



Universidad de Baja California

TESIS DOCTORAL

**LOS ELEMENTOS DE LOS PLANES TERRITORIALES DE
FORMACIÓN DOCENTE Y SU RELACIÓN CON EL LOGRO DE
LAS METAS EDUCATIVAS ASOCIADAS AL PLAN SECTORIAL
DE EDUCACIÓN 2011-2014 COLOMBIA.**

QUE PRESENTA

Heriberto Álvarez Bustos

PARA OBTENER EL GRADO DE

Doctor en Educación

DIRECTOR DE TESIS DOCTORAL

Dra. Manuela del Carmen Sánchez Humaran

Tepic, Nayarit; Julio 31 de 2015.

DEDICATORIA

Ellos llegaron a alegrar mi vida,
Ellos llegaron para cambiar mi vida,
Ellos llegaron para impulsar mi vida,
Ellos llegaron para ser mi vida:

Ella es la dueña de mi corazón,
Ella es mi seguridad infinita,
Ella es el susurro de amor que inspira,
Ella es tranquilidad, pasión e inmensidad.

Uno de ellos es dinamita,
Es baile, palabras y cariñito.
El otro es tranquilidad de viento,
Es estudioso, reflexivo y sentimiento.

Solo para ellos
Soy esposo, padre y amigo.
Carolina, Sebastián y Santiago
Son mi razón de vida.

AGRADECIMIENTOS

A Dios

Por bendecirme y permitirme ser feliz, tú me das sabiduría y me muestras el camino.

A mi madre

Que ha sido ejemplo de vida y perseverancia, con su ejemplo me ha permitido tener un corazón limpio y humano.

A mi padre

Que me ha enseñado a no rendirme y a entender que siempre el apoyo será incondicional.

A mí querida esposa

Que ha soportado horas de soledad y sin embargo, siempre siento su amor arrunchado con el mío. Por ese apoyo en mis locuras y en mis errores, estandarte de familia.

A mis amados hijos

Motor de todo lo que hago y felicidad eterna por sus besos y abrazos. Milagros de vida y razón para vivir.

A la Universidad de Baja California

Por permitirme lograr este título soñado, gracias a sus maestros por sus enseñanzas.

A mi directora de tesis

Por su constante apoyo y motivación en el arduo trabajo académico, pero además, por su calidez y humanidad.

A Mario Alberto González Medina

Por su invaluable aporte a este trabajo y su generosidad desmedida llena de palabras oportunas y con mucha sabiduría.

A mis amigos.... gracias

RESUMEN

El trabajo investigativo presentado hace parte del interés propio por conocer más elementos que den cuenta de la formación de maestros y maestras de educación preescolar, básica y media, considerada en la actualidad como parte fundamental de los discursos y políticas encaminadas a alcanzar la calidad educativa, que en un sentido amplio, dan otros significados a la profesión docente en relación con la globalización, la sociedad del conocimiento, la educación para el trabajo y la evaluación de los sistemas educativos. En este orden de ideas, el objetivo de la investigación es determinar la relación existente entre los elementos de los Planes Territoriales de Formación Docente y el logro de las metas educativas colombianas asociadas al Plan Sectorial de Educación 2011 – 2014. El trabajo se centra en la recolección de datos a los integrantes de los Comités Territoriales de Formación Docente a través de un cuestionario de actitud. Se construyen diversos indicadores relacionados con la calidad, la pertinencia y la oferta de los programas de formación, la participación de los maestros y el desarrollo de competencias, así mismo, se elabora un Modelo Teórico Conceptual el cual permite establecer las relaciones entre los Planes Territoriales de Formación Docente con las políticas educativas colombianas por medio del modelaje con Ecuaciones Estructurales, y así, dar un panorama sobre la formación continua para docentes que se propicia desde las Secretarías de Educación.

PALABRAS CLAVE: Formación Docente, calidad educativa, competencias profesionales, Comités Territoriales de formación Docente, Plan Territorial de Formación Docente.

ABSTRACT

The present research project is the result of my own interest in learning about the training of Preschool, Primary and Secondary education teachers. This issue is currently considered as a fundamental part of discourses and policies to achieve educational quality. In a broad sense, these discourses and policies have given other meanings to the teaching profession in relation to globalization, the knowledge society, education for work and evaluation of educational systems. Therefore, the aim of this research project is to determine the relationship between the elements of Teacher Training Territorial Plans and achieving educational goals Colombian associated with the Educational Sector Plan 2011 - 2014. The work focuses on the data collection to members of the Teacher Training Territorial Committees through an attitude questionnaire. Several indicators related to educational quality, relevance and offer of training programs along with teacher participation and the development of competencies were constructed. Based on structural equations, a conceptual-theoretical model was created as well to establish the relations between Teacher training Territorial plans and the Colombian educational policies. Thus, it is possible to have a comprehensive overview of the teacher development initiatives that take places in local Secretaries of Education.

KEYWORDS: teacher training, educational quality, professional skills, Territorial Committees Teacher Training, Teacher Training Territorial Plan.

ÍNDICE.

Dedicatoria	I
Agradecimientos	II
Resumen	III
Abstract	IV
Índice	V
Anexos	VI
Listado de figuras	XI
Listado de Tablas	XI
Listado de gráficos	XIV
Introducción	1
Capítulo 1: Planteamiento del problema	4
1.1. Antecedentes de la formación docente en Colombia	4
1.1.1. Las reformas educativas y su incidencia en la formación docente de los maestros en Colombia.....	4
1.1.2. Las condiciones sociopolíticas de las reformas educativas en Colombia.....	5
1.2. La formación docente a discusión	10
1.2.1. La formación docente de los maestros en ejercicio.....	11
1.3. La calidad educativa y la formación docente	14
1.4. Preguntas de investigación	16
1.5. Objetivos	16
1.5.1. Objetivo general.....	16
1.5.2. Objetivos específicos.....	17
1.6. Hipótesis	16
1.7. Justificación	16
1.8. Alcances del proyecto	19
1.9. Limitaciones	19
Capítulo II: Marco teórico	20

2.1. Estado del arte de la formación docente continua en Colombia.....	20
2.1.1. Planes territoriales de formación docente en Colombia.....	27
2.2. La discusión por la formación docente.....	29
2.2.1. Conceptualización de formación docente continua.....	33
2.2.2. Postulados de la formación docente en Colombia.....	36
2.2.3. Dificultades de la formación docente.....	37
2.2.4. Diagnóstico de la formación docente.....	38
2.2.5. La profesionalización docente.....	41
2.3. Orientaciones políticas de la formación docente desde el punto de vista de organismos internacionales y nacionales.....	43
2.3.1. UNESCO y OREALC.....	43
2.3.2. Propuesta de Dakar.....	46
2.3.3. Ministerio de Educación Nacional de Colombia.....	48
2.3.3.1. Ley 115 de 1994 o Ley General de Educación.....	48
2.3.3.2. Decreto 709 de 1996.....	49
2.3.3.3. El Plan Decenal de Educación 2006-2015.....	50
2.4. El subsistema de formación continua en Colombia.....	52
2.5. Planes Territoriales de Formación Docente.....	56
2.6. La calidad educativa asociada a la formación docente.....	57
2.6.1. Definición y origen de la calidad educativa.....	57
2.6.2. La calidad y la formación docente en el escenario nacional e internacional.....	60
2.6.2.1. UNESCO Y LLECE.....	60
2.6.2.2. Banco Mundial.....	61
2.6.2.3. Ministerio de Educación Nacional de Colombia....	62
2.6.2.4. Plan Nacional de Desarrollo de Colombia 2010-2014.....	64
2.6.2.5. Plan Sectorial de Educación Colombia, 2011 – 2014.....	65
2.6.2.5.1. Formación situada sustentada en acompañamiento.....	66

2.6.2.5.2. Plan Nacional de Lectura y Escritura...	67
2.6.2.5.3. Fomento a la formación posgradual....	67
2.6.2.5.4. Plan de formación virtual y presencial de educadores.....	68
2.6.2.5.5. Criterios básicos de calidad para los programas de formación continua en Colombia.....	68
2.7. Modelo Teórico-Conceptual.....	69
2.7.1. Descripción de variables.....	70
2.7.1.1. Variable latente.....	71
2.7.1.1.1. Calidad de los programas de formación docente.....	71
2.7.1.1.2. La oferta de programas de formación.....	72
2.7.1.1.3. La pertinencia de los programas de formación.....	72
2.7.1.1.4. La cobertura de los programas de formación.....	73
2.7.1.1.5. La participación de los maestros en programas de formación.....	74
2.7.1.1.6. Desarrollo de competencias docentes.....	75
2.7.1.2. Variables medidas.....	77
Capítulo III: Marco metodológico.....	78
3.1. El enfoque cuantitativo y el enfoque cualitativo.....	78
3.2. Enfoque metodológico.....	84
3.3. La muestra.....	85
3.3.1. Tipos de muestras.....	87
3.3.2. Tamaño de la muestra.....	89
3.4. Técnicas para la recolección de datos.....	91
3.4.1. Diseño del cuestionario.....	92
3.4.2. Validación del cuestionario a partir del análisis factorial.....	93
3.4.3. Confiabilidad del cuestionario a partir del Coeficiente de Alfa de Cronbach.....	99
3.4.4. Elaboración del cuestionario.....	104

3.4.5. Configuración del cuestionario.....	109
3.4.6. Operacionalidad de las variables.....	110
3.4.7. Ítems del cuestionario de escala Likert.....	111
3.4.8. Descripción de las preguntas del cuestionario.....	112
3.4.9. Aplicación del cuestionario.....	117
3.5. Análisis de datos.....	118
3.5.1. Técnicas estadísticas descriptivas.....	118
3.5.2. Técnicas estadísticas multivariantes.....	119
3.5.2.1. Modelo de ecuaciones estructural.....	119
3.5.2.2. Estrategias de modelización.....	120
3.5.2.3. Componentes del Modelo de Ecuaciones Estructurales.....	121
3.5.2.4. Fases del Modelo de Ecuaciones Estructuras.....	122
3.5.2.4.1. Definición del modelo.....	122
3.5.2.4.2. Estimación del modelo empírico.....	123
3.5.2.4.3. La evaluación del modelo.....	123
3.5.2.5. Modelo Estructural del objeto de investigación.....	124
Capítulo IV. Análisis de Resultados.....	127
4.1. Análisis descriptivo de la Muestra.....	128
4.2. Análisis del Modelo Teórico-Conceptual utilizando el Modelo de Ecuaciones Estructurales.....	131
4.2.1. Estimación de los parámetros del Modelo de Ecuaciones Estructurales.....	134
4.2.2. Relación de causalidad entre los ítems y las variables latentes.....	137
4.2.2.1. Relación entre los ítems y la variable Desarrollo de Competencias Docentes.....	137
4.2.2.2. Relación entre los ítems y la variable cobertura de los Programas de Formación.....	139
4.2.2.3. Relación entre los ítems y la variable Pertinencia de los Programas de Formación.....	142
4.2.2.4. Relación entre los ítems y la variable Oferta de los Programas de Formación.....	143

4.2.2.5.	Relación entre los ítems y la variable Participación de los maestros en los Programas de Formación.....	145
4.2.2.6.	Relación entre los ítems y la variable Calidad de los Programas de Formación.....	146
4.2.3.	Relación de causalidad entre las variables latentes.....	148
4.2.4.	Relación de covarianzas entre las variables latentes.....	150
4.2.4.1.	Relación entre las variables Cobertura de los Programas de Formación y Participación de los Maestros en Programas de Formación.....	150
4.2.4.2.	Relación entre las variables Desarrollo de Competencias Docentes y Participación de los Maestros en Programas de Formación.....	152
4.2.4.3.	Relación entre las variables Oferta de los Programas de Formación y Cobertura de los Programas de Formación.....	153
4.2.4.4.	Relación entre las variables Oferta de los Programas de Formación y Participación de los Maestros en los Programas de Formación.....	154
4.2.4.5.	Relación entre la variable Oferta de los Programas de Formación y Desarrollo de Competencias Docentes.....	155
4.2.4.6.	Relación entre las variables Pertinencia de los Programas de Formación y Desarrollo de Competencias Docentes.....	156
CAPÍTULO V. Conclusiones y recomendaciones.....		158
5.1.	Conclusiones.....	158
5.2.	Recomendaciones.....	165
Referencias bibliográficas.....		167
Anexos.....		180
Anexo 1.	Mapa conceptual de la formación docente continua en Colombia.....	180
Anexo 2.	Cuestionario: los elementos de los planes territoriales de formación docente en Colombia.....	181

Anexo 3. Estadísticos calculados de los Índices de Bondad de Ajuste –IBJ- del Modelo de Ecuaciones Estructurales.....	187
--	------------

LISTA DE FIGURAS.

Figura 1. Subsistema de formación continua en Colombia.....	53
Figura 2. Elementos que propician la calidad de la educación en Colombia.....	63
Figura 3. Modelo Teórico-Conceptual para analizar los elementos de los planes territoriales de formación docente con relación a las metas educativas colombianas 2011-2014..	73
Figura 4. Diseño de un instrumento de medición.....	105
Figura 5. Ejemplo de pregunta del cuestionario con ítems bipolares.....	113
Figura 6. Diagrama del Modelo Estructural de la investigación.....	124
Figura 7. Modelo de Ecuaciones Estructurales con sus estimaciones.....	133

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Evolución normativa de la formación docente en Colombia de 1991 a 2009.....	9
Tabla 2. Cuadro comparativo entre los paradigmas positivista y naturalista.....	81
Tabla 3. Cuadro comparativo entre las posiciones generales asumidas por investigadores desde los paradigmas positivista y naturalista.....	82
Tabla 4. Integrantes de los Comités Territoriales de Formación Docente en Colombia entre 2010 y 2014.....	90
Tabla 5. Determinación del tamaño de la muestra poblacional.....	91
Tabla 6. Análisis de factores para la variable Oferta de los Programas de Formación.....	95
Tabla 7. Análisis de factores para la variable Pertinencia de los Programas de Formación.....	96

Tabla 8.	Análisis de factores para la variable Cobertura de los Programas de Formación.....	96
Tabla 9.	Análisis de factores para la variable Participación de los Maestros en los Programas de Formación.....	97
Tabla 10.	Análisis de factores para la variable Desarrollo de Competencias Docentes.....	97
Tabla 11.	Análisis de factores para la variable Calidad de los Programas de Formación Docente.....	98
Tabla 12.	Valores del Coeficiente del Alfa de Cronbach.....	100
Tabla 13.	Coeficiente de Alfa de Cronbach para los ítems de la variable Oferta de los Programas de Formación.....	101
Tabla 14.	Coeficiente de Alfa de Cronbach para los ítems de la variable Pertinencia de los Programas de Formación.....	101
Tabla 15.	Coeficiente de Alfa de Cronbach para los ítems de la variable Cobertura de los Programas de Formación.....	102
Tabla 16.	Coeficiente de Alfa de Cronbach para los ítems de la variable Participación de los maestros en los Programas de Formación.....	102
Tabla 17.	Coeficiente de Alfa de Cronbach para los ítems de la variable Calidad de los Programas de Formación.....	103
Tabla 18.	Coeficiente de Alfa de Cronbach para los ítems de la variable Desarrollo de Competencias Docentes.....	103
Tabla 19.	Operacionalidad de las variables de investigación.....	111
Tabla 20.	Ítems del cuestionario para la variable Oferta de Programas de Formación.....	114
Tabla 21.	Ítems del cuestionario para la variable Pertinencia de Programas de Formación.....	114
Tabla 22.	Ítems del cuestionario para la variable Cobertura de los Programas de Formación.....	114
Tabla 23.	Ítems del cuestionario para la variable Participación de los Maestros en Programas de Formación.....	115
Tabla 24.	Ítems del cuestionario para la variable Calidad de los Programas de Formación.....	115

Tabla 25.	Ítems del cuestionario para la variable Desarrollo de Competencias Docentes.....	116
Tabla 26.	Población y muestra a la que se le aplicó el cuestionario con escala Likert sobre los Elementos de los Planes Territoriales de Formación Docente en Colombia	117
Tabla 27.	Componentes del Modelo de Ecuaciones Estructurales	121
Tabla 28.	Relación de codificación de los ítems entre el Modelo Teórico-Conceptual y el Modelo de Ecuaciones Estructurales.....	125
Tabla 29.	Tabla de Frecuencia por género de los integrantes de los Comités Territoriales de Formación Docente de la muestra encuestada.....	128
Tabla 30.	Tabla de Frecuencia por género de los diferentes representantes en los Comités Territoriales de Formación Docente.....	128
Tabla 31.	Tabla de Frecuencia de los representantes en los Comités Territoriales de Formación Docente que participaron en el estudio.....	129
Tabla 32.	Tabla de frecuencias de participación de las Secretarías de Educación.....	130
Tabla 33.	Pesos de regresión de las variables.....	134
Tabla 34.	Covarianzas de las variables.....	135
Tabla 35.	Covarianzas de los parámetros del modelo.....	136
Tabla 36.	Pesos de regresión estandarizados de los parámetros del modelo.....	136
Tabla 37.	Pesos de regresión estandarizados de los ítems de la variable Desarrollo de Competencias Docentes.....	137
Tabla 38.	Pesos de regresión estandarizados de los ítems de la variable Cobertura de los Programas de Formación....	139
Tabla 39.	Pesos de regresión estandarizados de los ítems de la variable Pertinencia de los Programas de Formación...	142
Tabla 40.	Pesos de regresión estandarizados de los ítems de la variable Oferta de los Programas de Formación.....	143
Tabla 41.	Pesos de regresión estandarizados de los ítems de la variable Participación de los Maestros en los Programas de Formación.....	145
Tabla 42.	Pesos de regresión estandarizados de los ítems de la variable Calidad de los Programas de Formación.....	147

Tabla 43.	Pesos de regresión estandarizados de las variables Oferta de los Programas de Formación y Desarrollo de Competencias Docentes con relación a la variable Calidad de los Programas de Formación.....	148
Tabla 44.	Covarianzas de La variable Cobertura de los Programas de Formación con relación a la variable Participación de los Maestros en Programas de Formación.....	151
Tabla 45.	Covarianzas de La variable Desarrollo de Competencias Docentes con relación a la variable Participación de los Maestros en Programas de Formación.....	152
Tabla 46.	Covarianzas de La variable Oferta de los Programas de Formación con relación a la variable Cobertura de los Programas de Formación.....	153
Tabla 47.	Covarianzas de La variable Oferta de los Programas de Formación con relación a la variable Participación de los Maestros en los Programas de Formación.....	154
Tabla 48.	Covarianzas de La variable Oferta de los Programas de Formación con relación a la variable Desarrollo de Competencias Docentes.....	155
Tabla 49.	Covarianzas de La variable Pertinencia de los Programas de Formación con relación a la variable Desarrollo de Competencias Docentes.....	156

LISTA DE GRÁFICAS

Gráfica 1.	Diagrama de barras del porcentaje de participación de los integrantes de los Comités Territoriales de Formación Docente.....	130
------------	--	-----

INTRODUCCIÓN

En la historia de la humanidad la educación ha sido definitiva en su progreso, motivo por el cual, son innumerables los estudios que se realizan al respecto y que marcan el campo teórico y práctico de la educación, pero también, amplían la posibilidad de realizar otros estudios, ya que, como actividad humana, la educación está en constante transformación.

Desde esta perspectiva, esta investigación pretende ampliar el conocimiento acerca de los procesos educativos colombianos, en especial, en aquellos relacionados con la formación docente. En efecto, la formación docente se ha convertido en un tema de importancia actual, tanto así, que se ha tornado definitorio a la hora de discutir las características de la profesión docente en las reformas políticas ocurridas desde la década del 90 del siglo XX hasta nuestros días.

De ahí que, este trabajo surge desde mi condición de maestro, con el interés de vislumbrar algunas características de la profesión docente que se someten a la formación inicial y continua de las personas que desarrollan la actividad de enseñar, pero que se definen desde la política y se hacen visibles a partir de la exigencia de resultados en pruebas individuales y colectivas, determinadas como criterios de calidad educativa.

En concreto, se hace referencia a la identificación de los elementos de los Planes Territoriales de Formación Docente que se relacionan con la política educativa colombiana actual y su influencia en el logro de las metas educativas. Para cumplir este propósito es necesario discutir dos temas que convergen en el discurso educativo actual: la formación docente y la calidad educativa, dentro del marco de la política educativa que al respecto el Ministerio de Educación Nacional emite.

La estructura de la investigación consta de cinco capítulos donde se presenta el debate teórico acerca de las condiciones que guarda en la actualidad el tema de estudio.

En el primer capítulo se realiza el planteamiento del problema a partir de la exposición de antecedentes de la formación docente en Colombia. Análisis que nos deja síntesis de la existencia de varios trabajos analíticos de la situación de la formación docente, pero ninguno con un enfoque claro hacia los Planes Territoriales de Formación Docente.

En este capítulo se continúa con el análisis de la formación docente en Colombia, partiendo de su génesis política y cambios estructurales gubernamentales provistos de un componente alto de lineamientos políticos inmersos en discursos neoliberales y de mercado, que han venido generando

reformas y contrarreformas que afectan directamente al maestro y su formación. Para terminar, con una discusión de la formación docente en la actualidad y su relación con las políticas educativas, y los lineamientos de calidad de la educación. De allí se desprenden preguntas de investigación, objetivos e hipótesis que configuran la justificación del presente trabajo.

Luego, en el segundo capítulo se realiza el marco teórico que de manera directa, ayuda a profundizar la descripción del problema de investigación. En este sentido, se realiza el estado del arte de la formación continua en Colombia, para luego, entrar en la discusión de la profesión docente y la calidad educativa, desde su concepción, conceptualización, orientaciones políticas desde organismos internacionales y nacionales y su operacionalización en el contexto nacional. Además, se da sustento al Modelo Teórico-Conceptual de la investigación.

En el siguiente capítulo se determina el marco teórico-metodológico. Allí, se revisan los postulados de los paradigmas cualitativo y cuantitativo, para poder justificar la elección del paradigma cuantitativo en el desarrollo de la investigación. Desde esta panorámica, el proyecto se inscribe en el diseño metodológico de investigación como no experimental, transversal y correlacional; la técnica de recolección de datos se concreta en el cuestionario con escala Likert aplicado a una muestra de los Comités Territoriales de Formación Docente de las respectivas Entidades Territoriales Certificadas de Colombia. El tratamiento estadístico de los datos se hace mediante la utilización del Modelo de Ecuaciones Estructurales.

A continuación, se analizan y discuten los resultados de la investigación, como parte del cuarto capítulo. La estructuración cuantitativa de los datos mediante el Modelo de Ecuaciones Estructurales permite discutir si los datos fueron lo que se esperaba, en términos de, validación del Modelo Teórico-Conceptual y la determinación de parámetros fuertes estadísticamente que permiten establecer y analizar las relaciones entre las variables estudiadas en concordancia con la literatura al respecto.

Por último, se encuentran las conclusiones y recomendaciones. En las primeras se presentan la respuesta a la hipótesis de investigación y la dimensión del cumplimiento de los objetivos, en especial del objetivo general relacionado con la identificación de elementos de los Planes Territoriales de Formación Docente en relación con la política de calidad adscrita al Programa Colombiano de Formación de Educadores y al Plan Sectorial de Educación 2011-2014. Dentro de ese marco, se mencionan las aportaciones científicas derivadas de la investigación en relación a la metodología empleada y los aportes empíricos del mismo tema. En las recomendaciones se proponen aspectos sobre los que se pueden profundizar, al igual, que la

emergencia de nuevas líneas de investigación relacionadas con la evaluación y seguimiento de los programas de formación.

CAPITULO I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.

En este capítulo se desarrolla la idea que los elementos de los Planes Territoriales de Formación Docente –PTFD- están relacionados con el desarrollo del Programa Nacional de Formación de Educadores como proyecto estratégico de calidad asociado al Plan Sectorial de Educación 2011-2014 en Colombia. Para justificar este propósito se revisan los antecedentes políticos y sociales de la formación docente en Colombia y se discuten aspectos relacionados con la formación de los maestros en ejercicio y su relación con la calidad educativa.

1.1. ANTECEDENTES DE LA FORMACIÓN DOCENTE EN COLOMBIA.

La educación ha sido relacionada con el concepto de desarrollo económico y sobre ella recaen exigencias de los diferentes ámbitos sociales, políticos, culturales y económicos. En este sentido, La Organización de Estados Iberoamericanos –OEI- (2009) sostiene que, la educación ha pasado a ser un factor central a la hora de definir el estilo de desarrollo; sea cual fuere el estilo de desarrollo propuesto, es necesario consolidar desde las políticas públicas los lineamientos educativos para su implementación. A propósito Tarazona (2004) considera que las reformas educativas que se plantean en el contexto de la globalización deben tomar en cuenta al docente como actor clave, cuya participación en la definición e implementación de los cambios otorga mayores garantías de acierto y sostenibilidad. En efecto, una de las maneras que ha encontrado el gobierno colombiano es centrar en el maestro una serie de reformas en cuanto a la carrera docente y especialmente, en aspectos relacionados con la formación docente.

Partiendo de los supuestos anteriores, en este apartado se realiza un análisis de las condiciones del contexto en las que emergieron las reformas políticas y su incidencia en la formación docente de los maestros, al igual, que se problematiza la formación docente y su relación con la calidad educativa.

1.1.1. LAS REFORMAS EDUCATIVAS Y SU INCIDENCIA EN LA FORMACIÓN DOCENTE DE LOS MAESTROS EN COLOMBIA.

La formación docente de los maestros en ejercicio, en Colombia, es un tema que se ha planteado en las políticas educativas desde la época de los noventa del siglo XX, convirtiéndose en un tema común en la legislación educativa y en los planes de gobierno de los diferentes mandatarios. En este camino, son heterogéneas las estrategias utilizadas para concretar las prácticas formativas de los docentes, sin embargo existe una que desde 1994 persiste en la legislación educativa y se viene aplicando regularmente en las entidades territoriales certificadas: Los Comités Territoriales de

Formación Docente –CTFD- y los respectivos Planes Territoriales de Formación Docente –PTFD-.

Desde esta perspectiva, la formación continua de docentes se instaura como consecuencia de transformaciones políticas y organizativas derivadas de la Constitución Política de 1991, que desembocan en dos procesos primordiales: por un lado, se enmarca dentro de la reforma educativa planteada por la Ley 115 de 1994, que pretende señalar las normas generales para regular el Servicio Público de la Educación y el Decreto 709 de 1996 que establece el reglamento general para el desarrollo de programas de formación de educadores y se crean las condiciones para su mejoramiento profesional. Por otro lado, se sitúa como parte de las responsabilidades adquiridas por las entidades territoriales certificadas en los procesos de descentralización política y administrativa que permitió posicionar a las Secretarías de Educación como entes autónomos para proponer y efectuar procesos de formación docente.

Atendiendo a estas consideraciones y para tener una idea más clara del ámbito en que se formulan las políticas educativas concernientes a la formación docente se hace necesario explorar las condiciones del contexto colombiano actual con relación a aspectos sociales, políticos y educativos que permiten ver cómo la escuela y, en consecuencia, el maestro han sufrido cambios en su noción y exigencias de actuar, ligados especialmente a modelos políticos y económicos imperantes como el neoliberalismo que a partir de lineamientos instaurados en la legislación educativa reforman de manera substancial la educación en Colombia. Reformas que en la última década se han centrado en el discurso neoliberal de la escuela vista como empresa, el maestro regulado con desempeños funcionalistas, y la formación estudiantil ligada a parámetros instructivos de capital humano.

Estas concepciones han estado en tensión permanente con pensamientos alternativos de los maestros concretados en movilizaciones sociales por la educación y la pedagogía, entre ellos se pueden mencionar el movimiento pedagógico, la expedición pedagógica, entre muchos otros, que han llevado a pensar otras formas de escuela, maestro y estudiante, pero también, a construir las bajo formas alternas de hacer proyecto de país.

1.1.2. LAS CONDICIONES SOCIOPOLÍTICAS DE LAS REFORMAS EDUCATIVAS EN COLOMBIA.

Desde el surgimiento de la escuela en Colombia, ésta ha sido objeto de cambios significativos en cuanto a la concepción del maestro y a su constitución histórica como sujeto, a la noción de estudiante como sujeto producido o productor; a su rol de receptora de la entronización de políticas

mercantilistas que reafirman el pensamiento de escuela como empresa, convirtiéndola en el sitio de recepción de procesos que nacen fuera de ella en especial de las ideologías políticas y sociales de instituciones internacionales y nacionales vinculadas a un propósito político y económico específico que la asumen más como aparato de reproducción que de producción.

Estos tránsitos vividos en la escuela han atacado directamente la autonomía, la organización gremial y cultural de los maestros para adaptarla a procesos productivos que beneficien el sistema, al respecto se considera que:

“Las transformaciones propias de la fase neoliberal de la reestructuración capitalista, contienen -y demandan- una creciente sujeción de todos los campos de la vida social a lógicas mercantiles, particularmente de aquellos que, en razón de luchas sociales o de propósitos legitimadores y de construcción de lealtades en torno al Estado, se habían configurado, incluso, con una cierta autonomía y habían contribuido a generar toda clase de resistencias y opciones alternativas -políticas y culturales- frente a la reforma mercantil. La educación pública es uno de ellos (Estrada, 2002)”.

En este proceso, la legislación educativa ha tenido papel preponderante en los procesos de implementación de reformas políticas, que en la actualidad, es claro que devienen de macropolíticas de corte capitalista neoliberal enfocadas en una doble dimensión, de un lado, se trata de organizar la educación pública de acuerdo con las reglas del cálculo económico. De otro lado, este mismo autor sostiene que, se trata de orientar la educación pública en función de un proyecto de disciplinamiento social, en cuya base se encuentra una cultura y una pedagogía del –y para él– mercado, de exaltación del rendimiento individual, el productivismo y la competencia, que a nivel de la escuela se ve reflejada en la gestión escolar y en la implementación de competencias laborales orientadas a la formación de capital humano.

Desde esta perspectiva, Ball (2002) describe los procesos de implementación de la doctrina económica neoliberal como ortodoxia neoliberal en la educación, hecho que se realiza a través de una serie de políticas que, están compuestas por el conjunto de rasgos, estrategias y recetas que proponen salidas estrictamente tecnicistas y tecnocráticas para la educación, pero que agencian en el campo educativo acomodamientos y acondicionamientos para hacer de la educación una herramienta de la economía de mercado. Esta nueva faceta, según Ávila (2008), se ha propagado internacionalmente en los modelos educativos de algunos países, entre ellos Colombia, que desde el consenso de Washington y su reformulación en el posconsenso de Washington, pasando por las cumbres, conferencias sobre educación y la existencia de organismos como PREAL, se creó un campo de intermediaciones políticas para que los lineamientos de esta nueva ortodoxia

se concreten como adopciones específicas de cada país, se materialice en reformas y contrarreformas educativas.

En el contexto colombiano, la legislación educativa está influenciada por las recomendaciones de organismos internacionales –UNESCO, BM, BIC, OMC, entre otros– que han puesto en práctica políticas en su ámbito. Estas organizaciones cuentan con un cuerpo de expertos, consultores y asesores con los cuales ofrecen definiciones de estrategias, institucionalmente aseguradas para un estamento educativo de gran dimensión. En este caso, como lo considera Martínez (2004), se trataría de una estrategia para mantener un control macrosocial en el contexto de la globalización. Con ello se pretendería desarrollar un campo disciplinar ligado con la productividad económica. De manera que, la gestión y la visión empresarial refundan la escuela, tras el discurso del derecho a la educación, la eficiencia, la eficacia y la equidad vienen inscritos los planteamientos de la ortodoxia neoliberal en la educación con sustento en las crisis de los Estados, en especial los sistemas escolares, por lo cual, el argumento central que sostiene a las políticas educativas neoliberales es que los grandes sistemas escolares son ineficientes, inequitativos y sus productos de baja calidad. De esta afirmación se deduce que la educación pública ha fracasado y, al respecto Puiggrós (1996) afirma que se justifican políticas de reducción de la responsabilidad del Estado en la educación, presentadas como la única reforma posible.

En consecuencia, Martínez (2004) recalca que es importante ver de qué manera se intenta volver estrategia los conceptos, es decir, utilizar la educación como mecanismo para implantar políticas para mantener el control social, desde ahí se hace imperante determinar hasta dónde el concepto de educación deja de ser para convertirse en una estrategia política y económica. En este punto las organizaciones internacionales rectoras incursionan sugiriendo políticas educativas que se concretizan en políticas públicas.

Por consiguiente, se puede afirmar que en materia de política educativa y en particular en materia de regulación de la profesión docente para la educación formal escolarizada, Colombia afronta los siguientes desafíos: plantear una legislación educativa que piense a la escuela como sitio de interacción social y político, que sobreponga la formación social, lo humano, la prevalencia del pensamiento crítico, el reconocimiento de la diversidad, los contextos, los problemas sociales, la autonomía escolar; más allá de las lógicas mercantilistas y globalizadoras que imperan, una escuela que enseñe a pensar no una escuela colonizada.

Desde este contexto, como referencia concreta a la legislación educativa colombiana, se puede evidenciar la vigencia de los CTFD como mecanismos para establecer los planes de formación docente.

En la Tabla 1 se muestra la evolución normativa educativa desde 1991 cuando se crearon las condiciones políticas para la reforma educativa que permitió la instauración de los CTFD, hasta el 2009 cuando el Ministerio de Educación Nacional –MEN- emite la Directiva Ministerial 28 que da las orientaciones para el funcionamiento de los CTFD y la organización de los programas de formación de educadores en servicio.

A este respecto, con la Constitución Política de Colombia de 1991 y la expedición de varias leyes posteriores surgió una visión optimista sobre el futuro de la educación en el país. Leyes que Rodríguez (2002) consideró como la estructura básica de la legislación educativa nacional, se cita entre ellas: la Ley 115 de 1994 y el Decreto 709 de 1996, con sus decretos y resoluciones reglamentarias. Las cuales respectivamente, abogaban por la autonomía institucional de colegios y universidades, reglamentaban la distribución de los recursos económicos por transferencias a entidades territoriales certificadas para la educación y concebían la educación como proceso de formación permanente, personal, cultural, social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes.

Este éxito manifiesto de la educación, se recogió en el Plan de Desarrollo del presidente Andrés Pastrana lo que hizo pensar en un aire de continuidad, sin embargo, fue éste mismo gobierno el que empezó la campaña de desfinanciamiento de la educación con la justificación que no se necesitaba impregnarle recursos al sector debido al resplandeciente momento por el que atravesaba, más bien esos recursos deberían ser redistribuidos en otros sectores, hecho que se concretó en la reforma a la Constitución Nacional con el Acto Legislativo 01 de 2001 y se reglamentó en la Ley 715 del mismo año, así, *se consolida la total entronización del esquema neoliberal en el sector educativo y el país asiste a una de las más profundas transformaciones de la educación pública que dieron lugar a las llamadas contrarreformas del sistema educativo colombiano* (Martínez, 2006).

TABLA 1. Evolución normativa de la formación docente en Colombia de 1991 a 2009.

NORMATIVIDAD EDUCATIVA	AÑO DE EXPEDICIÓN	TEMA
Constitución Política de Colombia	1991	Establece que la Ley garantiza la profesionalización y dignificación de la actividad docente (artículo 68)
Ley 115	1994	En cada departamento y distrito se creará un comité de capacitación de docentes bajo la dirección de la respectiva secretaría de educación (artículo 111).
Decreto 709	1996	Establece el reglamento general para el desarrollo de programas de formación de educadores y se crean condiciones para su mejoramiento profesional.
Decreto 3012	1997	Se adoptan disposiciones para la organización y el funcionamiento de las escuelas normales superiores.
Ley 715	2001	Competencias de la Nación: Definir, y establecer las reglas y mecanismos generales para la evaluación y capacitación del personal docente y directivo docente (artículo 5).
Decreto 1278	2002	Estatuto de profesionalización docente.
Directiva magisterial 28	2009	Da orientaciones para el funcionamiento de los Comités Territoriales de Formación Docente y la organización de los programas de formación de educadores en servicio.

Fuente: Construcción propia con base en la legislación colombiana.

Estos procesos de reforma educativa se intensificaron bajo la influencia de los procesos de globalización y la hegemonía del pensamiento neoliberal al observarse un proceso de flexibilización de las relaciones laborales de los maestros, de tal forma que:

“En los últimos años, las discusiones en torno a la definición de una nueva carrera docente ocupan un lugar central en los debates sobre política educativa. El discurso hegemónico de la década de los 90 presentó las propuestas de flexibilización de las relaciones laborales como la única alternativa para transformar la carrera docente. Derogar los Estatutos y establecer una carrera docente basada en el mérito fue uno de los objetivos centrales de la denominada «transformación educativa» inspirada en principios neoliberales. Las estrategias implementadas estuvieron acompañadas de una retórica centrada en la «profesionalización» y «autonomía» de los docentes; estrategias que fueron diseñadas por los especialistas con escasa participación del sector docente (Ivanier y otros, 2004)”.

De modo que, una de las grandes consecuencias de la contrarreforma educativa fue el poco interés con que son tratados los PTFD, los cuales se limitaron a cursos de actualización pedagógica y temática, dejando de lado la profesionalización docente, tanto así que, para muchos sectores educativos, la responsabilidad de esta profesionalización se le atribuye al maestro.

En general, y como es sabido, estos cambios en política educativa tienen su génesis en las grandes políticas macroeconómicas que en América Latina dio lugar a reformas educativas en casi la totalidad de países que la conforman, afectando la concepción que se tenía acerca de la profesión y la profesionalización docente; en lugar de ser un momento de encuentro entre maestros y gobiernos para llegar a acuerdos como forma de responsabilidad compartida con la educación se convirtió en un escenario impuesto que raya con el autoritarismo y disminuyen la autonomía del docente, de esta manera, Torres (2000) manifiesta que, el desencuentro entre reforma y docentes ha sido un desencuentro crónico en la historia de la reforma educativa a nivel mundial, y en la de esta región en particular, la muralla contra la cual continúan estrellándose los sucesivos intentos de cambio, tanto desde arriba como desde abajo.

1.2. LA FORMACIÓN DOCENTE A DISCUSIÓN.

La formación docente continua está presente en los discursos de mejoramiento de la calidad educativa. Sobre el maestro se han depositado responsabilidades en términos de desarrollo y eficacia de procesos educacionales cimentados sobre su formación y desarrollo profesional. En este sentido, aunque se habla de calidad educativa, encontramos una gran dispersión en su definición, debido a la existencia de diferentes enfoques y formas de interpretación, más aun, cuando los lineamientos políticos en educación abogan por una formación para el trabajo, la escuela-empresa y el maestro como administrador del currículo. Todo ello basado en el discurso de competencias. El cual, aunque de génesis empresarial, ha servido para justificar grandes reformas educativas y en la actualidad, es motivo de grandes debates epistemológico y teóricos.

La discusión actual centra sus interrogantes en la efectividad de los PTFD con respecto al mejoramiento de calidad educativa, sin embargo, el artículo 38 del Decreto 1278 de 2002, describe que:

“La formación, capacitación, actualización y perfeccionamiento de los educadores en servicio debe contribuir de manera sustancial al mejoramiento de la calidad de la educación y a su desarrollo y crecimiento profesional, y estará dirigida especialmente a su profesionalización y especialización para lograr un mejor desempeño, mediante la actualización de conocimientos relacionados con su formación profesional, así como la

adquisición de nuevas técnicas y medios que signifiquen un mejor cumplimiento de sus funciones (MEN, 2002)".

En este artículo se observa cómo el MEN (2002) deposita sobre el maestro la responsabilidad del mejoramiento de la calidad educativa a partir de su desarrollo y crecimiento personal, el cual está basado en el desarrollo de habilidades teóricas y prácticas que permitan un mejor desempeño, afirmación última relacionada con las competencias.

Ahora bien, como se ha venido mencionando, la estrategia que ha utilizado el MEN, desde el año 1994, para la formación de docentes es la conformación de los CTFD y la emisión de los PTFD. Por lo cual, es necesario esbozar los conceptos de formación docente continua y calidad educativa, teniendo en cuenta una perspectiva histórica que permite entender la dimensión de los términos, pero además, vislumbrar algunas particularidades para el futuro de la formación de docentes en Colombia.

1.2.1. LA FORMACIÓN DOCENTE DE LOS MAESTROS EN EJERCICIO.

Desde la reforma curricular que sufrió la educación en Colombia en las últimas décadas del siglo XX ya se avizoraban cambios en el rol docente y exigencias en su formación. La concepción de considerar el aprendizaje y el conocimiento como procesos que duran toda la vida y que se dan en múltiples contextos, puso sobre la mesa la necesidad de la formación constante y la instauración de planes para conseguir este objetivo, en este sentido, Ávalos (2007) sostiene que la formación en servicio se define como, como el conjunto de oportunidades abiertas al docente de ampliar su conocimiento, mejorar sus prácticas, afirmar su compromiso y en general, fortalecer el ejercicio de su profesión.

Específicamente en Colombia la formación permanente de los maestros corresponde a dos momentos de cambios significativos, producto de reformas educativas: el primero surge con el Decreto 2277 de 1979 y el segundo en 1991, con la Constitución Política de Colombia, aún vigente.

Desde una perspectiva histórica se puede afirmar que, como resultado de la renovación curricular iniciada en 1977 se evidenciaron problemas relacionados con la formación docente de los maestros en ejercicio. Henao y Zapata (1994) los resumen en aspectos encadenados a la escasa planeación de los cursos y actualizaciones ofrecidas por las entidades educativas, que redundaban en una desarticulación entre los programas curriculares y las necesidades de desarrollo del país. Además, de la desarticulación entre formación pedagógica y práctica docente.

Los retos que surgieron de estos problemas se plantearon en el Decreto 2277 de 1979. Entre ellos se proyectaron: la actualización de los maestros en

los adelantos científicos, pedagógicos, tecnológicos y en las técnicas de administración, supervisión, planeamiento, y legislación educativa, pero también, la formación docente fue pensada como mecanismo de mejoramiento salarial.

La solución planteada a estos desequilibrios fue la creación del Sistema Nacional de Capacitación Docente –SNCD–. A partir de este evento la formación docente sufre una importante transformación al garantizar el derecho de los docentes oficiales y privados a una actualización permanente.

Este sistema estaba dirigido por el MEN e integrado por la Dirección General de Capacitación y Perfeccionamiento Docente, Currículos y Medios Educativos del Ministerio, los Centros Experimentales Pilotos de las Secretarías de educación y las instituciones oficiales y privadas con autorización del Ministerio. En este sentido, para cumplir con los requerimientos de formación de los docentes se iniciaron programas de capacitación utilizando diversas estrategias, como cursos presenciales, semi-presenciales y a distancia, seminarios, conferencias y talleres. De manera que, estas capacitaciones cumplían un doble propósito, estaban diseñados para mejorar el nivel cultural y científico de los maestros, pero también, podrían ser utilizadas para ascender en el escalafón nacional.

Aunque, el SNCD se reglamentó y surtió algunos efectos en la época de su vigencia, también fue blanco de críticas fuertes que desembocaron en el cambio definitivo del sistema de formación docente. El principal reparo se sustentó en que la formación ofrecida se centró en la preparación académica del maestro, con el agravante, que muchos docentes solo se interesaron en la formación como mecanismo de ascenso laboral y no como estrategia de mejoramiento de las prácticas educativas. De acuerdo con, Henao y Zapata (1994), a pesar de los esfuerzos de los gobiernos, para la fecha, en Colombia, no existe un plan orgánico o sistema nacional de formación consolidado.

La Constitución Política de 1991 abrió las puertas para una reforma educativa en las políticas de formación docente para maestros en ejercicio. Dicha reforma se sustentó en la concepción de formación como proyecto de vida, es decir, como un proceso continuo de actualización, perfeccionamiento y profesionalización que trascienda los límites de la institución educativa.

Como proceso alterno, la UNESCO (1993) crea la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Producto de esta comisión se publica el informe *La educación encierra un tesoro*. En este informe se plasman las competencias que comenzarán a regir los sistemas educativos y, especialmente, la formación docente. *Estas se resumen en los tres grandes*

principios de la educación para un mundo global: aprender a ser, aprender a hacer y aprender a vivir juntos (Zambrano, 2012).

Bajo estos lineamientos y con el antecedente del Movimiento Pedagógico colombiano, en 1994 se promulga la Ley 115 o Ley General de Educación. Para este autor, después de promulgada esta Ley, entrarían en la escena de la agenda política educativa dos conceptos rectores: capacitación y formación docente. La capacitación apunta a conferir habilidades y destrezas pedagógicas, investigativas o de gestión a quienes se desempeñan como profesores. La formación, por su parte, alude al proceso general que un sujeto emprende en el marco de una profesión, disciplina o saber y que desemboca en la obtención de un título universitario.

En efecto, la reglamentación de la Ley General de Educación en materia de capacitación y formación docente se concretó con el Decreto 709 de 1996, en el cual se establece el reglamento general para el desarrollo de programas de formación de educadores y mejoramiento profesional. En este decreto, la formación de educadores se entiende como un conjunto de procesos y estrategias orientadas al mejoramiento continuo de la calidad y el desempeño del docente, como profesional de la educación, sustentadas en la profesionalización, actualización, especialización y perfeccionamiento de los educadores.

De acuerdo a lo anterior, el MEN (1996) en el Decreto 709 estipula que la formación permanente o en servicio está dirigida a la actualización y el mejoramiento profesional de los educadores vinculados al servicio público educativo (Artículo 7), focalizando los programas en el área de formación de los docentes, pero complementados con aspectos pedagógicos, investigativos y disciplinarios, para facilitar la construcción y ejecución de Proyecto Educativo Institucional. Todos estos programas de formación deben contar con el aval de los CTFD (Capítulo V).

De esta forma, surge en Colombia una reforma a las políticas de formación docente para maestros en servicio, que contempla lineamientos internacionales en el tema, pero además se constituye en la base para estructurar un sistema de formación docente regulado por cada entidad territorial descentralizada. En palabras de Zambrano (2012), los entes territoriales -secretarías municipales o departamentales de educación- son los encargados de promover tal dispositivo por medio de la alianza con las universidades, sindicatos y escuelas normales.

Desde este punto de vista, Ávalos (2007) afirma que, la formación docente hoy día se expresa en forma concreta como el proceso de aprendizaje ligado al ejercicio de la enseñanza que toma formas distintas en las etapas de la

vida del docente. Tanto así que, se centra en el fortalecimiento del juicio profesional del docente mediante la ampliación de sus criterios – conocimientos y habilidades– y se la define como desarrollo profesional docente. En referencia a lo anterior, Bolam y McMahon (2004) definen la formación docente como:

“El conjunto de experiencias naturales de aprendizaje y de aquellas actividades conscientes y planificadas dirigidas intencionalmente al beneficio de individuos, grupos o escuelas, y que contribuyen a la calidad de la educación en el aula. Es el proceso mediante el cual, solo y con otros, los profesores revisan, renuevan y amplían su compromiso en cuanto agentes de cambio, con los propósitos morales de la enseñanza, y mediante el cual adquieren y desarrollan críticamente el conocimiento, las habilidades y la inteligencia emocional que son parte esencial de un estilo profesional de pensar, planificar y actuar con niños, jóvenes y colegas en cada una de las etapas de su vida docente”.

De esta manera, Colombia cuenta con un sistema de formación para maestros en ejercicio que se articula en cada entidad territorial certificada con el CTFD, el cual, se ha de suponer, instaura planes de formación de acuerdo a diagnósticos regionales, de acuerdo a las necesidades propias de los docentes a su cargo. No obstante, no existen estudios que permitan afirmar la efectividad y seguimiento que se ha hecho a dichos planes y se quedan, entonces, bajo la buena fe de los integrantes de los Comités.

1.3. LA CALIDAD EDUCATIVA Y LA FORMACIÓN DOCENTE.

Para nadie es un secreto que la palabra calidad educativa es un término polisémico y depende del observador para su definición. Tanto así que, en todas las discusiones al respecto no se ha podido llegar a un consenso que permita asegurar la definición del término, ni mucho menos abordar mecanismos para realizar una planeación, seguimiento y evaluación de la misma.

De manera que, bajo las condiciones actuales, es básico enfatizar que las acciones políticas y pedagógicas deben marcarse en torno a qué es calidad educativa y cuáles son los mecanismos mínimos indispensables para lograr que, por ejemplo, el Ministerio sea la plataforma de despegue que permita iniciar una vertiginosa serie de acontecimientos de impacto trascendental que reditúe en fortalezas que faciliten la formulación de proyectos nacionales, donde los procesos de gobernabilidad y gobernanza faciliten la calidad educativa en el logro de objetivos que impacten en el desarrollo económico y social del país. Pero también es importante, conocer y tener en cuenta en esta empresa, la posición de los maestros y sus agremiaciones sindicales para poder consolidar una cruzada por la educación que no solo venga de arriba sino que se fortalezca desde abajo.

En efecto, en la actualidad no podemos negar la necesidad fundada de ver desde la calidad todos los procesos que ocurren en la escuela, Egido (2005) menciona dos razones importantes para justificar este hecho, por un lado, el aumento de las demandas sociales sobre los sistemas sociales que impactan directamente sobre los modos de administración y control, por otra lado, el incremento en la demanda de información de los resultados y el establecimiento de mecanismos de rendición de cuentas. De ahí que:

“Una educación de calidad es aquella que forma mejores seres humanos, ciudadanos con valores éticos, respetuosos de lo público, que ejercen los derechos humanos, cumplen con sus deberes y conviven en paz. Una educación que genera oportunidades legítimas de progreso y prosperidad para ellos y para el país (MEN, 2010)”.

Desde esta perspectiva, los indicadores de calidad de la educación, para Colombia, están centrados en los resultados de las pruebas estandarizadas, el acceso de la población y la eficiencia interna del sistema educativo, de ahí que el Banco Mundial (2008) sostiene que, como resultado, el país ha aumentado la tasa neta de matrícula en educación primaria a aproximadamente 90%, –acercándose así al promedio regional–, además de reducir los niveles de repetición y aumentar las tasas de finalización en educación primaria. Colombia también ha aumentado la matrícula secundaria neta al 65%, que, aunque está considerablemente por debajo de la matrícula primaria, se acerca también al promedio regional.

Motivo por el cual, Colombia reconoce la necesidad de mejorar la calidad de la educación y la ha puesto en el centro de su política educativa, sustentada en cuatro ejes fundamentales: fortalecer el sistema de garantía de calidad de la educación en todos los niveles; proporcionar desarrollo profesional para los profesores y directores escolares; aplicar programas para desarrollar las competencias de los estudiantes; y fomentar la evaluación de la política y del programa.

Dentro de ese marco se reconoce que la calidad de los maestros es determinante a la hora de incidir sobre la formación de los estudiantes y su correspondiente desempeño en las pruebas estandarizadas. Es de resaltar, que la política sugiere que a partir de los resultados de la evaluación docente se emprendan programas de mejoramiento, y además, se exige a los nuevos profesores que demuestren un desempeño adecuado para avanzar y continuar en su profesión.

La reforma política que introdujo los aspectos anteriores al sistema educativo fue el Decreto 1278 de 2002, que incursiono en el mundo educativo con la finalidad de que el ingreso, ascenso y permanencia de los docentes estuvieran asociados a su desempeño y no sólo al tiempo en el cargo.

A pesar de ello, en la práctica no existen programas de formación docente que surjan de la articulación de los resultados de las evaluaciones y las necesidades efectivas de capacitación y formación del profesorado, lo que hace pensar en la fragilidad del sistema educativo en cuanto al desarrollo profesional de los maestros.

1.4. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN.

¿De qué forma los elementos de los Planes Territoriales de Formación Docente están relacionados con el desarrollo del Programa Nacional de Formación de Educadores como proyecto estratégico de calidad asociado al Plan Sectorial de Educación 2011-2012 en Colombia?.

De ahí que sería conveniente hacer las siguientes preguntas:

¿Existe un Modelo Teórico-Conceptual que explique la relación entre los elementos propios de los Planes Territoriales de Formación Docente?.

¿Qué relación de causalidad existe entre los elementos de los Planes Territoriales de Formación Docente que influyen en la aplicación de la política de calidad asociada a la formación docente establecida en Colombia?.

¿Cuáles de los elementos de los Planes territoriales de Formación Docente tienen mayor influencia en el desarrollo de la política de calidad asociada al sistema colombiano de formación de educadores?.

¿Cuáles son las características que debe tener la formación docente que se gestiona desde los Planes territoriales de Formación Docente para que cumpla con los lineamientos de calidad educativa?.

