



La formación docente en el marco de la política de calidad de la Educación Básica en Colombia

Teacher training within the framework of the quality policy of Basic Education in Colombia

Alexander Javier MONTES Miranda; Zilath ROMERO González; Audin GAMBOA Suarez

Recibido: 28/01/2017 • Aprobado: 12/02/2017

Contenido

1. Introducción
 2. Referentes teóricos
 3. Formación del profesorado en materia pedagógica
 4. Formación disciplinar de los maestros de educación básica en Colombia
 5. Conclusiones
- Referencias bibliográficas

RESUMEN:

Este artículo presenta los resultados de la investigación titulada *Políticas de calidad de la educación básica primaria en Colombia (1994 - 2015). El caso de Montería, Córdoba*, la cual tiene como objetivo principal determinar los aportes que ha hecho a la formación del profesorado la normatividad educativa colombiana en el periodo comprendido entre 1994 y 2015. La investigación empleó una metodología cualitativa para el análisis de contenido, considerando categorías relacionadas con lo pedagógico y lo disciplinar como niveles diferentes de dicho aporte. Los resultados dan cuenta de las concepciones y los mecanismos desde los cuales la política educativa nacional ha comprendido este proceso en el marco de la calidad de la educación en dos niveles: formación inicial de los docentes y formación de docentes en ejercicio.

Palabras Clave: Política educativa, Calidad de la educación, Educación básica, Formación del profesorado.

ABSTRACT:

This article presents the results of the research entitled *Quality Policies for Basic Primary Education in Colombia (1994 - 2015). The case of Montería, Córdoba*, whose main objective is to determine the contributions made to teacher education by the Colombian educational regulations in the period between 1994 and 2015. The research used a qualitative methodology for content analysis, considering Categories related to pedagogical and disciplinary as different levels of said contribution. The results show the conceptions and mechanisms from which the national education policy has understood this process within the framework of the quality of education at two levels: initial teacher training and in-service teacher training.

Keywords: Education policy, Quality of education, Basic education, Teacher training.

1. Introducción

En este artículo se analizaron los aportes que han hecho a la formación del profesorado las normativas educativas colombianas en el periodo que va de 1994 a 2015. El análisis fue realizado considerando categorías relacionadas con lo pedagógico y lo disciplinar como niveles diferentes de dicho aporte.

En lo que tiene que ver con la metodología, se empleó el enfoque de la investigación cualitativa basada en el análisis de contenidos. En términos estructurales, el texto tiene tres apartados, a saber: referentes teóricos, resultados de la investigación y conclusiones. Además, considerando que se analizaron dos categorías principales a nivel metodológico, los resultados se organizarán en función de dichas categorías, así: la primera parte estará dedicada a analizar la formación pedagógica, mientras que la segunda se destinará a revisar la formación disciplinar que reciben los maestros en Colombia

2. Referentes teóricos

2.1. Formación Docente en el Contexto de la Educación Básica

Antes de abordar este tema, conviene revisar el que para algunos autores constituye el perfil de un docente idóneo. Herrer (2008), por ejemplo, resalta que se trata de un profesional especializado con una buena formación, con capacidad y autonomía para tomar decisiones, que actúa coordinadamente con el equipo didáctico y con las familias.

En lo que a formación permanente se refiere, la necesidad de que profesoras y profesores se vayan formando en un nuevo modelo curricular que deje en sus manos importantes decisiones de concreción del currículo en su centro educativo, hace necesario preparar a los docentes en el uso de métodos pedagógicos activos, para trabajar con grupos de alumnos en la sala de clase y vincular los contenidos curriculares con sus experiencias de vida y sus intereses.

Dicha formación aborda la diversidad profesional y facilita las estrategias necesarias para mejorar las prácticas profesionales. El objetivo de la formación permanente es ampliar la reflexión sobre la práctica en el puesto de trabajo y aumentar la capacidad del cuerpo docente para solucionar los problemas concretos de la clase y de la escuela, mediante la planificación de proyectos de centro en colaboración entre el profesorado.

Sobre estos aspectos. Investigaciones recientes han comprendido la relación vinculante que tiene la formación del profesorado con la categoría de calidad de la educación, como es evidente en Lago, Gamboa y Montes (2014), Montes, Gamboa, y Lago (2013), Alarcón (2014) y Múnera (2014).

