



## CONSTRUCCIÓN DE SABERES EN PRIMARIA: EL ROL DE LA FORMACIÓN PERMANENTE DOCENTE

Yorli Farley Niño Ramírez

Universidad Pedagógica Experimental Libertador  
Venezuela

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

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-8378-8136>

DOI: <https://doi.org/10.56219/se.v26iExtraordinaria%20Nº%201.5099>

p.p. 521-532

### RESUMEN

El artículo presenta una mirada de un mundo educativo en la sociedad actual. En este sentido, la presente investigación derivada de un estudio doctoral que tuvo como propósito generar un constructo teórico sobre la formación permanente del docente de educación primaria como praxis transformadora en la construcción de saberes; sustentándose en el paradigma post-positivista interpretativo, enfoque cualitativo, método de investigación fenomenológico – hermenéutico, siendo su escenario de acción la Institución Educativa “Gustavo Villa Díaz”, ubicada en el municipio de Arauca, departamento de Arauca, Colombia, desde las opiniones de cinco (5) informantes clave. Teóricamente, se sustenta en la Teoría de los Sistemas Ecológicos de Bronfenbrenner (2000), Teoría Humanista de Rogers (1975), Teoría del Aprendizaje de Salas (2012), Teoría Sociológica de la Educación de Durkheim (1912), Teoría Andragógica de Adam (1970), por Amaya (2011). La recolección de la información fue a través de la técnica de entrevista semiestructurada y como instrumento el guion de entrevista. En el análisis y procesamiento de la información se utilizaron las técnicas: categorización, estructuración, triangulación y teorización. Los hallazgos mostraron que la formación permanente se vivió como un proceso continuo de realidades complejas de la práctica, colaboración docente y resignificación del currículo, favoreciendo innovaciones didácticas y decisiones pedagógicas más inclusivas. Se concluyó que fortalecer comunidades de práctica, acompañamiento situado y rutas formativas contextualizadas contribuye a consolidar una praxis transformadora orientada al aprendizaje significativo y a la mejora institucional.

**Palabras clave:** Construcción de saberes; formación permanente docente; praxis transformadora; educación primaria.

## KNOWLEDGE CONSTRUCTION IN PRIMARY EDUCATION: THE ROLE OF CONTINUING TEACHER PROFESSIONAL DEVELOPMENT

### ABSTRACT

This article offered a perspective on education in contemporary society. Accordingly, this study derived from doctoral research aimed to generate a theoretical construct on continuing professional development for primary school teachers as transformative praxis in the construction of knowledge. The research was grounded in a post-positivist interpretive paradigm, a qualitative approach, and a phenomenological–hermeneutic method. The study was conducted at the “Gustavo Villa Díaz” Educational Institution, located in the

#### CITA EN APA:

Niño Ramírez, Y. F. (2026). Construcción de saberes en primaria: El rol de la formación permanente docente. Sinopsis Educativa: Revista Venezolana de Investigación, 26(Extraordinario N° 1), 504-515. Recuperado en: [https://revistas.upel.edu.ve/index.php/sinopsis\\_educativa/issue/archive](https://revistas.upel.edu.ve/index.php/sinopsis_educativa/issue/archive)



municipality of Arauca, Department of Arauca, Colombia, drawing on the views of five (5) key informants. The theoretical framework was supported by Bronfenbrenner's Ecological Systems Theory (2000), Rogers' Humanistic Theory (1975), Salas' Learning Theory (2012), Durkheim's Sociological Theory of Education (1912), and Adam's Andragogical Theory (1970), as cited by Amaya (2011). Data was collected through semi-structured interviews using an interview guide. Data analysis employed categorization, structuring, triangulation, and theorization. Findings indicated that continuing professional development was experienced as an ongoing process shaped by the complex realities of practice, teacher collaboration, and curriculum re-signification, fostering didactic innovations and more inclusive pedagogical decisions. It was concluded that strengthening communities of practice, context-based mentoring, and contextualized professional learning pathways contributed to consolidating transformative praxis oriented toward meaningful learning and institutional improvement.

**Keywords:** Knowledge construction; continuing teacher professional development; transformative praxis; primary education.

## CONSTRUCTION DES SAVOIRS AU PRIMAIRE: LE RÔLE DE LA FORMATION CONTINUE DES ENSEIGNANTS

### RÉSUMÉ

L'article a présenté un regard sur le monde éducatif dans la société contemporaine. Dans cette perspective, cette recherche, issue d'une étude doctorale, a eu pour objectif de générer un construit théorique sur la formation continue des enseignants du primaire en tant que praxis transformatrice dans la construction des savoirs. Elle s'est appuyée sur le paradigme post-positiviste interprétatif, une approche qualitative et une méthode phénoménologico-herméneutique. Le terrain d'étude a été l'institution éducative «Gustavo Villa Díaz», située dans la municipalité d'Arauca, département d'Arauca, en Colombie, à partir des points de vue de cinq (5) informateurs clés. Sur le plan théorique, l'étude s'est fondée sur la théorie des systèmes écologiques de Bronfenbrenner (2000), la théorie humaniste de Rogers (1975), la théorie de l'apprentissage de Salas (2012), la théorie sociologique de l'éducation de Durkheim (1912) et la théorie andragogique d'Adam (1970), d'après Amaya (2011). Les données ont été recueillies par des entretiens semi-directifs à l'aide d'un guide d'entretien. L'analyse a mobilisé la catégorisation, la structuration, la triangulation et la théorisation. Les résultats ont montré que la formation continue a été vécue comme un processus permanent, marqué par la complexité de la pratique, la collaboration entre enseignants et la resignification du curriculum, favorisant des innovations didactiques et des décisions pédagogiques plus inclusives. Il a été conclu que le renforcement des communautés de pratique, l'accompagnement situé et des parcours de formation contextualisés a contribué à consolider une praxis transformatrice orientée vers l'apprentissage significatif et l'amélioration institutionnelle.

