



Visítanos en:
<https://journal.poligran.edu.co/index.php/poliantea>

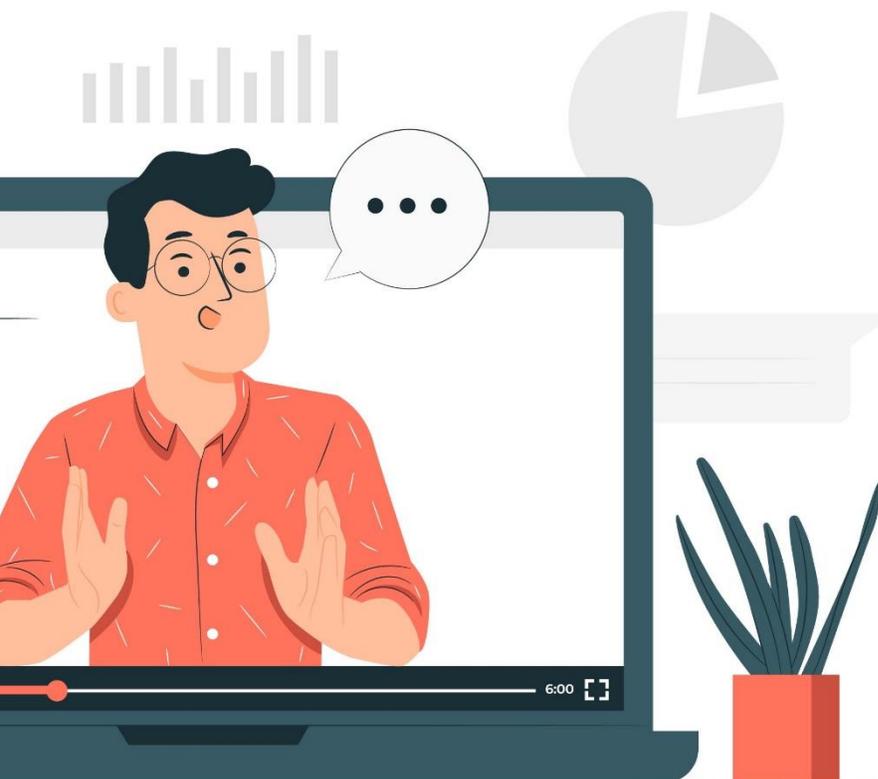
Temas De Investigación Sobre Competencias De Profesores En Iniciativas De Actores Externos En Escuelas Colombianas De Educación Básica Y Media

Research topics on teachers'
competences in external actors' initiatives
present in Colombian elementary-,
secondary- and high-schools

Nicolás Arias-Velandia

Julián Mauricio Cruz

Institución Universitaria Politécnico
Grancolombiano
Escuela de Educación e Innovación



Resumen

El presente estudio buscó indagar en qué medida se hallan presentes algunos aspectos de competencias de los profesores que están presentes en investigaciones, se han presentes en iniciativas e intervenciones de actores externos en escuelas en Colombia. El trabajo analizó datos de las iniciativas en la base de datos del Sistema de Información de la Inversión Público-Privada en Educación (SIPE) y de las mismas en lo que declaran en sus páginas web y documentos públicos, en relación con aspectos identificados en la investigación en esta área. La investigación mostró la presencia preponderante de aspectos relacionados con conocimientos y didáctica en áreas específicas, pero poca frecuencia de aspectos clave del profesor en relación con mayor logro de aprendizaje en el estudiante: secuenciación de actividades, apoyo pedagógico de directivos docentes, aproximaciones a comunidad de la escuela, y preconceptos y metacognición del estudiante. De esto se muestra claramente cómo este fenómeno muestra sesgos en las iniciativas y sus ofertas a las escuelas, y llama la atención sobre el tipo de elementos que aportan al conocimiento de los profesores.

Palabras clave: Docente, competencias del docente, formación de docentes, educación básica.

Recepción: 12.2020
Aceptación: 03.2021

Introducción.

En 2014, la Fundación Compartir dio a conocer el informe titulado *Tras la excelencia docente. Cómo mejorar la calidad de la educación para todos los colombianos* en el cual reseñan varios estudios tendientes a mostrar un peso crucial de las competencias de los docentes en el aprendizaje de sus estudiantes, con posibilidad de hacer variar dicho aprendizaje a pesar de su nivel socioeconómico o del nivel educativo de sus padres (García Jaramillo, Perry Rubio, Rodríguez Orgales, Maldonado Carrizosa & Saavedra Calvo, 2014). Lo anterior viene estudiándose desde la década de 1980, en la cual Lee Shulman (2013), investigador de la Universidad de Stanford (Estados Unidos) comenzó un intenso trabajo en una línea de investigación en las competencias de los profesores, que delineó en el concepto de *Conocimiento Pedagógico del Contenido*, o conocimiento en marcha que expone un docente cuando plantea actividades y discurso con un grupo de estudiantes a su cargo que denota conocimiento de la disciplina que enseña y de anticipación de los procesos cognitivos que ponen en marcha los estudiantes cuando abordan conceptos de dicha disciplina (Shulman, 2013).

El trabajo de Shulman (2013) generó una agenda completa de investigación sobre las competencias, conceptos y acciones que ponen en marcha los profesores cuando enseñan la disciplina que dominan, especialmente cuando logran que sus estudiantes aprendan lo que se les enseña. Es así como la enseñanza, como proceso conexo al aprendizaje, se convierte en objeto de investigación científica.

Este campo de trabajo también ha planteado discusiones. Una de ellas es en qué hay que enfocarse para estudiar la enseñanza. Algunos optan por enfocarse en las acciones del docente y las respuestas que genera en el estudiante (Doyle, 1986). Otros, por el conocimiento específico sobre su área y sobre cómo enseñarla, que el docente desarrolla y que pone en marcha cuando enseña (Salazar, 2005). Una tercera corriente ha optado por el estudio de la inscripción histórica y cultural de la actividad del docente, de su enseñanza y del aprendizaje de los estudiantes (Hatch, Sun, Grossman, Neira & Chang, 2009). Un enfoque más reciente plantea el estudio de conocimientos del docente sobre lo que enseña y la forma de enseñarlo, en relación con el conocimiento que tiene de sus propias maneras de aproximarse al

conocimiento cotidiano del mundo (Russ, Sherin & Gamoran Sherin, 2016).

Un segundo punto de discusión se centra en qué aspecto del profesor incide en el cambio de los estudiantes cuando aprenden: si se trata de conocimientos del docente, o de la actitud con la que asumen la tarea de enseñanza. Sobre este punto particular, surge otra alternativa de explicación del éxito del docente al lograr aprendizaje en sus estudiantes: la que resalta el peso de la actitud del profesor, con respecto a apreciar y entender sus estudiantes, sus procesos y las referencias de su contexto, para planear y ejecutar su enseñanza, más allá de sus competencias particulares de enseñanza en un área (Pérez-Abril, Roa-Casas, Vargas & Isaza, 2014).

Por ese motivo resulta de interés indagar estos aspectos en iniciativas de intervención (de ahora en adelante: iniciativas) realizadas por actores externos, tanto públicos como privados, en la escuela con sus actores, registradas en el Sistema de Información de la Inversión Público-Privada en Educación (de ahora en adelante: SIIPE) de la Fundación Empresarios por la Educación, Fundación Ford y Proantioquia. Esto da cuenta de qué tanta sintonía existía en el momento de exploración de este sistema sobre formación de los docentes y los directivos docentes (agosto de 2017) y lo que circula en la literatura de investigación sobre competencias de los profesores.