1.5. OBJETIVOS.

1.5.1. OBJETIVO GENERAL.

Establecer la relación existente entre los elementos de los Planes Territoriales de Formación Docente y su contribución en el desarrollo del Programa Nacional de Formación de Educadores como proyecto estratégico de calidad asociado al Plan Sectorial de Educación 2011–2014 en Colombia.

1.5.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS.

- Construir y validar un Modelo Teórico-Conceptual a través del Modelo de Ecuaciones Estructurales que explique la relación entre los elementos propios de los Planes Territoriales de Formación Docente.

- Identificar las relaciones de causalidad que existe entre los elementos de los Planes Territoriales de Formación Docente y su influencia en la aplicación de la política de calidad asociada a la formación docente en Colombia.
- Indicar los factores de los Planes territoriales de Formación Docente que tienen mayor efecto en el desarrollo de la política de formación docente.
- Determinar características referenciales propias de la formación docente como lineamientos básicos para la construcción, ejecución y evaluación de los Planes Territoriales de Formación Docente.

1.6. HIPÓTESIS.

La hipótesis que sustenta la presente investigación es:

Los elementos de los Planes Territoriales de Formación Docente se asocian con el logro de las metas de calidad educativas del Programa Nacional de Formación de Educadores en Colombia.

1.7. JUSTIFICACIÓN.

La presente investigación pretende contribuir a la comprensión de la realidad educativa colombiana, la cual requiere de estudios encaminados a interpretar abiertamente el fenómeno educativo bajo las condiciones actuales, en este caso, la formación como desarrollo profesional, aspecto que determina la profesión docente, teniendo en cuenta que, bajo la responsabilidad del maestro esta la educación de niños y niñas para construir una sociedad sólida basada en el progreso colectivo.

Para ampliar la discusión es importante mencionar que, son varios los estudios que confirman que la política educativa colombiana se sustenta en lineamientos económicos de corte neoliberal y desde allí, *la formación docente se orienta hacia el desarrollo de competencias laborales enfocadas al formación del capital humano* (Estrada, 2002). Desde esta perspectiva, las salidas que se ofrecen para la formación docente son tecnicistas y nacen de la norma, no como un proceso pensado desde la escuela y la pedagogía, sino provenientes de los requerimientos y exigencias de organismos internacionales interesados en implementar las lógicas de mercado.

De forma concreta, el discurso de la profesionalización ligado a la carrera docente y basado en el mérito surge en Colombia con el Decreto 1278 de 2002, como una forma de relacionar la evaluación docente con los programas de capacitación y formación según las necesidades del maestro, pero sobre todo de asumir la responsabilidad impuesta desde el MEN (2002)

del mejoramiento de la calidad educativa a partir del desarrollo y crecimiento personal, basado en el desarrollo de habilidades teóricas y prácticas de los maestros.

La estrategia utilizada para cumplir con este propósito se focaliza en los CTFD. Estos comités aunque surgen mucho antes, con el Decreto 709 de 1996, se convierten, en la actualidad, en el conjunto de procesos y prácticas orientadas al mejoramiento continuo de la calidad y el desempeño docente, como profesional de la educación sustentada en la profesionalización, actualización, especialización y perfeccionamiento de los educadores.

De esta forma, son los CTFD actores importantes en el desarrollo de los programas tendientes a la actualización y formación de los maestros. En ese sentido, buscar la relación entre ellos y el logro de las metas educativas instauradas en la legislación permite identificar algunos elementos claves de los CTFD que pueden contribuir a la generación de políticas públicas y al fortalecimiento de los procesos de planeación e implementación de los PTFD, para colocarlos de cara a las necesidades de cualificación de la educación en nuestro país.

En este camino, se hace necesario revisar y analizar, desde el punto de vista de sus actores, los PTFD de las entidades territoriales certificadas y recoger las principales características estructurantes que fundamentan la formación docente en Colombia, como un ejercicio real que relacione los PTFD con el desarrollo de competencias en los maestros, pero además, como indicadores de calidad educativa frente a las metas educativas propuestas en los programas de gobierno actuales.

Provocar un acercamiento crítico y analítico a la problemática también exige revisiones conceptuales para reconocer las formas de entender la profesión docente, que se aparten del proyecto hegemónico neoliberal y que pueden ser vistas como posibles rutas para aportar al mejoramiento de los PTFD. Se requiere problematizar categorías como: profesionalización y formación docente, para así, definir criterios y lineamientos necesarios que permitan a los PTFD responder a las necesidades y expectativas creadas.

En este orden de ideas la investigación es de corte correlacional haciendo un recorrido teórico acerca de las condiciones en las que se ubica la formación docente y la calidad educativa en Colombia, tomando como referencia los PTFD. En este sentido, es importante resaltar que aunque se han realizado innumerables estudios sobre profesión docente, ninguno de ellos da cuenta del análisis de los PTFD desde los términos que aborda esta investigación.

1.8. ALCANCES DEL PROYECTO.

La investigación se enfoca en el estudio de los PTFD para maestros en ejercicio que se desempeñan en los niveles de preescolar, básica y media de educación. Sobre las bases de las ideas expuestas, el estudio se realiza a nivel nacional con la expectativa de ser un insumo para futuras políticas educativas y sea un derrotero para la formulación de los PTFD de las diferentes entidades territoriales certificadas en educación.

Atendiendo a estas consideraciones, el Plan Nacional de Desarrollo que se tomara como referencia para identificar las metas educativas corresponde al propuesto por el Presidente Juan Manuel Santos para el periodo presidencial 2010-2014, titulado *Prosperidad para todos*, del cual se deriva el Plan Sectorial de Educación 2011-2014.

1.9. LIMITACIONES.

Una de las principales limitaciones que se presenta es que para las temáticas que se entrelazan en la presente investigación, existe una cantidad nutrida de información toda ella rica e interesante para ser abordada en un estudio, pero se hace necesaria su exploración para detectar aquella que permita fortalecer el análisis pertinente con los objetivos de la investigación. Por tal motivo, es probable que se dejen aspectos sin mencionar, por el tipo de investigación que se desarrolla.

CAPITULO II. MARCO TEÓRICO.

El marco teórico profundiza en la descripción del problema y se convierte en un apoyo estratégico a la hora de realizar un acercamiento al conocimiento de los temas que se abordan. En especial, en el tema de la educación, la cual se ha considerado un dispositivo de control y reproducción de los paradigmas imperantes. Por este motivo, es de suma importancia realizar un cruce teórico sobre los temas de formación docente, competencias y calidad educativa. Para lo cual se realiza una revisión de los principales autores y organismos nacionales e internacionales, acuerdos, políticas, normas y programas que inciden directamente en el eje principal de este estudio.

2.1. ESTADO DEL ARTE DE LA FORMACIÓN DOCENTE CONTINUA EN COLOMBIA.

Para tener una visión general de la evolución de las políticas de formación docente en Colombia, se realiza un paneo de los principales investigaciones realizadas en los últimos veinte años que indican la evolución y características principales del sistema de formación docente para maestros en ejercicio.

Henao y Zapata (1994) realizan una caracterización de la estructura del sistema educativo, de la formación inicial de los maestros y la renovación curricular del sistema educativo. Como resultado de la investigación, aseguran que, la renovación curricular de inicios de 1980 se fundamenta en una serie de cambios en el rol, la actitud, la formación y el compromiso de los maestros. En este sentido se establece el Sistema Nacional de Capacitación Docente con el propósito de actualizar y mejorar las condiciones profesionales de los maestros.

A pesar de ello, los autores sostienen que, para las últimas décadas del siglo XX, se han realizado diversos estudios y disposiciones legales con relación a la formación docente, sin embargo, estos no han trascendido de las buenas intenciones de sus autores. Esto hace pensar que, no existe en Colombia un plan orgánico o sistema nacional de formación que capacite a los maestros, debido, entre otras causas, a los vacíos jurídicos y falta de disposiciones claras relacionadas en los modelos de formación docente propios del Estatuto Docente 2277 de 1979.

En consonancia, se hace énfasis en el inicio de un programa auspiciado por el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior –ICFES- y COLCIENCIAS, que pretende aportar elementos conceptuales para un nuevo modelo de formación docente que privilegie la interdisciplinariedad, la

investigación y el desarrollo de conocimientos articulados al proyecto económico y social del país, pero además, enfocar sus esfuerzos en las competencias que caracterizan a los nuevos educadores, entre ellas, las de índole pedagógica, sociocultural y disciplinarias.

De la misma manera, la UNESCO en compañía con la Universidad Pedagógica Nacional (2004) realizaron un estudio con enfoque mixto, caracterizado por un análisis de contenido de diversos documentos y la aplicación de encuestas y cuestionarios a Normales y Facultades de Educación. En este sentido, Calvo (2004) sostiene que, el documento intenta mostrar la trayectoria del maestro, como la historia de la constitución de un sujeto social en el marco de las determinaciones de la política educativa. Además, analiza los Decretos que dentro de los procesos de acreditación llevaron a la reestructuración tanto de las Escuelas Normales como de los programas de Licenciatura y Especialización en educación. Por último, se da cuenta de la formación de docentes en Colombia, en las modalidades que prevé la Legislación Educativa nacional, a saber, las Normales y las Facultades de educación, además, se muestran algunas tendencias que buscan innovar la formación docente en Colombia, a nivel de Licenciatura, destacándose la reflexión sobre la práctica, el papel de la práctica pedagógica y los espacios enriquecidos.

Después del estudio se puede rescatar que, si bien el Estado ha reconocido la importancia de la labor docente, no logra establecer un sistema de formación de docentes que garantice una política más allá de las orientaciones del gobierno. En este sentido, con los decretos de acreditación de Escuelas Normales se pretende crear una ruta de formación inicial para los maestros que tenga su génesis en las Normales y termine en las facultades de educación de las universidades con la realización de licenciaturas. Sin embargo, este propósito, según las estadísticas, no se ha cumplido ya que son pocos los maestros normalistas que continúan sus estudios universitarios.

En la misma disertación, los autores sostienen que, los procesos de innovación en la formación de licenciados en educación están relacionados, prioritariamente, con la articulación de las prácticas a los contextos, de tal forma que éstos sean objetos de investigación y que reviertan en potenciar al maestro como investigador y como práctico reflexivo.

Otro aspecto importante que subraya el estudio diagnóstico es el hecho que, como estrategias de formación continua de docentes, Colombia recoge la tradición del movimiento pedagógico en la Expedición Pedagógica Nacional. En ella confluyen tanto colectivos de maestros como redes de innovación pedagógica. Sin embargo, estas dinámicas no han incidido en procesos de

formación inicial y continua de maestros. Los mayores avances entre Expedición Pedagógica y formación, se han dado en las Rutas de las Normales entre las que sobresalen las Rutas de Santander y la del Eje Cafetero.

Por último, y a propósito de las políticas de formación docente, la UNESCO y la Universidad Pedagógica Nacional hacen un llamado importante a propósito de la incorporación de la pedagogía en la normatividad. Vale la pena recordar que en el contexto nacional, la pedagogía se define como un campo en el que confluyen varios vectores que provienen de intereses y pugnas del contexto político, cultural y social y que en su proceso de recontextualización, son apropiados por la dirección educativa estatal para legitimar sus propios procesos de reforma. De esta situación se deduce la inconformidad de ciertos sectores, especialmente entre los intelectuales de la educación sobre lo que se ha denominado la “investigación por decreto” y la “pedagogía por decreto”.

Dentro de este marco, Camargo y Otros (2004), afirmaron que, después de un análisis de la formación docente en Colombia surgen necesidades de formación centrados en cuatro tipos: educativas, pedagógicas, humanas e investigativas.

Al respecto, las necesidades de formación educativas se relacionan con el conocimiento de las normas y regulaciones de la profesión docente, mientras que, las necesidades pedagógicas ponen su acento sobre el saber fundante de la profesión y quehacer docente. Por su parte, las necesidades humanas están relacionadas con el desarrollo individual, social y profesional del maestro. Y por último, las necesidades investigativas son aquellas centradas en los procesos de formación en investigación y documentación de las prácticas pedagógicas.

Por su parte, Vezub (2005) realiza una revisión crítica de los modelos y dispositivos de formación permanente que predominaron en las políticas de perfeccionamiento docente, además, avanza en el análisis y desarrollo de experiencias alternativas y nuevos enfoques para el desarrollo profesional docente. Desde este lugar, problematiza la capacitación docente en diferentes países latinoamericanos, explicando los modelos y dispositivos alternativos de perfeccionamiento en cada uno de ellos.

Para el caso de Colombia indica que la reforma política en formación docente fue impulsada por el movimiento pedagógico desde los años 80 y consecuencia de la Constitución Política Nacional de 1991. Para la época, el Plan Decenal de Educación 1996-2005 entre su plan de acción planteaba que, la formación docente continua está organizada de forma

descentralizada con la conformación de los Comités Territoriales de Formación Docente, antes regulados por el Ministerio. Además, surgió una propuesta como estrategia y línea de acción concreta para la elevación de la calidad educativa y como estrategia de formación permanente: la Expedición Pedagógica Nacional. La expedición tuvo como fin documentar, clasificar y poner al servicio de todos los docentes las formas ingeniosas de enseñar a los alumnos y el desarrollo pedagógico alcanzado.

Como propuesta alternativa del estudio se enfatizó en que, la política en formación docente deberá estar sustentada en la profesionalización de los maestros en ejercicio, las redes académicas de los educadores, las garantías laborales y la pedagogía como disciplina fundante.

El MEN y la Universidad del Valle (2007) realizan un estudio conceptual, histórico y propositivo frente a la formación docente, como un aporte conceptual para una convocatoria amplia a un diálogo acerca de la conformación de una política pública sobre un futuro sistema para la formación de los maestros y maestras de Colombia.

En este documento los autores identifican los elementos que hasta la fecha han orientado y concretizado la formación de docentes en el país, valorando sus aciertos y debilidades, a través de un recorrido investigativo que podría llamarse: *el rostro histórico del maestro*, una elemental genealogía de su presente y su correlato permanente, donde es posible identificar los modos de ser de la enseñanza del conocimiento, esa sutil relación entre la ciencia y su paso por la escuela. Igualmente, el documento aporta elementos para construir de manera conjunta con los actores interesados en el tema, los lineamientos y los pilares fundamentales que considera deben orientar a corto, mediano y largo plazo, la política de formación de educadores en Colombia.

Entre los aportes más importantes del estudio frente a una propuesta de política de formación docente para maestros en ejercicio se encuentra la creación de un sistema nacional de formación docente articulado desde las diferentes instancias educativas, cuyos cimientos sean los Institutos Superiores de Pedagogía; la implementación de estrategias para atraer los mejores bachilleres para que se incorporen a las escuelas Normales y Facultades de Educación; e implementar políticas de investigación en educación.

Del mismo modo, Ávalos (2007) afirma que, Colombia, ofrece un ejemplo de progreso en la dirección de políticas articuladas sobre docentes, consolidándose una serie de regulaciones que van en esta dirección. Ellas incluyen subir a nivel universitario la formación inicial docente (1998),

establecer un registro calificado para los programas de formación docente (Decreto 2566, 2003), reglamentar la calidad y el desarrollo de programas de formación de formadores (Resolución 1036, 2004), establecer Exámenes de Calidad de la Educación Superior -aplicados a la formación inicial docente por primera vez en 2004- y formular un nuevo Estatuto Docente (Decreto 1278, 2002) que establece un escalafón docente del tipo carrera magisterial. Este sistema clasifica a los docentes de acuerdo a formación académica, experiencia, responsabilidad, desempeño y competencias, todo ello articulado con la Ley 115 de 1994 que establece como criterio fundante de la formación continua las actividades de investigación, innovación y actualización.

De acuerdo con Torres (2008) la formación docente se fundamenta en tres ejes: calidad, cobertura y eficiencia del sector. De acuerdo a lo anterior, la operacionalidad de estos ejes se evidencia en el marco de la política de “*Revolución Educativa*” para el cuatrienio 2006-2010, en el cual se establecen cuatro objetivos como finalidades de la formación del profesorado. Entre ellos se mencionan, formar un educador de la más alta calidad científica y ética; Desarrollar la teoría y la práctica pedagógica como parte fundamental de su saber; Fortalecer la investigación en el campo pedagógico y el saber específico; y preparar educadores a nivel de pregrado y posgrado para los diferentes niveles y formas de prestación del servicio educativo.

Los objetivos mencionados entran en consonancia con la Ley General de Educación, la cual aboga por la formación de docentes de alta calidad en aspectos científicos y pedagógicos, además del fortalecimiento de la investigación pedagógica de aula, basados en el enfoque de competencias.

La autora también enfatiza que la responsabilidad de la formación continua, como desarrollo profesional, es del Estado colombiano, y está orientada a mejorar la calidad de la educación, pensando en la actualización y perfeccionamiento del docente.

A este respecto, Camargo (2008) identificó cuatro líneas de formación: las políticas educativas y su incidencia en la profesión docente; el conocimiento pedagógico y disciplinar del maestro; el desarrollo individual, social y profesional del maestro; y los procesos de formación en la investigación y la documentación de las prácticas pedagógicas. Todas las líneas de formación están influenciadas por el contexto donde el maestro desarrolla su práctica pedagógica.

Por su parte, para Chaparro (2008) los sistemas de formación inicial en Colombia se estancaron y sus metodologías y didácticas corresponden a

estructuras rígidas, con el agravante, del desconocimiento de la producción intelectual en pedagogía local. En consecuencia, se necesita una reestructuración urgente de los currículos y una nueva concepción de maestro. En este sentido, sostiene que, aunque estamos inmersos en procesos de globalización, la formación inicial y continua del maestro debe centrar su mirada en las necesidades que aquejan a la sociedad colombiana, especialmente en el ámbito del conflicto social en el que está inmerso el país.

En este mismo sentido, Salinas (2008) sostiene que, la formación docente en Colombia, no es, solamente, un proceso académico que ocurre en las instituciones formadoras de maestros. Es, más bien, un proceso complejo de interrelaciones entre lo político, lo social, lo cultural, con la participación de muchas instituciones: el Ministerio de Educación Nacional, las secretarías de educación, los organismos internacionales, las organizaciones de base, entre otras. La formación es, pues, desde este marco, una acción transcultural, que busca el desarrollo de saberes y prácticas para el ejercicio de la enseñanza. Desde esta óptica, la autora realiza una crítica a los sistemas de formación docente en Colombia pues observa que los discursos económicos están inmersos en la ella, como forma de currículo oculto, además, se privilegia el individualismo.

Por su parte, Ortiz y Suárez (2009) afirman que, la noción de maestro investigador es utilizada como función inherente a la profesionalidad del docente, sin embargo, la realidad plasmada en el Decreto 1278 de 2002 la contradice al permitir que cualquier profesional sin formación pedagógica ingrese al servicio educativo. Hecho que lleva a ratificar al maestro como un técnico que administra el currículo, más que investigador de su propia práctica.

En concordancia, Zambrano (2012), desde una perspectiva crítica, reconoce que, desde 1980, la formación docente en Colombia está inmersa en el desarrollo de las normas y una política inspirada en el control y la vigilancia, sustentada en modalidades discursivas que no indagan por el sujeto que se forma. Incluso, las políticas públicas agencian la formación de funcionarios para la enseñanza antes que la formación del intelectual de la educación. Este discurso tomó más fuerza en la década de 1990, cuando entrarían en la agenda política educativa los términos de capacitación y formación docente con el trasfondo de desarrollar competencias, habilidades y destrezas en los maestros.

Otro punto importante que desarrolla Zambrano (2012) es la influencia de la descentralización administrativa en los procesos de formación docente, en este sentido considera que, los entes territoriales certificadas –Secretarías de

Educación municipales, distritales y departamentales– son los encargados de poner en marcha el dispositivo de la formación docente, el cual se ha convertido en dispositivo político ya que responden a las líneas trazadas en el marco de políticas internacionales en la materia.

Por su parte, el MEN (2012) sostiene que, los avances en formación docente realizados en diferentes países se convierten en referentes para los sistemas de formación docente emergentes en América Latina, como el colombiano. Hecho por el cual es importante identificar y evaluar los aspectos más significativos de políticas de sistemas de formación docente en Europa, Estados Unidos, Canadá, Países Asiáticos y Latinoamericanos.

Por otra parte, asume la reflexión en el contexto nacional, reconstruyendo la experiencia histórica en el campo de la formación del educador, las políticas y planes sectoriales de las últimas décadas. Como resultado final indica algunos lineamientos generales para una política pública como avances para la formulación de políticas de formación de educadores en el país.

En este mismo camino, el MEN (2013) publica la base final para la consolidación de la política de formación de educadores y pilar fundamental del Plan Sectorial de Educación 2011-2014, *la educación de calidad, el camino para la prosperidad*. El documento presenta avances significativos, principalmente en dos aspectos. El primero es la concepción y descripción del sistema colombiano de formación de educadores como un sistema complejo, presentando, por una parte, sus principios y objetivos, y por otra parte, las particularidades de cada subsistema de formación inicial, formación en servicio y formación avanzada. El segundo avance del documento son los lineamientos de política que proponen las rutas para hacer posibles las dinámicas de cada uno de los subsistemas de formación inicial y continua y las articulaciones entre éstos. Además, presenta las líneas de acción y la corresponsabilidad de los actores del sistema de formación de educadores.

Igualmente, Guzmán (2013) identificó como necesidades de formación de los maestros: el fortalecimiento de la inclusión educativa, la implementación de una segunda lengua, innovación a través de las Tics, entre otras. Estos aspectos se constituyen en el eje de la cualificación de los maestros.

Para el año 2014, la Fundación Compartir tomando como referente la evidencia internacional sobre políticas que fortalecen la profesión docente, sostiene que, es importante la excelencia docente para el mejoramiento de la calidad educativa, y recomienda establecer estándares altos en los programas de formación docente previa y en servicio, con énfasis en la práctica y la investigación pedagógica. En suma, el documento realiza una propuesta a partir de lineamientos para establecer una política educativa que

fortalezca el sistema educativo colombiano, basada primordialmente en el docente, su formación y carrera magisterial.

2.1.1. PLANES TERRITORIALES DE FORMACIÓN DOCENTE EN COLOMBIA.

Una de las estrategias para la formación docente en Colombia, es la conformación, en cada entidad territorial certificada, del CTFD y la elaboración del PTFD. Requerimiento normativo contemplado en la las leyes 115 de 1994, 715 de 2001 y el Decreto 709 de 1996.

Para cumplir con este propósito el MEN (2011) da las orientaciones para la construcción del PTFD, en sus tres fases: formulación, ejecución y evaluación, además, se presentan los lineamientos para la constitución y funcionamiento del CTFD, como órgano asesor para las Secretarías de Educación en el tema de formación docente.

El MEN (2011) sostiene que, cada entidad territorial certificada de acuerdo con sus particularidades y en razón de las competencias otorgadas por la Ley 715 de 2001 para la administración del servicio educativo, debe incorporar en su respectivo Plan sectorial de desarrollo educativo, de acuerdo con lo que estipulan la Ley 115 de 1994 y el Decreto 709 de 1996, un PTFD en servicio, que contenga programas y acciones de formación específicas para los maestros.

Desde este marco normativo, Díaz (2002) presentó los aspectos más significativos de la propuesta de formación de docentes en servicio adelantada por la Secretaría de Educación durante el período de gobierno del Alcalde Mayor, Enrique Peñalosa (1998-2001) con base en lo cual se establecen los principales retos, logros y dificultades en su implementación así como los desafíos que, en materia de formación de docentes aún quedan pendientes.

En ese sentido la autora menciona que, el Comité Distrital de Capacitación es la instancia encargada de asesorar a la Secretaría en la formulación del PTFD que se prepara anualmente de acuerdo con las políticas de la Secretaría de Educación Distrital y con las necesidades del sector. Este Plan debe ser aprobado por la Junta Distrital de Educación y en él se consignan los lineamientos y principios generales de política, las estrategias y las acciones para orientar la formación en servicio de los docentes en el Distrito Capital.

Entre las directrices y propósitos más relevantes que orientan las acciones de los PTFD en el período considerado, se puede señalar la consolidación de la política de formación permanente a través de los Programas de Formación

Permanente de Docentes –PFPD–. De igual manera, en este tiempo se enfatiza en la necesidad de articular los programas de formación con los proyectos de mejoramiento institucional y responder prioritariamente a las necesidades de la institución educativa. Este aspecto, ha tenido una repercusión importante en las nuevas orientaciones y desarrollos que en la actualidad se están adelantando por parte de la Secretaría en esta materia.

Otro propósito específico identificado en la publicación es la incorporación de los resultados de la evaluación censal en la programación y el diseño de los PFPD y en los programas de actualización, para contribuir, a través de éstos, a fortalecer los procesos de enseñanza para el desarrollo de competencias básicas con un manejo de experiencias pedagógicas adecuadas. En este sentido, se fomentan los encuentros con las universidades y facultades de educación para el intercambio de información sobre resultados de los estudiantes y necesidades de formación de los docentes en servicio. También se propicia la conformación de redes académicas en las áreas evaluadas de matemáticas, lenguaje y ciencias en torno a los problemas de aprendizaje que resultan críticos en las evaluaciones censales de competencias.

También es importante rescatar que, dada la dimensión del Proyecto Red de Participación Educativa –REDP–, la Secretaría se propone formar a los docentes, directivos y otros agentes educadores en los usos y aplicaciones de la tecnología informática y de las comunicaciones para promover innovaciones pedagógicas y metodológicas que contribuyan al mejoramiento del desempeño docente y a los resultados de los estudiantes. Los programas de actualización que se ofrecen en el período se caracterizan por su carácter masivo, dictados por expertos nacionales e internacionales, de otra parte, la implantación de la REDP ofrece las condiciones necesarias para adelantar el Programa de Informática Educativa con las estrategias pedagógicas señaladas anteriormente.

De manera que, los PTFD tienen la directriz clara de ofrecer programas de formación que atiendan otros agentes educadores: directivos docentes, personeros, asociaciones y consejos estudiantiles, coordinadores académicos, asociaciones de padres de familia, entre otros, para que se pueda dar una participación efectiva de ellos en el proyecto educativo de la institución y en esa forma contribuir al fortalecimiento de la escuela. De otra parte, esta nueva organización de la escuela y sus órganos de gobierno escolar amplía el ámbito de trabajo de los directivos docentes. Por lo tanto, la formación en temas relacionados con la gestión institucional –estructura curricular, gobierno escolar, organización de proyectos interinstitucionales– es un propósito expreso de los Planes, para la oferta y preparación de programas de formación. Dentro de estos propósitos y directrices se

contemplan programas especializados para responder a las necesidades de formación del personal docente y directivo vinculado a las Escuelas Normales Superiores.

En este sentido, Torres (2008) sustenta que hay diferentes modelos de conformación de los CTFD, dependiendo de la dimensión que quiera darle la Secretaría de Educación. Sin embargo, en todo caso, los comités territoriales asesoran a las secretarías para la formulación del PTFD atendiendo a sus propias necesidades y a su propio contexto.

Al respecto, la Fundación Alberto Merani (2011), afirma que, como herramienta de gestión de la calidad educativa, la aplicación del modelo de valoración de los PTFD evidencia tendencias sobre la relación entre la enseñanza, el maestro y su formación, y sobre el enfoque de la formación docente.

De tal manera que, la formación de docentes en servicio se considera una estrategia asociada al mejoramiento de la calidad del sistema educativo, en la medida en que cualifica el desempeño profesional de los docentes para incrementar, tanto la pertinencia y eficiencia en la enseñanza y la gestión curricular, como la eficacia en el diseño de estrategias que alcancen el logro en el aprendizaje como meta de la acción educativa.

A modo de síntesis, se puede afirmar que las líneas y estrategias de formación de docentes en servicio que se desarrollan en los PTFD pretenden conformar una comunidad académica de la educación y la pedagogía, fundamentar la práctica pedagógica de los maestros, ampliar la comprensión y el dominio del saber disciplinar que enseñan los maestros y fomentar la capacidad de investigar e innovar en el área de desempeño. Así, estas líneas y estrategias constituyen los aspectos preponderantes de la formación de los docentes para el mejoramiento de la calidad educativa del país.

2.2. LA DISCUSIÓN POR LA FORMACIÓN DOCENTE.

En los últimos cincuenta años, la escuela ha sufrido grandes cambios, acordes con las transformaciones sociales, económicas, políticas y tecnológicas de nuestras sociedades, solicitando a la escuela avanzar al ritmo transicional, pero además, responder a las exigencias desde otros campos que la posicionan como centro de la producción de conocimiento y como nicho de procesos sociopolíticos que redunden en el mejoramiento mutuo de los pueblos, bajo estos propósitos, aun no alcanzados, se gestan cambios que han venido transformando la escuela como institución. Estas modificaciones se presentan en todos los frentes de la escuela, desde la forma de administrar y gestionar, hasta los procesos curriculares, didácticos y pedagógicos, que directamente inciden en la forma de ser maestro.

Aunque muchos maestros se resisten a estas nuevas formas de ser y actuar de la escuela, es casi imposible estar al margen de las emergentes culturas escolares, ya que estas son propiciadas por las reformas en las políticas implementada por el MEN (2012) e influenciadas por el medio cultural, social y político, pero también, por las motivaciones procedentes de las políticas de estímulos que convergen en los maestros, a propósito, se sostiene que:

“Incluso las instituciones más reacias han tenido que emprender su transformación, sea para adaptarse al cambio del sistema educativo, para aprovechar los incentivos ofrecidos por una política que sólo busca la reforma, o para sobrevivir con recursos cada vez más escasos (Arnaut, 2004)”.

Como es sabido, la concreción de los cambios en el sistema educativo se fundamentan y direccionan desde las reformas en las políticas educativas, tanto así, que en los últimos cincuenta años se ha experimentado una creciente tendencia al cambio proveniente de estas reformas, fenómeno muy arraigado en América Latina y que ha generado toda serie de reacciones sociales, especialmente desde el campo magisterial en pro o en contra de políticas que han transformado el sistema educativo. Estas políticas han incidido directamente en la profesión docente, en aspectos relacionados con las condiciones salariales y de trabajo, en los requerimientos de formación inicial y de desarrollo profesional, en los aspectos curriculares y de evaluación, entre muchos otros aspectos.

Sin embargo, de todos los aspectos donde se centra la atención para realizar las reformas en los sistemas educativos el que menos ha tenido eco es el tema de los maestros, es decir, en los procesos de reforma educativa se piensa en la escuela, los currículos, la organización y funcionamiento, pero no en el maestro como principal eje de cambio educativo, fue hasta en el año 2002 cuando la OREALC-UNESCO reconoció el asunto docente como tema pendiente en todos los países de la región, a propósito afirmó:

“Los docentes han sido considerados más como un medio o recurso para el mejoramiento de la calidad de la educación, que como protagonistas activos y fundamentales del cambio. Las reformas educativas se han centrado más en los cambios pedagógicos y de gestión que en los docentes (OREALC-UNESCO, 2002)”.

En consecuencia, sobre los docentes recaen exigencias sociales, políticas y educativas que, en la mayoría de situaciones, no corresponden a sus acciones, con ello, no se quiere quitar la responsabilidad que pesa sobre los hombres y mujeres que decidieron emprender la difícil tarea de enseñar, pero sí, poner en la mesa la retórica frente a la situación actual del maestro, lo que algunos autores han llamado cuestión docente.

A propósito, la Organización de Estados Iberoamericanos –OEI– en el Foro de Debate acerca del Proyecto Metas Educativas 2021 para América Latina, pone en discusión aspectos importantes que llevan a pensar en el replanteamiento del ejercicio docente en todo el continente, debido, entre otros aspectos, a la crisis estructural de la escuela y los sistemas educativos modernos, perspectivas que ponen al docente en el ojo del huracán y su profesión en duda.

Todos estos aspectos que influyen sobre la vida laboral del maestro y su desempeño profesional se resume en la cuestión docente, en este sentido, Peñuela y Otros (2008) afirman que la cuestión docente se refiere a aquellos procesos relacionados tanto con la dignificación del magisterio como con su profesionalización, es decir, con aspectos laborales y de formación, al igual que las formas de organización magisterial alternativas a la regulación estatal, la salud pública y ocupacional e incentivos a la carrera docente. Por su parte, Agerrondo (2003) focaliza la cuestión en las reformas educativas que se vienen gestando en la mayoría de países latinoamericanos, al igual, que en los procesos de profesionalización y formación docente, y los aspectos relacionados con la carrera docente –ingreso, permanencia y ascenso–.

De tal modo que, hablar sobre el maestro y su formación es considerar una serie de eventos, discursos, tensiones y realidades difíciles de concretar en una reflexión que unifique una visión de lo que significa ser maestro en la actualidad y de sus necesidades de formación y actualización. Los maestros son tan diversos como escuelas existen, sus necesidades son variadas, sus demandas también, de tal modo, que lo que los une es el hecho de educar.

En efecto, esta convergencia hace a la práctica docente objeto de regulación, es decir, la preparación inicial, la práctica docente y la formación continua son aspectos que pueden ser legislados, ya que, hacen parte de la tarea asignada al maestro desde su misma naturaleza. En este sentido, se encuentran, en toda América Latina, múltiples legislaciones, que constituyen la normatividad que rige al maestro y determina su práctica, su formación y su vida laboral.

Toda esta normatividad está atravesada por discursos recurrentes que han menguado y en cierto sentido desvalorizado la imagen del maestro, más aun, cuando los resultados de las evaluaciones de conocimiento de los estudiantes no son tan favorables. Al respecto, Tedesco (2000) menciona que, existen, al menos, tres discursos tradicionales sobre los docentes que han agotado su posibilidad de explicar problemas y de inspirar líneas de acción:

En primer lugar, se ha agotado definitivamente el discurso basado en el reconocimiento meramente retórico de la importancia del trabajo de los educadores, incluso, es muy común escuchar en las alocuciones gubernamentales y sociales la importancia que tiene el maestro para desarrollar procesos formativos, sin embargo, no se le da el apoyo necesario en la inversión financiera que redunde en su formación, participación y salario, más bien, es evidente, entre los maestros, la desmotivación, el abandono de la profesión, la búsqueda de empleos complementarios y el deterioro de su status.

En segundo lugar, el discurso que se basa en la visión del docente como víctima del sistema o como consecuencia de sus malos resultados, es otro que también ha agotado sus posibilidades de explicar la realidad. Las argumentaciones sobre el maestro como víctima ponen su acento en el problema de las condiciones de trabajo y en las carencias materiales de los docentes, relegando a un segundo plano la discusión de su función educativa. En este caso, los discursos que consideran los docentes como culpables surgieron desde dos paradigmas antagónicos, por una parte, las concepciones neoliberales, que señalan al maestro como el responsable de los mediocres resultados de aprendizaje de los estudiantes; por otra parte, las teorías críticas culpan al maestro de ser el actor mediante el cual se reproducen las relaciones sociales de dominación y exclusión social.

En tercer lugar, surge el enfoque que el docente no es ni víctima, ni culpable, simplemente, es poco importante. Este enfoque explica que no es el maestro el encargado de la transformación educativa, esta responsabilidad la otorgan a los libros de texto, al equipamiento de las escuelas, al tiempo de aprendizaje, entre otros aspectos.

Los tres discursos anteriores ya no tienen el mismo eco de antes. De ellos se cansaron los maestros al verse disminuida la movilización por esta causa; se cansó la sociedad civil al volver sus ojos a la escuela como espacio de formación; y los políticos al cambiar paulatinamente sus discursos y apoyar a los maestros con acciones que mejoren las condiciones de formación y de trabajo.

Sin embargo, a esta discusión subyacen tensiones que son difíciles de superar por su gran significado e importancia. Son tensiones que se deberían integrar porque hacen parte del trabajo de un mismo sujeto y hacen parte del diario transcurrir de las escuelas, a propósito se menciona las siguientes:

“La idea del docente como responsable de la formación integral de la personalidad del alumno versus la idea del docente como responsable del desarrollo cognitivo; el docente como transmisor de información y de conocimientos ya elaborados versus el docente como guía experta del

proceso de construcción del conocimiento por parte del alumno; el docente como profesional autónomo, creativo y responsable de los resultados de su trabajo versus la idea del docente como un ejecutor de actividades diseñadas externamente; el docente como un actor éticamente comprometido con la difusión de determinados valores versus la idea del docente como funcionario burocrático que se desempeña en virtud de reglas formales claramente establecidas (Tedesco, 2000)”.

Como es de notarse, esta discusión es inevitable y necesaria para la determinación de políticas, pero también, de la autodefinición del maestro y en consecuencia, de las lógicas de la escuela. De estas tensiones surgen, también, la forma de ver los sistemas educativos y de medir los resultados del mismo. En consecuencia, parte de la discusión ha de centrarse en, que de acuerdo al paradigma constructivista, el docente es una guía del proceso de aprendizaje científico, de valores y conceptos sociales y culturales, modelo que en últimas es integrador.

Apenas con estas consideraciones se puede observar la complejidad del análisis de las cuestiones que rodean la profesión docente, sin embargo, se centrara la mirada en la formación docente de los maestros en ejercicio como estrategia de cualificación de los maestros utilizada a partir de la legislación colombiana por los Comités Territoriales de Formación Docente.

2.2.1. CONCEPTUALIZACIÓN DE FORMACIÓN DOCENTE CONTINUA.

Este apartado se dedica a definir y discutir la formación docente continua, entendiendo la misma como la formación en servicio, también llamada perfeccionamiento, desarrollo profesional o formación permanente.

Desde esta perspectiva y siguiendo a Ferry (1997) se podría decir que, formarse es adquirir una cierta forma para actuar, para reflexionar y perfeccionar esta forma. La formación consiste en encontrar formas para cumplir con ciertas tareas para ejercer un oficio o una profesión. El hablar de formación profesional presupone conocimientos, habilidades, cierta representación del trabajo a realizar, la concepción del rol, entre otros. Siguiendo a este autor, se podría afirmar que, cuando hablamos de formación profesional tratamos de formación práctica, que para el caso de la formación docente es obvio que se trata de una formación en las prácticas de la enseñanza. Estas prácticas, están determinadas por lo que se hace y por lo que se produce, lo cual siempre es una transformación. En relación a la formación docente, se puede definir como:

“El dominio que un sujeto tiene de las concepciones, teorías, principios y estrategias que explican, a través de diferentes saberes disciplinarios, el fenómeno de la educación en cualquiera de sus expresiones -sistemático o sistemática-, entendiendo que sus campos de estudio son convencionales y que sus fronteras son borrosas y confusas de definir en la práctica (Rivas, 2002)”.

Desde esta visión, surgen dos acepciones acerca de la formación docente, por un lado, tradicionalmente, es considerada como perfeccionamiento de la práctica docente, en ella el maestro esta carente de conocimiento para la práctica y la formación ayudaría a suplir esas necesidades. Por otro lado, la formación docente es considerada como desarrollo profesional, esta acepción actual se enfoca en las necesidades del maestro en su vida profesional o carrera docente, a partir de los cambios en el conocimiento científico, las motivaciones personales de mejorar la práctica pedagógica y de superar las condiciones laborales a partir de su propia profesionalización, de modo que, el desarrollo profesional es permanente en los diferentes espacios formativos donde el maestro se desenvuelve.

Otra forma de percibir la formación docente es aquella que designa el proceso que conduce a pertenecer a la comunidad profesional de educadores que se han apropiado de formas de razonamiento y prácticas instituidas a través de un tipo de discurso que tiene como objeto la educación. Para Rivas (2002), este concepto admite la fragilidad de la formación docente si ésta no está sostenida en la revisión permanente de su práctica a través de la mirada crítica y formativa de la discusión entre los pares, así como de sus discípulos. Así mismo, advierte contra la tendencia perversa existente de considerar la formación docente como la habilidad o desempeño que se logra de una vez y para siempre al egresar de la universidad y entrar a laborar en la escuela, es decir, creer que el proceso se completa en algún momento.

Otro punto de vista válido con respecto a la acepción de formación docente es aquel que deviene de las políticas educativas. A propósito, Perrenoud (2001) afirma que, no se pueden formar profesores sin hacer opciones ideológicas. Según el modelo de sociedad y de ser humano que se defienda, las finalidades que se asignen a la escuela no serán las mismas y en consecuencia, el rol de los profesores no se definirá de la misma manera. Al respecto, la Secretaría de Educación Pública –SEP- (2003) menciona que, el mejoramiento continuo de las prácticas educativas de los profesores es un elemento indispensable para alcanzar una educación de calidad para todos. Esta afirmación remite a pensar en las alternativas de mejoramiento que tienen los maestros en su práctica diaria y aquellas que vienen ligadas a las políticas educativas, es decir, la responsabilidad de las estrategias de mejoramiento es compartida entre el maestro y el Estado y debe existir voluntad de los dos actores para que esto suceda.

Sin embargo, la definición más importante de formación docente es aquella que forma el propio maestro. La formación permanente es concebida por los docentes de múltiples formas que responden a sus aspiraciones personales y profesionales con respecto a la formación, a sus vínculos entre

conocimiento-institución-trabajo, y a sus concepciones acerca de las acciones político-educativas. A pesar de ello, el panorama prevaleciente es otro, Torres (1996) en relación a esto, señala que la formación docente ha ocupado y continúa en una posición marginal en las políticas educativas. La situación de qué y cómo aprenden los docentes, qué quieren o qué necesitan aprender, cuáles son las modalidades más apropiadas para cada situación ha sido poco investigado. Es una realidad latente, en el último de los casos, es el propio docente al que se le toma en cuenta sobre sus necesidades y carencias en su práctica.

En todo caso, la formación docente se sigue viendo de manera aislada sin ninguna relación con elementos centrales de la educación, ya sea con sus alumnos, la sociedad, la realidad económica, los enfoques de planes de estudios, así como con la enseñanza y aprendizaje que debe implementar en su labor educativa. La formación así equivale a un entrenamiento, es decir, sólo es el desarrollo de habilidades y destrezas, manejo de métodos y técnicas, y no se ve como una formación en sentido amplio y estricto de la palabra, es decir, como el desarrollo de una comprensión teórico-práctica de los problemas, más allá de lo operativo e inmediato. En este sentido, Pasillas (2004) establece que, la formación docente sigue siendo percibida de manera aislada, sin atender a las otras esferas en que se configura y se desenvuelve el rol del docente dentro de la educación.

Sin embargo, a pesar de la multiplicidad de concepciones, para la presente investigación se aborda la formación docente en los términos de Achilli (2000), el cual plantea que la formación docente puede comprenderse como un proceso en el que se articulan prácticas de enseñanza y de aprendizaje orientadas a la configuración de sujetos docentes/enseñantes. Desde esta perspectiva, la práctica docente se concibe en un doble sentido: como práctica de enseñanza, propia de cualquier proceso formativo y como apropiación del oficio de docente, cómo iniciarse, perfeccionarse y/o actualizarse en la práctica de enseñar. En consonancia con lo anterior, y siguiendo lo definido en el Decreto 709 de 1996, cuando se habla de formación docente se está haciendo alusión a los procesos de profesionalización, actualización, especialización y perfeccionamiento de los educadores.

2.2.2. POSTULADOS DE LA FORMACIÓN DOCENTE EN COLOMBIA.

Teniendo como referencia la diferente normatividad que ha surgido después de la Constitución de 1991 y de los diversos estudios e investigaciones que ha realizado el MEN, la formación docente continua se asume como:

“Un conjunto de procesos y estrategias orientados al desarrollo profesional del docente, para cualificar la calidad de su desempeño como profesional de

la educación que lidera los procesos de enseñanza - aprendizaje y de gestión y transformación educativa, en todos los niveles de la educación (MEN, 2012)”.

Desde este punto de vista, los procesos de formación de docentes, además de los conocimientos disciplinares, deben involucrar el análisis y comprensión de la realidad de la escuela, en una constante interrelación entre la teoría y la práctica pedagógica, orientada por la investigación educativa.

En este sentido, el MEN (2012) sostiene que, la formación docente es un proceso de aprendizaje, que involucra las acciones de *aprender a enseñar y enseñar a aprender*, a través del cual se desarrollan las competencias profesionales y personales para incidir exitosamente en los contextos educativos y orientar los aprendizajes escolares. De esta manera, la formación de docentes debe estar articulada, no sólo a los saberes de una determinada disciplina, sino a todos 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 como profesional, en el ámbito de la práctica pedagógica que incluye tanto el desarrollo curricular, como la gestión institucional y la proyección a la comunidad, adecuando su accionar al contexto, a la diversidad poblacional del país, a la acelerada generación del conocimiento y al avance en las tecnologías de la información y la comunicación.

En relación con las implicaciones del reconocimiento del rol protagónico del maestro en las transformaciones de los sistemas educativos se evidencia la consolidación del concepto de desarrollo profesional docente asociado al proceso de formación, ya que este último, posibilita su desempeño profesional, la creación de identidades y el mejoramiento de competencias profesionales. Desde esta perspectiva, se plantea que:

“El desarrollo profesional se entiende como el proceso de aprendizaje de los docentes a lo largo de toda la vida profesional que integra la formación inicial, el periodo de inserción en la profesión, la formación en servicio -entendida como programas formales dirigidos-, la superación permanente en el nivel local -entre pares, en los equipos docentes- y la autoformación de los docentes, todo este proceso para garantizar el desarrollo y fortalecimiento de competencias sociales, éticas y técnicas en el marco de una profesión en permanente construcción (Robalino, 2005)”.

De acuerdo con la anterior interpretación, el MEN (2012) concluye que, el desarrollo profesional docente se entiende como proceso integral y permanente que involucra tanto la formación como la autoformación y requiere de instancias de organización que logren responder a las necesidades personales e institucionales de formación, aspectos

fundamentales en la propuesta del Sistema Colombiano de Formación y Desarrollo Profesional Docente.

2.2.3. DIFICULTADES DE LA FORMACION DOCENTE.

Bien es sabido que sobre el maestro recaen múltiples responsabilidades que no solo se limitan a la práctica pedagógica sino que van más allá del aula y su conocimiento disciplinar. En el Estatuto de Profesionalización Docente – Decreto 1278 de 2002- se le denomina función docente a una serie de tareas y responsabilidades impuestas a los maestros. Todas ellas se convierten en los argumentos frente a las dificultades de formación permanente de los maestros, de tal modo que, las principales limitaciones para la escasa asistencia en procesos de formación se centran en el poco interés que muestran los docentes por participar de forma permanente, igualmente por la barrera imaginaria que no permite la construcción colectiva y cooperativa de procesos de investigación y de conocimiento.

Para Padilla, González y Silva (2011) el poco interés de los maestros por la formación continua está subordinada, en muchos casos, al aislamiento e individualismo profesional del docente, hecho que produce que las prácticas pedagógicas se orientan más a la instrucción profesional que a la práctica reflexiva y crítica de los fenómenos y problemas sociales, económicos y políticos. En este sentido, Imbernón (2007) considera que, en muchos docentes predomina un miedo, desinterés o resistencia al cambio hacia la innovación didáctica y metodológica, prevaleciendo la pedagogía tradicional como son las clases magistrales.

Siguiendo este curso, Godorokin (S/F) sostiene que, los problemas que emergen en los procesos de formación son resultantes de los modos específicos de producción, distribución y consumo de los conocimientos en nuestro país, y devienen, según identifica Díaz (2003), de obstáculos pedagógicos y epistemológicos inconscientes de los propios sujetos enseñantes, referentes a sus supuestos acerca del saber y de su propia práctica que provocan resistencia al cambio o asimilación mecánica a viejos modelos. Estos obstáculos tejen el soporte de ideologías prácticas, fundando epistemologías espontáneas que operan como prejuicios, instaladas en la subjetividad docente por vía de sus experiencias vitales acríticas, que configuran sus prácticas profesionales y con ellas la manera de concebir, producir, distribuir y consumir el conocimiento científico.

En consecuencia, Gorodokin (S/F) concluye que, como la educación funda maneras de pensar el saber, el docente está condicionado por los obstáculos –transferidos- y entrenamientos específicos que forman parte del tejido de saberes cotidianos favoreciendo la función reproductora de la educación.

Por otra parte, desafortunadamente, como señala De Tezanos (2006), se entrevistó cómo la mayoría de las propuestas de formación pedagógica para docentes se han enfocado o estructurado hacia la formación de aquellos profesionales que en su formación universitaria carecieron de una formación pedagógica, dando por entendido que quienes si recibieron alguna formación al respecto, no necesitan profundizar o participar de estos programas de formación continua; incluso se ha considerado que la formación pedagógica de los docentes es solo una actualización de su labor profesional en sentido académico y pedagógico. Aunque esto hace parte de la formación docente, no agota su carácter epistemológico y curricular.

En el mismo sentido, Padilla y Otros (2011) plantean que, desde la perspectiva sociocrítica, es también la oportunidad para que el docente adquiera conciencia social, esto es, que hace parte de una comunidad, que es ciudadano y que incluso como profesional, está reclama un quehacer a favor del progreso y la promoción del ser humano de forma integral. De forma que exige que el docente comprenda su rol personal y profesional como integrante de una sociedad o nación.

2.2.4. DIAGNÓSTICO DE LA FORMACIÓN DOCENTE.

El diagnóstico presentado obedece a dos líneas de análisis, la primera de ella corresponde a una apretada síntesis que realizaron Cardelli y Duhalde (2001) de los principales puntos abordados y analizados en sucesivos documentos elaborados por la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de la UNESCO, en relación a la formación docente y en el marco del Proyecto Regional de Investigación Formación Inicial Docente para la Educación Básica –FIDEB–. La segunda, toma su énfasis en los estudios realizados por el MEN a partir de un estudio histórico de la formación docente en el país.

Volviendo la mirada a la primera línea de análisis se puede decir que, la UNESCO, a partir del año 1995 comienza con el desarrollo del Proyecto Regional de Investigación FIDEB del cual participan todos los Ministerios de Educación de los distintos países de Latino América y por primera vez se invita a un proyecto de esta naturaleza a Confederaciones Nacionales de Educadores como es el caso de CTERA de Argentina y FECODE de Colombia. Esto se convirtió en uno de los primeros pasos, que permitieron consolidar el espacio de reflexión y análisis para constituir una perspectiva propia en el caso de la formación docente.

El diagnóstico sobre la formación docente se aborda desde la concepción que las políticas educativas, en el marco de un modelo económico neoliberal, regulan las siguientes dimensiones: cultura de las instituciones de

formación docente, trabajo docente, y desarrollo curricular. Algunos de los aspectos críticos acerca de la formación docente, que deseamos remarcar como punto de partida son:

1. Una administración escolar montada para no permitir la creación del colectivo docente, ya que se impulsa el trabajo aislado, fragmentario y en soledad, impidiendo todo proceso de reflexión que permita construir propuestas alternativas conjuntas, con relación a la propia práctica.
2. Falta de integración entre la formación docente inicial y los procesos de capacitación, perfeccionamiento y actualización que se desarrollan a partir de la misma.
3. Sistemas de gobierno de las instituciones, basados en prácticas autoritarias, donde la toma de decisiones se realiza de modo vertical, y son casi inexistentes las instancias reales de participación, tanto de los educadores como de los estudiantes.
4. Políticas educativas pensadas desde una perspectiva economicista, que utilizan básicamente y exclusivamente, la lógica insumo-producto para analizar las condiciones del puesto de trabajo docente y resolver los conflictos que se suscitan en esta dimensión.
5. Las políticas educativas promueven la fragmentación entre las propias instituciones de formación docente, evitando la construcción una identidad del conjunto y como organización colectiva, donde se pueda desarrollar una horizontalidad para la discusión y la elaboración de alternativas de transformación.
6. Organización curricular caracterizada por una estructura relativamente invariante, donde las disciplinas siguen siendo el eje del currículo. Donde tampoco se considera la relación de las instituciones de formación con la realidad sociocultural circundante. Papel secundario otorgado a la investigación, considerándose como una asignatura o área, antes que como una metodología permanente y transversal en el desarrollo curricular.
7. Contradicciones entre los discursos innovadores y progresistas acerca de los modos de enseñanza y la realidad de los programas e instituciones de formación docente que siguen empleando métodos verbalistas y expositivos. Donde además, se produce una ruptura

entre la teoría planteada en las instituciones de formación docente y la realidad educativa propia del sistema escolar.