2.2. Las Pedagogías Críticas como Referente para el Análisis de la Política Educativa

Para comprender el fenómeno educativo desde una mirada social es importante referirnos al análisis de la pedagogía crítica que hace Kincheloe (2008), desde una perspectiva múltiple que abarca aspectos culturales, políticos, económicos, etc. Según este autor, el punto de partida de dicha corriente fue el libro de Paulo Freire titulado *Pedagogía del oprimido* (1967), en el cual se ofrece una mirada del contexto educativo desde el Tercer Mundo, poniendo sobre el tapete la necesidad de abordar estos fenómenos desde diferentes puntos de vista.

En este sentido, Kincheloe (2008) propone que ningún educador que busque promover el desarrollo intelectual individual, la justicia sociopolítica y económica, la producción de un conocimiento que propicie las transformaciones, y el rigor académico institucional, puede escapar de la compleja especificidad contextual de estos asuntos. Lo anterior demanda la formación de un profesorado con sentido crítico, consciente de las diversas dimensiones que componen las dinámicas sociales y en lucha permanente contra las distintas formas de alienación que debilitan el sentido profundo de la democracia en un contexto ordenado por las complejas relaciones entre el extenso dominio sociopolítico y la vida del individuo.

En síntesis, según Kincheloe (2008), las características fundamentales de la pedagogía crítica están vinculadas a una educación para la imaginación individual, en un mundo que requiere ciudadanos

capaces de comprender las dinámicas del poder y sus efectos sobre lo social y lo individual, conscientes de la construcción colectiva de la subjetividad y dispuestos a fortalecer la cohesión de una comunidad democrática, inclusiva y transformadora.

3. Formación del profesorado en materia pedagógica

En este apartado del estudio se analizó la manera como se ha configurado la formación pedagógica de los docentes en Colombia, teniendo en cuenta aspectos vinculados a lo didáctico, lo curricular, la investigación y la formación continua.

3.1. Formación Docente en el Campo de la Didáctica

El primer aspecto a considerarse en el estudio de la formación pedagógica de los docentes es, en efecto, el que se enmarca en el componente didáctico. Teniendo en cuenta su relevancia en las prácticas pedagógicas de los maestros, Montero (2011) plantea que la tarea de estos no consistirá solo en enseñar contenidos disciplinares sino también en definir y plantear situaciones en las cuales los alumnos puedan construir, modificar y reformular conocimientos, habilidades y actitudes. De este modo, no se trata de propiciar la comprensión aislada de los contenidos sino de generar múltiples formas y dinámicas de enseñanza.

En el caso colombiano, esta propuesta se ha materializado en tres políticas concretas, a saber: la Ley 115 de 1994 o Ley General de Educación, la Política Nacional de Formación Docente (2012) y el Programa "Todos a Aprender" (2011). En este orden de ideas, la Ley General de Educación define en su artículo 104 el rol del docente, asociándolo a esta responsabilidad de desarrollo didáctico: "El educador es el orientador en los establecimientos educativos, de un proceso de formación, enseñanza y aprendizaje de los educandos, acorde con las expectativas sociales, culturales, éticas y morales de la familia y la sociedad".

De acuerdo con esto, la Ley 115 de 1994 pone en manos del docente la responsabilidad y el liderazgo de su ejercicio y, por tanto, de su propia formación. En su quehacer surge entonces la necesidad de hallar un balance entre la teoría y la práctica; es decir, que su ejercicio pedagógico debe contar con el respaldo de una buena formación didáctica (García, 2011). En consonancia con este requerimiento, la Política Nacional de Formación Docente del año 2012 propuso dos escenarios de formación con distintos modelos de intervención, a saber: la formación inicial y la formación continua. La primera es impartida en las instituciones educativas formadoras de maestros; la segunda es recibida durante el ejercicio de la docencia. De tal manera, que dicha política tenga un impacto social sobre la comunidad y los docentes cumplan un rol con sentido responsable que minimice los riesgos viciosos de la pobreza que afecta y suelen ser obstáculos para un bienestar social colectivo (Balza, V. 2015).

3.2. Fundamentación didáctica que reciben los maestros en su formación inicial en Colombia.

Si se tiene en cuenta lo dicho por Herrero (2008) en el sentido de que el docente debe ser un profesional especializado, con suficiente autonomía para tomar decisiones y capacidad para actuar coordinadamente con el equipo didáctico y con las familias, entonces se hace evidente la necesidad de que las políticas educativas prepondan a garantizar su buena formación inicial.

