



UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA

# **Experiencias de ingreso a la docencia en el sector oficial en Bogotá: el caso de los profesionales no licenciados (2005-2014)**

**Yadira Adriana Gómez Torres**

Universidad Nacional de Colombia  
Facultad de Ciencias Humanas  
Instituto de Educación  
Bogotá, D. C., Colombia  
2016



# **Experiencias de ingreso a la docencia en el sector oficial en Bogotá: el caso de los profesionales no licenciados (2005-2014)**

**Yadira Adriana Gómez Torres**

Tesis de grado presentada como requisito para optar al título de:  
**Magíster en Educación**

Director:  
Doctor Fabio de Jesús Jurado Valencia

Universidad Nacional de Colombia  
Facultad de Ciencias Humanas  
Instituto de Educación  
Bogotá, D. C., Colombia  
2016



Dedicatoria  
A mi familia con mucho cariño.



## **Agradecimientos**

Agradezco al profesor Fabio Jurado por guiarme y creer en esta propuesta. A la Maestría en Educación por brindarme las herramientas para reflexionar críticamente sobre la educación en Colombia. A mis compañeros por compartirme desinteresadamente sus experiencias de vida, comentarios y aportes. A Felipe por darme el aliento necesario para terminar.



## Resumen

Este trabajo responde a un cuestionamiento sobre si el ingreso de profesionales no licenciados al servicio educativo oficial en Bogotá, durante el periodo 2005-2014, evidencia un cambio de la función de la pedagogía como un saber previo necesario para el ejercicio de la docencia en Colombia. Los hallazgos de este estudio dan cuenta de ese cambio basado en el análisis de la noción de mérito, la ponderación de los componentes de la prueba de ingreso y de los planes de estudio de los diplomados en pedagogía ofertados en Bogotá, que operativizan la visión que tiene el Estado colombiano, a través del Ministerio de Educación, el Icfes y la CNSC, sobre el ejercicio de la profesión docente y de manera indirecta de la pedagogía. Finalmente, a partir de entrevistas a profesionales no licenciados, se muestran las motivaciones, dificultades y aprendizajes que tienen durante el proceso de ingreso, lo cual permite realizar un contrapunto desde su experiencia con el análisis documental realizado.

**Palabras claves:** docentes profesionales no licenciados, mérito, pedagogía, formación inicial docente, Decreto 1278 de 2002, concurso para ingreso al servicio educativo estatal.

## Abstract

This paper responds to a question as to whether the admission argues of professional undergraduate educational service officer in Bogota, during the period 2005-2014 shows a change in the role of pedagogy as a previous knowledge necessary for the exercise of teaching in Colombia. The findings of this study reflect this change based on the analysis of the notion of merit, the weighting of the components of income proof and curricula of graduates in education offered in Bogotá, which operationalize the vision that the Colombian State, through the Ministry of Education, the CNSC and the Icfes on the exercise of the teaching profession and indirectly of pedagogy. Finally, from interviews with undergraduate professional, motivation, learning difficulties and they have during the

admissions process are shown, which allows a counterpoint from his experience with the documentary analysis.

**Keywords:** teachers with alternative certification, pedagogy, pre-service teacher training, induction, Decree law 1278, competition for admission to state educational service.

# Contenido

Resumen.....	IX
<b>Introducción .....</b>	<b>1</b>
<b>1. Capítulo 1. La formación para la profesión docente en Colombia.....</b>	<b>10</b>
1.1 Las Normales .....	16
1.2 Las facultades de educación .....	26
1.3 Los modelos alternativos (Certificación alternativa) .....	37
1.4 Conclusión.....	40
<b>Capítulo 2. El Estatuto para la Profesionalización Docente: El Decreto 1278.....</b>	<b>42</b>
2.1 El discurso gubernamental.....	44
2.2 El discurso gremial/sindical .....	47
2.3 El discurso de los docentes licenciados .....	52
2.4 Conclusiones .....	54
<b>Capítulo 3. El ingreso de profesionales licenciados y profesionales no licenciados al sistema educativo en el sector público .....</b>	<b>56</b>
3.1 Qué se entiende por mérito académico y cuál es su contraparte.....	57
3.2 Características de las pruebas de ingreso para el ejercicio profesional docente .....	65
3.3 Un balance sobre el requisito en el periodo de prueba para los profesionales no licenciados: el curso sobre pedagogía.....	73
3.4 Conclusiones .....	78
<b>Capítulo 4. Análisis del desempeño pedagógico de los docentes “Profesionales No Licenciados” .....</b>	<b>80</b>
4.1 La permanencia .....	84
4.2 La relación entre la profesión y el ejercicio docente .....	86
4.3 Profundización en un caso: los profesionales no licenciados en Bogotá ....	88
4.4 Conclusiones .....	94
<b>5. Conclusiones.....</b>	<b>97</b>
<b>Bibliografía .....</b>	<b>101</b>
<b>Anexos .....</b>	<b>110</b>
<b>Anexo A. Cuestionario inicial .....</b>	<b>110</b>

---

<b>Anexo B. Guía de entrevista semiestructurada</b> .....	112
<b>Anexo C. Entrevista 1</b> .....	114
<b>Anexo D. Entrevista 2</b> .....	123
<b>Anexo E. Entrevista 3</b> .....	130
Anexo F. Entrevista 4 .....	135
Anexo G. Entrevista 5 .....	135
Anexo H. Planes de estudio, Programa de Pedagogía para PNL .....	138
Anexo I. Categorización de las entrevistas realizadas a los docentes PNL.....	147

## Lista de figuras

	<b>Pág.</b>
<b>Figura 3-1: Organización de las carreras docentes en América Latina.....</b>	<b>58</b>
<b>Figura 3-2: Esquema del ingreso a la carrera docente en América Latina.....</b>	<b>61</b>
<b>Figura 4-3: Títulos profesionales de docentes no licenciados de Bogotá, sector educativo estatal .....</b>	<b>83</b>

## Lista de tablas

	<b>Pág.</b>
Tabla 1-1: Planes de estudio en profundización en Pedagogía de la Escuela Normal Superior Nuestra Señora de la Paz .....	19
Tabla 1-2: Planes de estudio en profundización en Pedagogía de Escuela Normal Superior Distrital María Montessori .....	20
Tabla 1-3: Relación entre la formación profesional y los ciclos y áreas posibles de desempeño docente .....	38
Tabla 3-4: Diccionario de Datos V01_ pruebas docentes .....	63
Tabla 3-5: Concursos docentes, directivos docentes y docentes afro-raizal aplicados por el Icfes .....	64
Tabla 3-6: Etapas del Concurso de Ingreso Docente.....	68
Tabla 3-7: Particularidades del proceso de calificación de cada una de las aplicaciones del concurso docente, directivos docentes y docentes afro-raizal .....	69
Tabla 3-8: Instituciones acreditadas en Bogotá para ofrecer el diplomado de pedagogía para profesionales no licenciados.....	74
Tabla 4-9: Personal docente en básica primaria y secundaria por sexo, sector oficial, Bogotá	82
Tabla 4-10: Categorías de análisis cuestionario exploratorio profesionales licenciados. Experiencia de ingreso a la docencia estatal en Bogotá .....	87
Tabla 4-11: Categorías de análisis entrevistas semiestructuradas a profesionales no licenciados. Experiencia de ingreso a la docencia estatal en Bogotá.....	89
Tabla 4-12: Categorías de análisis de las entrevistas semiestructuradas a profesionales licenciados versus experiencia de ingreso de profesionales no licenciados.....	92

# Introducción

El marco normativo vigente que rige el ingreso al servicio educativo estatal en Colombia, el Estatuto de Profesionalización Docente, consignado en el Decreto 1278 del 19 de junio de 2002, incluye dentro de la definición de los profesionales de la educación a aquellos profesionales con título diferente al de licenciado en educación<sup>1</sup>. El hecho jurídico descrito anteriormente ha marcado la pauta legal para que la planta docente oficial en Colombia se haya modificado con el ingreso de profesionales con formación diferente a la de los licenciados. Según datos del Ministerio de Educación Nacional, en 2011 el 25% de los docentes en Colombia eran profesionales de otras áreas (Barrera, 2012, 13). En virtud de esta modificación, nuevos actores sociales se han vinculado a las dinámicas y funciones propias al rol del educador, pero hay pocos estudios en profundidad al respecto<sup>2</sup>.

En el contexto de la globalización, de los discursos sobre la calidad de la educación, de la necesidad de nuevos conocimientos al ritmo de las demandas del mercado y de las nuevas condiciones que propone el mundo laboral, aparecen nuevos colectivos de profesores con características de formación y con valores diferentes a los tradicionales frente a los retos que proponen estas exigencias. Si bien en el Decreto 1278 de 2002 se estipula que los profesionales con título diferente al de licenciado en educación deben complementar su formación inicial, a través de un posgrado en educación o cursando un

---

<sup>1</sup> Artículo 3: Profesionales de la Educación. Son profesionales de la educación las personas que poseen título profesional de licenciado en educación expedido por una institución de educación superior; los profesionales con título diferente, legalmente habilitados para ejercer la función docente de acuerdo con lo dispuesto en este decreto; y los normalistas superiores.

<sup>2</sup> Esta afirmación se basa en la búsqueda documental y el análisis realizados que se presentan en la primera parte de esta tesis.

programa de pedagogía<sup>3</sup>, no existe una reglamentación consolidada en nuestro país que facilite la adaptación de estos profesionales a la realidad educativa durante este periodo.

En tal panorama, este trabajo tiene como objetivo principal describir y explicar cómo el ingreso de una cohorte de profesionales no licenciados al servicio educativo oficial en Bogotá, durante el periodo 2005-2014, señala un cambio de la función de la pedagogía como un saber previo necesario para el ejercicio de la docencia en Colombia. Se considera, entre las hipótesis, que la formación en pedagogía de los profesionales no licenciados es un hecho importante que ha de tenerse en cuenta en el proceso de ingreso a la carrera docente en el sector estatal, ya que se considera que la pedagogía, en cuanto disciplina científica, es parte constituyente de la profesión docente<sup>4</sup>. Entonces constituye parte de este análisis abordar las características distintivas de la formación inicial para el ejercicio de la profesión docente; examinar las visiones que tienen el gobierno, los gremios sindicales y los profesionales licenciados sobre el Estatuto para la profesionalización docente (Decreto 1278 de 2002); caracterizar la forma como ingresan los profesionales no licenciados al sector educativo oficial, identificar los procesos a través de los cuales acceden al saber pedagógico y didáctico, así como explorar las concepciones que los profesionales no licenciados y demás miembros de la comunidad educativa tienen sobre la pedagogía en la experiencia profesional de este tipo de docentes noveles.

De la pregunta general de investigación, ¿el ingreso de profesionales no licenciados al servicio educativo oficial en Bogotá, durante el periodo 2005-2014, evidencia un cambio en la función de la pedagogía como un saber previo necesario para el ejercicio de la docencia en Colombia?, se derivan otras preguntas: ¿cuál es el énfasis predominante en la formación inicial docente en Colombia? ¿Cómo justifica el gobierno el ingreso de profesionales no licenciados al ejercicio de la docencia estatal?, ¿esta justificación se corresponde con los hechos analizados? ¿Cuál es la visión de la educación y del profesional en educación que soporta el proceso de ingreso a la carrera docente en

---

<sup>3</sup> Como se verá más adelante, el Decreto no especifica claramente las características de este programa ni están consolidados aún los criterios de calidad de los diplomados de formación pedagógica que deben cursar estos profesionales.

<sup>4</sup> “La *Pedagogía* describe, analiza, discute e interpreta los modos que asume la relación pedagógica, en cuanto mediadora del pasaje de un individuo desde la sociedad natural familiar a la sociedad civil; es decir, de su formación y de su proceso de apropiación cultural” (De Tezanos, 2016, p. 9).

Colombia? ¿De qué manera los mecanismos de ingreso operativizan las normativas sobre ingreso a la carrera docente? ¿Cuáles son las motivaciones de los docentes profesionales no licenciados para ingresar a la docencia? ¿Cuál es el significado que los docentes profesionales no licenciados le dan a tener conocimientos pedagógicos y didácticos previos a la hora de enseñar? ¿Qué dificultades y aprendizajes les dejó a los profesionales no licenciados el período de ingreso a las instituciones educativas distritales?

