



*POLÍTICAS DE FORMACIÓN DOCENTE EN COLOMBIA (1994 - 2014).
EL CASO DE MONTERÍA*

POLÍTICAS DE FORMACIÓN DOCENTE EN COLOMBIA (1994 - 2014). EL CASO DE MONTERÍA



Teacher training policies in colombia (1994 - 2014). the case of monteria

Políticas de formação de professores na colômbia (1994 - 2014). o caso de montería

RECIBIDO: 16 AGOSTO 2017

EVALUADO: 11 DICIEMBRE 2017

APROBADO: 16 ENERO 2018

Jessica Lorea Casarrubia-Ruíz
Lic. En Lengua Castellana, Especialista
en Informática y Telemática y Maestrante
en Educación.
Docente de Lengua Castellana en I.E.
Normal Superior de Montería
jelca2004@hotmail.com

Dina María Ramos-González
Lic. En Lengua Castellana, Especialista
en Informática Educativa y Maestrante en
Educación.
Tutora del Programa Todos a Aprender
Colombia
doberydane@gmail.com



Resumen

La presente investigación tiene como objetivo analizar los aportes de las políticas de formación docente desarrolladas a nivel nacional y territorial, en el período de 1994 a 2015, en las prácticas pedagógicas de los maestros en el caso de Montería, con el fin de proponer lineamientos para su fortalecimiento. Para lograr el objetivo anterior se utiliza una metodología cualitativa basada en el análisis de contenido, haciendo uso de la entrevista estructurada como instrumento de recolección de la información. En cuanto a la parte teórica, se profundiza el concepto de políticas de formación docente, teniendo en cuenta las categorías de divulgación, conocimiento, pertinencia, calidad y equidad, así como el concepto de prácticas pedagógicas, teniendo en cuenta la formación disciplinar, la didáctica, la formación en evaluación y la formación en investigación. Partiendo de los resultados arrojados por la presente investigación se puede afirmar, entonces, que la formación docente debe ser un factor fundamental en las políticas educativas del país, pues se encuentra relacionado directamente con el factor de calidad educativa, que hoy en día tanto se promueve en el ámbito educativo. Pese a esto, en Colombia, y en el caso particular de Montería, se manifiesta la inexistencia de un sistema de formación de docentes contextualizado y actualizado que evidencie aportes a las prácticas pedagógicas de los maestros.

Palabras clave: políticas; formación docente; prácticas pedagógicas.

Para citar este artículo / to cite this article / para citar este artigo:

Casarrubia-Ruiz, J. L., y Ramos-González, D. M. (2018). POLÍTICAS DE FORMACIÓN DOCENTE EN COLOMBIA (1994 - 2014). EL CASO DE MONTERÍA. *Revista Panorama*, 12(23), 37-45. doi:<http://dx.doi.org/10.15765/pnm.v12i23.1199>



Summary

The objective of this research is to analyze the contributions of teacher training policies developed at the national and territorial levels between 1994 and 2015 in the pedagogical practices of teachers in the case of Montería, in order to propose guidelines for their strengthening. In order to achieve the above objective, a qualitative methodology based on content analysis is used, making use of the structured interview as a data collection instrument. As for the theoretical part, the concept of Teacher Training Policies is deepened, taking into account the categories of dissemination, knowledge, Relevance, Quality and Equity; as well as the concept of Pedagogical Practices, taking into account Disciplinary Training, Didactics, Training in Evaluation and Training in Research. Based on the results of this research, it can therefore be stated that teacher training must be a fundamental factor in the country's education policies, since it is directly related to the factor of educational quality, which today is promoted so much in the educational sphere. In spite of this, in Colombia, and in the particular case of Montería, there is a lack of a contextualized and updated teacher training system that evidences contributions to teachers' pedagogical practices.

Keywords: policies; Teacher training; Pedagogical practices.



Sumário

O objetivo desta pesquisa é analisar as contribuições das políticas de formação de professores desenvolvidas a nível nacional e territorial entre 1994 e 2015 nas práticas pedagógicas dos professores no caso de Montería, a fim de propor orientações para o seu reforço. Para alcançar este objetivo, utiliza-se uma metodologia qualitativa baseada na análise de conteúdo, utilizando a entrevista estruturada como instrumento de recolha de dados. No que diz respeito à parte teórica, aprofunda-se o conceito de políticas de formação de docentes, tendo em conta as categorias de difusão, conhecimento, Relevância, Qualidade e Equidade; bem como o conceito de Práticas Pedagógicas, tendo em conta a Formação Disciplinar, Didática, Formação em Avaliação e Formação em Investigação. Com base nos resultados desta pesquisa, pode-se afirmar que a formação de professores deve ser um fator fundamental nas políticas de educação do país, uma vez que está diretamente relacionada com o fator de qualidade educacional, que hoje é promovido tanto na esfera educacional. Apesar disso, na Colômbia, e no caso particular de Montería, há uma falta de um sistema contextualizado e atualizado de formação de professores que demonstre contribuições para as práticas pedagógicas dos professores.

