**POLÍTICA EDUCATIVA DE CALIDAD Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN COLOMBIA**

**NOMBRE DE AUTORES**

**Alexander Javier Montes Miranda**

[**Amontes20@gmail.com**](mailto:Amontes20@gmail.com)

**Universidad de Córdoba**

**Geiner Montes Miranda**

[**geinermontes@hotmail.com**](mailto:geinermontes@hotmail.com)

**ABSTRACT**

This paper presents the partial results of the Policy Research quality of basic primary education in Colombia ( 1994-2015 ) . For Montería - Córdoba . In which one of its objectives investigates to determine the contributions made by the Colombian educational standards in the period 1994- 2015 to teacher training . This research used a content analysis methodology qualitatively , made ​​considering the categories: Educational , discipline and concepts , such as different levels of contribution . The results realize the concepts and mechanisms from which the policy has understood this process in terms of quality of education.

**RESUMEN**

Esta ponencia presenta los resultados parciales de la Investigación ***Políticas de calidad de la educación básica primaria en Colombia (1994 – 2015). El caso de Montería – Córdoba.*** En la cual uno de sus objetivos indaga por determinar los aportes que han hecho las normativas educativas colombianas en el periodo 1994- 2015 a la formación del profesorado. La Investigación empleó una metodología Cualitativa- Análisis de Contenido, considerando las categorías: Pedagógico, disciplinar y concepciones, como niveles diferentes de dicho aporte. Los resultados dan cuenta de las concepciones y mecanismos desde los cuales la política ha comprendido este proceso en materia de calidad de la educación.

**PALABRAS CLAVES**

Calidad educativa, Formación del profesorado, didáctico, pedagógico, Investigación.

**INTRODUCCIÓN-**

La educación primaria, hace parte de la educación básica, un ciclo educativo que se entiende como el fundamento del proceso educacional, la consolidación de las bases en la formación integral de la persona. En este sentido, se comprende el concepto de Educación Básica, a la luz de Escribano (1992), como una educación con la finalidad de asegurar las bases, los fundamentos. Sin embargo, la calidad de la Educación Primaria en Colombia ha tenido fuertes cuestionamientos especialmente por los resultados de las evaluaciones Nacionales e Internacionales, estamos hablando de posiciones marginales frente a otros países de Latinoamérica y del mundo.

Este problema se hace urgente su estudio, dadas las pocas posibilidades de la política educativa que acompaña el origen o finalización de las mismas de parte del órgano nacional, especialmente cuando estas son remplazadas sin que se respalde con estudios que permitan evaluar los aportes que ellas generen o la comprensión tengan sobre esto los diferentes actores del mismo sistema.

Esta Investigación tuvo como objetivo principal Determinar las mejoras que ha establecido la normativa colombiana, para la educación básica primaria, que se evidencian en cambios epistemológicos de la educación, formación del profesorado y en la asimilación de nuevas corrientes educativas desde la concepción de la calidad, en el periodo 1994-2014, con el fin de dar orientaciones para el fortalecimiento e implementación de dicha política.

Así mismo por objetivos específicos. Analizar los fundamentos epistemológicos de la Educación Básica que subyacen en las Políticas Educativas en Colombia en el periodo 1994- 2014, Determinar los aportes que han hecho las normativas educativas colombianas en el periodo 1994- 2014 a la formación del profesorado. y Analizar las ideologías implícitas en las Políticas de Calidad de la Educación Básica Primaria en Colombia en las normativas educativas colombianas en el periodo 1994- 2014. Para el caso de la presente ponencia se socializarán los resultados del segundo objetivo relacionado con formación del profesorado.

En términos teóricos una de las categorías recurrentes en las investigaciones sobre calidad de la educación está asociada con el rol del docente, por ello, se analizará en este estudio este factor, a partir de los antecedentes investigativos al respecto.

Aquí, vale la pena señalar los aportes de la tesis doctoral de Flores (2008), quien describe las percepciones que poseen respecto de sí mismos los profesores del primer y segundo ciclo de Educación Básica de las competencias que movilizan en los procesos de: preparación para la enseñanza, la creación de un ambiente propicio para el aprendizaje de los estudiantes, la enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes y en sus responsabilidades profesionales, y de cómo son evaluados por sus superiores jerárquicos los profesores del primer ciclo de Educación Básico en esas mismas competencias.

En esta misma dirección, el profesor García (2011) en su análisis de los recientes informes internacionales que sobre la enseñanza y la docencia se han realizado, analiza aspectos como las condiciones de trabajo de los docentes, los procesos de iniciación, la privacidad o las percepciones que el profesorado tiene acerca de su trabajo y del reconocimiento social que éste tiene.