Aunque la Unesco (2016) señala que los años de preparación de los docentes ha aumentado en los países latinoamericanos, existen muchas dudas sobre la calidad de los programas de los cuales egresan. Lamentablemente, parece ser una realidad que se impone en muchos casos a pesar de lo dispuesto por las políticas educativas. Tal es, precisamente, la situación de Colombia, donde la Política Nacional de Formación Docente de 2012 había definido los objetivos de los programas de formación inicial y continuada o de actualización.

Para los programas de formación conducentes a título: desarrollar procesos investigativos y de innovaciones conducentes a la generación de conocimiento pedagógico y didáctico que cualifique las prácticas pedagógicas. Para los programas de actualización no conducentes a título: fortalecer los procesos de reflexión pedagógica y didáctica a partir de la inclusión de novedades educativas, la actualización en el uso de instrumentos y herramientas

pedagógicas para reorientar las prácticas profesionales. (Política Nacional de Formación Docente, 2012).

Una evidencia de este esfuerzo pedagógico en el plano de la formación inicial es la tendencia a realizar la práctica docente de los futuros maestros en escenarios reales de enseñanza. De acuerdo con Flores (2008), estas prácticas desarrollan competencias clave que pueden movilizar los maestros según su propia concepción, a saber: preparación para la enseñanza, creación de un ambiente propicio para el aprendizaje y fortalecimiento de la capacidad para cumplir sus responsabilidades profesionales. Aquí conviene recordar que, según Kincheloe (2008), sólo desde una conciencia clara de la complejidad de los contextos específicos se pueden propiciar transformaciones sociales importantes.

Sin embargo, este modelo no abarca la totalidad de los maestros que existen en el país, ya que, de acuerdo con la Ley General de Educación, en Colombia pueden ejercer la docencia profesionales de otros campos, que no han vivenciado estas experiencias de formación. Además, se presentan serias limitaciones al garantizar el acceso y la permanencia de ciertos sectores de la población en los centros privados que imparten programas de técnico profesional y tecnólogo.

3.3. Formación didáctica de los docentes en ejercicio.

En lo que atañe a la formación de docentes en ejercicio, esta política configura el sistema mediante la participación y el liderazgo de las entidades certificadas en educación, a partir de un modelo denominado "Planes territoriales de formación docente". Para la construcción de estos planes, la política asignó un importante papel a las universidades en la creación de un diagnóstico que permitiera aplicar el modelo según el contexto las distintas secretarías de educación.

Según lo establece la política, el concepto de formación continuada involucra un enfoque de trabajo *in situ*, orientado a preparar a los maestros en sus escenarios reales de desempeño mediante la creación de "comunidades de práctica". Estos procesos han sido desarrollados con mayor énfasis en el Programa "Todos a Aprender"(PTA). Concebido en 2011 con el fin de mejorar la calidad de la educación primaria en Colombia desde las áreas de lenguaje y matemáticas, este programa le apuesta a tres ejes fundamentales, a saber: orientación a la didáctica de las disciplinas, formación en el aula (situada) y reflexión del docente sobre sus propias prácticas.

El primero de esos elementos diferenciadores se orienta hacia una didáctica específica, centrada en los enfoques particulares para la enseñanza de las áreas; esto quiere decir que el maestro en ejercicio tiene un acercamiento diferencial para la enseñanza de las matemáticas y del lenguaje, teniendo en cuenta, además, "aquello que el contexto del aula escolar exige para lograrlo" (PTA, 2011). Como puede verse, este es un factor muy importante, considerando que la educación primaria en Colombia no tiene, en la práctica, un campo específico de formación disciplinar de sus docentes.

El segundo de los componentes de este modelo de formación didáctica de los maestros en ejercicio, es su enfoque situado, el cual se refiere al trabajo que se hace con el maestro en el aula, acompañado por pares (o tutores):

Los aprendizajes efectivos de los docentes suceden en su propia práctica en el aula, por lo que las estrategias de formación situada se dan en torno a las prácticas de aula o en talleres a los cuales los docentes llevan sus problemáticas de aula para trabajarlas en comunidades de aprendizaje. (Programa "Todos a Aprender", 2011).