Palavras-Chave: políticas; formação de professores; práticas pedagógicas.

INTRODUCCIÓN

En materia educativa, podemos afirmar que son muchos los factores que inciden en el concepto de la calidad de la educación de un país, por ejemplo, los materiales educativos, el uso de nuevas tecnologías, la intensidad horaria, el espacio físico y ambiente escolar, entre otros. Un factor muy determinante para el logro de esta calidad educativa es el relacionado con la formación docente; es innegable que un docente que se encuentre en permanente formación va a lograr mejores resultados en función de su desempeño, ya que esto le permite brindar acompañamientos con mayor profundidad conceptual, debido a la solidez de su conocimiento, con los recursos apropiados, pues el uso de tecnologías le facilitan su labor, y de la forma más adecuada, ya que su misma formación le suministra herramientas para tener en cuenta los diversos ritmos, estilos de aprendizaje y diferencias grupales. Por lo tanto, la formación docente debe ser un factor fundamental presente en las políticas educativas de cada nación.

En este artículo se analizarán, entonces, los aportes de las políticas de formación docente en las prácticas educativas de los profesores; para esto, inicialmente, se planteará la descripción del problema, donde quedan plenamente identificadas las dificultades por las cuales la cuestión de la formación docente en Colombia se ha visto afectada desde que fue contemplada dentro de las políticas del país, y todavía hoy en día sigue siendo una constante, lo cual ha afectado significativamente los aportes que bien pudieran realizar a las prácticas pedagógicas de los docentes y para lo cual, en realidad, fueron contempladas.

Posteriormente se presenta la metodología empleada, la cual se apoyó en el enfoque cualitativo, haciendo uso del análisis de contenido a documentos oficiales relacionados con este aspecto. Más adelante se muestran los resultados obtenidos con la investigación para, finalmente, esbozar las conclusiones del presente trabajo, las cuales se obtuvieron partiendo de los objetivos planteados en el mismo.

MARCO TEÓRICO

La cuestión de la formación docente

Desde los albores de la humanidad hasta nuestros días, de forma consciente o inconsciente, como ser nunca acabado, la persona se está formando continuamente. La idea de formación –en el más amplio sentido– es algo inherente al ser humano; mientras el ser humano tenga posibilidad de perfeccionarse valiosamente, en alguna dimensión, la educación no cesa (Bernal, 1988). En este sentido, es necesario que las formaciones profesionales apunten hacia la integración de nuevos aprendizajes, teniendo en consideración que la formación es un proceso de desarrollo individual, como señala Ferry (1991), que tiende a adquirir o perfeccionar capacidades. Siendo estas capacidades de “sentir, de actuar, de imaginar, de comprender, de aprender, de utilizar el cuerpo” (Ferry, 1991, p.52). Esta definición, implica que la formación sea una instancia de adquisición de saberes a nivel profesional y emocional como un proceso todo integrado.

Marcelo, al respecto, menciona: “Las definiciones que el autor hace sobre formación señala que se puede hablar de esta como institución, refiriéndose a la estructura organizativa que planifica y desarrolla las actividades de formación” (Citado en Ferry, 1999, p. 20). Además, el mismo autor destaca otras dos maneras de entender la formación: primero, como una función social de transmisión de saberes, visto esto de saber-hacer o del saber-ser y, en segundo lugar, como un proceso de desarrollo y de estructuración de la persona que se lleva a cabo bajo el doble efecto de una maduración interna y de posibilidades de aprendizaje, de experiencias de sujetos.