En coherencia con lo anterior, García (2011) analiza tres aspectos característicos del profesorado en España, tales como la relación de la experiencia con la formación de los nuevos maestros, la privacidad de la enseñanza y el autoconcepto de los docentes sobre su ejercicio pedagógico. Sobre este mismo asunto, Montero (2011), explora los vínculos que hacen de la experiencia colaborativa una ocasión de oro para el desarrollo profesional y la mejora de una práctica determinada.

Dentro de las principales conclusiones de sus investigaciones, Montero (2011) plantea que la tarea del profesorado no consistirá solo en enseñar contenidos disciplinares sino, con ellos, definir y plantear situaciones en las cuales los alumnos puedan construir, modificar y reformular conocimientos, habilidades y actitudes. En esta misma línea. Ocampo (2012), en su propósito de conocer cómo la formación y la experiencia docente del profesorado influyen o pueden influir en el desarrollo de actitudes favorables para una práctica docente inclusiva con respecto a los hijos de inmigrantes plantea que la formación del docente se completa y enriquece con la experiencia diaria del magisterio entendida como aprendizaje cotidiano realizado a través de la observación de los hechos.

Por su parte, Ontiveros (1998) sostiene que la habilidad y el esfuerzo de los maestros y su incidencia sobre el rendimiento estudiantil; al mismo tiempo, la política del burócrata es una variable crítica para determinar el nivel de esfuerzo proveído por los maestros, concluyendo que el producto educativo depende de las decisiones que tome el maestro en cuanto a la intensidad con que decida desarrollar las actividades educativas, así mismo, la ecuación de la asignación del maestro muestra que la autoridad educativa los recompensa de acuerdo con su esfuerzo, sexo y experiencia.

De este modo, se ponen en evidencia un importante efecto de los insumos del maestro sobre la calidad de la educación una vez que ha sido tomada en cuenta la influencia de la estructura institucional sobre las acciones del maestro. Los insumos significativos son el esfuerzo del maestro y su habilidad como docente, mientras que la educación y la experiencia no resultan insumos significativos. Los factores socioeconómicos resultan menos importantes que los insumos escolares.

En definitiva, el rol de los maestros en la calidad de la educación es un factor relevante en las investigaciones sobre el tema, para lo cual Sandoval (2001), propone caracterizar, para el caso mexicano, la situación actual del profesorado, encontrando aspectos comunes en los países latinoamericanos, como son: la heterogeneidad y el aislamiento, las diferentes y difíciles condiciones de trabajo, la presencia de un nuevo sujeto educador, las expectativas profesionales, caminos paralelos en el aprendizaje de la docencia, el orgullo de ser especialista y la soledad en el aprendizaje del oficio.

**METODOLOGIA**

Para Sabariego y Bisquerra (2004) Un diseño metodológico en la investigación constituye un mapa para llegar a buen puerto en la medida que define los pasos, fases y proceso a seguir para lograr determinados objetivos, considerando lo anterior, se presenta a continuación una reflexión sobre la ruta que se propone para el cumplimiento de los propósitos de este estudio.

Este trabajo empleó el enfoque teórico de la investigación cualitativa. Dado que el trabajo se sustenta en una visión teórica interdisciplinaria, mediante el empleo de la metodología del análisis de contenido. Empleando la ruta propuesta por Abela (1998) en relación con el siguiente ciclo:

Esquema Teórico: Se refiere a la construcción teórica que se utiliza como referencia para los análisis. Tipo de Muestra: Esta segunda fase consiste en la selección de los documentos y personas que serán la fuente de los datos para el análisis. Sistema de Códigos o categorías: Este proceso se construye luego de la revisión teórica y se realiza con el fin de poder sintetizar el análisis en aspectos claves para el cumplimiento de los objetivos de la investigación. Control de calidad: Tienen que ver con el proceso final de validación del análisis documental.

