificación de la formación docente a partir de los retos planteados por la Unesco en el año 2021**

La conformación de un sistema de lineamientos que direccionen la cualificación de la formación docente, desde el diseño de estrategias y acciones, constituye una posibilidad de avance en la consecución de los fines de la educación en Latinoamérica, de cara a los retos de la realidad económica, política, social y educativa que se enfrenta desde la cotidianidad del docente (Zemelman, 2011), con el propósito de valorar la calidad del talento humano en términos de su desempeño. De allí que sea pertinente abordar los once (11) retos que la Unesco (2023) formuló para las políticas docentes de la región.

De acuerdo con la Unesco (2023), existen muchos retos para las políticas docentes que vienen de años atrás, tales como: a) la posibilidad de garantizar una formación inicial docente de calidad, b) lograr que se alinee la formación inicial con los estándares de desempeño docente, la accesibilidad y la educación inclusiva c) fortalecer y enriquecer las experiencias culturales de quienes ingresan a la docencia, desde la interacción dialógica, d) articular e integrar la carrera docente como proceso social al Desarrollo Profesional Docente (DPD), e) consolidar el seguimiento y acompañamiento a programas innovadores y creativos en la formación inicial de docentes, f) promover la mejora continua de la gestión pedagógica y didáctica, g) desarrollar la formación de los formadores de docentes, atendiendo a criterios de coherencia y pertinencia de la educación a lo largo de toda la vida, h) formar para el desarrollo de la ciudadanía, proporcionando valores, conocimientos y competencias, así como habilidades para el siglo XXI, i) formar para la construcción y el desarrollo del saber pedagógico orientado a la mejora continua de sí mismo y el entorno y la educación, aplicando estrategias inclusivas, j) articular la investigación en forma continua y permanente propia de la formación postgraduada, con la transformación de las prácticas pedagógicas que permitan abordar soluciones a situaciones problemáticas y, finalmente, k) recuperar y decantar los saberes pedagógicos desde la sistematización de experiencias curriculares asociados al manejo de la pandemia de covid-19.

La posibilidad de garantizar una formación inicial docente de calidad: el reto de garantizar una for-

mación docente de calidad se convierte en un escenario propicio para revisar el contexto de la formación, políticas, demandas, requerimientos y retos a enfrentar, con el fin de contribuir al sostenimiento de la calidad, siendo la acreditación el mecanismo empleado para su aseguramiento.

Todo esto, a partir de la consideración y valoración de los aportes generados en y desde las organizaciones relacionadas con el trabajo, tales como: la Organización Internacional del Trabajo (OIT), la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), el Consejo de Normalización y Certificación de Competencia Laboral (CONOCER), y el Centro Interamericano de Investigación y Documentación sobre la Formación Profesional (CINTERFOR), entre otros, necesarios para promover la formulación de políticas de formación docente que contribuyan con el sostenimiento de la calidad.

Lo anterior, para lograr que se alinee la formación inicial con los estándares de desempeño docente, la accesibilidad y la educación inclusiva: lo que se traduce en identificar puntos de encuentro entre los diferentes campos de conocimiento y áreas de formación como la educación rural, la educación intercultural, la educación fronteriza, la pedagogía social, entre otros, dedicados más hacia la especificidad, que hacia la formación profesional.

Es así como se puede señalar que, en el contexto de la formación docente, se requiere de condiciones, recursos y talento para generar cambios e innovaciones orientadas al sostenimiento de la calidad, siendo la innovación una de las categorías que mejor expresa las oportunidades para la mejora continua, acompañada indudablemente de la gestión del conocimiento (Sánchez *et al.*, 2016; Otero, 2014; Unesco-CRES, 2018).

Fortalecer y enriquecer las experiencias culturales de quienes ingresan a la docencia, desde la interacción dialógica, lo cual puede ser atendido desde el diseño de estrategias y/o programas formativos que viabilicen el contacto y la reflexión de los aspirantes a ser docentes con la cultura, el desarrollo del talento y las capacidades en y desde el acompañamiento pedagógico, la mentoría, el trabajo colaborativo o el coaching, entre otras estrategias.



De allí la importancia de asumir la capacidad de innovación de los diferentes actores para diseñar ofertas académicas que favorezcan el desarrollo de las potencialidades humanas, valorando las funciones sustantivas de las instituciones universitarias encargadas de la formación docente, a partir de una docencia investigativa, una investigación como acción humanizadora y una extensión como vía para la transformación social. Todo esto, desde la dinámica de un diálogo crítico inter y transdisciplinario.