El SIIPE provee información sobre iniciativas. Un conjunto de ellas agrupa a las que se focalizan en la formación inicial y en servicio de docentes y directivos docentes, con la intención de lograr un registro universal o censal de dichas iniciativas en todas las escuelas en Colombia (Sistema de Información de la Intervención Público-Privada en Educación, 2018). En el SIIPE, se registran las siguientes *características de la implementación de las iniciativas* para cada iniciativa de esta área:

- Número de establecimientos beneficiados
- Año de inicio y finalización de las iniciativas
- Núcleo o nivel educativo al cual se dirigen las iniciativas (inicial, básica primaria, básica secundaria, otros).
- Articulación de las iniciativas con secretarías de educación (de Departamentos o de municipios certificados)

- Articulación de las iniciativas con Ministerio de Educación
- Porcentaje de iniciativas con entidades aliadas
- Clasificación de temas y destinatarios de las iniciativas
- Modalidad en la que se imparten las iniciativas (presencial, virtual o mixta)
- Metodologías de trabajo en las iniciativas
- Personas con las que se ejecutan las iniciativas (profesores, estudiantes, coordinadores, familiares, etc.)
- Métodos de evaluación de alcance logrado por las iniciativas (línea de base, seguimiento, evaluación de efectos, evaluación de impacto)

La información de estos aspectos ya está dada en SIIPE para cada una de estas iniciativas, y es de allí de donde se toma para el presente análisis. Para completarlo, se indagan los *aspectos destacados del aprendizaje y las competencias de los docentes trabajados en las iniciativas*, tomadas de la investigación contemporánea sobre competencias de los profesores, clasificados de la siguiente manera:

Práctica pedagógica en marcha: hace referencia a aspectos de planeación, control, dirección y evaluación del docente en su práctica de enseñanza en el aula de clase o en el espacio educativo en el cual ejerce su labor (Garritz & Trinidad-Velasco, 2004).

Investigación o indagación de la práctica pedagógica: se refiere a aspectos de investigación sobre la propia práctica de enseñanza en el aula y del seguimiento y registro sistemático de la misma, así como de su posible fundamentación conceptual (Sanabria Rodríguez, López-Vargas & Leal-Urueña, 2014).

Conocimientos disciplinares: se refiere a los conocimientos del docente sobre la disciplina o área que enseña (Duque, Celis, Díaz & Gómez, 2014).

Secuenciación y planeación de las prácticas pedagógicas: alude a aspectos de formación de secuencias o agrupación de prácticas y actividades en torno a un mismo objetivo de aprendizaje o de formación (Sanabria Rodríguez, et.al., 2014).

Asociación planificada de docentes con otros docentes y con otros actores del sistema

educativo: hace alusión al trabajo conjunto entre docentes o entre docentes y otros actores y agentes dentro de su institución educativa o en diferentes esferas del sistema educativo, para fortalecer el aprendizaje de sus estudiantes (Pérez-Abril, et.al., 2014).

Recursos TIC de apoyo a la práctica docente: refiere el manejo y uso educativo o en prácticas de aula de diferentes tipos de tecnologías de información y comunicación (TIC) (Mishra & Kohler, 2006).

Cultura de aprendizaje y motivación de los estudiantes hacia el aprendizaje: alude a formas de crear contextos cuyo centro y sentido sea el aprendizaje, y la percepción de los estudiantes de que pueden avanzar con su propia capacidad y desempeño demostrado en las diferentes áreas (Pérez-Abril, et.al., 2014).

Papel del directivo como promotor del aprendizaje del trabajo de los docentes: hace referencia al papel del director como un líder pedagógico, realizando actividades que soporten y coordinen lo que hacen los docentes en el aula para promover eficazmente el aprendizaje de los estudiantes (Pérez-Abril, et.al., 2014).

Todos estos aspectos se obtuvieron mediante la codificación de la presencia de dichos aspectos en lo que declaran las páginas web de las iniciativas. En este trabajo se exponen los resultados de la exploración inicial de todos estos aspectos.

Metodología.

Tipo de estudio y procedimiento general. Este estudio muestra la primera fase de exploración de tendencias de aparición de temas reportados en la investigación, en intervenciones propuestas desde actores externos para fortalecer las competencias de los profesores en escuelas colombianas. Es una investigación no experimental de tipo transversal (Hernández, Fernández y Baptista, 2010), que examina en fuentes secundarias (base de datos de SIIPE y páginas web) de un corte de programas de formación de docentes del año 2018 ofrecidos por diferentes entidades como actores externos, en escuelas públicas y privadas, dirigidas al fortalecimiento de las competencias de los docentes. Estas iniciativas

proviene tanto de actores particulares, como de instituciones de educación superior oficiales y privadas. Cuando se trataba de programas académicos, estos se formularon, por su ubicación temporal, antes de la reglamentación dada por el Decreto 1330 de 2019 sobre condiciones de Registro Calificado y Acreditación de Alta Calidad en programas de educación superior (Ministerio de Educación Nacional, Colombia, 2019), actualmente en vigencia, por lo que es posible que varios de ellos no cumplieran plenamente con requerimientos de calidad que actualmente se exigen a dichos programas.

Las iniciativas fueron identificadas en el SIIPE, y se indagaron los contenidos de las mismas en páginas web y documento públicos de las mismas, de acuerdo a lo que se describe en el siguiente apartado.

Categorización de la información. La categorización de los proyectos en la base de datos del SIIPE se realizó de acuerdo con la descripción hecha por los realizadores del proyecto en la base de datos, que proviene de lo expuesto en la sección de introducción. Así mismo, se tomaron en cuenta apartes de las categorías de intervención existentes, que son categorías de desempeño docente, para tener a mano una mayor cantidad de indicadores de la naturaleza del proyecto (tabla 1). Estas categorías se basan entonces en lo expuesto en la introducción, fueron realizadas por los investigadores, y un asistente contratado identifica la frecuencia de aparición de las mismas en páginas web y sitios públicos de las iniciativas de trabajo en la escuela en formación de docentes, realizadas por actores públicos y privados, en escuelas públicas que se registran en el Sistema de Información de la Inversión Público-Privada en Educación (SIIPE) (Sistema de Información de la Intervención Público-Privada en Educación, 2018).

En el caso de los proyectos de formación académica de pregrado y posgrado, se incluyeron las categorías de formación de comunidades para el aprendizaje (5.1), uso de libros, capítulos, artículos, etc (2.6), uso de textos con finalidad comunicativa académica auténtica (2.7) y uso de la lectura y escritura de textos como parte de la

actividad (2.8). Esto debido a características generales de los programas de formación académica. Esto se incluyó también porque, además de estar señalado por la literatura de investigación, hace parte de los requerimientos de calidad para programas académicos de pregrado y postgrado en el Decreto 1330 de 2019 sobre condiciones de Registro Calificado y Acreditación de Alta Calidad en programas de educación superior (Ministerio de Educación Nacional, Colombia, 2019), y a sus antecedentes, en lo concerniente a dimensiones de investigación, innovación y creación de programas académicos.

