

La formación inicial del docente: clave en la transformación educativa en Colombia

Initial teacher training: key to educational transformation in Colombia

Hilcia Esther Acosta García

The University of Technology and education, Estados Unidos

hilcia.acostag2024@uted.us; <https://orcid.org/0009-0009-7258-7764>

Maira Alejandra Pulgarin Rodríguez

The University of Technology and education, Estados Unidos

maira.pulgarin@uted.us; <https://orcid.org/0000-0001-6885-9442>

Recepción: 05 de enero de 2026

Aceptado: 15 de marzo de 2026

Publicado: 20 de mayo de 2026

Cita sugerida: Acosta García, H. E., & Pulgarin Rodríguez, M. A. (2026). La formación inicial del docente: clave en la transformación educativa en Colombia. *Reflexio Et Ratio*, 3(1), 166-174. <https://doi.org/10.69821/rer.v3i1.32>

Copyright: © 2026 Hilcia Esther Acosta García, Maira Alejandra Pulgarin Rodríguez; Este es un artículo de acceso abierto distribuido bajo los términos de la licencia de uso y distribución Creative Commons Reconocimiento 4.0 Internacional (CC BY 4.0) 

RESUMEN

El presente artículo reflexiona sobre la formación inicial docente en Colombia (FID), con énfasis en el Programa de Formación Complementaria (PFC) de las Escuelas Normales Superiores y su incidencia en la calidad educativa del país. A partir de una revisión de literatura de alcance y del análisis de marcos normativos y estudios académicos recientes, se examinan las categorías de formación inicial docente, así como la naturaleza pedagógica, misional y regulatoria de los PFC que estructuran estos programas, y que contribuyen en la calidad educativa del país y a la cohesión del sistema formativo de maestros. Se argumenta que la calidad educativa no puede desligarse de la solidez de la formación inicial y que los PFC, por su configuración institucional e histórica, poseen un potencial significativo para contribuir a la transformación educativa. El artículo aporta una lectura integradora que vincula política educativa, currículo y formación docente, proponiendo comprender la formación inicial como fundamento estructural del mejoramiento sostenido del sistema educativo colombiano.

PALABRAS CLAVE: Calidad educativa, Escuelas normales superiores, instituciones de formación inicial docente, política educativa, Sistema de formación docente.

ABSTRACT

This article reflects on initial teacher training in Colombia (FID), with an emphasis on the Complementary Training Program of Higher Normal Schools and its impact on the quality of education in the country. Based on a review of the literature and an analysis of regulatory frameworks and recent academic studies, the article examines the categories of initial teacher training, as well as the pedagogical, mission-oriented, and regulatory nature of the PFCs that structure these programs and contribute to the quality of education in the country and the cohesion of the teacher training system. It argues that educational quality cannot be separated from the strength of initial training and that PFCs, due to their institutional and historical configuration, have significant potential to contribute to educational transformation. The article provides an integrative reading that links educational policy, curriculum, and teacher training, proposing to understand initial training as the structural foundation for the sustained improvement of the Colombian educational system.

KEYWORDS: Educational quality, Escuelas Normales Superiores, Initial teachers training Educational institutions, education policy, Teacher education system.

INTRODUCCIÓN

El rol que desempeñan los maestros en la construcción social es incuestionable. Constituyen un pilar fundamental para el desarrollo del proyecto educativo de los países y, con ello, para la consolidación de sus horizontes culturales, políticos, económicos y éticos. En consecuencia, la formación del maestro se configura como un proceso estratégico en la consolidación del sistema educativo y en la orientación de los procesos de construcción social.

La formación docente es un proceso inacabado. En Colombia, el sistema de formación de educadores está constituido por los subsistemas de formación inicial, en servicio y avanzada, cuyo propósito es la cualificación humana y social del profesorado (Ministerio de Educación Nacional, 2013, 2022). Aunque estos subsistemas se interrelacionan dinámicamente, la formación inicial adquiere una relevancia estructural, pues no solo constituye el punto de partida para quienes optan por la profesión docente, sino que configura disposiciones profesionales duraderas que orientan la práctica pedagógica.