Teniendo en cuenta lo anterior, y además la creciente necesidad de apoyar al profesor en su desarrollo profesional, se ha provocado que las propuestas de formación se ajusten a los requerimientos actuales y determinen principios y características que posibiliten la adquisición de conocimientos por parte de los profesores. Algunos principios generales de procedimiento de la formación del profesorado, que expone Escudero (2006, p.32), hacen referencia a que una buena política de formación debe basarse ante todo en un currículo fortalecido en cuanto a

Jessica Lorea
Casarrubia Ruíz |

Dina María Ramos
González |

Panorama |
pp. 37-45 |

Volumen 12 |

Número 23 |

Julio - Diciembre |
2018 |

ISSN Impreso
1909-7433 |

ISSN en línea
2145-308X |

los contenidos de aprendizajes docentes; además, debe ser un currículo integrador, en el sentido de hacer notar la relevancia de la teoría y la práctica con el fin de proceder a formar integralmente; del mismo modo, es de suma importancia contextualizar la formación, equiparando la voz del docente con las necesidades y aprendizajes de los estudiantes; de esta forma, en su discurso también menciona la importancia de tener en cuenta la diversidad, abarcando tiempos, lugares y modalidades diversas. Finalmente, se hace énfasis en negociar el lugar que le corresponda dentro del marco de derechos y deberes de la profesión docente.

De los aspectos señalados, es importante destacar, para lo que se viene desarrollando en los temas anteriores, lo fundamental de la formación como posibilitadora de cambiar o mejorar las creencias, ideas y capacidades del profesorado. Además de la relevancia de considerar los principios anteriores, es clave revisar las características que requiere la formación permanente del profesorado que plantea Imbernón (2007, pp. 38-39), para conseguir una mejor adaptación a los cambios y una mayor innovación en las prácticas, como el clima de colaboración sin grandes reticencias o resistencias entre el profesorado, una organización mínimamente estable en los centros, que dé apoyo a la formación, y una aceptación de que existen una contextualización y una diversidad entre el profesorado que implican maneras de pensar y actuar diferentes.

Como requisitos organizativos para la formación permanente, para que resulte fructífera, Imbernón (2007, pp. 41-42), señala: en primer lugar, que las escuelas tengan un conjunto de normas asumidas de manera colegiada y en la práctica; en segundo lugar, que los representantes de la administración que trabajen con el profesorado aclaren los objetivos que pretenden con la formación y apoyen los esfuerzos de los maestros para cambiar su práctica; en tercer lugar, que los esfuerzos en los cambios curriculares, en la enseñanza, en la gestión de la clase contribuyan al objetivo último de mejorar el aprendizaje de los alumnos; finalmente, que una formación permanente más adecuada, seguida de los apoyos necesarios durante el tiempo que sea preciso, contribuye a que nuevas formas de actuación educativa se incorporen a la práctica.

Es fundamental, según este mismo autor, que a la hora de planificar la formación, de ejecutarla y evaluar los resultados, los profesores participen y en todo el proceso sean tenidas en cuenta sus opiniones:

Solo cuando el profesorado ve que el nuevo programa formativo o los posibles cambios de la práctica que se le ofrecen repercutirán en el aprendizaje de sus estudiantes, cambia sus creencias y actitudes de manera significativa, suponiendo un beneficio para el alumnado y la forma de ejercer la docencia. Es entonces cuando se ve la formación como un beneficio individual y colectivo y no como una “agresión” externa o una actitud superflua. (Imbernón, 2007, p. 39)

De esta manera, teniendo en cuenta la relevancia de la capacitación, las políticas de formación docente se toman como una de las dos grandes categorías presentes en este estudio; se analizará su interpretación desde varios autores y su injerencia en la presente investigación.

Si partimos de la idea de que la formación docente es, sin lugar a dudas, uno de los principales factores de la calidad educativa y, en consecuencia, se constituye en aspecto fundamental de las políticas y planes educativos en el contexto nacional e internacional, en el documento PSCFDP (2004), se puede entender la relevancia de este aspecto como pilar fundamental de la pretensión de mejoramiento educativo, coherencia y pertinencia de todos los procesos, lo cual redundará indudablemente en calidad educativa.

Por otro lado, teniendo en cuenta que diferentes autores resaltan la importancia de la formación del profesorado, enfatizando en la legitimización de las pautas ocupacionales, con esto se reafirma el indudable valor del estudio de dichas políticas y el interés que ha suscitado históricamente en círculos relacionados con este tema, como lo destaca Popkewitz (1987, p.3), cuando afirma:

La formación del profesorado existe y está históricamente ligada al desarrollo institucional de la enseñanza. Conforme la enseñanza evolucionó como forma social para preparar a los niños para la vida adulta, también se desarrolló

un grupo ocupacional especializado en elaborar el plan de vida diaria. Este grupo desarrolló ciertos cuerpos especializados de imágenes, alegorías y rituales que explican la “naturaleza” de la enseñanza y división del trabajo. La formación del profesorado puede entenderse, en parte, como un mecanismo para fijar y legitimar las pautas ocupacionales de trabajo para los futuros enseñantes.

Con esto, Popkewitz nos reafirma aún más la convicción y pensamiento ya expresado con respecto a la relevancia del estudio y conocimiento de las pautas en cuanto a políticas de formación docente se refiere, entendido esto desde un análisis de su repercusión social.