**Mots clés:** Construction des savoirs; formation continue des enseignants; praxis transformatrice; enseignement primaire.

## CONSTRUÇÃO DE SABERES NO ENSINO PRIMÁRIO: O PAPEL DA FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE

### RESUMO

O artigo apresentou uma perspectiva do mundo educacional na sociedade contemporânea. Nesse sentido, esta pesquisa, derivada de um estudo doutoral, teve como propósito gerar um constructo teórico sobre a formação continuada do docente da educação primária como práxis transformadora na construção de saberes. Fundamentou-se no paradigma pós-positivista interpretativo, em uma abordagem qualitativa e no método fenomenológico-hermenêutico. O cenário de ação foi a Instituição Educativa "Gustavo Villa Díaz", localizada no município de Arauca, Departamento de Arauca, Colômbia, a partir das opiniões de cinco (5) informantes-

clave. Teóricamente, apoyó-se na Teoria dos Sistemas Ecológicos de Bronfenbrenner (2000), na Teoria Humanista de Rogers (1975), na Teoria da Aprendizagem de Salas (2012), na Teoria Sociológica da Educação de Durkheim (1912) e na Teoria Andragógica de Adam (1970), conforme Amaya (2011). A coleta de dados ocorreu por entrevistas semiestruturadas, com roteiro de entrevista como instrumento. Na análise, utilizaram-se categorização, estruturação, triangulação e teorização. Os achados indicaram que a formação continuada foi vivenciada como um processo contínuo, marcado pela complexidade da prática, colaboração docente e ressignificação do currículo, favorecendo inovações didáticas e decisões pedagógicas mais inclusivas. Concluiu-se que fortalecer comunidades de prática, acompanhamento situado e trilhas formativas contextualizadas contribuiu para consolidar uma práxis transformadora voltada à aprendizagem significativa e à melhoria institucional.

**Palavras-chave:** Construção de saberes; formação continuada docente; práxis transformadora; educação primária

## I. INTRODUCCIÓN

Durante la última década, los sistemas educativos a nivel global se vieron interpelados por transformaciones simultáneas: la aceleración tecnológica, el aumento de la desigualdad, la diversificación cultural de las aulas, el replanteamiento del sentido de la escuela en sociedades atravesadas por incertidumbre y la exigencia de garantizar aprendizajes significativos con equidad. En ese marco, la educación básica primaria se reafirmó como un tramo decisivo para la construcción de saberes escolares y sociales, en tanto allí se consolidaron alfabetizaciones fundamentales, hábitos intelectuales, disposiciones socioemocionales y vínculos de participación que inciden en trayectorias educativas posteriores. Sin embargo, la complejidad de dichas demandas rebasó enfoques reduccionistas centrados exclusivamente en cobertura o en prescripciones curriculares, y situó en el centro a la profesión docente: su capacidad de interpretar contextos, de tomar decisiones pedagógicas informadas, de sostener ambientes inclusivos y de articular la enseñanza con la vida real de niñas y niños.

En este horizonte, la formación permanente del profesorado dejó de entenderse como un complemento accesorio o como un conjunto de cursos desarticulados, para concebirse como un proceso continuo de reconstrucción profesional y de reconfiguración del sentido pedagógico. Ello implicó reconocer que enseñar no fue una práctica meramente técnica, sino una acción social y ética que requirió reflexión sistemática, diálogo con

otros, lectura crítica del currículo y apertura a la innovación. Como señaló Freire al definir la praxis transformadora:

La liberación auténtica, el proceso de humanización, no es otro depósito que deba hacerse en los hombres. La liberación es una praxis: la acción y reflexión de los hombres y las mujeres sobre su mundo para transformarlo. Quienes están verdaderamente comprometidos con la causa de la liberación no pueden aceptar ni el concepto mecanicista de la conciencia como un recipiente vacío que debe ser llenado, ni el uso de métodos bancarios de dominación... (p.80)

Esta comprensión de la praxis como unidad de reflexión y acción dialogó con perspectivas críticas que, desde la investigación educativa, subrayaron que la mejora de la enseñanza no se produjo por “aplicar” teorías externas, sino por construir conocimiento profesional en comunidades reflexivas, donde el profesorado investigó su propia práctica, problematizó supuestos y generó transformaciones situadas (Carr y Kemmis, 1986). En consecuencia, la formación permanente se vinculó con procesos colaborativos, acompañamiento pedagógico, co-planificación, análisis de evidencias, resignificación curricular que favorecieron decisiones más inclusivas y coherentes con el contexto.