Para las demás categorías, era necesaria una afirmación explícita en la introducción del proyecto, o que la categoría pudiera inferirse de la introducción en combinación con otra información disponible como la metodología utilizada.

Análisis de la información. Se realiza un análisis estadístico univariado indaga por los estadísticos fundamentales, e.g. media, máximo, mínimo, desviación estándar, varianza y porcentaje, de cada una de las variables especificadas, con el fin de proporcionar un panorama general de las tendencias encontradas.

Tabla 1. Categorías Desempeño Docentes.

PRÁCTICA PEDAGÓGICA EN MARCHA	
1.02	Conocimiento de las mejores estrategias para enseñar disciplina/campo de conocimiento: conocimientos del tema para su enseñanza (Garriz Trinidad & Velasco; Duque et.al, 2014)
1.03	Intervención sobre las creencias sobre cómo se enseña y cómo se aprende (Duque et.al, 2014).
1.04	Conocimiento de origen y abordaje de principales dificultades que enfrentan los estudiantes al aprender conocimientos específicos: concepciones, preconcepciones de determinados tipos de estudiantes y del aula que el docente maneja (Garriz Trinidad & Velasco; Duque et.al, 2014)
1.05	Involucramiento de la evaluación como parte del proceso de aprendizaje: evaluación como observación del propio desempeño (Duque et.al, 2014)
1.06	Labor de acompañamiento tipo "coaching": realización conjunta con el docente de actividades que han demostrado ser buenas prácticas pedagógicas y de evaluación (Duque et.al, 2014).
1.07	Metacognición: monitoreo, autoevaluación, regulación y planeación-anticipación de la actividad de enseñanza en función del aprendizaje de los estudiantes (Sanabria Rodríguez et.al., 2014).
1.08	Pensar/planear mejores estrategias para el logro de los objetivos: lo realizado, lo modificado, lo logrado con los estudiantes (Pérez-Abril, et.al., 2014)

1.09	Dar un rol protagónico y activo a los estudiantes (Pérez-Abril, et.al., 2014)
1.10	Claridad de roles (docente, estudiantes) del aula como espacio de práctica (Bruer; Ames)
1.11	Trabajo del estudiante en actividad conjunta con el profesor (Colomina, Onrubia & Rochera, 2001)
1.12	Trabajo del estudiante en actividades conjunta entre ellos (Colomina, Onrubia & Rochera, 2001)
1.13	Trabajo individual del estudiante en ejercicios o puestas en práctica (Colomina, Onrubia & Rochera, 2001)
1.14	Trabajo del profesor en instrucción estricta (Colomina, Onrubia & Rochera, 2001)
1.15	Claridad de roles, normas y criterios de convivencia (Pérez-Abril, et.al., 2014)
INVESTIGACIÓN O INDAGACIÓN CRÍTICA DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA	
2.1	Observación de práctica propia y de otros en el aula (Duque et.al, 2014; PISA, 2016; García et. Al., 2014)
2.2	Competencias investigativas en el aula (Sanabria Rodríguez et.al., 2014):
2.3	Transformación de la propia practica con base en cuestionamiento y sospecha sobre lo que él mismo hace (Pérez-Abril, et.al., 2014)
2.4	Comprensión de la propia práctica pedagógica como algo susceptible de mejora (Pérez-Abril, et.al., 2014).
2.5	Situaciones de diálogo sobre la práctica pedagógica (Pérez-Abril, et.al., 2014)
2.6	Uso de libros capítulos de libro y artículos de temas de trabajo de los docentes (García Vera, 2014)
2.7	Uso de textos con finalidad comunicativa académica auténtica (García Vera, 2014)
2.8	Uso de la lectura y la escritura de textos como parte de la actividad (García Vera, 2014)
CONOCIMIENTOS DISCIPLINARES	
3.1	Conocimientos disciplinares/campo de conocimiento: hechos, conceptos y estructuras del tema, con relaciones jerárquicas entre elementos y conceptos de la misma (Garriz Trinidad & Velasco; Duque et.al, 2014; Sanabria Rodríguez et.al., 2014)
SECUENCIACIÓN Y PLANEACIÓN DE ACTIVIDADES PEDAGÓGICAS	
4.1	Diseño sistemático de unidades de trabajo pedagógico (Sanabria Rodríguez et.al., 2014).
4.2	Conocimiento de encadenamiento secuencial de los conocimientos en la disciplina y con los contenidos que se plantean desde otras disciplinas o campos (Duque et.al, 2014)
4.3	Materiales educativos sintonizados con el nivel (Duque et.al, 2014)
ASOCIACIÓN PLANIFICADA DE DOCENTES CON OTROS DOCENTES Y CON OTROS ACTORES DEL SISTEMA EDUCATIVO	
5.1	Conformación de comunidades de aprendizaje y de práctica, y trabajo en común con otros docentes (Duque et.al, 2014; Pérez-Abril, et.al., 2014).
5.2	Participación de diferentes niveles de funcionamiento y compromiso de los mismos (Duque et.al, 2014).
5.3	Actividades articuladas con padres de familia (Duque et.al, 2014).
5.4	Conciencia del docente sobre el impacto de su labor en diferentes niveles (Pérez-Abril, et.al., 2014)
RECURSOS TIC DE APOYO A LA PRÁCTICA DOCENTE	
6.1	Capacidad de uso productivo de tecnologías de información y comunicación como acervo para la enseñanza de su área (cf.,

	Mishra & Kohler, 2006; Sanabria Rodríguez et.al., 2014; Duque et.al, 2014).
6.2	Uso de tiempo en planeación de actividades con recursos TIC (Sanabria Rodríguez et.al., 2014; Duque et.al, 2014).
CULTURA DE APRENDIZAJE Y MOTIVACIÓN DE LOS ESTUDIANTES HACIA EL APRENDIZAJE	
7.1	Altas expectativas sobre el aprendizaje de los estudiantes: mostrar que pueden alcanzar los objetivos propuestos (Pérez-Abril, et.al., 2014; Bruer; Ames)
7.2	Espacio donde predomina la motivación por el logro (Bruer; Ames)
7.3	Interés por el estudiante y por darle motivos para estudiar (Pérez-Abril, et.al., 2014)
PAPEL DEL DIRECTIVO COMO PROMOTOR DE APRENDIZAJE Y DEL TRABAJO DE LOS DOCENTES	
8.1	Rol pedagógico del directivo enfatizando prácticas docentes (Pérez-Abril, et.al., 2014)

Elaboración propia.

Resultados.

Un total de 900 establecimientos educativos se benefician de las iniciativas. La mayor parte de los programas registran por término medio inicio en 2011 (oscilando entre 2006 y 2013) y finalización en 2016 (oscilando entre 2013 y 2017).

La mitad de las iniciativas está dirigida al núcleo educativo de *Educación básica primaria*. Con un poco menos están las dirigidas al núcleo educativo de *Educación básica secundaria*, y solo un poco más del 40% se dirigen al núcleo educativo de Educación media (Tabla 2). Solo un poco más del 30% de las iniciativas se articulan con Secretarías de Educación para su implementación (figura 1).