Este proceso puede resumirse en la siguiente tabla:

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Técnica** | **Datos** | **Fases del análisis** |
| **Análisis documental** | Documentos oficiales de política - Definición del corpus de análisis | * Análisis línea a línea para la identificación de códigos descriptivos y Nominales, este proceso se hará mediante la identificación con colores diferentes. * Asociación de códigos con las categorías. Cuando se presente un código que no esté asociado a una categoría definida se creará una emergente. * Generación de tablas para el análisis por código y categoría |
| **Entrevista** | Transcripción de las entrevistas | * Codificación de cada entrevista a fin de no revelar la identidad del entrevistado * Análisis línea a línea para la identificación de códigos descriptivos y Nominales, este proceso se hará mediante la identificación con colores diferentes. * Asociación de códigos con las categorías. Cuando se presente un código que no esté asociado a una categoría definida se creará una emergente. * Generación de tablas para el análisis por código y categoría |

**Tabla 1: técnicas de investigación. Fuente: elaboración propia**

**Construcción de categorías y códigos para el análisis en la investigación.**

Para Chivatá (2000), la definición de las categorías y los códigos son formas de organizar el raciocinio para el análisis del objeto de estudio, en esta oportunidad, tal como lo plantea el autor ayudan en la configuración de la ruta de análisis documental propuesto en esta investigación.

En virtud de lo anterior, y luego de hacer el recorrido teórico planteado se presenta el sistema de categorías y códigos de la presente investigación en función de los objetivos de la misma:

**Relación de los objetivos con las dimensiones y categorías de la Investigación**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Objetivos de la investigación | Dimensiones | Categorías |
| Determinar los aportes que han hecho las normativas educativas colombianas en el periodo 1994- 2013 a la formación del profesorado. | Formación del profesorado | Pedagógico |
| Disciplinar |
| Concepciones |

Tabla 2: relación Objetivos, categorías y dimensiones de la investigación. Fuente. Elaboración propia

**Análisis y tratamiento de datos cualitativos**

El análisis de los datos cualitativos para Gurdian (2007), representa la arista más difícil de resolver, dado que implica transformar los datos en explicaciones, interpretaciones o valoraciones sustentables, así mismo se enfrentan inquietudes asociadas a la calidad, credibilidad de dichas inferencias. Para el caso de esta Investigación, los datos se analizarán empleando el software de análisis cualitativo Atlas Ti. Versión 7., este modelo de análisis se desarrolla en cuatro etapas, la primera de ellas es la codificación de los datos, para conocerlos y relacionarlos por afinidad, la segunda fase es la categorización, apoyada en las fijadas por el estudio, seguidamente la construcción de redes semánticas, para finalizar con la fase de teorización producto del ejercicio hermenéutico.

La metodología debe contener los siguientes aspectos: Tipo de investigación o enfoque (por ejemplo: cualitativo, cuantitativo, mixto, hermenéutico, entre otros).Diseño de investigación (por ejemplo: estudio de caso, cuasiexperimento, correlacional, etnográfico,etc). Unidades de análisis, variables y/o categorías, (dependiendo del enfoque). Los procedimientos analíticos y estadísticos deberán ser descritos claramente, e indicar los programas de análisis de datos y versiones utilizadas.

**RESULTADOS**

La estructura de este apartado estará integrada por el desarrollo de las tres categorías Pedagógico, disciplinar y concepciones.

**Formación del profesorado desde lo pedagógico**

Este apartado analizó los siguientes códigos, asociados la categoría pedagógico: Didáctico, curricular. Investigación y formador. De manera que se estudiará la formación de los docentes desde la fundamentación pedagógica que propone la política educativa Colombiana.

**La formación docente en el campo de la didáctica**

Son tres las políticas educativas que han centrado su enfoque en este aspecto, a saber: La ley General de educación, La política Nacional de formación Docente 2012 y el programa Todos a Aprender del 2011.

Al respecto la ley general de educación inicia por definir el rol del docente asociado a esta responsabilidad de desarrollo didáctico. En esta primera medida, la Ley 115 de 1194 pone en el docente la responsabilidad y liderazgo de su ejercicio y por tanto de su propia formación, de manera que se comprende la formación inicial como la vía de formación definitiva del maestro. Frente a ello, García (2011) propone que el auto concepto de los docentes y el liderazgo que estos ejerzan sobre la trasformación de sus prácticas son determinantes en la calidad de la enseñanza.

Para ello, define un enfoque didáctico que pone de manifiesto un balance entre la teoría y la práctica, como eje del ejercicio pedagógico del maestro, lo que también señala, un derrotero en materia de lo que debe ser la formación didáctica para el ejercicio pedagógico, como lo evidencia la siguiente cita.

Desarrollar la teoría y la práctica pedagógica como parte fundamental del saber del educado. (Ley 115 de 1994)

No obstante, este componente de la formación docente, tiene mayor desarrollo con la política de formación docente, en el año 2012, que es donde se define un lineamiento en esta materia con mayor claridad en la política educativa, puede notarse que este aspecto de la calidad, había tenido un desarrollo limitado, y que su concepción se centraba en la responsabilidad propia del mismo docente.