Desde una perspectiva socioeducativa, también resultó relevante comprender la escuela como institución social, atravesada por normas,

valores y expectativas colectivas que inciden en la función formativa de la educación (Durkheim, 1912). En paralelo, enfoques humanistas insistieron en que el aprendizaje se sostuvo en climas de confianza, empatía y reconocimiento, donde el sujeto docente o estudiante fue comprendido de manera integral (Rogers, 1975). Estas miradas se articularon con aproximaciones ecológicas que interpretaron el desarrollo y el aprendizaje como fenómenos situados en sistemas interrelacionados (familia, escuela, comunidad, cultura), lo cual fue especialmente pertinente en contextos complejos y de alta movilidad social Bronfenbrenner, (2000).

En Colombia, la discusión sobre formación docente cobró particular fuerza al consolidarse una agenda de calidad educativa que reconoció la necesidad de articular formación inicial, en servicio y avanzada mediante lineamientos y políticas públicas. En esa dirección, el Ministerio de Educación Nacional planteó que la política formativa debía orientar la construcción de un profesional de la educación “no un operario de procesos y procedimientos, sino un ser humano cualificado para una tarea social muy significativa...”, con impacto no solo económico sino social y moral (MEN, 2013, p. 20).

En el mismo orden de ideas, Udimá (2024) opina que, en el contexto actual colombiano, “los docentes se enfrentan a numerosos retos. La rápida evolución tecnológica, la diversidad de los estudiantes, las ratios en el aula que no bajan y las demandas cambiantes del mercado laboral requieren que los docentes estén en constante actualización y mejora” (p.6). Sin embargo, por otro lado, Gutiérrez (2023), acerca de la Formación Permanente del docente colombiano de educación básica primaria, expresa que:

En los últimos tiempos, como resultado de la aplicación de orientaciones recibidas en el marco de la formación permanente del docente colombiano de educación primaria, las cuales han privilegiado en la eficiencia organizativa y desarrollo de diferentes módulos del sistema nacional de investigación y formación del magisterio; también el estado ha tenido imposibilidades para responder a una política de formación docente desde el lugar que permita

satisfacer las necesidades de los mismos, debido a la cantidad de tareas a cumplir durante un periodo por éstos en sus sitios de trabajo. (p. 22)

Lo expresado por el autor previamente, permite leer la formación permanente docente en Colombia no como un problema de “oferta” de cursos, sino como una tensión estructural entre racionalidad administrativa y racionalidad pedagógica. Al señalar que las orientaciones han privilegiado la “eficiencia organizativa” y el despliegue de “módulos” del sistema, el autor sugiere que la política de formación tendió a operar bajo una lógica de gestión por componentes: se fragmentó el desarrollo profesional en unidades programáticas que pueden planificarse, ejecutarse y reportarse con relativa facilidad. Ese énfasis incrementó la trazabilidad institucional (cumplimiento, cobertura, indicadores), pero corrió el riesgo de convertir la formación en un circuito burocrático donde el valor se mide por la implementación del módulo y no por la transformación verificable de la enseñanza.

El núcleo crítico de la cita está en el diagnóstico de imposibilidad estatal para responder “desde el lugar” que satisfaga necesidades reales del profesorado, debido a la “cantidad de tareas” que los docentes debieron cumplir en sus sitios de trabajo. Esto no describe una resistencia individual al aprendizaje, sino una condición de contexto: el docente aparece como sujeto profesional sometido a una sobrecarga funcional que erosiona el tiempo cognitivo y emocional requerido para aprender. En términos de eficacia formativa, el argumento implica que la política puede estar bien diseñada en papel, pero fallar por un déficit de condiciones de implementabilidad: sin redistribución de tiempos, reducción de cargas administrativas o apoyos institucionales, la formación queda relegada al “tiempo residual” del docente, lo cual limita su apropiación y profundización.

Además, Gutiérrez (2023), también introduce una idea clave para el análisis institucional: las orientaciones formativas impactaron la escuela a través de la aplicación de lineamientos recibidos, lo que sugiere un modelo predominantemente vertical de circulación del conocimiento (del sistema hacia el aula). Cuando la formación se orienta principalmente a la ejecución de directrices, la

práctica docente tiende a adaptarse por cumplimiento más que por convicción reflexiva. Así, la formación puede producir cambios superficiales (documentación, formatos, evidencias) sin asegurar cambios robustos en la práctica pedagógica. El problema, entonces, no es “la formación” como tal, sino su configuración como dispositivo de gobernanza, donde el énfasis se desplaza hacia el control organizativo y se debilita la construcción situada del saber docente.

De esta forma, la formación en servicio se entendió como oferta orientada a la actualización y perfeccionamiento docente (cursos, diplomados, talleres, proyectos), organizada por entidades territoriales y enmarcada en disposiciones normativas como el Decreto 709 de 1996 y la Ley 715 de 2001, en respuesta a necesidades priorizadas localmente. De manera complementaria, análisis técnicos recientes describieron la formación docente en Colombia como un campo en tensión entre expansión de programas, retos de pertinencia territorial, y la necesidad de fortalecer trayectorias de desarrollo profesional con enfoque de calidad y equidad (MEN et al., 2022).

No obstante, los desafíos no se distribuyeron de forma homogénea. En territorios periféricos y fronterizos, las escuelas enfrentaron presiones acumuladas: recursos limitados, heterogeneidad sociocultural, tensiones derivadas de movilidad humana y condiciones asociadas a conflictividades persistentes. En particular, el departamento de Arauca, por su condición fronteriza con Venezuela, fue descrito como un territorio impactado por dinámicas de migración y riesgos derivados del conflicto armado, con efectos sobre la demanda de servicios y las capacidades institucionales. Este contexto supuso para la escuela desafíos adicionales de inclusión, convivencia, acompañamiento socioemocional y adaptación pedagógica, en tanto el aula reflejó cambios demográficos y necesidades educativas diversas.