Por tal motivo, el primer capítulo constituye la revisión sobre cuáles alternativas de educación formal existen actualmente en Colombia para ser docente según la legislación, y específicamente cuál es el componente pedagógico de las distintas modalidades principales de educación formal para ejercer la docencia. Aquí se explican las diferencias entre las características de las modalidades de formación docente. La conclusión parcial a la que llega el capítulo es que la práctica pedagógica es de gran importancia en la formación que se recibe en las Normales Superiores y en las facultades de educación, mientras que en los diplomados sobre pedagogía la práctica queda relegada a una baja intensidad horaria, ya que su principal énfasis son los conocimientos teóricos sobre la pedagogía.

En el segundo capítulo se analizan las diferentes perspectivas que han tenido el gobierno, el gremio sindical y los docentes licenciados frente a este nuevo estatuto. Específicamente, la discusión se orienta al lugar que le otorga el estatuto a la formación pedagógica y a la incorporación de profesionales no licenciados a la carrera docente. Una de las conclusiones generales es que existe una clara tensión entre los discursos del gobierno, el gremio sindical y los docentes licenciados sobre el significado que tiene para la profesión docente el ingreso de profesionales no licenciados sin formación pedagógica previa. Con base en este análisis, posteriormente se argumenta la necesidad de estudiar en detalle el proceso de ingreso de profesionales licenciados y no licenciados al sistema educativo en el sector público, tema del siguiente apartado.

El tercer capítulo, titulado “El ingreso de profesionales licenciados y profesionales no licenciados al sistema educativo en el sector público”, hace un análisis descriptivo y estructural sobre la documentación, los mecanismos y la información estadística de los resultados existentes del proceso de ingreso a la carrera estatal docente. Además, analiza la noción de mérito y su diferencia con la de igualdad de oportunidades que sirve

funcionalmente a los mecanismos de ingreso a la carrera docente. Finalmente, hace un balance del curso sobre pedagogía que ofertan diferentes instituciones de educación superior en la ciudad para que los profesionales no licenciados cumplan el requisito estipulado en el Decreto. Se concluye que el concurso de méritos implementa, a través de los mecanismos de evaluación y selección del proceso de ingreso, una noción de *idoneidad* distinta a la “idoneidad pedagógica” que ha definido históricamente a la profesión docente. Además, en este apartado se afirma que los diplomados tienen principalmente un componente teórico que deja de lado la investigación y la práctica pedagógica, y que es difícil identificar conclusiones sobre su calidad.

Finalmente, con el propósito de complementar el análisis documental realizado en los primeros apartados de este documento, el cuarto capítulo hace una caracterización general de la planta docente estatal en Bogotá y describe las causas principales asociadas a la renuncia al cargo docente. Asimismo, a partir de entrevistas semiestructuradas, analiza la visión de diecisiete profesores del Distrito —licenciados y no licenciados— sobre la experiencia de ingreso al sector educativo oficial de Bogotá. Para conseguir la comprensión de estas visiones, previamente se aplicó un cuestionario a docentes profesionales licenciados, cuyos resultados sirvieron para elaborar algunas de las categorías de análisis de la experiencia de ingreso. Las entrevistas en profundidad realizadas a los profesionales no licenciados revelan la importancia de tener en cuenta el contexto social de los estudiantes y las dinámicas internas de las instituciones educativas en la experiencia de ingreso. Además, la visión de los profesionales licenciados sobre los profesionales no licenciados apoya la evidencia documental encontrada en los primeros capítulos. Analizar la visión de estos profesores como fuente primaria de información permite un acercamiento microsocioal a las experiencias de la comunidad de profesionales no licenciados y da una perspectiva sobre cómo los discursos gubernamentales y sus mecanismos de realización son vividos en la cotidianidad por los actores sociales.

Este trabajo adopta un enfoque cualitativo<sup>5</sup> de investigación por cuanto se propone comprender un fenómeno social situado históricamente a partir de la interpretación de los diferentes puntos de vista que los actores sociales involucrados expresan en distintos

---

<sup>5</sup> “Por cualitativo queremos decir que se basa principalmente en la percepción humana y la comprensión” (Stake, 2010, p. 11).

tipos de textos, los cuales conforman el corpus documental recogido para esta investigación: documentos normativos (decretos y acuerdos), documentos académicos (de política educativa, planes de estudio, artículos de investigación), estadísticas administrativas y mediciones porcentuales realizadas por diferentes instituciones acreditadas, respuestas de docentes profesionales licenciados a cuestionarios individuales autoadministrados, así como narrativas de docentes profesionales no licenciados en entrevistas semiestructuradas.

Luego, para acceder al fenómeno social en estudio se utilizaron, en cada momento de la investigación, diferentes fuentes documentales cuyo tratamiento estuvo directamente relacionado con su naturaleza. El itinerario comenzó con un análisis documental y de información que recoge fuentes escritas significativas sobre la política educativa promulgada por el Banco Mundial referente a la formación inicial docente, el cual se contrasta posteriormente con el documento Decreto 1278 de 2002. El análisis interpretativo-argumentativo de los documentos mencionados direccionó las etapas siguientes del estudio: en primer lugar, la búsqueda de los planes de estudio de diferentes Escuelas Normales Superiores de la ciudad y de fuentes secundarias sobre la formación en estas instituciones. En segundo lugar, el análisis de artículos académicos y la incorporación de mediciones porcentuales relevantes sobre las características de la formación en las facultades de Educación. En tercer lugar, una revisión descriptiva sobre las características de la certificación alternativa. Toda esta información se analizó de manera constatrada.

Para acceder a los “textos” sobre los diferentes discursos referentes al Decreto 1278 de 2002 en lo relacionado con el ingreso de profesionales no licenciados, se revisaron artículos de prensa, documentos gubernamentales de la época en que se decretó la legislación y diferentes publicaciones sindicales durante el período de estudio.

El análisis detallado de los mecanismos de ingreso que operativizan la normatividad de vinculación a la carrera docente se realizó, por un lado, mediante la revisión del diseño del proceso de ingreso establecido por el gobierno en textos normativos y, por otro, mediante la descripción de la forma como se operacionaliza la noción de mérito con la ponderación numérica de pruebas estandarizadas diseñadas para la selección de nuevos docentes.

Respecto a los “textos” de los profesionales licenciados, estos se obtuvieron mediante la técnica de cuestionarios individuales autoadministrados con preguntas abiertas y cerradas. Como producto del tratamiento de esta información se definieron unas categorías iniciales sobre las visiones y concepciones acerca del ingreso de profesionales no licenciados al sector educativo oficial en Bogotá. Posteriormente, la información de los profesionales no licenciados se consiguió a través de entrevistas semiestructuradas que indagaron sobre su experiencia de ingreso a la docencia estatal en Bogotá. Con base en el análisis de estos textos se construyeron categorías de análisis que posteriormente se contrastaron con las elaboradas a partir de la información recabada en los cuestionarios. Finalmente, se realizó una síntesis integradora a manera de conclusión en la que se recogen los principales hallazgos resultados del análisis descrito.

Con base en el análisis de la información disponible, este trabajo contribuye al debate sobre la profesionalización docente en Colombia y provee herramientas a los nuevos docentes y demás miembros de la comunidad educativa para comprender, con elementos documentales y de contraste respecto a otros países de la región, el proceso de ingreso a la carrera docente en Colombia, las discusiones que ha generado la entrada de profesionales no licenciados y los argumentos gubernamentales que lo sustentan. De igual forma, cuáles son sus necesidades particulares en la etapa de “adaptación” al contexto escolar, aprendizajes y dificultades, así como aquellos temas que consideran son de vital importancia aprender. Además, busca dar pie a nuevas investigaciones que incorporen distintas disciplinas y argumentos, y que puedan derivar en reformas en la formación inicial de los docentes con base en información confiable, y que en últimas contribuya al mejoramiento de la calidad educativa, sobre todo si se tiene en cuenta que “la formación inicial y continua, junto con la experiencia del profesor, constituyen la base sobre la cual se sostiene cualquier innovación curricular o pedagógica” (TERCE, 2013, p. 92).

De antemano se debe anotar las posibles limitaciones en los resultados de este estudio debido a que no se incluye la opinión de otros actores que forman parte de la comunidad académica y que han estado presentes en el proceso de ingreso al sistema educativo de la comunidad de estudio, como son los estudiantes, colegas, administrativos, familias, entre otros.

Es necesario anotar que esta transformación en la composición de la comunidad de profesores se da de la mano de una serie de cambios sociales que demandan el cambio del trabajo docente; Tenti (2007) los enuncia como: masificación de la escolaridad con exclusión social, los cambios en las relaciones de poder entre las generaciones y en la estructura y dinámica de los grupos familiares, las innovaciones en el campo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, la burocracia educativa. Todas estas consideraciones estructurales, junto con la “cuestión de la profesionalización” deberán estar presentes al tratar de comprender las nuevas identidades del trabajo docente y la discusión sobre el ingreso de profesionales no licenciados a la enseñanza.

Entre las referencias más recientes sobre el tema del ingreso de profesionales no licenciados a la carrera docente se encuentran diversos puntos de vista. Al respecto, OREALC/UNESCO (2015) afirman:

La situación de quienes ingresan a la carrera docente viene produciendo una discusión de corte estructural respecto a la identidad profesional de los docentes. Por ejemplo, Bellei y Valenzuela (2010) afirman, para el caso chileno, que el ingreso de otros profesionales al ejercicio docente es un camino de desprofesionalización de la docencia y resulta contraproducente para las políticas de fortalecimiento de valoración social de la carrera, pues se parte del supuesto de que los docentes serían de tan baja calidad que cualquier licenciado los superaría. En esta misma línea, Cuenca (2014) sostiene que la incorporación de estos profesionales de disciplinas distintas en el ejercicio pedagógico estaría configurando una nueva identidad de la profesión, basada en el manejo técnico, que impactaría en la formación del docente de carrera. (p. 25).

Marcela Bautista (2009), por ejemplo, analiza de manera general las implicaciones sociales y ocupacionales del nuevo Estatuto de profesionalización docente (Decreto 1278 de 2002) en el cuerpo docente estatal. Anota la autora frente a la vinculación a la docencia de profesionales no licenciados o normalistas:

Esta diversificación introduce una heterogeneidad social y cultural en la composición del cuerpo docente estatal, generando dinámicas distintas en términos de la relación del profesor con el conocimiento, la

capacitación, las disposiciones frente al trabajo colectivo, la movilidad dentro del escalafón docente e inclusive la organización sindical. [...] [s]e encuentran en un contexto de competencia de méritos, en el cual participan de forma desigual, pues los diversos orígenes pueden favorecer a unos pero a otros no; así, por ejemplo, profesionales provenientes de las áreas de biología, historia, física, literatura, ingeniería, etc., estarían mejor calificados para aprobar las pruebas en áreas específicas que los licenciados y normalistas; además, contarían con una profesión que les permite financieramente continuar con una formación permanente en la medida en que cuentan con la posibilidad de laborar en un campo diferente a la docencia y, por lo tanto, tienen mayor probabilidad de ascender en el Escalafón. (p. 113)

Este estudio concluye que la diversificación profesional de la docencia debe estar apoyada con recursos financieros que permitan a todos los docentes cualificarse en procura de evitar “desigualdad social creciente en términos de salario y reconocimiento social, y en últimas el debilitamiento de la profesión docente” (Bautista, 2009, p. 130).

Una visión distinta tiene el grupo de investigación Currículo, Universidad y Empresa, de la Universidad de Caldas, que llevó a cabo una investigación (Yepes, 2009) sobre la formación de educadores y su influencia en la calidad de la actividad docente. Específicamente analizó si la disyunción académica entre disciplina científica y profesión docente genera efectos negativos en la calidad formativa de los licenciados en la Universidad de Caldas. La conclusión del estudio destaca que la calidad de los procesos formativos de educadores no sufre alteraciones por la supuesta disyunción descrita anteriormente.