Esta dimensión puede comprenderse desde la noción de *habitus* propuesta por Bourdieu (1984, citado en Martínez García, 2017), en tanto la formación contribuye a estructurar esquemas de percepción, valoración y acción que inciden en el ejercicio profesional. Asimismo, participa en la configuración de la identidad pedagógica que orientará el futuro desempeño en la institución escolar. De este modo, el maestro incorpora a su práctica competencias, creencias, saberes y habilidades que se expresan en el discurso pedagógico y en la interacción formativa con sus estudiantes (Prieto-Jiménez, 2008).

Por tanto, de la solidez de esta formación dependerá, en buena medida, la capacidad del futuro docente para contribuir al logro de las metas institucionales y responder a las demandas locales, regionales y nacionales.

El presente artículo, derivado de la tesis doctoral titulada “Diseño de ruta metodológica que oriente la transformación de las condiciones mínimas de calidad en criterios de acreditación, como parte del reconocimiento del Programa de Formación Complementaria de las Escuelas Normales Superiores en el nivel de Educación Superior en Colombia”, tiene como propósito reflexionar, a partir de una revisión de literatura de alcance, sobre el proceso de formación inicial docente en Colombia, con especial énfasis en la naturaleza del Programa de Formación Complementaria de las Escuelas Normales Superiores y su contribución a la calidad educativa del país.

La discusión de estas categorías surge del creciente interés de la investigación educativa por comprender el impacto de la formación de maestros en la configuración de los sistemas educativos y en el desarrollo nacional. La literatura especializada coincide en que la calidad educativa guarda una relación directa con la calidad del profesorado y con la solidez de su preparación inicial (Feo, 2011; Matos Llubes, 2017; Trujillo Losada et al., 2023).

Este planteamiento implica revisar críticamente los procesos administrativos, curriculares, pedagógicos y didácticos que orientan dicha formación, con el fin de garantizar su pertinencia frente a la diversidad de contextos y realidades territoriales. Desde esta perspectiva, la formación docente inicial no puede reducirse a un requisito funcional del sistema, sino que debe comprenderse como un eje estratégico para la transformación, el fortalecimiento y la sostenibilidad de la calidad educativa.

METODOLOGÍA

Este artículo corresponde a un estudio inicial de naturaleza cualitativa, desarrollado mediante una revisión de literatura de alcance (*scoping review*). El propósito de este enfoque fue identificar, mapear y sintetizar tendencias conceptuales, normativas y analíticas recientes sobre la formación inicial docente (FID) y su relación con la calidad educativa, con énfasis en el papel de las Escuelas Normales Superiores (ENS) y el Programa de Formación Complementaria (PFC) en Colombia.

Fuentes y estrategia de búsqueda

La búsqueda documental se realizó en bases y plataformas académicas reconocidas, incluyendo Scopus, Dialnet y SciELO, así como en repositorios académicos y bibliotecas digitales institucionales. De manera complementaria, se apoyó la exploración y verificación de información mediante herramientas de inteligencia artificial orientadas a investigación académica (p. ej., Perplexity y scite), utilizadas para optimizar la localización de literatura pertinente y contrastar la trazabilidad de citas y documentos.

Criterios de inclusión

Se seleccionaron documentos bajo los siguientes criterios:

- Ventana temporal: publicaciones entre 2020 y 2025.
- Tipo de producción: artículos indexados en bases académicas y trabajos de formación avanzada (maestrías y doctorados).
- Pertinencia temática: relación directa con FID, calidad educativa, currículo/estándares en formación docente, o con ENS/PFC y su marco normativo y pedagógico.
- Organización y análisis de la información

Para el análisis se diseñó una rejilla de sistematización orientada a organizar y comparar los textos con criterios homogéneos: autor, título, palabras clave, resumen, enfoque metodológico, hallazgos y aportes al problema de investigación doctoral. Con base en esta sistematización se realizó un análisis temático que permitió derivar categorías de síntesis.

Categorías analíticas emergentes

Del análisis se consolidaron dos categorías principales que estructuran el artículo:

1. La formación inicial docente como proceso estructurante del sistema educativo, vinculada a identidad docente, habitus profesional y condiciones de calidad.
2. La FID en el marco de las ENS y el PFC en Colombia, destacando naturaleza, ejes misionales, principios pedagógicos y condiciones normativas de calidad (Decreto 4790 de 2008; Decreto 1236 de 2020; Resolución 18583 de 2017; Ley 2481 de 2025).