En este marco se situó la presente investigación desarrollada en la Institución Educativa “Gustavo Villa Díaz”, ubicada en el municipio de Arauca (Arauca, Colombia). Allí, las experiencias de formación en servicio se vincularon con necesidades concretas: actualización didáctica, fortalecimiento de la planeación por competencias, mejoramiento de la convivencia y acompañamiento socioemocional

del estudiantado. En coherencia con ello, el estudio se orientó a comprender desde las voces docentes, cómo se vivió la formación permanente como praxis transformadora en la construcción de saberes escolares y profesionales.

Para alcanzar este propósito, se asumió que la formación permanente no se redujo a eventos puntuales, sino que se configuró como un entramado de experiencias institucionales, interacciones colegiadas y resignificaciones del sentido pedagógico. En consecuencia, se adoptó un enfoque fenomenológico–hermenéutico, pertinente para interpretar significados vividos y expresados mediante el lenguaje en contextos históricos y culturales determinados.

Desde la hermenéutica filosófica, comprender implicó reconocer la historicidad del sujeto y el carácter dialógico del sentido; esto permitió leer las narrativas docentes no como relatos aislados, sino como expresiones situadas de experiencia y tradición como lo ha enunciado Gadamer, (2004). A su vez, la fenomenología hermenéutica en investigación educativa posibilitó aproximarse a la experiencia vivida como fuente de conocimiento, atendiendo a cómo se manifestó en prácticas, tensiones, decisiones y aprendizajes profesionales apoyados en Van Manen, (2016).

En términos de relevancia, el estudio aportó una comprensión situada útil para orientar decisiones de política institucional, diseño de rutas formativas, fortalecimiento de comunidades de práctica y estrategias de acompañamiento pedagógico. De manera específica, buscó contribuir a que la formación permanente se consolidara como una praxis transformadora orientada al aprendizaje significativo y a la mejora institucional, especialmente en contextos fronterizos donde las desigualdades y la diversidad cultural hicieron de la inclusión un imperativo pedagógico y ético.

## II. SÍNTESIS TEÓRICA

En el campo educativo contemporáneo, la formación permanente del profesorado se comprendió como un componente estructural de la calidad y la equidad, en la medida en que incidió en la capacidad docente para responder a aulas heterogéneas, contextos cambiantes y demandas curriculares crecientes. En contraste con modelos

tradicionales centrados en “eventos” (cursos aislados o talleres de corta duración), el desarrollo profesional se orientó a procesos sostenidos, colaborativos y vinculados con los problemas reales de la enseñanza. Desde esta perspectiva, la formación permanente se concibió como aprendizaje profesional continuo, estrechamente ligado a la mejora de las prácticas y al fortalecimiento institucional como bien lo plasma Desimone, (2009); Darling-Hammond et al., (2017).

En particular, la literatura internacional subrayó que el aprendizaje profesional docente resultó más potente cuando mantuvo una relación directa con la práctica, incorporó experiencias activas, promovió colaboración, incluyó retroalimentación y sostuvo una duración suficiente para transformar decisiones pedagógicas. Esta idea quedó sintetizada en la definición propuesta por Darling-Hammond, Hylér y Gardner, cuya formulación permitió distinguir la formación efectiva de aproximaciones superficiales o descontextualizadas:

En esta revisión, definimos el desarrollo profesional eficaz como un aprendizaje profesional estructurado que produce cambios en el conocimiento y en las prácticas del profesorado, así como mejoras en los resultados de aprendizaje del estudiantado. Conceptualizamos el aprendizaje profesional como el resultado tanto de actividades provistas externamente como de actividades integradas en el trabajo, que incrementan el conocimiento docente y le ayudan a transformar su práctica de enseñanza de maneras que respaldan el aprendizaje del estudiantado. (p.11)

La cita insta un criterio operativo de eficacia para la formación docente: no basta con “hacer” capacitación, sino que debe evidenciarse una cadena de efectos verificables que conecte (a) aprendizaje profesional estructurado → (b) cambios en conocimiento y prácticas → (c) mejora del aprendizaje estudiantil. Esta secuencia delimita un estándar metodológico: la formación permanente adquiere valor científico y educativo

cuando puede argumentar su impacto en el desempeño pedagógico y en resultados de aprendizaje, lo cual exige diseños formativos intencionales y evaluables. Un segundo aporte crucial es la definición de “aprendizaje profesional” como producto de dos fuentes complementarias: actividades externas (cursos, diplomados, seminarios, asesorías especializadas) y actividades integradas al trabajo (acompañamiento situado, co-planificación, observación entre pares, análisis de evidencias, reflexión colegiada).

Esta formulación desplaza la lógica tradicional de la formación como evento y la reubica como ecología de aprendizaje profesional: el docente aprende por la interacción entre insumos externos y la reelaboración práctica dentro de la escuela. En términos de desarrollo profesional, esto sugiere que la transferencia no es automática; requiere mediaciones institucionales que conviertan contenidos externos en decisiones didácticas concretas. Desde una perspectiva de investigación, implica que evaluar la formación exige observar indicadores en varios niveles.