Es importante aclarar, que esta política de formación define dos escenarios de formación con modelos de intervención distintos, la formación inicial y la formación continua, la primera se refiere a la recibida en las instituciones educativas formadoras de maestros y la segunda es referida a la recibida en el ejercicio de la docencia, tienen en común la relación teórico práctica señalada previamente.

**La formación Inicial de docentes.**

Herrer (2008) define un maestro como un profesional especializado con una buena formación, con capacidad para tomar decisiones y con autonomía, que actúa coordinadamente con el equipo didáctico y con las familias, por lo que es indispensable que política educativa de formación docente comprensa dicha necesidad.

Así mismo, la UNESCO (2016) señala que la formación de docente ha aumentado en los años de preparación en los países de la región, equiparándola al resto de profesionales universitarios, por lo cual la mayoría de los maestros están titulados en el campo de la docencia, no obstante existen muchas dudas sobre la calidad de los programas de los cuales egresan.

Es así, como la política Nacional de formación docente, define como principio de formación de las instituciones formadoras, el componente didáctico, bien sea desde programas que conduzcan a título o desde los que no, de esta manera ese lineamiento prevé el mejoramiento de las prácticas pedagógicas, como factor asociado a la calidad educativa, desde el conocimiento y reflexión de la didáctica.

Del mismo modo, en esta formación inicial, el componente didáctico está fijado en la política a partir de la práctica docente en escenarios reales de enseñanza, por esta razón los planes de estudio de facultades de educación y normales superiores privilegian este enfoque. Así, una primera garantía de formación didáctica, desde la apuesta de esta política está en la vivencia real de la enseñanza de los docentes en formación. Sobre este asunto de Flores (2008), describe competencias claves que pueden movilizar los maestros según su propia concepción, a saber: preparación para la enseñanza, la creación de un ambiente propicio para el aprendizaje de los estudiantes, la enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes y en sus responsabilidades profesionales.

Lo anterior, da cuenta del enfoque definido previamente, pero también lo justifica con la posibilidad de conocimiento del contexto real del ejercicio de la docencia. En esta medida, Kincheloe (2008), propone que ningún educador que busca promover el desarrollo intelectual individual, la justicia sociopolítica y económica, la producción de un conocimiento que ayude de forma práctica a las transformaciones, y el rigor académico institucional, puede escapar de la compleja especificidad contextual de estos asuntos.

La formación de docentes en ejercicio

No obstante, la política de formación docente, propone un modelo de formación continua, por ello los docentes en ejercicio siguen siendo visibles en la propuesta, en este enfoque si se contemplan, tanto a docentes formados en el campo educativo como a profesionales de otros campos que ejercen la docencia. Lo anterior, orientado al mejoramiento de la calidad del proceso de enseñanza aprendizaje.

Es por lo anterior, que el componente didáctico sigue estando presente en dicho modelo, como se mencionó orientado hacia el fortalecimiento de los aprendizajes de los estudiantes. De este modo, y coherente con el modelo de formación inicial, la práctica vinculada con la teoría, entendida como aprendizaje vivencial, viene ser el enfoque de formación didáctica de los docentes en ejercicio. Así, para Jornet, Perales y González (2010) La situación actual de la formación del profesorado viene marcada por varios fenómenos, entre ellos una actualización pedagógica del profesorado y la percepción del profesorado de esa necesidad de actualización didáctica.

El otro componente de la formación didáctica de los docentes en ejercicio tiene que ver con la incorporación de las tecnologías de la información y las comunicaciones en el contexto del aula, frente a ello, se ha considerado fortalecer los ambientes de aprendizaje, como garantía para mejorarlos.

Otro de los componentes característicos del modelo de formación didáctica de los maestros en ejercicio desde el programa Todos a Aprender, es su enfoque Situado, referido al trabajo con el maestro en el aula, por pares (tutor), lo anterior, implica un proceso de formación contextualizado y específico articulado con los principios de articulación de la teoría con la práctica como se había señalado en el apartado anterior. Sobre este aspecto, Ocampo (2012), sostiene que en la formación y la experiencia docente así como su práctica docente se completa y enriquece con la experiencia diaria del magisterio entendida como aprendizaje cotidiano realizado a través de la observación de los hechos

**La formación docente en campo del currículo**

Por otro lado, la formación pedagógica de los docentes aborda el campo curricular, un factor clave para el mejoramiento de los procesos educativos en el sistema colombiano, como se evidencia en la red semántica siguiente, este componente es más visibilizado en la misma política de formación de docentes y en el programa Todos a Aprender, vale resaltar que éste último tiene un énfasis especial en los maestros de la básica primaria en Colombia, mientras que el primero es general para todos los docentes. Al respecto, Flores (2008) dentro de las competencias definitivas en la formación docente se encuentra la incorporación de los principios del marco curricular nacional en las planificaciones, por lo que este aspecto viene a ser fundamental en este estudio.