En torno a la problemática de la formación docente en Colombia

La capacitación de los maestros debe ser un factor fundamental en las políticas de formación docente, pues se encuentra relacionado directamente con la calidad educativa, que hoy en día tanto se promueve en el ámbito educativo. A pesar de la existencia de documentos que esbozan de manera general el aspecto de formación docente en nuestro país, sigue haciendo falta la consolidación de unos lineamientos más robustos en cuanto a este se refiere, o en su defecto, una actualización a los planes de formación.

Prats y Reventós (como se citó en el documento Sistema Colombiano de formación de educadores y Lineamientos de Políticas, 2013), se expresan al respecto afirmando que:

La manera como el educador sea formado y lo que esto significa para su relación con el estudiante una vez que el educador actúe en terreno, hace la verdadera diferencia en el funcionamiento de un sistema educativo. “Por ello, en algunos países del norte de Europa, como Noruega o Finlandia, se considera que la forma con la que el profesorado interactúa con sus alumnos para comunicarse, estructurar, motivar, guiar, apoyar, etc., resulta decisivo para su rendimiento. (p.27)

Podemos citar el caso de Francia, Alemania, Nueva Zelanda, España, Reino Unido, Finlandia, Estados Unidos, Canadá, México, Cuba, Argentina, Chile y Brasil como países que desde

hace mucho tiempo han venido desarrollando políticas consolidadas en torno a los sistemas de formación de docentes. En el caso particular de Colombia, aunque se tiene registro que desde 1822 se creó en Bogotá la primera Escuela Normal del país¹, es con la publicación de la Constitución de 1991² y la Ley 115³ de 1994, que se fortalece la normatividad relacionada con formación docente en nuestro país. Para Zuluaga (1996), las escuelas normales “nacen como una institución para difundir la enseñanza mutua, considerada el mejor método para uniformar el sistema de enseñanza en la Nación y expandir la educación a bajo costo dada la precariedad económica”.

Es solo hasta el año 2006 cuando se elabora un documento preliminar, denominado “Hacia un Sistema Nacional de Formación de Docentes”, que aunque no fue publicado contenía una propuesta donde se proponían los primeros indicios de lineamientos. Subrayemos el hecho de que no fue publicado, pese a que logró su concepción. Posteriormente, en 2008, se consolidó otro documento, denominado Política de Formación de Docentes y Sistema Colombiano de Formación de Educadores, (2008) que curiosamente tampoco fue publicado. Este también emitía en su parte final una propuesta de formación docente. En el año 2012 vuelve a cristalizarse otro intento de consolidación de la formación de educadores, con el documento titulado “Política y Sistema Colombiano de Formación y Desarrollo Profesional de Educadores”, el cual se convirtió en el tercer intento fallido de publicación. El cuarto intento referente a esta temática es el documento publicado “Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política”, que logra ver la luz pública en 2013, y aunque define lineamientos para el sistema de formación en general, tampoco ha logrado instaurarse en las políticas territoriales como referente a seguir; tanto así, que en la guía colombiana, denominada “Construyendo el Plan Territorial de Formación Docente”, la cual fue elaborada en 2011, no se menciona el

1 La Escuela Normal en Colombia empieza a escribir su historia a partir de la Ley 6, de agosto de 1821, y del Decreto 20, de enero de 1822, mediante los cuales se determinó la creación de escuelas normales en las principales ciudades de Colombia.

2 Constitución Política de Colombia, 1991.

3 ² Ley 115 de 1994, por la cual se expide la Ley General de Educación, que rige el sistema educativo colombiano.

documento referenciado anteriormente, pues fue realizado con posterioridad y tampoco figura una actualización del mismo, que debió plantearse como necesaria. Actualmente, se está a la espera de un quinto documento, según lo enuncia el Ministerio de Educación Nacional⁴.

A pesar de que en Colombia existen documentos que esbozan de manera general el aspecto de formación docente en nuestro país, sigue haciendo falta la consolidación de unos lineamientos más robustos en cuanto a este se refiere, máxime en la ciudad de Montería, cuyo Plan Territorial de Formación Docente fue elaborado en 2010 con vigencia hasta el año 2014, y hasta el año 2017 no contaba con un documento actualizado que atendiera la demanda docente en esta temática. También vale la pena destacar que el documento existente de este Plan Territorial de Formación Docente esboza a manera de resumen la caracterización de las necesidades de formación, las estrategias y las líneas de formación docente en la entidad territorial hasta el año 2010, pero no formula un plan para ser tenidos en cuenta hasta la vigencia 2014, tiempo para el cual fue formulado. Al respecto se expresa la Ley 115⁵ en su artículo 113, donde se refiere a los programas para la formación de educadores de la siguiente manera:

Con el fin de mantener un mejoramiento continuo de la calidad de los docentes, todo programa de formación de docentes debe estar acreditado en forma previa, de acuerdo con las disposiciones que fije el Consejo Nacional de Educación Superior, CESU, o el Ministerio de Educación Nacional, para el caso de las Normales Superiores.