Cerca del 17% de las iniciativas en articulación con secretarías de educación se realizan en Departamentos de la región Costas (que incluye Chocó, Córdoba, Sucre, Bolívar, Atlántico, Magdalena, Cesar y Guajira). Casi un 15% se realizan con articulación de secretarías de educación de la región Eje cafetero (Departamentos de Caldas, Risaralda y Quindío). En las demás regiones, el porcentaje de iniciativas en articulación con secretarías de educación no supera el 8% (Tabla 3).

Solamente el 13% de las iniciativas se implementa en articulación con el Ministerio de Educación Nacional. De estas, casi el 90 % de las

organizaciones que la operan registran la iniciativa (figura 2).

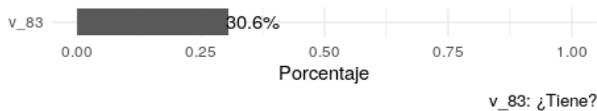
Cerca del 45% de las iniciativas se realizan con entidades aliadas, y un poco más del 41% reportan su ejecución en 2015 (Figura 3).

Tabla 2. Frecuencia del nivel educativo de las iniciativas.

CÓDIGO VARIABLE	NOMBRE VARIABLE	FRECUENCIA EN INICIATIVAS
v_59	Educación básica primaria	50,00%
v_60	Educación para la primera infancia	28%
v_61	Educación profesional	13,00%
v_62	Profesional universitario	17,60%
v_63	Educación básica secundaria	49%
v_64	Educación media	43,50%
v_65	Educación postgradual	16,70%
v_66	Ciclo complementario	2%
v_67	Formación para el trabajo y el desarrollo humano	2%
v_68	Educación técnica profesional	0,90%
v_69	Educación tecnológica	0,90%

Elaboración propia.

Figura 1. Articulación de iniciativas con Secretarías de Educación.



Elaboración propia.

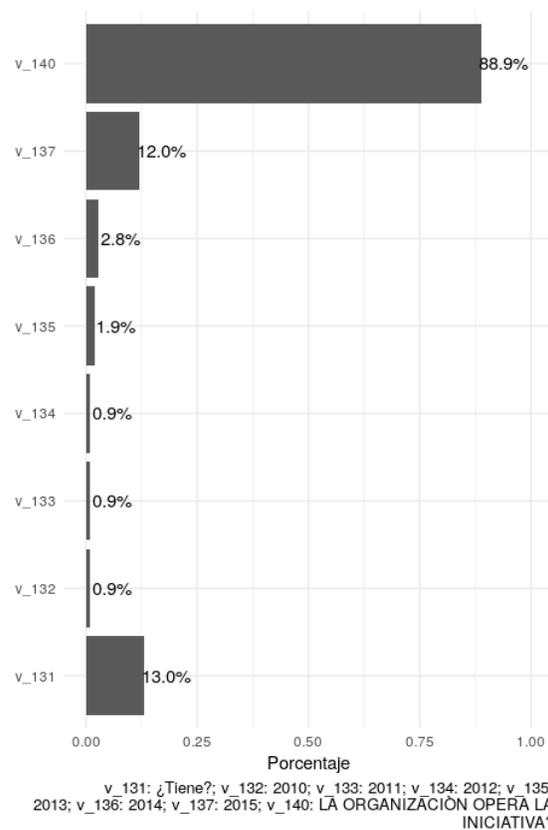
Tabla 3. Regiones de las escuelas donde se dan las iniciativas.

CÓDIGO VARIABLE	NOMBRE VARIABLE	FRECUENCIA EN INICIATIVAS
p_1	Antioquia (excluyendo Medellín y Valle de Aburrá)	5,60%
p_2	Medellín y Valle de Aburrá	7%
p_3	Otros municipios y regiones	5,60%
p_4	Costas (departamentos Chocó, Córdoba, Sucre, Bolívar, Atlántico, Magdalena, Guajira y Cesar)	16,70%
p_5	Valle del Cauca (excluyendo Cali y alrededores)	2%
p_6	Cali y alrededores	5,60%
p_7	Cundinamarca (excluyendo Bogotá y Sabana de Bogotá)	2,80%
p_8	Sabana de Bogotá	1%

p_9	Eje cafetero (todos los incluidos en Caldas, Risaralda y Quindío)	14,80%
p_10	Santanderes (excluyendo Bucaramanga y Cúcuta)	4,60%
p_11	Ciudades mayores Santanderes: Bucaramanga y Cúcuta	2,80%
p_12	Antiguo Tolima (departamentos Tolima y Huila)	1,90%
p_13	Suroccidente (departamentos Cauca y Nariño)	1,90%

Elaboración propia.

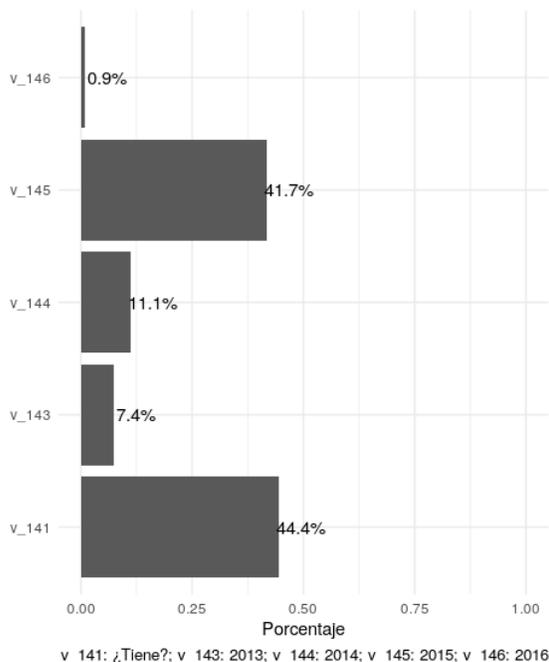
Figura 2. Operación de la iniciativa por la organización.



Elaboración propia.

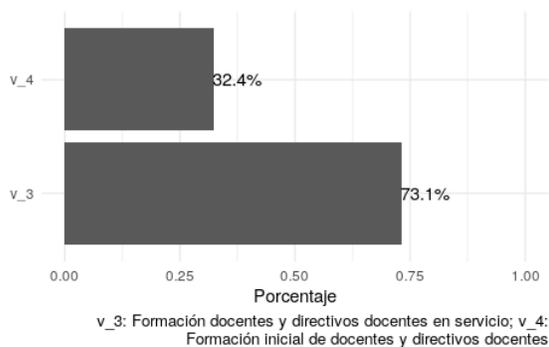
Destinatarios, medios y métodos de implementación de las iniciativas. Tres cuartas partes de los programas se dirigen a la formación de docentes y directivos docentes en servicios. Solamente una tercera parte se dirigen a su formación inicial (figura 4).

Figura 3. Reporte de ejecución de las iniciativas.



Elaboración propia.

Figura 4. Momento de formación en las iniciativas: inicial o en servicio.



Elaboración propia.

Hay un número importante de iniciativas que se focalizan en la formación inicial de docentes y directivos docentes (casi una tercera parte) y formación de docentes y directivos docentes en servicios (tres cuartas partes) (tabla 4).

Tabla 4. Énfasis de formación en las iniciativas.