Otro antecedente de este proyecto es el realizado en 2011 por la Asociación Colombiana de Facultades de Educación sobre la caracterización de un grupo de profesionales vinculados a los programas de pedagogía dirigidos a profesionales no licenciados teniendo en cuenta su área de formación, motivaciones para la elección de la carrera docente, además de las percepciones de docentes, directivos y responsables del desarrollo de estos programas en instituciones formadoras de docentes, relacionadas con la vinculación de profesionales no licenciados en los niveles de educación formal. Dentro de las conclusiones se señala que

Una de las problemáticas de este magisterio es que se perdió el norte de la pedagogía, donde no se exige el saber enseñar, sino que se manejan formatos diligenciados, eso no exige ningún saber pedagógico; se está imponiendo el pensamiento de que la escuela es una empresa, que se deben evaluar por contenidos y no por procesos. (Asociación Colombiana de Facultades de Educación, 2011).

Además, este estudio recomienda hacer una revisión a la política educativa vigente y establecer mejores criterios para el ejercicio de la profesión docente y la unificación de los estatutos vigentes. También se hace un llamado a las facultades de educación encargadas de ofrecer los programas de pedagogía para no licenciados, de tal manera que

[e]l enfoque, contenidos, metodologías y tiempo de duración corresponda más a criterios conceptuales sobre la formación de educadores que a criterios administrativos y formales. (Asociación Colombiana de Facultades de Educación, 2011)

Es decir, el balance de los antecedentes se muestra, por una parte, que no existe un consenso en el ámbito jurídico ni en el práctico sobre las características pedagógicas de quien enseña. Por otra parte, revela por su ausencia, que son necesarias más investigaciones que permitan conocer a fondo la experiencia de ingreso y el desempeño pedagógico de los profesionales no licenciados.

# 1. Capítulo 1. La formación para la profesión docente en Colombia

En Colombia se han realizado diversos estudios sobre la formación para la profesión docente, mas no son tan comunes las investigaciones en torno a la función de la pedagogía en el ingreso a la docencia y en la formación previa en esta profesión; el desempeño pedagógico de los profesionales no licenciados que entran a la carrera docente es un tema que apenas se empieza a explorar. En este capítulo se dará cuenta de las opciones de formación inicial avaladas por la Ley para ejercer la profesión docente en Colombia. Lo anterior con el fin de comprender sus características comunes y tener una aproximación inicial de los saberes y habilidades que se espera tenga un aspirante a docente en Colombia.

Históricamente el país se ha caracterizado porque sus políticas educativas son discontinuas, especialmente en el campo de la formación docente. Desde la década de 1980, el Estado ha vinculado la formación de los docentes con el discurso de la calidad de la educación<sup>6</sup>; este a su vez, se ha construido de la mano con los procesos de rendición de cuentas, la operacionalización del concepto de calidad y su posterior medición por medio de los resultados de pruebas estandarizadas.

En cuanto uno de los principales organismos que ha financiado los programas de ajuste en el sector educativo en Latinoamérica, incluida Colombia, es importante resaltar que el Banco Mundial (1996) promovió el uso de indicadores de rendimiento y eficacia en los sistemas de educación que contribuyó a financiar, “siendo para él especialmente importantes los resultados relativos a los mercados de trabajo, al aprendizaje y la relación entre los resultados y los insumos” (p. 114). Fuller y Clarke<sup>7</sup> (1994) realizaron un

---

<sup>6</sup> Según el Banco Mundial (2014) entendida en términos de mayor aprendizaje de los estudiantes.

<sup>7</sup> Quienes han trabajado para el Banco Mundial.

estudio en 25 países y señalaron los factores determinantes de la efectividad del aprendizaje en el nivel primario ordenados de acuerdo con el porcentaje de estudios encontrados que indican un efecto positivo: *i)* bibliotecas, *ii)* tiempo de instrucción, *iii)* tareas en casa, *iv)* libros de texto, *v)* conocimientos del profesor, *vi)* experiencia del profesor, *vii)* laboratorios, *viii)* salario del profesor; y *ix)* tamaño de clase.

En relación con el punto quinto -conocimientos del profesor-, según el Banco Mundial “el conocimiento de la materia tiene más peso sobre el rendimiento de los alumnos que el conocimiento pedagógico, este último reducido, a un problema de manejo de un amplio repertorio de técnicas de enseñanza” (Torres, 1997, p. 37):

Los maestros más eficaces parecen ser los que tienen un buen conocimiento de la materia y un amplio repertorio de técnicas de enseñanza. La estrategia más eficaz para asegurar que los maestros tengan un conocimiento adecuado de la asignatura es contratar profesionales con formación suficiente y conocimientos demostrados durante la evaluación de desempeño. (Banco Mundial, 1996, p. 8).

Sin embargo, Torres (1997) afirma que “la actitud y las expectativas del profesor pueden llegar a ser más determinantes que su dominio de la materia o de la enseñanza, sobre el aprendizaje y el rendimiento del alumno” (p. 36). No obstante, se debe anotar que adoptar alguna de estas posturas disocia el vínculo práctico entre saber pedagógico de contenido y saber “del contenido”, presente a la hora de enseñar.

La perspectiva de este organismo se fundamenta en investigaciones sobre escuelas eficaces que recurren al modelo de eficacia escolar. La teoría sobre eficacia escolar (IEE) es parte de la disciplina de la Economía de la Educación. Tiene por objetivo identificar los factores que le permiten a la escuela controlar y dar forma a los aprendizajes de los estudiantes. Surgió como respuesta crítica a las conclusiones presentadas en el Informe Coleman (1966) y en el Informe Plowden (1967), según las cuales los aprendizajes se correlacionan fuertemente con los factores socioeconómicos del estudiante y el efecto de la escuela, en caso de existir, es reducido. En contraposición y de manera similar a la teoría de la función de producción, la teoría sobre eficacia escolar se fundamenta en un concepto de causalidad, el cual hace referencia a que el producto de las escuelas, expresado en términos del éxito académico de sus estudiantes, está influido por condiciones/insumos modificables. Castro (2014) afirma que el modelo conceptual Contexto – Insumo – Proceso – Producto (desarrollado por

Stufflebeam en 1983) es el más usado en la investigación sobre escuelas eficaces, ya que al estar orientado a la toma de decisiones, es útil para el desarrollo de políticas educativas. El Contexto se refiere a datos socioeconómicos de los estudiantes; el Insumo o *Input* categoriza los recursos humanos, materiales y financieros disponibles en la escuela, así como el soporte normativo antes de la implementación del programa elegido; el Proceso incluye la interrelación dinámica entre las estructuras del programa y los diversos actores; y finalmente, los Productos (indicadores) se caracterizan en términos de eficacia, eficiencia, cobertura, pertinencia, adecuación y coherencia.

En esta teoría, el docente es instrumentalizado como una variable central de la categoría Insumo (Zorrilla, 2008, p. 139)<sup>8</sup>, de modo que su formación académica inicial se considera un factor asociado directamente con el logro escolar de los estudiantes. Al respecto de la discusión pública sobre este tema, en el blog de notas que tiene en la Silla Vacía (portal web), Maldonado (2012) afirma que “en todas las discusiones recientes sobre la calidad de la educación básica y media siempre aparece la idea de que para tener educación de calidad es necesario tener buenos profesores”.

Entre las opciones para mejorar la calidad de los docentes el Banco Mundial (2014) propone hacer más selectivo el reclutamiento de los profesores de América Latina de la siguiente manera:

- Elevar los parámetros de ingreso a los programas de educación docente.
- Elevar la calidad de los institutos de educación docente.
- Elevar los parámetros de contratación de los nuevos profesores.
- Reclutar, desarrollar y motivar mejores profesores.

Llama la atención que el Banco Mundial asocie las distintas derivaciones de la palabra recluta con el rol de los docentes. El Diccionario de la Real Academia de la Lengua define la palabra recluta como “mozo alistado por sorteo para el servicio militar, persona que libre y voluntariamente se alista como soldado, soldado novato”; todas estas acepciones que hacen ver la escuela como campo de guerra...

Dentro de estos modelos de eficacia escolar para mejorar los insumos relacionados con los docentes, en Colombia, el discurso sobre la calidad que sustenta las políticas gubernamentales se decidió por proponer dos caminos para mejorar la calidad

---

<sup>8</sup> <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001631/163174s.pdf>.

académica docente en cuanto Insumo del sistema educativo asociado al logro escolar: *i)* mejorar la calidad de los programas de formación docente (es decir, de las facultades de educación y de las normales) o *ii)* incorporar profesionales de áreas distintas a las licenciaturas mediante el concurso selectivo de ingreso a la carrera docente, que es el mecanismo que operativiza este discurso gubernamental.

Otra estrategia dirigida a mejorar la calidad de los nuevos profesores consiste en desconcentrar la formación en facultades, institutos, centros o escuelas de educación de baja calidad y vincular profesores que se hayan formado en otras disciplinas, práctica que se conoce como “certificación alternativa”. Según los investigadores del Banco Mundial Bruns y Luque (2014)

esta estrategia fue clave en la rápida mejora de la calidad docente en la ciudad de Nueva York y se aplica ampliamente en otros distritos escolares urbanos de Estados Unidos [sobre todo los] que tienen dificultades para atraer a profesores hacia el trabajo con poblaciones [socialmente] desfavorecidas. En diversos estudios rigurosos realizados en Estados Unidos se ha llegado en general a la conclusión de que los alumnos de profesores con certificaciones alternativas, en particular los del programa *Teach for America*<sup>9</sup> (Enseña para América), tienen un desempeño igual o mejor que los de profesores contratados por las vías tradicionales.

En su mayoría, los países de América Latina y el Caribe no han aplicado la certificación alternativa, si bien está permitida en Colombia y ha sido propuesta en Chile y México. No obstante, desde 2007, varios países latinoamericanos han puesto en marcha las ramas locales de la red Teach for All (Enseña para Todos), diseñadas según el modelo de

---

<sup>9</sup> *Teach for America* es una organización estadounidense sin ánimo de lucro, y que recluta con alta selectividad recién graduados de las universidades de Estados Unidos para que sean maestros en las comunidades de bajos ingresos. Mientras los novatos se comprometen a enseñar durante dos años, el programa los contrata en alguna de las escuelas públicas asociadas en todo el país. Reciben además entrenamiento y apoyo; “todos los participantes acuden a un instituto intensivo de cinco semanas, donde reciben la preparación necesaria para su nuevo trabajo”. En Colombia este programa recibe el nombre de *Enseña por Colombia*; actualmente, tiene vinculados “120 profesores que dictan clases en Vichada, Urabá, Bogotá, Cartagena, Barranquilla y, gracias a una alianza con el Ministerio de Educación Nacional, en Chocó en las zonas de Acandí y Capurganá” (Enseña por Colombia, 2016).

Enseña para América. En el marco de estos programas en Chile, Perú, México, Colombia, Argentina y Brasil, se han reclutado profesionales de primer nivel de otras disciplinas que están dispuestos a dedicar dos años a la enseñanza en escuelas de zonas sumamente desfavorecidas. (p. 31).

Estas medidas, junto con el aumento en la remuneración de los profesores, buscan atraer lo que según esta perspectiva son profesionales apropiados, de todas las áreas, para el ejercicio profesional de la docencia. Sin embargo, el gobierno colombiano hasta ahora da los primeros pasos para cualificar los programas de pregrado de las facultades de educación, los ajustes salariales no se equiparan con los de otros profesionales y, como se sugiere más adelante, no son claros los criterios para evaluar la calidad de los programas de pedagogía dirigidos a profesionales no licenciados. Al parecer, la flexibilización de las condiciones para postularse a la carrera docente es presentada por el gobierno como la alternativa que bajo su juicio mejora la calidad de la educación a más corto plazo, lo cual trae implicaciones para la profesión docente y el lugar que tiene en ella la pedagogía.

Considerar a los docentes como un insumo en el que debe primar el conocimiento disciplinar, mientras que el conocimiento pedagógico es “reducido a un problema de manejo de un amplio repertorio de técnicas de enseñanza”, y que por lo tanto el ingreso de profesionales no licenciados es el camino para la mejora educativa, solo con un curso en pedagogía, cuestiona la idea de la idoneidad pedagógica como factor constituyente de la profesión docente. Como se verá más adelante, estos cursos en pedagogía se distancian parcialmente de las características de la formación inicial recibida en las Escuelas Normales Superiores y en las facultades de educación. Esta línea de pensamiento y acción sobre la docencia genera cambios en la profesionalización docente que son fuente de debate público.