Finalmente, la reflexión de los maestros sobre su propia práctica se ofrece como una valiosa posibilidad de aprendizaje continuo y permanente, que le aporta a la transformación de las prácticas docentes. Para Montero (2011), por ejemplo, los vínculos que nacen de la experiencia colaborativa son una ocasión de oro para el desarrollo profesional y la mejora de una práctica determinada, por lo cual, esta es una oportunidad clave para la consolidación de experiencias exitosas en materia de formación de maestros.

3.4. Formación Docente en el Campo del Currículo

La formación en el campo curricular constituye un factor clave para el mejoramiento de los procesos educativos en el sistema colombiano. Al respecto, Flores (2008) considera que entre las

competencias definitivas en la formación docente se encuentra la incorporación de los principios del marco curricular nacional en las planificaciones.

En el marco de la Política de Formación Docente se evidencia un interés especial en el componente curricular ligado a la necesidad de fortalecer los currículos escolares. Esta primera aproximación parte de la supuesta deficiencia que padecen los planes y programas de formación de las diferentes áreas que integran el currículo en las escuelas colombianas, a propósito de la autonomía que les otorgó la Ley General de Educación para diseñarlos. Precisamente, en 2016 la OCDE recomendó al gobierno colombiano hacer cambios significativos para fortalecer todos los aspectos curriculares, el uso efectivo del tiempo en el aula y la evaluación de los aprendizajes. Esta necesidad se ha traducido en una meta más general, que consiste en generar en los docentes las competencias que les permitan participar activamente en el diseño curricular, especialmente en la educación primaria.

Ahora bien, al poner el diseño curricular en el centro de los procesos de formación docente, ya sea en la etapa de formación inicial o en la continuada, se busca consolidar el modelo de competencias estandarizadas fijadas en la misma política curricular: "los currículos por competencias hacen posible la integración de los distintos niveles educativos, así como las diversas ofertas institucionales" (Política Nacional de Formación Docente, 2012).

La segunda de las políticas educativas que aborda el componente curricular en el marco de la formación docente es el Programa "Todos a Aprender", el cual propone la integración de tres componentes específicos alrededor de los referentes curriculares o de calidad, a saber: Lineamientos curriculares, Estándares de competencias y Derechos básicos de aprendizaje. Estos, según el programa, constituyen "una guía para construir los planes de área y especialmente los planes de aula, con el que se lleva a cabo la acción educativa cotidianamente" (Programa "Todos a Aprender", 2011).

Sin embargo, todas estas propuestas coinciden en centrar sus propósitos en la mejora de los procesos de evaluación, o, en otros términos, en obtener resultados positivos al evaluar los aprendizajes de los estudiantes. La evaluación se concibe como un procedimiento de creación y obtención de información que sirve para facilitar la toma de decisiones y juzgar entre distintas alternativas (Stufflebean, 1987). De hecho, el proceso de formación curricular muestra una clara tendencia a alinearse con las evaluaciones externas, diseñadas según el criterio de organismos locales e internacionales encargados de medir la calidad educativa de un país.

De acuerdo con lo antes expuesto, para Marano (2004) es evidente que en los estados existe un currículum oculto, tal como lo concibe Torres (1994). En cuanto al ya mencionado nivel de alineación de la estructura curricular, Apple (1994) plantea que desde dicha estructura se instalan sistemas de control que se consideran parte del currículo oculto, lo cual es una forma de regulación social y mecanismo de poder. Con esto se hace evidente la existencia de una marcada visión instrumentalizadora del currículo como vehículo de visiones estandarizadas. Sobre este asunto, Niño y Gama (2014) plantean que la noción de currículo es tergiversada por factores sociales, políticos y económicos externos, ligados a los planteamientos neoliberales que restringen, en las escuelas y los colegios, las posibilidades de desarrollo, auto-regulación y los sentidos de participación, igualdad y compromiso firme en la toma de decisiones colegiadas.

3.5. Formación Docente en Investigación

También en esta dimensión de la formación docente se evidencian las líneas generales trazadas por la Ley 115 de 1994 para el buen desarrollo de la labor docente. En efecto, la Ley General de Educación propone la necesidad de fortalecer la investigación, tanto para ampliar el saber disciplinar como para fortalecer el proyecto educativo institucional (Ley 115 de 1994, art. 109). Procediendo bajo estos lineamientos, el Plan Nacional Decenal de Educación de 1996 propuso la creación de programas que vincularan las instituciones de educación superior y las normales superiores, con el objetivo de "promover la investigación y el estudio permanente de los problemas de la educación en sus diferentes formas y niveles, en los planos conceptual, pedagógico, didáctico, curricular y experimental" (Plan Nacional Decenal de Educación, 1996).