Entre estos niveles están: (1) cambios cognitivos (conocimiento pedagógico y disciplinar), (2) cambios conductuales (prácticas de aula y estrategias), y (3) resultados estudiantiles (progreso en aprendizajes). Esto favorece enfoques de evaluación con triangulación (p. ej., entrevistas + análisis de planeaciones + observaciones + evidencias de aprendizaje), porque el impacto de la formación suele ser complejo, no lineal y mediado por contexto. Asimismo, la noción de “aprendizaje estructurado” sugiere que la eficacia depende de la arquitectura del diseño formativo: claridad de metas, coherencia entre contenidos y problemas reales, continuidad temporal, retroalimentación y oportunidades de ensayo/reflexión. Un programa puede ser intenso, pero no estructurado (fragmentado, sin seguimiento), y por tanto producir cambios superficiales.

En contextos como primaria y especialmente en escenarios con diversidad cultural o tensiones socioeducativas, esta conceptualización tiene implicaciones directas: el “cambio de práctica” que apoya el aprendizaje del estudiantado suele traducirse en decisiones inclusivas, ajustes

curriculares pertinentes y estrategias didácticas sensibles a diferencias (ritmos, lenguajes, trayectorias). Por ello, lo “integrado al trabajo” no es un complemento, sino el lugar donde la formación se convierte en praxis transformadora: el docente no solo adquiere conocimiento, sino que lo reinterpreta a la luz del aula, negocia significados con colegas y reconfigura su acción pedagógica con intención ética y educativa.

En otra arista, la noción de praxis se consolidó como eje interpretativo para comprender la formación permanente como transformación. En clave crítica, la praxis se entendió como unidad dialéctica de reflexión y acción orientada a cambiar la realidad, no solo a describirla. En el horizonte freireano, la praxis articuló conciencia, diálogo y compromiso ético con la humanización de los sujetos, cuestionando prácticas reproductoras y abriendo posibilidades emancipadoras en la escuela (Freire, 1970). De forma convergente, la tradición de la investigación-acción sostuvo que la transformación educativa se apoyó en procesos colectivos de indagación sobre la práctica, donde el profesorado produjo conocimiento pedagógico situado y fortaleció su autonomía profesional según Carr y Kemmis, (1986).

Bajo este norte, la formación permanente se estudió como praxis transformadora cuando permitió que las y los docentes reinterpretaran problemas reales de la enseñanza (desigualdad, convivencia, rezagos de aprendizaje, diversidad cultural), y desplegaran estrategias contextualizadas con intencionalidad pedagógica clara: construir saberes relevantes, promover participación, sostener el sentido de escuela y fortalecer la inclusión. Mientras que, la construcción de saberes en primaria, no se redujo a la transmisión de contenidos. Así, en esta línea, el saber escolar se configuró como una elaboración situada, producida mediante interacción docente–estudiante, selección curricular, estrategias didácticas y evaluación formativa, como en diversas ocasiones lo ha señalado Durkheim, (1912).

Conjuntamente, enfoques ecológicos aportaron una lectura contextual del aprendizaje y del desarrollo, indicando que lo que ocurre en el aula se relacionó con sistemas interdependientes (familia, escuela, comunidad, entorno sociopolítico). Así, la escuela se interpretó como un

microsistema que se conectó con otros niveles de influencia; ello fue particularmente pertinente en territorios atravesados por movilidad humana, desigualdades y tensiones fronterizas, donde la experiencia educativa se reconfiguró continuamente (Bronfenbrenner, 2000).

En continuidad, formación permanente se sostuvo también en fundamentos del aprendizaje adulto, al reconocer que el profesorado aprendió desde la experiencia, los saberes previos y la necesidad de resolver problemas inmediatos de la práctica. En el campo andragógico, se enfatizó que el aprendizaje adulto tendió a ser más significativo cuando partió de necesidades reales y de la autonomía del aprendiz (Knowles, et al.,1980). Complementariamente, los enfoques de aprendizaje transformativo destacaron que los cambios profundos en la práctica se produjeron cuando los sujetos revisaron críticamente sus marcos de referencia, cuestionaron supuestos y resignificaron experiencias (Mezirow, 1991).

Desde otra vertiente, la práctica reflexiva se consideró un núcleo de la profesionalidad docente. La enseñanza implicó enfrentar situaciones indeterminadas y complejas, donde el juicio profesional se construyó en la acción y sobre la acción: observar, interpretar, decidir, evaluar y ajustar (Schön, 1983). En suma, la formación permanente se vinculó con procesos de reflexión sistemática que posibilitaron aprender de la propia práctica, formalizar saber pedagógico y fortalecer la identidad docente.

Un componente decisivo del desarrollo profesional fue la colaboración docente, entendida no solo como apoyo interpersonal sino como producción colectiva de conocimiento pedagógico. La idea de comunidades de práctica explicó cómo el aprendizaje emergió de la participación en empresas compartidas: planificar juntos, analizar evidencias, diseñar estrategias, observar clases, discutir dilemas y construir acuerdos sobre la enseñanza (Wenger, 1998). En el plano escolar, estas dinámicas favorecieron la resignificación del currículo: el profesorado no “aplicó” lineamientos de forma mecánica, sino que reinterpreto propósitos y ajustó secuencias didácticas a necesidades reales del aula, sosteniendo mayor coherencia entre objetivos, estrategias y evaluación.