Asimismo, esta perspectiva del docente como insumo ha sido criticada por Gallego (2013). Dado que los argumentos que presenta son relevantes para esta discusión, a continuación se cita en extenso una de sus críticas centrales:

Es cierto que para la lógica económica lo que importa son los resultados, es decir el producto. Pero en pedagogía y en educación lo que importa es el proceso. En primer lugar porque el proceso formativo

nunca termina. En segundo lugar porque el proceso es abierto, es complejo e indeterminado. No es posible controlar, medir, ni establecer indicadores que permitan aproximarse con algún grado de confiabilidad a un asunto que es profundamente humano, esto es, aleatorio, contingente, azaroso. Así lo han entendido las ciencias humanas. Este fue uno de los argumentos con los que Dilthey opusiera la categoría de ciencias humanas a la de ciencias naturales. Desde ese momento la tradición pedagógica alemana (Klafky, 1990) y la latinoamericana (Mejía, 2006) han seguido insistiendo en ello. En la filosofía esto ha sido más contundente a partir de la fenomenología, la hermenéutica y toda la tradición de la Escuela de Frankfurt, para no hablar de otras perspectivas como el estructuralismo y el posestructuralismo, o el poscolonialismo, que también se han ocupado de los procesos pedagógicos y educativos en la escuela y más allá de ella. Desde el campo de la pedagogía podríamos afirmar que este saber nació justamente para sustentar esto: que el proceso formativo pertenece a un universo profundamente humano. Así ha sido desde Comenio, pasando por Montaigne, Rousseau, Kant, Pestalozzi, Herbart y todos los pedagogos activos, hasta la tradición que Freire abrió en Latinoamérica. En Colombia hay abundante producción al respecto.

Incluso desde la sociología de la educación, a partir de Durkheim, se acepta que no hay forma de determinar estos procesos a priori y menos de medirlos, pues al considerarlos parte de la dinámica social se sabe que intervienen cientos de factores: las condiciones de pobreza, la cultura, la política, la violencia, solo para mencionar algunos de los aspectos que los sociólogos suelen observar.

Solo los economistas podrían pensar algo tan extraño a la pedagogía como los conceptos de insumos escolares y logro estudiantil, cuando todos los campos habilitados históricamente para pensar y explicar el mundo de la educación niegan este punto de partida. (Gallego, 2013, p. 145)

Producto de este análisis se encuentra que no hay un lugar claro para la función de la pedagogía y de la didáctica, sino solamente un interés porque los estudiantes obtengan

mayores rendimientos en las pruebas estandarizadas o en los indicadores. Como se propuso, a continuación se abordan los procesos de formación académica institucionalizados para ejercer la docencia en Colombia.

## 1.1 Las Normales

La génesis en el país de las Escuelas Normales Superiores (en adelante ENS) tuvo lugar en 1821<sup>10</sup>, antes del acuerdo constitucional de la Gran Colombia. Estas fueron creadas “al servicio de la difusión de conocimientos rudimentarios sobre lectura, escritura, religión y política republicana, necesarios para la consolidación de la República de Colombia” (Zuluaga, 1996, p. 266). Durante la primera mitad del siglo XX fueron las instituciones reconocidas para la formación de los docentes, en congruencia con los modelos y expectativas de educación de todos los países. Sin embargo, “después de los primeros años de la década de 1950, se asiste a una diversificación, entre ellas, las facultades de educación y las universidades pedagógicas” (UNESCO/IESALC, 2004, p. 5).

Rodrigo Parra y Francisco Parra (2015) explican las características de lo que han sido las diferentes tres generaciones de maestros normalistas como consecuencia del proceso de urbanización de las Escuelas Normales; para ellos, la primera generación de maestros tiene un origen y educación inicial rural y agrícola y “la formación normalista los conducía a una primera urbanización de su cultura y su conocimiento” (p. 17); en seguida, en el segundo grupo se encuentran aquellos maestros quienes vivieron el proceso de migración del campo a las pequeñas ciudades. El último grupo, la generación reciente, corresponde a aquellos maestros y estudiantes normalistas más urbanizados, en los que el “mundo digital” se incorpora en su proceso educativo:

En términos de la historia social del país el primer grupo de maestros y estudiantes tiene una visión pedagógica tradicional de características autoritarias. El segundo grupo pertenece a la época moderna y práctica, consecuentemente, una versión moderna de la pedagogía. El tercer grupo nacido durante la época digital o más ampliamente durante la época de la sociedad del conocimiento, ha ido adoptando y construyendo una pedagogía de tipo digital. (Parra, 2015, p. 17)

---

<sup>10</sup> Artículo 15. Se autoriza al mismo Poder Ejecutivo para que mande establecer en las primeras ciudades de Colombia escuelas normales del método lancasteriano o de enseñanza mutua, para que de allí se vaya difundiendo a todas las provincias [...] (Ley N° 1, 1821).

Hoy en día, las ENS “se constituyen en instituciones educativas relevantes por ser formadoras de maestros para la educación preescolar y básica primaria” (MEN, s.f.). Ubicadas en todo el país, en el 2010 el Ministerio de Educación Nacional evaluó la calidad de los programas de formación complementaria en pedagogía en modalidad presencial a 137 ENS, con cuyos resultados autorizó a 99 ENS durante cinco años para que impartieran el programa y condicionó el funcionamiento de otras 38 a que mostraran una mejoría.

El programa de formación complementaria, como su nombre lo indica, extiende con fundamentación pedagógica la enseñanza recibida en la educación preescolar, básica y media. Este proceso de formación del maestro en las escuelas normales superiores se inicia en los grados 10 y 11 con la profundización en pedagogía (véase Art. 112 y 113 de la Ley 115 de 1994). El MEN explica que “la formación complementaria puede darse por medio de dos alternativas: como un capítulo del PEI o integrado completamente al PEI”, siendo lo segundo lo más recomendable. Una vez que los estudiantes hayan aprobado este programa, la Escuela Normal les otorgará el título de “Bachiller Académico con Profundización en Pedagogía”, según lo establecido en la Ley 115 de 1994 (Art. 29, 30 y 31) y en el Decreto 1860 de 1994 (Art. 11).

Esta información se corrobora con la experiencia de una profesora de primaria entrevistada, con 14 años de experiencia, que estudió bachillerato normalista en la Normal Colegio María Auxiliadora del municipio de Soacha, y que después se formó como licenciada con énfasis en lengua castellana<sup>11</sup> y magíster en creación literaria; la profesora afirma que entre las principales materias que cursó en el colegio está la denominada Pedagogía, en la que se abordaron diferentes temas referentes a la historia de la educación en Colombia, el método Montessori, la teoría del aprendizaje de Piaget, entre otros.

Como lo explica el informe de García, Perry, Rodríguez y Saavedra (2014), investigadores de la Fundación Compartir, los programas de formación de docentes ofrecidos por las ENS son programas de bachillerato que ofrecen un ciclo de formación complementario de dos años posteriores al grado 11, en donde los bachilleres se profundizan en las características de la enseñanza. Las ENS otorgan el título de

---

<sup>11</sup> Actualmente es docente en un colegio de categoría A+ —que es la categoría más alta— en Bogotá.

Normalista Superior con énfasis en un área de conocimiento, el cual es válido solamente para enseñar en el nivel de preescolar o en el ciclo de educación básica primaria.

Al respecto, cabe anotar que a pesar de esta limitación normativa para ejercer la docencia solo en preescolar o en el ciclo de educación básica primaria, la información estadística gubernamental sobre el último nivel educativo alcanzado por los docentes y el ciclo en el que enseña revela un panorama distinto. Según el análisis que se realizó en este trabajo con base en la información<sup>12</sup> disponible en la base de datos construida por el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE), en el 2014 el número de docentes —tanto del sector oficial como del no oficial— cuyo último nivel educativo aprobado corresponde a normalista superior era de 35.808 (el 8% de los docentes en el país) distribuidos así: 6.489 en preescolar (el 12% del total de docentes de preescolar), 25.165 en primaria (el 14% del total de docentes de primaria), 2599 en secundaria (el 2% del total de docentes de secundaria) y 399 en media (el 0,71% del total de docentes de media). Para el mismo año, Bogotá registró que el número de docentes normalistas superiores asciende a 1.462 en primaria, 133 en secundaria y 38 en media, lo que equivale al 2,5% de los docentes del Distrito. No obstante de ser un porcentaje bajo, esta información revela que, a pesar de la normatividad señalada anteriormente, los docentes normalistas enseñan en secundaria y media en todos los departamentos del país<sup>13</sup>.

Ahora bien, la estructura del programa de formación complementaria de las ENS están delineadas en el Decreto 3012 de 1997:

*Artículo 4º. Los programas de formación de educadores que ofrezcan las escuelas normales superiores se estructurarán teniendo en cuenta, en especial, el desarrollo armónico de los siguientes núcleos del saber:*

*a) La educabilidad del ser humano, atendiendo su proceso de desarrollo personal y cultural y sus posibilidades de formación y aprendizaje;*

*b) La enseñabilidad de las disciplinas y saberes producidos por la humanidad, en el marco de sus dimensiones histórica, epistemológica, social y cultural, correlacionando el contexto cognitivo, valorativo y social de quien aprende y sus posibilidades de transformación en contenido y estrategias formativas;*

---

<sup>12</sup> Información recolectada en el formulario único censal C-600.

<sup>13</sup> Información sobre bachilleres enseñando en básica y media.

- c) *El currículo, la didáctica, la evaluación, el uso pedagógico de los medios interactivos de comunicación e información y el dominio de una segunda lengua;*
- d) *La estructura histórica y epistemológica de la pedagogía, su interdisciplinariedad y sus posibilidades de construcción y validación de teorías y modelos;*
- e) *Las realidades y tendencias sociales y educativas, de carácter institucional, regional, nacional e internacional;*
- f) *La dimensión ética, cultural y política de la profesión educativa y las consecutivas formativas de la relación pedagógica.*

Ante la pregunta sobre qué otorga la formación complementaria en pedagogía a los futuros docentes, la revisión general realizada de los planes de estudio –descritos a continuación– de las Escuelas Normales Superiores del Distrito<sup>14</sup> muestra algunos elementos comunes: por una parte, un fuerte componente teórico, el cual se ilustra en el estudio de las obras de los autores clásicos de la pedagogía y de enfoques de carácter psicosocial, así como de teorías sobre el aprendizaje, la infancia y la didáctica. Por otra, la práctica pedagógica como componente relevante en el proceso de formación.

**Tabla 1-1: Planes de estudio en profundización en Pedagogía de la Escuela Normal Superior Nuestra Señora de la Paz**

Grado	Temas estudiados bajo el nombre de Pedagogía	Temas estudiados bajo el nombre de Psicología
7°	Culturas urbanas en la ciudad educadora. Cine foro. Características y aportes de las tribus urbanas a la conformación de escenarios pedagógicos. Aproximación grupos focales de tribus urbanas. Evaluación (valoración) proceso desarrollado en el espacio académico.	
8°	Juan Amos Comenio y Rosseau (Características y aportes a la pedagogía). Análisis de los aportes de los diferentes pedagogos a la escuela moderna y contemporánea. Cine foro. Diferenciación y comparación de los	

<sup>14</sup> Se analizaron los planes de estudio de las dos ENS de Bogotá: la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori y la Escuela Normal Superior Nuestra Señora de la Paz.

	distintos aportes pedagógicos a la escuela moderna. Evaluación (valoración) proceso desarrollado en el espacio académico.	
9°	Presentación temática y ruta metodológica segundo bimestre. Contextualización proceso histórico de las escuelas normales en el país. Cine foro. Características históricas conformación de las escuelas normales en el país. Características escuelas normales en el país. Diferentes aportes a la configuración histórica de la ENSNSP.	Presentación cronograma segundo periodo. Definir el concepto de aprendizaje. Tipos de aprendizaje. Introducción a las teorías de aprendizaje. Teorías del aprendizaje. Trabajo final sobre las temáticas de la clase. Notas definitivas del proceso del segundo periodo.
10	Pedagogía y educación. Pedagogía, educación, metodología, didáctica. Práctica pedagógica. Metodología y estrategia.	Presentación del cronograma segundo periodo. Concepto de la personalidad, biografía del autor e introducción a la teoría psicosocial Erick Erickson. Teoría psicosocial Erick Erickson. Socialización de los conceptos trabajados en el taller realizado en las clases anteriores. Actividad resolviendo dudas e inquietudes. Actividad lúdica con cada etapa. Propuesta en la teoría psicosocial. Taller individual sobre la TEORÍA PSICOSOCIAL.
11	Presentación temática y ruta metodológica segundo bimestre. Cine foro. Características de la escuela moderna. Aportes de la escuela moderna a la contemporánea. Reflexión crítica a la escuela moderna.	Presentación del cronograma segundo periodo. Psicología aportes a la educación y al desarrollo integral. Orientación profesional. Cuestionario de intereses. Inteligencias múltiples. Aprendizaje y hábitos de estudio. La entrevista. Notas definitivas del proceso de segundo periodo.