Para el caso colombiano, el MEN (2012) precisó algunas problemáticas en relación a seis dimensiones del campo de formación docente, entre las cuales se pueden identificar:

1. Necesidad de articular las políticas educativas que promueven el desarrollo de competencias para la vida y los procesos de formación docente en las escuelas normales superiores y las facultades de educación.
2. Persistencia de prácticas de formación academicistas, centradas en los contenidos de las disciplinas académicas y alejadas del desarrollo de competencias.
3. Desarticulación entre la investigación y la práctica pedagógica en los procesos de formación docente, situación que dificulta el avance del conocimiento pedagógico y didáctico.
4. Escasa integración entre la formación inicial y la continua, con predominio de ofertas estandarizadas, alejadas de los contextos institucionales y sociales de la acción educativa y sin propuestas de evaluación y seguimiento.
5. Incipiente vinculación de los medios y las tecnologías de la información y la comunicación –MTIC– a los procesos de formación docente y a los aprendizajes escolares y falta de formación en una lengua extranjera, que amplíe las oportunidades para la interacción en un mundo globalizado.
6. Falta de especificidad en las propuestas de las instituciones formadoras para lograr el desarrollo de competencias que permitan la atención a poblaciones diversas como grupos indígenas, afrocolombianos, raizales y ROM y a grupos humanos con necesidades educativas especiales, en zonas rurales y urbanas.

2.2.5. LA PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE.

La profesionalización del maestro colombiano ha sido una meta intrínseca, por un lado, de los estatutos docentes y la legislación educativa, por otro, de los maestros y organizaciones que los reúnen, de pronto desde diferentes ópticas y perspectivas. Con esta expresión nos referimos a ella como, el proceso mediante el cual un individuo entra a desempeñar determinado

trabajo para el cual tiene actitudes, especial interés y ha recibido preparación específica, permanente y se desempeña cada día mejor, al mismo tiempo que es promovido dentro del área del trabajo elegido.

La profesionalización desde el prisma de la pedagogía está condicionada por variables de diferente naturaleza, y muy especial, por el lugar que ocupe la educación en determinada sociedad, el rol de la escuela y sus relaciones con las demás agencias educativas. Desde esta concepción, está relacionada en estrecho vínculo con categorías como instrucción y educación, enseñanza y aprendizaje, formación y desarrollo de la personalidad de los educandos, directivos y docentes, lo cual determina la existencia de tendencias que las expliquen.

Como resultado del estudio realizado por León (2005) se considera la existencia, al menos, de tres tendencias bien marcadas en cuanto al tratamiento dado a la profesionalización para clarificar ciertos referentes teóricos y sus respectivas prácticas pedagógicas:

1. La profesionalización vista como categoría debe estar dada en el fomento de la acción y el conocimiento especializado de acuerdo con los avances técnicos, científicos enmarcados en la ética, tomando como ejes de acción el institucional y el pedagógico en términos gerenciales y didácticos, lo que garantiza una adaptación de los estudiantes al mercado laboral, la apropiación universal del conocimiento y la formación de ciudadanía plena; entre los principales autores que defienden esta posición están Burbeles y Desmore (1992), UNESCO (1993) y Maury (2005).
2. La profesionalización como proceso es acuñada por Anorga (1999) Giroux y MacLaren (1996) y González (1997), posibilita el diseño de métodos de formación profesional en contextos escolares, comunitarios y empresariales, como una formación continua desde la inicial hasta la permanente en el trabajo, con el fin de tener un dominio profundo de conocimientos, relación dialéctica entre pensar y hacer, regidos por valores humanos e independencia cognoscitiva. La formación se da en diferentes escenarios y se vincula el estudio con el trabajo, la teoría con la práctica como parte de la formación integral del profesional.
3. Pages (2000), Popkewitz (2000), Correderas (1999), Soragi (2000), Fraga y Herrera (1998) se refieren a la profesionalización como principio, en el cual se debe partir de la modelación de los diseños curriculares, las actividades académicas, laborales e investigativas que se verán reflejadas en el perfil y las prácticas del egresado, bajo

los principios fundamentales de la sistematización, la fundamentación y la interdisciplinariedad y su relación entre ellas, para poder integrar las áreas básicas del conocimiento al desarrollo técnico, profesional, social, científico y productivo, utilizando diversos espacios, como por ejemplo, el virtual.

Desde un análisis contextualizado a la realidad de nuestro país es evidente que la legislación educativa surge de recomendaciones y macropolíticas impuestas por entidades internacionales desde una perspectiva de profesionalización como categoría, en especial el Estatuto Docente 1278 de 2002, sin embargo, las facultades de educación la reconocen como principio fundamental en la formación de los futuros maestros y por su parte, el magisterio, en especial corrientes como el movimiento pedagógico, la expedición pedagógica y las redes de maestros asumen la profesionalización como un proceso continuo.

Dentro de ese marco, la profesionalización docente ha sido una de las banderas de lucha magisteriales en toda América Latina, pero también, se ha convertido en una exigencia política para el ingreso a la carrera docente, y la encontramos en los discursos de instituciones políticas y económicas que influyen directamente en los ámbitos educativos, de tal manera que, este discurso ha servido como motivación de muchas controversias y debates frente a los caminos adecuados para enfrentar la formación inicial y permanente del maestro, su pertinencia y las metas educativas alcanzadas.

Aunque, la discusión se ha ampliado desde hace más de un lustro, al día de hoy, no está claro cuáles son las estrategias y la pertinencia de programas de formación, debido esto, a los bajos resultados educativos y a la débil respuesta de la escuela a las exigencias sociales actuales. Para Latapí (2003), es éste un tema que preocupa, pues aunque la formación y la actualización del magisterio aparecen siempre en los programas de las instituciones rectoras en educación, desde hace cuando menos cuatro sexenios, no se han encontrado todavía soluciones satisfactorias.

En este sentido, la controversia surge cuando se piensa la actividad docente como profesión y no como una simple tarea de administración del currículo, sin la complejidad necesaria para construir una educación de calidad para los niños y los jóvenes. En consecuencia, para hablar del maestro como profesional es indispensable centrar la atención en su desarrollo profesional, el cual se basa en la adquisición de conocimientos y competencias que permitan potenciar los niveles de autonomía y responsabilidad de su práctica pedagógica, al respecto, se menciona que:

“Es necesaria, la conversión del docente en un profesional vinculado permanentemente con el saber pedagógico, que diagnostique las necesidades de aprendizaje de sus alumnos, examinando y perfeccionando los métodos para atenderlos, y asumiéndose como un actor activo, creativo y responsable dentro del sistema educativo (SEP, 2003)”.

De acuerdo a lo anterior, se visualiza de primera mano que, uno de los aspectos primordiales de la profesionalización docente es la formación, considerada como un proceso permanente de perfeccionamiento personal, intelectual y actitudinal, que se adquiere en la formación inicial y se fortalece en el desarrollo profesional. Los aspectos mencionados son tan importantes actualmente, que se configuran en los requisitos de ingreso y permanencia en la carrera docente, además, son condición para el acceso a los incentivos y ascensos dentro de la misma, pero sobre todo, se configuran como compromiso permanente con el aprendizaje de los alumnos y su desarrollo intelectual y personal. Para Latapí (2003), la formación de los maestros no sólo es asunto central para mejorar la educación sino constituye el mecanismo fundamental para reoxigenar el sistema educativo.

2.3. ORIENTACIONES POLÍTICAS DE LA FORMACIÓN DOCENTE DESDE EL PUNTO DE VISTA DE ORGANISMOS INTERNACIONALES Y NACIONALES.

Una mirada a las orientaciones políticas de formación de docentes a nivel internacional que inciden en las políticas educativas formuladas en Colombia, necesariamente debe pasar por la revisión de los acuerdos de carácter internacional y las posturas teóricas y sugerentes de organismos que desde su perspectiva dan orientaciones frente al tema de formación docente. Para tal propósito, se abordaran las propuestas de la UNESCO con la OREALC, la propuesta de Dakar del año 2000 y el MEN.

2.3.1. UNESCO Y OREALC.

La UNESCO (2002) reconoce que, en la actualidad, las tareas tradicionales de los docentes se han diversificado, puesto que, para favorecer la diversidad y propiciar aprendizajes efectivos, los docentes deben considerar las distintas historias, trayectorias, situaciones, capacidades y expectativas que tienen los estudiantes. En este contexto, el rol del docente contempla una nueva concepción en el desarrollo de su profesión. Frente a esta realidad, la Oficina Regional para América Latina y el Caribe de la UNESCO (2012) ofrece un aporte a la discusión sobre las políticas de formación docente en los países para dar cuenta de los actuales retos que enfrenta la educación y se considera como, una estrategia prioritaria para elevar la calidad de la educación y como un eje esencial con miras al mejoramiento del sistema educativo en general.

A propósito, la UNESCO (2014) afirma que, los enfoques sobre el desarrollo profesional de los docentes deben guardar relación con el contexto y la cultura, por tal motivo, los docentes deben actualizar sus conocimientos y habilidades continuamente, acompañando los cambios del plan de estudios y de la tecnología disponible. Los individuos se desarrollan en etapas y maduran con el tiempo. Ese desarrollo personal debe ir acompañado por un desarrollo organizacional en las escuelas, centros de formación y universidades.

La UNESCO (1996) en el trabajo denominado *la Educación encierra un Tesoro* plasma puntos principales que hacen referencia a los docentes en el cual destaca los siguientes planteamientos:

1. Es indispensable revalorizar su estatuto si se quiere que la educación cumpla la misión clave, en favor del progreso de las sociedades y del fortalecimiento de la comprensión mutua entre los pueblos. La sociedad tiene que reconocer al docente como tal y dotarle de la autoridad necesaria y de los adecuados medios de trabajo.
2. La educación conduce a la noción de sociedad educativa, es decir, una sociedad en la que se ofrecen posibilidades de aprender, tanto en la escuela como en la vida económica, social y cultural. De ahí la necesidad de multiplicar las formas de concertación y de asociación con familias, círculos económicos, el mundo de las asociaciones y los agentes de la vida cultural.
3. A los docentes les concierne actualizar sus conocimientos y las competencias.
4. Aunque en lo fundamental, la profesión docente es una actividad solitaria en la medida en que cada docente hace frente a sus responsabilidades y deberes, es indispensable el trabajo en equipo, para mejorar la educación y adaptarla a las características de los alumnos.
5. Se hace hincapié en la importancia del intercambio de docentes y de la asociación entre instituciones de diversos países, que aportan un valor indispensable a la calidad de la educación y a la apertura de mente hacia otras culturas, civilizaciones y experiencias.
6. Todas las orientaciones deben ser objeto de diálogo, incluso de contratos, con las organizaciones de la profesión docente, esforzándose en superar el carácter puramente corporativo de tales

formas de concertación. En efecto, más allá de sus objetivos de defensa de los intereses morales y materiales de sus afiliados, las organizaciones sindicales han acumulado experiencia para poner a disposición de los actores políticos.

Hay consenso en que la formación inicial y permanente de los docentes es esencial dentro del sistema educativo. No es posible mejorar la educación sin atender el desarrollo de los maestros.

La mayoría de las reformas educativas de la región han realizado una importante inversión en la *capacitación* de los docentes, lo que no ha promovido cambios significativos en los resultados de aprendizaje de los estudiantes ni en la gestión de las escuelas. Esta situación pone de manifiesto que la formación de los docentes es uno de los campos más difíciles de cambiar. Bajo argumentos como la dificultad para influir en organismos autónomos como las universidades; la existencia de grupos *formadores* resistentes a las innovaciones, y los altos costos políticos y económicos que demanda un cambio a fondo del sistema de formación inicial, subyace la contradicción entre los plazos técnicos y los políticos que, además de ser breves, necesitan mostrar productos visibles.

Para la UNESCO (2014) los cambios en la formación docente deberían estar enmarcados en una reflexión integral sobre la situación de los maestros, que ayude a dar un salto cualitativo a una reformulación de las características de la formación de los pedagogos para avanzar hacia una educación con calidad y equidad.

En este mismo sentido, afirma que, en la actualidad, la calidad de los docentes y su capacitación profesional permanente siguen siendo fundamentales para lograr la educación de calidad. Sin embargo, el número de maestros calificados, la práctica docente y la formación de profesores afrontan graves problemas sistémicos en el mundo entero. Es necesario corregir esta situación, en momentos en que se calcula en 9,1 millones de nuevos docentes el número necesario para alcanzar de aquí a 2015 los objetivos educativos acordados por la comunidad internacional. La UNESCO (2012) sostiene que estos problemas pueden abordarse mediante una estrategia integral y sistemática en lo tocante a la educación y los métodos de capacitación para el magisterio, de manera que se incorpore también la función propiciadora de las TIC. Al respecto, la UNESCO (2014) promueve las iniciativas relacionadas con la integración de las TIC en la formación de docentes, apoyando a los grupos existentes que trabajan en esa especialidad, las iniciativas de asociados múltiples, la capacitación de los encargados de formular las políticas y la creación de normas internacionales sobre las competencias que en materia de TIC deben adquirir los docentes.

2.3.2. PROPUESTA DE DAKAR.

El Foro Mundial sobre la Educación, celebrado del 26 al 28 de abril de 2000 ha adoptado el Marco de Acción de Dakar - *Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes*. Los participantes en el Foro reiteraron su acuerdo con la perspectiva de la Declaración Mundial sobre Educación para Todos adoptada en Jomtien.

Como parte de los compromisos emitidos en el Marco de Acción de Dakar se rarifica la posición de *mejorar la condición social, el ánimo y la competencia profesional de los docentes*. Esto plantea a la formación inicial del docentado y el fortalecimiento profesional como prioridades, para avanzar hacia la meta de una *Educación para Todos*, además, se ha puesto énfasis en el tema de la voluntad política para el desarrollo de los planes nacionales.

En el marco de acción regional de Dakar (2000) existe un capítulo exclusivo para América, en el cual se exponen los compromisos adquiridos por los países de la región. En cuanto a la profesionalización docente afirma que:

1. Los docentes ocupan un lugar insustituible en la transformación de la educación, en el cambio de prácticas pedagógicas al interior del aula, en el uso de recursos didácticos y tecnológicos, en la obtención de aprendizajes de calidad relevantes para la vida, y en la formación de valores de los educandos.
2. La valoración de la profesión docente en la sociedad está asociada al mejoramiento de sus condiciones de trabajo y de vida.
3. La progresiva incorporación de las tecnologías de información y comunicación en la sociedad demandan incluir este tema en la formación y capacitación.
4. Las escuelas rurales y las destinadas a la población en situación de vulnerabilidad requieren docentes con mayores niveles de calidad en su formación académica y humana.

Para cumplir con estos compromisos los países firmantes del acuerdo se comprometen a:

1. Ofrecer a los docentes una formación de alto nivel académico, vinculada con la investigación y la capacidad para producir innovaciones, que los habilite en el desempeño de sus funciones en contextos socioeconómicos, culturales y tecnológicos diversos.

2. Establecer políticas de reconocimiento efectivo de la carrera docente que:
 - a. Les permitan mejorar sus condiciones de vida y de trabajo.
 - b. Estimulen la profesión e incentiven el ingreso a ella de jóvenes con talento.
 - c. Creen estímulos para que alcancen un buen nivel de formación pedagógica y académica.
 - d. Desarrollen competencias para acompañar y facilitar el aprendizaje durante toda la vida.
 - e. Aumenten su compromiso con la comunidad.
3. Implementar sistemas de evaluación del desempeño de los docentes y de medición de la calidad y de los niveles de logro en la profesión, sobre la base de estándares básicos consensuados con los gremios de maestros y las organizaciones sociales.
4. Establecer los marcos normativos y de política educativa para incorporar a los docentes en la gestión de los cambios del sistema educativo e incentivar el trabajo colectivo en la escuela.

Para el caso de Colombia, estos acuerdos se han plasmado, de alguna manera, en la legislación educativa actual, que en la mayoría de situaciones se ha quedado como letra muerta o como ideales por cumplir, para el caso es pertinente mencionar el Estatuto de Profesionalización Docente, Decreto 1278 de 2002, el cual promueve la formación continua del maestro pero pone talanquera para que el mismo mejore sus condiciones laborales y salariales.

2.3.3. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL DE COLOMBIA.

Las leyes y acontecimientos más relevantes que transformaron y siguen transformando la formación docente en Colombia son: la Constitución Política Nacional, de 1991; la Ley General de Educación o Ley 115 de 1994; el Decreto 709 de 1996; la Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo (1993-1994); la Ley 715 de 2001; el Nuevo Estatuto Docente (Decreto-Ley 1278 de 2002), el Plan Sectorial de Educación 2011-2014 y el Plan Decenal de Educación (2006-2015).

Como lo señala Vasco y Otros (2007) los documentos legislativos -llámense resolución, decreto, directivas ministeriales o ley- que orientan, definen y

regulan la educación en el país, no siempre hablan de formación, sino que dicho término se utiliza de manera indistinta al lado de –o en vez de– otros como capacitación, actualización, profesionalización, especialización, perfeccionamiento y mejoramiento de docentes.

Esta situación llama la atención en varios sentidos. Primero, por la connotación y diferencia real que existe entre estos conceptos; segundo, porque esta asimilación genera confusiones en el país, sobre lo qué es y debe entenderse de ellos, especialmente si se está hablando de formación de educadores; tercero, porque una inadecuada interpretación sobre estos términos, conlleva a que muchos cursillos o actividades de poca pertinencia para el quehacer o formación integral de los docentes sean catalogados como *formación*; y en cuarto lugar, porque de algún modo, esta *asimilación-confusión*, es un indicador o reflejo de cómo está siendo pensada y concebida la formación de docentes en Colombia.

2.3.3.1. LEY 115 DE 1994 O LEY GENERAL DE EDUCACIÓN.

La promulgación de la Constitución de 1991 y la ley 115 de 1994 o Ley General de Educación, constituyen un avance en la búsqueda de coherencia normativa, en torno a la educación. Aunque la Constitución de 1991 no aborda la especificidad de la formación de docentes, si define un marco normativo al establecer en el artículo 68, las condiciones del docente y de su actividad profesional, el cual solicita que: la enseñanza estará a cargo de personas de reconocida idoneidad ética y pedagógica. La ley garantiza la profesionalización y dignificación de la actividad docente.

A pesar de ello, la Ley 115 de 1994, en sus años de vigencia ha sufrido numerosas modificaciones, ampliaciones y especificaciones, sin embargo, puede decirse que la Ley, legisla sobre la formación docente en cuatro campos:

1. Establece los fines de la educación, indicando con ello lo que se espera de cada niño o niña que pasé por el sistema educativo. Es decir, indica lo que la escuela y los maestros deben brindar a sus educandos.
2. Esboza de algún modo, un perfil del docente colombiano, toda vez que establece las cualidades y características que éstos deben tener; además de dar pautas claras sobre su formación como tal.
3. Define las instituciones y entidades encargadas de la formación docente.

4. Determina de manera específica los campos y áreas del conocimiento, hacia los que se debe orientar la educación del país. Por ende, indica mínimamente los campos en los que se deberían formar los docentes nacionales, bien sea en ejercicio o inicial.

En correspondencia con este mandato el Título VI, capítulo 2º plantea como finalidades de la formación de educadores:

1. Formar un educador de la más alta calidad científica y ética.
2. Desarrollar la teoría y la práctica pedagógica como parte fundamental del saber del educador.
3. Fortalecer la investigación en el campo pedagógico y en el saber específico.
4. Preparar educadores a nivel de pregrado y de posgrado para los diferentes niveles y formas de prestación del servicio educativo.

2.3.3.2. DECRETO 709 DE 1996.

En el marco de la descentralización de la educación instituida por la Constitución Política de 1991 y ratificada por la Ley 115 de 1994 se emite el Decreto 709 de 1996. El cual establece el reglamento general para el desarrollo de programas de formación de educadores y señala las condiciones para su mejoramiento profesional. De esta forma, la responsabilidad de la formación de maestros dejó de ser exclusiva del gobierno central y paso a manos de los maestros y de las Secretarías de Educación, apoyadas por los CTFD.

De tal forma que, en el artículo 6 del Decreto 709 de 1996, se establece que la formación está dirigida al perfeccionamiento científico e investigativo de los educadores, a nivel de especialización, maestría, doctorado y post doctorado en educación; señalando además que corresponde a las universidades y demás instituciones de educación superior que posean una facultad de educación u otra unidad académica dedicada a la educación, ofrecer programas de formación de posgrado a los educadores.

Sin embargo, también señala que la formación permanente está dirigida a la actualización y al mejoramiento profesional de los educadores vinculados al servicio público educativo (Artículo 7), por lo que se orienta en especial al proceso de ascenso en el escalafón estatal, dando así libertad o dejando al margen los requerimientos de formación del profesional docente por parte de las entidades educativas de carácter privado.

Igualmente, estableció las instituciones encargadas de la formación inicial y permanente de los docentes, los subsistemas de formación de docentes - inicial, posgradual y permanente- y definió como campos de formación: el pedagógico, el disciplinar, el científico investigativo, el deontológico y en valores humanos (Artículo, 8).

Desde estos parámetros, se definió el perfil deseable del educador colombiano en los siguientes términos:

“Ha de ser un profesional de la educación, capaz de producir conocimientos e innovaciones en el campo educativo y pedagógico; de superar el tradicional método de enseñanza magistral; de garantizar que los educandos se apropien del mejor saber disponible en la sociedad y de crear condiciones agradables en la institución educativa para el autoestudio y el auto aprendizaje grupal cooperativo (...), que el educador sea capaz de lograr que la apropiación de los conocimientos ocurra en un ambiente democrático, de autoestima y solidaridad; y, que las mejores experiencias y conocimientos pedagógicos construidos sean sistematizados, acumulados y reproducidos por las siguientes generaciones de profesionales de la educación, lo cual significa formar tradición pedagógica (MEN, 2010)”.

2.3.3.3. EL PLAN DECENAL DE EDUCACIÓN 2006-2015.

El Plan Decenal de Educación 2006–2015 se construyó como una movilización de actores educativos que plasmaron en un documento algunos pactos, alcances, metas y retos para la educación en diez años, cuyos alcances se definen como un pacto social por el derecho a la educación, y tiene como finalidad servir de ruta y horizonte para el desarrollo educativo del país, de referente obligatorio de planeación para todos los gobiernos e instituciones educativas y de instrumento de movilización social y política en torno a la defensa de la educación, entendida ésta como un derecho fundamental de la persona y como un servicio público que, en consecuencia, cumple una función social.

En el apartado dedicado a los fines y calidad de la educación en el siglo XXI, se plantea entre las macro metas, una relacionada con el perfil docente. En él se afirma que, se tiene un docente con fortalezas en lo pedagógico y disciplinar, sensible a la problemática social, en permanente proceso de cualificación y actualización; reconocido por su desempeño y proyección. Para cumplir con esta gran meta se estipulan dos procesos a desplegar:

1. Se desarrollarán procesos formativos que fortalezcan el ejercicio docente desde una visión autónoma y crítica de la interculturalidad, promoviendo el conocimiento y la comprensión de todas las culturas.
2. Los docentes estarán formados en estrategias pedagógicas que les permita manejar la diversidad, la inclusión y las necesidades educativas especiales.

En el apartado dedicado a renovación pedagógica desde y uso de las TIC en educación se plantea como objetivo principal: transformar la formación inicial y permanente de docentes y directivos para que centren su labor de enseñanza en el estudiante como sujeto activo, la investigación educativa y el uso apropiado de las TIC. Para conseguir este propósito se establece la promoción de la formación permanente de docentes mediante modelos, planes y programas que desarrollen la investigación y el uso crítico y reflexivo de las TIC para la transformación continua de sus prácticas.

Todo lo anterior sustentado en la meta de que para el 2016 se haya incrementado la inversión que garantice la estabilidad laboral, capacitación, salarios, incentivos y evaluación formativa de los docentes, directivos docentes y personal administrativo.

En consecuencia, en la política de agentes educativos el Plan plantea el desarrollo profesional, dignificación y formación de docentes y directivos docentes, a partir de estrategias tendientes a lograr la integración de los siguientes elementos: la identidad de los docentes con su profesión, la transformación de las representaciones e imaginarios sociales en relación con la profesión docente, con el consecuente reconocimiento y valoración de las acciones, a través del estatuto profesional docente puesto en marcha en el Decreto 1278, la profesionalización a nivel universitario y posgradual.

Los planteamientos del Plan Decenal de Educación 2006 - 2015, en torno a la formación de docentes, reiteran como necesidad específica la definición de un sistema de formación, que exige la articulación de los distintos niveles y núcleos de formación, pero también la coordinación de planes entre las instituciones formadoras, los centros educativos y las instancias de la dirección educativa, a nivel nacional, regional y local. Para el MEN (2012) es igualmente significativo el énfasis en el estatuto docente, como estrategia de profesionalización y mejoramiento de las condiciones de desempeño de los docentes.

2.4. EL SUBSISTEMA DE FORMACIÓN CONTINUA EN COLOMBIA.

El MEN (2012), según los objetivos planteados en la Ley General de Educación, ha establecido el subsistema de formación continua. Para efectos de la organización del subsistema, se entiende como formación continua, todas las acciones de formación, realizadas por el docente, desde que comienza su ejercicio profesional y que constituyen la base de su desarrollo profesional. Comprende las experiencias de actualización, diversificación e innovación que ocurren formal e informalmente durante la vida docente:

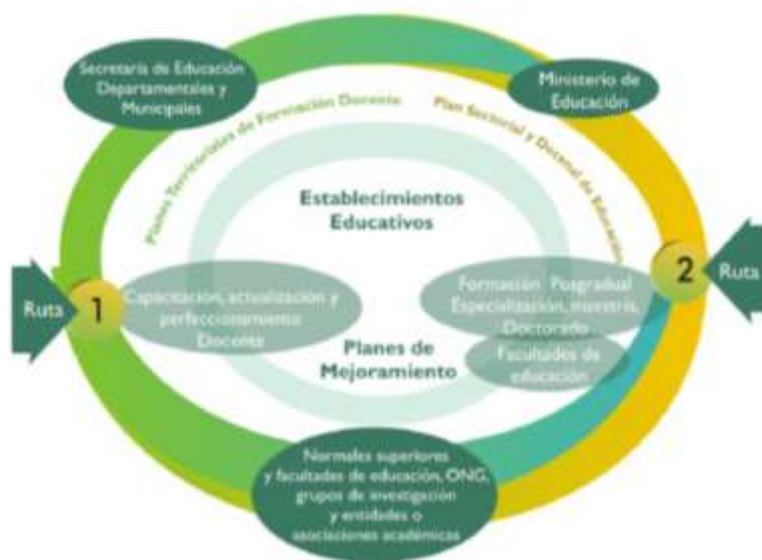
“Orientadas a la actualización profesional y de la enseñanza desde cuatro principios básicos: formación humana integral, sólida preparación en la disciplina de especialización del docente y en competencias relacionadas con el desarrollo del aprendizaje, apoyo y seguimiento a la práctica de la enseñanza y coherencia entre esta formación y la formación inicial del docente. Tal formación contribuye a la cualificación de la profesión docente y por consiguiente al desarrollo de las competencias de los estudiantes; apunta al fortalecimiento de las instituciones educativas y al mejoramiento de los resultados de aprendizaje de los estudiantes de la educación preescolar, básica y media (MEN, 2008)”.

En el subsistema de formación continua se distinguen dos rutas de formación, que tienen como rasgo distintivo la titulación:

- La de capacitación, actualización y perfeccionamiento docente, no conducente a título.
- La de profesionalización posgradual, que otorga títulos, de acuerdo con el nivel de profundidad del programa -especialista, magíster y doctor-.

El siguiente diagrama representa el Subsistema de formación continua:

Figura 1. Subsistema de formación continua en Colombia.



Fuente: MEN (2012).

Este subsistema está acorde a lo definido por el MEN (2012) en el Decreto 1278, en los siguientes términos:

“Formación y capacitación docente. La formación, capacitación, actualización y perfeccionamiento de los educadores en servicio debe contribuir de manera sustancial al mejoramiento de la calidad de la educación y a su desarrollo y crecimiento profesional, y estará dirigida

especialmente a su profesionalización y especialización para lograr un mejor desempeño, mediante la actualización de conocimientos relacionados con su formación profesional, así como la adquisición de nuevas técnicas y medios que signifiquen un mejor cumplimiento de sus funciones (Artículo 38)”.

La capacitación ofrece a los docentes en servicio la posibilidad de abordar el conocimiento pedagógico, articulado a las prácticas de aula -en el caso de los profesionales no licenciados- o de complementar sus procesos formativos, en las áreas disciplinar y pedagógica, en el caso de los normalistas y licenciados. La actualización es entendida desde la dinámica del avance en el conocimiento que permite aproximaciones permanentes a los objetos de estudio para generar nuevas perspectivas epistemológicas o metodológicas. Se desarrolla a través de diplomados, cursos, seminarios, talleres y eventos de corta duración que abordan temáticas o problemas específicos de la enseñanza y el aprendizaje escolar para el desarrollo de competencias pedagógicas. El perfeccionamiento tiene el carácter de profundización en ciertas problemáticas del campo de conocimiento o de relaciones entre diferentes campos a partir de las cuales se posibilitan procesos creativos, de innovación e investigación, al respecto, se considera que:

“Esta oferta de formación continua está bajo la responsabilidad de las instituciones formadoras -escuelas normales superiores y facultades de educación-, las ONG, grupos de investigación y otras entidades o asociaciones académicas, y el Ministerio de Educación Nacional en alianza con entidades del sector educativo. Las responsabilidades en esta ruta de la formación continua son a la vez individuales, institucionales y sociales, pues el aprendizaje efectivo que busca transformar las prácticas de aula se logra en colectivo y en el lugar de trabajo (Tedesco, 2000)”.

La organización y gestión de los programas de formación continua, en su ruta de capacitación, actualización y perfeccionamiento docente presenta mayores dificultades que el subsistema de formación inicial en el cual se definen con claridad las instituciones responsables, los objetivos y procesos involucrados. En efecto, existe una deficiente evaluación y seguimiento de los programas y en consecuencia, no es clara su incidencia en el desarrollo profesional docente, constituyéndose en un gran reto para el sistema de formación. A partir de la Ley 715 de 2001, es responsabilidad del Estado y, en esta medida, es organizada y financiada por las entidades gubernamentales nacionales o regionales. Se desarrolla a través del PTFD, liderado por las respectivas secretarías de educación, con la asesoría del CTFD.

La segunda ruta de formación continua está constituida por los programas de formación posgradual, dirigidos al perfeccionamiento científico, tecnológico e investigativo de los docentes, a nivel de especialización, maestría, doctorado y postdoctorado en educación, en los términos contemplados por la Ley 30

de 1992. Este tipo de formación surge de la iniciativa del docente y, en esta medida, es financiada por él mismo, aunque en algunos casos, se otorgan apoyos financieros del MEN o las Secretarías departamentales y municipales.

En este sentido, el Sistema de Formación y Desarrollo Profesional Docente debe incentivar que la mayoría de los docentes tengan como meta acceder a este nivel de profesionalización, como expresión del compromiso de profesionalización para el mejoramiento de su desempeño y el logro de mejores condiciones laborales y de vida.

Desde esta perspectiva, los objetivos del subsistema de formación continua son:

1. Impulsar la formación pos gradual y las propuestas de actualización, capacitación y perfeccionamiento docente hacia el mejoramiento de competencias profesionales -funcionales y comportamentales- para la solución de problemáticas educativas.
2. Cualificar la formación de los docentes en ejercicio para generar transformaciones curriculares que fomenten el desarrollo de competencias de los niños, niñas y jóvenes.
3. 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.
4. Cualificar la oferta de formación continua para que sea pertinente a los planes territoriales de formación docente.
5. Integrar los medios y tecnologías d la información y la comunicación MTIC a las actividades de la práctica pedagógica y de gestión educativa y el aprendizaje de una lengua extranjera para el desarrollo profesional docente en el mundo globalizado, como complemento de los aprendizajes de la formación inicial.

El subsistema de formación continua involucra los siguientes actores:

1. El MEN, con funciones de dirección, encargado de la formulación de políticas para el subsistema de formación continua, de directrices para su desarrollo y de apoyo a las secretarías de educación. Igualmente, con funciones de regulación y control, a través del sistema de aseguramiento de la calidad que otorga el registro calificado obligatorio para el inicio de los programas de posgrado y dirige el sistema de acreditación de alta calidad de los programas.
2. Las instituciones oferentes de las propuestas de formación continua, de la ruta de capacitación, actualización y perfeccionamiento, a saber: escuelas normales superiores, facultades de educación, las ONG, grupos de investigación y otras entidades o asociaciones académicas, y el MEN en alianza con entidades del sector educativo. Están encargadas de desarrollar los programas, de acuerdo con las especificidades señaladas en los PTFD. Las facultades de educación, son responsables de la formación pos gradual, en sus distintos niveles.
3. Las Secretarías de Educación de las entidades territoriales certificadas, departamentales y municipales, encargadas de las funciones de elaboración, seguimiento y evaluación de los planes territoriales de formación, con la asesoría de los CTFD. Igualmente encargadas de la información, promoción y motivación de la participación de los actores involucrados en el proceso de formación continua de docentes.
4. Los establecimientos educativos, encargados de elaborar y desarrollar los planes de mejoramiento institucional y participar en los programas de formación docente, en concordancia con las políticas de formación, los planes territoriales, las necesidades institucionales y contextuales. Como escenario de las prácticas pedagógicas deben posibilitar, los procesos de articulación de actores e instancias de formación para el desarrollo de proyectos de acción e investigación educativa, en coordinación con las instituciones formadoras.

2.5. PLANES TERRITORIALES DE FORMACIÓN DOCENTE.

El Decreto 709 de 1996 establece el reglamento general, las orientaciones y los criterios para el desarrollo de Programas de Formación de educadores y crea condiciones para su mejoramiento profesional, estipula que todas las entidades territoriales deben formular un plan de formación de educadores que muestre la identificación y análisis de las prioridades sobre necesidades de actualización, especialización, innovación, investigación y

perfeccionamiento de los maestros y los directivos. Dicho plan es emitido por los CTFD. Desde esta perspectiva:

“Los Planes territoriales de Formación Docente pueden entenderse como el conjunto de programas, proyectos, estrategias y acciones coordinadas que tienen como propósito el mejoramiento del desempeño profesional docente, a partir del desarrollo de competencias que le permitan a los docentes intervenir de manera pertinente y relevante en la organización de los aprendizajes escolares. Representan la concreción de las políticas educativas de formación docente, en un determinado territorio y periodo específico y comprenden las diversas acciones formativas que buscan responder al diagnóstico de necesidades de formación (MEN, 2012)”.

Atendiendo a estas consideraciones, el Decreto 709 de 1996 plantea como campos de estructuración de la formación continua los siguientes:

1. Formación Pedagógica que proporciona los fundamentos para el desarrollo de procesos cualificados integrales de enseñanza y aprendizaje, debidamente orientados y acordes con las expectativas sociales, culturales, colectivas y ambientales de la familia y de la sociedad.
2. Formación disciplinar específica en un área del conocimiento que lleve a la profundización en un saber o disciplina determinada o en la gestión de la educación.
3. Formación científica e investigativa que brinde los fundamentos y la práctica para la comprensión y aplicación científica del saber y la capacidad para innovar e investigar en el campo pedagógico.
4. Formación deontológica y en valores humanos que promueva la idoneidad ética del educador, de manera tal que pueda contribuir efectivamente con los educandos, a la construcción permanente de niveles de convivencia, tolerancia, responsabilidad y democracia.

Estos campos de estructuración son fundamentales para la organización de los PTFD.

2.6. LA CALIDAD EDUCATIVA ASOCIADA A LA FORMACIÓN DOCENTE.

La calidad de la educación es un término complejo y polisémico, sin embargo, existen algunos acuerdos generales que depositan en la calidad educativa todas las acciones para mejorar procesos pedagógicos, administrativos, funcionales y de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes. En este contexto, cada gobierno, cada escuela, cada sistema educativo enfrenta de diferentes maneras y formas las actuaciones para conseguir

mejorar. En otras palabras, las políticas de calidad educativa se centran en lo que se quisiera fuese la escuela, sin embargo, esta visión se sesga a la mirada de los actores dirigentes, organizaciones económicas y a expertos educativos, y a partir de allí, surgen estrategias y puesta en escena de acciones emergentes a la solución de problemas detectados en diagnósticos y evaluaciones.

2.6.1. DEFINICIÓN Y ORIGEN DE LA CALIDAD EDUCATIVA.

Hablar de calidad educativa es sumergirse en un campo difuso conceptualmente, con un alto grado de subjetividad, donde se están realizando múltiples intentos de concretizar aspectos generales que guíen los procesos allí inmersos y sobre todo que mejoren los sistemas educativos. Los estudios al respecto son amplios, sin embargo la última palabra no se ha dicho, las escuelas son en sí misma nichos de procesos y resultados en forma simbiótica, casi inseparables, su fragmentación sesga la mirada, al igual, que los contextos, así, la generalización no es funcional, mucho menos la comparación, entonces, ¿Qué hacer para que se instauren procesos de calidad en las escuelas?, ¿Cómo llegar a converger en un concepto de calidad educativa que sea incluyente?, ¿Qué peligros surgen al observar desde la óptica de calidad los procesos escolares?.

Históricamente, el concepto de *calidad de la educación* se gestó bajo circunstancias que concebían a las escuelas como empresas de producción en línea, arrancándole de raíz el aspecto humano y los procesos de formación personal, tanto así, que consideran al estudiante un producto terminado, medido por los resultados de pruebas estandarizadas y al maestro como un obrero que posee un paquete instruccional prediseñado por *expertos*; todo bajo una lógica de eficiencia social donde lo único importante son los resultados. Concepción traída desde el mundo empresarial, en los años sesenta, e instaurada en países desarrollados, *una vez superados los retos de acceso y permanencia en el sistema educativos, los poderes públicos empezaron a preocuparse por el uso eficiente de los recursos y por el logro de resultados* (Egido, 2005), principalmente con el movimiento de escuelas eficaces y los estudios de Economía en Educación.

Sin embargo, pensar en un concepto general que pueda definir calidad aun es difícil por la subjetividad que conlleva, debido a la diversidad y variabilidad en el tiempo y en el espacio en la se puede ubicar la escuela y por los valores que le impregnan las personas que evalúan y actúan allí. La Asociación Española de Normalización y Certificación –AENOR- propone como definición de calidad la facultad de un conjunto de características inherentes de un producto, sistema o proceso para cumplir los requisitos de los clientes y de otras partes interesadas. Aplicando el concepto al ámbito

educativo, Aguerrondo (2009) asegura que existe calidad cuando hay un equilibrio entre la macropolítica, como proyecto político vigente y los propósitos y propuestas ejecutadas dentro de la institución educativa; en este sentido, el concepto de calidad tiene tal fuerza, que puede ser utilizado en cualquier componente en el campo educativo, ya que, puede considerarse incluyente, totalizante, abarcante y multidimensional, ya que se puede hablar de calidad de procesos, calidad en la infraestructura, calidad pedagógica, calidad de los aprendizajes, entre otros, teniendo claro los criterios y los parámetros evaluativos que permitan comparar lo planeado con lo ejecutado, la realidad con la necesidad, los resultados con el proceso.

En consecuencia, existen dos enfoques de la calidad educativa, por una parte, la calidad puede ser vista como un paquete instruccional diseñada por expertos y que se impone a los sistemas educativos, a partir de procesos técnicos de medición y comparación de resultados, sin ni siquiera interesarse por los contextos, tiempos y procesos desarrollados, esta modalidad se concretiza en las pruebas estandarizadas a estudiantes, las evaluaciones de desempeño de los docentes y los ranking institucionales. Al respecto, Egido (2005) considera que, la gran mayoría de los sistemas de evaluación parten de una estructura preestablecida, en la que no hay espacio para los cambios y que suelen centrarse en los resultados cuantificables del proceso de enseñanza. Para Aguerrondo (2009) el concepto de *calidad de la educación*, así concebido, genera desacuerdos entre la comunidad académica, ya que desde esta mirada, la calidad solo centra su foco en el rendimiento académico de los estudiantes, y estos resultados son los necesarios para fundamentar la eficiencia social, la cual, está ligada a una visión que se le ha denominado *tecnología educativa*, que ha servido de excusa para decir que, la educación actual tiene limitaciones y dificultades.

El otro enfoque se centra en las escuelas y las transformaciones que ocurren en su interior, de acuerdo a una planificación y ejecución de planes de mejoramiento enfocados a optimizar los recursos, procesos y resultados, pero a la vez, realizando un seguimiento constante que permita evaluar los cambios y alcances obtenidos, bajo estos parámetros, cada escuela, focaliza sus propios propósitos de mejoramiento, ejecuta planes de acción y evalúa sus resultados con base en los procesos realizados, con criterios claros de calidad, en concordancia con las macropolíticas y las exigencias sociales.

Estas dos formas de evaluar la calidad educativa, se pensaría, conviven en los sistemas educativos, casi simbióticamente, ya que se presume que una influye sobre la otra, los procesos pedagógicos y administrativos gestados al interior de las escuelas repercuten sobre los resultados finales de la enseñanza, sin embargo, para Egido (2005) no es así, ya que, generalmente solo se visibilizan los resultados. Lo anterior ocurre, con la claridad que

existe, de un lado, una extrema dificultad de alcanzar evaluaciones objetivas de procesos difícilmente tangibles, como son los educativos, de otro lado, críticas fuertes a los juicios valorativos de la calidad, en especial de aquellos que estandarizan los procesos de enseñanza.

Al respecto, resulta evidente la necesidad de integrar estas dos visiones y conformar una que propenda por los procesos propios de cada escuela y los resultados individuales en relación con los alcances de las pruebas estandarizadas; cada escuela tiene su propia micropolítica, los actores que allí conviven le dan una dinámica especial que repercute en la planeación, ejecución y resultados, unos no podrían ser sin los otros, más aun, considerando la escuela como una organización humana cargada de una gran subjetividad.

De acuerdo a lo anterior, la subjetividad y la estandarización son dos de los grandes riesgos que implica la calidad educativa, lo cual, le da un aire de duda e incertidumbre a la comparación generalizada de resultados en las pruebas aplicadas a los procesos de enseñanza, sin embargo, ellos son utilizados como base para la toma de decisiones políticas, mayor riesgo aun, ya que permite focalizar cambios estructurales, procesos de formación docente, incluso sancionar a sus actores bajo resultados que no corresponden a la realidad, ni a los contextos, ni a las posibilidades propias de cada escuela.

La organización, sistematización y normalización de los recursos reservados para educación nos remiten hacia los términos de eficacia y eficiencia, expresiones provenientes de la administración, que aún son confusos y tienen cierta resistencia dentro del gremio educativo, para aclararlos un poco, se realiza la siguiente distinción:

“Mientras calidad sería un proceso de mejora continua, la eficacia puede definirse como la capacidad para conseguir los objetivos o metas propuestas. La eficiencia, por su parte, hace referencia a la capacidad de producir lo máximo con el mínimo tiempo y energía, por lo que se trata de un concepto referido a la relación entre inputs y resultados (Tiana, 1996)”.

En este sentido, a los sistemas educativos se les solicita el logro de determinados objetivos optimizando los medios y los recursos. Además de, la adecuación de los programas académicos, las estrategias de aula y los procesos de enseñanza-aprendizaje para que los resultados vayan en el mismo sentido de los requerimientos y objetivos generales propuestos para el sistema educativo.

2.6.2. LA CALIDAD Y LA FORMACIÓN DOCENTE EN EL ESCENARIO NACIONAL E INTERNACIONAL.

Es importante rescatar algunos lineamientos de calidad de la educación provenientes de organismos internacionales y nacionales que permitan dar una visión amplia sobre la relación de la calidad educativa y la formación docente. Entre los organismos y programas se hace referencia a la UNESCO y el programa LLECE, el Banco Mundial y al MEN.

2.6.2.1. UNESCO Y LLECE.

La UNESCO (1994) reconoce que en América Latina se ha dado un avance en alcanzar la formación profesional de la mayoría de los maestros y ahora es necesario concentrar los esfuerzos en elevar la calidad de esa formación de modo que utilicen técnicas de enseñanza que aseguren aprendizajes razonables de los alumnos. Desde estos términos, la UNESCO (2007), ha construido una posición que se plasma en la concepción de calidad educativa propuesta en la última reunión de ministros del PRELAC, en donde se expresa que *la calidad de la educación en tanto derecho fundamental, además de ser eficaz y eficiente, debe respetar los derechos de todos, ser relevante, pertinente y equitativa. Ejercer el derecho a la educación es esencial para desarrollar la personalidad e implementar los otros derechos.* Esta concepción supone una mirada más compleja al tema de la calidad. Subraya el derecho a la educación, el cual está fundado en los principios de obligatoriedad, gratuidad y la no discriminación.

Un intento para mejorar la calidad de la educación fue la creación por parte de la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad Educativa –LLECE–. En consecuencia, el LLECE (1994) se consolida así en un ambicioso esfuerzo de los países de América Latina y el Caribe por trabajar de manera colaborativa, para aportar información relevante sobre el cumplimiento del derecho a la educación y que ayude a la toma de decisiones. En este marco, el LLECE (1994) ha avanzado en sus objetivos para abordar la evaluación de la calidad de la educación desde una mirada más amplia. Se plantea cuatro objetivos estratégicos:

- Producir información sobre logros de aprendizaje y factores asociados de la región.
- Generar conocimiento sobre evaluación de sistemas educativos y sus componentes: alumnos, docentes, escuelas, programas, políticas, entre otros.

- Aportar nuevas ideas y enfoques sobre evaluación de la calidad de la educación.
- Contribuir a fortalecer las capacidades locales de las unidades de evaluación de los países.

En el área educativa, los objetivos estratégicos de la UNESCO (2014) apuntan a mejorar la calidad de la educación por medio de la diversificación de contenidos y métodos, promover la experimentación, la innovación, la difusión y el uso compartido de información y de buenas prácticas, y estimular un diálogo fluido sobre las políticas a seguir.

2.6.2.2. BANCO MUNDIAL.

Para el Banco Mundial (2008), el logro educativo de los estudiantes importa tanto para el crecimiento económico y el bienestar social nacionales como para el bienestar económico y social individual. En este sentido, Hanushek y Woessmann (2007; citados por el Banco Mundial, 2008) observan la creciente evidencia de que la calidad de los profesores es el ingrediente fundamental para el rendimiento escolar. Una revisión a investigaciones realizadas sobre los países en desarrollo sugiere que el programa de estudios y la pedagogía que los profesores emplean también son importantes para el logro escolar. Heneveld y Craig (1996; citados por el Banco Mundial, 2008) encuentran que un programa de estudios con alcance y secuencia apropiados, con contenidos relacionados con la experiencia de los alumnos, con prácticas didácticas apropiadas como el aprendizaje escolar activo, con discusiones y trabajo en grupo, da insumos básicos en el desarrollo de escuelas eficaces en estos países.

2.6.2.3. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL DE COLOMBIA.

Para el MEN (2014) una educación de calidad es la que logra que, todos los estudiantes, independientemente de su procedencia, situación social, económica y cultural, cuenten con oportunidades para adquirir conocimientos, desarrollar las competencias y valores necesarios para vivir, convivir, ser productivos y seguir aprendiendo a lo largo de la vida. Para lograr este propósito se ha implementado una serie de elementos que propician la calidad, como se evidencia en la Figura 2.

Los elementos para propiciar la calidad en Colombia posee tres ejes fundamentales: los estándares de competencias básicas, la evaluación y el mejoramiento. El primero de ellos propende por el desarrollo de competencias en los estudiantes de todos los niveles educativos en áreas fundamentales del saber. El segundo tiene que ver con el complejo sistema

de evaluaciones realizadas a todos los actores e instituciones que intervienen en el proceso educativo, a saber, estudiantes, docentes e instituciones educativas. Y el tercero de ellos, es consecuencia de los resultados de los dos anteriores y se focaliza en los planes de mejoramiento que deben emprender los actores e instituciones que presentan debilidades en sus procesos de evaluación de calidad.

Los elementos para propiciar la calidad en Colombia posee tres ejes fundamentales: los estándares de competencias básicas, la evaluación y el mejoramiento. El primero de ellos propende por el desarrollo de competencias en los estudiantes de todos los niveles educativos en áreas fundamentales del saber. El segundo tiene que ver con el complejo sistema de evaluaciones realizadas a todos los actores e instituciones que intervienen en el proceso educativo, a saber, estudiantes, docentes e instituciones educativas. Y el tercero de ellos, es consecuencia de los resultados de los dos anteriores y se focaliza en los planes de mejoramiento que deben emprender los actores e instituciones que presentan debilidades en sus procesos de evaluación de calidad.

Figura 2. Elementos que propician la calidad de la educación en Colombia.



Fuente: MEN (2012).

En esta estructura organizativa es de vital importancia el maestro y así lo reconoce el Ministerio en su política de calidad, al establecer entre uno de los ítems del enfoque de calidad: diseñar e implementar una estrategia articulada de desarrollo profesional de la carrera docente y directiva docente, en función del fortalecimiento institucional. Como es de notarse, desde este enfoque, se establece una concordancia entre formación profesional y los resultados de calidad de estudiantes e instituciones educativas.

Como parte de la estrategia de formación docente se articula el impulsar el desarrollo de proyectos estratégicos para la competitividad:

- Inglés como lengua extranjera.
- Uso de medios y nuevas tecnologías.
- Competencias laborales.

Bajo este panorama, el país se está trazando un derrotero que transforma la práctica pedagógica en la educación para los colombianos, pues, el objetivo es elevar los requisitos de la calidad de los programas de formación para los docentes en todo el territorio nacional.

Para el MEN (2014), competencias, estándares, evaluación, Planes de Mejoramiento y Proyecto Educativo Institucional conforman el ciclo que impulsa y sostiene la calidad, con el apoyo, participación y compromiso de las instituciones y su comunidad educativa.

2.6.2.4. PLAN NACIONAL DE DESARROLLO DE COLOMBIA 2010-2014.

El Plan Nacional de Desarrollo –PND- es el instrumento gubernamental de planeación y el medio legal por el cual se dan a conocer los objetivos del Gobierno Nacional y su gestión, además de permitir la evaluación de resultados. Para el año 2010 – 2014, el Presidente de la República, Juan Manuel Santos, propuso en el PND, *Prosperidad para todos*, las metas de los sectores primordiales para el desarrollo socioeconómico de Colombia.

El PND (2011), *Prosperidad para todos 2011 - 2014* contempla que la educación es quizá la herramienta más efectiva para reducir la inequidad y alcanzar igualdad de condiciones para la generación de ingresos. Es a través de una educación equitativa, de calidad y con pertinencia, como la población puede acceder con mayor facilidad a un empleo formal o emprender con más posibilidades de éxito una iniciativa empresarial, sin olvidar los múltiples efectos positivos que genera la educación sobre el desarrollo personal de los individuos.

El PND (2011) sostiene que, aunque en los últimos años se lograron avances sustanciales en cobertura, Colombia enfrenta todavía grandes retos para mejorar la calidad y pertinencia de la educación en todas sus etapas. En este sentido se debe fortalecer y desarrollar:

1. La garantía de acceso universal a la educación básica, haciendo especial énfasis en la calidad del servicio, procurando reducir las distancias entre prestadores públicos y privados, y haciendo hincapié en la importancia de asegurar la permanencia de los estudiantes en el sistema.

2. Mejorar la infraestructura educativa y adecuarla a los riesgos derivados del cambio climático.
3. Dar especial atención al acceso en el nivel de educación media.
4. Mejorar la cobertura y pertinencia de la educación superior y en particular de la educación técnica y tecnológica *-Educando para la innovación y productividad-*.
5. Dinamizar y mejorar la cobertura y pertinencia de la formación para el trabajo, introduciendo esquemas competitivos y de aseguramiento de la calidad.

El Gobierno Nacional pretende mejorar, según lo expuesto en el PND, los aprendizajes de los estudiantes actuando sobre los diferentes factores que se encuentran asociados a su desempeño. Se han identificado cinco factores comunes que son determinantes a la hora de intervenir de manera integral para lograr el mejoramiento de la calidad en tiempos moderados y a largo plazo:

1. Lo pedagógico: por un lado, la claridad de los docentes y los directivos docentes sobre los aprendizajes básicos que debe lograr un estudiante en cada nivel de su formación; por otro lado, el conjunto de materiales didácticos.
2. La gestión escolar, referida a todas las variables que permiten hacer seguimiento y fortalecer las instituciones educativas. Entre ellas figuran los resultados de aprendizaje, los sistemas de incentivos y el uso efectivo del tiempo escolar.
3. La formación y acompañamiento de los docentes y los directivos docentes para fortalecer la formación disciplinaria y didáctica de los alumnos.
4. La infraestructura de apoyo a las instituciones educativas, de tal manera que puedan contar con las condiciones básicas para garantizar su funcionamiento y mejora continua.
5. Las alianzas estratégicas con diferentes sectores de la sociedad y el trabajo con los actores educativos, en el propósito de lograr una movilización social en torno a la importancia de la educación y las metas propuestas en el país para dicho sector.