Ahora, si bien es cierto que la temática de formación docente ha estado presente hace ya un tiempo en las políticas educativas, no basta con la sola presencia en estas para garantizar la calidad que hoy en día tanto se promueve en las mismas. Se hace necesaria mayor atención por parte del Estado para que estas políticas sean de conocimiento y manejo público y que se garantice

4 Según respuesta a radicado 2016-ER-136612, donde se especifica que la mayoría de SE de las ETC están definiendo sus PTFD con vigencia 2015-2019 y en este marco el MEN, por demanda, las acompaña para consolidarlos.

5 Ley 115 de Febrero 8 de 1994, por la cual se expide la Ley General de Educación.

de manera directa su implementación por medio de mecanismos que lo respalden. Al respecto se expresa Lacarriere (2008):

Si existe preocupación de los gobiernos por la mejora escolar y los Sistemas de Formación Docente, entonces podremos tener la confianza que esta preocupación está generando la necesidad de formar a docentes y alumnos en un nuevo esquema mundial de competencias, de calidad educativa, de profesores comprometidos con su tarea, y de alumnos ansiosos por su desarrollo crítico y reflexivo, y que puedan ser insertados en un mercado laboral y en una sociedad nueva del conocimiento y crecimiento humano. (p. 229)

El recorrido histórico de la formación de docentes en el contexto colombiano manifiesta la inexistencia de un sistema de formación de docentes y la discontinuidad normativa derivada de políticas educativas que no trascienden la duración de cada gobierno, y que impiden operar de manera sistemática y coherente en los planes de formación de docentes, en el ámbito nacional y regional. Paralela a esta problemática, existe otra muy relacionada con la anterior y es que en Colombia han sido muchos los intentos por establecer una política educativa que privilegie la formación docente, pero la falta de continuidad entre una y otra ha influenciado en la debilitación de las mismas (Políticas y sistema colombiano de formación y desarrollo profesional docente, 2008). Observando el recorrido histórico de la formación docente en Colombia expuesto en este trabajo, se evidencia de igual manera la gran cantidad de normas, leyes, decretos, documentos institucionales y planes, entre otros, que ubican la temática de formación docente en nuestro país con mucha legislación plasmada en el papel, pero con una práctica de la misma bastante incipiente. De esta manera lo anota el documento Políticas y Sistema Colombiano de Formación y Desarrollo Profesional Docente (2012), donde se plantea la inexistencia de un sistema de formación de docentes y la discontinuidad normativa derivada de políticas educativas que no trascienden la duración de cada gobierno y que impiden operar de manera sistemática y coherente en los planes de formación de docentes, en el ámbito nacional y regional.

En nuestro país, mientras las políticas sean de gobierno, no existen garantías de continuidad en cada uno de ellos, y en caso de convertirse en políticas de estado, se hace necesaria la voluntad de cada gobierno para velar por su respectivo cumplimiento, la transversalidad en cada área que compete la misma y la respectiva evaluación periódica de estas, para que pueda darse la continuidad, lo cual difícilmente se puede cumplir en un país donde las políticas educativas se han venido presentando al ritmo de los intereses del gobierno de turno, como se puede palpar en el recorrido histórico realizado en el presente estudio. Niño y Borbón (s.f.), se expresaron al respecto diciendo:

Frente a todos estos “esfuerzos”, según una lectura que pueda hacerse de la historia de la Educación en Colombia, la percepción que siempre se manifiesta es como si nunca se hubiera podido cumplir con el esfuerzo y si como cuando se ha considerado que se cumple, ante otro paquete de medidas, de acatamientos a lo ordenado, ya se estuviera nuevamente desfasado ante la aparición de un manifiesto conjunto de exigencias y críticas para aplicar nuevos ajustes. Bastaría una ojeada a los planes de gobierno que, desde 1960, se han venido haciendo para cada período presidencial. (p.2)