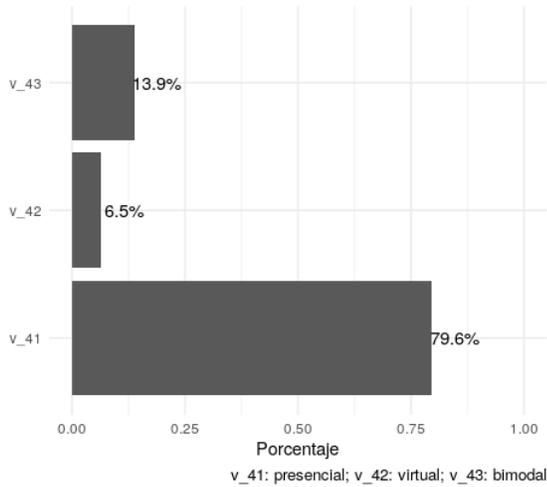
CÓDIGO VARIABLE	NOMBRE VARIABLE	FRECUENCIA EN INICIATIVAS
v_11	Dotación de equipos y/o materiales para los colegios	8,30%
v_12	Educación inicial	13%
v_13	Formación docentes y directivos docentes en servicio	74,10%
v_14	Lenguaje	4,60%
v_15	Gestión académica	12%
v_16	Matemáticas	2,80%
v_17	Emprendimiento	2,80%
v_18	Innovación y TIC (Tecnologías de la información y la comunicación)	12%
v_19	Gestión directiva	8,30%
v_20	Otro	4,60%
v_21	Gestión comunitaria	2,80%
v_22	Ciencias sociales	5,60%
v_23	Estrategias para el acceso a la educación dirigidas a población con necesidades educativas especiales	7,40%
v_24	Permanencia en el sistema educativo	1,90%
v_25	Ciudadanía, derechos humanos y educación para la paz	5,60%
v_26	Estilos de vida saludable y educación para la sexualidad	2,80%
v_27	Formación inicial de docentes y directivos docentes	32,40%
v_28	Uso del tiempo escolar	1,90%

Elaboración propia.

Casi un 80% de las iniciativas se imparten de manera presencial. En comparación, son muy pocas las que se imparten de forma bimodal (cerca del 14%) o virtual (cerca del 7%) (figura 5).

Además, existen cuatro metodologías en las cuales se imparten las iniciativas. Con un poco más del 30% está la *Entrega de materiales*, y entre 40% y 50% se inscriben en metodologías *Programas de Educación Formal*, *Acompañamiento in situ* y *Talleres* (Tabla 5).

Figura 5. Modalidad de la formación en las iniciativas.



Elaboración propia.

Tabla 5. Metodologías de la formación desarrolladas en las iniciativas.

CÓDIGO VARIABLE	NOMBRE VARIABLE	FRECUENCIA EN INICIATIVAS
v_44	Acompañamiento in situ	43,50%
v_45	Comunicación por correo electrónico	14%
v_46	Conferencias	13,00%
v_47	Conformación de comunidades virtuales	11,10%
v_48	Dinamización de comunidades virtuales	7%
v_49	Entrega de materiales	31,50%
v_50	Otra	9,30%
v_51	Programas de educación complementaria	17%
v_52	Programa de autoformación	4,60%
v_53	Programas de educación formal	40,70%
v_54	Programa de formación dirigida	13,00%
v_55	Seminarios	19,40%
v_56	Talleres	48,10%
v_57	Visitas	23,10%

Elaboración propia.

El tiempo que requiere la implementación de la metodología tiene por término medio 2 años, y la mayor parte varía entre 1 y 3 años.

Casi el 60% de las iniciativas se implementan directamente en las instituciones educativas. Un poco más del 40% se implementa

con estudiantes y un poco menos de este mismo porcentaje, se implementa con docentes. Solo un poco más de la tercera parte de las instituciones educativas en las cuales se implementan las iniciativas, están plenamente identificadas (tabla 6).

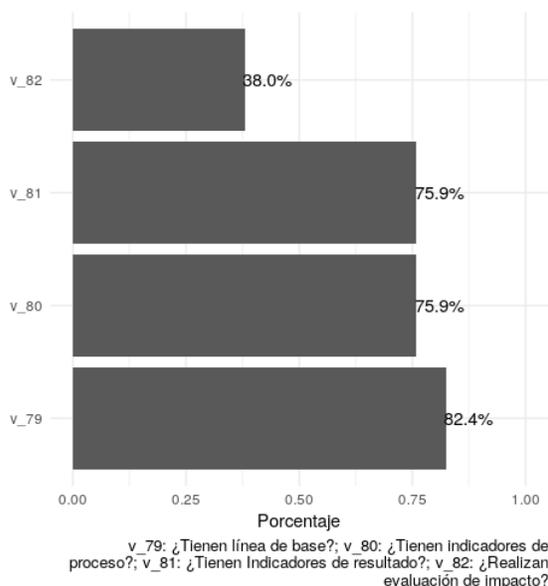
Tabla 6. Público con el cual se implementan las iniciativas.

CÓDIGO VARIABLE	NOMBRE VARIABLE	FRECUENCIA EN INICIATIVAS
v_70	Docentes	38,90%
v_71	Estudiantes	41%
v_72	Coordinadores	14,80%
v_73	Rectores	22,20%
v_74	Agentes educativos	11%
v_75	Madre / Padre / Acudiente	12,00%
v_76	Iniciativas que llegan a las instituciones educativas	56,50%
v_77	Identificación de instituciones en las iniciativas que llegan a ellas	37%

Elaboración propia.

Autorreporte de métodos de evaluación de las iniciativas. Entre el 80% y el 85% de las iniciativas reportan mediciones de línea de base en su evaluación. Tres cuartas partes de ellas reportan tener indicadores de proceso, y tres cuartas partes reportan tener indicadores de resultado. En contraste, un poco menos del 40% reporta realizar evaluación de impacto (figura 6).

Figura 6. Metodologías de seguimiento y evaluación de resultados e impactos que realizan las mismas iniciativas en su implementación.



Elaboración propia.

En los aspectos destacados del aprendizaje y las competencias de los docentes trabajados en las iniciativas encontramos lo siguiente:

Práctica pedagógica en marcha: Un poco más del 56% de las iniciativas abordan temáticas de conocimientos didácticos del contenido, y casi 48% aborda temas de creencias sobre enseñanza y aprendizaje. En porcentajes muy bajos se trabaja el conocimiento de preconceptos, la evaluación con observación del propio desempeño, el coaching, el conocimiento metacognitivo en los estudiantes, la planeación, el protagonismo del estudiante, el trabajo de aula como espacio de práctica, la actividad conjunta de profesor y estudiante, la actividad conjunta entre estudiantes, la actividad individual de estudiantes, y actividad de instrucción del profesor (tabla 7).

Tabla 7. Énfasis de estudio de la práctica pedagógica en marcha.

CÓDIGO VARIABLE	NOMBRE VARIABLE	FRECUENCIA EN INICIATIVAS
v_147	CONOCIMIENTO DIDÁCTICO DE CONTENIDO	56,50%
v_148	CREENCIAS SOBRE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE	64%

v_149	CONOCIMIENTO DE PRECONCEPTOS	14,80%
v_150	EVALUACIÓN Y OBSERVACIÓN DEL PROPIO DESEMPEÑO	4,60%
v_151	COACHING	18%
v_152	ENTRENAMIENTO METACOGNITIVO A ESTUDIANTES	2,80%
v_153	PLANEACIÓN	13,90%
v_154	PROTAGONISMO DEL ESTUDIANTE	16%
v_155	AULA COMO ESPACIO DE PRÁCTICA	13,90%
v_156	ACTIVIDAD CONJUNTA PROFESOR-ESTUDIANTE	0,90%
v_157	ACTIVIDAD CONJUNTA ENTRE ESTUDIANTES	7,40%
v_158	ACTIVIDAD INDIVIDUAL DEL ESTUDIANTE	1,90%
v_159	INSTRUCCIÓN DEL PROFESOR	2,80%
v_160	ROLES Y NORMAS	13,90%

Elaboración propia.