Para dar cumplimiento al PND, el MEN planteo el Plan Sectorial de Educación 2011-2014, *Educación de calidad – El camino para la prosperidad-*, con el propósito de articular los compromisos del Gobierno Nacional con los del sector educativo, como un dinamizador de los planes de mejoramiento educativo en el país.

2.6.2.5. PLAN SECTORIAL DE EDUCACIÓN COLOMBIA, 2011 – 2014.

El Plan Sectorial 2011-2014 representa un pacto que defiende el derecho a la educación y a la calidad de la misma. Bajo la visión del MEN (2011), orienta acciones para lograr en 2014 una reducción significativa de las brechas de inequidad y el reconocimiento de Colombia como uno de los tres países con mejor calidad de la educación de América Latina, y como un modelo de eficiencia y transparencia a nivel nacional e internacional.

El Plan Sectorial de Educación 2011–2014 se fundamenta en los lineamientos del Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2016, cuya finalidad primordial es lograr que en 2016, la educación sea un derecho cumplido para toda la población y un bien público de calidad, garantizado en condiciones de equidad e inclusión social por el Estado, con la participación co-responsable de la sociedad y la familia en el sistema educativo. De igual forma, da cumplimiento de lo ordenado por la Ley General de Educación 115 de 1994, la Ley 1450 de 2011 y la política educativa del Gobierno Nacional, contenida en el Plan Nacional de Desarrollo 2010 - 2014.

La política de calidad en el Plan Sectorial de Educación 2011–2014 propone que:

“Una educación de calidad es aquella que forma mejores seres humanos, ciudadanos con valores éticos, respetuosos de lo público, que ejercen los derechos humanos y conviven en paz. Una educación que genera oportunidades legítimas de progreso y prosperidad para ellos y para el país. Una educación competitiva, que contribuye a cerrar brechas de inequidad, centrada en la institución educativa y en la que participa toda la sociedad (MEN, 2011)”.

Teniendo en cuenta este concepto, se han establecido cinco programas estratégicos para desarrollar la política de calidad, que responden al Plan Nacional de Desarrollo: Transformación de la Calidad Educativa; Formación para la Ciudadanía; Calidad para la Equidad; Aseguramiento de la Calidad Educativa en los Niveles Preescolar, Básica y Media, y Programa Nacional de Formación de Educadores.

En este sentido, el MEN (2011) estableció el Plan Nacional de Formación Docente, como uno de los proyectos estratégicos para desarrollar la política de calidad, en concordancia con el Plan Nacional de Desarrollo. El programa

será liderado por el Plan Nacional de Formación Docente en coordinación con aliados, entidades territoriales, universidades y comunidad en general, como una oportunidad para que los docentes del país fortalezcan sus competencias profesionales, y de esta manera se logren fortalecer las competencias de los estudiantes.

2.6.2.5.1. FORMACIÓN SITUADA SUSTENTADA EN ACOMPAÑAMIENTO.

Se afirma en el Plan Sectorial de Educación 2011 -2014 que la formación de educadores es un objetivo transversal de los proyectos que buscan la calidad educativa, particularmente en el marco de los Programa para la Transformación de la Calidad Educativa y de Formación para la Ciudadanía. Con el propósito de cualificar las prácticas de aula de los docentes, se implementará un plan de formación virtual y presencial, basado en un proceso de acompañamiento continuo y situado. A través del programa de Transformación de la Calidad, se seleccionarán educadores que demuestren desempeños altos para que se formen cómo tutores de otros educadores que requieren este apoyo.

De tal manera que, el MEN (2010) afirma que, el componente de formación situada sustentada en acompañamiento, enfoca la generación y estructuración de oportunidades para que el cuerpo docente fortalezca y afine las prácticas de aula, relacionadas con la creación, puesta en marcha y mejoramiento de ambientes de aprendizaje efectivos en contextos especialmente difíciles. Comprende una estrategia de interacción de comunidades de aprendizaje, complementada con una de tutoría al cuerpo docente de cada establecimiento educativo y el desarrollo de la capacidad de formación, que incluye procesos de sistematización y difusión de las lecciones aprendidas en contextos difíciles.

Esta estrategia implica la selección y formación de un grupo selecto de educadores para que desarrollen el acompañamiento de sus pares. La estrategia exige, entonces cien formadores que se encargarán del acompañamiento de tres mil tutores que a su vez serán quienes llegarán al colectivo de docentes en cada establecimiento educativo. Esta estrategia es no sólo un incentivo y reconocimiento a los docentes que obtienen mejores desempeños sino que permite la creación de redes de aprendizaje colaborativo entre educadores.

2.6.2.5.2. PLAN NACIONAL DE LECTURA Y ESCRITURA.

EL plan Sectorial de Educación 2011-2014 señala que es preciso adelantar acciones desde la escuela que favorezcan el desarrollo de las competencias comunicativas, y lo hagan teniendo en cuenta el desempeño del ser humano

como ciudadano capaz de asumir una posición legítima frente a las diversas situaciones sociales, políticas, culturales y económicas de su contexto.

El Plan incluirá estrategias de formación de docentes y directivos docentes para mejorar sus prácticas, así como para promover el gusto por la lectura y la escritura en distintos espacios y tiempos, propiciando la participación de docentes de todas las áreas, desde transición hasta grado 11 y de quienes tengan a cargo los niños en educación inicial y con necesidades educativas especiales.

2.6.2.5.3. FOMENTO A LA FORMACIÓN POSGRADUAL.

Los docentes y directivos con desempeños sobresalientes tendrán la oportunidad de acceder a programas de formación a nivel de maestría en universidades del país, con el apoyo de beneficios económicos a través de créditos condonables.

2.6.2.5.4. PLAN DE FORMACIÓN VIRTUAL Y PRESENCIAL DE EDUCADORES.

La formación de educadores es un objetivo transversal de los proyectos que buscan la calidad educativa, particularmente en el marco de los Programa para la Transformación de la Calidad Educativa y de Formación para la Ciudadanía. Con el propósito de cualificar las prácticas de aula de los docentes, se pretende implementar un plan de formación virtual y presencial, basado en un proceso de acompañamiento continuo y situado. A través del programa de Transformación de la Calidad, se seleccionarán educadores que demuestren desempeños altos para que se formen cómo tutores de otros educadores que requieren este apoyo.

Así mismo, se brindarán lineamientos de apoyo para la formación de educadores en la atención a poblaciones diversas, vulnerables y con necesidades educativas especiales.

2.6.2.5.5. CRITERIOS BÁSICOS DE CALIDAD PARA LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN CONTINUA EN COLOMBIA.

Retomando los principios básicos de la política educativa del Plan Sectorial para la formación continua, el MEN (2012) propone los siguientes criterios básicos de calidad, adecuados a las necesidades y características de cada unidad territorial:

En cuanto al primer principio, la formación integral, se sugiere que las propuestas involucren de manera sistemática los tres ámbitos fundamentales del desarrollo humano propuestos por la UNESCO (2014): el desarrollo cognitivo con las actividades del pensar - conocer; el desarrollo social

representado en los aprendizajes para interactuar con los demás en el espacio de la sociedad y la cultura y el desarrollo emotivo, referido a las formas de expresión de la subjetividad.

Se busca con este criterio que los docentes entiendan el sentido de la educación como proyecto de desarrollo humano, articulado a las competencias para la acción, para que puedan transferir sus significaciones y valoraciones al trabajo de aula.

Con respecto al segundo principio, la sólida formación del maestro en su disciplina de especialización y en estrategias de aprendizaje, hace pensar en el criterio de actualización de los docentes a partir de los nuevos desarrollos de las ciencias a la par con la apropiación de estrategias para orientar los aprendizajes escolares. Este criterio sintetiza la articulación entre lo disciplinar con el conocimiento pedagógico y didáctico.

En relación con el tercer principio, apoyo y seguimiento a las prácticas de enseñanza, se trata de hacer de las prácticas el objeto central de las propuestas de formación. Esto significa que los docentes logren comprender sus propias acciones y a través de la reflexión, guiada desarrollen competencias para sistematizar las prácticas; es decir establecer qué se hace, cómo, el por qué y para qué de las acciones. Lo anterior demanda planeación conjunta de las instituciones formadoras y otras instancias oferentes de los programas y los establecimientos educativos, para la planificación y desarrollo de las acciones de seguimiento.

En cuanto al cuarto principio, relación entre la propuesta de formación continua y la formación inicial del docente, se plantea como criterio que la opción que elija el docente tenga orientación hacia una ruta específica de especialización y desarrollo docente, derivada de sus propias necesidades e intereses de profesionalización. En este sentido es importante que las propuestas posibiliten la reflexión del docente no sólo sobre sus esquemas de acción sino los de decisión, en correspondencia con su accionar pedagógico.

Los anteriores criterios buscan orientar los procesos de formación continua a la integralidad de la labor docente que compromete el conocimiento del docente, sus motivaciones e intereses, las rutas de formación, el conocimiento de los niños y jóvenes como sujetos de aprendizaje, de los contextos como espacios de interacción y la búsqueda de alternativas para el mejoramiento continuo de sus prácticas.

2.7. MODELO TEÓRICO-CONCEPTUAL.

Los modelos son hoy en día una herramienta fundamental de análisis, descripción y predicción que la ciencia dispone para llevar a cabo la sistematización, control y comprensión de los aspectos más relevantes de la realidad social. Para Calvo (2009), los modelos expresan las relaciones entre las variables consideradas significativas para el funcionamiento del sistema, reduciendo el fenómeno a sus líneas fundamentales, hecho que permite traducir la realidad a un lenguaje lógico y matemático que sirva de soporte estructural para realizar tentativas de explicación y evaluar la eficacia de las hipótesis comprobando a posteriori su funcionamiento en la realidad, y escogiendo, de entre los modelos posibles, aquellos que mejor se adapten empíricamente al fenómeno que se estudia.

El mismo autor plantea que, para la formación del modelo son fundamentales los datos empíricos obtenidos a partir de la experiencia. Estos datos -que muchas veces se expresan en forma de Tablas y gráficos- indican la manera con la que ciertas variables dependen y se relacionan entre sí. Para ello es preciso suponer que los diversos aspectos de la realidad son reducibles, en última instancia, a un esquema más o menos abstracto que permita recomponer y analizar con más claridad el fenómeno que se estudia. El modelo necesita la elección de variables relevantes, es decir, de conceptos que se refieran primordialmente a los aspectos hipotéticamente fundamentales de la experiencia y que permitan enunciar formulaciones intersubjetivas, hechos, enunciados de observación aceptados.

A partir de aquí podemos buscar una ley que se ajuste a los datos experimentales y comprobar la validez de un modelo sometándolo a condiciones experimentales. La contrastación con la realidad es en última instancia quien decide la utilidad del modelo, su éxito, hasta el punto de que un modelo inicial puede sufrir todo tipo de modificaciones para adaptarlo al sistema que trata de representar, perfeccionándolo, o ser abandonado y sustituido por otro que parta de principios completamente diferentes.

Partiendo de la base teórica expuesta hasta este punto, se propone un Modelo Teórico-Conceptual –Figura 3–, en el cual han quedado plasmadas las relaciones establecidas en la hipótesis que comprueban los vínculos entre los elementos de los PTFD y las metas educativas colombianas, asociadas al Plan Sectorial 2011-2014.

El Modelo Teórico-Conceptual propuesto se asocia al modelo de ecuaciones estructurantes que permite, según Ramírez, Melo y Salazar (S/F), realizar una serie de técnicas estadísticas multivariantes para examinar simultáneamente una serie de relaciones de dependencia, permitiendo

modelar relaciones complejas y contestar a las preguntas de investigación interrelacionadas en un simple, sistémico y comprensivo análisis.

El modelo, en su conjunto, se centra, principalmente, entre las relaciones de los elementos emergentes de los PTFD representados en la calidad de los programas de formación docente, el compromiso de los docentes para participar en los programas y el desarrollo de competencias, y pretende explicar las relaciones de los mismos con las metas educativas colombianas en el periodo 2011-2014.

2.7.1. DESCRIPCIÓN DE VARIABLES.

A continuación se describe brevemente cada una de las variables consideradas en la presente investigación, las cuales fueron creadas y desarrolladas en su totalidad para este estudio, considerando, por supuesto, una amplia base bibliográfica.

2.7.1.1. VARIABLES LATENTES.

También llamadas constructos, factores o variables no observadas. Son variables que no pueden ser observadas directamente y tienen que ser inferidas a partir de sus efectos en las variables observadas. Para el estudio se llamara variable latente independiente a Calidad de los Programas de Formación docente, y variables latentes dependientes a Oferta de los Programas de Formación, Desarrollo de Competencias Docentes, Cobertura de los Programas de Formación, Participación de los Maestros en Programas de Formación y Pertenencia de los Programas de Formación.

2.7.1.1.1. CALIDAD DE LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN DOCENTE.

La calidad de los programas de formación docente, es una variable latente endógena, que Cardoso y Cerecedo (2011) la definen como la síntesis de atributos que poseen los Programas de Formación relacionadas con las características de oferta, pertinencia, cobertura, currículo, buscando su significado en la excelencia. De tal manera que, como afirma Cardoso (2006), la buena o la excelente calidad de los programas educativos es un imperativo insoslayable, más aun cuando sus impactos en la producción de bienes y servicios son determinantes para la independencia o la falta de ésta en términos económicos.

En este sentido, y parafraseando a Marqués (2008) la calidad educativa de un programa de formación puede ser vista desde tres dimensiones: 1) Un programa de formación será considerado de calidad si logra sus metas y los objetivos previstos; 2) Un programa de formación será de calidad si incluye contenidos valiosos y útiles, que respondan a los requerimientos necesarios

para formar y preparar profesionales excelentes, acordes con las necesidades sociales, que los provean de herramientas valiosas para la integración del individuo en forma completa a la sociedad y 3) Un programa de calidad será aquel que cuente con los recursos necesarios y, sobre todo, que los emplee de manera eficiente, es decir, una buena planta física, laboratorios, así como un buen sistema académico y administrativo, incluyendo apropiadas técnicas de enseñanza y un equipo suficiente.

De modo que, esta variable latente independiente o exógena se centra, como lo afirma Gago (2005), en la relación entre oferta, pertinencia, cobertura, participación y desarrollo de competencias y eficacia, coherencia, pertinencia y la viabilidad de los programas de formación a docentes emitidos desde los Planes Territoriales de Formación Docente, teniendo como indicadores la oferta, la pertinencia, la cobertura, la participación y desarrollo de competencias de los docentes en ejercicio.

2.7.1.1.2. LA OFERTA DE PROGRAMAS DE FORMACIÓN.

Son los diversos programas de formación ofrecidos a los maestros en ejercicio en correspondencia con la demanda de los mismos, bajo criterios de calidad académica y en relación con las necesidades del contexto social y educativo.

Para Cárdenas, González y Álvarez (2010) la oferta de programas de formación debe estar acompañada de la creación de conocimiento local y el desarrollo científico del país en el campo de la formación y desarrollo profesional.

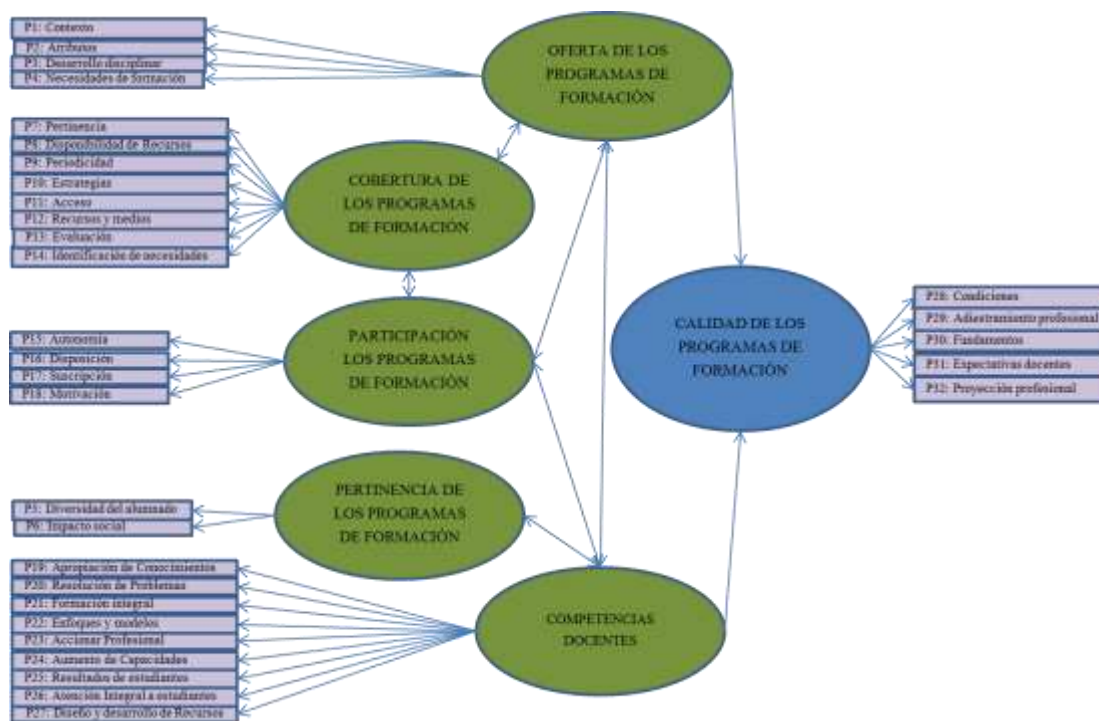
2.7.1.1.3. LA PERTINENCIA DE LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN.

La pertinencia es un criterio relacionado con la satisfacción de las expectativas y necesidades sociales por parte del programa de formación, en este sentido, Cardoso y Cerecedo (2011) consideran que en esta variable se integra el entorno social, cultural y económico en el que se desenvuelve el programa de formación, así como los requerimientos que la sociedad ha establecido para su funcionamiento. Tal y como lo menciona Cardoso (2006), el grado de pertinencia social de un programa de formación se mide por el impacto social que genera, por el flujo de repercusiones y de transformaciones de sentido que se producen objetivamente en la sociedad de su entorno, como efecto del cúmulo de aportes que realiza dicho programa.

Lo anterior se relaciona con aspectos que se han determinado como fundamentales al abordar las expectativas de los profesores en cuanto a su participación en programas de profesionalización. A propósito, González

(2003) distingue dos de ellas, en primer lugar, los docentes consideran necesario diseñar programas en los cuales se trabaje con los maestros desde sus realidades sociales y culturales. Los programas deben, entonces, conocer y valorar las particularidades de las comunidades de donde provienen los maestros y deben ser coherentes con sus necesidades y expectativas. En este sentido, los programas propuestos deberían responder a la necesidad de apoyo que sienten los profesores al tener que enfrentar condiciones sociales y económicas críticas en sus comunidades, al igual que en sus factores laborales. En segundo lugar, los docentes esperan contar con cursos de formación continuada en los cuales puedan tener opciones variadas para aumentar su manejo y conocimiento del área del conocimiento propio.

Figura 3. Modelo Teórico-Conceptual para analizar los elementos de los Planes Territoriales de Formación Docente con relación a las metas educativas colombianas 2011-2014.



Fuente: Elaboración propia.

2.7.1.1.4. LA COBERTURA DE LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN.

Es la capacidad para dar respuesta a todos los requerimientos de formación docente según los recursos asignados, el tiempo y permanencia de los programas de formación, al igual que, las diferentes estrategias y opciones de formación que están a disposición de los maestros.

Con base en esto, se asume que un programa será equitativo en la medida que ofrezca opciones distintas para las distintas circunstancias de los maestros. De esta forma, el programa será más accesible a quienes tengan restricciones económicas, de tiempo, de horario, de lugar de residencia, pero al mismo tiempo debe estar acompañado de una diversidad de opciones en lo que hace a las modalidades para cursar y acreditar las materias, los horarios, los planteles, los servicios e instalaciones disponibles para personas con incapacidades, la realización de los trámites y otras gestiones. De esta manera, Cardoso y Cerecedo (2011) plantean que, de lo que se trata es de ofrecer una gama amplia de opciones y oportunidades para educarse, pero para que la oportunidad sea genuina se requiere que el programa educativo sea de buena calidad.

También en la cobertura se tiene en cuenta el acompañamiento, reconocimiento, tratamiento y solución de las dificultades y problemas de gestión educativa que se presentan en la planeación y ejecución de los programas de formación en cuanto a recursos financieros y humanos, en el marco de la participación de los actores involucrados.

Desde ahí, es importante la implementación de procesos de evaluación y seguimiento ya que permite, tomar decisiones en cuanto a la planeación, análisis de necesidades y logro de soluciones pertinentes a los problemas encontrados en los programas de formación, pero además, de mejoramiento para futuros programas.

2.7.1.1.5. LA PARTICIPACIÓN DE LOS MAESTROS EN PROGRAMAS DE FORMACIÓN.

Según Freeman (1989) la formación docente se entiende como desarrollo profesional cuando se generan cambios en los maestros evidenciados a través del aumento o la modificación de la atención que se presta de manera consciente a asuntos determinados. Esta estrategia, según Cárdenas y Otros (2010), se concentra más en la actitud y la conciencia del docente y en consecuencia, el desarrollo depende altamente del docente como individuo, ya que las soluciones las genera el docente con o sin la ayuda del colaborador, pues es el docente quien debe tomar las decisiones.

Desde este punto de vista, los autores mencionados sostienen que la participación de los maestros en los programas de formación se centran en el cambio y aprendizaje del docente, quien en el marco de una sociedad en constante transformación debe estar preparado y ser susceptible a cuestionar, a retar los modelos establecidos y a buscar el cambio. Estos procesos de cambio se presentan en las distintas esferas de la vida tales como en lo político, lo tecnológico, lo ambiental y, por su puesto, lo personal.

En este sentido, la remuneración de los maestros es vista como un tema crucial para la calidad de la enseñanza, para el caso de Colombia, específicamente para los maestros regidos por el Decreto 1278 de 2002, la remuneración viene de la mano con la formación, motivo por el cual se convierte en una motivación que tienen los maestros para obtener, a partir de la formación docente, ascensos y reconocimientos económicos laborales, en este sentido, Liang (2003) sostiene que, la variable predictiva más consistente e importante de la remuneración de los docentes son los años de estudio, sin embargo, De Moura y Loschpe (2007) afirman que, las remuneraciones inadecuadas redundan en la falta de motivación y baja calidad de las personas que optan por el magisterio.

De ahí que, es necesario mencionar que los principales responsables de la calidad de los programas de formación son los maestros, ya que son ellos quienes investigan y propician el aprendizaje, ellos son los principales agentes de la calidad de un programa pues son el enlace directo y tangible entre éste, la Institución Educativa y la sociedad. Para Arredondo (2002) la calidad ejemplar de los docentes en sus quehaceres, es el fundamento y estándar de la calidad del proceso educativo, sea en la docencia o en la investigación. Esto significa que lo que ocurre en el aula, es primordialmente responsabilidad de los docentes y depende, en gran medida, de su compromiso con la formación continua y la aplicación de nuevas estrategias metodológicas derivadas de la formación en el aula de clase.

De igual forma, hace referencia a la participación en los programas que se impulsan en diferentes áreas para la consolidación de competencias en los maestros desde las diferentes dimensiones del ser humano, pero también, del fortalecimiento epistemológico, investigativo, disciplinar, teórico y pedagógico de los maestros. Según Richards y Farrell (2005) existen unos saberes propios de la formación docente continua que se resumen en:

- a. Conocimiento de la materia propia de su formación.
- b. Experticia pedagógica.
- c. Auto-reflexión: conciencia propia.
- d. Entendimiento de los aprendices.
- e. Entendimiento del currículo y de los materiales.
- f. Avance en la carrera profesional.

De modo que, esta variable medida se relaciona con la motivación, la autonomía y responsabilidad de los maestros frente a los programas de formación.

2.7.1.1.6. DESARROLLO DE COMPETENCIAS DOCENTES.

Según Vaillant (2007), en Colombia, se avanzó en la línea de controlar la oferta de formación continua a través de la determinación de perfiles profesionales docentes y de competencias mínimas de ámbito nacional. Este listado incluye actitudes deseables de un maestro a fomentarse en los cursos y permite verificar que los docentes mantienen niveles de idoneidad, calidad y eficiencia en el desempeño de sus funciones que justifiquen la permanencia en el cargo, los ascensos en el escalafón y las reubicaciones salariales dentro del mismo grado.

El desarrollo de competencias profesionales hace referencia a la consolidación de programas de formación docente relacionados con la apropiación y desarrollo de conocimientos, actitudes y prácticas que permitan al maestro resolver problemas que se presentan en el entorno escolar. Para Tobón (2006) el desarrollo de competencias en los maestros constituye la base fundamental para orientar el currículo, la docencia, el aprendizaje y la evaluación desde un marco de calidad, ya que brinda principios, indicadores y herramientas para hacerlo. Ya que, por un lado, formalizan los desempeños que se esperan de las personas y por otro, dinamiza desde el currículo la evaluación continua de las estrategias didácticas, la idoneidad, la gestión de calidad, entre otros.

A propósito, la OCDE (2005) menciona que las competencias profesionales para los maestros deben de tener una combinación de atributos con relación al conocer y comprender –conocimiento teórico de un campo académico-; el saber cómo actuar –la aplicación práctica y operativa a base del conocimiento-; y el saber cómo ser –valores como parte integrante de la forma de percibir a los otros y vivir en contexto–.

Por consiguiente, el desarrollo de competencias está encaminado a mejorar el desempeño profesional del maestro reflejado en la implementación de estrategias innovadoras en el aula. En cuanto al mejoramiento del desempeño profesional se ha de considerar que el aprendizaje sobre la enseñanza es un proceso no acabado, se acepta que los docentes en ejercicio requieren oportunidades para mejorar su conocimiento y habilidades de enseñanza. Desde esta mirada, Richards y Farrell, (2005) relacionan el mejoramiento del desempeño laboral con el de crecimiento profesional, ya que él se da a largo plazo y busca facilitar el crecimiento de los docentes en su comprensión de la enseñanza y de ellos mismos como docentes.

Aunado a ello, Díaz-Maggioli (2003) señala que el mejoramiento del desempeño profesional de los docentes en ejercicio se hace necesario por razones tales como las reformas educativas y los nuevos retos que éstas

imponen a los docentes, además de, la relación entre la forma como enseñan los docentes y el éxito de los estudiantes, pero también por, la necesidad de que los objetivos de la enseñanza se ajusten a las necesidades de los estudiantes.

En cuanto a estos últimos puntos es necesario mencionar que, Ingvarson, (2005) y Darling-Hammond y Otros (2005), en estudios separados, llegaron a la conclusión que el desarrollo profesional docente se relaciona, en forma significativa, con los resultados de los estudiantes, los cuales dependen, en gran medida, de los cambios en las estrategias de enseñanza-aprendizaje de los maestros derivadas de la formación docente continua.

Desde esta perspectiva, Johnson (2009) sostiene que, lo que sabemos del aprendizaje de los docentes cambia si se mira desde una perspectiva socio-cultural. El contenido, la estructura y los procesos de formación de los docentes entendidos como procesos socio-culturales deben ayudar a entender que el desarrollo cognitivo no es un simple asunto de enculturación o de apropiación de los recursos y prácticas socio-culturales, sino la reconstrucción y transformación de dichos recursos y prácticas de manera que respondan a las necesidades individuales y locales.

Sobre las bases de las ideas expuestas, esta variable medida propone no sólo conocer, sino ser y saber hacer, usar el conocimiento en la realización de acciones, desempeños o productos de los maestros en ejercicio. Esta variable está asociada con el desarrollo de competencias profesionales, el mejoramiento del desempeño profesional y la implementación de estrategias innovadoras en el aula.

2.7.1.2. VARIABLES MEDIDAS.

También llamadas variables observadas, indicadores o ítems, son variables que pueden ser observadas o medidas directamente. En otras palabras, las variables latentes se analizan mediante su expresión en diversas variables que pueden ser medidas, en nuestro caso, se estimaron para la variable latente Calidad de los programas de formación cinco ítems; para la variable Oferta de programas de formación se calcularon cuatro variables medidas; para la variable latente Pertinencia de los programas de formación se estimaron dos variables medidas; para la variable latente Cobertura de los programas de formación ocho variables medidas; para la variable latente Participación de los maestros en los programas de formación se precisaron cuatro indicadores y para la variable latente Desarrollo de competencias profesionales se consideraron nueve ítems.

CAPÍTULO III. MARCO METODOLÓGICO.

A continuación se revisa el enfoque investigativo, metodología, muestra, recolección e interpretación de datos para realizar la presente investigación. En un primer momento se realiza la distinción entre el enfoque cuantitativo y cualitativo para dejar claro el paradigma en el cual se desarrolla el presente estudio. Luego se establece el enfoque metodológico que va a servir de guía, siendo la descripción la que va a permitir realizar los objetivos. Después, se establece la muestra y el método para la recolección de datos. Para terminar se visualizan las categorías conceptuales, las variables, validación y métodos de análisis de resultados con su respectivo plan de trabajo.

3.1. EL ENFOQUE CUANTITATIVO Y EL ENFOQUE CUALITATIVO.

Los fenómenos educativos han sido el centro de diversos estudios, que desde diferentes perspectivas han ampliado considerablemente el campo de estudio. Esta diversidad de enfoques metodológicos se ha convertido en el génesis de diversas líneas de acción en la investigación educativa, lo que ha permitido ampliar el universo de trabajos que en educación se realizan a diario.

A pesar de todo lo anterior, son dos los enfoques que han servido de faro en la investigación educativa. Los enfoques cuantitativo y cualitativo son la base de dos diferentes paradigmas de la investigación científica, ya que, como lo menciona Hernández, Fernández y Baptista (2010), ambos emplean procesos cuidadosos, sistemáticos y empíricos en su esfuerzo por generar conocimiento, por lo que la definición previa de la investigación se aplica a los dos por igual, y utilizan, en términos generales, cuatro fases similares y relacionadas entre sí, Grinnell (1997; citado por Hernández y Otros, 2010) las define así:

1. Llevan a cabo la observación y evaluación de fenómenos.
2. Establecen suposiciones o ideas como consecuencia de la observación y evaluación realizadas.
3. Demuestran el grado en que las suposiciones o ideas sobre la base de las pruebas o del análisis.
4. Proponen nuevas observaciones y evaluaciones para esclarecer, modificar y fundamentar las suposiciones e ideas; incluso para generar otras.

Para realizar una distinción general entre los dos paradigmas se debe tener en cuenta que, como afirman Dobles, Zúñiga y García (1995), la investigación en educación no es independiente del contexto histórico, social y cultural, por lo cual no puede escapar a determinaciones sociales y a compromisos éticos del investigador, por este motivo, se examinarán los concepciones de enfoque y paradigma, en especial de los paradigmas cuantitativo y cualitativo, con la intención de permitir emitir juicios sustentados.

Un enfoque es una *manera de ver* o más bien *una manera de concebir* algo, lo cual implica posesionarse en un punto de vista para aproximarse a algo, así un enfoque, no solo selecciona uno o varios aspectos para estudiar, sino que al seleccionarlos los crea, les da una realidad, entonces, en un sentido amplio, enfoque es sinónimo de paradigma, entendiéndose éste, según Shulman (1989), como, las diversas formas para realizar una tarea, donde se comparten similares concepciones sobre determinados asuntos, métodos, técnicas y formas de exposición por parte de una comunidad científica, concepción ampliada por Kuhn (1992) como, una sólida red de compromisos conceptuales, teóricos, instrumentales y metodológicos, que incluye, un cuerpo implícito de creencias teóricas y metodológicas entrelazadas que permiten la selección, evaluación y crítica. En ese sentido, Dobles y Otros (1996) concluyen que, un paradigma es la fuente de los métodos, problemas y normas de solución aceptados por cualquier comunidad científica, en términos generales se puede definir paradigma como: una red de compromisos que se establecen con base en creencias implícitas --pero explicables-- y que determina nuestras acciones en un ámbito de investigación, en tanto se convierte en un mediatizador de la forma en que pensamos y actuamos sobre algo.

Sin embargo, hay que tener en cuenta que como investigadores nos formamos dentro de preceptos de paradigmas prevalecientes en nuestra sociedad, siendo estos como un artefacto cultural que nos inculca las nociones dominantes acerca del conocimiento científico y el cómo se produce. Estas nociones influyen en la construcción propia del paradigma, por lo cual, al iniciar la investigación se hace necesario una indagación y reflexión constante sobre la propia forma de cómo hacer investigación, para así, poder defenderla con argumentos, debido a que los diferentes paradigmas son inconmensurables --dos formas de diferente medida que no se pueden comparar entre sí--.

Es bien sabido que la necesidad de los investigadores por explicar su punto de vista, el paradigma y el enfoque desde el cual se realiza la investigación tiene una intención clara y es poder *conversar* y compartirla con otras personas que trabajan con paradigmas o enfoques diferentes, ya que las

normas que rigen los problemas, conceptos y explicaciones también son diferentes, entonces, la sustentación clara es el camino para validar y aplicar los resultados que surgen de las investigaciones.

En suma, Husén (1985) afirma que, el paradigma define o determina los criterios de acuerdo con los cuales uno selecciona y define problemas de investigación, por lo tanto, un paradigma es un conjunto de supuestos para interpretar más global que un enfoque, así dentro de un paradigma puede haber diversos enfoques que difieren en algunos puntos, pero que parten de supuestos generales comunes. Atendiendo a estas consideraciones se establecerán algunas bases conceptuales entre el paradigma cuantitativo y el paradigma cualitativo.

Al respecto, el paradigma cuantitativo o positivista, tuvo su auge a mediados del siglo XIX, partiendo de la corriente filosófica del realismo. Así, el positivismo supone que la realidad está dada, la única preocupación del investigador será encontrar el método adecuado y válido para *descubrir* esa realidad, como conocimiento objetivo del estudio del mundo natural y social, utilizando el método científico para todos los campos del saber.

Por su parte, el paradigma cualitativo o naturalista, para Dobles y Otros (1996), tuvo su auge al final del siglo XIX e inicios del XX, partiendo de la corriente filosofía del idealismo. En consecuencia, el enfoque naturalista, según Tejedor (1986), entiende al mundo como cambiante y dinámico, donde los sujetos son conceptualizados como agentes activos en la construcción de la realidad. Por tal motivo, la investigación procura aprehender los patrones de interacción que permitan interpretar los procesos, asimismo, se trata de comprender situaciones desde la perspectiva de los participantes en la situación.

Para poder entender el cuadro comparativo entre los dos paradigmas es necesario aclarar las concepciones de premisas, ya que estas son las bases de distinción entre ellos.

De acuerdo a la Tabla 2 se puede decir que,

- Premisas ontológicas: son las que tienen que ver con el ser, es decir, los presupuestos o concepciones de la realidad.
- Premisas epistemológicas: son aquellas que nos dicen cómo es posible conocer en el campo de la investigación, que tipo de relación se establece entre el sujeto que quiere conocer y el objeto de conocimiento para que este se pueda dar.

- Premisas heurísticas: *operacionaliza* o *aterriza* las premisa ontológicas y epistemológicas, en el sentido de que con base en ellas, se articula un modo particular de planear los problemas y métodos para resolverlos en una investigación.
- Premisas axiológicas: se refieren al análisis del papel de los valores dentro de la investigación.

TABLA 2. Premisas de los paradigmas positivista y naturalista.

PREMISAS	PARADIGMA POSITIVISTA	PARADIGMA NATURALISTA
ONTOLÓGICAS	La realidad es única, tangible, fragmentable y objetiva, independiente de cómo la vivan los sujetos	Existen múltiples realidades construidas y holísticas e interrelacionadas dependientes de los sujetos y sus contextos
EPISTEMOLÓGICAS	Sujeto y objeto son independientes.	Sujeto y objeto interactúan y son inseparables.
HEURÍSTICAS	<ul style="list-style-type: none"> • Posibilidad de generalización, se busca llegar a leyes independientes del tiempo y el espacio. Conocimiento nomotético en la búsqueda de similitudes • Se pueden establecer las causas reales que preceden o se dan simultáneamente a sus efectos 	<ul style="list-style-type: none"> • Posibilidad de desarrollar hipótesis de trabajo limitadas por el tiempo y el espacio. Conocimiento ideográfico buscando diferencias y peculiaridades • Los fenómenos tiene múltiples factores asociados, se estudian las relaciones complejas entre sus componentes
AXIOLÓGICAS	La investigación es objetiva y libre de valores	La investigación está determinada por los valores del investigador, del paradigma, del contexto, del a teoría en que se fundamenta.

Fuente: Dobles y Otros (1996).

Para el caso específico de este trabajo centramos la atención en el enfoque cuantitativo. El enfoque cuantitativo es secuencial y probatorio. Cada etapa precede a la siguiente y no podemos brincar o eludir pasos, el orden es riguroso, aunque, desde luego, podemos redefinir alguna fase.

TABLA 3. Posiciones generales asumidas por investigadores.

	PARADIGMA POSITIVISTA	PARADIGMA NATURALISTA
MÉTODOS	Predomina el uso de métodos cuantitativos.	Predomina el uso de métodos cualitativos.
CRITERIOS DE CALIDAD	Rigor, en términos de validez externa.	Triangulación.
TEORIA	Teoría previa, hipotético – deductiva, la cual genera hipótesis por contrastar.	La teoría que se acepta es la que toca directamente lo estudiado o que se desprende de ello (inductivo).
INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN	Se intercalan entre el investigador y los fenómenos sujetos a estudio.	Utilizan instrumentos contruidos por ellos o por otros investigadores, pero también se utilizan a sí mismos como uno de los principales instrumentos.
DISEÑO	Preestructurados, esquematizados.	Abiertos, emergentes, nunca completos.
ESCENARIO	El laboratorio o una situación recortada de acuerdo con criterios preestablecidos.	El lugar donde se desarrolla cotidianamente el fenómeno en estudio, generalmente sin criterios preestablecidos, sino contruidos en la situación de estudio.

Fuente: Dobles y Otros (1996).

En este sentido, las principales características que presente el enfoque cuantitativo son:

1. El investigador plantea un problema de estudio delimitado y concreto. Sus preguntas de investigación versan sobre cuestiones específicas.
2. Una vez planteado el problema de estudio, el investigador considera lo que se ha investigado anteriormente y construye un marco teórico, del cual deriva una o varias hipótesis y las somete a prueba mediante el empleo de los diseños de investigación apropiados.
3. Las hipótesis se generan antes de recolectar y analizar datos.
4. La recolección de datos se fundamenta en la medición de las variables o conceptos contenidos en las hipótesis. Esta recolección se lleva a cabo al utilizar procedimientos estandarizados y aceptados por una comunidad científica.
5. Debido a que los datos son producto de mediciones se representan mediante números –cantidades– y se deben analizar mediante métodos estadísticos.

6. En el proceso se busca el máximo de control para lograr que otras explicaciones posibles distintas o rivales a la propuesta del estudio – hipótesis-, sean desechadas y se excluya la incertidumbre y se minimice el error.
7. Los análisis cuantitativos se interpretan a la luz de las predicciones iniciales –hipótesis– y de estudios previos –teoría–. La interpretación constituye una explicación de cómo los resultados encajan en el conocimiento existente.
8. La investigación cuantitativa debe ser lo más objetiva posible. Los fenómenos que se observan y/o miden no deben ser afectados por el investigador.
9. Los estudios cuantitativos siguen un patrón predecible y estructurado del proceso y se debe tener presente que las decisiones críticas se efectúan antes de recolectar los datos.
10. En una investigación cuantitativa se pretende generalizar los resultados encontrados en un grupo o segmento –muestra– a una colectividad mayor –universo o población–.
11. Con los estudios cuantitativos se intenta explicar y predecir los fenómenos investigativos, buscando regularidades y relaciones causales entre elementos. Esto significa que la meta principal es la construcción y demostración de teorías.
12. Para este enfoque, si se sigue rigurosamente el proceso y, de acuerdo con ciertas reglas lógicas, los datos generados poseen los estándares de validez y confiabilidad, y las conclusiones derivadas contribuirán a la generación de conocimiento.
13. Esta aproximación utiliza la lógica o razonamiento deductivo, que comienza con la teoría y de esta se derivan expresiones lógicas denominadas hipótesis que el investigador busca someter a prueba.
14. La investigación cuantitativa pretende identificar leyes universales y causales.
15. La búsqueda cuantitativa ocurre en la realidad externa del individuo.

Desde este marco de referencia y según las características de la presente investigación se sigue el enfoque cuantitativo ya que, por un lado, se parte de la idea de que el mundo social es intrínsecamente cognoscible y todos podemos estar de acuerdo con la naturaleza de la realidad social, y por otro lado y siguiendo este postulado, se utilizara un diseño cuantitativo que permita analizar las hipótesis formuladas respecto a la formación docente de los maestros en servicio con relación a la calidad educativa y el desarrollo de competencias.

3.2. ENFOQUE METODOLÓGICO.

La metodología se considera un procedimiento ordenado que se sigue, según Tamayo (1997), para establecer lo significativo de los hechos y fenómenos hacia los cuales está encaminado el interés de la investigación. De tal manera que, para toda investigación es de importancia fundamental que los hechos y relaciones que se establecen, los resultados obtenidos o nuevos conocimientos tengan el grado máximo de exactitud y confiabilidad.

Desde esta perspectiva, Morles (2011) considera que, la metodología es una de las partes más importantes de la investigación, ya que ella se refiere a la descripción de: las unidades de análisis o de investigación, las técnicas de observación y recolección de datos, los instrumentos, los procedimientos y las técnicas de análisis. De modo que, científicamente la metodología es un procedimiento general para lograr de una manera precisa el objetivo de la investigación, de ahí, que nos presenta los métodos y técnicas para realizar la investigación.

Es pertinente mencionar, que la metodología comprende tres aspectos:

1. La teoría de las reglas del método científico es la que se encarga de exponer las razones en las que se basa las prescripciones del método, esta deriva de la epistemología general en cuanto a las reglas generales.
2. La teoría de las decisiones metodológicas, es la que interviene en las decisiones para elegir una teoría de investigación, formula un problema, determina el objeto científico y precisa los propósitos de la investigación.
3. La evaluación de las teorías científicas, constituye un conjunto de argumentaciones que conducen a la selección entre teorías rivales y la elección de una de ellas es fundamento de una explicación científica.

La investigación desarrollada es no experimental, transversal y correlacional. Es no experimental ya que los programas de formación docente instaurados por las Entidades Territoriales en los Planes de Formación Docente ya están establecidos y los efectos de ellos ya están dando resultados en los maestros. A propósito Hernández y Otros (2010) y Tamayo (1997) afirman que, no se podrán manipular ninguna de las variables, solo se podrá observar el fenómeno tal como se da en el contexto, para posteriormente analizarlo.

Para este mismo propósito, la investigación transversal o transaccional recolecta datos en un solo momento, en un tiempo único, que para efectos del estudio son los Planes Territoriales de Formación Docente 2011-2014. De manera que, Jiménez (1983) considera que, el propósito es describir las variables y analizar su relación en un momento dado.

Por último, los diseños correlacionales, en palabras de Latorre, Rincón y Arnal (2003) y Mejía (2005), tienen como finalidad conocer la relación o grado de asociación que existe entre variables para intentar saber cómo se puede comportar una variable al conocer el comportamiento de otras variables asociadas. Para el estudio se determinaron las variables: la calidad de los programas de formación, la oferta de los programas de formación, la pertinencia de los programas de formación, la cobertura de los programas de formación, la participación de los maestros en los programas de formación y el desarrollo de competencias docentes.

3.3. LA MUESTRA.

La unidad de análisis corresponde a la entidad mayor o representativa de lo que va a ser objeto específico de estudio en una medición y se refiere al qué o quién es objeto de interés en una investigación. Para Mayntz, Holm y Hubner (1988) las unidades de análisis son los elementos menores y no divisibles que componen el universo de estudio de la población.

Una vez que se ha definido cuál será la unidad de análisis, se procede a delimitar la población que va a ser estudiada y sobre la cual se pretende generalizar resultados. Así, *una población es el conjunto de todos los casos que concuerdan con una serie de especificaciones* (Hernández y Otros, 2010). De tal forma que, las poblaciones deben situarse claramente en torno a sus características de contenido, de lugar y en el tiempo.

Es necesario destacar que, la unidad de muestreo corresponde a la entidad básica mediante la cual se accederá a la unidad de análisis, en concordancia Tamayo (1997) afirma que, cuando se seleccionan algunos elementos con la intención de averiguar algo sobre la población de la cual están tomados, nos referimos a ese subgrupo como muestra. A la muestra se le aplica el principio

de que las partes representan el todo y por tal motivo, refleja las características que definen la población de la cual fue extraída, lo cual indica que es representativa. Es decir, que para hacer una generalización en una población es necesario tomar una muestra representativa y la validez de la generalización depende de la validez, la confiabilidad, el margen de error y por lo tanto del tamaño de la muestra. A propósito, Jiménez (1983), destaca la condición de representatividad que ha de tener la muestra:

“Es una parte o subconjunto de una población normalmente seleccionada de tal modo que ponga de manifiesto las propiedades de la población. Su característica más importante es la representatividad, es decir, que sea una parte típica de la población en la o las características que son relevantes para la investigación (Jiménez, 1983)”.

En consecuencia, son evidentes los beneficios del estudio de muestras con respecto al estudio de poblaciones. La muestra representativa muestra los atributos de grandes poblaciones, que por su amplitud sería difícil o imposible investigar. Otras ventajas del muestreo las resume Latorre y Otros (2003) así: el ahorro de tiempo en la realización de la investigación, la reducción de costos y la posibilidad de mayor profundidad y exactitud en los resultados. En este mismo sentido, los mismos autores menciona algunos inconvenientes comunes en el muestreo, los cuales se sintetizan en: la dificultad de utilización de la técnica de muestreo, una muestra mal seleccionada o sesgada distorsiona los resultados, además, de las limitaciones de acceso y extracción de la muestra de poblaciones con pocos individuos o con características propias difíciles de identificar.

Fox (1981) señala cuatro etapas en el proceso de muestreo:

1. Definición o selección del universo o especificación de los posibles sujetos o elementos de un determinado tipo.
2. Selección de la muestra invitada o conjunto de elementos de la población a los que se pide que participen en la investigación.
3. Muestra aceptante o parte de la muestra invitada que acepta participar.
4. Muestra productora de datos; la parte que aceptó y que realmente produce datos.

Siguiendo a este mismo autor, se subraya que para lograr la representatividad se requiere:

1. Conocer qué características –variables- están relacionadas con el problema que se estudia.

2. Capacidad para medir esas variables.
3. Poseer datos de la población sobre estas características o variables para usarlos como variable de comparación.

Teniendo en cuenta que, el muestreo es la técnica a través de la cual se estudia la muestra el investigador obtiene un estadígrafo, es decir, una cifra lograda por estimación, cálculo o aproximación al número real de los elementos de la población. Por eso se dice que el muestreo es una técnica que permite conocer los parámetros de la población a través de los estadígrafos de la muestra. Esto quiere decir, según Mejía (2005), que la muestra, al ser considerada un sub conjunto de la población tiene que ser, necesariamente, representativa de la población para poder generalizar los datos que se obtengan al estudiarla.

3.3.1. TIPOS DE MUESTRAS.

Al respecto, Hernández y Otros (2010), categorizan las muestras en dos grandes ramas: las muestras no probabilísticas y las muestras probabilísticas. En las muestras probabilísticas todos los elementos de la población tienen la misma posibilidad de ser escogidos y se obtienen definiendo las características de la población y el tamaño de la muestra, y por medio de una selección aleatoria o mecánica de las unidades de análisis. En las muestras no probabilísticas, la elección de los elementos no depende de la probabilidad, sino de causas relacionadas con las características de la investigación o de quien hace la muestra. Aquí el procedimiento no es mecánico ni con base en fórmulas de probabilidad, sino que dependen del proceso de toma de decisiones del investigador y, desde luego, las muestras seleccionadas obedecen a otros criterios de investigación.

Desde este contexto, y teniendo en cuenta que el presente estudio sigue la ruta probabilística, es importante mencionar que, según Tamayo (1997) y Casal y Mateu (2003), el muestreo aleatorio puede realizarse de distintas maneras, las más frecuentes son: el muestreo simple, el sistemático, el estratificado y el muestreo por conglomerados.

1. **Muestreo aleatorio simple:** Consiste en extraer todos los individuos al azar de una lista -marco de la encuesta-. Es decir, que cada uno de los individuos de una población tiene la misma posibilidad de ser elegido. Se puede realizar partiendo de las listas de individuos de la población y eligiendo individuos aleatoriamente con un ordenador.

2. **Muestreo sistemático:** Es un tipo de muestreo aleatorio que se usa cuando los datos de la población de estudio están ordenados en forma numérica. En este caso se elige el primer individuo al azar y el resto viene condicionado por aquél. Este método es muy simple de aplicar en la práctica y tiene la ventaja de que no hace falta disponer de un marco de encuesta elaborado. Puede aplicarse en la mayoría de las situaciones.
3. **Muestreo aleatorio estratificado:** Es un tipo de muestreo aleatorio que se usa cuando se conoce de antemano que la población está dividida en estratos -variable, subpoblaciones-, que son equivalentes a categorías y que, por lo general, no son de igual tamaño. Para su funcionalidad, se divide la población en grupos en función de un carácter determinado y después se muestrea cada grupo aleatoriamente, para obtener la parte proporcional de la muestra. El muestreo estratificado tiene interés cuando la característica en cuestión puede estar relacionada con la variable que queremos estudiar.
4. **Muestreo aleatorio por conglomerados:** Se divide la población en varios grupos de características parecidas entre ellos y luego se analizan completamente algunos de los grupos, descartando los demás. Dentro de cada conglomerado existe una variación importante, pero los distintos conglomerados son parecidos. Requiere una muestra más grande, pero suele simplificar la recogida de muestras.

Ante la situación planteada anteriormente y de acuerdo a la definición de los objetivos y del enfoque metodológico de la investigación se precisa la unidad de análisis en los CTFD, los cuales según el Decreto 709 de 1996 están integrados por representantes de: secretarías de educación, las escuelas normales superiores, universidades con facultad de educación, centros de investigación educativa, docentes, directivos docentes y representante de agremiaciones de maestros, además, representantes de comunidades étnicas, si los hubiere.

La población está delimitada en noventa y cuatro -94- Entidades Territoriales Certificadas en educación que cuentan con el CTFD. De la misma manera, la muestra sobre la cual se recolectaran los datos se delimita al subconjunto de CTFD de las Entidades Territoriales Certificadas, que hayan planeado y ejecutado el PTFD entre los años 2011 y 2014.

El tipo de muestreo es probabilístico aleatorio simple, ya que cada uno de los individuos de la población tiene la misma posibilidad de ser elegidos, para nuestro caso, todos los CTFD de Colombia tienen la misma posibilidad de ser escogidos para la aplicación de los instrumentos de recolección de datos a sus integrantes. Así, las unidades o elementos muestrales, representados en los CTFD, tendrán características representativas de la población, de manera que las mediciones en el subconjunto nos darán estimados precisos del conjunto mayor.

3.3.2. TAMAÑO DE LA MUESTRA.

La determinación del número de unidades muestrales conlleva a que la muestra sea representativa del universo o población con mínimo posibilidad de error y máximo nivel de confianza y de probabilidad.

Para calcular el tamaño de la muestra se deben tener los datos de tamaño de la población, error máximo aceptable, el porcentaje estimado de la muestra y el nivel deseado de confianza.

Para determinar el tamaño del universo o población que conforman los CTFD se consultaron los documentos emitidos por cada uno de estos comités consolidados en los PTFD que se encuentran en la base de datos del MEN. Entre las 94 Secretarías de Educación descentralizadas, siete de ellas no han publicado el PTFD, de las 87 restantes se encontró que 19 de ellas no tenían datos sobre los integrantes del comité, de manera que, los datos sobre los integrantes de los comités se focalizan en 68 Secretarías de Educación. El consolidado del número total de integrantes se muestra en la Tabla 4.

Por su parte, el error máximo aceptable se refiere a un porcentaje de error potencial que admitimos tolerar de que nuestra muestra no sea representativa de la población. Para Lohr (2009), en la mayoría de las encuestas donde se trabaja con personas, el margen de error puede tomar valores entre el 3% y 5%, inclusive. Para el presente estudio se fijó un margen de error del 5%.