También la Política Nacional de Formación Docente de 2012, entendiendo la investigación como una vía hacia el fortalecimiento de las competencias en el campo disciplinar y pedagógico, ha propuesto

“desarrollar procesos de investigación articulando los saberes disciplinares con las prácticas pedagógicas para indagar y solucionar problemas de los diversos contextos educativos”.

Esta consideración de la investigación como marco de la formación docente en el aula y para el aula, lleva implícita la invitación a reflexionar sobre la propia práctica, con el propósito de mejorarla y transformarla. Según esto, a los maestros “les corresponde estar a la vanguardia en la producción de conocimiento, participar en investigaciones de las prácticas reflexivas en distintas comunidades de aprendizaje cooperativo, así como en redes académicas nacionales e internacionales” (Política Nacional de Formación Docente, 2012).

Vale la pena señalar que este proceso de formación investigativa en el contexto de la escuela se integra a un componente relacionado con la consolidación de competencias para la sistematización y divulgación de las experiencias significativas de los maestros en el campo de la enseñanza. Además, mediante un sistema denominado “Ruta del saber hacer”, se alinea con las diferentes áreas de la gestión escolar.

3.6. Propuesta de Actualización en el Marco de la Política Nacional de Formación Docente de 2012

Los lineamientos de la actualización disciplinar de los maestros en Colombia han sido trazados en el marco de la propuesta de formación continua, definida por la Política Nacional de Formación Docente (2012) en relación con “todas las acciones de formación, realizadas por el docente, desde que comienza su ejercicio profesional y que constituyen la base de su desarrollo profesional”. De acuerdo con esto, “comprende las experiencias de actualización, diversificación e innovación que ocurren formal e informalmente durante la vida docente”.

En Colombia esta actualización se comprende desde dos rutas diferentes, aunque complementarias: la de capacitación, actualización y perfeccionamiento docente que no conduce a título y la de formación posgradual, que otorga títulos, de acuerdo con el nivel de profundidad del programa (especialista, magíster y doctor). Esta última, reglamentada por el Decreto 1001 de abril de 2006 y por la Ley 1188 de abril de 2008, que definen las condiciones que deben cumplir las instituciones universitarias que oferten los programas, incluidos los del campo de la educación.

4. Formación disciplinar de los maestros de educación básica en Colombia

En este apartado se analizará el modelo de formación disciplinar que propone la política de calidad en Colombia para los maestros de la Básica Primaria. Es importante aclarar que en este nivel educativo los maestros, aunque no cuentan con preparación específica en todas las disciplinas, tienen la responsabilidad de formar en los saberes básicos de cada una de ellas.

En primer lugar, la Ley General de Educación de 1994 define orientaciones específicas sobre la misión de la Universidad en cuanto a la necesidad de “preparar educadores a nivel de pregrado y de posgrado para los diferentes niveles y formas de prestación del servicio educativo” (Ley 115 de 1994, art. 109). Así mismo, esta ley introduce el concepto de actualización profesional, referida a una estrategia para garantizar la formación permanente de los educadores.

Posteriormente, el Plan Nacional Decenal de Educación de 1996 desarrolla una meta de profesionalización docente ya planteada en la Ley General de Educación, a saber: “se profesionalizarán todos los educadores en servicio hasta lograr que el ciento por ciento posea título de nivel superior”. Esta necesidad surgió del hecho de que la docencia en muchos casos era ejercida por maestros bachilleres o –a partir de la Ley 115- por personas provenientes de otras profesiones. Gracias a esta medida, en la actualidad se cuenta con más maestros de nivel profesional o normalista, pese a que también desempeñan la docencia personas que no han recibido en sus profesiones de origen una amplia formación pedagógica.