**¿Quién realiza la formación pedagógica de los maestros en Colombia? Propuestas de la política.**

Como es evidente, el rol del formador de los maestros ha sido un aspecto importante en la política de calidad de la educación básica primaria en Colombia, por lo anterior se analizará en este apartado su desarrollo en la misma política desde la propuesta que hace al respecto la Ley General de educación de 1994.

Las Instituciones encargadas de la formación de docentes en el país, son naturalmente las Facultades De Educación y Escuelas Normales Superiores, ellas tienen, según la ley General de Educación, esta función genérica. No obstante, no se trata sólo del proceso de formación inicial, sino que desde esta misma política se configura también una función asesora para todo el sistema educativo en esta materia para los maestros ya en ejercicio de la docencia.

Estamos frente a una concepción de la Universidad como actor protagónico, competente e idóneo para este ejercicio, contando con ello con la garantía de un sistema que cuenta con los profesionales y actores que puedan garantizar calidad en el mismo proceso de formación docente, antes y durante del ejercicio de la docencia. Vinculando de una manera coherente con los anteriores aspectos analizados en materia de la formación docente.

En coherencia con este lineamiento, generado en la ley general de Educación, el Plan decenal de educación del año 1996, establece orientaciones para fortalecer este sistema. De este modo, en esta política se propone la creación del sistema Nacional de formación de educadores, con miras a garantizar una formación de calidad de los profesores en su formación inicial y permanente, integrada por Normales Superiores, Universidades e Institutos de Pedagogía.

**Formación disciplinar de los maestros**

Además de la formación pedagógica analizada en el apartado anterior, este análisis también contempló estudiar la formación disciplinar de los maestros de Colombia, configurada en las políticas de calidad orientadas al mejoramiento de la educación básica primaria. Esta revisión fue hecha mediante los códigos: Evaluación, saber específico, actualización y formador.

**Contextos de la evaluación en la formación docente.**

La formación docente en evaluación es un asunto con desarrollo prácticamente exclusivo en la Política Nacional de Formación Docente (2012).

Más que un enfoque para la formación disciplinar en materia evaluativa, esta política ofrece una concepción de la evaluación en el marco de la política de calidad a nivel general, que ha permanecido vigente, y que también da cuenta de la concepción de la calidad de la educación desde la que se ha construido la misma política en los últimos años en Colombia. González (2009). Sobre ello plantea que la evaluación de la docencia uno de los elementos fundamentales en la calidad del profesorado.

En primer lugar, asume diferentes escenarios en los que se enmarca el proceso evaluativo, el contexto interno que involucra los proyectos educativos de la escuela y las prácticas de enseñanza y aprendizaje que se dan en el aula, y el contexto externo que contempla todas las prácticas evaluativas que tiene fines de medición de competencias.

El primer contexto, busca resolver la necesidad que tienen los maestros de competencias para el desarrollo y evaluación de proyectos institucionales ligados a sus prácticas pedagógicas y que van desde su diseño en condiciones de calidad, coherente con las necesidades de la escuela, pasando por la sistematización de la experiencia y su permanente evaluación como garantía de aprendizajes efectivos. De este modo, De Miguel (1997), concluye frente a los modelos utilizados para evaluar la calidad de las instituciones educativas, que estos deben plantear los objetivos y criterios de la evaluación de forma comprensiva y considerar cada uno de los diversos procedimientos evaluativos como una herramienta metodológica con sus ventajas e inconvenientes.

**La formación disciplinar de los docentes en Colombia.**

En este apartado se analizará el modelo de formación en cada disciplina que propone la política de calidad en Colombia para los maestros de la Básica Primaria, es importante aclarar que en este nivel educativo los maestros tienen la responsabilidad de formar en los saberes básicos de todas las áreas de acuerdo a los objetivos de este nivel educativo definidos en la Ley 115 de 1994, y que estos maestros no cuentan con la formación específica de todas las disciplinas ya que son generalmente formados en Normales superiores.

En primer lugar, la Ley General de educación de 1194 define orientaciones específicas sobre la misión de la Universidad en relación con la formación específica de los maestros, apunta a la necesidad de profesionalización docente, asunto que cada vez más se acerca a la realidad en el magisterio colombiano, aunque no pasa igual en el nivel de básica primaria.