Según Hernández y Otros (2010) El porcentaje estimado de la muestra es la probabilidad de ocurrencia de un fenómeno, expresado en representatividad de la muestra versus no representatividad, teniendo claro que la certeza total siempre es igual a 1, las posibilidades a partir de esto son p de que sí ocurra y q de que no ocurra, $p + q = 1$. Para la investigación el porcentaje estimado es del 50%.

TABLA 4. Integrantes de los Comités Territoriales de Formación Docente – CTFD- en Colombia entre 2011 y 2014.

INTEGRANTES DE LOS CTFD	CANTIDAD	%
Secretarios de educación	67	12.4
Representantes de la oficina de calidad educativa	110	20.4
Representantes de directivos docentes	33	6.1
Representantes de docentes	40	7.4
Representantes de agremiaciones sindicales	30	5.6
Representantes de Normales Superiores e Instituciones de educación superior	140	25.9
Representantes de grupos de investigación	18	3.3
Representantes de indígenas y/o afrodescendientes	10	1.9
Secretaría técnica de los CTFD	21	3.9
Otros (directores de núcleo, supervisores, contratistas, asesores jurídicos y pedagógicos, jefes de escalafón, profesionales de apoyo, entre otros).	71	13.1
TOTAL	540	100.0

Fuente: Elaboración propia con apoyo de la base de datos del MEN.

Finalmente, el nivel deseado de confianza es el complemento del error máximo aceptable –porcentaje de acertar en la representatividad de la muestra-. Si el error elegido fue 5% el nivel deseado de confianza será del 95%.

A partir de los datos anteriores y utilizando el programa IBM SPSS el tamaño de la muestra representativa se calcula en 225 integrantes de los CTFD.

TABLA 5. Determinación del tamaño de la muestra poblacional.

TAMAÑO DE LA MUESTRA POBLACIONAL	
Tamaño de la población	540
Error máximo aceptable	5%
Porcentaje estimado de la muestra	50%
Nivel deseado de confianza	95%
Tamaño de la muestra	225

Fuente: Programa IBM SSPS.

3.4. TÉCNICAS PARA LA RECOLECCION DE DATOS.

El proceso de acopio de datos y sistematización de la información se ha caracterizado por ser la línea de trabajo propia de la investigación, lo anterior basado en las indicaciones de Rodríguez, Gil y García (1999) que afirman que, los datos no existen con independencia del procedimiento y/o sujeto que los recoge y, por supuesto, de la finalidad que se persigue al recogerlo. Otra recomendación importante radica en el hecho que no hay que olvidar que lo que da valor a los datos que se recogen es la actitud y la conducta de quien realiza el proceso de la investigación, mientras que las técnicas que utiliza no son sino el reflejo de su predisposición y de su actuación en dicho proceso.

Según el estudio, las técnicas e instrumentos son los elementos que permiten recopilar la información adecuada y necesaria para realizar cualquier tipo de investigación. Para la presente investigación el instrumento utilizado es el cuestionario con escala Likert.

Para Morales (2011) un cuestionario es una lista de preguntas que se proponen con cualquier fin, sin embargo, un cuestionario tipo test o con una escala de actitudes poseen dos características diferenciales, la primera, todas las preguntas o ítems son indicadores del mismo rasgo o actitud. Segunda, las respuestas de cada sujeto se van a sumar en un total que indica dónde se encuentra o cuánto tiene de la variable o característica que pretendemos medir.

En consecuencia, el cuestionario de escala Likert permite medir la actitud de un grupo de personas frente a hechos o eventos determinados, es de aclarar que, para Hernández y Otros (2010), la actitud es entendida como una predisposición aprendida para responder coherentemente de una manera favorable o desfavorable ante un objeto, actividad, concepto, persona o sus símbolos. Las actitudes tienen diversas propiedades, entre las que se

destacan: dirección –positiva o negativa– e intensidad –alta o baja–, las cuales pueden ser objeto de medición.

De tal manera que, la escala tipo Likert consiste en un conjunto de ítems presentado en forma de afirmaciones o juicios, ante los cuales se pide la percepción de los participantes. En ella se presenta cada afirmación y se solicita al sujeto que externé su reacción eligiendo uno de los cinco puntos o categorías de la escala. A cada punto se le asigna un valor numérico. Así, el participante obtiene una puntuación respecto de la afirmación y al final del cuestionario se logra una puntuación total, sumando las puntuaciones obtenidas en relación con todas las afirmaciones. Las afirmaciones califican al objeto de actitud que se está midiendo.

Para tal propósito se determina la validez de la encuesta realizando un análisis de factores; y la confiabilidad y consistencia interna por medio del Coeficiente de Alfa de Cronbach.

La codificación se realiza transfiriendo los valores registrados en la escala de tipo Likert a un archivo/matriz al programa computarizado de análisis estadístico IBM SPSS. Originalmente SPSS fue creado como el acrónimo de Statistical Package for the Social Sciences aunque también se ha referido como "Statistical Product and Service Solutions" (Pardo y Ruiz, 2002). Sin embargo, en la actualidad la parte SPSS del nombre completo del software - IBM SPSS- no es acrónimo de nada.

En suma, el cuestionario con escala Likert ayuda a medir la actitud cognitiva, conductual y emocional de los integrantes de los CTFD frente la formación docente continua y la calidad educativa representada en las metas educativas del Plan Sectorial de Educación 2011 – 2014. En este orden de ideas, el cuestionario se construye a partir del Modelo Teórico – Conceptual propuesto en este documento.

3.4.1. DISEÑO DEL CUESTIONARIO.

Los cuestionarios, en la investigación cuantitativa, favorecen el acercamiento a diferentes formas de conocimiento y su elaboración contrasta varios puntos de vista, en consecuencia, su análisis se apoya en el uso de estadísticas que pretenden acercar los resultados a la muestra teniendo como punto de referencia la población.

Según Estebaranz (1994), el cuestionario puede ser un instrumento útil para evaluar las percepciones, expectativas, problemas y valoración de las personas implicadas en él. Por su parte, Fox (1981), señala que el método del cuestionario es el más adecuado para obtener información de un gran número de sujetos en un corto espacio de tiempo y, sobre todo, para obtener

información a niveles superficiales, ya que lo que se necesita es una respuesta concreta a una pregunta también concreta y, a partir de ello, hacer las deducciones pertinentes. Arnal, Del Rincón y Latorre (1992), subrayan que el cuestionario es un método de gran utilidad en las investigaciones que requieren datos descriptivos que los sujetos pueden proporcionar de su experiencia personal y lo define como,

“Un método e investigación basado en una serie de preguntas dirigidas a sujetos que pueden constituir una muestra representativa de una población con el fin de describir y/o relacionar características personales y ciertos ámbitos de información necesarios para responder a problemas de investigación, como pueden ser intereses, motivaciones, creencias, actitudes, intenciones, deseos, percepciones, vivencias y conductas personales o de grupos. Esa información recogida suele referirse al mundo profesional, social o personal (Arnal, Del Rincón y Latorre, 1992)”.

Según Carrasco y Calderero (2000), Hernández y Otros (2010) y Morales (2011), las características esenciales del cuestionario son: la fiabilidad, la validez y la varianza.

La fiabilidad o confiabilidad del instrumento de medición permite determinar que el mismo mide lo que pretende medir y aplicarlo tantas veces como sea necesario. Hernández (1998), indica que la confiabilidad de un instrumento de medición se refiere al grado en que su aplicación repetida al mismo sujeto u objeto produce iguales resultados.

Para la ejecución del procedimiento metodológico, se aplicó la prueba piloto, validada según el análisis de factores y el Coeficiente de confiabilidad según el cálculo del Coeficiente Alfa de Cronbach.

3.4.2. VALIDACIÓN DEL CUESTIONARIO A PARTIR DEL ANÁLISIS FACTORIAL.

La validez, según Hernández y Otros (2010) se refiere al grado en que un instrumento realmente mide la variable que pretende medir. La validez es un concepto del cual pueden tenerse diferentes tipos de evidencia: evidencia relacionada con el contenido, evidencia relacionado con el criterio y evidencia relacionada con el constructo.

- a. Evidencia relacionada con el contenido: se refiere al grado en que un instrumento refleja dominio específico de contenido de lo que se mide, en otras palabras, es el grado en el que la medición representa al concepto o variable medida.
- b. Evidencia relacionada con el criterio: establece la validez de un instrumento de medición al comparar sus resultados con los de algún criterio externo que pretende medir lo mismo.

- c. Evidencia relacionada con el constructo: se refiere a qué tan exitosamente un instrumento representa y mide un concepto teórico. A esta validez le concierne en particular el significado del instrumento, esto es, qué está midiendo y cómo opera para medirlo. Integra la evidencia que soporta la interpretación del sentido que poseen las puntuaciones del instrumento. Parte del grado en que las mediciones del concepto proporcionadas por el instrumento se relacionan de manera consistente con otras mediciones de otros conceptos, de acuerdo con modelos e hipótesis derivadas teóricamente. A tales conceptos se les denomina constructos. De tal manera que, un constructo es una variable medida y que tiene lugar dentro de una hipótesis, teoría o un esquema teórico.

Para nuestro caso, la validación del cuestionario se realiza mediante el análisis factorial, el cual se usa para la construcción y análisis del cuestionario con escala Likert, ya que es útil para explicar un conjunto de variables observadas mediante un pequeño número de variables latentes no observadas –no medidas-, a las cuales se les denominan factores (Martínez, S/F). En tal sentido:

“El análisis factorial tiene como objetivo simplificar la información que nos da una matriz de correlaciones para hacerla más fácilmente interpretable, por tanto, se trata de un análisis de la estructura subyacente a una serie de variables ya que, al preguntarse por la relación entre variables se puede afirmar que existen otras variables, otras dimensiones o factores que explican por qué unos ítems se relacionan más con unos que con otros (Morales, 2011)”.

En suma, el análisis factorial muestra cómo existe una predisposición de agrupación de los ítems o variables. Al examinar el contenido conceptual de los ítems que pertenecen al mismo factor se puede comprender qué factores –o constructos– subyacentes explican las correlaciones entre los ítems.

Desde este contexto, el análisis factorial ayuda a establecer la validez del constructo, ya que, como afirma Morales (2011), permite comprobar si se está midiendo lo que se dice medir, basados en dos premisas: primera, el análisis factorial clarifica los aspectos que subyacen a una serie de variables o factores, y segunda, el análisis de factores explica la estructura del instrumento y del constructo tal como ha sido concebido y su proyección de medida. En otras palabras, el exponer la estructura interna de las variables permite examinar el significado de lo que se está midiendo que permite sugerir revisiones del instrumento para mejorarlo.

El mismo autor reconoce algunos criterios para valorar la magnitud de las correlaciones variable-factor, en este sentido afirma que, los pesos o cargas

de las variables que definen un factor son y se interpretan como los Coeficientes de relación de cada variable con cada factor. Para valorar estos Coeficientes de correlación hay que distinguir entre significancia estadística y relevancia práctica, en el primer caso, una correlación de .20 es ya estadísticamente significativa, sin embargo, desde la relevancia práctica se aconsejan valores arriba de .50 con base en una escala donde su valor máximo es 1.

Como recomendación final, Morales (2011) asegura que, los factores se consideran bien definidos cuando al menos tres variables tienen en él sus pesos mayores, a pesar de ello, se necesitan al menos dos variables para poder hablar de algo en común.

En la presente investigación se diseñó un cuestionario con 32 ítems y se realizó una prueba piloto a 29 integrantes de los CTFD, a partir de los resultados se realizó el proceso de validación utilizando como técnica el análisis de factores y como método de extracción el análisis de componentes principales. La selección de ítems está dada en una escala de 1 a 5, donde 1 corresponde a *totalmente en desacuerdo* y 5 a *totalmente de acuerdo*.

Para el factor *Oferta de los Programas de formación* se encontraron cuatro ítems con Coeficientes de correlación similares entre sí, sus valores están entre .626 y .789, lo cual indica que existe una tendencia relacional entre ellos y por tanto, miden la variable.

TABLA 6. Análisis de factores para la variable Oferta de los Programas de Formación.

Número de pregunta	Carga Factorial	ÍTEM
P1	.670	La oferta de los programas de formación, direccionados desde los Comités Territoriales de Formación Docente, está orientada hacia las necesidades del contexto educativo.
P2	.728	La oferta educativa propuesta por los PTFD son de óptima calidad académica, cultural, investigativa, disciplinar, pedagógica y práctica.
P3	.789	En los PTFD se le da mayor importancia al desarrollo disciplinar de los maestros que la preparación pedagógica de los mismos.
P4	.626	Existe relación directa entre la propuesta de formación docente emitida por el CTFD y las necesidades de formación de los maestros.

Fuente: Programa estadístico IBM SPSS.

Para el factor *Pertinencia de los Programas de Formación* solo se situaron dos ítems en común, sin embargo, estos tiene un gran peso ya que los

Coeficientes de correlación son altos $-.821$ y $.825$ -, lo cual sugiere que los ítems definen la variable.

TABLA 7. Análisis de factores para la variable Pertinencia de los Programas de Formación.

Número de pregunta	Carga Factorial	ÍTEM
P5	.825	Las actividades de formación del personal docente permiten responder a la diversidad del alumnado.
P6	.821	Los PTFD han tenido un impacto social representado en las transformaciones de las prácticas pedagógicas de los maestros.

Fuente: Programa estadístico IBM SPSS.

Para el factor *Cobertura de los Programas de Formación* se determinaron ocho ítems que definen una consistencia conductual hacia el factor, más aun, cuando los valores de los Coeficientes de correlación tienen una significancia estadística y tendencia relacional alta, ya que los valores están entre $.632$ y $.868$.

TABLA 8. Análisis de factores para la variable Cobertura de los Programas de Formación.

Número de pregunta	Carga Factorial	ÍTEM
P7	.720	La capacitación impartida ha sido pertinente y permite tener un conocimiento amplio del quehacer docente y los estilos y ritmos de aprendizaje.
P8	.687	Los recursos de formación docente que posee la Secretaría de Educación son de conocimiento público y de entera disponibilidad para los maestros.
P9	.868	Las actividades de capacitación que se realizan a partir del PTFD son de carácter periódicas y permanentes.
P10	.741	Existe variedad en las estrategias de formación del profesorado (cursos, talleres, especializaciones, seminarios, entre otros).
P11	.632	Existen estrategias y opciones pedagógicas dentro de los PTFD que permitan la apropiación del conocimiento por diferentes vías de acceso (presencial, semipresencial, virtual).
P12	.825	Existe suficiencia de los recursos y medios necesarios para cumplir con los objetivos de los Planes Territoriales de Formación Docente –PTFD-.
P13	.694	El sistema de evaluación de los PTFD aporta la información necesaria para verificar el logro de los objetivos de formación de los maestros.
P14	.797	Los PTFD responden a necesidades formativas fundamentadas en estudios y análisis evaluativos, en cuya identificación ha participado activamente el profesorado destinatario

Fuente: Programa estadístico IBM SPSS.

Para el factor *Participación de los Maestros en los programas de formación* se encontraron cuatro ítems que mejor lo definen debido a su alta correlación, lo que le da una lata legitimidad y validez. En este sentido, los valores de los Coeficientes de correlación están arriba de .730, como se nota en la Tabla 9.

TABLA 9. Análisis de factores para la variable Participación de los Maestros en los Programas de Formación.

Número de pregunta	Carga Factorial	ÍTEM
P15	.730	La participación de los maestros en los PTFD se desarrolla con autonomía y responsabilidad frente a los procesos de formación individual.
P16	.759	Los maestros están dispuestos a adquirir o construir contenidos y conocimientos a través de los PTFD.
P17	.811	Los docentes están conscientes que la capacitación y el perfeccionamiento es un proceso continuo inherente al ejercicio profesional y que una forma de obtenerlos es mediante la participación en los PTFD.
P18	.808	La realización de cursos de formación por parte de los docentes se relaciona directamente con la motivación de mejorar sus condiciones salariales.

Fuente: Programa estadístico IBM SPSS.

En cuanto al factor *Desarrollo de Competencias Docentes* se observó que nueve ítems están relacionados entre sí y apuntan a medir el factor, la anterior afirmación se sustenta en los valores del Coeficiente de correlación que superan el .744, hecho que se puede verificar en la Tabla 10.

TABLA 10. Análisis de factores para la variable Desarrollo de Competencias Docentes.

Número de pregunta	Carga Factorial	ÍTEM
P19	.744	Los programas de formación promueven la apropiación de conocimientos que le permite a los docentes mejorar sus competencias profesionales.
P20	.856	Los programas de formación desarrollan conocimientos, actitudes y prácticas que permiten al maestro resolver problemas que se producen durante el proceso educativo.
P21	.810	El enfoque de los PTFD es que la formación de los educadores va más allá de posibilitar la función profesional y laboral para el sistema educativo, más bien, apunta a una formación integral del educador: formación del ser, el saber, el hacer y el vivir con otros.
P22	.752	A partir de los PTFD el maestro sustenta su quehacer profesional en enfoques y modelos pedagógicos, psicológicos y sociológicos, pertinentes y adecuados al contexto institucional.
P23	.880	A partir de los PTFD el maestro mejora su acción profesional a través de investigaciones, experiencias y proyectos que desarrolla en la institución educativa.

TABLA 10. Análisis de factores para la variable Desarrollo de Competencias Docentes.

Número de pregunta	Carga Factorial	ÍTEM
P24	.809	A partir de los PTFD los maestros aumentan sus capacidades de observación, agudizan sus prácticas reflexivas y fortalecen el sentido de su propia capacitación.
P25	.842	Existe relación entre la formación que recibe el docente como parte del PTFD y la práctica docente, en cuanto, a sus implicaciones en los resultados de los estudiantes.
P26	.850	Con los PTFD los Docentes adquieren un conocimiento amplio sobre estrategias que favorecen la atención integral de los estudiantes.
P27	.904	A partir de las estrategias de formación obtenidas en los PTFD, los docentes diseñan y desarrollan recursos de apoyo para los aprendizajes y la participación de los estudiantes.

Fuente: Programa estadístico IBM SPSS.

Para el factor de *Calidad de los programas de Formación Docente* se determinaron cinco ítems relacionados, lo que lo convierte en un factor sólido, con Coeficientes de correlación variados pero todos ellos ajustados al proceso de validación del instrumento. La correspondencia más baja es de .532 del ítem P32 y la más alta se sitúa en el ítem P28 con .913, de tal forma que, todos los ítems cumplen con los requisitos de validación y correlación con el factor.

TABLA 11. Análisis de factores para la variable Calidad de los Programas de Formación Docente.

Número de pregunta	Carga Factorial	ÍTEM
P28	.913	Según los PTFD, la formación de los maestros está basada en su condición humana, disciplinar, pedagógica, cultural, social, política, ética, estética y laboral.
P29	.729	La formación docente, vista desde los PTFD, se desarrolla como una revisión de fórmulas didácticas o un adiestramiento en disciplinas específicas a partir de un ejercicio académico o instrumental de transmisión de conocimientos.
P30	.907	El PTFD garantiza que el educador cuente con los fundamentos epistemológicos, investigativos, disciplinares, teóricos y pedagógicos que lo constituyen y caracterizan como sujeto profesional de la educación.
P31	.748	El maestro realiza programas de formación con las expectativas de mejorar su práctica pedagógica y además, de ascender laboralmente.
P32	.532	Los PTFD se constituyen en un sinónimo de desarrollo y proyección profesional y laboral de los educadores.

Fuente: Programa estadístico IBM SPSS.

En conclusión, el análisis factorial aplicado a los ítems del cuestionario de escala Likert estableció la validez del mismo teniendo en cuenta los constructos de las variables: la oferta de los programas de formación, la pertinencia de los programas de formación docente, la cobertura de los programas de formación docente, la participación de los maestros en los programas de formación docente, el desarrollo de las competencias docentes y la calidad de los programas de formación relacionados con metas educativas colombianas, teniendo como referencia los Comités Territoriales de Formación Docente.

3.4.3. CONFIABILIDAD DEL CUESTIONARIO A PARTIR DEL COEFICIENTE DE ALFA DE CRONBACH.

La confiabilidad de un instrumento de medición se refiere al grado en que su aplicación repetida al mismo individuo o sujeto produce resultados similares. Desde este punto de partida, Cohen y Swerdlik (2001) sostienen que, dos características deseables en toda medición son la confiabilidad y la validez; al referirse a cualquier instrumento de medición en el campo de las ciencias sociales, se consideran estas dos cualidades como aspectos claves de la llamada *solidez psicométrica* del instrumento. Desde este contexto, dentro de la Teoría Clásica de los Test –TCT– el método de consistencia interna es el camino más habitual para estimar la fiabilidad de pruebas, escalas o test, cuando se utilizan conjuntos de ítems que se espera midan el mismo atributo o campo de contenido. En este sentido, Ledesma, Molina y Valero (2002) afirman que, el Coeficiente del Alfa de Cronbach mide la fiabilidad del test en función de dos términos: el número de ítems -o longitud de la prueba- y la proporción de varianza total de la prueba debida a la covarianza entre sus partes –ítems-. Ello significa que la fiabilidad depende de la longitud de la prueba y de la covarianza entre sus ítems.

De tal manera que, la medida de la fiabilidad mediante el Coeficiente de Alfa de Cronbach asume que los ítems –medidos en escala tipo Likert– miden un mismo constructo y que están altamente correlacionados. En palabras de Quero (2010), el Coeficiente de consistencia interna dependerá directamente de las correlaciones entre los ítems o reactivos, esto es, del grado en que los ítems midan la misma variable. Mientras más homogéneos sean los ítems, mayor será el valor de la consistencia interna para un número dado de ítems.

De esta manera, para encontrar el Coeficiente de confiabilidad, se procedió a la aplicación de la prueba piloto a los integrantes de los Comités Territoriales de Formación Docente; a la codificación de las respuestas y su transcripción en una matriz del programa IBM SPSS y al cálculo del Coeficiente Alfa de Cronbach e interpretación de los valores, teniendo en cuenta la escala que propone Ruiz (1998), según la Tabla 12.

TABLA 12. Valores del Coeficiente del Alfa de Cronbach.

RANGO DE MAGNITUD	
0.81-1.00	Muy alta
0.61-0.80	Alta
0.41-0.60	Moderada
0.21-0.40	Baja
0.001-0.20	Muy baja

Fuente: Ruiz (1998).

Para el caso de la investigación se ha partido del análisis y de la reflexión de la prueba piloto. La prueba contaba con un universo inicial reducido pero sus resultados fueron suficientemente indicativos para cumplir con el requisito formal de toda investigación: la fiabilidad; de tal manera que, al aplicar la prueba de Coeficiente de Alfa de Cronbach a los resultados del cuestionario con escala Likert se pudo evidenciar la variabilidad de los ítems y comprobar que la consistencia interna de las dimensiones era muy alta, como se muestra a continuación:

Factor Oferta de los Programas de Formación Docente.

TABLA 13. Coeficiente de Alfa de Cronbach para los ítems de la variable Oferta de los Programas de Formación.

Número de pregunta	Alfa de Cronbach	ÍTEM
P1	0.812	La oferta de los programas de formación, direccionados desde los Comités Territoriales de Formación Docente, está orientada hacia las necesidades del contexto educativo.
P2		La oferta educativa propuesta por los PTFD son de óptima calidad académica, cultural, investigativa, disciplinar, pedagógica y práctica.
P3		En los PTFD se le da mayor importancia al desarrollo disciplinar de los maestros que la preparación pedagógica de los mismos.
P4		Existe relación directa entre la propuesta de formación docente emitida por el CTFD y las necesidades de formación de los maestros.

Fuente: Programa estadístico IBM SPSS.

La variable Oferta de los Programas de formación cuenta con 4 ítems, con un Coeficiente de Alfa de Cronbach de 0.812, la cual, según el rango de magnitud del Coeficiente de Alfa de Cronbach se sitúa en muy alta. Después

de un análisis se llegó a la decisión de mantener estable el número de ítems ya que, todos ellos, permiten evidenciar resultados a favor de la variable medida, al estar altamente correlacionados.

Factor Pertinencia de los Programas de Formación Docente.

TABLA 14. Coeficiente de Alfa de Cronbach para los ítems de la variable Pertinencia de los Programas de Formación.

Número de pregunta	Alfa de Cronbach	ÍTEM
P5	0.786	Las actividades de formación del personal docente permiten responder a la diversidad del alumnado.
P6		Los PTFD han tenido un impacto social representado en las transformaciones de las prácticas pedagógicas de los maestros.

Fuente: Programa estadístico IBM SPSS.

La variable Pertinencia de los Programas de Formación Docente cuenta con 2 ítems, los cuales presentan un Coeficiente de Alfa de Cronbach de 0.786. Estos dos ítems tienen una confiabilidad alta frente a la variable medida.

Factor Cobertura de los Programas de Formación.

Para la variable Cobertura de los Programas de Formación se situaron ocho ítems, los cuales después de realizar el tratamiento estadístico presentaron un Coeficiente de Alfa de Cronbach muy alto, correspondiente a 0.939, lo cual indica la correlación y confiabilidad que presentan para medir la variable dispuesta, tal y como se evidencia en la Tabla 15.

TABLA 15. Coeficiente de Alfa de Cronbach para los ítems de la variable Cobertura de los Programas de Formación.

Número de pregunta	Alfa de Cronbach	ÍTEMS
P7	0.939	La capacitación impartida ha sido pertinente y permite tener un conocimiento del quehacer docente y los estilos y ritmos de aprendizaje.
P8		Los recursos de formación docente que posee la Secretaría de Educación son de conocimiento público y de entera disponibilidad para los maestros.
P9		Las actividades de capacitación que se realizan a partir del PTFD son de carácter periódicas y permanentes.
P10		Existe variedad en las estrategias de formación del profesorado (cursos, talleres, especializaciones, seminarios, entre otros).
P11		Existen estrategias y opciones pedagógicas dentro de los PTFD que permitan la apropiación del conocimiento por diferentes vías de acceso (presencial, semipresencial, virtual).
P12		Existe suficiencia de los recursos y medios necesarios para cumplir con los objetivos de los Planes Territoriales de Formación Docente –PTFD-.
P13		El sistema de evaluación de los PTFD aporta la información necesaria para verificar el logro de los objetivos de formación de

TABLA 15. Coeficiente de Alfa de Cronbach para los ítems de la variable Cobertura de los Programas de Formación.

Número de pregunta	Alfa de Cronbach	ÍTEMS
		los maestros.
P14		Los PTFD responden a necesidades formativas fundamentadas en estudios y análisis evaluativos, en cuya identificación ha participado activamente el profesorado destinatario

Fuente: Programa estadístico IBM SPSS.

Factor Participación de los Maestros en Programas de Formación.

La variable Participación de los Maestros en Programas de Formación presenta cuatro ítems con un nivel muy alto de Coeficiente de Alfa de Cronbach, correspondiente a 0.84 –Tabla 16-. De esta evidencia se puede decir que estos ítems son confiables frente a la variable establecida.

TABLA 16. Coeficiente de Alfa de Cronbach para los ítems de la variable Participación de los maestros en los Programas de Formación.

Número de pregunta	Alfa de Cronbach	ÍTEM
P15		La participación de los maestros en los PTFD se desarrolla con autonomía y responsabilidad frente a los procesos de formación individual.
P16		Los maestros están dispuestos a adquirir o construir contenidos y conocimientos a través de los PTFD.
P17	0.84	Los docentes están conscientes que la capacitación y el perfeccionamiento es un proceso continuo inherente al ejercicio profesional y que una forma de obtenerlos es mediante la participación en los PTFD.
P18		La realización de cursos de formación por parte de los docentes se relaciona directamente con la motivación de mejorar sus condiciones salariales.

Fuente: Programa estadístico IBM SPSS.

Factor Calidad de los Programas de Formación.

Esta variable presenta cinco ítems con confiabilidad del constructo muy alta determinada por el valor de 0.866 de Coeficiente de Alfa de Cronbach.

TABLA 17. Coeficiente de Alfa de Cronbach para los ítems de la variable Calidad de los Programas de Formación.

Número de pregunta	Alfa de Cronbach	ÍTEM
P28		Según los PTFD, la formación de los maestros está basada en su condición humana, disciplinar, pedagógica, cultural, social, política, ética, estética y laboral.
P29	0.866	La formación docente, vista desde los PTFD, se desarrolla como una revisión de fórmulas didácticas o un adiestramiento en disciplinas específicas a partir de un ejercicio académico o instrumental de transmisión de conocimientos.

TABLA 17. Coeficiente de Alfa de Cronbach para los ítems de la variable Calidad de los Programas de Formación.

Número de pregunta	Alfa de Cronbach	ÍTEM
P30		El PTFD garantiza que el educador cuente con los fundamentos epistemológicos, investigativos, disciplinares, teóricos y pedagógicos que lo constituyen y caracterizan como sujeto profesional de la educación.
P31		El maestro realiza programas de formación con las expectativas de mejorar su práctica pedagógica y además, de ascender laboralmente.
P32		Los PTFD se constituyen en un sinónimo de desarrollo y proyección profesional y laboral de los educadores.

Fuente: Programa estadístico IBM SPSS.

Factor Desarrollo de Competencias Docentes.

La variable Desarrollo de Competencias Docentes cuenta con nueve ítems, luego de realizar una muestra piloto el Coeficiente de Alfa de Cronbach arrojó un valor de 0.942, que corresponde a un rango de magnitud muy alto, en consecuencia, de una confiabilidad comprobada estadísticamente.

TABLA 18. Coeficiente de Alfa de Cronbach para los ítems de la variable Desarrollo de Competencias Docentes.

Número de pregunta	Alfa de Cronbach	ITEM
P19		Los programas de formación promueven la apropiación de conocimientos que le permite a los docentes mejorar sus competencias profesionales.
P20		Los programas de formación desarrollan conocimientos, actitudes y prácticas que permiten al maestro resolver problemas que se producen durante el proceso educativo.
P21		El enfoque de los PTFD es que la formación de los educadores va más allá de posibilitar la función profesional y laboral para el sistema educativo, más bien, apunta a una formación integral del educador: formación del ser, el saber, el hacer y el vivir con otros.
P22		A partir de los PTFD el maestro sustenta su quehacer profesional en enfoques y modelos pedagógicos, psicológicos y sociológicos, pertinentes y adecuados al contexto institucional.
P23	0.942	A partir de los PTFD el maestro mejora su acción profesional a través de investigaciones, experiencias y proyectos que desarrolla en la institución educativa.
P24		A partir de los PTFD los maestros aumentan sus capacidades de observación, agudizan sus prácticas reflexivas y fortalecen el sentido de su propia capacitación.
P25		Existe relación entre la formación que recibe el docente como parte del PTFD y la práctica docente, en cuanto, a sus implicaciones en los resultados de los estudiantes.
P26		Con los PTFD los Docentes adquieren un conocimiento amplio sobre estrategias que favorecen la atención integral de los estudiantes.

TABLA 18. Coeficiente de Alfa de Cronbach para los ítems de la variable Desarrollo de Competencias Docentes.

Número de pregunta	Alfa de Cronbach	ITEM
P27		A partir de las estrategias de formación obtenidas en los PTFD, los docentes diseñan y desarrollan recursos de apoyo para los aprendizajes y la participación de los estudiantes.

Fuente: Programa estadístico IBM SPSS.

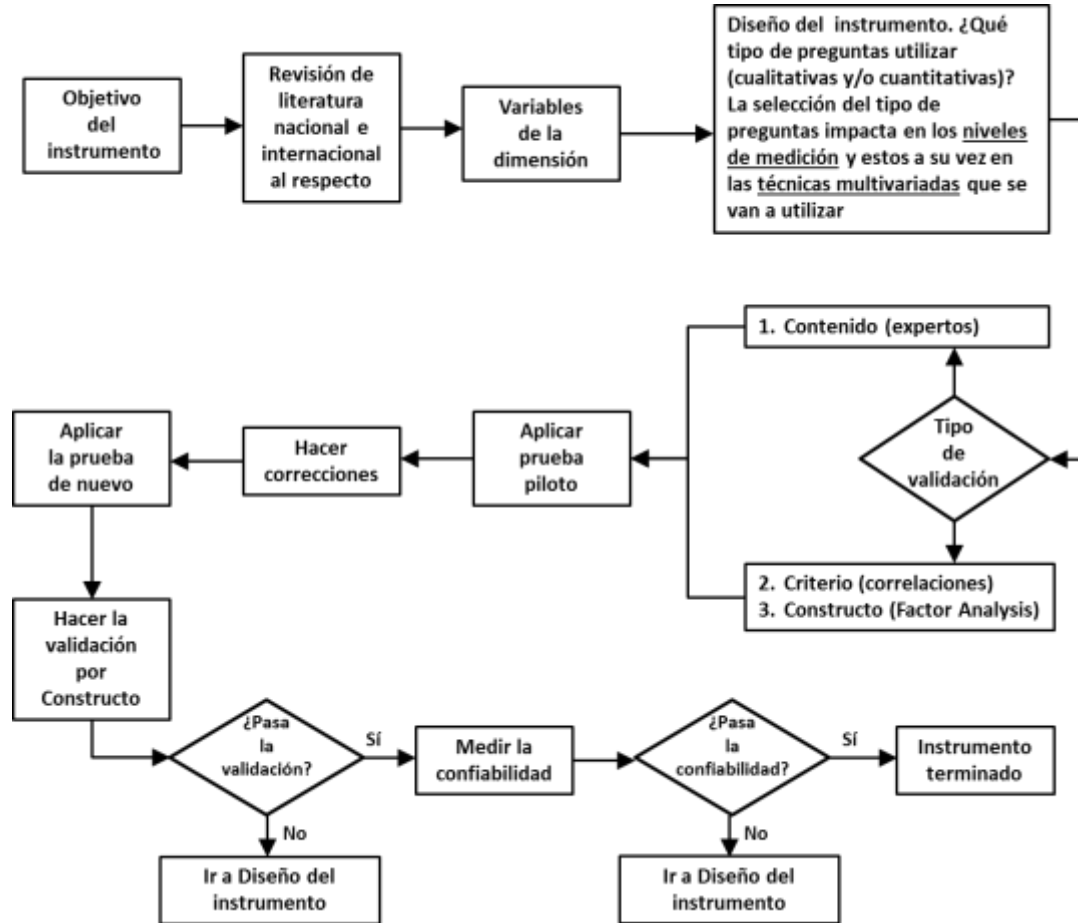
3.4.4. ELABORACIÓN DEL CUESTIONARIO.

El cuestionario de la investigación se ha conceptualizado para dar respuesta a las preguntas básicas del estudio. Hemos tenido en cuenta, en la elaboración del cuestionario, los objetivos de la investigación y los campos temáticos en torno a los cuales se pretendía recoger la información así como criterios y pautas de procedimiento –Figura 4– propuestas por González (2014). Estos referentes son:

- Tener claro el objetivo para el cual se construye el instrumento de medición.
- Revisión de literatura nacional e internacional con respecto al objeto de estudio, donde se determina con precisión el tipo de información que se necesita. En nuestro caso, aquella que ayude a relacionar los elementos de los Planes Territoriales de formación Docente con el logro de las metas educativas planteadas en el Plan Sectorial de Educación 2011-2014.
- Especificación de variables. Se definieron las variables de estudio tras varias revisiones del cuestionario y se elaboró una categorización de las preguntas y respuestas para mejorar el análisis de cada dimensión.
- Diseño del instrumento. Se elaboró un cuestionario con escala Likert, el cual consiste en preguntas cerradas de respuestas múltiples que impacten en los niveles de medición y estos a su vez en las técnicas multivariadas que se van a utilizar.
- Validación del instrumento con evidencia relacionada con el constructor, utilizando la técnica de análisis de factores.
- Estudio piloto. Antes de la realización del cuestionario definitivo, se realizó una prueba piloto con algunos integrantes de los Comités Territoriales de Formación Docente para determinar la confiabilidad

del instrumento. Para ello se envió por correo electrónico el link donde podían encontrar el cuestionario utilizando como plataforma Google Drive.

Figura 4. Diseño de un instrumento de medición.



Fuente: González (2014).

- Realización de las correcciones pertinentes. Verificación si aún se detectaban carencias o ítems innecesarios, si el contenido y la forma de las preguntas eran adecuadas y si el instrumento de recogida de datos respondía a los objetivos definidos en la investigación.
- Medir la confiabilidad del instrumento utilizando el Coeficiente de Alfa de Cronbach. Si pasa la prueba el cuestionario está terminado.

En general, el proceso de elaboración del cuestionario se dividió en ocho partes:

1. Revisión bibliográfica de estudios relacionados con el tema de investigación.
2. Determinación de las variables latentes y medidas y la construcción de ítems de acuerdo a estudios realizados al respecto, a la legislación educativa, a propuestas de evaluación de programas de formación.
3. La distribución por la red de los cuestionarios para la prueba piloto y su debida recolección de datos, durante los meses de febrero y marzo de 2015.
4. Determinación de la validez y confiabilidad del instrumento.
5. Elaboración de un informe inicial en el que se detallan las reflexiones críticas de los cuestionarios recibidos con tal de mejorar las preguntas.
6. Aplicación de la prueba general.
7. Análisis de los datos a través del sistema informático IBM SPSS.
8. Elaboración de un informe final con todos los resultados, acompañados de una valoración crítica de los mismos y de los resultados obtenidos.

Según Rodríguez y Otros (1999), para la elaboración del cuestionario es necesario respetar unas exigencias fundamentales, cuyo fundamento radica en que se le considere como un proceso de exploración de ideas y creencias generales sobre algún aspecto de la realidad; que parta de las experiencias y de los esquemas de referencia teóricos definidos por un colectivo determinado en relación con el contexto del que son parte; que permita que la información del análisis de los datos del cuestionario sea compartida por los participantes en la investigación; que la administración del cuestionario no produzca rechazo alguno entre los miembros del colectivo participante, sino que sea aceptado mayoritariamente y, que se le considere una técnica útil en el proceso de acercamiento a la realidad. De manera que, la forma que adopta un cuestionario debe entenderse como una traducción o concreción de los supuestos, creencias o modelos de partida utilizados para explicar una determinada realidad.

Las preguntas o ítems del cuestionario reflejan lo expuesto en el Modelo Teórico-Conceptual y está condicionado por el tipo de información que se

pretende recoger. Por este motivo, se diseñaron preguntas con respuestas extremas –la más favorable y la más desfavorable–, con una escala de 5 a 1, respectivamente, las cuales suelen ser en términos *de grado de acuerdo*. Agregando a lo anterior, se puede decir que el cuestionario recoge información de manera descriptiva y concreta, cuyo análisis es cuantitativo.

Teniendo en cuenta los objetivos del estudio, el modelo teórico- conceptual, la experiencia de partida y las recomendaciones anteriores, se diseñó un primer esbozo del instrumento de recogida de datos. En este proceso, se ha evitado diseñar el cuestionario demasiado largo y mecánico para evitar que el encuestado perdiera el interés, para lo cual se han agrupado las preguntas con el mismo formato posibilitando construir una matriz de cuestionario y elecciones de respuesta utilizando la plataforma de Google Drive; este sistema ha facilitado el procesamiento de los datos y el posterior análisis. Por lo tanto, en el proceso, se rectificó el cuestionario para que los encuestados pudieran entenderlo fácilmente y contestarlo de la forma más rápida posible, además, se ha estructurado para facilitar, en el mayor grado posible, la introducción de los datos y así reducir al mínimo el esfuerzo de los participantes. Los ítems o enunciados fueron redactados de modo elocuente y el material introductorio para informar a los participantes sobre la finalidad de la investigación, sobre el uso de los datos y sobre la utilidad científica que se dará a los datos obtenidos.

En el caso del diseño y realización de un cuestionario, Buendía, Colás y Hernández (1998) y Cohen y Swerdlick (2001), definen que los aspectos que se tienen que tener en cuenta a la hora de elaborar un cuestionario son:

1. El número de preguntas debe ser suficiente para que queden reflejados todos los aspectos importantes de acuerdo a nuestro propósito.
2. Especificar todos los datos de identificación y clasificación necesarios para el tipo de investigación.
3. Presentar, en primer lugar, las cuestiones más interesantes procurando que no sean difíciles o embarazosas.
4. Si el cuestionario trata varios temas, las preguntas sobre un mismo tema deben ir juntas.
5. Las preguntas deben ser claras y sencillas con un lenguaje claro a los destinatarios.

6. La apariencia del cuestionario es de vital importancia, debe aparecer fácil y atractivo y no debe estar demasiado comprimido.
7. Conviene utilizar el sistema de marcar los recuadros.
8. Es indispensable realizar una prueba piloto antes de realizar el cuestionario definitivo.
9. Se debe incluir una carta de introducción dirigida al encuestado donde se solicita su colaboración, se le facilita información sobre el interés de la investigación y se le agradece su participación.

Teniendo en cuenta las recomendaciones anteriores, el cuestionario presenta un conjunto de preguntas que son relevantes para los constructos que son objeto de estudio y que están orientados a la medición de las variables identificadas, en otras palabras, el cuestionario con escala Likert dará los fundamentos necesarios para determinar cómo los elementos de los PTFD están relacionados con el logro de las metas educativas colombianas asociadas al Plan Sectorial de Educación 2011-2014. De tal manera que, la encuesta permite medir los constructos: calidad de los programas de formación, compromiso por la formación docente y competencias docentes relacionadas con las metas educativas colombianas, de acuerdo a las variables medidas de cada uno de ellos.

3.4.5. CONFIGURACIÓN DEL CUESTIONARIO.

Existen dos aspectos muy importantes en la construcción del cuestionario: el formato y la estructura. Ellos focalizan la atención en los atributos y particularidades del título, la presentación, el agradecimiento, las preguntas y las respuestas, en cuanto tamaño y fuente de la letra, la correcta redacción y la distribución espacial.

Para nuestro caso, el cuestionario se divide en tres bloques. El primer bloque tiene como propósito identificar y presentar el cuestionario, en él se encuentra el título y una pequeña descripción de la investigación.

El segundo bloque se centra en la recopilación de datos relevantes relacionados con la persona, como son: la entidad territorial a la que pertenece, la representación en el Comité Territorial de Formación Docente y el género.

El tercer bloque corresponde a las preguntas de acuerdo a las variables identificadas y los ítems que se construyeron para su cuantificación. La distribución de las preguntas se agrupó en seis niveles, así:

1. **La Oferta de los programas de formación:** abarca del ítem 1 al ítem 4. En este nivel se destaca la oferta orientada hacia las necesidades de formación de los docentes y el contexto, además, de la calidad de la misma en términos de componentes académicos, culturales, investigativos, disciplinares, pedagógicos y prácticos de los programas de formación establecidos desde los CTFD.
2. **Pertinencia de los programas de formación docente:** incluye los ítems 5 y 6. En este nivel se hace referencia a la conveniencia de las transformaciones de las prácticas pedagógicas de los maestros como consecuencia de los PTFD.
3. **La cobertura de los programas de formación docente:** en esta variable se sitúan los ítems 8, 9, 10, 11, 12, 13 y 14. Los cuales están enfocados hacia los recursos, periodicidad, estrategias y evaluación de los PTFD.
4. **La participación de los maestros en programas de formación:** los ítems de esta variable se localizan entre el 15 y el 18. Estos se relacionan con la participación y disposición personal del maestro para suscribirse en los programas de formación orientados desde los CTFD.
5. **Desarrollo de Competencias docentes:** se trate de una serie de ítems relacionados con el desarrollo de competencias profesionales, el mejoramiento del desempeño profesional y la implementación de estrategias innovadoras en el aula. Corresponden a los ítems del 19 al 27.
6. **Calidad de los programas de formación:** los ítems de esta variable son el 28, 29, 30, 31 y 32. Los cuales se enfocan a preguntas por los fundamentos de la formación, proyección profesional, la práctica y el desarrollo pedagógico asociados a los PTFD.

3.4.6. OPERACIONALIDAD DE LAS VARIABLES.

Las variables latentes o constructos son las características que se desearía medir pero que no se puede observar. Al respecto, Tejedor (2004) plantea que, existen dos tipos de variables latentes, las exógenas y las endógenas. La variable latente exógena, también llamada independiente, es aquella que afecta a otra variable y que recibe efecto de otra variable. La variable latente endógena, o dependiente, es aquella que recibe efecto de otra variable. Gráficamente, cada variable endógena es señalada al menos por una flecha

unidireccional, mientras que las variables exógenas son señaladas únicamente por flechas bidireccionales. La variable observada o indicador es la variable que se mide a los sujetos.

Para someter a prueba una hipótesis es necesario trabajar con datos extraídos de la realidad social que se estudia y para ello hay que operacionalizar los conceptos contenidos en las hipótesis para hacer descender el nivel de abstracción de las variables y poder manejar sus referentes empíricos. Así cada variable se descompone en indicadores a través de un proceso de deducción lógica. Los indicadores constituyen un conjunto de rasgos perceptibles que harán posible una referencia empírica a la presencia del concepto. Este proceso de operacionalización de las variables puede incluir varios niveles de generalidad, hasta llegar a los indicadores que hagan posible la medición requerida -Nivel del Indicador-, como se indica en la Tabla 19.

Se consideraron diferentes estudios de evaluación de la calidad educativa de programas de formación docente, participación de docentes en programas de formación y de competencias docentes desarrollados en diferentes países de América Latina y se complementó con elementos de las políticas nacionales relacionadas con la profesión docente.

TABLA 19. Operacionalidad de las variables de investigación.

VARIABLE LATENTE ENDÓGENA	DEFINICIÓN	VARIABLES LATENTES EXÓGENAS
Calidad de los programas de formación docente	Relación entre la coherencia, la pertinencia y la viabilidad de los programas de formación a docentes emitidos desde los PTFD	<ul style="list-style-type: none"> • Oferta de programas de formación docente. • Pertinencia de los programas de formación docente. • Cobertura de los programas de formación docente. • La participación de los maestros en programas de formación. • El desarrollo de competencias docentes.
Instrumento Muestra Nivel de medición	Cuestionario con escala tipo Likert con 32 ítems o indicadores observables. Comités Territoriales de Formación Docente Ordinal	

Fuente: Elaboración propia.

Se establecieron seis variables latentes: la Calidad de los Programas de Formación, la Oferta de los Programas de Formación, La Pertinencia de los Programas de Formación, la Cobertura de los Programas de Formación, la

Participación de los Maestros en los Programas de Formación y el Desarrollo de Competencias Docentes. A partir de ellas se fijaron treinta y dos variables medidas, que surgieron como ítems o indicadores propios del cuestionario.

3.4.7. ÍTEMS DEL CUESTIONARIO DE ESCALA LIKERT.

La selección de las preguntas del cuestionario depende de factores que se relacionan con la naturaleza de la información que se pretende obtener y de los objetivos de la investigación. Según Rodríguez y Otros (1999), tendrían que formularse preguntas relacionadas con el problema estudiado no dadas a conocer por otros medios, que tengan en cuenta en el modo en el que van a codificarse o tabularse las respuestas, que permitan establecer comparaciones con otros trabajos realizados sobre el mismo estudio, que no tengan mucha dificultad para los encuestados, que no supongan un gran esfuerzo para los encuestados y que eviten preguntas confidenciales.

Para el estilo de preguntas se siguieron las recomendaciones que se mencionaron anteriormente, que se relacionan principalmente con, una formulación sencilla, clara, concreta y concisa, que depende de una coherencia gramatical, pero además con, la posibilidad de una sola interpretación inmediata. El orden y la disposición de las preguntas se presentan de forma que para el encuestado sea lógico, fácil y rápido de entender. Ese orden favorece una actitud positiva del informante ante la tarea de realizar el cuestionario.

Los ítems del cuestionario con escala Likert se direccionan a las variables medibles, que consta de un enunciado bajo la forma de afirmaciones o juicios ante los cuales se solicita la reacción -favorable o desfavorable, positiva o negativa- de los individuos con cinco opciones de respuesta que representan la actitud o reacción de los encuestados, ellas son:

5. Totalmente de acuerdo.
4. De acuerdo.
3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo.
2. En desacuerdo.
1. Totalmente en desacuerdo.

En este sentido, después de la definición de las variables se realizó un proceso de operacionalidad de las mismas, la que consiste en el pasaje de las dimensiones a los indicadores. En este proceso, se hace la definición

nominal de la variable, la definición conceptual, la definición real y la definición operacional.

Las dimensiones de la variable forman parte de la descomposición teórica del concepto, mientras que los indicadores surgen de un nuevo ejercicio de descomposición de la variable, deben ser en lo posible observables, identificables, concretos y específicos ya que a partir de allí se redactan los ítems o reactivos del instrumento. Los indicadores vienen a desempeñar el papel de las preguntas concretas del instrumento.

3.4.8. DESCRIPCIÓN DE LAS PREGUNTAS DEL CUESTIONARIO.

Las preguntas se construyeron de forma metódica, acatando las recomendaciones de los autores, permitiendo que cada una de ellos responda con el objetivo de medir una variable. Entre las recomendaciones se tuvo en cuenta algunas sugeridas por Hernández y Otros (2010), como son:

1. Las preguntas son claras, precisas y comprensibles para los sujetos encuestados.
2. Se trató de ser lo más breve posible en la formulación de las preguntas, para evitar distraer al encuestado y reducir el tiempo de respuesta.
3. El vocabulario utilizado fue simple, directo y familiar para los participantes.
4. Se evitó emitir juicios discriminatorios, acusatorios o amenazantes que incomoden e indispongan a los sujetos encuestados.
5. Cada pregunta se refiere solo a un aspecto o variable.
6. Todas las preguntas se redactaron de forma positiva.

Desde este marco de referencia, las preguntas del cuestionario corresponden, según Morales (2011) a ítems bipolares en los cuales se describen las dos respuestas extremas, la menos favorable y la más favorable, como se observa en la Figura 5.

Figura 5. Ejemplo de pregunta del cuestionario con ítems bipolares.

1. La oferta de los programas de formación, direccionados desde los Comités Territoriales de Formación Docente, está orientada hacia las necesidades del contexto educativo. *

1 2 3 4 5

Totalmente en desacuerdo Totalmente de acuerdo

Fuente: Elaboración propia.

De igual forma, es importante mencionar que el asterisco al final de la pregunta indica que su respuesta es obligatoria y es requisito para enviar el cuestionario por la plataforma Google Drive.

Por consiguiente, y haciendo referencia a algunos estudios relacionados con la formación docente y la calidad educativa realizados por la Organización de Estados Iberoamericanos –OEI– (2009), Enríquez (2002), Vaillant (2007), Cardoso y Cerecedo (2011) y Azaustre (2014) y el Manual de Evaluación de Desempeño (2012) emitido por el MEN, se elaboró cuestionario que se detalla a continuación.

Para la variable *Oferta de Programas de Formación* se construyeron cuatro ítems, los cuales se enfocan hacia la orientación y calidad de la oferta de los programas de formación que se planean en los CTFD, ellos son:

TABLA 20. Ítems del cuestionario para la variable Oferta de Programas de Formación.

Número de pregunta	ÍTEM
P1	La oferta de los programas de formación, direccionados desde los Comités Territoriales de Formación Docente, está orientada hacia las necesidades del contexto educativo.
P2	La oferta educativa propuesta por los PTFD son de óptima calidad académica, cultural, investigativa, disciplinar, pedagógica y práctica.
P3	En los PTFD se le da mayor importancia al desarrollo disciplinar de los maestros que la preparación pedagógica de los mismos.
P4	Existe relación directa entre la propuesta de formación docente emitida por el CTFD y las necesidades de formación de los maestros.

Fuente: Elaboración propia.

La variable *Pertinencia de los Programas de Formación* se orienta hacia la diversidad e impacto social de los PTFD, los ítems que se construyeron son los siguientes:

TABLA 21. Ítems del cuestionario para la variable Pertinencia de Programas de Formación.

Número de pregunta	ÍTEM
P5	Las actividades de formación del personal docente permiten responder a la diversidad del alumnado.
P6	Los PTFD han tenido un impacto social representado en las transformaciones de las prácticas pedagógicas de los maestros.

Fuente: Elaboración propia.

La variable *Cobertura de los Programas de Formación* tiene su foco en los recursos económicos, logísticos y de gestión que sustentan los PTFD, además, de las estrategias, opciones pedagógicas, periodicidad y evaluación que de los mismos se realiza desde las Secretarías de Educación. Los ítems apropiados de la variable son:

TABLA 22. Ítems del cuestionario para la variable Cobertura de los Programas de Formación.