Fuente: Página Web Escuela Normal Superior Nuestra Señora de la Paz – temáticas de II período de 2016.

**Tabla 1-2: Planes de estudio en profundización en Pedagogía de Escuela Normal Superior Distrital María Montessori**

Formación Inicial 10° y 11°	Propedéutico	1 semestre	2 semestre	3 semestre	4 semestre
Infancia	Educación, Pedagogía e Infancia	Educación, Pedagogía e Infancia II	Infancia II	Evaluación y aprendizaje	
Saber	Desarrollo del	Formación de	Enfoques	Evaluación y	

pedagógico	Pensamiento Social	conceptos matemáticos	pedagógicos curriculares	aprendizaje
Contextos pedagógicos	Contexto I: ciudad, aula urbana	Desarrollo del pensamiento en ciencias naturales	Desarrollo del criterio moral	Política educativa y cultura institucional
Investigación educativa y pedagógica	Seminario de investigación y práctica pedagógica	Contexto II: familia y cultura ciudadana	Contexto III: ciudad región	Contexto IV: educación y globalización
			Proyecto de investigación	
			Construcción crítica de investigación y práctica pedagógica	
Primera infancia y ciclo 2	Primera infancia y educación rural	Primera infancia y con NEE	Poblaciones articuladas al proyecto de investigación	
<b>CÁTEDRA MONTESSORIANA</b>				
Articulado con el <b>CAMPO, ARTE, CULTURA Y COMUNICACIÓN</b>				

*Fuente:* Garzón, Osorio y Camelo (2014, p. 918).

En el caso de la Escuela Normal Superior María Montessori, el ciclo profesional<sup>15</sup> planea que

desde una perspectiva crítica, articulada y con sentido de lo humano el plan de estudios del grado noveno está organizado en las áreas de ciencias naturales, ciencias sociales, educación artística, educación física, lengua castellana, matemáticas, educación religiosa, ética y valores, inglés, tecnología e informática y *taller de pedagogía*. Las áreas y asignaturas en las que se profundiza en dos horas para el desarrollo de la jornada única de los estudiantes, en este grado son: geometría, física inicial, inglés, taller de educación artística y *pedagogía*.

El carácter de la Educación Media en la Normal es académico con profundización en educación y pedagogía y comprende las áreas fundamentales de química, física, matemáticas, taller de lectura y escritura, taller de literatura, inglés, ciencias económicas y políticas, filosofía, ética, educación religiosa, educación física, educación artística y pedagogía, esta última conformada por las asignaturas de seminario de investigación, *infancia, saber pedagógico y contexto*.

<sup>15</sup> Integrado por el conjunto de Noveno, Educación Media (10<sup>o</sup> y 11<sup>o</sup>) que constituye la formación inicial de maestros y el Programa de Formación Complementaria.

El Programa de Formación Complementaria, está conformado por dos campos del conocimiento denominados 1. Ciencia y Sociedad 2. Arte, Comunicación y Cultura de acuerdo con el PEI de la Normal. El plan de estudios en Media y el Programa de Formación Complementaria está organizado por semestres según el artículo 31 de la Ley 115, los artículos 90, 34 y 38 del Decreto 1860/94 y la Resolución 15007 del 18 de noviembre de 2008. (Icfes, 2009, p. 13; cursivas fuera del original)<sup>16</sup>

En los años de formación de la educación media, los estudiantes de las ENS reciben un énfasis pedagógico y educativo que se concreta en áreas como la psicología educativa, la historia de la pedagogía, la sociología educativa, entre otras (UNESCO y Universidad Pedagógica Nacional, 2004).

En el proyecto Autobiografías de estudiantes y maestros de las escuelas normales del Tolima, Parra (2015) explica la riqueza y complejidad del proceso de formación de maestros normalistas: más allá de los contenidos disciplinares impartidos o de las horas de práctica asignadas, los estudiantes normalistas están aprendiendo constantemente en todas las actividades de la Escuela Normal:

Los estudiantes normalistas aprenden, claro está, pero al tiempo aprenden a enseñar en las diversas formas que toman las prácticas docentes en las escuelas normales. Aprenden cómo los forman sus maestros y aprenden cómo formar ciudadanos no solamente por medio de las prácticas pedagógicas en escuelas de la localidad, en la que abren canales de comunicación de su experiencia docente fuera de la normal, sino también observando cómo los forman sus maestros en la normal y, a su vez, los maestros de las normales tienen la oportunidad de aprender de los comentarios que hacen sus estudiantes sobre su manera de enseñar (Parra, 2015, p. 14).

Asimismo, el Decreto 3012, del año de 1997, emanado por el MEN, indica que la formación complementaria ofrecida en las ENS debe ofrecer un énfasis en una de las áreas del conocimiento establecidas en la Ley 115 de 1994<sup>17</sup>. Sin embargo, el estudio de

---

<sup>16</sup> Información disponible en <http://normalsuperiormontessori.edu.co/index.php/programas>

<sup>17</sup> Los énfasis pueden ser: Ciencias naturales y educación ambiental; Ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia; Educación artística; Educación ética y en valores

la Unesco y la Universidad Pedagógica Nacional (2004) determina que el énfasis en las áreas de conocimiento ofrecido en las ENS puede ser poco representativo respecto de las otras asignaturas que obligatoriamente deben abordar los normalistas para su desempeño en los niveles de preescolar y educación básica. Es decir, en Colombia, las ENS no cumplen el objetivo de fortalecer la formación de sus estudiantes en un área de conocimiento específica.

De manera más general y extensible a las demás Escuelas Normales Superiores, el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior<sup>18</sup> (2009), en el balance que realizó de los planes de estudio en el documento *Lineamientos para el examen de egreso para normalistas superiores ciclo complementario*, afirma:

No obstante, la diversidad de los planes de estudio analizados se logró determinar en ellos teorías, contenidos, prácticas e intencionalidades comunes que permiten ver una identidad en la formación de maestros. Esta convergencia también se observa en la organización de dos grandes enfoques para el desarrollo de los planes de estudio, que se presentan, en forma general, bajo dos características:

1. Educación problémica, donde se plantean problemas y soluciones posibles según las situaciones educativas.
2. Las disciplinas estructuradas que se concretan en ejes temáticos para la formación de formadores.

Los dos grandes enfoques se concretan en tres conjuntos de conocimientos, temáticas o problemas a saber:

1. En lo pedagógico, como saber fundante<sup>19</sup>, son recurrentes los conceptos de: educación, formación, desarrollo, enseñanza, aprendizaje, evaluación, *práctica pedagógica*, entre otros.

---

humanos; Educación física, recreación y deportes; Educación religiosa; Humanidades, lengua castellana e idiomas extranjeros; Matemáticas; Tecnología e informática.

<sup>18</sup> Hoy denominado Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes).

<sup>19</sup> Más adelante en el documento explican la pedagogía como disciplina fundante, que debe entenderse como un saber científico, que alcanza su nivel científico, en tanto “sistematiza los conocimientos sobre el fenómeno educativo, cuando emplea el método científico de investigación con el objetivo de describir, comprender y en última instancia explicar dicho fenómeno. Y a la vez reunir todos los elementos conducentes al ejercicio de una verdadera praxis pedagógica” (Bedoya, 2005, p. 90).

2. En lo referente a investigación se enfoca a: fundamentos, líneas, proyectos, interdisciplinariedad e integración científica.

3. Lo que tiene que ver con gestión escolar comprende: políticas educativas, planeación escolar, evaluación institucional, planes de mejoramiento y programas de extensión.

Estos tres conjuntos de conocimientos, temáticas o problemas -relacionadas con los núcleos del saber serán fundamentales en la determinación de las áreas y componentes que se evaluarán en la prueba examen para Normalistas Superiores, pues su fundamentación y resignificación en los diferentes planes de estudios son evidentes y permiten tener un marco de referencia común en el que subyacen estructuras académicas congruentes, coherentes y pertinentes de las Escuelas Normales Superiores de todo el país.

El carácter teórico - práctico propio de la pedagogía y su interdisciplinariedad vinculan indiscutiblemente la investigación como eje transversal de la formación del maestro, por lo cual el contacto investigativo con la realidad y con la teoría se convierten en una actividad ineludible de los programas de Normalistas Superiores. Así, lo teórico - práctico, la interdisciplinariedad y la investigación se transforman en factores que consolidan la identidad de la profesión del docente y se constituyen en elementos fundamentales de su formación permanente. (Cursiva fuera del original)

En este punto es necesario comentar que el reconocimiento del Icfes de que “lo teórico - práctico, la interdisciplinariedad y la investigación se transforman en factores que consolidan la identidad de la profesión del docente y se constituyen en elementos fundamentales de su formación permanente” contrasta, como se anotará más adelante, con las características del examen de ingreso a la carrera docente, en lo que tiene que ver con la calificación asignada a estos componentes —en unos casos nula— y los planes de estudio de los diplomados en pedagogía que deben cursar los profesionales no licenciados (en adelante PNL). Como se explicará, esta formación con un gran componente práctico marca una diferencia fundamental entre ellos y la que reciben los PNL.

Para concluir este apartado, es necesario resaltar que la práctica pedagógica ocupa un lugar central en este proceso formativo. Por un lado, es parte de la declaración de principios de las ENS:

Se entiende la práctica pedagógica como el ejercicio de la enseñanza desde las relaciones entre el sujeto maestro, el saber disciplinar y los estudiantes. En la Escuela Normal, conscientes de que a través de la escritura y el registro de las experiencias pedagógicas (REPE), como el espacio concreto en el que los jóvenes maestros en formación, pueden pensarse, cuestionarse y cuestionar, desde unas posturas conceptuales propias de su nivel de formación. Su sentido es permitirles una mirada a su propia práctica desde la mediación del registro; provocar procesos de investigación en el aula e incidir en diferentes dimensiones. (ENS Nuestra Señora de la Paz, 2014)

Si se concibe la práctica pedagógica como una entidad compleja y en el caso de la Normal Superior como *eje de la formación del futuro educador*, donde se establecen vínculos permanentes con las realidades educativas permitiéndole construir conocimiento, a partir de la reflexión en y sobre la práctica en contraste con sus concepciones y creencias. (ENS María Montessori, 2012)

Por otro lado, se debe llamar la atención sobre el hecho de que la potencialidad de las ENS para la formación de docentes en el país en relación con el resto del sistema educativo radica precisamente en la práctica pedagógica, en cuanto lugar por excelencia para fortalecer la práctica docente desde un momento muy temprano de la formación en el sistema educativo:

Creemos que existe un número importante de normales de buena calidad que pueden contribuir a la formación de educación superior en las regiones. Además, estas instituciones tienen una gran fortaleza y es la experiencia que ofrecen para hacer prácticas docentes. Por lo tanto, creemos que una posibilidad es que las ENS sobresalientes puedan aliarse con instituciones de educación superior para ofrecer programas integrales de licenciatura. Un segundo propósito que pueden cumplir las normales en un escenario como éste es el de proveer cursos de formación en servicio, ya que el hecho de que sean colegios con todos

los grados las hace un lugar excepcional para la práctica docente.  
(Compartir, 2014, p. 288)<sup>20</sup>

Como se puede observar, la función dentro del sistema nacional de formación docente de las ENS está limitada hoy en día en número y en los vínculos que tienen con las otras modalidades de formación docente. Sin embargo, siguen teniendo reconocimiento desde el gobierno y la investigación académica en cuanto a la formación pedagógica que otorgan, a la posibilidad de aprender sobre el ejercicio docente por medio de la investigación y la reflexión sobre la práctica, y que al compartir saberes pedagógicos comunes con las facultades de educación pueden trabajar de manera conjunta.