RESULTADOS

Los documentos revisados se alinean con el objetivo general del estudio y permiten sostener una síntesis en tres resultados centrales: (1) la FID como condición fundante de la calidad educativa; (2) el carácter sistémico y no meramente técnico de la formación docente; y (3) la especificidad del PFC-ENS como modelo institucional con identidad pedagógica y marco regulatorio propio.

La FID como base de la calidad educativa y de la práctica pedagógica

La literatura revisada converge en que la calidad educativa no puede comprenderse únicamente desde lo que ocurre en el aula (prácticas didácticas), sino también desde los procesos que anteceden y configuran el ejercicio docente. En esta línea, la FID actúa como un proceso donde se estructuran disposiciones, comprensiones y sentidos que orientan la actuación profesional. La noción de habitus (Bourdieu, 1984, citado en Martínez García, 2017) aparece como soporte interpretativo para comprender cómo la formación modela prácticas y percepciones docentes de manera duradera.

Asimismo, la FID se presenta no solo como transmisión de saberes pedagógicos o disciplinares, sino como espacio de configuración de vocacionalidad, identidad docente y responsabilidad social y ética de educar. En coherencia con Kosnik (2012, citado en Matos Lluberres, 2017), se enfatiza que la calidad educativa depende directamente de la calidad del profesorado y de los currículos que orientan su formación.

La discusión regional: heterogeneidad, estándares y desafíos de calidad docente

Los textos revisados señalan que no existe consenso único sobre “la mejor manera” de preparar profesores (Sánchez Ponce, 2013 citando a Stuart y Tatto, 2000). Sin embargo, sí se observa un énfasis creciente en la necesidad de criterios compartidos de calidad mediante estándares orientadores (Ball, Lubienski y Mewborn, 2001, citados en Rivero Castro y Medeiros Urzúa, 2023).

En América Latina, la FID se caracteriza por su heterogeneidad y diversificación (Vaillant, 2019, citado en Ministerio de Educación Nacional, 2022), lo cual refuerza la necesidad de marcos comunes que articulen el tránsito hacia la práctica profesional. En paralelo, estudios citados por Trujillo Losada, García Sánchez y Franco (2023) retoman el argumento de que una limitación central para el avance educativo regional es la baja calidad de los profesores, y proponen acciones en tres frentes: reclutar, desarrollar y motivar mejores docentes (Bruns y Luque, 2014, citados en Trujillo Losada et al., 2023).

El PFC-ENS en Colombia: identidad, marco normativo y condiciones de calidad

El análisis documental muestra que la formación inicial docente en Colombia se desarrolla principalmente en facultades de educación universitarias y en Escuelas Normales Superiores a través del Programa de Formación Complementaria (PFC). Se identifican referentes normativos diferenciados: para licenciaturas (Resolución 18583 de 2017) y para ENS/PFC (Decreto 4790 de 2008; Decreto 1236 de 2020; Ley 2481 de 2025).

La literatura incluida sostiene que las ENS tienen una trayectoria histórica de más de dos siglos y una presencia territorial significativa, lo que las posiciona como actores relevantes del sistema de formación docente. Se destaca la afirmación de la Universidad de los Andes (2017) sobre una correlación positiva entre este tipo de establecimientos e indicadores de eficiencia y calidad en educación básica y media, así como su potencial para mejorar la distribución de la calidad docente.

En términos pedagógicos, el PFC se caracteriza por articular niveles educativos (preescolar a media) y constituirse como espacio de profesionalización temprana y de producción de saber pedagógico desde la práctica. En esta perspectiva, se rescata la idea de aula como “laboratorio permanente de ideas pedagógicas” (MEN y ASONEN, 2015).

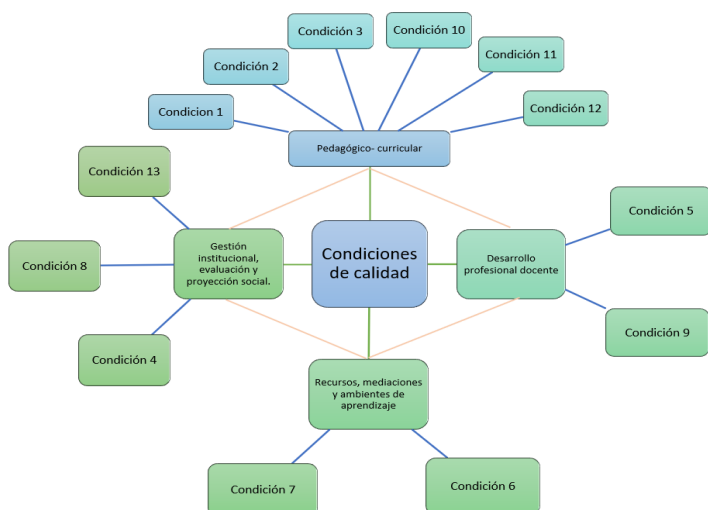
Finalmente, se sintetiza la estructura institucional del PFC mediante:

- Ejes misionales: formación (eje articulador), investigación, extensión y evaluación.
- Principios pedagógicos: educabilidad, enseñabilidad, pedagogía, contexto e interculturalidad (MEN y ASONEN, 2015).
- Trece condiciones de calidad (Decreto 4790 de 2008), agrupables en cuatro bloques: (i) pedagógico-curricular, (ii) desarrollo profesional docente, (iii) recursos/mediaciones/ambientes de aprendizaje, y (iv) gestión institucional, evaluación y proyección social (según tu Figura 1).

Como se presenta en la Figura 1, las trece condiciones de calidad del PFC-ENS pueden organizarse en cuatro bloques.

Figura 1

Bloques organizativos de las condiciones de calidad del PFC-ENS



Los cuatro bloques en los que pueden agruparse las condiciones son el pedagógico- curricular; el de desarrollo profesional docente; el de recursos, mediaciones y ambiente de aprendizaje; y el de gestión institucional, evaluación y proyección social. Estos bloques responden de manera concreta a los ejes misionales de la formación, evaluación, extensión e investigación; y los principios pedagógicos de educabilidad, enseñabilidad, pedagogía, interculturalidad y contextos.

Aunque la verificación de las condiciones de calidad puede ser visto como un proceso administrativo o político, estas condiciones permiten orientar a las normales y responder a los estándares que requiere el país; de esta manera la verificación periódica del Ministerio de Educación Nacional permite la constante autoevaluación de los procesos del PFC, la retroalimentación de procesos y la exigencia en los resultados, lo que contribuye al fortalecimiento de una cultura pedagógica reflexiva en la comunidad educativa, clave para el mejoramiento de la calidad educativa nacional.

DISCUSIÓN

Los resultados permiten discutir tres ideas clave: (1) la FID como problema-solución estructural; (2) el valor del PFC-ENS para la cohesión del sistema; y (3) la tensión entre verificación administrativa y transformación pedagógica.

La formación docente como variable estructurante: más allá del aula

Una discusión transversal en la literatura es el riesgo de reducir la mejora educativa a la optimización de prácticas de aula sin revisar el “origen” de dichas prácticas: la formación inicial. El vínculo entre formación y calidad se fortalece cuando se entiende que la FID configura disposiciones profesionales (habitus) y, por tanto, incide en decisiones didácticas, éticas y culturales de la enseñanza (Bourdieu, citado en Martínez García, 2017). En ese marco, el planteamiento de Fullan (1993, citado por Aguerrondo y Pogré, 2001) sigue vigente: la formación docente puede ser “el peor problema y la mejor solución”, precisamente porque concentra tensiones históricas del sistema (selección, currículos, práctica, reconocimiento social), pero también ofrece un punto de intervención estratégica.

La especificidad del PFC-ENS: identidad común con pertinencia territorial

La evidencia revisada sugiere que el PFC-ENS aporta una ventaja comparativa: amplia cobertura territorial y una naturaleza curricular y pedagógica compartida, sin eliminar modelos situados por

contexto. Esto permite discutir el PFC como un dispositivo institucional que puede contribuir a la cohesión del sistema de formación docente en un escenario regional caracterizado por heterogeneidad (Vaillant, citado en MEN, 2022). Al mismo tiempo, el valor del PFC parece depender de su capacidad de articular “ser docente”, saber y hacer profesional, en línea con Darling-Hammond & Bransford (2005, citados en Rivero Castro y Medeiros Urzúa, 2023): conocimiento requerido, habilidades para promover aprendizaje y evaluar la práctica, y compromisos profesionales con el mejoramiento educativo.