Número de pregunta	ÍTEM
P7	La capacitación impartida ha sido pertinente y permite tener un conocimiento amplio del quehacer docente y los estilos y ritmos de aprendizaje.
P8	Los recursos de formación docente que posee la Secretaría de Educación son de conocimiento público y de entera disponibilidad para los maestros.
P9	Las actividades de capacitación que se realizan a partir del PTFD son de carácter periódicas y permanentes.
P10	Existe variedad en las estrategias de formación del profesorado (cursos, talleres, especializaciones, seminarios, entre otros).
P11	Existen estrategias y opciones pedagógicas dentro de los PTFD que permitan la apropiación del conocimiento por diferentes vías de acceso (presencial, semipresencial, virtual).
P12	Existe suficiencia de los recursos y medios necesarios para cumplir con los objetivos de los Planes Territoriales de Formación Docente –PTFD-.
P13	El sistema de evaluación de los PTFD aporta la información necesaria para verificar el logro de los objetivos de formación de los maestros.
P14	Los PTFD responden a necesidades formativas fundamentadas en estudios y análisis evaluativos, en cuya identificación ha participado activamente el profesorado destinatario

Fuente: Elaboración propia.

La variable *Participación de los Maestros en Programas de Formación* cuenta con cuatro ítems que se alinean hacia la autonomía, responsabilidad, disposición y motivación que tienen los maestros hacia la participación en los PTFD. Ellos son:

TABLA 23. Ítems del cuestionario para la variable Participación de los Maestros en Programas de Formación.

Número de pregunta	ÍTEM
P15	La participación de los maestros en los PTFD se desarrolla con autonomía y responsabilidad frente a los procesos de formación individual.
P16	Los maestros están dispuestos a adquirir o construir contenidos y conocimientos a través de los PTFD.
P17	Los docentes están conscientes que la capacitación y el perfeccionamiento es un proceso continuo inherente al ejercicio profesional y que una forma de obtenerlos es mediante la participación en los PTFD.
P18	La realización de cursos de formación por parte de los docentes se relaciona directamente con la motivación de mejorar sus condiciones salariales.

Fuente: Elaboración propia.

La variable *Calidad de los Programas de Formación* recoge diferentes aspectos importantes que se relacionan con las particularidades de los Programas de formación en cuanto a calidad de los mismos y su incidencia en los maestros.

TABLA 24. Ítems del cuestionario para la variable Calidad de los Programas de Formación.

Número de pregunta	ÍTEM
P28	Según los PTFD, la formación de los maestros está basada en su condición humana, disciplinar, pedagógica, cultural, social, política, ética, estética y laboral.
P29	La formación docente, vista desde los PTFD, se desarrolla como una revisión de fórmulas didácticas o un adiestramiento en disciplinas específicas a partir de un ejercicio académico o instrumental de transmisión de conocimientos.
P30	El PTFD garantiza que el educador cuente con los fundamentos epistemológicos, investigativos, disciplinares, teóricos y pedagógicos que lo constituyen y caracterizan como sujeto profesional de la educación.
P31	El maestro realiza programas de formación con las expectativas de mejorar su práctica pedagógica y además, de ascender laboralmente.
P32	Los PTFD se constituyen en un sinónimo de desarrollo y proyección profesional y laboral de los educadores.

Fuente: Elaboración propia.

La variable *Desarrollo de Competencias Docentes* se enfoca hacia la apropiación de conocimientos, actitudes y prácticas por parte de los maestros después de participar en los Planes Territoriales de Formación Docente, en este sentido, los ítems que se proponen son los siguientes:

TABLA 25. Ítems del cuestionario para la variable Desarrollo de Competencias Docentes.

Número de pregunta	ÍTEM
P19	Los programas de formación promueven la apropiación de conocimientos que le permite a los docentes mejorar sus competencias profesionales.
P20	Los programas de formación desarrollan conocimientos, actitudes y prácticas que permiten al maestro resolver problemas que se producen durante el proceso educativo.
P21	El enfoque de los PTFD es que la formación de los educadores va más allá de posibilitar la función profesional y laboral para el sistema educativo, más bien, apunta a una formación integral del educador: formación del ser, el saber, el hacer y el vivir con otros.
P22	A partir de los PTFD el maestro sustenta su quehacer profesional en enfoques y modelos pedagógicos, psicológicos y sociológicos, pertinentes y adecuados al contexto institucional.
P23	A partir de los PTFD el maestro mejora su acción profesional a través de investigaciones, experiencias y proyectos que desarrolla en la institución educativa.
P24	A partir de los PTFD los maestros aumentan sus capacidades de observación, agudizan sus prácticas reflexivas y fortalecen el sentido de su propia capacitación.
P25	Existe relación entre la formación que recibe el docente como parte del PTFD y la práctica docente, en cuanto, a sus implicaciones en los resultados de los estudiantes.
P26	Con los PTFD los Docentes adquieren un conocimiento amplio sobre estrategias que favorecen la atención integral de los estudiantes.
P27	A partir de las estrategias de formación obtenidas en los PTFD, los docentes diseñan y desarrollan recursos de apoyo para los aprendizajes y la participación de los estudiantes.

Fuente: Elaboración propia.

3.4.9. APLICACIÓN DEL CUESTIONARIO.

El cuestionario se construyó utilizando la plataforma de Formularios de Google Drive, lo que facilita la distribución por la web a cada una de las 94 Entidades Territoriales certificadas en educación, en las cuales están conformados los Comités Territoriales de Formación Docente.

Para la distribución del cuestionario se utilizó la red de internet mediante correos electrónicos, Twitter, redes sociales y académicas.

Previo a la aplicación del cuestionario se realizó el censo de los integrantes de los CTFD, para lo cual, se leyeron los documentos emitidos por cada uno de estos comités consolidados en los PTFD que se encuentran en la base de datos del MEN. Entre las 94 Secretarías de Educación descentralizadas, siete de ellas no han publicado el Plan Territorial de Formación Docente, de las 87 restantes se encontró que 19 de ellas no tenían datos sobre los

integrantes del comité, de tal manera que, los datos sobre los integrantes de los comités se focalizan en 68 Secretarías de Educación, entre las cuales se reportaron 540 integrantes de CTFD. El consolidado del número total de integrantes se muestra en la Tabla 4.

TABLA 26. Población y muestra a la que se le aplicó el cuestionario con escala Likert sobre los Elementos de los Planes Territoriales de Formación Docente en Colombia.

POBLACIÓN Y MUESTRA	CANTIDAD
Población	540
Muestra invitada	540
Muestra aceptante	235
Muestra calculada	225

Fuente: Elaboración propia con base en los datos obtenidos del MEN y la aplicación del cuestionario.

La muestra invitada fueron los integrantes de los CTFD a los que se les envió el formulario, que corresponde a toda la población. La muestra aceptante la constituyeron los Integrantes de los CTFD que contestaron el cuestionario.

3.5. ANÁLISIS DE DATOS.

En esta sección se explica cómo se desarrolla el tema de investigación, es decir, se exhiben las averiguaciones y hallazgos realizados durante el estudio. Para cumplir con este propósito se utilizan las técnicas estadísticas descriptivas de Tablas de frecuencias y representaciones gráficas para describir la población y las técnicas estadísticas multivalentes, en especial el Modelo de Ecuaciones Estructurales, para encontrar las relaciones entre las variables formuladas.

3.5.1. TÉCNICAS ESTADÍSTICAS DESCRIPTIVAS.

Con el objeto de describir los datos generales de la población, estos se recopilan, se estructuran y se analizan usando métodos numéricos, Tablas y gráficos. Estos métodos permiten resumir y presentar la información de manera organizada.

Para este es propósito, es necesario, según Díaz (2008), caracterizar las variables cualitativas establecidas, es decir, describir su comportamiento en la población de acuerdo a la incorporación de algunos criterios. Para caracterizar las variables cualitativas se utilizan las Tablas de frecuencias y las representaciones gráficas, parafraseando al mismo autor se podría decir que, las Tablas de frecuencia es un resumen de los datos en el cual, cada

opción de respuesta de la variable se relaciona con el número de datos correspondiente. Por su parte, las representaciones gráficas se caracterizan por ser el resumen visual de la Tabla de frecuencias.

Existen diferentes tipos de representaciones gráficas para las variables cualitativas, entre las que encontramos: los diagramas de barras y los diagramas circulares. Los primeros son representaciones gráficas de los datos asociados a una variable cualitativa y está conformado por barras rectangulares de longitudes proporcionales a los valores representados. Los gráficos de barras son usados para comparar dos o más valores; los segundos, también llamados diagramas de pastel, son representaciones gráficas de los datos en un círculo. El diagrama circular presenta los porcentajes correspondientes a cada clase u opción de respuesta.

En el estudio se contemplan las variables: género, representatividad en el CTFD y Entidad Territorial Certificada que representa.

3.5.2. TÉCNICAS ESTADÍSTICAS MULTIVARIANTES.

Las técnicas multivariadas surgen cuando a un mismo individuo se le mide más de dos característica de interés y se encuentran relaciones entre las variables medidas, es decir, las técnicas estadísticas multivariadas permiten establecer, a partir de numerosos datos y variables, ciertas relaciones, investigar estructuras latentes y ensayar diversas maneras de organizar dichos datos, bien transformándolos y presentándolos bajo una forma nueva más asequible, bien reduciéndolos, sin perder demasiada información inicial, hasta componer un resumen lo más completo posible del conjunto de datos original, habitualmente bastante complejo.

Según las características de la presente investigación se elige como técnicas estadísticas multivariadas el Modelo de Ecuaciones Estructurantes.

Para el procesamiento de datos recogidos durante la aplicación del cuestionario y la elaboración del Modelo de Ecuaciones Estructurales será utilizado el programa estadístico IBM SPSS, ya que cuenta con las herramientas necesarias para un procesamiento de datos rápido y funcional que permite tomar decisiones acertadas frente a los análisis y conclusiones de la investigación.

3.5.2.1. MODELO DE ECUACIONES ESTRUCTURALES.

Los modelos de ecuaciones estructurales –Structural Equation Modeling SEM– constituyen un marco general para el análisis estadístico de las relaciones entre distintas variables, en consecuencia, según Manzano y Zamora (2009), un elemento fundamental en los modelos de ecuaciones

estructurales es la presencia de relaciones causales entre las variables que los componen.

El Modelo de Ecuaciones Estructurales ha venido aumentando en uso debido, principalmente, al desarrollo de ordenadores y programas informáticos de análisis. Para los términos de esta investigación se utiliza el programa IBM SPSS que contribuye al análisis claro y preciso de los datos.

Desde esta perspectiva, un Modelo de Ecuaciones Estructurales puede representarse por medio de un diagrama de trayectorias y un sistema de ecuaciones. En el diagrama de trayectorias las variables medidas se expresan por medio de cuadrados o rectángulos, las variables latentes con un círculo o elipse, y la asociación y la correlación entre dos variables se manifiestan por medio de una flecha unidireccional y bidireccional, respectivamente. Las variables dependientes son fácilmente identificables: reciben al menos una flecha, de las dependientes solo salen flechas, pero no entran.

Es importante mencionar que el Modelo de Ecuaciones Estructurales tiene dos características marcadas. Por una parte, estima las relaciones de dependencias múltiples o cruzadas, y por otro lado, tiene la capacidad de representar conceptos no observados en estas relaciones y tener en cuenta el error de medida en el proceso de estimación.

En suma, el modelaje con ecuaciones estructurales tiene la ventaja sobre otras técnicas de análisis multivariante en el hecho que puede analizar relaciones para cada subconjunto de variables, además de, estimar relaciones múltiples, introducir conceptos o variables latentes al análisis sin perder la importancia de los ya establecidos, que en últimas, permite realizar estimaciones más precisas de los Coeficientes estructurales.

3.5.2.2. ESTRATEGIAS DE MODELIZACIÓN.

La flexibilización de los sistemas de ecuaciones estructurales permite utilizar la técnica de diferentes formas de acuerdo a los objetivos propuestos en la investigación. Esta gama de oportunidades exige al investigador escoger desde el principio del estudio una estrategia para alcanzar el propósito establecido.

En la actualidad se pueden identificar tres estrategias que pueden ser utilizadas en los sistemas de ecuaciones estructurales: la estrategia de modelización confirmatoria, la estrategia de modelos rivales y la estrategia de desarrollo del modelo.

1. **Estrategia de modelización confirmatoria:** en ella se especifica un modelo aislado y el Modelo de Ecuaciones Estructurales evalúa su significación estadística.
2. **La estrategia de modelos rivales:** esta estrategia permite evaluar el modelo con modelos alternativos, para así, escoger el modelo más idóneo.
3. **La estrategia de desarrollo del modelo:** parte del modelo propuesto inicialmente y el análisis sirve para mejorarlo a través de modificaciones de los modelos de medida y/o estructurales y así, encontrar un nuevo modelo.

Para nuestro caso se utiliza la estrategia de modelización confirmatoria, como un plan de acción orientado a la consecución de los resultados donde se especifica un modelo previo y se confirma con el Modelo de Ecuaciones Estructurales, dándole un significado estadístico.

3.5.2.3. COMPONENTES DEL MODELO DE ECUACIONES ESTRUCTURALES.

En el siguiente cuadro se muestra las características de cada uno de los componentes del Modelo de Ecuaciones Estructurales:

TABLA 27. Componentes del Modelo de Ecuaciones Estructurales.	
COMPONENTES	CARACTERÍSTICAS
VARIABLES LATENTES	Las variables latentes independientes ξ se denominan variables exógenas, mientras que las variables latentes dependientes η reciben el nombre de variables endógenas. Gráficamente, cada variable endógena es señalada al menos por una flecha unidireccional, mientras que las variables exógenas son señaladas únicamente por flechas bidireccionales.
MODELO ESTRUCTURAL	Las relaciones entre las variables latentes constituyen el modelo estructural. Gráficamente las flechas unidireccionales representan relaciones de regresión γ y β , mientras que las flechas bidireccionales representan relaciones de correlación ϕ .
ERROR ESTRUCTURAL	Los modelos incluyen un término de error estructural, o distorsión, ζ para cada variable endógena. Este término de error tiene en cuenta todas las fuentes de variación que no están consideradas en las relaciones de regresión que predicen las variables endógenas. La estimación consistente de los parámetros del modelo exige que estos términos de error no estén correlacionados con las variables exógenas, es decir sea igual a cero.

TABLA 27. Componentes del Modelo de Ecuaciones Estructurales.

COMPONENTES	CARACTERÍSTICAS
VARIABLES MEDIDAS	Las variables latentes se analizan mediante su expresión en diversas variables que pueden ser medidas. La estimación unívoca de los parámetros del modelo requiere, al menos tres variables medidas por cada variable endógena. Los indicadores de variables latentes exógenas se notan mediante x , mientras que los indicadores de variables endógenas se notan por y .
MODELO DE MEDIDA	Cada variable latente se modela como causa común de los indicadores utilizados para observarlas. De tal forma que, cada indicador este asociado a una única variable latente, y cualquier covariación que pudiera existir entre los indicadores se entiende que es debida a las relaciones entre las medidas y la variable latente.
ERRORES DE MEDIDA	Una variable medida no reproduce los valores de su variable latente a través de una relación lineal exacta, por lo que la diferencia es modelada mediante un error de medida δ para los indicadores de las variables exógenas, y un error ε para los indicadores de las variables endógenas. El modelo asume que el valor esperado para los errores de medida es cero y que estos no están correlacionados con las variables latentes.
COSTANTES	α , v_y , v_x son constantes en el modelo.

Fuente: Elaboración propia con base en Tejedor (2004).

3.5.2.4. FASES DEL MODELO DE ECUACIONES ESTRUCTURALES.

El propósito del análisis mediante modelos de ecuaciones estructurales es, según Tejedor (2004), encontrar un modelo que se ajuste a los datos empíricos tan bien que sirva de representación útil de la realidad. De esta forma, el comportamiento de las variables observadas podría ser explicado a partir de las relaciones causa-efecto estimadas en el modelo.

Es de aclarar que la no confirmación de una o varias hipótesis establecidas en la elaboración del Modelo de Ecuaciones Estructurales conlleva a la modificación de éste, manteniendo un significado lógico-sustantivo, además de una significancia estadística. Por lo cual, cualquier modificación realizada en el modelo inicial lleva, de forma obligatoria, a la repetición de todo el análisis estadístico.

El análisis termina en el momento en que se consigue un modelo con un nivel de ajuste igual o superior al establecido previamente por el investigador.

Para realizar el análisis por medio del Modelo de Ecuaciones Estructurales se determinan tres fases o etapas: definición de un modelo teórico, estimación del modelo empírico y la evaluación del modelo. Para la explicación de estas fases se tiene en cuenta la metodología establecida por Tejedor (2004).

3.5.2.4.1. DEFINICIÓN DEL MODELO.

Esta etapa se corresponde con la formulación de las hipótesis que explicarían el comportamiento de las variables observadas. De acuerdo con la teoría, se reconocen las variables latentes del modelo y se construyen las relaciones causa-efecto entre las variables latentes y entre éstas y sus indicadores. La especificación del modelo es la descripción formal de estas relaciones, y su eventual representación en un diagrama. Esta descripción formal incluye la determinación de qué parámetros del modelo estarán fijados a priori, y qué parámetros serán estimados a partir de datos empíricos. Normalmente, se fijan a cero los Coeficientes para establecer la hipótesis de que dos variables no están relacionadas, mientras que los Coeficientes entre variables que el investigador supone relacionadas se dejan libres de ser estimados.

De otro lado, las variables latentes no tienen una métrica definida, por lo que es necesario establecer una escala de medida por cada variable latente. Este aspecto se resuelve usualmente asignando un valor de uno a la relación entre variable latente y uno de sus indicadores. Este indicador será el indicador de referencia, y proporciona una escala interpretable para la variable latente con la que está relacionado.

3.5.2.4.2. ESTIMACIÓN DEL MODELO EMPÍRICO.

Los Coeficientes, o parámetros, del modelo son estimados de tal forma que el modelo sea capaz de reproducir la matriz de varianzas y covarianzas de la muestra.

Las relaciones entre parámetros de cualquier modelo teórico propuesto suponen unas determinadas implicaciones para las varianzas y covarianzas de las variables observadas. Esto permite encontrar una matriz que proporciona una relación uno a uno entre una varianza o covarianza de las variables observadas y una función de los parámetros del modelo. Estas relaciones permiten la estimación de los parámetros del modelo, mediante diversos métodos de estimación, y la evaluación del ajuste del modelo a los datos reales.

En el caso de los modelos de ecuaciones estructurales hay varias técnicas y procesos a seguir, entre ellos encontramos, la regresión de los mínimos cuadrados ordinarios –OLS–, el máximo verosímil –MLE–, los mínimos cuadrados ponderados –WLS–, los mínimos cuadrados no ponderados –ULS–, los mínimos cuadrados generalizados –GLS– y el asintóticamente libre de distribución –AGL–.

3.5.2.4.3. LA EVALUACIÓN DEL MODELO.

La utilidad del modelo viene dada por su capacidad para explicar la realidad observada. Esta capacidad debe evaluarse tanto para el conjunto del modelo como para cada una de las relaciones expresadas en él.

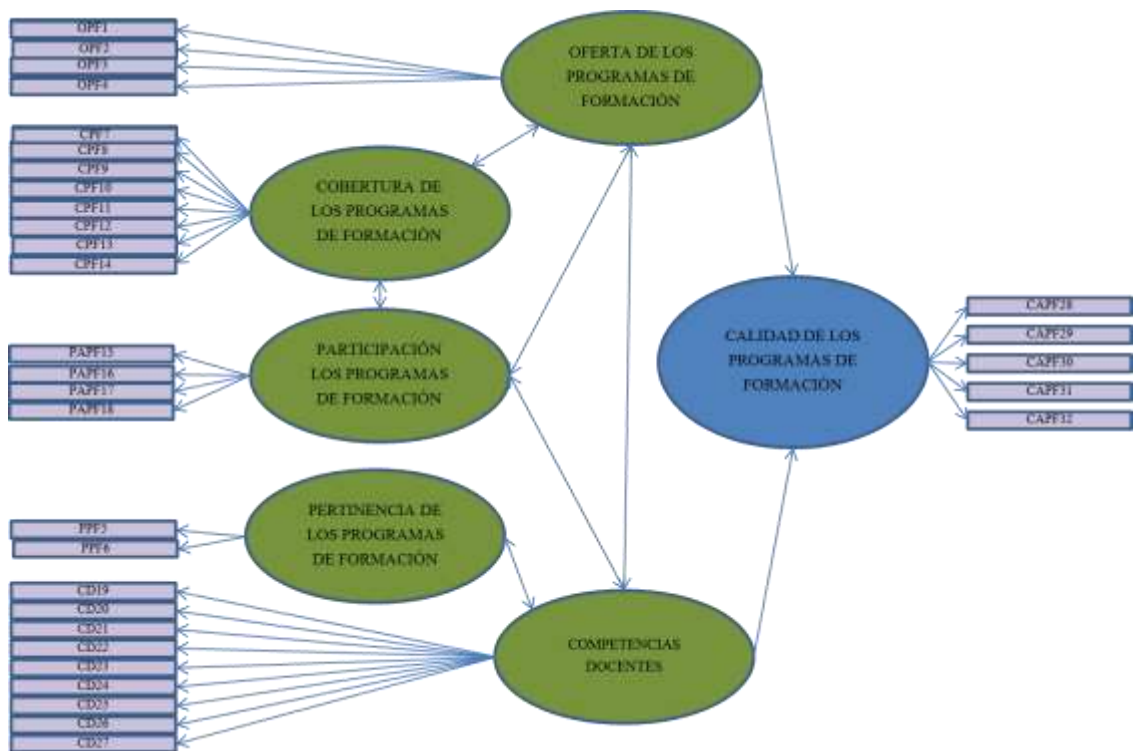
La técnica de índices de ajuste absoluto facilita la comprobación de la equivalencia entre las matrices de varianzas y covarianzas observada y predicha, o el ajuste global del modelo. De los índices incluidos en este grupo genérico, el de mayor aplicación es el índice de razón de verosimilitud χ^2 , ya que proporciona una prueba de significatividad estadística.

De tal forma que, los parámetros del modelo en su conjunto han sido estimados ajustando la matriz de varianzas y covarianzas reproducida Σ a la matriz S de varianzas y covarianzas de la muestra observada –Anexo 5–. La bondad del ajuste será mayor cuanto menos sea la diferencia entre ambas matrices, de forma que si la diferencia es muy pequeña podría deducirse que el modelo reproduce el comportamiento de los datos observados razonablemente bien. Por el contrario, si la diferencia es grande, es posible concluir que el modelo propuesto no es consistente con los datos observados. El mínimo de la función de ajuste F proporciona un estadístico, llamado *estadístico de bondad de ajuste* o simplemente χ^2 del modelo, que sigue una distribución χ^2 , con los mismos grados de libertad que el modelo, y que permite contrastar la hipótesis de que el modelo se ajusta bien a los datos observados. El nivel de probabilidad p asociado a este estadístico indica si la discrepancia entre la matriz producida y la correspondiente a los datos originales es significativa o no. Convencionalmente se utilizan niveles de significancia para aceptar o rechazar el modelo, de tal forma que si la probabilidad p de obtener un valor χ^2 tan alto como el del modelo es inferior a 0.05, el modelo es rechazado.

3.5.2.5. MODELO ESTRUCTURAL DEL OBJETO DE INVESTIGACIÓN.

De acuerdo al objetivo de la investigación planteado en el capítulo II, que corresponde a la relación existente entre los elementos de los PTFD y el logro de las metas educativas colombianas asociadas al Plan Sectorial de Educación 2011-2014, se puede decir que los elementos de los PTFD corresponden a objetos de investigación que pueden ser analizados a través de sus componentes.

Figura 6. Diagrama del Modelo estructural de la Investigación.



Fuente: Elaboración propia.

Desde esta perspectiva y a partir de la revisión de la literatura al respecto se formula un Modelo Teórico-Conceptual que se convierte en la base del Modelo Estructural. Este último, contiene una variable latente dependiente o endógena –Calidad de los Programas de Formación– con cinco indicadores o ítems. Además de cinco variables latentes independiente o exógenas –Oferta de los Programas de Formación, Cobertura de los Programas de Formación, Participación de los maestros en Programas de Formación, Pertinencia de los Programas de Formación y Desarrollo de Competencias Docentes–, en las cuales están distribuidos veintisiete indicadores o ítems como se muestra en la Figura 6.

Los ítems o indicadores se codificaron de acuerdo a los requerimientos del programa IBM SPSS para poder distinguir cual pertenece a cada variable. La relación de codificación entre el Modelo Teórico-Conceptual y el Modelo de Ecuaciones Estructurales se realiza de la siguiente manera:

TABLA 28. Relación de codificación de los ítems entre el Modelo Teórico-Conceptual y el Modelo de Ecuaciones Estructurales.

MODELO TEÓRICO CONCEPTUAL		MODELO ESTRUCTURAL	
ÍTEM	VARIABLE MEDIDA	ÍTEM	VARIABLE MEDIDA
P1	Contexto	OPF1	Oferta de Programas de Formación 1
P2	Atributos	OPF2	Oferta de Programas de Formación 2

TABLA 28. Relación de codificación de los ítems entre el Modelo Teórico-Conceptual y el Modelo de Ecuaciones Estructurales.

MODELO TEÓRICO CONCEPTUAL		MODELO ESTRUCTURAL	
ÍTEM	VARIABLE MEDIDA	ÍTEM	VARIABLE MEDIDA
P3	Desarrollo disciplinar	OPF3	Oferta de Programas de Formación 3
P4	Necesidades de formación	OPF4	Oferta de Programas de Formación 4
P5	Diversidad del alumnado	PPF5	Pertinencia de Programas de Formación 5
P6	Impacto social	PPF6	Pertinencia de Programas de Formación 6
P7	Pertinencia	CPF7	Cobertura de Programas de Formación 7
P8	Disponibilidad de recursos	CPF8	Cobertura de Programas de Formación 8
P9	Periodicidad	CPF9	Cobertura de Programas de Formación 9
P10	Estrategias	CPF10	Cobertura de Programas de Formación 10
P11	Acceso	CPF11	Cobertura de Programas de Formación 11
P12	Recursos y medios	CPF12	Cobertura de Programas de Formación 12
P13	Evaluación	CPF13	Cobertura de Programas de Formación 13
P14	Identificación de necesidades	CPF14	Cobertura de Programas de Formación 14
P15	Autonomía	PAPF15	Participación Programas de Formación 15
P16	Disposición	PAPF16	Participación Programas de Formación 16
P17	Suscripción	PAPF17	Participación Programas de Formación 17
P18	Motivación	PAPF18	Participación Programas de Formación 18
P19	Apropiación de conocimientos	CD19	Competencias Docentes 19
P20	Resolución de problemas	CD20	Competencias Docentes 20
P21	Formación integral	CD21	Competencias Docentes 21
P22	Enfoques y modelos	CD22	Competencias Docentes 22
P23	Accionar profesional	CD23	Competencias Docentes 23
P24	Aumento de capacidades	CD24	Competencias Docentes 24
P25	Resultados de estudiantes	CD25	Competencias Docentes 25
P26	Atención integral a estudiantes	CD26	Competencias Docentes 26
P27	Diseño y desarrollo de recursos	CD27	Competencias Docentes 27
P28	Condiciones	CAPF28	Calidad Programas de Formación 28
P29	Adiestramiento profesional	CAPF29	Calidad Programas de Formación 29
P30	Fundamentos	CAPF30	Calidad Programas de Formación 30
P31	Expectativas docentes	CAPF31	Calidad Programas de Formación 31
P32	Proyección profesional	CAPF32	Calidad Programas de Formación 32

Fuente: Elaboración propia.

Es importante recordar que los indicadores o ítems fueron previamente validados utilizando como técnica el Análisis de Factores y comprobada su confiabilidad con base en el Coeficiente de Alfa de Cronbach.

En el próximo capítulo se analizará el Modelo Teórico-Conceptual con base en los datos obtenidos con la aplicación del cuestionario a los integrantes de los CTFD y la estimación del Modelo de Ecuaciones Estructurales, además, se explicarán las relaciones encontradas y propuestas desde la revisión de la literatura y los datos estadísticos obtenidos.

CAPITULO IV. ANÁLISIS DE RESULTADOS.

En el capítulo anterior se determinó el tamaño de la muestra representativa de la población correspondiente a los integrantes de los CTFD, además, se realizó la validación del instrumento de recolección de datos, que correspondía a un cuestionario con escala Likert con treinta y dos ítems de las diferentes variables del estudio. Para la validación del cuestionario se utilizó la técnica de Análisis de Factores y para determinar la confiabilidad se usó el Coeficiente del Alfa de Cronbach. En las dos pruebas el cuestionario arrojó datos estadísticamente significativos por lo cual se procedió a aplicarlo a nivel nacional.

Después de recolectar los datos con garantía de calidad científica se procede a su tratamiento, para ello se utiliza el software estadístico IBM SSPS y la aplicación Microsoft Excel.

Previamente al procesamiento de datos se tuvieron en cuenta algunos aspectos: en primer lugar, se procedió a organizar los datos obtenidos para facilitar su tratamiento. Para ello, se realizó una clasificación en Tablas o matrices en Excel donde quedaron organizados en función de las variables analizadas.

En un segundo momento, los datos cuantitativos fueron introducidos en el programa informático IBM SSPS, preparado para ordenar cada dato en relación a las variables definidas, lo que permitió, su posterior análisis estadístico.

Una vez que los datos fueron analizados se obtuvieron los resultados, se organizaron de nuevo en Tablas y se representaron con gráficos y diagramas para que ayuden visualmente a organizar la información obtenida y a interpretarla más fácilmente. Tan pronto como se obtuvieron los resultados, tras analizar los datos que fueron sistematizados, se pasó a la siguiente fase de la investigación, que consistió en la reflexión e interpretación del significado que encierran dichos resultados.

Cabe señalar que los tabulados aquí presentados son cifras ponderadas, que expanden las cifras muestrales a información poblacional. Esta expansión permite estimar las variables de interés al total de los CTFD en Colombia, para el periodo 2011 – 2014.

4.1. ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE LA MUESTRA.

Para realizar el análisis descriptivo se tomaron los datos de las variables del segundo bloque del cuestionario resuelto por los integrantes de los CTFD, cuya muestra fue de 235 encuestados, de los cuales 135 son mujeres que

corresponden a un 57.4 % y 100 son hombres con un porcentaje que asciende al 42.6%. En la Tabla 29 se pueden observar los datos, tanto en frecuencia como en porcentaje, referente al género de la muestra aceptante de los integrantes de los CTFD de Colombia.

TABLA 29. Tabla de Frecuencia por género de los integrantes de los Comités Territoriales de Formación Docente de la muestra encuestada.

GÉNERO	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Femenino	135	57.4
Masculino	100	42.6
TOTAL	235	100.0

Fuente: Elaboración propia con base en datos estadísticos.

Se puede observar que el número de mujeres supera al de hombres en un 14.9%. La razón de este porcentaje superior es que en los cargos administrativos -Secretarías de Educación, Secretaría Técnica y Oficina de Calidad Educativa- y docentes –docentes de Preescolar, Básica y Media, Normal Superior y Educación Superior- existe una gran afluencia de mujeres. Solo en los representantes de agremiaciones sindicales y de comunidades étnicas o afrodescendientes se observa una mayoría de hombres con respecto al número de mujeres, como se evidencia en la Tabla 30.

TABLA 30. Tabla de Frecuencia por género de los diferentes representantes en los Comités Territoriales de Formación Docente.

REPRESENTANTE EN EL COMITÉ TERRITORIAL DE FORMACIÓN DOCENTE	MUJERES	HOMBRES	TOTAL
Secretaría Técnica	15	12	27
Secretaría de Educación	8	3	11
Comunidad étnica o afrodescendiente	1	3	4
Normal Superior	9	3	12
Docente de Preescolar, Básica y Media	24	11	35
Directivo Docente	14	14	28
Educación Superior	16	14	30
Agremiación Sindical	8	12	20
Oficina de Calidad Educativa	22	19	41
Grupo de investigación	3	3	6
Otro	15	10	25
TOTAL	135	100	235

Fuente: Elaboración propia con base en datos estadísticos.

En relación con la participación de los diferentes actores que intervienen en los CTFD se observa –Tabla 31– una mayor participación en la resolución del cuestionario de los representantes de la Oficina de Calidad Educativa con 17.4%. Esta oficina es la encargada de convocar, dirigir y organizar los comités y de ejecutar los PTFD.

Seguidamente se ubican los docentes de Preescolar, Básica y Media con una participación de 14.9%. Posteriormente están los representantes de los Instituciones de Educación Superior con 12.8%, le siguen los Directivos

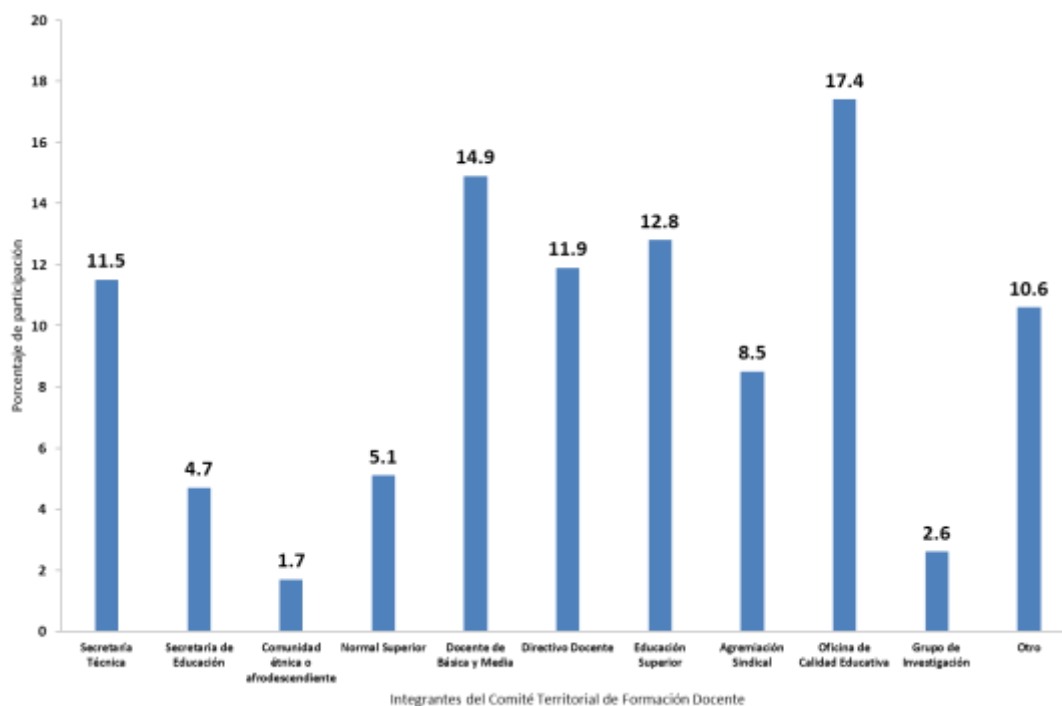
Docentes con 11.9%, luego la Secretaría Técnica con 11.5%, entre tanto, el grupo de Otros supervisores de educación, profesionales universitarios, delegados de otras secretarías y directores de núcleo- posee un porcentaje de 10.6%. Es de notar que el resto de representantes poseen porcentajes por abajo de 10%, entre ellos están, las Agremiaciones Sindicales –8.5%–, los maestros de las Normales Superiores –5.1%–, los Secretarios de Educación –4.7%–, los representantes de Grupos de Investigación –2.6%– y los representantes de las Comunidades Étnicas y Afrodescendientes –1.7%–, como se observa en la Gráfica 2.

TABLA 31. Tabla de Frecuencia de los representantes en los Comités Territoriales de Formación Docente que participaron en el estudio.

REPRESENTANTE EN EL COMITÉ TERRITORIAL DE FORMACIÓN DOCENTE	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Secretaría Técnica	27	11.5
Secretaría de Educación	11	4.7
Comunidad étnica o afrodescendiente	4	1.7
Normal Superior	12	5.1
Docente de Preescolar, Básica y Media	35	14.9
Directivo Docente	28	11.9
Educación Superior	30	12.8
Agremiación Sindical	20	8.5
Oficina de Calidad Educativa	41	17.4
Grupo de investigación	6	2.6
Otro	25	10.6
TOTAL	235	100.0

Fuente: Elaboración propia con base en datos estadísticos.

Gráfica 1. Diagrama de barras del porcentaje de participación de los integrantes de los Comités Territoriales de Formación Docente.



Se debe agregar que participaron actores de sesenta y cuatro Secretarías de Educación Certificadas, de las noventa y cuatro que hay en Colombia, lo cual corresponde al 68% de ellas –Tabla 32–. Las Secretarías de Educación que tuvieron mayor afluencia de participación fueron Cundinamarca –8.9%–, Mosquera –7.7%–, Magdalena –4.3%–, Antioquia –4.3%– y Bogotá –3.4%–, el resto de Secretarías de Educación están por debajo de 3%.

TABLA 32. Tabla de frecuencias de participación de las Secretarías de Educación.

SECRETARÍAS DE EDUCACIÓN	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Secretarías de Educación participantes.	64	68
Secretarías de Educación no participantes.	30	32
Total de Secretarías de Educación.	94	100

Fuente: Elaboración propia con base en datos estadísticos.

Desde esta perspectiva se cuenta con una muestra representativa de la población y una participación nutrida de las Secretarías de Educación colombianas. Los datos de la encuesta y la configuración en el Modelo de Ecuaciones Estructurales se analizan a continuación.

4.2. ANÁLISIS DEL MODELO TEÓRICO-CONCEPTUAL UTILIZANDO EL MODELO DE ECUACIONES ESTRUCTURALES.

Tomando como punto de partida el objetivo e hipótesis de la investigación expuestos en el capítulo 2 y una vez desarrollada la conceptualización teórica sobre las variables latentes que subyacen a las variables observadas y con el fin de explicar de forma sencilla la prioridad causal de estas variables y sus relaciones se realiza su representación por medio de un diagrama de trayectorias que permite explicitar las vías causales que se establecen en las diferentes variables del modelo.

En el modelo de la Figura 7 se establece las relaciones hipotéticas existentes entre los seis constructos o variables latentes propuestas para el estudio. Estas hipótesis se representan con flechas, si la flecha es bidireccional $-F1 \longleftrightarrow F2-$ implica que hay una correlación entre ambas variables. En cambio, dos variables están asociadas de manera causal si se unen por medio de una flecha unidireccional $-F1 \longrightarrow F2$ o al revés-, en tal caso, la que se encuentra al final de la flecha es el efecto y la que se encuentra al principio es la causa.

De tal manera que, la variable latente endógena Calidad de los Programas de Formación Docente está causalmente relacionada con dos variables latentes exógenas, Oferta de los Programas de Formación y Desarrollo de Competencias Docentes.

Por su parte, la variable latente endógena Oferta de los Programas de Formación se encuentra correlacionada con tres variables latentes exógenas. Las variables latentes exógenas son: Cobertura de los Programas de Formación, Participación de los Maestros en Programas de Formación y Desarrollo de Competencias Docentes.

Paralelamente, la variable exógena Desarrollo de Competencias Docentes esta correlacionada las variables latentes exógenas Participación de los maestros en los Programas de formación y Pertinencia de los Programas de Formación.

Entre tanto, la variable latente exógena Cobertura de los Programas de Formación permanece en correlación con la variable latente exógena Participación de los Maestros en los Programas de Formación.

El modelo de medición de la variable endógena incluye las relaciones entre ella y sus indicadores o ítems, también llamadas variables medidas. Para representar a las variables se determinaron los siguientes ítems:

- *Variable Calidad de los Programas de Formación:* ítems: CAPF28, CAPF29, CAPF30, CAPF31, CAPF32.
- *Variable Oferta de los Programas de Formación:* ítems: OPF1, OPF2, OPF3, OPF4.
- *Variable Cobertura de los Programas de Formación:* ítems: CPF7, CPF8, CPF9, CPF10, CPF11, CPF12, CPF13, CPF14.
- *Variable Pertinencia de los Programas de Formación:* ítems: PPF5, PPF6.
- *Variable Participación de los Maestros en Programas de Formación:* ítems: PAPF15, PAPF16, PAPF17, PAPF18.
- *Variable Desarrollo de Competencias Docentes:* ítems: CD19, CD20, CD21, CD22, CD23, CD24, CD25, CD26, CD27.

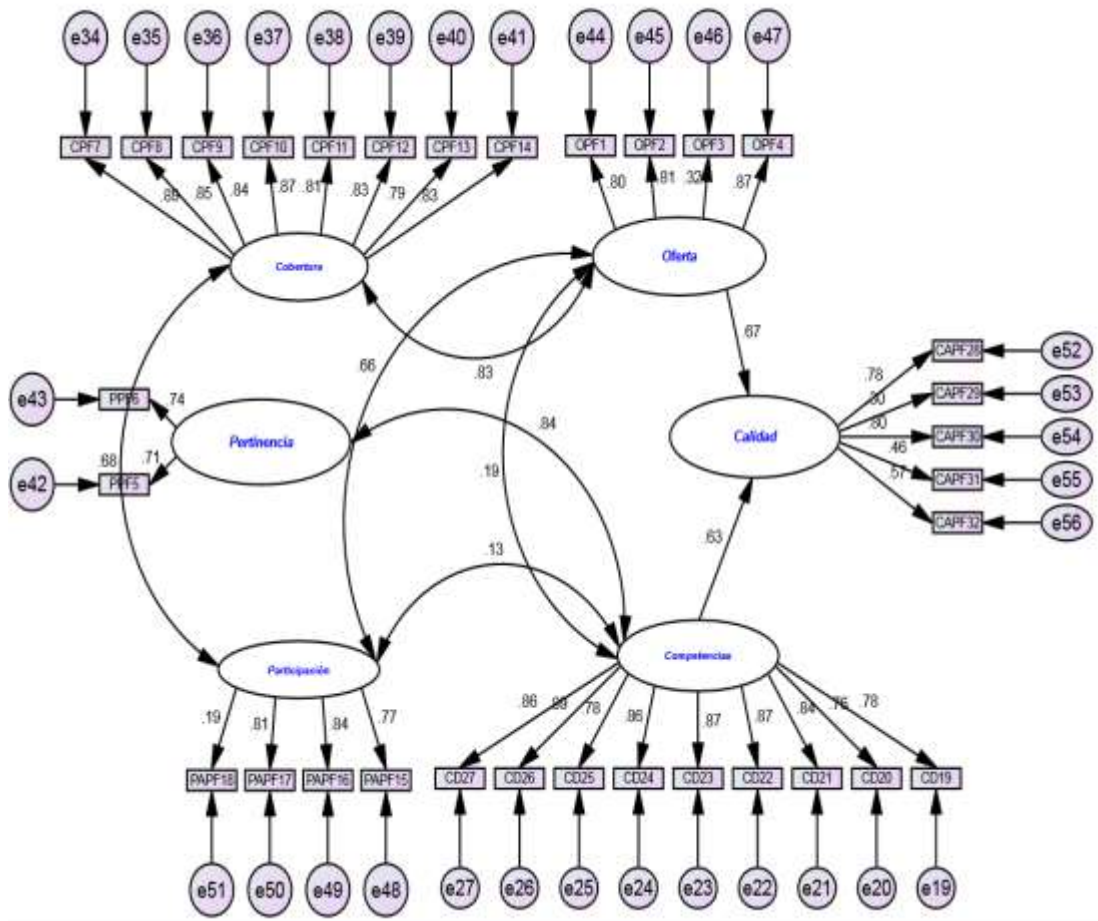
Una vez seleccionadas las variables que conforman el modelo y con los datos de medida resultantes del cuestionario se obtienen las varianzas y las covarianzas en las que se basa la estimación de los parámetros de un modelo correctamente formulado e identificado.

Después de estimar los parámetros del modelo se procede a valorar su ajuste. Hay que decir que se inspeccionaron los resultados buscando posibles estimaciones infractoras, o lo que es lo mismo, Coeficientes estimados tanto en los modelos de medida como en los estructurales que excedan los límites aceptables.

Sin embargo, en el planteamiento del modelo, no se encontró ninguna de estas estimaciones infractoras, por lo que no ha sido necesario aplicar ninguna medida correctiva, puesto que todas las estimaciones resultaron estadísticamente significativas y confiables.

La información proporcionada por cada integrante del CTFD se usó como unidad de análisis para construir el Modelo de Ecuaciones Estructurales, a fin de encontrar las relaciones entre los elementos de los PTFD y la calidad educativa propia de la política educativa colombiana.

Figura 7. Modelo de Ecuaciones Estructurales con sus estimaciones.



Fuente: Programa estadístico IBM SPSS.

Una vez establecidas las relaciones y la prioridad causal entre las distintas variables, se trasladaron las relaciones planteadas a un sistema de ecuaciones estructurales utilizando el programa estadístico IBM SPSS, el cual realizó la estimación de los parámetros del modelo. Es común utilizar este tipo de análisis para probar modelos teóricos que especifican relaciones causales entre una serie de variables observadas. El Modelo de Ecuaciones Estructurales determina si el modelo teórico explica de forma satisfactoria las relaciones observadas en los datos de la muestra. IBM SPSS suministra índices de calidad de ajuste que miden si el modelo en su totalidad representa adecuadamente las relaciones de los datos muestrales, así como pruebas de significancia estadística para trayectorias causales específicos.

Según Batista y Coenders (2000) existen varias ventajas cuando se emplea este tipo de modelos. La principal ventaja es que permite medir efectos directos e indirectos entre variables. Otra ventaja es que proporciona una visión gráfica de las relaciones entre las distintas variables. Los Coeficientes de las trayectorias, por otro lado, proporcionan cierta información sobre los

impactos causales subyacentes. La técnica de análisis multivariado fue el método empleado para estimar los diferentes parámetros y todos los análisis fueron realizados calculando la matriz de varianzas y covarianzas.

De tal manera, en la Figura 7 aparecen las estimaciones de todos los parámetros del Modelo de Ecuaciones Estructurales; estimaciones que están estandarizadas para que la interpretación del modelo sea más sencilla.

4.2.1. ESTIMACIÓN DE LOS PARÁMETROS DEL MODELO DE ECUACIONES ESTRUCTURALES.

Atendiendo a las consideraciones realizadas anteriormente, la información que arroja el modelaje con ecuaciones estructurales muestra, en las Tablas 37 y 38, las estimaciones de los parámetros del modelo, el error estándar aproximado -S.E.-, la proporción crítica -C.R.- y las estimaciones estandarizadas de los parámetros, tanto de regresión como de covarianza.

La proporción crítica -C.R.-, según Rodríguez (2006), es el cociente entre la estimación del parámetro y la estimación del error estándar. Si se reúnen las suposiciones de distribución apropiadas, este estadístico sigue una distribución normal estándar bajo la hipótesis nula de que el parámetro tiene un valor de cero. Es decir, si a una estimación le corresponde una proporción crítica mayor que 2 en valor absoluto, más concretamente 1.96, el parámetro es significativamente diferente de cero.

TABLA 33. Pesos de regresión de las variables.

		Estimate	S.E.	C.R.	p-valor
Calidad	← Oferta	.543	.046	11.692	***
Calidad	← Competencias	.605	.055	10.925	***
CD19	← Competencias	1.000			
CD20	← Competencias	1.015	.082	12.358	***
CD21	← Competencias	1.043	.074	14.151	***
CD22	← Competencias	1.125	.076	14.782	***
CD23	← Competencias	1.212	.082	14.779	***
CD24	← Competencias	1.128	.077	14.686	***
CD25	← Competencias	1.097	.085	12.871	***
CD26	← Competencias	1.176	.077	15.274	***
CD27	← Competencias	1.144	.078	14.674	***
CPF7	←	1.000			
CPF8	← Cobertura	1.062	.058	18.355	***
CPF9	← Cobertura	1.052	.059	17.908	***
CPF10	← Cobertura	1.075	.056	19.190	***
CPF11	← Cobertura	1.027	.062	16.483	***
CPF12	← Cobertura	1.003	.058	17.233	***
CPF13	← Cobertura	.892	.056	15.904	***
CPF14	← Cobertura	.965	.055	17.454	***
PPF5	← Pertinencia	1.000			
PPF6	← Pertinencia	.977	.101	9.683	***

TABLA 33. Pesos de regresión de las variables.

		Estimate	S.E.	C.R.	p-valor
OPF1	← Oferta	1.000			
OPF2	← Oferta	.951	.068	14.060	***
OPF3	← Oferta	.406	.086	4.739	***
OPF4	← Oferta	1.113	.072	15.443	***
PAPF15	← Participación	1.000			
PAPF16	← Participación	.999	.079	12.624	***
PAPF17	← Participación	1.024	.083	12.329	***
PAPF18	← Participación	.211	.079	2.685	.007
CAPF28	← Calidad	1.000			
CAPF29	← Calidad	.447	.097	4.608	***
CAPF30	← Calidad	1.020	.076	13.433	***
CAPF31	← Calidad	.555	.078	7.071	***
CAPF32	← Calidad	.734	.081	9.047	***

Fuente: Programa estadístico IBM SPSS.

Nota: El *** significa que el p-valor < 0.001

En la Tabla 33 se observa que todos los valores que corresponden a la proporción crítica y al p-valor son mayores que dos y menores a 0.05, respectivamente. Lo que indica que las variables propuestas son estadísticamente significativas.

TABLA 34. Covarianzas de las variables.

		Estimate	S.E.	C.R.	p-valor
Participación	↔ Cobertura	.538	.075	7.202	***
Participación	↔ Competencias	.081	.027	3.020	.003
Cobertura	↔ Oferta	.703	.084	8.406	***
Participación	↔ Oferta	.476	.069	6.927	***
Competencias	↔ Oferta	.122	.024	5.005	***
Competencias	↔ Pertinencia	.490	.067	7.314	***

Fuente: Programa estadístico IBM SPSS.

Nota: El *** significa que el p-valor < 0.001

En suma, los pesos de regresión y covarianza –p-valor- son significativos ya que están debajo de 0.007, hecho que se evidencia al estar representados por tres asteriscos. Por lo tanto los estimadores son acordes a la teoría y las varianzas son positivas, por lo cual no hay inconvenientes con las estimaciones.

En las Tablas 35 y 36 se presentan las estimaciones de los pesos estandarizados y las covarianzas de los parámetros del modelo. Como ejemplo se interpreta el primer parámetro que aparece en la Tabla 36, 0.667, es el valor con el cual la variable latente exógena Oferta influye sobre la variable latente endógena Calidad.

TABLA 35. Covarianzas de los parámetros del modelo.

			Estimate
Participación	↔	Cobertura	.676
Participación	↔	Competencias	.133
Cobertura	↔	Oferta	.835
Participación	↔	Oferta	.664
Competencias	↔	Oferta	.190
Competencias	↔	Pertinencia	.835

Fuente: Programa estadístico IBM SSPS.

TABLA 36. Pesos de regresión estandarizados de los parámetros del modelo.

			Estimate
Calidad	←	Oferta	.667
Calidad	←	Competencias	.629
CD19	←	Competencias	.779
CD20	←	Competencias	.759
CD21	←	Competencias	.837
CD22	←	Competencias	.866
CD23	←	Competencias	.866
CD24	←	Competencias	.862
CD25	←	Competencias	.776
CD26	←	Competencias	.888
CD27	←	Competencias	.861
CPF7	←	Cobertura	.885
CPF8	←	Cobertura	.852
CPF9	←	Cobertura	.842
CPF10	←	Cobertura	.870
CPF11	←	Cobertura	.806
CPF12	←	Cobertura	.826
CPF13	←	Cobertura	.791
CPF14	←	Cobertura	.831
PPF5	←	Pertinencia	.714
PPF6	←	Pertinencia	.735
OPF1	←	Oferta	.804
OPF2	←	Oferta	.815
OPF3	←	Oferta	.316
OPF4	←	Oferta	.873
PAPF15	←	Participación	.773
PAPF16	←	Participación	.838
PAPF17	←	Participación	.814
PAPF18	←	Participación	.187
CAPF28	←	Calidad	.779
CAPF29	←	Calidad	.304
CAPF30	←	Calidad	.797
CAPF31	←	Calidad	.457
CAPF32	←	Calidad	.572

Fuente: Programa estadístico IBM SSPS.