Así mismo, aparte de la educación inicial, recibida en las Universidades y Normales Superiores, esta misma ley introduce el concepto de actualización profesional, referida a una estrategia de formación docente de manera permanente ya en el ejercicio de la docencia. Por lo cual, esta Política genera las bases de lo que debe ser el modelo de formación docente en el país en todos los aspectos, incluyendo la formación disciplinar.

Posteriormente, el Plan Decenal De Educación de 1996, desarrolla una meta de profesionalización docente ya planteada en la Ley General de Educación, a raíz de la diversidad de profesiones dedicadas a la docencia, y que en algunos casos era desempeñada por maestros bachilleres. En la actualidad ya es una realidad contar con maestros del nivel profesional o Normalista, no obstante no todos han sido formados en facultades de educación ya que esta profesionalización permitía el despeñó en el magisterio a profesionales de otras profesiones.

Por su parte, el Plan decenal de 2006 genera un lineamiento específico a la formación de maestros del nivel de primaria, considerando la necesidad de crear procesos especiales para esta población docente, sin embargo no se trata de una formación diferenciada ni con énfasis en cada una de las disciplinas que integran el plan de estudios de acuerdo a lo definidos en la ley general de educación.

**Concepciones de maestros y directivos sobre la formación docente. El caso de Montería Córdoba.**

Además de analizar la propuesta de formación docente como uno de los factores asociados a la calidad de la educación básica primaria en Colombia, es necesario analizar cómo esta política es percibida por las comunidades educativas a las que va dirigida, para ello se tomó el caso de Montería, tal como se orienta en el apartado metodológico. Se trata entonces, de revisar la manera como estas propuestas han llegado a las escuelas y el efecto real que estas han tenido en las prácticas cotidianas de los maestros en este nivel.

Lo anterior, es importante analizarlo con detalle, toda vez que a pesar de existir una amplia discusión en materia de calidad educativa, a partir de la política de formación docente, para la OCDE (2016), aún se evidencian brechas significativas en el acceso y la calidad de la educación: los índices de Calidad educativa son bajos, y las evaluaciones nacionales e internacionales indican que los estudiantes colombianos no reciben una educación de la misma calidad que sus pares en los demás países .

Para lo anterior, se analizarán dos de las principales políticas en esta materia, La Política Nacional de Formación Docente y el Programa Todos a Aprender, desde lo que aprecian sobre ella los maestros de esta región del país.

**Política Nacional de formación docente**

**Fortalezas de la Política Nacional de Formación docente**

Dentro de las principales fortalezas evidenciadas por los maestros de esta política podemos señalar las siguientes.

En primer lugar, los maestros y directivos reconocen el enfoque de política orientado a la promoción de formación docente de alto nivel, lo cual genera una confianza importante desde el magisterio hacia los planes de formación que se gestan desde esta propuesta, como un reconocimiento a la efectividad del proceso en relación con lo que se requiere desde la escuela y el aula. Del mismo modo, un reconocimiento a la articulación de los saberes pedagógicos, didácticos y disciplinantes claves para el fortalecimiento del ejercicio docente, como se analizó en la misma política.

El segundo aspecto visto como fortaleza de la política es la contextualización, dejando ver cómo estas líneas generales orientadas a la formación docente son comprendidas como una respuesta pertinente a las necesidades de formación de los maestros en ejercicio, pero también a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes. De este modo, el magisterio reconoce en el marco general de la política una construcción con la participación del mismo magisterio y pensada para ellos en sus contextos reales.

La tercera fortaleza importante percibida por los maestros, tiene que ver con la noción de orden y estructura en la propuesta de formación docente, lo cual reafirma la confianza al notar en estos procesos de formación la sistematización y rigurosidad necesarias para un proceso de formación de alto nivel. Esta confianza, no obstante no se genera de un conocimiento y apropiación definitiva de la política como se verá en el siguiente apartado.

**Dificultades de la Política Nacional de Formación docente**

A pesar de lo anterior, también pueden notarse unas dificultades de la política desde la concepción de los maestros, como se describe a continuación.

La principal de las dificultades de la Política Nacional De Formación Docente es el desconocimiento que de ella tienen los maestros en esta región del país, lo cual da cuenta de las falencias de la misma en su comunicación, socialización y apertura a todos los maestros en las diferentes regiones. Estamos entonces frente a una política carente de apropiación en razón de su poca capacidad de llegada al sector del magisterio, esta problemática da cuenta de los pocos niveles de participación del magisterio en el diseño de estas políticas que le atañen directamente. Esta visión carente de democracia en la política educativa es un problema analizado por Kincheloe (2008), quien señala la comprensión de la construcción sociopolítica de lo individual, la intersección entre lo social y lo individual, entre lo macro y lo micro, repensar y reafirmar en este contexto.