Condiciones de calidad: entre el control normativo y la cultura reflexiva

Un punto crítico es cómo interpretar las “condiciones de calidad”. Tu texto plantea que no son opcionales, sino constitutivas de la naturaleza de las ENS, y que su incumplimiento compromete el reconocimiento institucional. Esta mirada abre una discusión: la verificación puede leerse como procedimiento administrativo, pero también como oportunidad para sostener autoevaluación y cultura pedagógica reflexiva si se conecta con investigación, evaluación y extensión (MEN y ASONEN, 2015). En términos de política educativa, el desafío es que la normatividad no se convierta en cumplimiento formal, sino en palanca de transformación curricular y pedagógica con impacto real.

Implicaciones y vacíos para investigación futura

- La literatura respalda que mejorar la FID implica intervenir en selección, currículo, práctica y dignificación de la profesión (Bruns y Luque, citados en Trujillo Losada et al., 2023), pero queda abierto el análisis empírico de cómo estas dimensiones operan en contextos específicos de ENS.
- Se requiere profundizar en la relación entre ejes/principios/condiciones y resultados formativos observables (por ejemplo, desempeño en práctica, competencias investigativas, enfoque territorial, interculturalidad).
- Aunque se citan evidencias de correlación (Universidad de los Andes, 2017), es necesario discutir con mayor detalle causalidad, mecanismos y condiciones de implementación.

CONCLUSIONES

La formación inicial docente no puede comprenderse como un momento previo y accesorio al ejercicio profesional, sino como el espacio estructural donde se configura la identidad pedagógica, ética y epistemológica del maestro. Las prácticas educativas que tienen lugar en el aula no emergen de manera espontánea; responden a disposiciones, saberes y comprensiones construidas en las instituciones formadoras. En consecuencia, toda discusión sobre calidad educativa que se limite al análisis del desempeño en servicio resulta incompleta si no examina la naturaleza, orientación y coherencia de los procesos formativos que anteceden a dicho ejercicio.

El análisis desarrollado permite afirmar que los Programas de Formación Complementaria de las Escuelas Normales Superiores constituyen un componente estratégico del sistema educativo colombiano. Su reconocimiento dentro de la educación superior, su estructura basada en ejes misionales y principios pedagógicos, y la organización de condiciones verificables de calidad configuran un modelo formativo con capacidad de incidir de manera directa en la cohesión y sostenibilidad del sistema docente. No se trata únicamente de cumplir exigencias normativas, sino de comprender que dichas condiciones expresan una concepción de maestro, de pedagogía y de responsabilidad social.

En este sentido, la investigación educativa está llamada a ampliar su foco de análisis. No basta con estudiar la enseñanza cuando el docente ya se encuentra profesionalizado; resulta imprescindible interrogar las instituciones que lo forman, sus fundamentos conceptuales, su diseño curricular y su cultura académica. La naturaleza de estas instituciones influye en la configuración del habitus profesional y, por ende, en las prácticas que posteriormente orientan los procesos educativos en el país.

En esta perspectiva, la calidad educativa no puede reducirse a un indicador de desempeño ni a un cumplimiento formal de condiciones normativas; constituye un horizonte formativo que comienza

en la solidez de la formación inicial docente y se proyecta en el sistema educativo en su conjunto. En esta línea, Matos Lluberés (2017), al retomar a Hanushek y Rivkin (2012), sostiene que “la persistencia en el efecto del buen profesor traspasa, incluso, los límites de la educación formal y se prolonga en la vida posterior del alumno” (p. 59).

Esta afirmación refuerza la idea de que la calidad no es un atributo circunstancial del ejercicio docente, sino una consecuencia acumulativa de los procesos formativos que configuran el saber, el juicio pedagógico y la responsabilidad profesional del maestro. De allí que, como plantea Feo (2011), la calidad deba entenderse como un horizonte que orienta la transformación del quehacer pedagógico y el sentido mismo de la formación docente. En consecuencia, responder a la formación de un buen maestro implica responder, estructuralmente, a la calidad educativa de un país.