Articular e integrar la carrera docente como proceso social al Desarrollo Profesional Docente (DPD): es una necesidad convertir el proceso formativo en una experiencia profesional que permita al estudiante de la carrera docente, mantener un contacto con la realidad profesional con la cual se encontrará al obtener el título que lo habilita para el ejercicio de la profesión. Aunque en Venezuela existen avances en este campo, como el desarrollado en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, en la que la investigación, la práctica profesional y las tecnologías de la información y la comunicación están integradas con el plan de estudio de cada una de las veintinueve (29) especialidades (UPEL, 2011; 2015) que allí se administran, siendo que la tecnología se encuentra en diez (10) de las metas del ODS 4 (Unesco, 2023).

Consolidar el seguimiento y acompañamiento a programas innovadores y creativos en la formación inicial de docentes: entre los que se encuentran aquellos centrados el desarrollo humano, es decir, en el desarrollo de las competencias o capacidades que se acompañan de programas formativos a ser ejecutados en cuatro (4) años, curricularmente organizados en componentes curriculares y con una expresión cualicuantitativa, que reconozca el tiempo de labor del estudiante de la carrera docente, como lo es el crédito académico. Esto implica asumir mecanismos de autorregulación que permitan detectar de manera temprana cualquier necesidad a ser atendida de forma inmediata.

Promover la mejora continua de la gestión pedagógica y didáctica: la pedagogía, como ciencia de la educación, requiere de ciencias auxiliares como la psicología, la antropología, la sociología, entre otras, que con sus aportes contribuyen al conocimiento y la comprensión del ser humano, desde una postura epistémica, ontológica, axiológica y

ética. Situación que aún no ha sido considerada plenamente en las políticas docentes: el enseñar y el aprender en y para toda la vida, la sostenibilidad de la calidad de la educación, el desarrollo del pensamiento crítico, la creatividad, entre otros elementos no han sido resueltos.

Todavía se maneja de manera indistinta la expresión enseñanza-aprendizaje, cuando los avances en estas materias permiten identificar las características propias de la enseñanza, asociada esta a la didáctica y al aprendizaje relacionado con los estilos personales y con las capacidades humanas. Es prioritario superar el énfasis de las prácticas administrativas del aula y el recinto escolar o educativo, así como la centralidad asignada al campo disciplinar, para abordar nuevas formas de actuar y gestionar la pedagogía en sus categorías fundamentales: planificación, enseñanza, aprendizaje, estrategias y evaluación requeridas en los contextos actuales.

Desarrollar la formación de los formadores de docentes, atendiendo a criterios de coherencia y pertinencia de la educación a lo largo de toda la vida: los responsables de formar a los formadores que se requieren, lo hacen sin contar con una verdadera actualización que les permita innovar en cuanto a las estrategias formativas y hacer de sus prácticas pedagógicas, verdaderos escenarios de aprendizaje y de construcción de saberes que sean valoradas por los futuros formadores, quienes tienden a enseñar como aprendieron de sus docentes. La poca vinculación de los formadores de formadores a los contextos sociales, es una de las causas de esta situación.

Formar para el desarrollo de la ciudadanía, proporcionando valores, conocimientos y competencias, así como habilidades para el siglo XXI, es algo más que una declaración de aspectos expresada en planes y programas de formación distantes del avance científico y tecnológico que exigen el desarrollo de competencias blandas, como el pensamiento crítico, la resolución de conflictos, el uso y manejo de tecnologías y formatos de comunicación que lleguen a todas las esferas de la formación de formadores puestas a revisión en los diferentes escenarios de aprendizaje, así como la concreción de la convivencia en contextos complejos, cambiantes, dinámicos y permeados por los factores económicos, sociales, políticos, ideológicos, culturales, entre otros.