En ese sentido, la formación permanente se vivió como un entramado de espacios institucionales (reuniones pedagógicas, acompañamiento situado, comunidades de aprendizaje, procesos de evaluación formativa) y de experiencias de aula que impulsaron innovaciones didácticas y decisiones más inclusivas. En contextos fronterizos, donde convivieron diversidad cultural, brechas y movilidad, estas prácticas colaborativas resultaron particularmente relevantes para sostener respuestas pedagógicas pertinentes.

En Colombia, la formación docente fue respaldada por lineamientos que plantearon la articulación entre formación inicial y continua, y la necesidad de consolidar un sistema orientado a la profesionalidad, la investigación pedagógica y la mejora institucional. El Ministerio de Educación Nacional destacó que la formación no debía reducirse a procedimientos operativos, sino fortalecer una tarea social de alto impacto humano y colectivo (MEN, 2013). En la práctica, el reto se mantuvo en la pertinencia territorial: que las rutas formativas dialogaran con contextos específicos, capacidades institucionales y necesidades situadas.

Teóricamente, el estudio se sustentó en la Teoría de los Sistemas Ecológicos de Bronfenbrenner (2000), al comprender que el aprendizaje y la práctica docente se configuraron en sistemas interrelacionados (familia–escuela–comunidad). Asimismo, la Teoría Humanista de Rogers (1975) respaldó la centralidad de la experiencia, la empatía y el clima relacional para favorecer procesos formativos significativos. La Teoría Sociológica de la Educación de Durkheim (1912) permitió interpretar la escuela como institución social que produce y regula saberes, mientras que la perspectiva andragógica de Adam (1970), citada por Amaya (2011), orientó la comprensión del aprendizaje profesional del adulto desde necesidades situadas. Complementariamente, la Teoría del Aprendizaje de Salas (2012) contribuyó a explicar la construcción de saberes como proceso mediado por prácticas, interacción y sentido.

### III. SÍNTESIS METODOLÓGICA

El estudio se desarrolló desde una comprensión epistemológica que asumió la

realidad educativa como construcción social e histórica, producida en la interacción cotidiana entre sujetos, instituciones y significados. En coherencia con ello, el diseño metodológico no se concibió como un conjunto de pasos instrumentales, sino como una toma de postura ontológica, epistemológica y axiológica frente al conocimiento, en la cual se reconoció que toda producción investigativa implicó opciones filosóficas y criterios de validación vinculados a valores y contextos.

En esa dirección, se atendió a la idea de que todo proceso de conocimiento expresó una estructura de pensamiento con componentes teóricos y técnicos que orientaron tanto lo que se hizo como lo que se omitió (Bengoechea et al., 1998). Esta base permitió sostener que la investigación se orientó a comprender significados vividos y no a establecer regularidades universales descontextualizadas. Asimismo, la investigación se ubicó en el paradigma interpretativo, por cuanto privilegió el estudio de los fenómenos en su entorno natural y la comprensión de los significados que los actores atribuyeron a su experiencia (Guba, 2008).

Esta decisión se articuló con un enfoque cualitativo, dado que se buscó interpretar la “naturaleza profunda” de las realidades educativas y su estructura dinámica, reconociendo que el lenguaje, la experiencia y la subjetividad constituyeron fuentes esenciales de conocimiento (Martínez, 2004). En consecuencia, se describieron y analizaron narrativas y sentidos construidos por los docentes sobre su formación permanente, evitando reducirlos a indicadores cuantificables y priorizando, en cambio, la densidad interpretativa del discurso situado.

Metodológicamente, el estudio se orientó por el método fenomenológico–hermenéutico, adecuado para describir e interpretar la experiencia tal como fue vivida por los sujetos. Desde la fenomenología, se indagó cómo los docentes organizaron cognitivamente su experiencia profesional, configurando creencias, valoraciones, juicios e imágenes sobre la formación permanente y su relación con la praxis transformadora como lo sustenta Martínez, (2004).

Complementariamente, la hermenéutica permitió interpretar esas experiencias como construcciones de sentido expresadas en el

lenguaje, asumiendo que comprender no consistió en “extraer” datos, sino en reconstruir significados mediante un proceso de lectura, contraste y reflexión interpretativa. Este encuadre favoreció captar dimensiones éticas, relacionales y prácticas de la vida pedagógica que no suelen emerger con enfoques de corte exclusivamente técnico desde el posicionamiento de van Manen, (2008).

El análisis y procesamiento de la información se realizó de manera progresiva e iterativa. En una primera fase, se aplicó la categorización, entendida como un procedimiento para identificar y agrupar unidades de significado presentes en los relatos, permitiendo organizar el material en temas y subtemas interpretativos (Cisterna Cabrera, 2005). Posteriormente, se desarrolló la estructuración, orientada a establecer relaciones entre categorías, reconocer patrones de sentido, contrastes y tensiones, y construir una arquitectura interpretativa coherente con el fenómeno estudiado (Rodríguez Gómez et al., 1996). Esta estructuración favoreció pasar de segmentos descriptivos a comprensiones más integradoras sobre cómo se vivió la formación permanente como praxis transformadora.