En coherencia con la noción de desconocimiento, existe una percepción generalizada de falta de implementación de estos planes y programas, es poco o casi nulo lo que de ello llega a los maestros traducido en espacios de formación y actualización, desde el marco nacional o local. Así mismo, no se reconocen estímulos asociados a la formación alineados en la misma política.

No obstante, el problema más importante identificado por los maestros tiene que ver con la uniformidad de los pocos planes de formación, sin tener en cuenta las diferencias en la práctica, de contexto, disciplina, nivel educativo y condiciones especiales, propias del sistema educativo. Especialmente en la básica primaria los planes no responden a la naturaleza y características de la enseñanza en este nivel.

Finalmente, es evidente para los maestros falta de evaluación y monitoreo de la política, el seguimiento viene a ser una condición importante en la pertinencia de los planes de formación docente, toda vez que es necesario garantizar que estos procesos se vean reflejados en la práctica cotidiana de los docentes, a fin de mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje en el aula y con ello aportar en la calidad educativa.

**Programa Todos a Aprender**

El Programa Todos a Aprender es la política reciente enfocada específicamente en mejorar la calidad de la educación primaria, con un fuerte componente de formación docente, razón por la cual es parte del análisis en este apartado del estudio. Vale la pena resaltar que se trata de una política de gobierno implementada durante los dos periodos del actual Gobierno[[1]](#footnote-1).

**Fortalezas del Programa Todos a Aprender**

La primera fortaleza importante evidente para este sector del magisterio en Montería tiene que ver con el impacto directo de la política en las prácticas de aula de los docentes, condición determinante para la garantía de eficiencia real de cualquier propuesta en esta materia, vinculada con el mejoramiento de la calidad. Así los maestros consideran que este programa ha permitido crear conciencia sobre la enseñanza y construir mejores alternativas pedagógicas.

El anterior aspecto tiene que ver con otro comprendido como fortaleza de la iniciativa del gobierno, como lo es la formación in situ, de manera que el enfoque de formación docente en y para la escuela, que es uno de los enfoques estratégicos de la política, es también valorado positivamente por los maestros y directivos, visionado también como una de las claves de efectividad de cualquier proceso de formación docente, contrario al plan nacional de formación Docente que comprendía una visión más generalizadora y más alejada de los contextos y las regiones.

Del mismo modo, las prácticas curriculares en todos sus niveles son otro de los aspectos fortalecidos con la política, los maestros reconocen que el programa Todos a Aprender ha ayudado a fortalecer la comprensión de los referentes curriculares para las áreas e implementarlas en sus planes y programas, además de dosificarlo sistemáticamente en sus planeaciones de clase, en lo cual la formación y acompañamiento in situ han sido determinantes.

Esta noción de fortalecimiento curricular tiene su origen en la estandarización de competencias, asunto revisado precisamente, a lo cual frente a este mismo concepto de competencias para Niño y Gama (2014) tiene su génesis en el proceso de globalización en educación, vinculado con factores de orden ideológico, económico, social, político y cultural, donde los resultados de pruebas en niveles de desempeño determinan el nivel de éxito escolar y profesional.

Los materiales educativos, libros de texto entregados por el programa, también son una fortaleza evidente, dado que proponen un modelo de integración de referentes curriculares con estrategias didácticas innovadoras para el trabajo en el aula, propuesta que asegura un vínculo directo de la política con los aprendizajes.

En este mismo sentido los proyectos educativos Institucionales (PEI), han sido resinificados, desde la visión de los actores estudiados, a partir de la implementación del programa Todos a Aprender, en la medida que el componente académico, en el ciclo de primaria ha sido objeto de reflexión y reconstrucción a partir de la participación de los diferentes actores como lo define la misma norma para este proceso. Vale la pena resaltar que esta resignificación nace en la reflexión y estudio mismo de referentes nacionales que hacen parte de políticas educativas anteriores, pero no muy conocidas en el contexto escolar, así como también involucrando referentes nuevos como los Derechos Básicos de Aprendizaje.

Todo este proceso ha traído consigo una movilización institucional y social por el tema de la calidad educativa, poniendo el debate en un primer plano en la escuela y haciendo partícipes a los diferentes actores del sistema, se trata de una visión de la calidad de la educación que inicia en la conciencia de los miembros de la comunidad educativa, y que esta política ha ido construyendo en las escuelas que acompaña en esta región del país.