En su momento, el plan decenal de 2006 incluyó entre sus lineamientos el objetivo de “cualificar los procesos de formación del talento humano que interviene en la educación inicial de los niños”. Sin embargo, no se trataba de una formación diferenciada ni con énfasis en cada una de las disciplinas que integran el plan de estudios de acuerdo a lo definidos en la Ley General de Educación. Por su parte, el Programa “Todos a Aprender” sí define unas líneas de formación específica ausentes en la

historia de la formación de los maestros, por cuanto parte de la necesidad de formar en las disciplinas para el mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes. Según este programa,

Se puede alcanzar mejor desempeño académico con la instauración de condiciones y acciones que faciliten el proceso de aprendizaje, lo que se traduce en prácticas de aula más efectivas. Igualmente se señala que las prácticas de enseñanza están asociadas a maestros con conocimiento de lo que enseñan. (Programa "Todos a Aprender", 2011).

Para este programa las disciplinas vertebrales en el nivel de primaria son Lenguaje y Matemáticas, por tratarse de saberes genéricos básicos para el aprendizaje de las otras disciplinas, además de ser las áreas evaluadas por las pruebas nacionales y externas. Además de esto, el programa plantea la necesidad de articular la formación disciplinar de los docentes con los procesos didácticos y curriculares. Esta estrategia, unida a la creación de redes de colaboración profesional, es la mejor manera de inmiscuirlos en los "procesos que posibilitan al docente transformar el conocimiento disciplinar en conocimiento escolar, esto es en conocimiento para ser enseñado, a través de didácticas específicas, y desempeñarse" (Política Nacional de Formación Docente, 2012).

4.1. La Evaluación en el Contexto de la Formación Docente

Según González (2009), la evaluación de la docencia es uno de los elementos fundamentales en la calidad del profesorado. En consonancia con esto, más que desde un enfoque para la formación disciplinar en materia evaluativa, la Política Nacional de Formación Docente de 2012 concibe la evaluación en el marco de la gestión de la calidad, entendida como uno de los procesos de aseguramiento propios de los modelos de certificación. Desde esta perspectiva, la evaluación es propuesta como uno de los ejes clave del desarrollo curricular y la propuesta de formación de los maestros, al propiciar la reflexión sobre las prácticas docentes y los procesos de aprendizaje de los estudiantes

En este sentido, la Política sostiene que la evaluación "se refiere a los saberes relacionados con las distintas prácticas evaluativas: institucionales y externas". En el contexto institucional o interno la evaluación involucra los proyectos educativos de la escuela y las prácticas de enseñanza-aprendizaje que se dan en el aula, con el fin de garantizar los aprendizajes efectivos mediante la sistematización y permanente revisión de la experiencia. En cuanto al contexto externo, De Miguel (1997) advierte que los modelos utilizados para evaluar la calidad de las instituciones educativas deben plantear los objetivos y criterios de la evaluación de forma comprensiva y considerar cada uno de los diversos procedimientos evaluativos como una herramienta metodológica con sus ventajas e inconvenientes. A fin de cuentas, si con ella se quiere hacer aportes importantes, la evaluación ha de ser un "proceso integrador y continuo de mejoramiento de la calidad educativa" (Política Nacional de Formación Docente, 2012). Y continúa explicando cómo la estrategia 'Evaluar para mejorar', desarrollada por el Ministerio de Educación Nacional, busca que:

La evaluación se convierta en una práctica social capaz de generar cambios positivos en los procesos educativos, sobre la base de conocer las exigencias del país y de establecer acciones apropiadas para el mejoramiento de la calidad y el logro de las metas. (2012).

Lo anterior implica, desafortunadamente, la concepción de una evaluación para la toma de decisiones basadas en resultados, cuya fuente de información se nutre esencialmente de las pruebas estandarizadas, nacionales e internacionales, aplicadas a los estudiantes durante su escolaridad. Este concepto de calidad ligado a los resultados pone en discusión no solo el tema de la estandarización de las competencias y la evaluación, sino del propio sistema educativo. Es en este sentido que De la Orden (1999) plantea la necesidad de revisar el esquema evaluador, estableciendo una coherencia entre los criterios y modos de la evaluación con los objetivos y fines de la educación, el modelo de enseñanza y los valores de apoyo a los objetivos y modelos.