Si desde 2006, cuando se consolida el primer documento donde se contemplan lineamientos puntuales de formación docente en Colombia, podemos destacar que ya han transcurrido más de diez años en los cuales el gobierno ha elaborado varios documentos, y aunque en los últimos que han sido dados a conocer al público se retoman algunos aspectos de los que le precedieron, esto puede percibirse como una clara evidencia de la falta de encadenamiento que debe existir entre ellos. Niño y Borbón (s.f.), continúan refiriéndose a esta temática diciendo que:

En cada uno de esos planes, tanto en el diagnóstico de la situación anterior, como de aquello propuesto para remediar las deficiencias, se anotan los desaciertos y carencias en la formación de los educadores y del ideal de calidad de educación no alcanzado y, luego, páginas adelante, se formulan las soluciones a llevar a cabo por el gobierno de turno. Esto es, entonces ya, un lugar común en estos planes. (p.2)

Por otra parte, no podemos olvidar que las políticas de formación docente deben nacer a partir de una necesidad real del contexto. La lectura de este contexto del docente colombiano es lo que finalmente le imprimiría coherencia a una política basada en las premisas de calidad a las que el gobierno actualmente le está apuntando. Así lo anota Lacarriere (2008), quien estima la pertinencia de:

Una evaluación diagnóstica de las necesidades de mejoramiento del profesorado como punto de partida en un proceso como este... Solo bajo esta condición se podrá establecer entonces un programa de mejoramiento del profesorado, que vaya acorde con las necesidades reales, y con la certeza de que esto traerá como beneficio a la propia educación. (p.28)

Es decir, se hace estrictamente necesaria la participación activa de los docentes, de una manera directa, con instrumentos validados por expertos y aplicados en el campo de acción docente, y no desde una “oficina” o “escritorio” donde se recojan percepciones que distan mucho del contexto local y regional donde se realiza el ejercicio docente.

METODOLOGÍA

De acuerdo con Barrios y Vives (1996), las investigaciones cualitativas siempre comportan complejidad, pero mucho más si estas se centran en educación, y dentro de este amplio ámbito de acción, en la formación permanente y desarrollo profesional de los docentes. Por lo anterior, se consideró que lo que mejor traduce la aproximación de esta investigación al objeto de estudio es el paradigma cualitativo con el modelo de análisis de contenido, debido su naturaleza de interpretación de textos, que según Abela (2009, p.2), se basa en la lectura (textual o visual) como instrumento de recogida de información; lectura que, a diferencia de la común, debe realizarse siguiendo el método científico, es decir, debe ser sistemática, objetiva, replicable y válida.

De este modo, las decisiones metodológicas están conectadas con los objetivos y las preguntas de esta investigación, las cuales atienden a las categorías de Políticas de formación docente y Prácticas pedagógicas.

Igualmente, siendo consecuentes con la naturaleza del estudio, y para efectos de analizar los datos arrojados en las diferentes entrevistas, se empleó el software Atlas.Ti, aprovechando su validación y reconocimiento en investigaciones en el campo de las ciencias sociales, y teniendo en cuenta su utilidad a la hora de facilitar el análisis cualitativo.

Este análisis fue realizado sobre tres documentos oficiales, apoyados en el software Atlas.Ti: la Ley general de Educación de 1994, el Plan Territorial de Formación Docente del Municipio de Montería y el Sistema colombiano de formación y desarrollo profesional docente. De igual forma, se hizo uso de la entrevista estructurada como instrumento de recolección de la información a 36 docentes de 12 instituciones del municipio, teniendo en cuenta los criterios de representatividad e intencionalidad.

RESULTADOS

Partiendo de los resultados arrojados por la presente investigación, se puede afirmar que la formación docente debe ser un factor fundamental en las políticas de formación docente, pues se encuentra relacionado directamente con la calidad, que hoy en día tanto se promueve en el ámbito educativo. Pese a esto, en Colombia, y en el caso particular de Montería, se manifiesta la inexistencia de un sistema de formación de docentes y la discontinuidad normativa derivada de políticas educativas que no trascienden la duración de cada gobierno y que impiden operar de manera sistemática y coherente en los planes de formación de docentes, en el ámbito nacional y regional. De igual modo, se hace evidente la falta de continuidad entre una política y otra, lo que ha influenciado en la debilitación de las mismas. Ahora bien, a pesar de la existencia de documentos que esbozan de manera general el aspecto de formación docente en nuestro país, sigue haciendo falta la consolidación de unos lineamientos más robustos en cuanto a este se refiere, o en su defecto, una actualización a los planes de formación docente. Por tanto, no se evidenciaron aportes significativos de estos a las prácticas pedagógicas docentes, debido al desconocimiento, a la desactualización y a la descontextualización de estos planes.