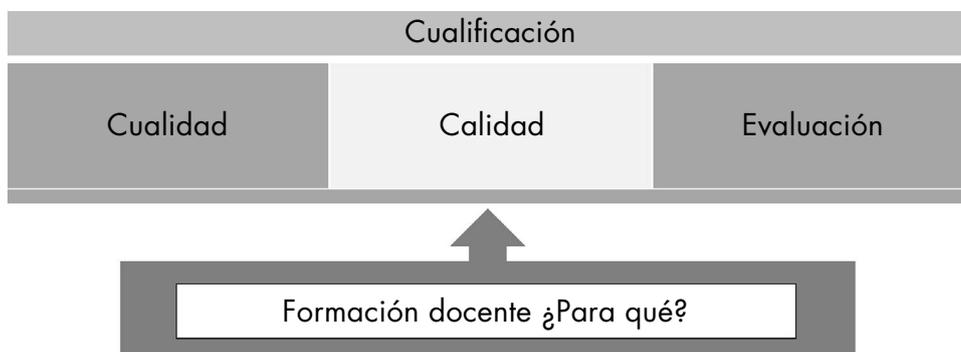
Formar para la construcción y el desarrollo del saber pedagógico, orientado a la mejora continua de sí mismo, el entorno y la educación, aplicando estrategias inclusivas: se requiere de una formación docente que considere las características y condiciones de las poblaciones más vulnerables y sensibles a los cambios experimentados por la humanidad, para aproximarse a los requerimientos de la agenda 2030, con proyección a la 2050, para lo cual se deben buscar estrategias pedagógicas que reconozcan las formas de planificar y enseñar para la inclusión y la integración, que identifiquen las formas y estilos de aprender de los diferentes actores, que comprendan la diversidad de estrategias y recursos contextualizados y, además, que consideren la evaluación como un proceso de aprendizaje colaborativo, situado y en constante cambio, de acuerdo con el desempeño estudiantil y no laboral.

Articular la investigación en forma continua y permanente, propia de la formación postgraduada con la transformación de las prácticas pedagógicas que permitan abordar soluciones a situaciones problemáticas: el desarrollo de planes y estrategias orientadas a ofrecer especializaciones, maestrías y doctorados, vinculados a la formación docente, requieren ser atendidos, evaluados y quizás redefinidos en función de las necesidades reales presentes en los escenarios de actuación de los docentes, procurando la búsqueda de la pertinencia de los mismos, de acuerdo con las prácticas pedagógicas orientadas a la atención y cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), considerando la vulnerabilidad de ciertas poblaciones.

De esta forma, es posible dar respuesta a este requerimiento, tomando en consideración las tendencias que emergen a nivel mundial en la educación y, fundamentalmente, en la educación superior, señaladas por Mogollón (2020), así: a) la expansión de la masificación del acceso a la educación superior, b) la necesidad de diferenciar el campo organizacional, c) la posibilidad de integrar la docencia a la investigación, dando configuración a la docencia investigativa, d) la comprensión de la globalización y la internacionalización, como procesos complejos y e) el desarrollo acelerado de la tecnología, la educación a distancia y la educación virtual, orientadas a generar programas formativo cuyos componentes curriculares sean: pertinentes, accesibles, flexibles, contextualizados, diversos y de calidad.

Recuperar y decantar los saberes pedagógicos desde la sistematización de experiencias curriculares asociados al manejo de la pandemia de covid-19: la pedagogía como ciencia de la educación trasciende los escenarios de aprendizaje y es por ello que, desde el cambio de la dinámica de actuación de los docentes, producto de las nuevas formas de presencialidad evidenciadas como resultado de la pandemia, emergen exigencias curriculares, didácticas y evaluativas, tanto técnicas, como tácticas, que deben ser compiladas estratégicamente para configurar un compendio de innovaciones a ser evaluadas y consideradas dentro de los programas de formación docente y, en consecuencia, en la planificación pedagógica de las instituciones universitarias formadoras de docentes (Unesco, 2020).

**Figura 1.** Categorías contenidas en la cualificación de la formación docente

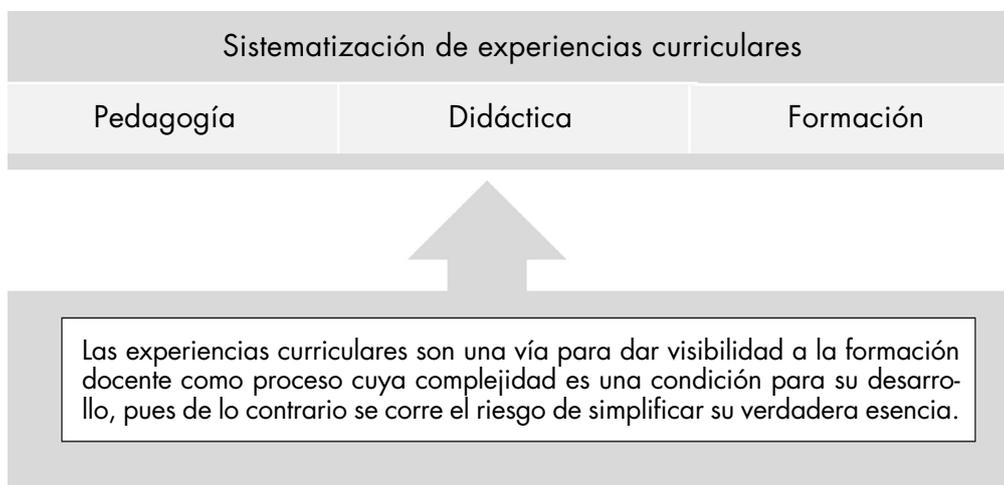


Fuente: elaboración propia.