REFERENCIAS

- Bourdieu, P. (1984). *Distinction: A social critique of the judgement of taste*. Harvard University Press.
- Bruns, B., & Luque, J. (2014). *Great teachers: How to raise student learning in Latin America and the Caribbean*. World Bank.
- Calderhead, J. (1988). The contribution of field experiences to student primary teachers' professional learning. *Research in Education*, 40(1), 33-49.
- Colombia, Congreso de la República. (2025, 16 de julio). *Ley 2481 de 2025* (por la cual se reconoce y reglamenta el papel de las Escuelas Normales Superiores en el marco de la educación superior, entre otras disposiciones).
- Colombia, Ministerio de Educación Nacional. (2013). *Sistema colombiano de formación de educadores y lineamientos de política*. Ministerio de Educación Nacional.
- Colombia, Ministerio de Educación Nacional. (2024). *Formación inicial* [Página web]. Ministerio de Educación Nacional.
- Colombia, Ministerio de Educación Nacional. (2017, 15 de septiembre). *Resolución 18583 de 2017* (por la cual se establecen características específicas de calidad para los programas de Licenciatura). Ministerio de Educación Nacional.
- Colombia, Presidencia de la República. (2008, 19 de diciembre). *Decreto 4790 de 2008* (por el cual se establecen las condiciones básicas de calidad del programa de formación complementaria de las Escuelas Normales Superiores).
- Colombia, Presidencia de la República. (2020, 14 de septiembre). *Decreto 1236 de 2020* (por el cual se regula la organización y funcionamiento de las Escuelas Normales Superiores).
- Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (Eds.). (2005). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. Jossey-Bass.
- Feo, R. (2011). Una mirada estratégica a la formación docente de calidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 56(3), 1-13. <https://doi.org/10.35362/rie5631517>
- Fullan, M. (1993). *Change forces: Probing the depths of educational reform*. Routledge.
- Hanushek, E. A., & Rivkin, S. G. (2012). The distribution of teacher quality and implications for policy. *Annual Review of Economics*, 4(1), 131-157. <https://doi.org/10.1146/annurev-economics-080511-111001>
- Martínez García, J. S. (2017). El habitus. Una revisión analítica. *Revista Internacional de Sociología*, 75(3), e074. <https://doi.org/10.3989/ris.2017.75.3.15.115>
- Matos Lluberés, P. (2017). La formación de docentes en la República Dominicana: Un reto para las instituciones de educación superior. *AULA*, 61(1), 58-64.
- Ministerio de Educación Nacional (Colombia) & Asociación Nacional de Escuelas Normales Superiores (ASONEN). (2015). *Naturaleza y retos de las Escuelas Normales Superiores* [Documento]. Ministerio de Educación Nacional.
- Prieto Jiménez, E. (2008). El papel del profesorado en la actualidad. Su función docente y social. *Foro de Educación*, 6(10), 325-345.

- Rivero Castro, M. del R., & Medeiros Urzúa, M. P. (2023). ¿Calidad en la formación inicial docente?: Análisis de los nuevos estándares de la profesión docente para carreras de pedagogía. *Perspectiva Educacional*, 62(3), 3-26. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.62-Iss.3-Art.1248>
- Sánchez Ponce, C. (2013). Estructuras de la formación inicial docente: Propuesta de un sistema clasificatorio para su análisis. *Perfiles Educativos*, 35(142), 128-148.
- Stuart, J. S., & Tatto, M. T. (2000). Designs for initial teacher preparation programs: An international view. *International Journal of Educational Research*, 33(5), 493-514.
- Trujillo Losada, M. F., García Sánchez, D., & Franco Romero, J. F. (2023). Formación docente y calidad de la educación. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, 16(1), 99-128. <https://doi.org/10.15332/25005421.7896>

USO DE INTELIGENCIA ARTIFICIAL

No aplica.

APROBACIÓN DE COMITÉ DE ÉTICA

No aplica.

AGRADECIMIENTOS

No aplica.

CONFLICTO DE INTERÉS

No posee conflictos de intereses.

FINANCIAMIENTO

El artículo no tiene financiamiento

DECLARACIÓN DE RESPONSABILIDAD AUTORAL

Hilcia Esther Acosta García: conceptualización, desarrollo, análisis formal, redacción - borrador inicial, revisión del documento final, desarrollo de resultados.

Maira Alejandra Pulgarin Rodríguez: conceptualización, desarrollo, análisis formal, redacción - borrador inicial, revisión del documento final, desarrollo de resultados.

EDITORIAL

Plataforma de acción, gestión e investigación social S.A.S. Las ideas expresadas en este artículo son responsabilidad de las personas autoras, no representan, necesariamente, la opinión de los editores o de las instituciones aliadas.