Esta mirada a las ENS y la importancia que les otorgan a la pedagogía, a la práctica y a la investigación pedagógicas contrasta con el discurso incipiente sobre la formación en pedagogía que deben adquirir los profesionales no licenciados en su ingreso a la carrera docente y, aún más, con su poca presencia en el Decreto 1278; similarmente, como veremos más adelante, contrasta con lo que distintas entidades universitarias ofrecen como formación en pedagogía a los profesionales no licenciados. En el marco de la discusión que plantea este trabajo sobre la función de la pedagogía en las experiencias de ingreso de los profesionales no licenciados, vale la pena tener en mente que “la pertinencia y centralidad del saber pedagógico en la formación docente impartida en las escuelas normales es un elemento de debate en el marco del nuevo estatuto de la profesión docente en Colombia” (Montoya, 2013, p. 184).

## 1.2 Las facultades de educación

Como se expuso al comienzo de este capítulo, en el modelo de eficacia escolar, el docente se constituye como un insumo central para el mejoramiento de la calidad educativa en el que prevalece el conocimiento disciplinar sobre el pedagógico. Por lo

---

<sup>20</sup> En este punto es necesario reconocer que el Informe Compartir ha sido objeto de críticas por parte de varios sectores académicos y docentes. Alejandro Gallego (2013), profesor de la Universidad Pedagógica Nacional y miembro del grupo Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia explica cómo el informe se restringe a una mirada desde la economía de la educación que “desconoce eventos, escritos oficiales y alternativos en los que se formulan propuestas para mejorar la calidad de la educación”. Gallego también argumenta que este informe propone cambios en la educación sin alterar las normas vigentes, usa el recurso de “prueba científica” para realizar sus recomendaciones, descarta los factores sociodemográficos como realidades presentes a la hora de generar un cambio educativo, y se orienta al producto y no al proceso.

tanto, es necesario analizar las características generales de la formación inicial de los profesionales licenciados, otorgadas en las facultades de educación, y revisar las críticas sobre la calidad de sus egresados que sustentan tácitamente la vinculación de los PNL al ejercicio docente en educación básica y media.

Desde la década de 1990 el discurso político sobre la educación ha girado alrededor de la noción de calidad educativa. Desde esta perspectiva, mejorar la formación de los docentes se considera una estrategia central para el mejoramiento de los resultados del sistema educativo y un imperativo del gobierno central, puesto que algunos estudios han revelado deficiencias en los programas de formación docente en el país:

[...] los análisis realizados muestran que las competencias en Escritura, Razonamiento Cuantitativo y Competencias Ciudadanas de los graduados de programas de formación de docentes (medidas a través de la Prueba Saber Pro) son inferiores a los graduados de otras carreras –con excepción de los resultados en el área de Lectura en donde no existen diferencias–. (Compartir, 2014, p. 17)<sup>21</sup>

El artículo académico “¿Quiénes eligen carreras de educación en Colombia? Caracterización desde el desempeño en las Pruebas Saber 11<sup>o</sup>” (Bonilla, Cardona-Sosa y Ospina, 2014), ilustra no solo la falta de investigación sobre las competencias académicas de los profesionales en educación<sup>22</sup>, sino que también concluye que hay una relación inversa entre el desempeño en la prueba de Estado Saber 11<sup>o</sup> y la probabilidad de estudiar o graduarse en un programa en el área de educación, siendo esta diferencia aún mayor para las mujeres. Valga aclarar que para llegar a esta conclusión, el estudio emplea el desempeño académico de los individuos que eligen carreras pedagógicas antes de estudiarlas como proxy<sup>23</sup> de la habilidad del docente, ya que de acuerdo con la literatura los resultados en las pruebas estandarizadas son un buen predictor del desempeño docente en el aula (Eide, Goldhaber y Brewer, 2004). Además, Barón et al.

---

<sup>21</sup> Es importante resaltar que quedan por fuera del análisis otras competencias y conocimientos desarrollados en los programas de licenciatura por fuera de la prueba SABER PRO.

<sup>22</sup> Si no se conocen las “competencias académicas de los profesionales licenciados en educación” cabe cuestionar el argumento de la baja calidad académica de los docentes.

<sup>23</sup> Una variable proxy es una variable fácil de medir que se utiliza en lugar de una variable que no se puede medir directamente o es difícil de medir. La variable proxy puede ser algo que no es de ningún gran interés en sí, sino que tiene una estrecha correlación con la variable de interés (Frost, 2011).

(2014) encontraron que “existe una relación entre el puntaje en las pruebas Saber 11º y la decisión de estudiar carreras pedagógicas, soportada en evidencia que revela que aun controlando por diferentes factores hay una tendencia clara de los estudiantes con bajo desempeño a seleccionar carreras en educación” (p. 136). Estas conclusiones representan un reto para la calidad de los programas de licenciatura, ya que se les impone entonces compensar los vacíos que desde la educación básica y media tienen los nuevos universitarios.

Ahora bien, García et al. (2014) sostienen por su parte que la alta presencia de este tipo de graduados plantea dos caminos para la mejora de la calidad de la educación: *i)* mejorar estos programas o *ii)* atraer otros profesionales a la carrera docente. Sin embargo no prevén las grandes diferencias entre estas dos alternativas de mejoramiento y sus consecuencias.

Al respecto habría que resaltar por lo menos dos implicaciones: en primer lugar, para mejorar los programas se requiere garantizar una vinculación de planta de tiempo completo de la mayoría del profesorado formador, concentrado en la universidad, de tal modo que le permita dedicar una gran parte de su tiempo a la investigación, en cuyos proyectos participarían los futuros docentes. En segundo lugar, para “atraer a otros profesionales” será necesario buscar una equiparación salarial, para que realmente sea “atractivo”.

Y si bien García et al. (2014) afirman que la mayoría de los docentes del sector público en Colombia provienen de un programa específico de formación de docentes (53%), cabe la crítica de que mejorar la calidad de estos programas trasciende la obtención de resultados más altos en las pruebas estandarizadas: es necesario tener en cuenta que los programas de licenciatura ofrecidos por las diferentes Instituciones de Educación Superior (IES) son heterogéneos en cuanto a su duración (dependiendo si son diurnos, o nocturnos, presenciales o a distancia), áreas o niveles y en el énfasis que dan a la investigación pedagógica, entre otros aspectos. El análisis cuantitativo de las facultades

de educación en Colombia<sup>24</sup> muestra que en el año 2016 se encontraban activos alrededor de 979 programas de educación en los niveles académicos de pregrado — formación técnica profesional, tecnológica, universitaria— y posgrado —especialización, maestría y doctorado—. De estos, 495 pregrados otorgan el título de licenciado y son ofrecidos en diferentes universidades e instituciones universitarias/escuelas tecnológicas con énfasis, períodos de duración —semestral, periodos, anual—, tipo de institución oferente —oficial, privada— y metodologías diferentes como presencial, a distancia (tradicional) o virtual. De estas instituciones, 37 son oficiales y aproximadamente 57 son privadas. En el posible escenario de plantear la formación docente como estrategia para el mejoramiento de la educación, llama la atención que de los 480 programas de pregrado de licenciatura solo haya 110 (23%) que actualmente tienen la acreditación de alta calidad otorgada por el Consejo Nacional de Acreditación.

El bajo número de programas de pregrado con registro de alta calidad acreditado revela vacíos en la consolidación de un sistema nacional de formación inicial de docentes, respecto a con unos estándares básicos comunes. En este panorama, en agosto de 2014 el Ministerio de Educación Nacional publicó los lineamientos de calidad para las licenciaturas en educación (programas de formación inicial de maestros), en los cuales enfatizó en la necesidad de fortalecer las competencias para enseñar, formar y evaluar. Además consideró que

- La duración de los programas será de cinco años y en ellos ha de prevalecer la práctica como eje central de la formación.
- Las prácticas deben incorporarse a los programas desde el tercer semestre con actividades de observación e incrementarse exponencialmente hasta ocupar el centro de la formación.
- Las prácticas deben ser supervisadas y acompañadas por profesores responsables de ellas y específicamente designados para el efecto.
- Disponer de ambientes de aprendizaje para el desarrollo de las prácticas desde el segundo año del plan de estudios.
- Priorizar la investigación sobre las prácticas pedagógicas para lograr su

---

<sup>24</sup> Este análisis se basa en la información arrojada por la consulta en Sistema Nacional de Información de la Educación Superior SNIES acerca de los programas activos a nivel académico de pregrado y nivel de formación universitaria en todo el país, en donde el área de conocimiento se refiere a ciencias de la educación. La información discriminada se puede consultar en <http://snies.mineducacion.gov.co/consultasnies/programa#>.

calidad, articulación y pertinencia con la diversidad de ambientes de aprendizaje, y mejorar los aprendizajes de los alumnos. (Ministerio de Educación Nacional, 2014, p. 33)

Aparte de señalar que estos lineamientos le dan relevancia a la práctica pedagógica y a la investigación en el proceso de formación inicial docente, en lo cual coinciden con el análisis realizado a las ENS, vale la pena reflexionar un poco más sobre el último punto mencionado, el de la investigación sobre las prácticas pedagógicas. El Ministerio de Educación Nacional (2014) afirma que

En cuanto a la investigación, en las facultades de educación (y en la educación superior en general), lamentablemente, y en especial en la última década, ha estado marcada por una exagerada actitud cientificista propia de países con bajo desarrollo investigativo, con el consecuente desarraigo de nuestra propia realidad y la creación de líneas de investigación dedicadas a áreas y temas que corresponden más a problemas, intereses y necesidades ajenas al contexto colombiano. (p. 9)

Más crítico aún es que en muchos casos ni siquiera se ha consolidado la investigación en las facultades de educación. En el marco de esta tesis se revisó la base de datos de los grupos de investigación por área del conocimiento Ciencias Sociales, el subgrupo Ciencias de la Educación, clasificados en la convocatoria 737 de 2015 de Colciencias. Debido a que la información sobre las líneas de investigación y ciudades de procedencia no presenta la opción de ser descargada en un formato de bases de datos fue necesario revisar la información de cada uno de grupos de investigación y sistematizarla en un archivo Excel. Se determinó que el número de grupos registrado totales fue de 349, de los cuales solamente 9 están clasificados en la categoría A1 —la más alta—, 65 en categoría A, 65 en categoría B, 126 en categoría C, 75 en categoría D, y 9 no están clasificados en ninguna categoría. En el Anexo K se presenta la información sobre los grupos de investigación en educación avalados por Colciencias en la convocatoria 737 de 2015, desagregada por la categoría en la que se clasifica, sus líneas de investigación declaradas y la ciudad de la que proviene el grupo.

Una vez revisados una a una las características de estos grupos sobresale como ya se mencionó la poca cantidad de grupos clasificados en la categoría más alta, debido a que no cumplen la totalidad de los requisitos siguientes, esto es, son grupos relativamente nuevos, sus investigadores son pocos reconocidos, entre otras condiciones:

- Tener un Indicador de Grupo que le permita estar en el Cuartil 1 (25% superior).
- Tener un indicador de Productos TOP que le permita estar en el Cuartil 1 (25% superior).
- Tener un indicador de Productos Apropriación Social del Conocimiento mayor que Cero (0).
- Tener un indicador de Productos de actividades relacionadas con la Formación de Recurso Humano - Tipo A mayor que Cero (0).
- Tener un (1) Investigador Sénior o Asociado como integrante del Grupo, que esté vinculado de manera contractual en una institución que haga parte del Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología y que resida en Colombia.
- Tener un (1) indicador de Cohesión mayor que Cero (0).
- Tener al menos 5 años de existencia. (Colciencias, 2015, p. 77)

También, la revisión hecha para esta investigación de las ciudades y departamentos de procedencia de estos grupos revela fuertes desigualdades en cuanto a la distribución de los lugares en donde se investiga en el país, estando la mayoría de grupos concentrados en Bogotá, y con una diferencia bastante grande, en Medellín, Cali y Barranquilla. La tabla siguiente presenta la información completa desagregada por departamentos.