En un tercer momento, se empleó la triangulación como estrategia para fortalecer la credibilidad del análisis, contrastando perspectivas, consistencias y divergencias entre informantes, así como dialogando los hallazgos con referentes conceptuales del estudio. La triangulación se asumió no como simple “confirmación”, sino como un procedimiento para ampliar la comprensión del fenómeno mediante múltiples miradas, lo cual permitió depurar interpretaciones y sostener conclusiones con mayor robustez (Denzin, 1978; Flick, 2018; Okuda Benavides y Gómez-Restrepo, 2005).

Finalmente, se realizó la teorización, entendida como el proceso de elaborar una interpretación conceptual emergente a partir de las categorías estructuradas, construyendo relaciones explicativas que dieron lugar al constructo teórico propuesto. Esta fase retomó aportes metodológicos de la construcción de teoría desde datos cualitativos, en los que el análisis avanzó desde la experiencia narrada hacia formulaciones conceptuales coherentes y fundamentadas (Glaser y Strauss, 1967; Strauss y Corbin, 1998).

De este modo, el sendero metodológico se orientó a producir una comprensión situada y rigurosa del fenómeno, reconociendo que los significados docentes se configuraron en prácticas concretas y que su interpretación demandó procedimientos sistemáticos de organización, contraste y elaboración conceptual. El resultado fue una lectura densa de la formación permanente como experiencia institucional y profesional, vinculada con la colaboración, la resignificación curricular y la construcción de saberes en educación primaria.

#### IV. CONCLUSIONES

La reflexividad del estudio permitió reconocer que la formación permanente fue significada por el profesorado como una necesidad profesional y, al mismo tiempo, como un proceso atravesado por tensiones estructurales que condicionaron su alcance. El análisis reveló que, si bien los docentes valoraron la actualización y el aprendizaje continuo como soporte para mejorar su práctica y responder a las demandas del aula, también manifestaron brechas entre los planes propuestos desde instancias ministeriales y las condiciones reales de implementación, especialmente por limitaciones de tiempo institucional, carga administrativa y disponibilidad de recursos.

En esa dirección, la formación permanente se vivió como un ideal deseable que no siempre logró materializarse en experiencias sostenidas, debido a que la organización escolar y las exigencias burocráticas restringieron el tiempo de estudio, reflexión y acompañamiento pedagógico. Esta constatación condujo a interpretar que la eficacia de las rutas formativas no dependió exclusivamente del diseño curricular de las propuestas, sino de su viabilidad en escenarios reales y de la capacidad institucional para proteger tiempos pedagógicos y garantizar condiciones mínimas para el aprendizaje profesional.

En relación con la participación, se evidenció una asistencia fluctuante a eventos institucionales, municipales y regionales. Dicha fluctuación no se explicó únicamente por falta de interés, sino por factores de disponibilidad, pertinencia y reconocimiento. La participación aumentó cuando las actividades se vincularon con problemáticas concretas del aula, dificultades de aprendizaje,

convivencia, diversidad, evaluación formativa, planeación por competencias y cuando existieron apoyos logísticos (horarios compatibles, relevos, materiales, conectividad) y reconocimiento institucional. En contraste, cuando los eventos se percibieron como repetitivos, desvinculados de las necesidades inmediatas o centrados en exigencias externas, los docentes tendieron a priorizar la atención de compromisos escolares urgentes.

Respecto a la actitud ante planes y programas de formación, emergieron disposiciones favorables cuando la formación posibilitó intercambio entre pares, acompañamiento situado y producción de materiales didácticos aplicables. Tales condiciones favorecieron experiencias de aprendizaje profesional con sentido, en las cuales el profesorado logró reconocer avances, ajustar estrategias y construir acuerdos pedagógicos. En contraste, se expresaron resistencias ante propuestas percibidas como prescriptivas y poco contextualizadas, especialmente cuando se presentaron como lineamientos cerrados, con escaso margen para adaptar contenidos y estrategias a la realidad del aula.

Esta tensión sugirió que la formación permanente no produjo transformación por imposición normativa, sino por apropiación reflexiva: cuando los docentes pudieron dialogar, experimentar, evaluar resultados y resignificar lo aprendido, se fortaleció el compromiso con el cambio; cuando la formación se percibió como cumplimiento, aumentó la distancia entre el discurso institucional y la práctica cotidiana.

Como resultante interpretativa, se configuraron fundamentos ontoepistémicos que permitieron comprender la formación permanente como praxis transformadora. En primera instancia, se reafirmó la idea del docente como sujeto histórico que aprendió en comunidad: su desarrollo profesional se sostuvo en la experiencia, la reflexión y el diálogo con otros, en lugar de basarse solo en la recepción de contenidos. En segundo plano, se consolidó la comprensión de la escuela como ecosistema de aprendizaje profesional, en el que las condiciones organizacionales, los liderazgos, los tiempos institucionales y la cultura de colaboración incidieron directamente en la calidad de la formación.

En este orden de ideas, se erigió que la construcción de saberes se configuró como un

proceso colectivo que integró reflexión, experiencia e intencionalidad ética, orientado a sostener decisiones pedagógicas inclusivas y pertinentes. Estas tres bases permitieron sostener que la formación permanente fue transformadora cuando se convirtió en práctica reflexiva compartida, capaz de traducirse en ajustes curriculares, innovaciones didácticas y mejores condiciones de aprendizaje para el estudiantado.