Investigación o indagación crítica de la práctica pedagógica: Casi dos terceras partes de las iniciativas trabajan en el tema de la práctica pedagógica como práctica susceptible de mejora. Entre el 44% y el 48% trabajan en los tres temas de Lectura y escritura en la actividad, Elaboración de textos con finalidad auténtica y Trabajo basado en bibliografía. En porcentajes menores al 20% se trabajan el Diálogo en la práctica pedagógica, la Observación de prácticas en el aula, la Transformación de la propia práctica y la Comprensión de la investigación en el aula (tabla 8).

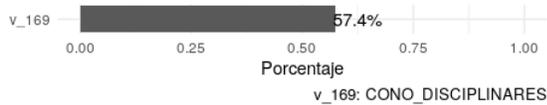
Tabla 8. Énfasis de estudio sobre la investigación o indagación crítica de la práctica pedagógica.

CÓDIGO VARIABLE	NOMBRE VARIABLE	FRECUENCIA EN INICIATIVAS
v_161	OBSERVACIÓN DE PRÁCTICAS DE AULA	16,70%
v_162	COMPRENSIÓN DE LA INVESTIGACIÓN EN EL AULA	14%
v_163	TRANSFORMACIÓN DE LA PROPIA PRÁCTICA	14,80%
v_164	PRÁCTICA PROPIA SUSCEPTIBLE DE MEJORA	62,00%
v_165	DIÁLOGO EN LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA	19%

v_166	TRABAJO BASADO EN BIBLIOGRAFÍA	47,20%
v_167	USO DE TEXTOS CON FINALIDAD AUTÉNTICA	46,30%
v_168	LECTURA Y ESCRITURA EN LA ACTIVIDAD DEL DOCENTE	44,40%

Elaboración propia.

Figura 7. Énfasis del tipo de conocimientos trabajados en las iniciativas.

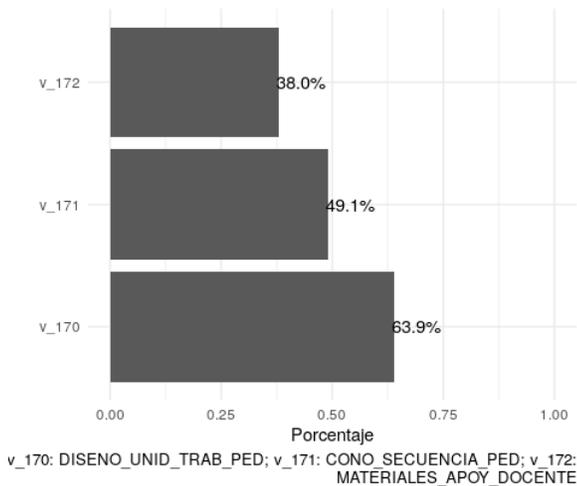


Elaboración propia.

Conocimientos disciplinares: Casi un 58% de las iniciativas trabajan conocimientos disciplinares (figura 7).

Secuenciación y planeación de actividades pedagógicas: Casi dos terceras partes de las iniciativas trabajan con *Diseños de unidades de trabajo pedagógico*. Un poco menos de la mitad trabajan en *Conocimiento de las secuencias pedagógicas*, y solo un 38% realiza *Materiales de apoyo a los docentes para esta labor* (figura 8).

Figura 8. Énfasis de trabajo en el tipo de diseño pedagógico o curricular.

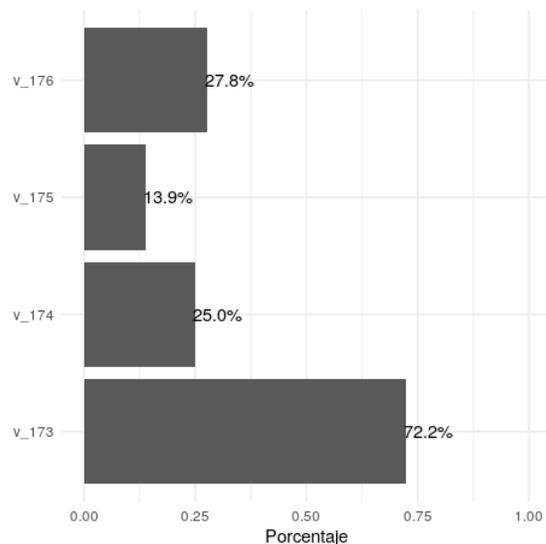


Elaboración propia.

Asociación planificada de docentes con otros docentes y con otros actores del sistema educativo. Casi el 73% de las iniciativas reportan

el trabajo en Comunidades de aprendizaje y de práctica. Sin embargo, solo entre el 25% y el 28% de las mismas procuran la articulación entre diferentes niveles de funcionamiento del establecimiento educativo y la conciencia del docente sobre el impacto de su trabajo, y solo un poco menos del 14% revelan algún tipo de articulación de su actividad con los padres (figura 9).

Figura 9. Tipo de trabajo en asociación con otros actores presentes en las iniciativas.

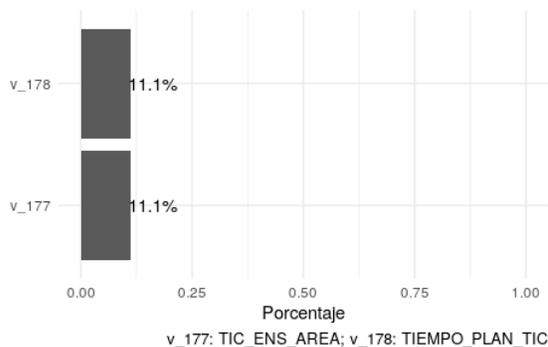


v_173: COMUNIDADES APR PRAC; v_174: ARTICULACION DIF NIVELES; v_175: ARTICULACION_PADRES; v_176: CONCIENCIA_IMPACTO_TRAB_DOC

Elaboración propia.

Recursos TIC de apoyo a la práctica docente. Solamente un poco más del 11% de las iniciativas trabajan tecnologías de la información y la comunicación en la enseñanza específica en diferentes áreas o tiempo de planeación para realizar actividades usando estas tecnologías (figura 10).

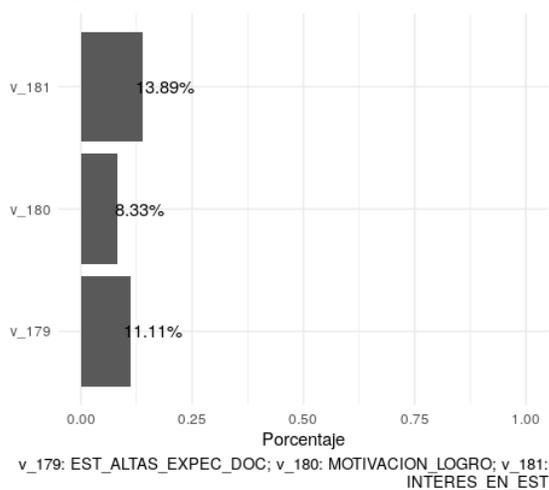
Figura 10. Tipo de inclusión de Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) en las iniciativas.