**Tabla 1-3: Distribución de grupos de investigación en educación avalados por Colciencias, convocatoria 737 de 2015, según departamento de procedencia**

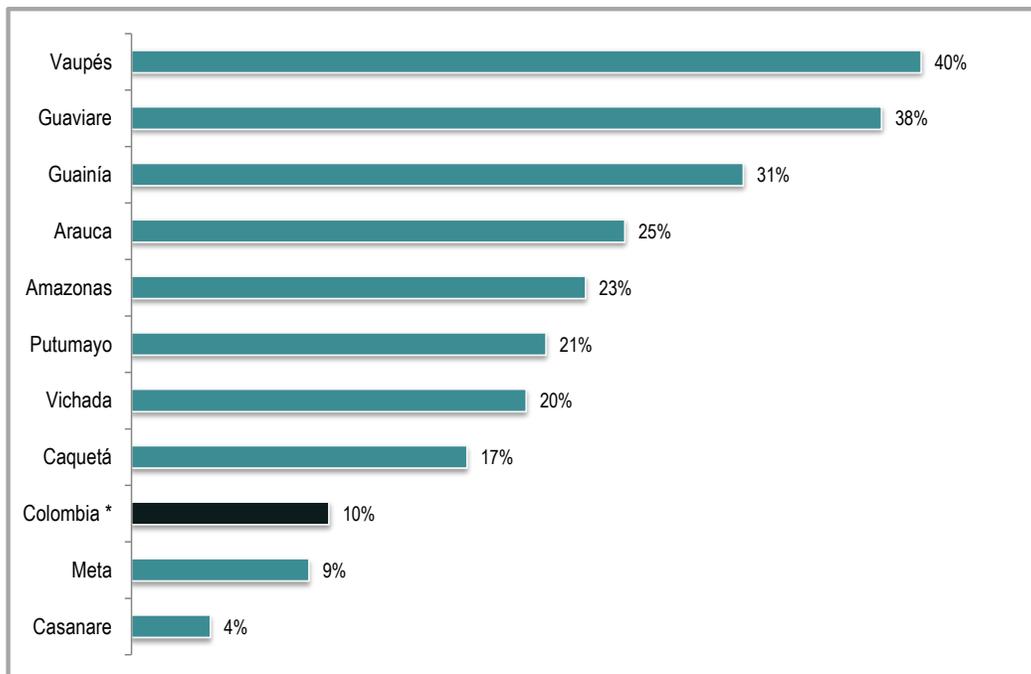
Departamento (Ciudades)	Número de grupos
Distrito Capital (Bogotá)	151
Antioquia (Medellín, Bello, Caldas, Rionegro, Santa Rosa de Osos)	40
Boyacá (Tunja, Duitama, Chiquinquirá)	17

Atlántico (Barranquilla, Puerto Colombia, Soledad)	17
Valle (Cali, Palmira)	15
Caldas (Manizales)	12
Nariño (Pasto)	12
Santander (Bucaramanga, Floridablanca, San Gil)	11
Norte de Santander (Cúcuta, Pamplona, Ocaña)	11
Magdalena (Santa Marta)	8
Guajira (Riohacha, Distracción, Maicao)	7
Tolima (Ibagué, Espinal)	6
Risaralda (Pereira)	6
Cauca (Popayán)	5
Bolívar (Cartagena)	5
Sucre (Sincelejo)	4
Huila (Neiva)	4
César (Valledupar)	3
Quindío (Armenia)	3
Cundinamarca (Chía)	3
Meta (Villavicencio)	3
Caquetá (Florencia)	3
Córdoba (Montería)	2
Chocó (Quibdó)	1
<b>Total</b>	<b>349</b>

*Fuente:* Elaboración propia con base en la consulta de la plataforma ScienTI – Colombia,

Como se puede observar, en los departamentos de Amazonas, Arauca, Guainía, Guaviare, Putumayo, San Andrés y Providencia, Vaupés, Vichada y Casanare no hay grupos registrados en educación. Este hecho preocupa ya que son departamentos –con excepción de San Andrés y Providencia– que tienen el mayor porcentaje de población en edad escolar por fuera del sistema educativo, según como se observa en la presentación realizada por Corpoeducación elaborada con base en datos del MEN (2011):

**Figura 1-1: Porcentaje (%) población en edad escolar por fuera del sistema educativo (2010)**



*Fuente:* Corpoeducación (2011) con base en datos del MEN (2011) Plan Sectorial 2011 – 2014 Documento Borrador (\*) Cálculo para Colombia con base en MEN (2011) y DANE

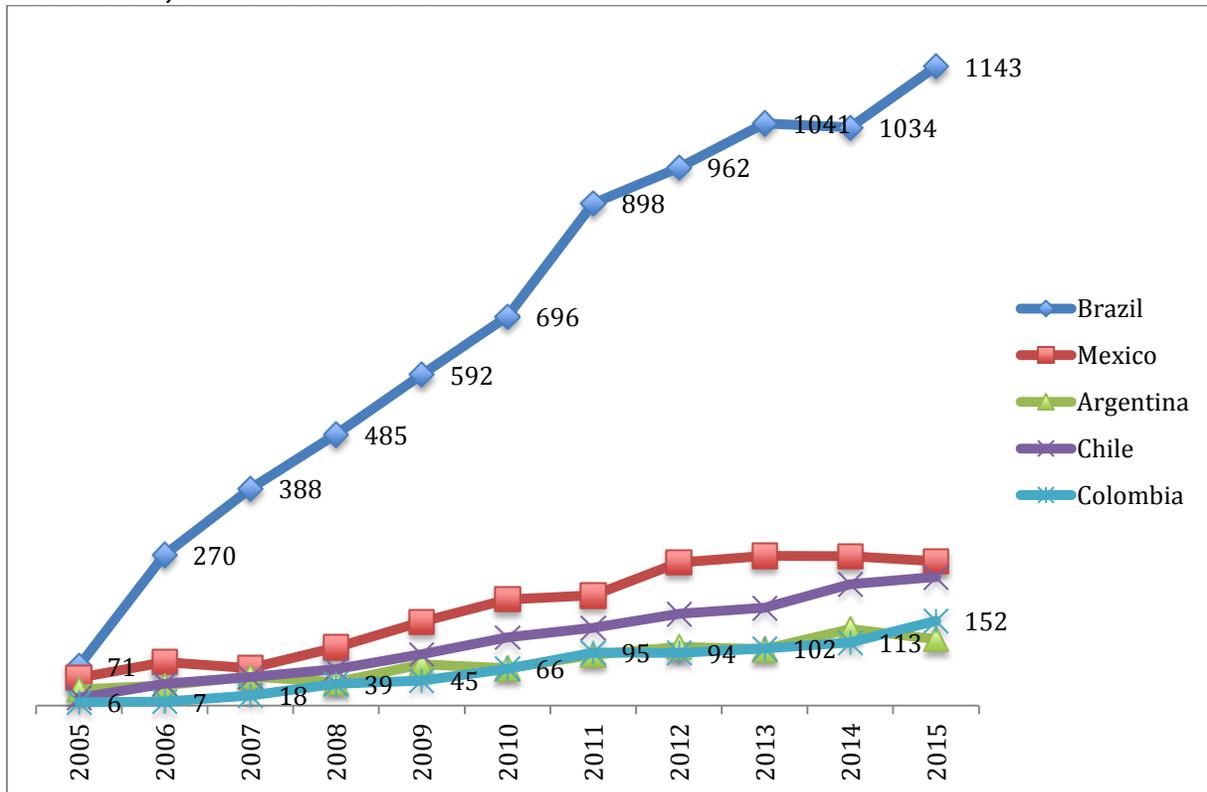
Las líneas temáticas declaradas por los grupos son diversas y se pueden resumir en investigación en: formación docente, cognición, currículo, tecnologías de la información y la comunicación, didácticas específicas en diferentes disciplinas, gestión educativa, políticas educativas, etnoeducación, evaluación. Muy pocos grupos declararon líneas de investigación sobre evaluación o acompañamiento formativo a docentes en educación básica, media o superior, formación para la enseñanza en contextos socialmente desfavorecidos, o impacto de programas. Sólo un grupo declaró investigar en educación aplicado al posconflicto.

La revisión realizada para este trabajo del indicador *SCImago Journal & Country Rank* (SJR)<sup>25</sup> en el lapso de esta investigación (2005 – 2014), filtrando la información relativa a Colombia en el área de Ciencias Sociales y la categoría Educación, se encontró que si

<sup>25</sup> El Scimago Journal Rank (SJR) es un indicador bibliométrico de citación sobre revistas científicas, análogo al Impact Factor de Eugene Garfield, lanzado en 2007 por los españoles Felix de Moya Anegón y Vicente Guerrero Bote, del grupo de investigación SCImago. “[...] se basa en ponderar las revistas citantes en función de su prestigio a través de un proceso de cálculo iterativo; A diferencia de *Eigen* [un indicador de impacto análogo] usa una ventana de citación de tres años y además del número de citas tiene en cuenta en su cálculo los documentos publicados en el año por cada revista” (Torres-Salinas, D. y Jiménez-Contreras E., 2010, p. 204).

bien es pequeño, comparado con otros países de la región como por ejemplo Brasil, México y Chile (ver Figura 1-2), el número de documentos publicados en el área de educación en el país, durante los últimos años han venido aumentando paulatinamente el número de publicaciones (En el Anexo L se encuentra la información desagregada para el resto de países de latinoamérica):

**Figura 1-2: Número de documentos publicados en revistas académicas, en educación, entre 2005 - 2015**



*Fuente:* Elaboración propia con base en datos provenientes de SCImago Country Rank

**Tabla 1-4: Documentos publicados en Colombia en revistas académicas (revisadas por pares) registradas en Scopus, categoría Educación durante el periodo 2005 - 2015**

Año	Número de documentos
2005	6
2006	7
2007	18
2008	39
2009	45
2010	66
2011	95
2012	94
2013	102

2014	113
2015	152

*Fuente:* Elaboración propia con base en datos provenientes de SCImago Country Rank.

No obstante, sería desmedido culpar a estas facultades por la falta de compromiso con la investigación, ya que existen condiciones estructurales que imposibilitan esta práctica. Lo anterior supone que profesores universitarios y estudiantes cuenten con el tiempo y la inversión suficiente destinada a la investigación. En el caso de las facultades de educación se ha identificado que la investigación educativa es débil, entre otras causas porque “el plan de estudios está saturado de asignaturas y contenidos [...], [y por] la falta de capacitación de los docentes en el campo investigativo” (Tamayo, 1995).

Hernández, Niño, Escobar, Bernal y López (2013) refieren esta situación en la investigación en Colombia así:

La investigación no puede ser una simple exigencia de la institución a los profesores; es necesario que efectivamente se promueva y se apoye; que la institución reconozca el tiempo que requiere y aporte los recursos necesarios. Se requiere un ambiente adecuado para conformar grupos de trabajo, para compartir los resultados y discutir sobre ellos y para mantener contacto con las comunidades académicas. Si una institución pretende promover la investigación debería partir de abrir suficiente espacio en la jornada laboral para ella; asegurar el acceso de los investigadores a revistas especializadas; contar con recursos informáticos y con infraestructura adecuados a la naturaleza de los temas de investigación; fortalecer los vínculos con otras instituciones y apoyar las actividades que aseguren la relación permanente de los profesores investigadores con las comunidades académicas a las que pertenecen; realizar convocatorias y, si es del caso, apoyar a los docentes en la formulación de los problemas y en la presentación y difusión de los resultados de su trabajo. Por ello es importante el contexto organizacional, normativo y financiero en que se expresa el compromiso institucional con la investigación. (2013, p. 58)<sup>26</sup>

---

<sup>26</sup> En países como Finlandia, la obligatoriedad de la tesis está asociada con la importancia otorgada a la investigación en la formación docente. Se hace investigación en el cotidiano sobre

En la reflexión de la mesa liderada en 2015 por ASCOFADE y la Secretaría de Educación de Bogotá sobre la proporción que tienen la formación disciplinar, la investigación y los escenarios de práctica en la política de formación de los maestros del Distrito se concluye:

Cabe destacar la baja proporción que se le asigna a la investigación en los diferentes programas de formación, pero también se precisa la necesidad de reformular la política de investigación del país en cuanto ha desestimulado en los últimos años la investigación en las ciencias sociales y humanas, lo que debilita también la posibilidad de formación en investigación en la que se ponga en evidencia la necesidad de cultivar, incentivar en los docentes en formación una mirada reflexiva frente a los procesos de investigación como sentido que orienta la práctica docente. (ASCOFADE/Secretaría de Educación de Bogotá, 2015, p. 5)

De igual forma, el Ministerio dispuso que debido a la importancia dada a la práctica, todos los programas de pregrado deben ser presenciales<sup>27</sup>. Sin embargo, la propuesta ha sido fuertemente criticada desde diferentes sectores, como por ejemplo Fecode y la Asociación Colombiana de Facultades de Educación (ASCOFADE):

3. Se desconocen los criterios con los cuales se establecen las denominaciones de los programas de Licenciatura, en tanto no se precisan si estas corresponden al objeto de estudio, al propósito de formación, al nivel escolar, a la población que atiende, a sus momentos del desarrollo o a las disciplinas del conocimiento. [...] 5. El proyecto de resolución mencionado<sup>28</sup> plantea exigencias para la formación de licenciados, las cuales deben ser extendidos a profesionales no

---

las realidades del aula, las necesidades de los estudiantes, las dificultades de los aprendizajes de los niños y en general, diversos aspectos de la didáctica. Véase: [http://www.colombiaaprende.edu.co/html/productos/1685/articles-312233\\_documentoabaseop.pdf](http://www.colombiaaprende.edu.co/html/productos/1685/articles-312233_documentoabaseop.pdf).