DISCUSIÓN

En nuestro país, mientras las políticas sean de gobierno, no existen garantías de continuidad en cada uno de ellos. En caso de convertirse en políticas de Estado, se hace necesaria la voluntad de cada gobierno para velar por su respectivo cumplimiento, la transversalidad en cada área que compete la misma y la respectiva evaluación periódica de estas, para que pueda presentarse dicha continuidad, lo cual difícilmente se puede dar en un país donde las políticas educativas se han venido presentando al ritmo de los intereses del gobierno de turno.

La gran mayoría de docentes entrevistados desconocían los planes de formación docente, tanto a nivel territorial como a nivel nacional. Por tanto, se puede afirmar que existe un desconocimiento general de los mismos. Aunque la temática de formación docente ha estado presente hace ya un tiempo en las políticas educativas, no basta con la sola presencia de estas para garantizar la calidad que hoy en día tanto se promueve. Se hace necesario mayor atención por parte del Estado para que estas políticas sean de conocimiento y manejo público, y que se garantice, de manera directa, su implementación por medio de mecanismos que lo respalden.

A pesar de la existencia de documentos que esbozan de manera general el aspecto de formación docente en nuestro país, sigue haciendo falta la consolidación de unos lineamientos más robustos en cuanto a este se refiere o, en su defecto, una actualización a los planes de formación docente.

En el caso del Plan Nacional de Formación docente, desde el año 2013 no ha recibido ningún tipo de actualización ni retroalimentación acorde con tendencias y legislaciones educativas. En el caso del ente territorial de Montería, al plan de formación docente –desde su realización en 2010– tampoco se le ha realizado ninguna actualización. Aunque cabe aclarar que en ambos casos se está a la espera de una versión actualizada de estos planes anunciados por el MEN y por la Secretaría de Educación, respectivamente. Dichos cambios fueron anunciados desde el inicio de este trabajo investigativo, pero aún no se han hecho realidad los mismos, lo cual denota una lentitud en estos procesos, que de seguro perjudicarán las acciones formativas, debido a que al momento de aplicarse

dichos ajustes muy posiblemente otras serán las necesidades y realidades.

Los docentes del ente territorial de Montería no reconocen aportes para sus prácticas pedagógicas en las políticas de formación docente desde el año 1994 hasta el año 2015.

Para la elaboración de los lineamientos de formación docente en Montería, se hace necesario tener en cuenta la participación activa de los docentes, las necesidades propias de cada contexto institucional, así como también las necesidades de la región.

Se debe realizar un seguimiento a los planes de formación docente, no solo durante la implementación del mismo, sino también tiempo después de esto, hasta asegurar que sea parte de su cultura de manera permanente. Igualmente, de manera periódica deben ser evaluados los aportes de estos planes de formación a las prácticas pedagógicas de los docentes, para ir realizando los ajustes pertinentes de acuerdo con los resultados arrojados por los mecanismos de evaluación. Este seguimiento debe ser realizado tanto a nivel nacional como territorial e institucional.

Las formaciones planteadas dentro de los planes de formación deben ser realizadas para profundizar en aspectos teóricos, pero también para poner en práctica y de una manera vivencial estos contenidos.

Los entes territoriales deben tener su plan de formación actualizado al inicio de cada año escolar, y desde ese mismo momento los docentes deben tener conocimiento del mismo para que puedan programarse con anticipación.

Las formaciones programadas dentro de los planes de formación docente deben ser de carácter obligatorio para los docentes, pero sin olvidar el factor motivacional representado en estímulos o reconocimientos propios de su labor.

La oferta de formación contemplada en estos planes debe ser variada, teniendo en cuenta los niveles educativos, las diversas áreas del conocimiento y los tipos de cargos que pueden presentarse en una institución educativa.

Es importante que dentro de estas formaciones se trabaje en equipo de manera institucional, que las reflexiones generales sobre estas queden

consignadas y que dentro del mismo equipo se vele por el cumplimiento de las metas propuestas en materia formativa. Las actualizaciones en estrategias y acciones pedagógicas en los planes de formación docente deben ser fruto, precisamente, de estos grupos. Algunos docentes entrevistados, sobre todo de primaria, destacaron las comunidades de aprendizaje, contempladas dentro del programa Todos a Aprender del Ministerio de Educación, como un espacio de valioso aprendizaje para el fortalecimiento de las prácticas educativas en el país.

Por otro lado, dentro de los procesos de formación docente deben tenerse en cuenta los referentes curriculares que se estén manejando a nivel nacional, así como también lo legislativo, lo pedagógico, la didáctica, la investigación, el conocimiento específico de cada área y de cada nivel educativo, lo convivencial y todo aquel conocimiento que vaya cobrando importancia en el ámbito educativo.