Dado que la cualificación de la formación docente está asociada a tres (3) categorías fundamentales, como son la cualidad como conjunto de características propias del proceso formativo, la calidad como sinónimo del deber ser, de la normatividad y la evaluación como proceso de valoración sustentado en el desempeño, se puede visualizar la estrecha relación existente en función de lo que se persigue con la formación de los formadores en diferentes contextos, para garantizar de manera individual e institucional una formación docente de calidad que se alinee con los estándares de desempeño docente, la accesibilidad y la educación inclusiva.

La cualificación de la formación fortalece y enriquece las experiencias culturales de quienes ingresan a la carrera docente, en y desde la interacción dialógica, bidireccional y consensuada que, al ser articulada e integrada a la carrera docente, como proceso social, al su desarrollo profesional, permitirá consolidar el seguimiento y el acompañamiento a los programas innovadores y creativos en su formación inicial, logrando así promover la mejora continua de la gestión pedagógica y didáctica en la cotidianidad de las particularidades de la cultura latinoamericana.

**Figura 2.** Sistematización de experiencias curriculares para la cualificación de la formación docente



Fuente: elaboración propia.

Al sistematizar una experiencia curricular, se pretende desarrollar la formación de los formadores de docentes con calidad, atendiendo a criterios de coherencia y pertinencia de la educación a lo largo de toda la vida, con sentido crítico y ético que los prepare para la toma de decisiones.

Al sistematizar las experiencias curriculares, se contribuye con la idea de formar para el desarrollo de la ciudadanía, proporcionando valores, conocimientos y competencias, así como habilidades para el siglo XXI, que vayan más allá de la capacitación eminentemente laboral y genere acciones concretas, eficientes y efectivas, que impacten en la promoción del desarrollo de las capacidades, conocimientos, actitudes y habilidades.

Además de contribuir con la satisfacción de la necesidad de formar para la construcción y el desarrollo del saber pedagógico desde la planificación, la enseñanza, el aprendizaje, las estrategias y la evaluación como categorías fundamentales, orientadas a la mejora continua de sí mismo, el entorno y la educación aplicando estrategias inclusivas, es importante articular la investigación de forma continua y permanente, propia de la formación postgraduada, con la transformación de las prácticas pedagógicas que permitan abordar soluciones a situaciones problemáticas, lo que puede conducir a recuperar y decantar los saberes pedagógicos que, desde la sistematización de las experiencias curriculares generadas a partir de la pandemia de covid-19, pueden llevar a la búsqueda de nuevas experiencias innovadoras.



## CONCLUSIONES

Luego de la revisión y el análisis realizado, se concluye que:

La sistematización de experiencias curriculares debe ser agendada y evaluada con alto nivel de participación para producir conocimiento sobre la experiencia vivida con actitud crítica y reflexiva para contribuir con la cualificación de la formación docente y, a la vez, establecer redes sociales dialógicas y bidireccionales que permitan nutrir constantemente la experiencia curricular como proceso participativo que se ordena, procesa y comunica, para ofrecer alternativas que permitan comprender la cualificación de la formación docente, su importancia y pertinencia a los fines de considerar la calidad como categoría a ser tomada en cuenta en el proceso de aseguramiento de la calidad en América Latina (López, 2022).

La cualificación de la formación docente se apoya en la valoración de la carrera docente, además de ser una exigencia a cubrir como parte de la dinámica de la formación de un ciudadano profesional e investigador de la docencia, que demanda acompañamiento, actualización, perfeccionamiento y evaluación a nivel técnico, táctico y estratégico, así como orientador de la oferta profesional de las instituciones universitarias, a partir de los procesos de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación como requisitos para la cualificación.

La sistematización de experiencias curriculares se asume como un proceso lógico de ordenación de lo que ocurre durante el desarrollo o ejecución de las actividades curriculares orientadas a promover una formación docente de calidad, lo que puede dar como resultado la ocurrencia de un hecho inédito como resultado de la interacción constante entre los actores y la contextualización misma del proyecto formativo del ciudadano profesional e investigador de la docencia y sus áreas afines.

La sistematización de experiencias curriculares debe ser agendada y evaluada con alto nivel de participación para producir conocimiento sobre la experiencia vivida con actitud crítica y reflexiva, contribuyendo con la cualificación de la formación

docente y, a la vez, estableciendo redes sociales dialógicas y bidireccionales que permitan nutrir constantemente la experiencia curricular como proceso participativo que se ordena, procesa y comunica, para ofrecer alternativas que permitan comprender la cualificación de la formación docente, su importancia y pertinencia en los fines de considerar la formación docente como categoría a ser considerada en el proceso de aseguramiento de la calidad en América Latina.