Elaboración propia.

Cultura de aprendizaje y motivación de los estudiantes hacia el aprendizaje. Solamente entre el 8% y el 14% de las iniciativas trabajan en este aspecto. Un poco más del 8% trabaja la motivación de los estudiantes hacia el aprendizaje, un poco más del 11% trabaja la generación de altas expectativas del docente hacia los estudiantes, y un poco menos del 14%, el interés del profesor en el estudiante (figura 11).

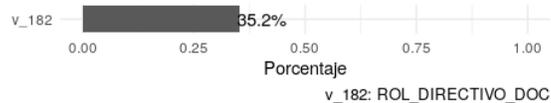
Figura 11. Trabajo de las iniciativas en diferentes tipos de motivación a los estudiantes.



Elaboración propia.

Papel del directivo como promotor de aprendizaje y del trabajo de los docentes. Apenas un poco más de una tercera parte trabaja el papel del directivo en el apoyo al aprendizaje y el trabajo de los docentes (figura 12).

Figura 12. Trabajo con énfasis en el apoyo de directivos al trabajo de los docentes.



Elaboración propia.

En general, las iniciativas trabajan predominantemente en primaria y secundaria, y lo han hecho de 2011 a 2016. Con poca frecuencia se articula con entes oficiales de coordinación: pocas lo hacen con secretarías de educación (solo algunas lo hacen con mayor frecuencia con las de Departamentos y Municipios de las Costas y el Eje Cafetero), menos aún con el Ministerio de Educación Nacional y menos de la mitad las organizaciones que las proponen las presentan con aliados. Cuatro quintas partes se implementan de manera presencial, y una quinta parte de manera virtual o mixta, y se prefieren como métodos de trabajo en ellas la entrega de materiales, los programas de educación formal, el acompañamiento in situ y talleres, en las escuelas con estudiantes, y, con menor frecuencia, con los docentes. Para su propia evaluación es mucho más frecuente la línea de base que las evaluaciones de proceso y resultados, y es mucho menos frecuente la evaluación de impacto.

En aspectos de formación en la práctica pedagógica en marcha, predominan las intervenciones sobre conocimientos didácticos de los docentes y sobre creencias de los docentes. Son poco frecuentes las intervenciones que trabajen el manejo de preconcepciones de los estudiantes, el propio desempeño de los docentes en clase, coaching, metacognición o formas de actividad conjunta entre docentes y estudiantes en el aula. En aspectos de investigación e indagación crítica de la práctica pedagógica, es más frecuente el trabajo basado en bibliografía, el uso de textos de manera auténtica con los estudiantes, y temas de lectura y escritura con docentes y con estudiantes. Es mucho menos frecuente que las intervenciones aborden la

indagación, observación, diálogo con colegas y confrontación en torno a la propia práctica en el docente. Es alta la frecuencia también del trabajo en conocimientos disciplinares.

Con respecto a la secuencialidad en las prácticas pedagógicas, es altamente frecuente el trabajo en diseños y unidades didácticas, con frecuencia media se presenta el trabajo con secuencias, pero es baja la frecuencia de presencia de material de apoyo para esto.

En general, se encuentra con alta frecuencia el trabajo catalogado como comunidades aprendizaje o comunidades de práctica. Esto contrasta con una menor frecuencia del trabajo de articulación, del trabajo con padres de los estudiantes, con incorporación de tecnologías de la información y la comunicación en el trabajo del aula, y con la motivación y la formación de altas expectativas sobre el desempeño de los estudiantes en los docentes. También siguen siendo apenas un tercio de las iniciativas que abordan el trabajo del directivo docente como actor pedagógico.

Discusión y Conclusiones.

Puede decirse que las iniciativas recopilan un importante acervo de la investigación contemporánea en los temas de promoción de conocimientos didácticos y de la propia actividad instanciados en prácticas con los docentes, en la mayor parte de intervenciones planteadas en las iniciativas en SIIPE (Hatch et.al., 2009; Russ et.al., 2016). En contraste, los que enfatizan la actividad conjunta con los estudiantes, conocimientos didácticos específicos y articulación con actores de comunidad fuera de la escuela, se presentan con menor frecuencia (García Jaramillo et.al., 2014; Garritz & Trinidad-Velasco, 2004).

También es mucha menor la frecuencia de aparición de otros aspectos que también parecen soportar las competencias profesoras con incidencia en altos desempeños en los estudiantes, tales como la motivación (Dweck, 2015) y creación de cultura de aprendizaje en el aula (Ritchhart & Perkins, 2008), la secuenciación de actividades (Sanabria Rodríguez et.al., 2014), el

trabajo con tecnologías de información y comunicación (Mishra & Kohler, 2006), y el trabajo articulado con sus comunidades, y al interior de la escuela entre sus docentes y sus directivos docentes (Urban, Vandenbroeck, Van Laere, Lazzari & Peeters, 2012; PISA-OECD, 2016).

Los mencionados respecto a la menor intervención en motivación, creación de cultura de aprendizaje en el aula, secuenciación de actividades, y la articulación con tecnologías de información y comunicación, si bien se indagaron en las iniciativas hacia 2018 y antes, parece recobrar su vigencia actualmente debido a las medidas de aislamiento de estudiantes y cierre temporal físico de escuelas para enfrentar la pandemia de covid-19. En diferentes escenarios se ha advertido la necesidad de formación específica de estudiantes para enfrentar el trabajo en aula remota soportada en tecnología o ambientes virtuales (Vargas Mendoza, Gómez Zermeño & Gómez Zermeño, 2013), el uso de recursos tecnológicos de manera más competente por parte de profesores (Vargas Mendoza, et.al., 2013), y un soporte más efectivo de sus administraciones y sus instituciones (Servedio, 2021). También la necesidad de tener competencias y de dar soporte a los profesores en acciones que mejoren la percepción de estos espacios emergentes, que ayuden a estudiantes de menores niveles socioeconómicos y de centros educativos públicos, donde parecen concentrarse más personas perjudicadas que no se amoldan a la interacción remota (Cifuentes, 2020; Palacios, 2020; Velasquez, 2020; García Jaramillo, Maldonado Carrizosa & Alianza ProBogotá, 2021), enfrentan ellos mismos o sus hogares a situaciones de afectación socioemocional por diferentes aspectos de la pandemia, en su aprendizaje o en su motivación a continuar los estudios, además de la mejora necesaria en los ambientes electrónicos de soporte a su instrucción (Kuhfeld, Soland, Tarasawa, Johnson, Ruzek & Liu, 2020; García Jaramillo, S., et.al., 2021). Dado este panorama, es posible que la capacitación en TIC y recursos tecnológicos, que para la época reseñada apenas se

relacionaba con un 11% de los programas, pueda estar creciendo más en la actualidad.