Se hace necesario que dentro de las formaciones contempladas dentro de los planes de formación docente se garantice la calidad de las mismas, la idoneidad de las personas capacitadoras y que los espacios y materiales sean los más adecuados para que este proceso pueda cumplir con el logro de su objetivo.

Finalmente, no se puede dejar de mencionar que, a nivel general, han sido muy pocos los estudios que se han dedicado a analizar los aportes de las políticas de formación docente en las prácticas pedagógicas de los maestros. Específicamente, en el caso de Colombia, se encontraron tres trabajos de este tipo, de los cuales solo uno tenía relación directa con el objeto de estudio de la presente investigación. En el caso puntual de Montería, no se encontraron trabajos relacionados con el mismo.

REFERENCIAS

1. Andréu Abela, J. (2000). Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada. Fundación Centro Estudios Andaluces, Universidad de Granada, 10(2), p. 1-34.
2. Aranda, R. (s.f). Importancia de la formación de educadores como agentes de la calidad educativa, tal como

- propugnan las reformas educativas. Proyecto de Formación del profesorado para la educación especial de Latinoamérica. Didáctica Universitaria. Universidad Autónoma de Madrid, 101-138.
3. Arrien, J. (2012). Activando la Educación – Oportunidad y reto permanente del país. Instituto de Educación de la Universidad Centroamericana.
 4. Bardin, L. (1996). El Análisis de Contenido. Madrid, España: Ediciones Alcal.
 5. Barrios, M. (1998). Metodología de la Investigación. Caracas: Editorial Sevillana.
 6. Lacarriere, J. (2008). La Formación Docente como Factor de Mejora Escolar. Madrid, España: Universidad Autónoma de Madrid.
 7. Leandro, L. (2014). Políticas de formación de profesores universitarios en el contexto de la transnacionalización educativa: tendencias en universidades catalanas y paulistas. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
 8. Ley General de Educación: Ley 115 de 1994. Editorial Magisterio.
 9. Espinosa, O., González, L., Poblete, A., Ramírez, S., Silva, M., y Zúñiga, M., (1994). Programa Políticas y Gestión Universitaria CINDA manual autoevaluación para instituciones de educación superior pautas y procedimientos.
 10. Estrada, L. (1992). La divulgación de la ciencia. Ciencias, (27), 69-76.
 11. Garrido, J. (1998). Tendencias y problemas de la formación de maestros en Europa. Congreso: La formación de maestros en los países de la Unión Europea. Madrid: Narcea.
 12. Hernández, J. (2010). Ideología, Educación y Políticas Educativas. Revista española de pedagogía, 68(245), 133-150.
 13. Huberman, S. (1999). Cómo se forman los capacitadores. Arte y saberes de su profesión. Argentina: Paidós.
 14. Martínez, B. (2004). Práctica Pedagógica. Historia y presente de un concepto. En Barragán, D., Gamboa, A., y Urbina, J. (Ed.), Prácticas Pedagógicas, perspectivas teóricas (pp.55-69). Bogotá: Ecoe Ediciones.
 15. Montes, A., Romero, Z., Gamboa, A. (2017). La formación docente en el marco de la política de calidad de la Educación Básica en Colombia. Revista Espacios, 38(20), 26.
 16. Moreno, E. (s.f.). Concepciones de Práctica Pedagógica. Grupo de Práctica Pedagógica del Departamento de Ciencias Sociales. Universidad Pedagógica Nacional. p. 6.
 17. Niño, L., y Díaz, R. (s.f.). La Formación de Educadores en Colombia. Universidad Pedagógica Nacional.
 18. OECD (2013). Los países asiáticos encabezan el último estudio PISA elaborado por la OCDE sobre el estado de la educación mundial –Oecd.org. Recuperado de <http://www.oecd.org/newsroom/los-paises-asiaticos-encabezan-el-ultimo-estudio-pisa-elaborado-por-la-ocde-sobre-el-estado-de-la-educacion-mundial.htm>
 19. Políticas y Sistema Colombiano de Formación y Desarrollo Profesional Docente (2012). Documento Borrador (sin más datos).
 20. Rátiva, M. (2016). Las Escuelas Normales en Suramérica “El normalismo en vía de extinción”. Colombia, ¿cómo estamos? Hojas y Hablas. Recuperado de: <http://virtual.fum.edu.co/publicaciones/index.php/hojasyhablas/article/view/92>
 21. Varsavsky, O. (1973). Hacia una política científica nacional. Buenos Aires. Ediciones Periferia.