**Dificultades del Programa Todos a Aprender**

El primer factor negativo de esta política en lo que atañe a la formación docente tiene que ver con la resistencia de un sector de los maestros y algunos directivos, especialmente quienes pertenecen a gremios sindicales o por visiones particulares de la política educativa nacional, lo que constituye un problema para la implementación de las estrategias orientadas, o en la misma formación de todos los docentes de la básica primaria de los colegios acompañados, lo anterior no permite hablar de un programa que llega plenamente a todos los maestros, aunque su aceptación es bastante generalizada.

A la resistencia de un sector de los maestros se le suma la falta de disposición y actitud para el cambio en un sector importante, para quienes no les resulta importante cambiar sus enfoques o comprensiones sobre la enseñanza de las áreas en la básica primaria.

Así mismo, el magisterio reconoce la necesidad de contar con diferentes tutores para cada área, viendo como una dificultad el hecho que un solo maestro formado en una de las dos áreas acompañado (lenguaje y matemáticas) oriente la formación y el acompañamiento de ambas.

Por su parte, el tema del tiempo para el desarrollo de las actividades planteadas por el programa viene siendo también una dificultad, ya que generalmente estas deben programarse fuera de la jornada laboral, o durante la misma, con lo que se afecta el cronograma escolar de los estudiantes y para ello no siempre se brindan espacios oportunos de trabajo con los docentes.

De la misma manera, la comunicación entre los diferentes actores no ha logrado la el nivel esperado, entre docentes y directivos y entre el tutor y directivos, y en algunos casos con los mismos maestros. Este tema genera algunas resistencias en algunos de los actores involucrados en el proceso, y además pone en la discusión el nivel de participación de los directivos docentes en asuntos académicos de las escuelas.

A esta participación de los directivos de la que se habló anteriormente se le añade, en muchos casos, la falta de apoyo a muchos de los espacios, actividades y recursos requeridos para el desarrollo de la propuesta de formación y acompañamiento diseñada da desde el programa.

En definitiva, aunque robustas estas políticas tampoco establecen una respuesta específica a la educación rural. Para la UNESCO (2016), las escuelas en esta condición en general ocupan en los países de américa latina un promedio cercano al 30% del total de los Establecimientos educativos, condición asociada a la pobreza y al acceso limitado al sistema educativo formal. Dada la dispersión geográfica, es amplio el número de escuelas en esta condición, donde prevalece el sistema multigrado, con marcadas deficiencias en infraestructura.

**REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS (Norma APA actualizada)**

Abela, A. (1998).  Las técnicas del análisis de contenido: una revisión actualizada.  [Documento en línea]. Disponible en:<http://public.centrodeestudiosandaluces.es/pdfs/s200103.pdf>  [Consulta: 2016, marzo 28].

Chivatta, M. (2000). quando nós somos o otro. Questores teóricos- metodológicos sobre os estudos comparados. Educao y sociedades. Brazil

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

Escribano, A. (1992). Modelos  de enseñanza en la educación básica. Tesis doctoral. Universidad Complutense De Madrid. España.

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

García, C. (2011). La profesión docente en momentos de cambios. ¿Qué nos dicen los estudios internacionales?. En: revista Participación educativa. Profesorado y Calidad de la Educación. España: Consejo escolar del estado.Nº16; pp. 49-68.

Guardián, A. (2007). El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa. San José,  Costa Rica: Editorial colección: Investigación y desarrollo Educativo Regional (IDER).

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

Kincheloe, J. (2001). Describing the bricolaje: Conceptualizing a new rigor in qualitative research.Qualitative Inquiry. 7 (6), pp. 679-692.

Montero, M. (2011). El trabajo colaborativo del profesorado como oportunidad formativa. Participación educativa. En: revista Participación educativa. Profesorado y Calidad de la Educación. España: Consejo escolar del estado.Nº16; pp.68-88.

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

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

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

Ontiveros, M. (1998). Calidad de la Educación: Interacción entre estudiantes, Maestros y burócratas. En: Revista Latinoamericana de estudios educativos. México: Centro de estudios educativos. Vol. XVIII, Nº 002; pp. 51 -89.

Sandoval, E. (2001). Ser maestro de secundaria en México: condiciones de trabajo  y reformas educativas, en: Revista iberoamericana de educación, Nº 25, PP83 -102, Madrid, España.

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

1. Esta política fue implementada en el plan de gobierno del Presidente Juan Manuel Santos Calderón (2010- 2014 y 2014 – 2018) [↑](#footnote-ref-1)