De manera complementaria, el estudio permitió ampliar la comprensión del vínculo entre formación permanente e inclusión. Se interpretó que la innovación didáctica no emergió únicamente del acceso a nuevas metodologías, sino de la capacidad docente para leer el contexto, reconocer trayectorias diversas y adecuar la enseñanza a ritmos y necesidades heterogéneas. En ese sentido, la formación permanente se posicionó como un medio para fortalecer el juicio profesional, en tanto promovió decisiones pedagógicas más informadas y sensibles a la diversidad. Asimismo, se reconoció que la resignificación curricular operó como un mecanismo central: los docentes no aplicaron el currículo de manera literal, sino que lo reinterpretaron en función de condiciones reales del aula, del clima escolar y de las posibilidades institucionales.

En términos de implicaciones institucionales, las reflexiones finales mostraron la necesidad de consolidar comunidades de práctica que funcionaran con regularidad y propósito, orientadas al análisis de evidencias, la construcción de materiales, la co-planificación y la observación colaborativa. Del mismo modo, se reafirmó la pertinencia del acompañamiento situado como estrategia de alto impacto, por cuanto permitió que la formación se realizara en el lugar donde ocurrieron los desafíos: el aula y la vida escolar. En consecuencia, se consideró clave que las rutas formativas se diseñaran con enfoque contextualizado, incorporando diagnósticos participativos y metas alcanzables, de modo que la formación no quedara en el nivel declarativo, sino que se tradujera en transformaciones observables.

Concluyentemente, la reflexividad del estudio condujo a reconocer que la formación permanente, para sostener una praxis transformadora, requirió condiciones materiales y simbólicas: tiempos protegidos para el trabajo pedagógico, disminución de cargas administrativas en periodos formativos,

acceso a recursos didácticos y tecnológicos, y reconocimiento institucional de la participación. La investigación concluyó que, cuando estas condiciones se articularon con propuestas pertinentes y colaborativas, la formación permanente no solo actualizó conocimientos, sino que fortaleció la capacidad del profesorado para

construir saberes con sus estudiantes, orientar aprendizajes significativos y contribuir a la mejora institucional en contextos complejos.

## REFERENCIAS

- Adam, F. (1987). *Andragogía y Educación Universitaria*. Caracas: Federación Interamericana de Educación de Adultos. Universidad Regional del Sureste, Oaxaca. [file:///C:/Users/Personal/AppData/Local/Temp/MicrosoftEdgeDownloads/82b3750d-01d3-48bb-9df6-9f378f92b61d/Dialnet-AndragogiaAndragogosYSusAportaciones-6521968%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Personal/AppData/Local/Temp/MicrosoftEdgeDownloads/82b3750d-01d3-48bb-9df6-9f378f92b61d/Dialnet-AndragogiaAndragogosYSusAportaciones-6521968%20(1).pdf)
- Bengoechea Garín, P. (1997). Una perspectiva constructivista de la enseñanza y el aprendizaje. Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid.
- Bronfenbrenner, U. (2000). Ecological systems Theory. En A. E. Kazdin (Ed.), *Encyclopedia of psychology* (Vol. 3, pp. 129–133). American Psychological Association.
- Carr, W., y Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: Education, knowledge and action research*. Falmer Press.
- Cisterna Cabrera, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 14(1), 61–71.
- Colombia. Congreso de la República. (2001). Ley 715 de 2001.
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (1996). Decreto 709 de 1996.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., y Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development* (Research brief). Learning Policy Institute.
- Denzin, N. K. (1978). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*. (2nd ed.). McGraw-Hill.
- Desimone, L. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181–199. <https://doi.org/10.3102/0013189X08331140>
- Durkheim, E. (1912). *Éducation et sociologie*. Félix Alcan.
- Flick, U. (2018). *Doing triangulation and mixed methods*. SAGE.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Continuum.
- Gadamer, H.-G. (2004). *Truth and method* (2nd rev. ed.). Continuum.
- Glaser, B. G., y Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Aldine.
- Guba, E. G., y Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. En N. K. Denzin y Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 105–117). SAGE.

- Gutiérrez, A. (2023). *La Formación Permanente del Docente de Educación Primaria Colombiano*. Ediciones: ENECA, Bogotá, Colombia.
- Knowles, M. S. (1980). *The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy* (Rev. ed.). Cambridge Books.
- Martínez Miguélez, M. (2004). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. Trillas.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. Jossey-Bass.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2013). *Sistema colombiano de formación de educadores y lineamientos de política*. MEN.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN), Coalición Latinoamericana para la Excelencia Docente, Universidad de los Andes, y Universidad de La Sabana. (2022). *La formación docente en Colombia: Nota técnica*. Colombia Aprende.
- Okuda Benavides, M., y Gómez-Restrepo, C. (2005). *Métodos en investigación cualitativa: Triangulación*. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(1), 118–124.
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J., y García Jiménez, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Aljibe.
- Rogers, C. R. (1975). *Empathic: An unappreciated way of being*. *The Counseling Psychologist*, 5(2), 2–10.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Schunk, D. H. (2012). *Teorías del aprendizaje: Una perspectiva educativa* (6.ª ed.). Pearson.
- Strauss, A., y Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (2nd ed.). SAGE.
- van Manen, M. (1990). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy*. State University of New York Press.
- van Manen, M. (2016). *Phenomenology of practice: Meaning-giving methods in phenomenological research and writing*. Routledge.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.