Estos resultados preliminares nos muestran una clara tendencia a focalizarse en conocimientos didácticos en el trabajo con profesores, y poca articulación con otros elementos clave que muestra la investigación para potenciar el logro de aprendizaje de los estudiantes desde la actividad de los profesores. Las intervenciones y programas que enfatizan esos aspectos menos trabajados tienen una gran oportunidad, que puede necesitar financiación y el apoyo desde la formación inicial en los programas de formación inicial de maestros, por lo cual resulta pertinente incluirlos como parte de la formación en investigación en programas de formación inicial de educadores, en concordancia con la necesidad de formación en competencias de investigación, creación de conocimiento y conocimiento de la vanguardia del mismo en los programas de educación superior que demanda el Decreto 1330 de 2019 sobre condiciones de Registro Calificado y Acreditación de Alta Calidad en programas de educación superior (Ministerio de Educación Nacional, Colombia, 2019).

Se deriva de esto la necesidad de continuar este trabajo en nivel de análisis multivariados, y la exploración profunda de características de formación de los profesores en los conocimientos que ponen en marcha en la planificación de actividades y sesiones de trabajo con sus estudiantes (Russ et.al., 2016; Salazar, 2005; Sanabria Rodriguez et.al., 2014), y en las decisiones que toman en la marcha en dichas actividades y sesiones (Garritz & Trinidad Velasco, 2004; Pérez-Abril, et.al., 2014; Sanabria Rodriguez et.al., 2014; Shulman, 2013). Los avances en el estudio de la actividad y en la investigación sobre el aprendizaje promovido a partir de la explotación dirigida de recursos cotidianos como los actos de conversación, serán de utilidad para profundizar el conocimiento en esta área (Ritchhart & Perkins, 2008).

Referencias.

- Cifuentes, G. (2020). Derecho a la educación y nuevas tecnologías. Facultad de Educación, Universidad de Los Andes (ed.), *Educación y COVID-19* (pp. 5-7). Bogotá: Facultad de Educación, Universidad de Los Andes.
- Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. En M. Wittrock (ed.), *Handbook of Research on Teaching, 3rd Ed.* (392-431). New York: Macmillan.
- Duque, M., Celis, J., Díaz, B. & M. Gómez, M. (2014). Diez pilares para un programa de desarrollo profesional docente centrado en el aprendizaje de los estudiantes. *Revista Colombiana de Educación, 67*, 107-124.
- Dweck, C. (2015). Carol Dweck revisits the growth mindset. *Education Week, 35*(5), 20-24.
- García Jaramillo, S., Maldonado Carrizosa & Alianza ProBogotá (2021). *COVID-19 y educación en Bogotá: implicaciones del cierre de colegios y perspectivas para el 2021*. Bogotá: Alianza ProBogotá / Universidad de Los Andes / Centro Nacional de Consultoría.
- García Jaramillo, S., Perry Rubio, G., Rodríguez Orgales, C., Maldonado Carrizosa, D. & Saavedra Calvo, J.E. (2014). *Tras la excelencia docente. Cómo mejorar la calidad de la educación para todos los colombianos*. Bogotá: Fundación Compartir / .Puntoaparte Bookvertising. Consultado en: <https://www.fundacioncompartir.org/pdf/Traslaexcelenciadocente18.02.2014.pdf>

- Garritz, A. & Trinidad-Velasco, R. (2004). Editorial. El conocimiento pedagógico del contenido. *Educación Química*, 15, 2 – 6.
- Hatch, T., Sun, C., Grossman, P., Neira, P. & Chang, T. (2009). Learning from the practice of veteran and novice teachers: A digital exhibition. *Journal of Teacher Education*, 60(1), 68-69.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación, sexta edición*. México: McGraw-Hill.
- Kuhfeld, M., Soland, J., Tarasawa, B., Johnson, A., Ruzek, E. & Liu, J. (2020). Projecting the potential impact of COVID-19 school closures on academic achievement. *Educational Researcher*, 49(8), 549-565.
- Ministerio de Educación Nacional, Colombia (2019). Decreto 1330 del 25 de julio de 2019 “Por el cual se sustituye el Capítulo 2 y se suprime el Capítulo 7 del Título 3 de la Parte 5 del Libro 2 del Decreto 1075 de 2015 -Único Reglamentario del Sector Educación”. Diario Oficial, Bogotá, Colombia.
- Mishra, P. & Kohler, M.J. (2006). [Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge](#). *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054.
- Palacios, N. (2020). Brechas. Facultad de Educación, Universidad de Los Andes (ed.), *Educación y COVID-19* (pp. 16-18). Bogotá: Facultad de Educación, Universidad de Los Andes.
- Pérez-Abril, M., Roa-Casas, C., Vargas, A.P. & Isaza, L.A. (2014). ¿Qué caracteriza a un docente destacado? Rasgos de la práctica en los primeros grados de escolaridad. *Revista Colombiana de Educación*, 67, 171-200.
- PISA-OECD (2016). *PISA 2015 Results, Volume I. Excellence and Equity in Education*. Paris: OECD.
- Ritchhart, R., & Perkins, D. (2008). Making thinking visible. *Educational Leadership*, 65(5), 57-61.
- Russ, R.S., Sherin, B.L. & Gamoran Sherin, M. (2016). What constitutes teacher learning? En D.H. Guitomer y C.A. Bell (eds.), *Handbook of Research on Teaching, 5th Edition* (pp. 391-438). Washington DC: AERA.
- Salazar, S.F. (2005). El conocimiento pedagógico del contenido como categoría de estudio de la formación docente. *Actualidades Investigativas en Educación*, 5(2), 1 – 18.
- Sanabria Rodríguez, L., López-Vargas, O. & Leal-Urueña, L.A. (2014). Desarrollo de competencias metacognitivas e investigativas en docentes en formación mediante la incorporación de tecnologías digitales: aportes a la excelencia docente. *Revista Colombiana de Educación*, 67, 147-170.
- Servedio, J. (2021). Teamwork during uncertainty: A COVID-19 story. *Educause Review*, Jan 27, 2021. Obtenido el 16/02/2021 de: <https://er.educause.edu/articles/2021/1/teamwork-during-uncertainty-a-covid-19-story>
- Shulman, L.S.. (2013). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Sistema de Información de la Intervención Público-Privada en Educación. (2018).

Página web institucional. Consultada en:
<http://www.siipe.co/>

Urban, M., Vandenbroeck, M., Van Laere, K., Lazzari, A., & Peeters, J. (2012). Towards competent systems in early childhood education and care. Implications for policy and practice. *European Journal of Education*, 47(4), 508-526.

Vargas Mendoza, L., Gómez Zermeño, M.C. & Gómez Zermeño, R.L. (2013). Desarrollo de habilidades cognitivas y tecnológicas en el aprendizaje móvil. *Revista de Investigación Educativa*, 3(6), 30-39.

Velasquez, A. M. (2020). Habilidades socioemocionales y resiliencia en tiempos de encierro. Facultad de Educación, Universidad de Los Andes (ed.), *Educación y COVID-19* (pp. 8-9). Bogotá: Facultad de Educación, Universidad de Los Andes.

m/2012/09/bases-investigacion-cualitativa.pdf

Wimmer, R. y Dominick, J. (1996), *La investigación científica de los medios de comunicación. Una introducción a sus métodos*. Barcelona, España: Bosch Casa.

Woodward, M L. (2009). "Creating memory and history: The role of archival practices in Lebanon and Palestine". Vol 2 (1). Pp. 21-35. En: *Photographies Journal*.