5. Conclusiones

Dentro de los aportes más importantes que han hecho las políticas y normas educativas colombianas a la formación del profesorado, en el periodo 1994-2015, se pueden destacar:

Desde la Ley 115 de 1994 el docente tiene responsabilidad y liderazgo de su ejercicio pedagógico y por tanto de su propia formación, la cual debe tener un balance importante entre teoría y práctica

La Política Nacional de Formación Docente fija lineamientos para el diseño de programas en esta materia, desde la educación inicial y la de los docentes en ejercicio. Así, delega en las Normales Superiores y las universidades la responsabilidad de formar a los docentes en su contexto inicial, considerando el componente didáctico como el principio de formación. Por su parte, la práctica docente debe ser el eje de la formación de maestros en el país.

La formación de docentes en ejercicio está orientada hacia el fortalecimiento de los aprendizajes de los estudiantes desde el modelo teórico-práctico.

El Programa "Todos a Aprender" introduce el modelo de formación docente de la "formación situada", que privilegia la reflexión docente en comunidades de aprendizaje, con el fin de transformar dichas prácticas, manteniendo el enfoque didáctico y teórico-práctico

Por su parte, la formación disciplinar se fortalece mediante la definición de reglamentaciones al Sistema de Educación Superior y las Normales Superiores bajo el modelo de actualización docente, el cual ha tenido un énfasis especial en las disciplinas de lenguaje y matemáticas y en asuntos pedagógicos generales.

La formación docente en el campo curricular se orienta a la incorporación de los principios del marco curricular nacional en las planificaciones. Tiene como propósito la cualificación de los currículos escolares. Por tanto, este es un eje fundamental en la educación inicial de los maestros del país.

En definitiva, el enfoque de formación docente que se evidencia en la política educativa colombiana busca consolidar el modelo de competencias estandarizadas definidas en el campo curricular y proyectado al mejoramiento de los resultados de evaluaciones externas

Referencias bibliográficas

Alarcón Lora, Andrés. (2014). *La investigación en la enseñanza del derecho para la formación de abogados. Caso universidad de Cartagena de Indias, periodo 1994 – 2014*. Saber, Ciencia y Libertad, 9 (1). 171 – 178. Recuperado de:

<http://www.sabercienciaylibertad.org/ojs/index.php/scyl/issue/view/2>

DOI: <http://dx.doi.org/10.22525/23823240.30>

Apple, M. (1994). *Educación y poder*. Barcelona, Paidós.

Balza-Franco, V. & Cardona-A, D (2015). *La responsabilidad social empresarial y la lucha contra la pobreza*. En: Revista Saber, Ciencia y Libertad. 10 (1). 115-124.

<http://www.sabercienciaylibertad.org/ojs/index.php/scyl/article/view/46>. DOI

<https://doi.org/10.22525/sabcliber>.

De La Orden, A. (1999). *Evaluación y calidad en educación*. En revista de investigación educativa 2, (Vol. 17), Pp. 571- 579.

De Miguel, M. (1997). *La evaluación de los centros educativos. Una aproximación a un enfoque sistémico*. En: Revista de Investigación Educativa. España: Universidad de Murcia. Vol. 15, Nº 2; pp. 145-178.

Flórez, F. (2008). *Las competencias que los profesores de educación básica movilizan en su desempeño profesional docente*. Tesis Doctoral. Universidad Complutense De Madrid. España.

García, C. (2011). *La profesión docente en momentos de cambios. ¿Qué nos dicen los estudios internacionales?* En *Revista Participación Educativa. Profesorado y Calidad de la Educación* No. 16. España: Consejo Escolar del Estado, pp. 49-68.

González, S. (2009): *La evaluación del profesorado universitario*. En Jornet, J.M. (ed): *La letra sin sangre entra: Testimonios sobre la educación en la España democrática (1978-2008)*. 189-203. Valencia: PUV.

Herrer, A. (2008). La educación infantil y la formación de docentes en el gobierno de la comunidad autónoma de Aragón. En *Formación de docentes y educadores en educación infantil*. SM. Colombia.

Jornet J. Perales, M. y González J. (2010). *Evaluación de las políticas sobre la actividad docente del profesorado universitario*. Revista Fuentes, volumen 10. Universidad de Sevilla. España.

Kincheloe, J. (2008). *La pedagogía crítica en el siglo XXI: Evolucionar para sobrevivir, Pedagogía crítica – De qué hablamos, dónde estamos*. Graó. Barcelona, España.