## CONFLICTO DE INTERESES

No existe conflicto de interés por parte de los autores Betsi Josefina Fernández y Gustavo Emilio Otero

## REFERENCIAS

Álvarez, A., Castellero, Y. y Sousa, V. (2020). Evaluación a nivel nacional e internacional de la acreditación superior universitaria en Panamá. *Conrado*, 16(75), 225-230. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1990-86442020000400225&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442020000400225&lng=es&tlng=es)

Bieberach, R.; de Benavides, M. y Tapia, A. (2023). Plan de mejoramiento institucional ajustado, como instrumento para el aseguramiento de la calidad en las universidades panameñas. *Entrelineas*, 2(1), 5-26. <https://doi.org/10.56368/Entrelineas211>

Calvo, G. (s.f.). *Panorama Regional Docentes América Latina*. Oficina para América Latina y el Caribe del IPE UNESCO. <https://siteal.iiep.unesco.org/eje/docentes>

Escobar-Jiménez, C., Delgado, A. (2019). Quality and Quality in Higher Education: A Theoretical Discussion in Ecuadorian Higher Education System. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 17(2), 159-175. <https://doi.org/10.4995/redu.2019.11740>

Fernández, B., Casimiro, C., Casimiro, W. y Casimiro J. (2022). Criterios para la comprensión didáctica y contextual del currículo como espacio público en tiempos de pandemia. Editorial Fundación Universitaria Juan N. Corpas. <https://repositorio.juanncorpas.edu.co/handle/001/132>

Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for qualitative Research*. Aldine.



- Unesco. (2020). ¿Cómo las universidades garantizan la continuidad pedagógica y planifican el futuro? Aportes emergentes del primer foro de rectores ante la pandemia del COVID-19. <https://www.iesalc.unesco.org/2020/05/29/como-las-universidades-garantizan-la-continuidad-pedagogica-y-planifican-el-futuro-aportes-emergentes-del-primer-foro-de-rectores-ante-la-pandemia-del-covid-19/>
- López, A. (2022). Evaluación institucional con fines de acreditación de las instituciones de educación superior en Panamá. *Revista Pertinencia Académica*, 6(1), 116–125. <https://revistas.utb.edu.ec/index.php/rpa/article/view/2635>
- Mogollón, I. (2020) Tendencias, desafíos de la educación a distancia y virtual en la universidad venezolana. *Universidades*, 71(83), 17-30. <http://udualerreu.org/index.php/universidades/article/view/73/77>
- Otero, G. (2014). Formación de profesionales en Venezuela con calidad y responsabilidad social. *Revista Status Quo*, 4(1), 77-88.
- Pérez, D., Fernández, B. y León, C. (2020). Aportes de la UPEL para la educación inclusiva y la formación de calidad en M. Piñero, E. Ávila, M. Carrillo y F. González (Eds.), *La educación posible para la Venezuela urgente: contribuciones desde la formación docente*. Universidad pedagógica experimental libertador
- Pérez, G. (1999). Investigación cualitativa: retos e interrogantes. *La Muralla*.
- Ruiz, J. (1999). Metodología de la Investigación Cualitativa. Universidad de Deusto.
- Sánchez, O., Cervantes, A. y Peralta, M. (2016). Gestión de la innovación en pequeñas y medianas empresas de Barranquilla, Colombia. *Revista de Ciencias Sociales (RCS)*, XXII(2), 78-91.
- Sánchez, M., Barrios, I. y Gil-Osorio, I. (2023) Aprendizaje en las empresas como capacidad dinámica. *Dictamen Libre*, (32), 15-24. <https://doi.org/10.18041/2619-4244/dl.32.10403>
- Strauss, A. y Corbin, J. (2016). Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para el desarrollo de la teoría fundamentada. Universidad de Antioquia.
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador. (2011). Documento Base del Currículo de la UPEL 2011.
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador. (2015). Documento Base del Currículo de la UPEL 2011.
- Unesco. (2023). Tecnología en la educación: ¿una herramienta a favor de quién?
- Unesco-CRES. (2018). Tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe.
- Vélez, D., Fernández, B. y Chajín, M. (2021). Aproximaciones a la teoría curricular contemporánea para la educación superior. *Revista de Investigación FIMPES*, 6(2).
- Zemelman, H. (2011). El proceso de formación y la conciencia histórica en América Latina. *Cuadernos Evalpost*, 1(1).