En suma, de acuerdo a los análisis estadísticos presentados en las etapas anteriores, se puede apreciar que el modelo propuesto sirve como aproximación a la matriz de datos poblacional, pues el cuestionario arrojó

buenos resultados. En cuanto a los resultados propiamente del modelo se obtuvo que todas las estimaciones sean estadísticamente significativas, por ende el modelo es extrapolable a la población.

4.2.2. RELACIÓN DE CAUSALIDAD ENTRE LOS ÍTEMS Y LAS VARIABLES LATENTES.

Se procede a analizar la relación de causalidad existente entre las variables medidas o ítems y cada una de las variables latentes. En este sentido, según los resultados estadísticos observados en la Tabla 31, todas las relaciones de causalidad entre las variables medidas y las variables latentes son significativas estadísticamente, sin embargo, se va a hacer énfasis en aquellos ítems que mayor impacto tienen sobre las variables latentes ya que son los que la explican mejor.

4.2.2.1. RELACIÓN ENTRE LOS ÍTEMS Y LA VARIABLE DESARROLLO DE COMPETENCIAS DOCENTES.

Con base en los estudios de Vaillant (2005 y 2007) y la OEI (2009) se redactaron y adaptaron los ítems de la variable Desarrollo de Competencias Docentes que serán objeto del presente análisis.

En este sentido, analizando los Coeficientes estandarizados a profundidad, los cuales permiten la comparación relativa entre las distintas estimaciones, se logra determinar la importancia inherente que tiene cada ítem en un constructo sobre los demás. Es por eso que se construyó la Tabla 37, la cual muestra los pesos estimados de regresión en forma estandarizada de los ítems que influyen en la variable Desarrollo de Competencias Docentes.

TABLA 37. Pesos de regresión estandarizados de los ítems de la variable Desarrollo de Competencias Docentes.

			Estimate
CD19	←	Competencias	.779
CD20	←	Competencias	.759
CD21	←	Competencias	.837
CD22	←	Competencias	.866
CD23	←	Competencias	.866
CD24	←	Competencias	.862
CD25	←	Competencias	.776
CD26	←	Competencias	.888
CD27	←	Competencias	.861

Fuente: Programa estadístico IBM SPSS.

En la Tabla 37 se puede apreciar que el ítem CD26, que cuestiona: *Con los PTFDadquieren un conocimiento amplio sobre estrategias que favorecen la atención integral de los estudiantes*, es el que causa un mayor efecto sobre

la variable Desarrollo de Competencias Docentes, con un peso estimado de .888.

Dentro de este marco, se podría explicar la situación desde dos puntos de vista, por un lado la política pública de formación docente actual aclara que como parte fundamental del perfil del maestro éste debe ser un profesional de la educación, un intelectual de la pedagogía, aquel que fomenta la construcción de conocimiento y constitución integral de sus estudiantes. En este sentido el Ministerio ratifica que los docentes,

“En cuanto al contexto educativo, estudian e incorporan en la planeación y desarrollos educativos institucionales las características sociales, culturales y económicas de la comunidad, conocen las características de sus estudiantes y organizan su práctica pedagógica en articulación con las mismas (MEN, 2013)”.

Todas estas razones llevan a pensar que los procesos de formación de docentes deben ir más allá de los conocimientos disciplinares, deben involucrar el análisis de la realidad del entorno educativo que subyace a la constante interacción entre la teoría y la práctica. En este sentido, son varios los estudios (Cardelli y Duhalde, 2001; MEN, 2012) que afirman que la formación inicial carece, en gran medida, de la formación práctica y es con la experiencia y la formación continua que se solventa, en parte, esta falencia en los maestros.

Por otro lado, para los docentes, los Planes territoriales de Formación Docente se convierten en parte importante del desarrollo de competencias enfocadas a la atención integral de los estudiantes, sin embargo, esto supone, según la UNESCO (2008), cambios en la formación continua orientados hacia una transformación real de las prácticas de enseñanza. Lo anterior exige, la articulación entre los saberes disciplinares y la práctica, pero además, según el Ministerio de Educación Nacional (2012) la recuperación y reconocimiento del rol protagónico del maestro en las transformaciones de los sistemas educativos.

Los siguientes ítems que sobresalen son el CD23 y CD24 que afirman respectivamente: *A partir de los PTFD el maestro sustenta su quehacer profesional en enfoques y modelos pedagógicos, psicológicos y sociológicos, pertinentes y adecuados al contexto institucional;* y *A partir de los PTFD el maestro mejora su acción profesional a través de investigaciones, experiencias y proyectos que desarrolla en la institución educativa.* El primero de ellos, con un peso estimado de .866, enfatiza sobre el hecho de que la formación docente impartida reitera la necesidad de formación en enfoques y modelos pedagógicos que permitan al maestro atender integralmente a los estudiantes y el segundo de ellos, con un peso estimado de .866, habla sobre la aplicación de los conocimientos en la práctica, es decir el momento

en que la competencia se concretiza, a partir de proyectos e investigaciones propios de la práctica pedagógica.

Desde esta perspectiva, el proceso formativo desde los PTFD ha de tener un enfoque por competencias, en palabras de Pavié (2011) está explícitamente presente la idea del *lifelong learning*, esto es, la imperativa necesidad de actualizarse permanentemente para estar en condiciones de dar una respuesta adecuada a las demandas del ejercicio profesional.

Con respecto a este último punto, el Decreto 1278 de 2002 avanzó en la línea de controlar la oferta de formación continua a través de la determinación de perfiles profesionales docentes y de competencias mínimas de ámbito nacional. A propósito Vaillant (2007) sostiene que, este listado incluye actitudes deseables de un maestro a fomentarse en los cursos y permite verificar que los docentes mantienen niveles de idoneidad, calidad y eficiencia en el desempeño de sus funciones que justifiquen la permanencia en el cargo, los ascensos en el escalafón y las reubicaciones salariales dentro del mismo grado.

Es decir, que la variable Desarrollo de Competencias Docentes se relaciona de forma directa con la política educativa colombiana ya que se convierte en un requisito de ingreso, permanencia y ascenso de los maestros. Esta importancia manifiesta lo importante de este elemento en los Planes Territoriales de Formación Docente.

4.2.2.2. RELACIÓN ENTRE LOS ÍTEMS Y LA VARIABLE COBERTURA DE LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN.

TABLA 38. Pesos de regresión estandarizados de los ítems de la variable Cobertura de los Programas de Formación.

			Estimate
CPF7	←	Cobertura	.885
CPF8	←	Cobertura	.852
CPF9	←	Cobertura	.842
CPF10	←	Cobertura	.870
CPF11	←	Cobertura	.806
CPF12	←	Cobertura	.826
CPF13	←	Cobertura	.791
CPF14	←	Cobertura	.831

Fuente: Programa estadístico IBM SPSS.

Los ítems de esta variable fueron adaptados del cuestionario utilizado por el Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa en Educación Inclusiva OEI de Panamá para realizar el Diagnóstico de Necesidades de Formación Docente y de Recursos en la Educación Inclusiva en Centro América, realizado en el año 2009.

Como resultado de las estimaciones realizadas con el Modelo de Ecuaciones Estructurales se encontró que el ítem CPF7 relacionado con *La capacitación impartida ha sido pertinente y permite tener un conocimiento amplio del quehacer docente, los estilos y ritmos de aprendizaje*, presenta la mayor relación positiva con la variable Cobertura de los Programas de Formación ya que tiene un peso estimado de .885.

Esta relación se podría justificar en el hecho que la pertinencia es transversal a la calidad de los programas de formación y desde allí, se relaciona con la cobertura de los planes de formación debido a:

“La necesidad de que ésta sea significativa para personas de distintos contextos sociales y culturales, y con diferentes capacidades e intereses, de tal forma que puedan apropiarse de los contenidos de la cultura, mundial y local, y construirse como sujetos en la sociedad, desarrollando su autonomía, autogobierno, su libertad y su propia identidad (UNESCO, 2007)”.

Es decir, para que haya pertinencia se deben respetar los ritmos y estilos de aprendizaje de los maestros, lo cual viene unido a la flexibilidad de los programas de formación para adaptarse a las necesidades y características de los maestros y de los diversos contextos sociales y culturales. Esto exige transitar desde una pedagogía de la homogeneidad hacia una pedagogía de la diversidad, aprovechando ésta como una oportunidad para enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje, y optimizar el desarrollo personal y social. La anterior exigencia se convierte, para Latapí (2003), en una preocupación ya que en los últimos años no se ha evidenciado las estrategias y pertinencia de los programas de formación por los bajos resultados educativos de los estudiantes y por la débil respuesta de la escuela a las exigencias sociales.

Esta controversia tiene su principal origen en la concepción que se tiene sobre la formación docente. Si se entiende el maestro como un simple administrador del currículo o si por el contrario, el maestro se avizora como profesional de la educación. Desde esta última perspectiva, existe un vínculo permanente con el saber pedagógico, ya que, el maestro se convierte en actor activo, creativo y responsable dentro del sistema educativo (SEP, 2003) de tal manera, la formación será una herramienta de fortalecimiento del quehacer docente.

Otro ítem importante por su alto peso de regresión -.870- que permite explicar la variable Cobertura de los Programas de Formación, es el CPF10: *Existe variedad en las estrategias de formación del profesorado -cursos, talleres, especializaciones, seminarios, entre otros-*. Esta relación se explica cuando se asegura que:

“Las políticas de formación docente inicial y continua deben estar ligadas a una política integral para la docencia, que se proponga modificar de manera sustancial las condiciones en que hoy se realiza la enseñanza, incluyendo las condiciones de formación, las curriculares, las de provisión de materiales y las de asistencia técnico-pedagógica (Martínez, 2004)”.

Desde este punto de vista, la variedad de estrategias de formación se relaciona con el concepto de equidad, en términos de Cardoso y Cecerero (2010), se asume que un programa de formación será equitativo en la medida que ofrezca opciones distintas para las distintas circunstancias de los maestros.

De esta forma, el programa de formación tendrá igual accesibilidad, incluso para aquellos que tengan restricciones económicas, de tiempo, de horario, de lugar de residencia, entre otros, pero al mismo tiempo debe estar acompañado de una diversidad de opciones en lo que hace a las modalidades para cursar y acreditar las materias, los horarios, los planteles, los servicios e instalaciones disponibles para personas con incapacidades, la realización de los trámites y otras gestiones. De lo que se trata es de ofrecer una gama amplia de opciones y oportunidades para formarse, pero para que la oportunidad sea genuina se requiere que el programa educativo sea de buena calidad.

El tercer ítem con mayor peso es el CPF8 –*los recursos de formación que posee la Secretaría de Educación son de conocimiento público y de entera disponibilidad de los maestros*–. A este respecto, en los lineamientos para el Subsistema de Formación en servicio el MEN (2013) contempla los recursos para los programas de formación como parte fundamental de la política de incentivos, posicionando este aspecto como fundamental a la hora de formular los PTFD por parte de las Entidades Territoriales Certificadas en Educación, todo sobre la base de la descentralización política y administrativa de la educación, en la cual el Estado cedió recursos y competencias a los entes territoriales que definió la Ley 60 de 1993. De ahí que Marqués (2008) sostiene que,

“Un programa de calidad será aquel que cuente con los recursos necesarios y, sobre todo, que los emplee de manera eficiente, es decir, una buena planta física, laboratorios, programas de capacitación docente, así como un buen sistema académico y administrativo, incluyendo apropiadas técnicas de enseñanza y un equipo suficiente (Marqués, 2008)”.

En suma, para la variable Cobertura de los Programas de Formación se identifican tres elementos importantes al momento de planear y ejecutar los PTFD, el primero tiene que ver con la pertinencia de los planes en términos de ritmos y estilos de aprendizaje; el segundo habla sobre las estrategias de

formación y el último de ellos pone su acento en los recursos para la ejecución de los planes de formación.

4.2.2.3. RELACIÓN ENTRE LOS ÍTEMS Y LA VARIABLE PERTINENCIA DE LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN.

TABLA 39. Pesos de regresión estandarizados de los ítems de la variable Pertinencia de los Programas de Formación.

		Estimate
PPF5	← Pertinencia	.714
PPF6	← Pertinencia	.735

Fuente: Programa estadístico IBM SPSS.

Para la variable Pertinencia de los Programas de Formación se construyeron dos ítems teniendo como base la Propuesta de Indicadores para Evaluar la Calidad de Un Programa de Posgrado en Educación en México realizada por Cardoso y Cerecedo (2011).

El ítem que mejor define la variable Pertinencia de los Programas de Formación es el PPF6, con un peso estimado de .735, *-Los PTFD han tenido un impacto social representado en las transformaciones de las prácticas pedagógicas de los maestros-*. Esta fuerte relación está dada, según Cardoso y Cerecedo (2010) porque la pertinencia es un criterio relacionado con la satisfacción de las expectativas y necesidades sociales por parte del programa de formación, por lo que integra el entorno social, cultural y económico en el que se desenvuelve, así como los requerimientos que la sociedad ha establecido para su funcionamiento. De tal forma que:

“El grado de pertinencia social de un programa o institución se mide por el impacto social que genera, por el flujo de repercusiones y de transformaciones de sentido que se producen objetivamente en la sociedad de su entorno, como efecto del cúmulo de aportes que realiza dicho programa (Cardoso, 2006)”.

Este ítem está en consonancia con el lineamiento de política para el subsistema de formación en servicio del MEN (2013) que está a favor de promover dentro de los planes de formación docente, componentes que además de la cualificación y la actualización incorporen estrategias de trabajo colectivo de los educadores y de acompañamiento, en favor del mejoramiento de su quehacer educativo y sus prácticas de aula.

Desde esta perspectiva, el Plan Sectorial de Educación 2011-2014 aboga por una formación que le permita al maestro cualificar sus prácticas pedagógicas, al tiempo que se desarrolla como persona y como profesional, y con ello, responder a las expectativas, necesidades y demandas de la sociedad y contribuir desde su quehacer al proyecto educativo de Nación.

En este sentido, los PTFD deben apoyar desde los planes de formación la transformación de las prácticas educativas, las cuales han de ser objeto de seguimiento y evaluación para comprobar su impacto social, como fundamento que favorezca el desarrollo integral de los estudiantes y de la educación como profesión, más aun, la UNESCO (2014) afirma que, los balances críticos sobre los programas de formación en los países de la Región coinciden en que es insoslayable un cambio radical en los conceptos, modelos y procesos que se han ensayado, en la dirección de una modificación de las prácticas de enseñanza.

4.2.2.4. RELACIÓN ENTRE LOS ÍTEMS Y LA VARIABLE OFERTA DE LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN.

Los ítems de la variable Oferta de los Programas de Formación están basados en el documento del MEN titulado Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política (2013), documento que surge de la movilización social por una política pública de formación docente. En el capítulo de subsistema de formación docente emite algunos lineamientos que han sido la base para construir los ítems.

TABLA 40. Pesos de regresión estandarizados de los ítems de la variable Oferta de los Programas de Formación.

			Estimate
OPF1	←	Oferta	.804
OPF2	←	Oferta	.815
OPF3	←	Oferta	.316
OPF4	←	Oferta	.873

Fuente: Programa estadístico IBM SSPS.

Teniendo como referencia la Tabla 40 se puede observar que el ítem OPF4, con un peso estimado de .873, es el que más se relaciona con la variable Oferta de los Programas de Formación. Este ítem es: *Existe relación directa entre la propuesta de formación docente emitida por el CTFD y las necesidades de formación de los maestros.*

En cuanto a esto, son varios los estudios (Guerrero, 2009 y UNESCO, 2013) que sostienen que, en la actualidad, predominan ofertas de formación tradicionales desvinculadas de las necesidades prioritarias de los docentes. Esta situación no contribuye a una reflexión y apropiación crítica del conocimiento, pero si a la desvinculación temprana de los maestros en los procesos de formación.

Con base en este problema se observa una relación positiva ya que al identificar las necesidades de formación e incluirlas en los planes de formación se podrá tener una actualización profesional continua de alta calidad. De esta manera, el MEN (2013) propone algunos lineamientos de

política, que involucran a las instituciones formadoras, que apuntan hacia la realización de procesos formativos en coherencia con los propósitos y necesidades de formación de los educadores en sus diferentes ámbitos, que permitan la consolidación del saber práctico y teórico del campo disciplinar y profesional de los educadores del país. En otras palabras:

“La formación en servicio, por su relación directa con las aspiraciones y necesidades de fortalecimiento profesional, tiene gran impacto en la calidad de la educación, en tanto, no sólo cubre las demandas de la proyección profesional del educador, sino que, plantea nuevos desafíos que exigen conocimientos más profundos, especializados y actualizados, así como saberes complementarios que favorezcan la atención a las exigencias de la educación en contexto (MEN, 2013)”.

De modo que, la relación existente entre la oferta de propuestas de formación y las necesidades de formación de los maestros tiene su punto crítico en el hecho que la oferta de programas de formación puede ser independiente de las necesidades de formación, pero para que se den procesos de calidad la oferta de programas de formación deberían tener su punto de partida en las necesidades formativas de los maestros.

En consonancia, el segundo ítem con mayor fuerza de relación es el OPF2 - *La oferta educativa propuesta por los PTFD son de óptima calidad académica, cultural, investigativa, disciplinar, pedagógica y práctica*- que posee un peso estimado de regresión de .815.

Para explicar el ítem anterior se podría decir que, uno de los principios del Sistema Colombiano de Formación de Educadores es la formación de alto nivel para maestros de los niveles de Preescolar, Básica y media. En ella se pretende garantizar una oferta educativa con programas de formación de educadores con óptima calidad académica, cultural, investigativa, disciplinar, pedagógica y práctica.

Es importante dinamizar este principio en los PTFD como un elemento que permita la formación de maestros académicos, prácticos, humanos y sensibles ante los retos de su labor en los diferentes niveles y áreas de desempeño, lo que redundará en la superación de las dificultades o la potenciación de las fortalezas de la educación colombiana. En esta dirección, el Plan Sectorial de educación 2011- 2014 solicita que:

“El Ministerio de Educación Nacional, con base en la información brindada por el sistema nacional de evaluación, apoyará, orientará y dinamizará la formación de los educadores colombianos, para que amplíen sus conocimientos, propongan herramientas didácticas, metodologías flexibles y modelos pedagógicos innovadores que garanticen a sus estudiantes, independientemente de su zona -rural o urbana-, sector -oficial o privado- u otras condiciones particulares, la participación en una educación, pertinente y de calidad (MEN, 2012)”.

Este salto cualitativo enunciado por las autoridades educativas colombianas debe ir de la mano con la reformulación de las características de la formación inicial y en ejercicio de los maestros, atendiendo las recomendaciones del Marco de Acción de Dakar, en el cual se establece el compromiso de ofrecer a los docentes una formación de alto nivel académico, vinculada con la investigación y la capacidad para producir innovaciones en contextos diversos.

De manera que, para que los PTFD desarrollen programas orientados a la calidad educativa, en términos de oferta educativa, es necesario enfatizar en que los mismos estén alineados hacia las necesidades de los maestros y tengan una consistencia interna representada en la calidad académica, cultural, investigativa, disciplinar y práctica.

4.2.2.5. RELACIÓN ENTRE LOS ÍTEMS Y LA VARIABLE PARTICIPACIÓN DE LOS MAESTROS EN LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN.

Para la creación de los ítems de esta variable se tomó como referente a Hevia y Vergara (2011) que en su libro *¿cómo medir la Participación?* dan los lineamientos para crear, validar y aplicar cuestionarios de conductas de participación.

TABLA 41. Pesos de regresión estandarizados de los ítems de la variable Participación de los Maestros en los Programas de Formación.

			Estimate
PAPF15	←	Participación	.773
PAPF16	←	Participación	.838
PAPF17	←	Participación	.814
PAPF18	←	Participación	.187

Fuente: Programa estadístico IBM SSPS.

La variable Participación de los Maestros en Programas de Formación fue evaluada por cuatro ítems, entre ellos los que mejor definen dicha variable son el PAPF16 y PAPF17 con un peso de regresión de .838 y .814 respectivamente. Los dos ítems se relacionan entre sí, mientras que el primero corresponde a: *Los maestros están dispuestos a adquirir o construir contenidos y conocimientos a través de los PTFD*; el segundo aboga por: *los docentes están conscientes que la capacitación y el perfeccionamiento es un proceso continuo inherente al ejercicio profesional y que una forma de obtenerlos es mediante la participación en los PTFD*.

La explicación a que estos ítems se relacionen entre ellos, pero además, definan la variable, radica en el hecho que la participación en los programas de formación docente es un derecho contemplado en la Ley 709 de 1996 y

ratificado en los estatutos docentes vigentes, pero además, es un principio del Sistema Colombiano de Formación de Educadores que afirma que,

“El sistema de formación de educadores y todos sus elementos constitutivos en sus distintas instancias han de posibilitar espacios y mecanismos para la participación en la retroalimentación y configuración de la formación de educadores, dando lugar al ejercicio permanente de reflexión sobre el hecho educativo en los diferentes contextos en los que se desenvuelven (MEN, 2013)”.

Sin embargo, la participación de los maestros en los procesos de formación ha sido objeto de varios debates ya que, aunque se considera que la formación docente es fundamental a la hora de definir parámetros de calidad educativa, también es cierto que muchos maestros han utilizado la capacitación como mecanismo para ascender laboralmente pero sin afectar sus prácticas, como le ocurre a muchos maestros regidos por el estatuto docente 2277 de 1979 y en otras ocasiones, la participación de los maestros se reduce por no encontrar en los PTFD las expectativas de profesionalización exigidas, por ejemplo, con el nuevo estatuto de profesionalización docente, Decreto 1278 de 2002.

Al margen de los problemas mencionados, algunos autores (Padilla y Otros, 2011; Imbernón, 2007; Godorokin, S/F) sostienen que la poca participación de los maestros se debe a la dinámica propia de su función como docentes y su relación con los modos de producción actual que aíslan y exigen del maestro la instrucción para el trabajo más que una práctica reflexiva y crítica de los fenómenos y problemas de la sociedad.

A pesar de ello, según los resultados estadísticos, se observa que la participación activa de los maestros en los proyectos de formación es un elemento importante que influye sobre la calidad de los mismos, y para muchos de ellos, son la oportunidad para la formación personal y profesional.

4.2.2.6. RELACIÓN ENTRE LOS ÍTEMS Y LA VARIABLE CALIDAD DE LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN.

La variable Calidad de los Programas de Formación fue evaluada por cinco ítems. Después de aplicar la prueba y realizar los debidos análisis estadísticos se encontró que el ítem que mejor define la variable es el CAPF30, con un peso de regresión estandarizado de .797 *-El PTFD garantiza que el educador cuente con los fundamentos epistemológicos, investigativos, disciplinares, teóricos y pedagógicos que lo constituyen y caracterizan como sujeto profesional de la educación-*.

TABLA 42. Pesos de regresión estandarizados de los ítems de la variable Calidad de los Programas de Formación.

			Estimate
CAPF28	←	Calidad	.779
CAPF29	←	Calidad	.304
CAPF30	←	Calidad	.797
CAPF31	←	Calidad	.457
CAPF32	←	Calidad	.572

Fuente: Programa estadístico IBM SPSS.

El ítem CAPF30 recoge algunos de los elementos analizados anteriormente, sin embargo, se recalcan dos aspectos importantes. El primero se relaciona con la legislación educativa ya que todos los aspectos mencionados en el ítem se consideran, según la Ley General de Educación de 1994, finalidades de la formación de educadores y son recogidos en la legislación posterior, en especial en el decreto 709 de 1996 donde se estructura la formación continua con enfoque en la formación pedagógica, disciplinar, científica e investigativa y deontológica y en valores humanos. Estos campos de estructuración son fundamentales para la organización de los Planes Territoriales de Formación Docente.

El segundo aspecto tiene que ver con la realidad de la formación docente. No es un secreto que los PTFD se han convertido, en la mayoría de entidades territoriales certificadas, en cursos de actualización sin obtener un impacto real en los resultados educativos. Bajo esta preocupación la UNESCO (2014) ha propuesto buscar estrategias gubernamentales que apunten a mejorar los procesos de formación docente por medio de la diversificación de contenidos y métodos que permitan promover la experimentación, la innovación y las buenas prácticas.

Para los diferentes actores educativos existe una relación directa entre la formación docente, y su fundamentación teórica y práctica, y los resultados de los estudiantes, es por eso que el MEN (2012) en su política de calidad establece el diseño e implementación de una estrategia articulada de desarrollo profesional de la carrera docente en función del fortalecimiento institucional.

Por estas razones, un elemento emergente de los PTFD se relaciona con la calidad de los programas de formación en términos de la relevancia teórica, epistemológica, disciplinar y pedagógica que ha de tener el maestro y así poder transformar sus prácticas de aula.

4.2.3. RELACIÓN DE CAUSALIDAD ENTRE LAS VARIABLES LATENTES.

Los pesos de regresión estandarizados, observados en la Tabla 43, permiten evidenciar una relación estadística significativa entre ellos, por lo cual, se puede afirmar que existe una relación de causalidad de las variables Oferta de los Programas de Formación y Desarrollo de Competencias Docentes frente a la variable Calidad de los Programas de Formación.

TABLA 43. Pesos de regresión estandarizados de las variables Oferta de los Programas de Formación y Desarrollo de Competencias Docentes con relación a la variable Calidad de los Programas de Formación.

			Estimate
Calidad	←	Oferta	.667
Calidad	←	Competencias	.629

Fuente: Programa estadístico IBM SSPS.

La variable Oferta de los Programas de Formación tiene un peso estimado de .667 con dirección de causalidad hacia la variable Calidad de los Programas de Formación. Esta hipótesis causal relevante se puede analizar desde la normatividad vigente en Colombia y desde las realidades de la formación docente.

Desde la primera arista se puede afirmar que a partir del año 1997 se empezó un proceso de reestructuración de la formación inicial y continua en Colombia. Se inició con el Decreto 3012 y se dio continuidad con el Decreto 301 de 2012, el primero reestructuró las Normales Superiores y el segundo se enfocó hacia la acreditación de programas de formación de las Facultades de Educación de las diferentes universidades que ofrecen cursos, pregrados y posgrados en educación. Pero fue con el Estatuto de Profesionalización Docente –Decreto 1278 de 2002– que reguló la oferta de formación continua para maestros a través de la determinación de perfiles profesionales docentes y de competencias mínimas de ámbito nacional. Estos eventos influyen de manera positiva la calidad de los programas de formación porque ya están determinados, según la legislación, los requisitos mínimos de oferta. En este sentido, el Plan Sectorial de Educación 2011-2014 sostiene que para mejorar la calidad de la educación se necesita una oferta educativa que responda a las necesidades e intereses de los docentes, a las del contexto regional y al desarrollo y competitividad del país.

Desde este entorno las condiciones están dadas para que la oferta en los programas de formación de maestros sea un factor que influya positivamente la calidad de los mismos y de la educación en general.

Ahora, un análisis desde la realidad educativa colombiana indica que la oferta de los programas de formación docente por parte de las universidades

está rezagado en cuanto a los propósitos propios de la normatividad, al respecto se afirma que:

“Muy a pesar de contarse con esta amplia elaboración teórica e investigativa y con un creciente interés por parte de las universidades, en analizar el desarrollo profesional de los docentes en Colombia, no se ha abordado el tema del análisis de las ofertas de formación para docentes en ejercicio, en particular, de los marcos conceptuales que los motivan (Cárdenas y Otros, 2010)”.

Llama la atención que la UNESCO (2014) también se pronuncie al respecto y sostenga que las ofertas de formación se agotan en temas de formación pedagógica o de enseñanza de los nuevos contenidos en cada área disciplinar. En ese sentido son varios los estudios que sostienen que no existe una oferta de programas de formación acorde con las realidades del país, y que la legislación al respecto se queda en letra muerta.

Desde esta perspectiva se generan nuevos retos para la gestión de los PTFD, se trata de dar opciones, de dar cabida, de flexibilizar, de ofrecer recursos y de mejorar la oferta educativa en función de las necesidades y características de los maestros y de los diversos contextos sociales y culturales que sean equivalentes en calidad.

Volviendo la mirada hacia la siguiente relación de causalidad entre la variable Desarrollo de Competencias Docentes y la variable Calidad de los Programas de Formación, se evidencia un peso estimado de .629 con dirección de causalidad de la primera hacia la segunda variable.

La explicación que subyace a esta relación solicita una revisión de los acontecimientos que dieron paso a la consolidación del enfoque por competencias en Colombia. En efecto, a comienzos del milenio se definieron los estándares por competencias de las diferentes áreas del conocimiento. Este enfoque se incluyó en la Política de Calidad del Ministerio de Educación Nacional y se respaldó en el Plan Sectorial de Educación 2011-2014, convirtiéndose en la estructura operacional del sistema educativo colombiano, junto con el Sistema Nacional de Evaluación.

De igual forma, el Decreto 1278 de 2002 denominado Estatuto de Profesionalización Docente, utiliza la evaluación docente para identificar el nivel de competencias básicas y profesionales y las demandas de formación. Convirtiéndose este decreto en el eje articulador del desarrollo de competencias docentes y la calidad de los programas de formación, ya que la evaluación constante exige del maestro una fundamentación teórica y práctica representada en la apropiación de competencias. Las cuales son reforzadas, adquiridas o actualizadas, en la mayoría de ocasiones y bajo

lineamientos de ley, con la formación gestionada desde los PTFD de cada Entidad Territorial Certificada.

Dentro de ese marco, en el documento del Plan Sectorial de Educación 2011-2014 se afirma que para fortalecer la calidad de la educación se deben coordinar acciones en términos de calidad de los programas de formación de los educadores, para desarrollar o fortalecer sus competencias profesionales, actualizar y profundizar sus conocimientos, crecer en lo personal y mejorar su desempeño y su clima institucional. Ciertamente, el desarrollo de competencias profesionales hace referencia a la consolidación de programas de formación docente relacionados con la apropiación y desarrollo de conocimientos, actitudes y prácticas que permitan al maestro resolver problemas que se presentan en el entorno escolar.

Por otra parte, no se establecieron hipótesis de causalidad directa entre las variables Participación de los Maestros en Programas de Formación, Pertinencia de los Programas de Formación y Cobertura de los Programas de Formación con la variable Calidad de los Programas de Formación, ya que después de la revisión de literatura se encontró una relación indirecta entre éstas manifestada en la correlación con las variables Oferta de los Programas de Formación y Desarrollo de Competencias Docentes, como se evidencia en el siguiente apartado.

4.2.4. RELACIÓN DE COVARIANZAS ENTRE LAS VARIABLES LATENTES.

Para Cupani (2012) la relación de covarianza es análoga a la correlación y es definida como la relación no-direccional entre las variables latentes independientes. Esta relación se representa mediante una flecha de doble punta. En adelante se van a analizar este tipo de relaciones.

4.2.4.1. RELACIÓN ENTRE LAS VARIABLES DESARROLLO DE COMPETENCIAS DOCENTES Y PARTICIPACIÓN DE LOS MAESTROS EN PROGRAMAS DE FORMACIÓN.

El peso estimado de la covarianza entre la variable Cobertura de los Programas de Formación y la variable Participación de los Maestros en Programas de Formación es de .676, lo cual indica que existe una relación entre ellas.

TABLA 44. Covarianzas de La variable Cobertura de los Programas de Formación con relación a la variable Participación de los Maestros en Programas de Formación.

		Estimate
Participación	↔	Cobertura
		.676

Fuente: Programa estadístico IBM SSPS.

Esta relación hipotética se concreta en la afirmación: al ampliar la cobertura de los programas de formación participaran mayor número de maestros y si participan los maestros habrá mayor cobertura. La dualidad descrita centra su atención en lo ordenado por la Ley General de Educación 115 de 1994, la Ley 1450 de 2011, la política educativa del Gobierno nacional contenida en el Plan de Desarrollo 2010-2014, en armonía con los propósitos del Plan Decenal de Educación y el Plan Sectorial de Educación 2011-2014 que se orienta a garantizar la cobertura de los programas de formación de manera incluyente, coherente y con flexibilidad pedagógica, para que así, la mayoría de maestros de Colombia puedan acceder a ella.

Si bien hay una relación significativa entre cobertura de los programas de formación y la participación de los maestros en ellos, son los CTFD los encargados de cualificar las ofertas de formación en diversas modalidades para lograr mayor cobertura, teniendo en cuenta que:

“Una de las dificultades que encuentran los educadores de determinadas regiones del país es la baja cobertura de los programas de formación en servicio, debido a la ubicación geográfica de las instituciones formadores que generalmente se concentran en las grandes ciudades (MEN, 2013)”.

Unido a ello también hay que considerar que existen, como lo afirman Cardelli y Duhalde (2001) y el MEN (2012), algunos problemas de motivación y falta de participación de los maestros relacionada con la fragmentación entre la formación inicial y la continua, los desplazamientos para realizar las capacitaciones y el poco impacto sobre las condiciones laborales y salariales. Varios autores, Estrada (2002), Ball (2002) y Ávila (2008) afirman que, este último problema es propio del modelo económico en el que está inmerso el sistema educativo que tras la lógica del mercado aboga por el racionamiento de los recursos.

De modo que, sobre los CTFD recae la responsabilidad de evaluar los programas de formación que sobreponga la formación social, lo humano, la prevalencia del pensamiento crítico, el reconocimiento de la diversidad, los contextos, los problemas sociales, la autonomía escolar; más allá de las lógicas mercantilistas y globalizadoras que imperan, para que tengan un impacto sobre la población docente y se amplíe la cobertura de los mismos.

4.2.4.2. RELACIÓN ENTRE LAS VARIABLES DESARROLLO DE COMPETENCIAS DOCENTES Y PARTICIPACIÓN DE LOS MAESTROS EN PROGRAMAS DE FORMACIÓN.

Como se observa en la Tabla 45 el peso estimado de la covarianza entre la variable Desarrollo de Competencias y Participación de los Maestros en Programas de Formación es de .133. Aunque es un valor bajo, comparado con otras covarianzas, si existe una relación entre las variables.

TABLA 45. Covarianzas de La variable Desarrollo de Competencias Docentes con relación a la variable Participación de los Maestros en Programas de Formación.

		Estimate
Participación	↔	Competencias
		.133

Fuente: Programa estadístico IBM SSPS.

Esta relación se fundamenta en el hecho de que la mayoría de maestros que participan en programas de formación desarrollan competencias personales y profesionales. En efecto, en el Plan Sectorial de Educación 2011-2014 se especifica que todas las acciones en la formación de educadores se enfoca hacia el desarrollo o fortalecimiento de competencias profesionales. De modo que, la participación en los programas de formación trae implícito el desarrollo de competencias, como lo mencionan Prats y Raventós (2005), un reto educativo es la actualización permanente de las competencias del profesorado. La calidad de la educación depende de la calidad de los procesos de formación, de la dedicación del profesorado y de sus relaciones con los estudiantes y las familias.

Particularmente, estas exigencias de formación trae consigo la concepción de considerar el aprendizaje y el conocimiento como procesos que duran toda la vida y que se dan en múltiples contextos, de tal manera que, se instaure la necesidad de la formación constante –participación– para conseguir este objetivo –desarrollo de competencias–.

Sin embargo, no se puede desconocer que existen problemas de participación de los maestros en los procesos de formación ejecutados por los Comités Territoriales de Formación, particularmente, como se mencionó en el apartado anterior, que menguan su propia formación y en especial, el desarrollo de competencias personales y profesionales.

Es necesario entonces, desde los CTFD, definir y desarrollar programas de formación con currículos flexibles que fomenten la participación de los maestros, el desarrollo y el fortalecimiento del saber pedagógico, disciplinar, didáctico, el desarrollo de competencias profesionales, funcionales y comportamentales para la mediación educativa en diferentes poblaciones y contextos.

4.2.4.3. RELACIÓN ENTRE LAS VARIABLES OFERTA DE LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN Y COBERTURA DE LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN.

Para la relación de covarianzas entre la variable Oferta de los Programas de Formación y la variable Cobertura de los Programas de Formación se estimó un peso de .835.

TABLA 46. Covarianzas de La variable Oferta de los Programas de Formación con relación a la variable Cobertura de los Programas de Formación.

		Estimate
Cobertura	↔	Oferta
		.835

Fuente: Programa estadístico IBM SSPS.

Esta fuerte relación positiva evidencia la reciprocidad entre las variables, la cual se puede explicar por el carácter multidimensional y atemporal de la formación en servicio, ya que es:

“De carácter multidimensional, en tanto los programas que se ofertan cubren la formación pedagógica específica y una gran variedad de programas disciplinares se cursan fuera y dentro del territorio colombiano. Es atemporal ya que no implica necesariamente un inicio y un final determinados en conjunto, más allá del establecido por el programa que curse el educador en razón a los parámetros propios del nivel formal o informal del mismo, y éste es diferencial para cada educador a propósito de su proyecto educativo de formación dentro del sistema (MEN, 2013)”.

En otras palabras, los programas de formación ofertados por los CTFD deben tener, por una parte, diversidad de contenido pedagógico, disciplinar y humano y de otro lado, diversidad de estrategias pedagógicas que impacten a la población docente en un proceso incluyente de formación. Lo anterior supera los problemas de cobertura que se han venido mencionando, a propósito de la ubicación geográfica, distancias, desmotivación, difícil acceso físico y tecnológico que tienen muchos maestros.

Así pues, la cobertura y oferta se convierten en ejes fundamentales de los programas de formación docente, cuya relación es inherente a las características propias de los programas, ya que las dos, cobertura y oferta, dan respuesta a todos los requerimientos de formación docente según los recursos asignados, el tiempo y permanencia de los programas de formación, al igual que, las diferentes estrategias y opciones de formación que están a disposición de los maestros.

De esta manera, la oferta de los programas de formación y la cobertura de los mismos están alineadas con las políticas educativas de calidad y se convierten en requisito indispensable a la hora de planear y ejecutar los PTFD.

4.2.4.4. RELACIÓN ENTRE LAS VARIABLES OFERTA DE LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN Y PARTICIPACIÓN DE LOS MAESTROS EN LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN.

Como se evidencia en la Tabla 47 existe una relación entre las variables Oferta de los Programas de Formación y Participación de los Maestros en los Programas de Formación representada estadísticamente por un peso estimado de .664.

TABLA 47. Covarianzas de La variable Oferta de los Programas de Formación con relación a la variable Participación de los Maestros en los Programas de Formación.

			Estimate
Participación	↔	Oferta	.664

Fuente: Programa estadístico IBM SSPS.

El vínculo positivo entre variables se puede evidenciar en la práctica ya que al existir una oferta amplia y pertinente de programas de formación se esperaría que la participación de los maestros sea masiva. Bajo esta premisa el MEN (2013) considera la oferta y la participación como principios fundamentales del Sistema Colombiano de Formación de Educadores – SCFE–.

Por consiguiente, el SCFE garantiza una oferta educativa con programas de formación de educadores con óptima calidad, pero además, considera la formación de los educadores como resultado de la reflexión contextualizada, participativa y concertada entre los distintos sectores y actores del sistema de formación de educadores, incluidos los maestros. Esta conexión entre oferta y participación exige el ejercicio permanente de reflexión sobre el acto educativo en los diferentes contextos en los que se desenvuelve el maestro, entendiendo que el maestro es actor clave en el desarrollo educativo del país y de su participación depende en gran medida este reto, pero también dejando claro que la oferta de los programas de formación han de ser pertinentes a los contextos y expectativas creadas.

Estos retos asumidos por el SCFE se concretizan bajo la responsabilidad de los CTFD, que es el encargado de dirigir la oferta de programas y por los maestros que son los actores primordiales, ya que de su participación depende la ejecución de los mismos.

4.2.4.5. RELACIÓN ENTRE LAS VARIABLES OFERTA DE LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN Y DESARROLLO DE COMPETENCIAS DOCENTES.

El valor estimado de covarianzas de .190 corresponde a la relación positiva existente entre la variable Oferta de los Programas de Formación y la variable Desarrollo de Competencias Docentes, como se muestra en la Tabla 48.

TABLA 48. Covarianzas de La variable Oferta de los Programas de Formación con relación a la variable Desarrollo de Competencias Docentes.

			Estimate
Competencias	<-->	Oferta	.190

Fuente: Programa estadístico IBM SSPS.

Al respecto se puede afirmar que, en el Decreto 709 de 1996, el cual creó los Comités Territoriales de Formación Docente, ya se consideraba la formación de educadores como el conjunto de procesos y estrategias orientadas al mejoramiento continuo de la calidad y el desempeño docente. Es decir, se preveía que la oferta de Programas de Formación traía implícita que el maestro desarrollara competencias que permitieran el mejoramiento constante de la práctica pedagógica. El decreto, además, proporcionó los lineamientos para la oferta de los mismos focalizando los programas en el área de formación de los docentes, pero complementados con aspectos pedagógicos, investigativos y disciplinarios, para facilitar la construcción y ejecución de Proyecto Educativo Institucional (Artículo 7).

Desde este punto de vista, Ávalos (2007) afirma que, la formación docente se centra en el fortalecimiento del juicio profesional del docente mediante la ampliación de sus criterios -conocimientos y habilidades- y se la define como desarrollo profesional docente.

Lo anterior confirma la relación entre la oferta de los programas de formación y el desarrollo de competencias docentes, más aun cuando, la calidad de la oferta de los programas de formación y la calidad de los maestros, representada en las competencias personales y profesionales, son determinantes a la hora de incidir sobre la formación de los estudiantes y su correspondiente desempeño en las pruebas estandarizadas, estas últimas consideradas como indicador de calidad de la educación en Colombia.

Corresponde, entonces, a los CTFD analizar y cualificar la oferta de formación centrada en el enfoque por competencias.

4.2.4.6. RELACIÓN ENTRE LAS VARIABLES PERTINENCIA DE LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN Y DESARROLLO DE COMPETENCIAS DOCENTES.

Según el Modelo de Ecuaciones Estructurales se evidencia una relación entre las variables Pertinencia de los Programas de Formación y el Desarrollo de Competencias, ya que presentan un peso estimado de .835.

TABLA 49. Covarianzas de La variable Pertinencia de los Programas de Formación con relación a la variable Desarrollo de Competencias Docentes.

		Estimate
Competencias	↔	Pertinencia
		.835

Fuente: Programa estadístico IBM SSPS.

Esta relación se puede explicar bajo los lineamientos del Decreto 1278 de 2002 que sugiere que a partir de los resultados de la evaluación docente se

empresan programas de mejoramiento, que en la práctica se ven representados en planes de formación orientados desde los CTFD.

La pertinencia de los programas de formación se evidencia al orientar los planes de formación a partir de las necesidades del maestro, detectadas en este caso, desde la evaluación de los educadores, que, en la mayoría de casos, se relacionan con el fortalecimiento de competencias.

Entonces, la oferta de programas de formación docente debe estar articulada, por un lado, a los saberes de determinada disciplina, por otro lado, a los procesos que posibiliten la transformación de dicho conocimiento en conocimiento escolar que desarrolle en el estudiante competencias de todo tipo.

Desde esta perspectiva, se asocia el concepto de desarrollo profesional al proceso de formación docente, ya que este último, posibilita el desempeño profesional y el mejoramiento de las competencias profesionales, en especial en los campos de estructuración de la formación continua establecidos por el Decreto 709 de 1996 que se especifican en la formación pedagógica, la formación disciplinar, la formación científica e investigativa y la formación deontológica y en valores. Lo anterior requiere de instancias de organización, tales como los CTFD, que logren responder a las necesidades personales e institucionales de formación.

El análisis realizado hasta este momento da cuenta de la descripción de la muestra poblacional de los CTFD que participaron en la investigación, además, explica el Modelo de Ecuaciones Estructurales que se genera a partir del Modelo Teórico-Conceptual propuesto, incluyendo la medición de los parámetros entre las variables establecidas y la relación existente entre ellas, sustentadas desde la revisión de la literatura. En el siguiente capítulo se dan las conclusiones generales del estudio.

CAPÍTULO V. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.

Las reflexiones que se realizan a continuación son una recapitulación de todo el recorrido del proyecto hasta el punto de aportar datos relevantes que puedan ayudar a continuar comprendiendo el fenómeno educativo, en especial el relacionado con la formación docente. De igual forma, se presentan algunas recomendaciones que surgen de la reflexión, a propósito, del trabajo realizado.

5.1. CONCLUSIONES.

Una vez analizada la información generada del Modelo Teórico-Conceptual por medio del Modelo de Ecuaciones Estructurales se establecen algunas conclusiones. Que en palabras de Rodríguez, Gil y García (1996) son afirmaciones y proposiciones en que el investigador recoge los conocimientos adquiridos en relación con el problema investigado.

Antes de entrar en consideración de la síntesis del trabajo es necesario tener en cuenta que los datos fueron recolectados a lo largo y ancho del país, obteniendo una cobertura nacional del 68% de las Entidades Territoriales Certificadas en Educación. La muestra estuvo compuesta por 235 representantes de los CTFD de ambos sexos y de todos los tipos de representación solicitados por la normatividad colombiana –Ley 709 de 1994–.

A partir de este análisis se pone de manifiesto algunas características del funcionamiento de los PTFD como estrategia gubernamental para desarrollar políticas educativas en torno a la profesión docente. Por ello se planteó como objetivo general de la investigación: *establecer la relación existente entre los elementos de los PTFD el Programa Nacional de Formación de Educadores como proyecto estratégico de calidad asociado al Plan Sectorial de Educación 2011-2014 en Colombia* y cuatro objetivos específicos:

- Construir y validar un Modelo Teórico-Conceptual a través del Modelo de Ecuaciones Estructurales que explique la relación entre los elementos propios de los PTFD.
- Identificar las relaciones de causalidad que existe entre los elementos de los PTFD y su influencia en la aplicación de la política de calidad asociada a la formación docente en Colombia.
- Indicar los factores de los PTFD que tienen mayor efecto en el desarrollo de la política de formación docente.

- Determinar características referenciales propias de la formación docente como lineamientos básicos para la construcción, ejecución y evaluación de los PTFD.

En síntesis, en relación a la hipótesis de la investigación: *Los elementos de los PTFD se relacionan con el logro de las metas calidad educativas asociadas al Programa Nacional de Formación de Educadores inscrito al Plan Sectorial de Educación 2011-2014 en Colombia*, se puede afirmar que fue verificada en su totalidad. Hecho que se manifiesta en el cumplimiento del objetivo general, debido a que, la información recopilada y analizada fue suficiente para proponer un Modelo Teórico-Conceptual que permitiera a través del Modelo de Ecuaciones Estructurales establecer la relación entre los elementos de los PTFD y la política de calidad adscrita en el Programa Nacional de Formación de Educadores, base del Plan Sectorial de Educación 2011-2014 como espacio de fortalecimiento de la calidad educativa centrada en los maestros en ejercicio. Para este propósito, los diferentes elementos emergentes de los planes territoriales pudieron identificarse claramente a través de la revisión de la literatura y en la etapa de recolección de datos, y se pudo establecer la relación existe entre ellos gracias a la utilización de técnicas estadísticas multivariantes como el Modelo de Ecuaciones Estructurales.

Las conclusiones derivadas de cada objetivo específico se relacionan a continuación:

Primer objetivo. *Construir y validar un Modelo Teórico-Conceptual a través del Modelo de Ecuaciones Estructurales que explique la relación entre los elementos propios de los Planes Territoriales de Formación Docente.*

Este objetivo se cumplió ya que se logró, con base en la revisión de literatura, construir un Modelo Teórico-Conceptual, en el cual se determinaron las variables inherentes a los programas de formación docente y fueron el fundamento para diseñar un instrumento de medida consolidado en un cuestionario con escala Likert. Este cuestionario fue validado utilizando la técnica de Análisis de Factores y se midió la confiabilidad del mismo con el Coeficiente de Alfa de Cronbach.

El tratamiento estadístico de los datos recolectados se realizó con el programa IBM SPSS, el cual arrojó el Modelo de Ecuaciones Estructurales. El Modelo generado validó el Modelo Teórico-Conceptual propuesto ya que todos los datos fueron estadísticamente representativos y confiables, es decir, la estimación de los parámetros del modelo con base en las Tablas de varianzas y covarianzas arrojó que el modelo estaba correctamente formulado e identificado.

De tal forma que, se puede extrapolar a la población el Modelo Teórico-Conceptual ya que explica de forma satisfactoria las relaciones propuestas y observadas en los datos de la muestra. Al mismo tiempo, se establece una línea base para continuar con la identificación de elementos propios de los programas de formación docente.

En suma, un resultado muy importante de la investigación es el modelo de identificación de los elementos de los programas de formación de docentes en ejercicio, porque permite encontrar las relaciones existentes entre los diferentes factores que intervienen en la formación docente y los postulados de la política educativa nacional concretada en el Programa Nacional de Formación de Educadores, no solo de manera relacional sino medida también en términos cuantitativos.

Segundo objetivo. *Identificar las relaciones de causalidad que existe entre los elementos de los Planes Territoriales de Formación Docente y su influencia en la aplicación de la política de calidad asociada a la formación docente en Colombia.*

Las evidencias estadísticas de los resultados obtenidos muestran que existe una relación de causalidad entre las variables medidas o ítems y cada una de los factores o variables latentes propuestas, de este modo:

Para el Desarrollo de Competencias Docentes se identificaron tres relaciones de causalidad que depende, en gran medida, de que los PTFD, primero, oferten programas que promuevan el conocimiento amplio de estrategias que favorezcan el desarrollo integral de los estudiantes como parte importante de la transformación real de la práctica de la enseñanza, en la cual se conjuga la constante interacción entre la teoría y la práctica. Segundo, promuevan los diferentes enfoques y modelos pedagógicos, psicológicos y sociológicos, pertinentes y adecuados al contexto institucional. Y tercero, faciliten el accionar profesional a través de investigaciones, experiencias y proyectos que se desarrollen en la institución educativa.

Al respecto, el desarrollo de competencias docentes va de la mano de las los requerimientos que exige la ley –Decreto 1278 de 2002- y de los lineamientos de política que se establecen en el Plan Sectorial de Educación 2011-2014.

Por su parte, la Cobertura de los Programas de Formación se relaciona con tres indicadores, el primero corresponde a la pertinencia de los programas de formación, en cuanto a, permitir al maestro tener un conocimiento amplio del quehacer docente, los estilos y ritmos de aprendizaje de los estudiantes. El segundo pone su foco en la variedad de estrategias de formación de los educadores –cursos, talleres, especializaciones, seminarios, entre otros-. Y

el tercero se centra en la existencia de recursos para la formación, su disponibilidad y accesibilidad por parte de los maestros.

De otro lado, el factor Pertinencia de los Programas de Formación se ve influenciado por el impacto social que han tenido los PTFD representado en las repercusiones y transformaciones de las prácticas pedagógicas de los maestros que se producen objetivamente en el entorno educativo.

De manera semejante, la Oferta de los Programas de Formación se define por la relación directa entre la propuesta de formación docente emitida por los CTFD y las necesidades reales de formación de los maestros. Esta oferta se sustenta en la óptima calidad académica, cultural, investigativa, disciplinar, pedagógica y práctica de los programas de formación.

Así mismo, la Participación de los Maestros en Programas de Formación se determina por la disponibilidad de los maestros para adquirir o construir contenidos y conocimientos a través de los PTFD; y de lo consciente que están de que la capacitación y el perfeccionamiento es un proceso continuo inherente al ejercicio profesional y que una forma de obtenerlos es mediante la participación en los PTFD.

Por último, el factor Calidad de los Programas de Formación recoge en la garantía que debe dar el Comité Territorial de Formación Docente, para que el educador, mediante los programas de formación, cuente con los fundamentos epistemológicos, investigativos, disciplinares, teóricos y pedagógicos que lo constituyen y caracterizan como sujeto profesional de la educación, el principal de sus indicadores.

De esta forma, se logró identificar las relaciones causales entre cada uno de los elementos constitutivos de los PTFD. Con esta información se construyeron lineamientos de planeación, ejecución y evaluación de los programas de formación para que las Secretarías de Educación y los CTFD los puedan utilizar como referentes en la definición de los planes territoriales de formación.

Tercer objetivo. *Indicar los factores de los Planes territoriales de Formación Docente que tienen mayor efecto en el desarrollo de la política de formación docente.*

Las relaciones entre factores pueden ser de dos tipos. Por un lado, están las relaciones de causa-efecto de unos factores sobre otros. Por otro lado, existen diferentes factores que crean una relación de dependencia, representada en concordancia y reciprocidad, con otros factores. La correspondencia mutua entre factores hace que al fortalecer uno de ellos

otros también perciban el efecto, en consonancia directa, con la fuerza de relación.