Lago, D. Gamboa, A. & Montes, A. (2014). Calidad de la educación superior: un análisis de sus principales determinantes. *Saber, Ciencia y Libertad*, 9(1). 157 – 170. Recuperado de:

<http://www.sabercienciaylibertad.org/ojs/index.php/scyl/article/view/29>

DOI: <http://dx.doi.org/10.22525/23823240.29>

Marano, M. (2004). *Michael Apple y Basil Bernstein: teoría sociológica y regulación pedagógica. Dos discursos sobre la educación y el poder*. Serie Pedagógica. Universidad Nacional de la Plata. Argentina.

Ministerio de Educación Nacional. (2013). *Programa para la Transformación de la Calidad Educativa*.

Ministerio de Educación Nacional. (2010). *Revolución Educativa 2002-2010 Acciones y Lecciones*. Bogotá.

Ministerio De Educación Nacional. (1994). *Ley 115. Por la cual se promulga la Ley General de Educación*.

Ministerio De Educación Nacional. (1997). *Planes decenales de educación. (1996 a 2005) y (2006-2015)*

Ministerio De Educación Nacional. (2006). *Estándares básicos de competencias*.

Montero, M. (2011). "El trabajo colaborativo del profesorado como oportunidad formativa. Participación educativa". En *Revista Participación Educativa. Profesorado y Calidad de la Educación* Nº16. España: Consejo Escolar del Estado, pp. 68-88.

Montes, A. Gamboa, A y Lago, C. (2013). La educación básica en Colombia: Una mirada a las políticas educativas. *Saber Ciencia y Libertad*, 8 (2), 141-155. Recuperado de:

<http://www.sabercienciaylibertad.org/ojs/index.php/scyl/article/view/106>

DOI: <http://dx.doi.org/10.22525/23823240.106>

Múnera, L. (2014). *Importancia de la formación del profesorado y su impacto en el proceso educativo desde la primera infancia*. *Saber, Ciencia y Libertad*, 9(1). 147 -156

<http://www.sabercienciaylibertad.org/ojs/index.php/scyl/article/view/28>

DOI: <http://dx.doi.org/10.22525/23823240.28>.

Niño, L. y Gama, A. (2014). Las políticas educativas de competencias en la globalización: demandas y desafíos para el currículo y la evaluación. *Itinerario Educativo*, número 64. Universidad Pedagógica Nacional. Colombia.

Ocampo, C. y Cid, B. (2012). *Formación. Experiencia docente y actitudes de los profesores de infantil y primaria ante la educación escolar de hijos de personas inmigrantes en España*. En: *Revista de Investigación Educativa*. España. Vol. 30, Nº1; pp. 111-130.

OCDE. (2016). *La educación en Colombia. Revisión a las políticas nacionales de educación*. Bogotá, Colombia.

Torres, J. (1994). *El currículum oculto*. Madrid, Morata.

UNESCO. (2016). *Recomendaciones de política educativa en América Latina en base al TRECE*. Santiago de Chile.

1. Licenciado en Lengua Castellana, Universidad de Córdoba. Magister en Educación, Universidad de Córdoba. Candidato a Doctor en Ciencias de la Educación, Rudecolombia (Universidad de Cartagena). Becado para estudios de Maestría por Universidad de Córdoba. Miembro del comité científico de la revista *Escenarios* de la Universidad Autónoma del Caribe (Colombia). Miembro del comité científico internacional de la *Revista Científica Internacional ARANDU*, de la Universidad Tecnológica Intercontinental de Uruguay. Miembro del grupo de Investigación Rueca. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-7168-6295>. Correo electrónico: amontes20@gmail.com.

2. Administradora para el Desarrollo Regional, Magister en Administración. Candidata a doctor en Ciencias de la Educación, Rudecolombia (Universidad de Cartagena). Directora de Investigación de la Universidad Libre, Sede Cartagena. Directora del Grupo de Investigación Ciencia Libre. ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-4588-288X> . Correo electrónico: zilath.romero@unilibrectg.edu.co

3. Doctor en Ciencias de la Educación, Rudecolombia (Universidad de Cartagena). Docente investigador de la Universidad Francisco de Paula Santander. ORCID: <http://orcid.org/000-0001-975-6408> . Correo electrónico: audingamboa@ufps.edu.co

[\[Índice\]](#)

[En caso de encontrar algún error en este website favor enviar email a [webmaster](#)]

©2017. revistaESPACIOS.com • Derechos Reservados