Dentro de ese marco, se determinó que existe una relación entre la Calidad de los Programas de Formación y los factores Oferta de los Programas de Formación y Desarrollo de Competencias Docentes. Estas relaciones se convierten en el eje primordial del Modelo de Ecuaciones Estructurales, ya que, la Calidad es causa directa de la interacción de la Oferta y el Desarrollo de Competencias y de ellas con otros factores, como se observa a continuación:

Partiendo del supuesto anterior, existe una relación fuerte entre el factor Cobertura de los Programas de Formación con los factores Participación de los Maestros en Programas de Formación y Oferta de los Programas de Formación. Esta correlación lógica implica que al mejorar la Oferta y la Participación de los maestros en los programas de formación, la Cobertura se verá afectada de manera positiva.

Otra relación importante es la que existe entre el factor Oferta de los Programas de Formación y los factores Participación de los Maestros en Programas de Formación y el Desarrollo de Competencias Docentes. En concordancia con lo dicho, al realizar esfuerzos de mejora y fortalecimiento de la Oferta de los Programas de Formación se espera que la afluencia de maestros sea mayor, pero además, aspectos importantes de la oferta son influenciados para que exista y se potencie el desarrollo de competencias en los maestros.

Una relación más, existe entre el factor Desarrollo de Competencias Docentes y los factores Pertinencia de los Programas de Formación y Participación de los Maestros en los Programas de Formación. Es decir, la pertinencia y la participación influyen sobre el desarrollo de competencias de los maestros, si los PTFD están diseñados sobre la base del desarrollo de competencias han de incluir lineamientos claros de pertinencia de los programas de formación y estrategias que permitan a los maestros acceder a los mismos.

Por lo cual, se puede evidenciar que existe una relación indirecta de causa-efecto de los factores Cobertura de los Programas de Formación, Pertinencia de los Programas de Formación y Participación de los Maestros sobre el factor Calidad de los Programas de Formación.

Estas relaciones son importantes al momento de construir los lineamientos de planeación, ejecución y evaluación de los programas de formación.

Cuarto objetivo. *Determinar características referenciales propias de la formación docente como lineamientos básicos para la construcción, ejecución y evaluación de los Planes Territoriales de Formación Docente.*

Con lo expuesto hasta este punto, se ha logrado sistematizar la información obtenida para diseñar indicadores que permitan la calidad de los programas de formación y tengan la posibilidad de servir a las autoridades educativas para mejorar los PTFD; ya que a partir de ellos se pueden dilucidar áreas de oportunidad, además de generar información para implementar acciones, como por ejemplo, la oferta de los programas de formación a partir de diferentes estrategias pedagógicas –presencial, virtual o mixta-. Así mismo reforzar en la formación de los docentes en ejercicio y con mayor profundidad en la planeación, ejecución y evaluación de los programas de formación.

A este respecto, con los resultados de la investigación se pueden establecer que la calidad de los programas de formación depende, en gran medida, de su oferta, pertinencia, cobertura, participación de los maestros y el desarrollo de competencias. En este sentido, algunas medidas referenciales y lineamientos básicos que se pueden aplicar en los PTFD son:

- El enfoque de la oferta de los programas de formación se dirija hacia la promoción y conocimiento de estrategias que favorezcan el desarrollo integral de los estudiantes, a partir, del conocimiento amplio del quehacer docente, los estilos y ritmos de aprendizaje de los estudiantes.
- Los programas de formación promuevan los diferentes enfoques y modelos pedagógicos, psicológicos y sociológicos, pertinentes y adecuados al contexto institucional, con una constante interacción entre la teoría y la práctica.
- La oferta de los programas de formación se sustente en la óptima calidad académica, cultural, investigativa, disciplinar, pedagógica y práctica de los programas de formación, bajo fundamentos epistemológicos, investigativos, disciplinares, teóricos y pedagógicos.
- Los programas de formación promuevan el accionar profesional del educador a través de investigaciones, experiencias y proyectos que se desarrollen en la institución educativa.

- Para la planeación de los programas de formación se identifican y relacionan las necesidades reales de formación de los maestros con los programas de formación.
- La oferta de formación cuenta con una variedad de estrategias de formación de los educadores –cursos, talleres, especializaciones, seminarios, entre otros-, además, con diferentes formas de acceso a los mismos –presencial, virtual, mixto–.
- Los programas de formación se sustentan en la existencia de recursos para la formación, con disponibilidad y accesibilidad por parte de todos los maestros.
- Creación de estrategias que permitan ampliar la cobertura y la motivación de los maestros para su participación en los programas de formación, teniendo en cuenta que, el perfeccionamiento es un proceso continuo e inherente al ejercicio profesional.
- El impacto social que tienen los programas de formación se evidencian en las repercusiones –evaluación– y transformaciones de las prácticas pedagógicas de los maestros que se producen objetivamente en el entorno educativo.

Por otra parte, se puede concluir que la metodología utilizada ha sido pertinente. Por una parte, la revisión bibliográfica permitió indagar sobre los diferentes aspectos de la formación docente y ser la base para la construcción del Modelo Teórico-Conceptual.

En relación a los instrumentos de medición utilizados fueron acordes al tipo de investigación planteada. El cuestionario con escala Likert permitió recolectar los datos necesarios para conocer las apreciaciones que tenían sobre los elementos de los PTFD los diferentes integrantes de los CTFD. Estos datos permitieron construir el Modelo con Ecuaciones estructurales para dar explicación estadística a las relaciones entre los diferentes factores que intervienen en la calidad de los programas de formación.

Por otro lado, el procesamiento de datos en el programa estadístico IBM SPSS agilizó los resultados de la investigación, el cual permitió procesar tanto los datos cuantitativos, por lo que se puede decir que fue un acierto su utilización para esta etapa.

Por último, los aportes que surgen de la investigación son, en primer lugar, el establecimiento de un Modelo Teórico-Conceptual que permita explicar las

relaciones existentes entre los diferentes elementos de los Planes Territoriales de Formación Docente. Este modelo surge de una revisión bibliográfica contextualizada en función del objeto de investigación y que puede ser la base para próximas investigaciones en el campo de la educación. En segundo lugar, la adaptación del Modelo de Ecuaciones Estructurales a estudios de formación docente que abre la posibilidad a que muchas más variables sean analizadas desde estos referentes.

Ahora bien, en esta misma línea sobresale el Cuestionario con escala Likert como instrumento de primer orden que se elaboró para la investigación y que han resultado de gran utilidad, al tiempo que puede ser usado en otras investigaciones similares con las adaptaciones necesaria; pero, sin duda, la principal aportación científica que se puede encontrar en esta tesis, es la realización de un análisis de la formación docente en Colombia para maestros en ejercicio, que ha permitido detectar los elementos de los PTFD que tienen influencia directa sobre las políticas educativas, en especial sobre el Sistema Colombiano de Formación de Educadores y el Plan Sectorial de Educación 2011-2014. Resultados científicos que coadyuvan a la construcción de políticas educativas para la mejora de los procesos educativos, en especial, aquellos relacionados con la formación docente.

5.2. RECOMENDACIONES.

Para futuros estudios se pueden incluir algunas variables que no se contemplaron concretamente en la investigación, sino que se observaron de manera tangencial, como es el caso de la equidad, el impacto y la eficacia de los programas de formación. El Modelo Teórico-Conceptual es una base sólida para próximos estudios sobre formación docente.

De igual manera, para complementar la investigación, sería importante realizar una evaluación del Sistema Colombiano de Formación de Educadores, como política pública, que pueda observar la implementación y operacionalización de la misma en términos de continuar con la discusión sobre la calidad de los programas de que se ofrecen a los maestros en ejercicio y que brinde otros elementos para construir posibles soluciones a las problemáticas que enfrenta la educación, y que sirva para fortalecer la planeación, implementación y evaluación de los programas de formación.

Se sugiere a los CTFD que implemente procesos de seguimiento y evaluación de los programas de formación, ya que esta es una debilidad encontrada en la revisión de la literatura y en los datos del cuestionario. Para dar seguimiento a los programas de formación se recomienda no solo hacer estudios de carácter cuantitativo, sino complementar con estudios de carácter cualitativo. Tal es el caso de, entrevistas a profundidad con los

diferentes actores educativos. Para después establecer grupos focales donde se discutan las problemáticas particulares y necesidades reales de formación docente y de impacto a la comunidad educativa.

El papel de los maestros es fundamental en la calidad educativa, por eso es importante que la normatividad sobre formación docente no quede como letra muerta en los anaqueles públicos, sino que llegue a las instituciones, a las aulas, al docente. Para que todas las recomendaciones, leyes, decretos se materialicen en la formación que necesita el educador y la sociedad en general, y así, dinamizar cambios en las lógicas sociales y culturales actuales.

De todo ello quedan interrogantes sin resolver:

- A pesar de la implementación de los PTFD, ¿Por qué no se evidencian los resultados en el rendimiento de los estudiantes y el mejoramiento de las prácticas sociales?
- ¿Cuáles son los mecanismos de seguimiento y evaluación de los programas de formación que permitan consolidar el PTFD como estrategia válida de formación?
- ¿De qué forma otros factores influyen sobre la calidad de los programas de formación?
- ¿Qué problemas de planeación, implementación y evaluación presenta el Sistema Colombiano de Formación de Educadores, base de la política de calidad educativa enfocada a los maestros?

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Achilli, E. (2000). *Investigación y formación docente*. Colección Universitas, Serie Formación Docente. Rosario: Laborde.

Agerrondo, I. (2009). *La calidad de la educación: ejes para su definición y evaluación*. OEI. Recuperado de: <http://www.oei.es/calidad2/aguerrondo.htm> (25/10/2013).

Aguerrondo, I. (2003). *Formación docente: desafíos de la política educativa*. México: SEP.

Alvarez, R. y Vernazza, E. (2013). *Aplicación de los modelos de ecuaciones estructurales para el estudio de la satisfacción estudiantil en los cursos superiores de FCCEEYA*. Instituto de Estadística. Recuperado en: <http://www.ccee.edu.uy/jacad/2013/file/METODOS/Aplicacion%20de%20los%20modelos%20de%20ecuaciones%20estructurales%20para%20el%20estudio%20de%20satisfaccion%20estudiantil.pdf>. (29/05/2015).

Aquino, H. (2003). *El reto de lograr una formación escolar de calidad ante la diversidad*. México: Educar. Recuperado de: http://www.quadernsdigitals.net/datos/hemeroteca/r_24/nr_547/a_7642/7642.pdf (23/07/2014).

Argudin, Y. (2005). *Educación basada en competencias: Nociones y antecedentes*. México: Trillas.

Arnal, J., Del Rincón, D. y Latorre, A. (1992). *Investigación Educativa. Metodologías de investigación educativa*. Barcelona: Labor.

Arnaut, A. (2004). *El sistema de formación de maestros en México, continuidad, reforma y cambio*. México: SEP.

Arredondo, V. (2002). *Evaluación y acreditación de los programas de posgrado*. Revista OMNIA, 18(4).

Ávalos, B. (2007). *El desarrollo profesional continuo de los docentes: lo que nos dice la experiencia internacional y de la región latinoamericana*. En *Revista Pensamiento Educativo*, VI. 41. Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile.

Ávalos, B. (2007). *Formación docente continua y factores asociados a la política educativa en América Latina y el Caribe*. Banco Interamericano de Desarrollo.

Ávila, J. (2008). *La ortodoxia neoliberal en las políticas de la contrarreforma en Colombia*. Bogotá: Revista Educación y Cultura.

Azaustre, M. (2014). *Estudio del consumo de alcohol en el alumnado de la Universidad de Huelva: causas, riesgos y prevención*. (Tesis Doctoral). Huelva: Universidad de Huelva.

Ball, S. (2002). *Grandes políticas, un mundo pequeño. Introducción a una perspectiva internacional en las políticas educativas. Nuevas tendencias en políticas educativas. Estado, mercado y escuela*. Buenos Aires: Granica.

Banco Mundial (2008). *La calidad de la educación en Colombia: un análisis y algunas opciones para un programa de política*. Bogotá: Banco Mundial.

Batista, J. y Coenders, G. (2000). *Modelos de Ecuaciones Estructurales*. Cuadernos de Estadística 6. Madrid: Editorial La Muralla SA.

Blanco, C y Lozano, J. (s/f). Diseño de una escala para medir la orientación al entorno de la nueva formación profesional. Universidad de Zaragoza. Recuperado en: www.pymesonline.com/uploads/tx_icticontent/R01694_fprofesional.pdf (29/05/2015).

Bolam, R. y McMahon, A. (2004). *Literature, definitions and models: towards a conceptual map*. En C. Day & J. Sachs (Eds.). *International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers*. Maidenhead, Berkshire: Open University Press.

Buendía, L., Colás, P. y Hernández, F. (1998). *Métodos de investigación en Psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.

Calvo, G. (2004). *La formación de los docentes en Colombia. Estudio diagnóstico*. Bogotá: Universidad Pedagógica nacional.

Camargo, M. (2008). *Los docentes y sus necesidades de formación profesional*. Bogotá: Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa IDIE.

Camargo, M. y otros. (2004). *Las necesidades de formación permanente del docente*. Colombia: Educación y educadores. Recuperado en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83400708> (23/11/2014).

Cardelli, J. y Duhalde, M. (2001). *Formación docente en América Latina. Una perspectiva político-pedagógica*. Barcelona: Cuadernos de pedagogía. Recuperado en: http://www.oei.es/docentes/articulos/formacion_docente_AL_perspectiva_politico_pedagogica.pdf. (01/06/2014).

Cárdenas, M. González, A y Alvarez, J. (2010). *El desarrollo profesional de los docentes de inglés en ejercicio: algunas consideraciones conceptuales para Colombia*. Bogotá: Folios. Recuperado en: <http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n31/n31a04.pdf> (12/01/2015).

Cardoso, E. (2006). *Evaluación de la organización académico-administrativa de tres programas de posgrado en educación con relación a los parámetros del CONACYT*. (Tesis doctoral). México: Escuela Superior de Comercio y Administración del Instituto Politécnico Nacional.

Cardoso, E. y Cerecedo, M. (2011). *Propuesta de indicadores para evaluar la calidad de un programa de posgrado en Educación*. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 13(2), 68-82. Recuperado en: <http://redie.uabc.mx/vol13no2/contenido-cardosocerecedo.html> (12/01/2015).

Carrasco, B. y Calderero, J. (2000). *Aprendo a investigar en educación*. Madrid: Ediciones RIALP, S.A.

Casal, J. y Matéu, E. (2003). *Tipos de muestreo*. Revista Epidem. Med. Prev. 1, 3-7. Recuperado en: <http://minnie.uab.es/~veteri/21216/TiposMuestreo1.pdf> (10/03/2015).

Chaparro, C. (2008). *Sobre formación de docentes en Colombia: tendencias y perspectivas*. Bogotá: Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa IDIE.

Cohen, R. y Swerdlick, M. (2001). *Pruebas y Evaluación Psicológicas. Introducción a las Pruebas y a la Medición*. México: McGraw Hill.

Congreso de la Republica (1991). *Constitución Política de Colombia*. Bogotá: Congreso de la Republica.

Cupani, M. (2012). *Análisis de Ecuaciones Estructurales: conceptos, etapas de desarrollo y un ejemplo de aplicación*. Revista Tesis, Vol. 2, Núm. 1. Recuperado de: <http://revistas.unc.edu.ar/index.php/tesis/article/view/2884> (22/02/2015).

Darling-Hammond, L. y Otros (2005). *Does teacher preparation matter? Evidence about teacher certification, teach for America and Teacher Effectiveness*. Education Policy Analysis Archives, 13(42). Recuperado en: <http://epaa.asu.edu/epaa/v13n42/>. (25/02/2015).

De Moura, C. y Loschpe, G. (2007). *La remuneración de los maestros en América Latina: ¿Es baja? ¿Afecta la calidad de la enseñanza?* PREAL. Recuperado en: http://www.oei.es/docentes/articulos/articulos-122754_archivo_pdf.pdf. (11/01/2015).

De Tezanos, A. (2006). *El maestro y su formación: Tras las huellas y los imaginarios*. Bogotá: Editorial Magisterio.

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. UNESCO. Recuperado en: http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF. (14/06/2014).

Díaz- Maggioli, G. (2003). *Professional development for language teachers*. EDO-FL 03-03. ERIC Digest. Recuperado en: <http://unitus.org/FULL/0303diaz.pdf>. (12/01/2015).

Díaz, A. (2008). *Estadística y probabilidad I*. Bogotá: Editorial Santillana.

Díaz, E. (2003). *El sujeto y la verdad. Memorias de la razón epistémica*, tomo I. Rosario: Laborde Editor.

Díaz, J. (2002). *Plan de formación de docentes y directivos docentes de la Secretaría de Educación de Bogotá 1998-2001: estudio de caso*. Brasil: UNESCO.

Díaz-Maggioli, G. (2003, a). *Fulfilling the promise of professional development. IATEFL Newsletter Samples*. Recuperado de: <http://www.iatefl.org/content/newsletter/174.php>. (21/12/2014).

Dobles, C., Zúñiga, M. y García, J. (1996). *Investigación en Educación: Procesos, Interacciones, Construcciones*. México: EUNED.

Egido, I. (2005). *Reflexiones en torno a la evaluación de la calidad educativa. Tendencias Pedagógicas*. Recuperado en: <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1407961.pdf>. (05/04/2014).

Estebaranz, A. (1994). *Didáctica e innovación curricular*. Sevilla: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.

Estrada, J. (2002). *Viejos y nuevos caminos hacia la privatización de la educación pública*. Bogotá: Unilibros Universidad Nacional.

Ferry, G. (1997). *Reseña de Pedagogía de la formación*. Buenos Aires: Editorial Novedades Educativas. Recuperado en: http://www.psico.edu.uy/sites/default/files/Rese%C3%B1a%20de%20Pedagog%C3%ADa%20de%20la%20Formaci%C3%B3n%20-%20Gilles%20Ferry_0.pdf. (23/07/2014).

Flores, I. (2005). *La formación de docentes en servicio*. En Saravia, L. y Flores, I. *La formación de maestros en América Latina. Estudio realizado en diez países*. Perú: PROEDUCA.

Fox, D. (1981). *El proceso de investigación en educación*. Pamplona: EUNSA.

Freeman, D. (1989). *Teacher training, development and decision-making. A model of teaching and related strategies for language teacher education*. TESOL Quarterly, vol. 18, n. °3.

Fundación Alberto Merani (2011). *Planes territoriales de formación docente como herramienta de gestión de la calidad educativa*. Bogotá: Revista Educación y Desarrollo Social.

Fundación Compartir (2014). *Tras la excelencia docente*. Bogotá: Fundación Compartir.

Gago, A. (2005). *Apuntes acerca de la evaluación educativa*. México: SEP.

Gobierno de Colombia. (2010). *Plan Nacional de Desarrollo 2010-2014: Prosperidad para todos*. Bogotá: Gobierno de Colombia.

González, A. (2003). "Who is educating EFL teachers: A Qualitative Study of in-service in Colombia". Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura. 8(14).

González, M. (2014). *Diseño de un instrumento de medición*. Ppt.

Gorodokin, I. (s/f). *La formación docente y su relación con la epistemología*. Argentina: Revista Iberoamericana de Educación. Recuperado en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/1164Gorodokin.pdf>. (15/01/2015).

Guerrero, L. (2009). *Política Docente: balance del período*. En: La Educación en los tiempos del APRA 2006-2009.

Guzmán, G. (2013). *Caracterización de necesidades de formación docentes y directivos docentes oficiales del municipio de Zipaquirá* (Trabajo de grado). Colombia: Universidad de la Sabana. Recuperado en: <http://intellectum.unisabana.edu.co:8080/jspui/handle/10818/9142> (25/07/2014).

Hair, J., Anderson, R., Tatham, R., Black, W. (1995). *Multivariate data analysis, 4º*. Prentice Hall.

Henao, O. y Zapata, T. (1994). *La formación de docentes para la educación básica en Colombia*. Revista interuniversitaria de formación del profesorado. Recuperado en: http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1269294646.pdf (30/06/2014).

Hernández, R. (1998). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill Interamericana.

Hernández, R. y Otros (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.

Hevia, F y Vergara, S. (2011) *¿Cómo medir la participación?* México: CIESAS – INDESOL.

Huerta, J., Pérez, I. y Castellanos, A. (2000). *Desarrollo curricular por competencias profesionales integradas*. México: Revista Educar. Recuperado en: <http://educar.jalisco.gob.mx/13/13Huerta.html> (14/06/2014).

Husén, T. (1985). *Research paradigms in education*. U.K.: International Encyclopedia of Education. Recuperado en: <http://link.springer.com/article/10.1007%2FBF01815504?LI=true#page-2> (12/01/2015).

Imbernón, F. (2007). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona: Grao.

Ingvarson, L. (2005). *Factors affecting the impact of professional development programs on teachers' knowledge, practice, student outcomes and efficacy*. Educational Policy Analysis Archives 13. 10. Recuperado en: <http://epaa.asu.edu>. (23/02/2015).

Ivanier, A., Jaimovich, A., Migliavacca, A., Pasmanik, Y. y Saforcada, M. (2004) *¿Qué regulan los Estatutos Docentes? Trabajadores de la educación, relaciones sociales y normativa*. Buenos Aires: Centro Cultural de la Cooperación. Recuperado en: <http://www.centrocultural.coop/uploads/cuaderno46.pdf> (12/07/2014).

Jiménez, C. (1983). *Población y muestra. El muestreo*. En C. Jiménez, E. López-Barajas, y R. Pérez Juste. *Pedagogía Experimental II* (pp. 229-258). Madrid: UNED.

Johnson, K. E. (2009). *Second Language teacher education. A sociocultural perspective*. New York: Routledge.

Kuhn, T. (1992). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.

Latapí, P. (2003). *¿Cómo aprenden los maestros?* México: Secretaría de Educación Pública.

Latorre, A. Rincón, D. y Arnal, J. (2003). *Bases Metodológicas de la Investigación Educativa*. Barcelona: Experiencia S.L.

Ledesma, R., Molina, G. y Valero, P. (2002). *Análisis de consistencia interna mediante Alfa de Cronbach: un programa basado en gráficos dinámicos*. Argentina: Psico-USF, v. 7, n. 2. Recuperado en: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicousf/v7n2/v7n2a03.pdf> (12/03/2015).

León, V (2005) *La profesionalización, análisis tendencial dentro del cuerpo categorial de la pedagogía y la didáctica*. Recuperado en: www.monografias.com (23/05/2014).

Liang, X. (2003). *Remuneración de los docentes en 12 países latinoamericanos: Quiénes son los docentes, factores que determinan su remuneración y comparación con otras profesiones*. PREAL. Recuperado en: http://www.oei.es/docentes/articulos/remuneracion_docentes_12paises_liang.pdf. (12/02/2015).

Lohr, S. (2009). *Sampling: design and analysis*. Cengage Learning.

Manzano, A., y Zamora, S. (2009). *Sistema de ecuaciones estructurales: una herramienta de investigación*. México: Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior.

Marin-Garcia, J. y Conci, G. (s/f). Análisis factorial exploratorio para identificar las dimensiones subyacentes de los constructos de remuneración y participación. Working Papers on Operations Management Vol 1, N° 1. Recuperado en: http://www.researchgate.net/profile/Juan_A_Marin-Garcia/publication/49606921_Analisis_factorial_exploratorio_para_identificar_las_dimensiones_subyacentes_de_los_constructos_de_remuneracion_y_participacion/links/09e4150940a3fcbdea000000.pdf. (29/05/2015).

Marqués, P. (2008). *Calidad e innovación educativa en los centros*. Recuperado en: <http://peremarques.pangea.org/calida2.htm>. (12/12/2014).

Martínez, A. (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva: Dos modos de modernización en América Latina*. Bogotá: Editorial Anthropos.

Martínez, E. (S/F). *Análisis factorial*. Recuperado de: <http://www.uantof.cl/facultades/csbasicas/Matematicas/academicos/emartinez/magister/factorial.pdf>. (12/03/2015).

Martínez, M. (2006). *Disquisiciones sobre el sujeto político. Pistas para pensar su reconfiguración*. Revista Colombiana de Educación: Bogotá.

Mayntz, R., Holm, K. y Hubner, P. (1988). *Introducción a los métodos de la sociología empírica*. Madrid: Alianza Editorial.

Mejía, E. (2005). *Técnicas e instrumentos de investigación*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

MEN (1979). *Estatuto Docente, Decreto 2277*. Bogotá: MEN. Recuperado en: http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-103879_archivo_pdf.pdf (25/01/2014).

MEN (2002). *Estatuto de Profesionalización Docente, Decreto 1278*. Bogotá: MEN. Recuperado en: <http://www.mineduccion.gov.co/1621/article-190395.html> (25/01/2014).

MEN (2011). *Construyendo el plan territorial de formación docente. Guía para su elaboración*. Bogotá: MEN.

MEN (2006). *Plan Decenal de Educación*. Bogotá: MEN. Recuperado en: <http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/w3-article-166057.html> (23/07/2014).

MEN (2007). *Base para una política de formación de educadores*. Bogotá: Universidad del Valle. Recuperado en: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/productos/1685/articles-312338_bases.pdf. (20/06/2014).

MEN (2010). *Educación de calidad, el camino para la prosperidad*. Bogotá: MEN. Recuperado en: <http://www.mineduccion.gov.co/1621/w3-printer-259478.html> (25/06/2014).

MEN (2012). *Guía No. 3, Manual de evaluación del desempeño de docentes y directivos docentes*. Bogotá: MEN. Recuperado de: <http://www.mineduccion.gov.co/1621/w3-article-81030.html> (11/06/2014).

MEN (2012). *Plan Sectorial de Educación 2011 – 2014*. Bogotá: MEN. Recuperado en: <http://www.mineduccion.gov.co/1621/w3-article-293647.html> (23/06/2014).

MEN (2012). *Políticas y sistema colombiano de formación y desarrollo profesional docente*. Bogotá: MEN. Recuperado en: http://www.mineduccion.gov.co/cvn/1665/articles-208603_archivo_pdf.pdf (23/06/2014).

MEN (2013). *Planes territoriales de formación docente*. Bogotá: MEN. Recuperado en: <http://www.mineduccion.gov.co/1621/w3-propertyvalue-48477.html> (25/06/2014).

MEN (2013). *Sistema colombiano de formación de educadores y lineamientos de política*. Bogotá: MEN. Recuperado de: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/productos/1685/articles-338720_documento_final.pdf (30/06/2014).

MEN (1997). Organización y funcionamiento de las escuelas normales superiores, Decreto 3012. Bogotá: MEN.

MEN (1996). Renglamento general de programas de formación docente, Decreto 709. Bogotá: MEN.

MEN (2009). Directiva magisterial 28. Bogotá: MEN.

MEN (1994). Ley General de Educación, Ley 115. Bogotá: MEN.

MEN (2001). Prestación de los servicios de educación y salud, Ley 715. Bogotá: MEN.

Morales, P. (2011). *Guía para construir cuestionarios y escalas de actitudes*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas. Recuperado en: <http://blog.uca.edu.ni/kurbina/files/2011/06/guiaparaconstruirescalasdeactitudes.pdf>. (22/02/2015).

Morles, V. (2011). *Guía para la elaboración y evaluación de proyectos de investigación*. Venezuela: Revista de Pedagogía. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65926549008> (1/08/2014).

OREALC/UNESCO. (2002) *Proyecto Regional de Educación Para América Latina y el Caribe*. La Habana, Cuba: Primera Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe. Recuperado en: <http://www.unesco.org/new/es/santiago/education/education-for-all-prelac/prelac/> (20/01/2014).

OEI (2009). *Diagnóstico de necesidades de formación docente y de recursos en la educación inclusiva en Centroamérica*. Panamá: Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa. Recuperado en: www.oei.es/idie/panama.htm (12/01/2015).

OCDE (2005). *Definición y selección de competencias clave*. <http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dsceexecutivesummary.sp.pdf>.

Ortiz, R. y Suarez, J. (2009). *La formación de maestros y la noción maestro investigador (1996 - 2005)* (Tesis Magister). Medellín: Universidad de Antioquia. Recuperado de: <http://tesis.udea.edu.co/dspace/bitstream/10495/19/1/LaFormacionDeMaestrosNocionMaestroInvestigador19962005.pdf>. (25/07/2014).

Padilla, J. González, K. y Silva, W. (2011). (2011). *Sentido de la formación docente desde la perspectiva sociocrítica*. Medellín: Revista Q.

Pardo, A. y Ruiz, M. (2002). *SPSS 11. Guía para el análisis de datos*. Madrid: McGraw-Hill.

Pasillas, V. (2004). *Práctica docente, ¿espacio cotidiano de formación?* México: Educar, Sistema Educativo Jalisciense. Recuperado en: <http://educar.jalisco.gob.mx/31/Educar%20No%2031%20web.pdf>. (22/06/2014).

Pavié, A. (2011). *Formación docente: hacia una definición del concepto de competencia profesional docente*. REIFOP, 14 (1), 67-80. Recuperado en: <http://www.aufop.com> (11/03/2015).

Peñuela, D. y Otros (2008). *La cuestión docente, Colombia: los estatutos docentes*. Buenos Aires: Fundación Laboratorio de Políticas Públicas.

Perrenoud, P. (2001). *La formación de los docentes en el siglo XXI*. Universidad de Ginebra. Recuperado en: http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_36.html. (21/06/2014).

Prats, J. y Reventós, F. (2005). *Los sistemas educativos europeos ¿crisis o transformación?* Colección de estudios sociales. No. 18. Barcelona: Fundación La Caixa. Recuperado en: http://obrasocial.lacaixa.es/ambitos/estudiossociales/volumenes06_es.html (30/03/2015).

Puigros, A. (1996). *Educación neoliberal y quiebre educativo*. Revista Nueva Sociedad, 146, 90-101. Recuperado en: <http://www.unsam.edu.ar/mundoscontemporaneos/pdf/Educaci%C3%B3nneoliberalyquiebreeducativo.pdf> (12/07/2014)

Quero, M. (2010). *Confiabilidad y Coeficiente Alpha de Cronbach*. Madrid: Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales.

Richards, J. y Farrell, T. (2005). *Professional development for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press. Recuperado en: <http://assets.cambridge.org/97805218/49111/sample/9780521849111ws.pdf> (15/02/2015).

Richards, J. y Farrell, T. (2005). *Professional development for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

Rivas, P. (2002). *La formación docente, realidad y retos en la sociedad del conocimiento*. Bogotá: Universidad de los Andes. Recuperado en: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/19839/1/articulo9.pdf>. (12/06/2014).

- Robalino, M. (2005). *¿Actor o protagonista? Dilemas y responsabilidades sociales de la profesión docente*. Revista PRELAC, Nº 1. UNESCO/OREALC.
- Rodríguez, A. (2002) *La educación después de la Constitución del 91, de la reforma a la contrarreforma*. Bogotá: Magisterio.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Rodríguez, J. (2006). *Validación del modelo psicoeconómico del consumidor: análisis con ecuaciones estructurales*. Bogotá: Revista Pensamiento y Gestión, nº20.
- Ruiz, C. (1998). *Instrumentos de Investigación Educativa*. Venezuela: CIDEG.
- Salinas, M. (2008). *Formación inicial del maestro: un espejo para encontrarnos*. Bogotá: IDIE.
- SEP (2003). *Hacia una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica*. México: SEP.
- Shulman, L. (1989). *Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea*. España: Paidós.
- Sila, I. (2007). *Examining the effects of contextual factors on TQM and performance through the lens of organizational theories: An empirical study*. Journal of Operations Management, Vol. 25, nº. 1.
- Spreitzer, G. (1995). *Psychological Empowerment in the Workplace - Dimensions, Measurement, and Validation*. Academy of management Journal, Vol. 38, nº. 5.
- Tamayo, M. (1997). *El proceso de investigación científica*. México: Limusa.
- Tarazona, L. (2004). *Globalización: el contexto de las políticas educativas*. OEI. Recuperado en: www.oei.es/oeivirt/temasvol1.pdf (14/01/2015).
- Tari, J., Molina, J., Castejón, J. (2007). *The relationship between quality management practices and their effects on quality outcomes*. European Journal of Operational Research, Vol. 183, nº. 2.
- Tedesco, J. C. (2000). *Profesionalización y Capacitación Docente*. Buenos Aires: IIPE.
- TEJEDOR, E. (1986). *La estadística y los diferentes paradigmas de investigación educativa*. Revista Educar Nº 10.

Tejedor, F. (2004). *Análisis del Modelo Europeo de excelencia mediante la aplicación de Modelos de Ecuaciones Estructurales*. Sevilla: Sinergy. Recuperado en: www.sinergy.es (23/01/2015).

Tejedor, J. (1986). *La estadística y los diferentes paradigmas de investigación educativa*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.

Terigi, F. (2010). *Desarrollo profesional continuo y carrera docente en América Latina*. Documentos de Trabajo N° 50. Santiago de Chile: PREAL.

Tiana, A. (1996). *La evaluación de los sistemas educativos*. Santiago: Revista Iberoamericana de Educación, No. 10.

Tobón, S. (2006). *Aspectos básicos de la formación basada en competencias*. Bogotá: ECOE. Recuperado en: http://www.urosario.edu.co/CGTIC/Documentos/aspectos_basicos_formacion_basada_competencias.pdf. (23/11/2014).

Torres, J. (2008). *La formación de docentes en el marco de la política de "revolución educativa"*. Bogotá: IDIE.

Torres, R. (1996). *Formación docente: Clave de la reforma educativa. Nuevas formas de aprender y enseñar*. Santiago: UNESCO-OREALC. Recuperado en: <http://www.fronesis.org> (21/01/2015).

Torres, R. (2000). *De agentes de la reforma a sujetos del cambio: la encrucijada docente en América Latina*. Ginebra: Perspectivas. Recuperado en: www.fronesis.org (15/06/2014).

Ullman, J., Bentler, P. (2004). *Structural Equation Modeling*, en M. Hardy y A. Bryman (dir), *Handbook of Data Analysis*. SAGE.

UNESCO (2000). *Marco de acción de Dakar*. Francia: UNESCO. Recuperado en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147s.pdf>. (02/06/2014).

UNESCO (1994). *Proyecto Principal de Educación en América Latina*. Santiago: OREALC.

UNESCO (2002). *Formación docente: un aporte a la discusión*. Chile: UNESCO/OREAL. Recuperado en: <http://www.unesdoc.unesco.org/images/0013/001310/131038so.pdf> (12/07/2014).

UNESCO (2004). *Las tecnologías de la información y la comunicación en la formación docente*. Uruguay: TRILCE. Recuperado en: unesdoc.unesco.org/images/0012/001295/129533s.pdf. (01/06/2014).

UNESCO (2007). *Educación de calidad para todos*. Argentina: UNESCO. Recuperado en: <http://www.unesco.org.uy/educacion/fileadmin/templates/educacion/archivos/EducaciondeCalidadparaTodos.pdf>. (11/02/2014).

UNESCO (2013). *Antecedentes y Criterios para la Elaboración de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe*. Chile: OREALC/UNESCO.

UNESCO (2014). *Formación de docentes*. Recuperado en: <http://www.unesco.org/new/es/unesco/themes/icts/teacher-education/>. (21/07/2014).

Usluel, Y., Aşkar, P., y Baş, T. (2008). *A Structural Equation Model for ICT Usage in Higher Education*. *Educational Technology & Society*, 11 (2). Recuperado en: http://www.ifets.info/journals/11_2/19.pdf. (29/05/2015).

Vaillant, D. (2005). *Formación de docentes en América Latina. Re-inventado el modelo tradicional*. Barcelona: Octaedro.

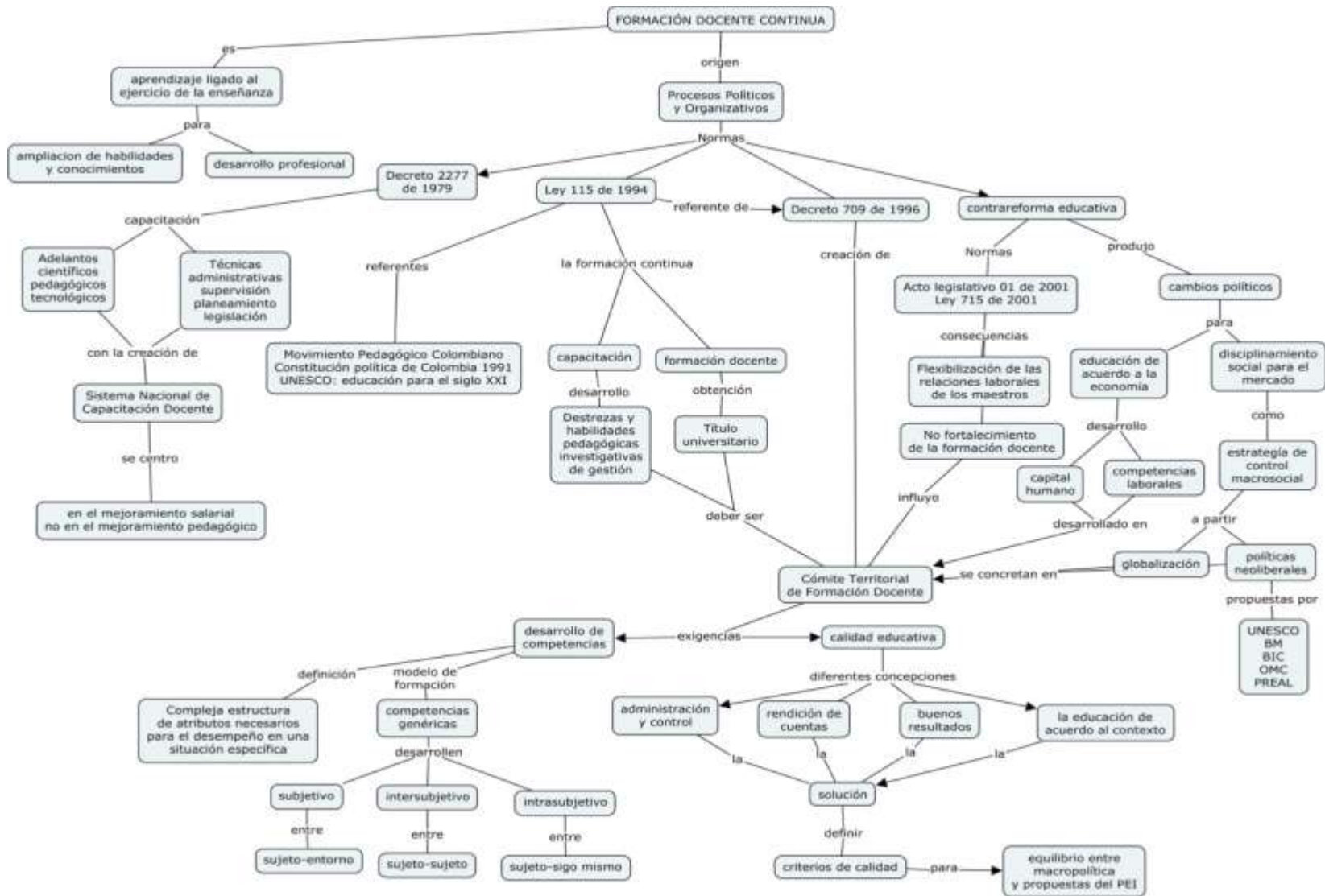
Vaillant, D. (2007). *Mejorando la formación y el desarrollo profesional docente en Latinoamérica*. *Revista Pensamiento Educativo*, Vol. 41, N° 2.

Vasco, C. y Otros (2007). *Base para una política de formación de educadores*. Bogotá: Universidad del Valle. Recuperado en: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/productos/1685/articles-312338_bases.pdf. (20/06/2014).

Vezub, L. (2005). *Tendencias Internacionales de Desarrollo Profesional Docente. La experiencia de México, Colombia, Estados Unidos y España*. Argentina: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Recuperado en: http://www.oei.es/docentes/articulos/tendencias_internacionales_deesarrollo_docente_vezub.pdf (25/06/2014).

Zambrano, A. (2012). *Formación docente en Colombia. Arqueología de la política pública y del escenario internacional*. Venezuela: Educere. Recuperado en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35626160015> (15/06/201).

ANEXO 1. MAPA CONCEPTUAL DE LA FORMACIÓN DOCENTE CONTINUA EN COLOMBIA.



ANEXO 2

CUESTIONARIO: LOS ELEMENTOS DE LOS PLANES TERRITORIALES DE FORMACIÓN DOCENTE EN COLOMBIA

En el marco de la investigación titulada: Los elementos de los Planes Territoriales de Formación Docente y su relación con el logro de las metas educativas colombianas asociadas al Plan Sectorial de Educación 2011-2014, es necesario conocer la percepción que tienen cada uno de los integrantes de los Comités Territoriales de Formación Docente acerca de la planeación, implementación y evaluación de los Planes Territoriales de Formación Docente de todas las Entidades Territoriales Certificadas en educación.

Este análisis podrá ser utilizado para realizar una mirada crítica de la realidad de la formación docente en Colombia y servirá de base para lineamientos de política para todos los actores que de forma directa influyen en las políticas relacionadas con la formación docente.

Lo invitamos a contestar este formulario con la mayor objetividad posible.

*Obligatorio

Entidad Territorial Certificada *

Por favor escoja la Entidad Territorial a la que pertenece

Representación en el Comité Territorial de Formación Docente *

Sexo *

- Masculino
- Femenino

1. La oferta de los programas de formación, direccionados desde los Comités Territoriales de Formación Docente, está orientada hacia las necesidades del contexto educativo. *

1 2 3 4 5

Totalmente en desacuerdo Totalmente de acuerdo

2. La oferta educativa propuesta por los Planes Territoriales de Formación Docente son de óptima calidad académica, cultural, investigativa, disciplinar, pedagógica y práctica. *

1 2 3 4 5

Totalmente en desacuerdo Totalmente de acuerdo

3. En los Planes Territoriales de Formación Docente se le da mayor importancia al desarrollo disciplinar de los maestros que a la preparación pedagógica de los mismos. *

1 2 3 4 5

Totalmente en desacuerdo Totalmente de acuerdo

4. Las actividades de formación del personal docente permiten responder a la diversidad del alumnado. *

1 2 3 4 5

Totalmente en desacuerdo Totalmente de acuerdo

5. Existe relación directa entre la propuesta de formación docente emitida por el Comité Territorial de Formación Docente y las necesidades de formación de los maestros. *

1 2 3 4 5

Totalmente en desacuerdo Totalmente de acuerdo

6. Los Planes Territoriales de Formación Docente han tenido un impacto social representado en las transformaciones de las prácticas pedagógicas de los maestros. *

1 2 3 4 5

Totalmente en desacuerdo Totalmente de acuerdo

7. La capacitación propuesta por los Comités Territoriales de Formación Docente ha sido pertinente y permite tener un conocimiento amplio del quehacer docente. *

1 2 3 4 5

Totalmente en desacuerdo Totalmente de acuerdo

8. Los recursos de formación docente que posee la Secretaría de Educación son de conocimiento público y de entera disponibilidad para los maestros. *

1 2 3 4 5
Totalmente en desacuerdo Totalmente de acuerdo

9. Las actividades de capacitación que se realizan a partir del Planes Territoriales de Formación Docente son de carácter periódico y permanente. *

1 2 3 4 5
Totalmente en desacuerdo Totalmente de acuerdo

10. Existe variedad en las estrategias de formación del profesorado (cursos, talleres, especializaciones, seminarios, entre otros). *

1 2 3 4 5
Totalmente en desacuerdo Totalmente de acuerdo

11. Existen estrategias y opciones pedagógicas dentro de los Planes Territoriales de Formación Docente que permitan la apropiación del conocimiento por diferentes vías de acceso (presencial, semipresencial, virtual). *

1 2 3 4 5
Totalmente en desacuerdo Totalmente de acuerdo

12. Existe suficiencia de los recursos y medios necesarios para cumplir con los objetivos de los Planes Territoriales de Formación Docente. *

1 2 3 4 5
Totalmente en desacuerdo Totalmente de acuerdo

13. El sistema de evaluación de los Planes Territoriales de Formación Docente aporta la información necesaria para verificar el logro de los objetivos de formación de los maestros. *

1 2 3 4 5
Totalmente en desacuerdo Totalmente de acuerdo

14. El Plan Territorial de Formación Docente responde a necesidades formativas fundamentadas en estudios y análisis evaluativos, en cuya identificación ha participado activamente el profesorado destinatario. *

1 2 3 4 5
Totalmente en desacuerdo Totalmente de acuerdo

15. Según los Planes Territoriales de Formación Docente, la formación de los maestros está basada en su condición humana, disciplinar, pedagógica, cultural, social, política, ética, estética y laboral. *

1 2 3 4 5

Totalmente en desacuerdo Totalmente de acuerdo

16. La formación docente, vista desde los Planes Territoriales de Formación Docente, se desarrolla como una revisión de fórmulas didácticas o un adiestramiento en disciplinas específicas a partir de un ejercicio académico o instrumental de transmisión de conocimientos. *

1 2 3 4 5

Totalmente en desacuerdo Totalmente de acuerdo

17. El Plan Territorial de Formación Docente garantiza que el educador cuente con los fundamentos epistemológicos, investigativos, disciplinares, teóricos y pedagógicos que lo constituyen y caracterizan como sujeto profesional de la educación. *

1 2 3 4 5

Totalmente en desacuerdo Totalmente de acuerdo

18. La participación de los maestros en los Planes Territoriales de Formación Docente se desarrolla con autonomía y responsabilidad frente a los procesos de formación individual. *

1 2 3 4 5

Totalmente en desacuerdo Totalmente de acuerdo

19. Los maestros están dispuestos a adquirir o construir contenidos y conocimientos a través de los Planes Territoriales de Formación Docente. *

1 2 3 4 5

Totalmente en desacuerdo Totalmente de acuerdo

20. Los docentes están conscientes que la capacitación y el perfeccionamiento es un proceso continuo inherente al ejercicio profesional y que una forma de obtenerlos es mediante la participación en los Planes Territoriales de Formación Docente *

1 2 3 4 5

Totalmente en desacuerdo Totalmente de acuerdo

21. La realización de cursos de formación por parte de los docentes se relaciona directamente con la motivación de mejorar sus condiciones salariales. *

1 2 3 4 5
Totalmente en desacuerdo Totalmente de acuerdo

22. El maestro realiza programas de formación con las expectativas de mejorar su práctica pedagógica y además de ascender laboralmente. *

1 2 3 4 5
Totalmente en desacuerdo Totalmente de acuerdo

23. Los Planes Territoriales de Formación Docente se constituyen en un sinónimo de desarrollo y proyección profesional y laboral de los educadores. *

1 2 3 4 5
Totalmente en desacuerdo Totalmente de acuerdo

24. Los programas de formación promueven la apropiación de conocimientos que le permite a los docentes mejorar sus competencias profesionales. *

1 2 3 4 5
Totalmente en desacuerdo Totalmente de acuerdo

25. Los programas de formación desarrollan conocimientos, actitudes y prácticas que permiten al maestro resolver problemas que se producen durante el proceso educativo. *

1 2 3 4 5
Totalmente en desacuerdo Totalmente de acuerdo

26. El enfoque de los Planes Territoriales de Formación Docente es que la formación de los educadores va más allá de posibilitar la función profesional y laboral para el sistema educativo, más bien, apunta a una formación integral del educador: formación del ser, el saber, el hacer y el vivir con otros. *

1 2 3 4 5
Totalmente en desacuerdo Totalmente de acuerdo

27. A partir de los Planes Territoriales de Formación Docente el maestro sustenta su quehacer profesional en enfoques y modelos pedagógicos,

psicológicos y sociológicos, pertinentes y adecuados al contexto institucional.
*

1 2 3 4 5
Totalmente en desacuerdo Totalmente de acuerdo

28. A partir de los Planes Territoriales de Formación Docente el maestro mejora su acción profesional a través de investigaciones, experiencias y proyectos que desarrolla en la institución educativa. *

1 2 3 4 5
Totalmente en desacuerdo Totalmente de acuerdo

29. A partir de los Planes Territoriales de Formación Docente los maestros aumentan sus capacidades de observación, agudizan sus prácticas reflexivas y fortalecen el sentido de su propia capacitación. *

1 2 3 4 5
Totalmente en desacuerdo Totalmente de acuerdo

30. Existe relación entre la formación que recibe el docente como parte del Plan Territorial de Formación Docente y la práctica docente, en cuanto a sus implicaciones en los resultados de los estudiantes. *

1 2 3 4 5
Totalmente en desacuerdo Totalmente de acuerdo

31. Con los Planes Territoriales de Formación Docente los docentes adquieren un conocimiento amplio sobre estrategias que favorecen la atención integral de los estudiantes. *

1 2 3 4 5
Totalmente en desacuerdo Totalmente de acuerdo

32. A partir de las estrategias de formación obtenidas en los Planes Territoriales de Formación Docente, los maestros diseñan y desarrollan recursos de apoyo para los aprendizajes y la participación de los estudiantes.
*

1 2 3 4 5
Totalmente en desacuerdo Totalmente de acuerdo

100%: has terminado.

Con la tecnología de Formularios de Google

ANEXO 3. Estadísticos calculados de los Índices de Bondad de Ajuste –IBJ- del Modelo de Ecuaciones Estructurales.

Índices	Estadístico	Valor recomendado	Valor obtenido
MEDIDA DE AJUSTE INCREMENTAL	NNFI Índice de ajuste no normado.	Un valor entre 0.90 y 0.95 se considera marginal, por encima de 0.95 es bueno, y por debajo de 0.90 se considera que es un modelo de ajuste pobre (Alvarez y Vernazza, 2013; Koçak, Aşkar y Baş, 2008).	0.982
	CFI Índice de ajuste comparativo.	Se considera un muy buen valor si CFI próximos a 1 (Blanco y Lozano, s/f). Hair, Tatham y Black (1995); Sila (2007); Spreitzer (1995); Tari, Molina y Castejón , (2007); Ullman y Bentler (2004); Usluel, Aşkar y Baş, 2008, Marin-Garcia y Conci (s/f) consideran valores significativos aquellos >0.90	0.981
	IFI Índice de ajuste incremental.	Se considera un muy buen valor si IFI es próximo a 1. (Blanco y Lozano, s/f). Hair y Otros, 1995; Sila, 2007; Spreitzer, 1995; Tari y Otros, 2007; Ullman y Bentler, 2004, consideran valores significativos aquellos >0.90	0.974
	AGFI Índice de Bondad de Ajuste Ajustado.	Se considera un muy buen valor > 0.9 (Hair y Otros, 1995; Sila, 2007; Spreitzer, 1995; Tari y Otros, 2007; Ullman y Bentler, 2004; Usluel, Aşkar y Baş, 2008).	0.975
	RMSEA Raíz cuadrada del error medio cuadrático.	Algunos investigadores utilizan los valores 0.01, 0.05, y 0.08 para indicar un ajuste excelente, buena, y mediocre, respectivamente. Sin embargo, también están aquellos que sugieren 0.10 como punto de corte para el ajuste de modelos pobres. (Alvarez y Vernazza, 2013; Blanco y Lozano, s/f; Hair y Otros, 1995; Sila, 2007; Spreitzer, 1995; Tari y Otros, 2007; Ullman y Bentler, 2004, Usluel, Aşkar y Baş, 2008).	0.060
MEDIDA DE AJUSTE ABSOLUTO	χ^2 Chi-cuadrado/ grados de libertad	Muchos autores (Hair y Otros, 1995; Sila, 2007; Spreitzer, 1995; Tari y Otros, 2007; Ullman y Bentler, 2004; Usluel, Aşkar y Baş, 2008), consideran que los valores recomendados para un ajuste satisfactorio del modelo es <3.	$\chi^2 / df = 2.484$
	p-valor	Valores significativos > 0.05, (Hair y Otros, 1995; Sila, 2007; Spreitzer, 1995; Tari y Otros, 2007; Ullman y Bentler, 2004).	0.595

Fuente: Elaboración propia con base en Hair, Tatham y Black (1995); Sila (2007); Spreitzer (1995); Tari, Molina y Castejón (2007); Ullman y Bentler (2004); Usluel, Aşkar y Baş (2008), Marin-Garcia y Conci (s/f), Alvarez y Vernazza (2013), Blanco y Lozano (s/f).

Nota. Las medidas de Ajuste Absoluto dan la idea del ajuste global del modelo ya que permite analizar en qué medida el modelo es capaz de predecir la matriz de datos inicial. Las medidas de ajuste incremental comparan el modelo analizado con otro modelo al que se le denomina modelo nulo y que representa el peor modelo posible, ya que al modelo nulo asume una falta total de ajuste. (Blanco y Lozano, s/f)