<sup>27</sup> Igualmente, la investigación “El sistema educativo colombiano: rutas posibles para su integración en el marco del aseguramiento de la calidad”, liderado por un grupo de investigación de la Universidad Nacional, en el año 2014, plantea que la educación a distancia en la formación de los docentes presenta grandes problemas de calidad.

<sup>28</sup> Referido al proyecto de resolución dictado por el Ministerio de Educación Nacional, “*Por el cual se establecen las características específicas de calidad de los programas de licenciatura en el marco de las condiciones de calidad para obtener el registro calificado*”.

licenciados. De acuerdo con la legislación colombiana, estos últimos pueden ejercer como docentes, pese a que tales exigencias no pueden ser subsanadas con un breve curso de pedagogía. (ASCOFADE, 2015).

Asimismo, otros sectores académicos se han manifestado:

Los nuevos anuncios del MEN muestran que una vez más, como es crónico entre nosotros, no reaccionamos con estrategias sino con ocurrencias [...] Después de años de la educación a distancia hoy amanecemos con noticia de que se va a prohibir para maestros “para garantizar calidad”. (Wasserman, 2014; citado por *Semana*, 2014)

En conclusión, el gobierno plantea unos lineamientos muy generales que no desarrollan de qué manera se materializarían en la práctica sus propuestas, y a todas luces están alejados de las posibilidades y dinámicas concretas de las facultades, como la acreditación, la vinculación laboral de los docentes universitarios, en el presupuesto de las instituciones públicas e incluso el lugar que tiene la investigación en ciencias sociales en el Sistema Nacional de Investigación (*i. e.*, número de grupos de investigación registrados, publicaciones acreditadas, recursos otorgados). Además, si bien existen propuestas recientes por parte del Ministerio de Educación para regularizar unos mínimos componentes de los programas ofrecidos en las Facultades de Educación, hasta el momento sigue habiendo grandes diferencias en las características de estos programas, de manera que en la práctica no se identifica claramente qué aspectos comunes otorgan las licenciaturas a los estudiantes, aun cuando se enfatiza en el importante papel que tienen las prácticas docentes, las materias relacionadas con la pedagogía, el fomento de la práctica investigativa, entre otros aspectos.

### **1.3 Los modelos alternativos (Certificación alternativa)**

Otras de las posibles rutas de formación docente son los diplomados en pedagogía. De conformidad con lo dispuesto en el artículo 7 del Decreto 1278 de 2002, para ingresar al servicio educativo estatal se requiere “poseer título de licenciado o profesional expedido por una institución de educación superior debidamente reconocida por el Estado o título de normalista superior”. Sin embargo, la normatividad no menciona los fundamentos conceptuales o prácticos sobre los cuales se considera que los profesionales con título diferente al de licenciado en educación pueden ejercer idóneamente la docencia. Las

únicas dos diferencias en cuanto al tratamiento en el concurso de ingreso a la carrera docente es que los profesionales no licenciados solo pueden ejercer la función docente en los niveles, ciclos y áreas afines a su formación, así:

**Tabla 1-5: Relación entre la formación profesional y los ciclos y áreas posibles de desempeño docente**

Nivel/Ciclo/Área	Título Profesional
Ciencias Naturales y Educación Ambiental	Agronomía, Biología, Microbiología, Química, Ecología, Ingenierías: Ambiental, Química, Agrícola, Forestal y de Petróleos.
Ciencias Sociales	Geografía, Historia, Sociología.
Educación Artística – Artes Plásticas	Arquitectura, Diseño Gráfico, Artes Plásticas o Bellas Artes.
Educación Artística – Artes Escénicas	Artes Visuales, Artes Escénicas, Arte Dramático o Bellas Artes.
Educación Artística – Música	Música o Bellas Artes.
Educación Artística – Danzas	Artes Escénicas, Bellas Artes.
Educación Religiosa	Teología, Filosofía, Estudios Religiosos y Ciencias Bíblicas.
Educación Ética y Valores	Filosofía, Teología, Estudios Religiosos.
Humanidades y Lengua Castellana	Lenguas Modernas, Literatura, Lingüística y Filología.
Idioma Extranjero – Inglés	Lenguas Modernas, Literatura Inglesa, Filología e Idiomas, Traducción inglés.
Matemáticas	Estadística, Matemáticas, Ingenierías.
Tecnología e Informática	Ingenierías de Sistemas, Telemática, Eléctrica, Electrónica, Telecomunicaciones, Administrador de Sistemas de Información, Diseño Industrial.
Educación Física, Recreación y Deporte	Entrenamiento y/o Administración Deportiva, Deportes.
Ciencias Naturales – Química	Química, Microbiología, Bacteriología, Ingenierías: Sanitaria, de Alimentos, Química y de Petróleos.
Ciencias Naturales – Física	Física, Geología, Ingenierías: Civil, Mecánica, Eléctrica, Electrónica, de Materiales, Mecatrónica, de Petróleos, Automatización Electrónica.
Filosofía	Filosofía, Teología.
Ciencias Económicas y Políticas	Administración: de Empresas, Pública y Financiera; Finanzas, Relaciones Internacionales, Negociación Internacional, Ciencias Políticas, Derecho, Economía, Geografía, Historia, Sociología, Antropología y Contaduría Pública.

*Fuente:* Comisión Nacional del Servicio Civil, convocatorias N.º 136 a 220 de 2012 – Docentes y Directivos Docentes – Población Mayoritaria.

También, al finalizar el período de prueba el profesional no licenciado debe acreditar un

programa de pedagogía que tiene como fin:

- a) *La consolidación de una visión de sí mismo, de su profesión y de la responsabilidad del ejercicio de la docencia, orientada por valores éticos;*
- b) *La construcción personal y profesional de una fundamentación pedagógica y una actitud de formación permanente que redunde en el mejoramiento progresivo de su práctica educativa;*
- c) *El desarrollo de una comprensión del mundo, del país y de su entorno, que tenga en cuenta las características territoriales y las diferencias culturales;*
- d) *La apropiación de herramientas que faciliten la organización de ambientes y el diseño de situaciones pedagógicas que permitan a los profesionales no licenciados y a los educandos, comprender la realidad y actuar para transformarla. (Decreto 2035 de 2005, Art. 2)*

En cuanto a los aspectos curriculares del programa, el decreto señala

*Artículo 4o. Aspectos curriculares del programa. Las instituciones de educación superior que ofrezcan el programa de pedagogía estructurarán un conjunto de acciones formativas, que tengan en cuenta:*

- a) *Las competencias pedagógicas: saber enseñar, organizar, desarrollar y dirigir situaciones y ambientes de aprendizaje; evaluar, proponer, desarrollar y sistematizar nuevas estrategias de aprendizaje y articular la práctica pedagógica con los contextos;*
- b) *Los cambios físicos y psicológicos que se producen en el desarrollo de niñas, niños y jóvenes, y su relación con los procesos de aprendizaje;*
- c) *Las bases conceptuales y prácticas de la pedagogía, su interdisciplinariedad, la organización curricular y el uso de los recursos de aprendizaje y de los medios interactivos de comunicación e información;*
- d) *La profundización de nuevas teorías, enfoques, modelos, metodologías o estrategias en el campo de la educación, la pedagogía, las didácticas y las nuevas tecnologías, relacionadas con la práctica profesional del educador;*
- e) *Los fundamentos de la evaluación, teniendo en cuenta sus diferentes usos: diagnóstico, seguimiento y mejoramiento de los procesos formativos, de desempeño docente y directivo, y desarrollo institucional.*

Se puede afirmar, entonces, que en el decreto se presume que después del período de prueba los profesionales no licenciados adquieren la suficiente formación en saberes

como la pedagogía, la didáctica y la gestión escolar para articularlos armoniosa y activamente con sus conocimientos disciplinares previos; más aún, se supone que este período y el diplomado les ayuda a construir identidad e idoneidad docente y les permite desempeñarse laboralmente con éxito. Sin embargo, en los lineamientos de política del Sistema Colombiano de Formación de Educadores se afirma:

Al ser una estructura normativa reciente la que da cabida a los programas de pedagogía para no licenciados; se precisa una mirada reflexiva de la calidad de los programas que se ofertan, en donde se valore el alcance de los objetivos de la formación pedagógica requerida en los límites de créditos dispuestos. Es necesario estudiar la comparabilidad de la profundidad de la formación con respecto a las licenciaturas en cuanto a competencias pedagógicas, los procesos de aprendizaje y la particularidad de las poblaciones; así como las bases epistemológicas de la pedagogía, la interdisciplinariedad, el currículo, las metodologías y estrategias didácticas y los procesos de evaluación. (Ministerio de Educación Nacional, 2013, p. 79)

Como se verá más adelante, en el balance que se hace en el tercer capítulo de este trabajo sobre el diplomado para PNL como uno de los mecanismos de formación acreditados, hasta el momento no se ha consolidado una herramienta para monitorear la calidad de estos programas.

Con este escenario cabe preguntarse si estos diplomados en pedagogía realmente equiparan la formación inicial en pedagogía, entendida como disciplina científica, de los profesionales licenciados o si simplemente reúnen un vademécum de conceptos y estrategias para la enseñanza en el aula.

Ahora bien, el punto de partida que se acaba de describir es el contexto del estado actual de la formación docente en Colombia, cuya relación es inescindible con la institución universitaria y con la enseñanza.

## **1.4 Conclusión**

Los distintos programas de formación inicial de docentes revelan aspectos centrales no homogéneos y hasta cierto punto contradictorios en cuanto a la función de la pedagogía

y otros aspectos, como el modo (virtual, presencial, semipresencial), la duración, los énfasis, etc. Sin embargo, en ellos se reitera que lo propio de la formación docente es la reflexión sobre el saber pedagógico, la investigación y la práctica. En contraste, a diferencia de lo que ocurre en las ENS y en las facultades de educación, en el Decreto 2035 de 2005 la práctica pedagógica no es una parte central de la certificación alternativa que deben realizar los PNL durante su período de prueba, en el sentido de que no se especifica la cantidad de horas o quiénes estarán a cargo de estas prácticas.

El Estado tiene una visión limitada sobre la función de la pedagogía en la formación de los PNL que ingresan a la carrera docente. Como se verá en el tercer capítulo, debido a que se les pide aprobar un diplomado que hasta el momento no cuenta con criterios de evaluación de calidad plenamente definidos, la pedagogía queda restringida a un conjunto de saberes más teóricos que prácticos. En síntesis, la formación pedagógica de los PNL está en un “limbo”, se identifica como un reto, un desafío tanto para el gobierno en el sistema de formación inicial docente, como para las demás partes del sistema educativo.

Además, este análisis devela que el saber pedagógico, en cuanto parte constitutiva de la formación docente, tiene un peso significativo en los planes de estudio (los estudiantes le dedican tiempo y esfuerzo durante su proceso de formación), así como lo tienen la investigación y la práctica pedagógicas, factores que ayudan a constituir la idoneidad pedagógica y que marcan una diferencia con la formación predominantemente disciplinar propia de los PNL. Estas características específicas de la formación en las facultades de educación, como se verá más adelante, contrastan con la ponderación que tienen estos elementos en el diseño de las pruebas de ingreso en el concurso docente.

Con este panorama es necesario darle un espacio al discurso sobre el estatuto de profesionalización docente, Decreto 1278 de 2002, que han construido los diferentes gremios u asociaciones.

## Capítulo 2. El Estatuto para la Profesionalización Docente: El Decreto 1278

En Colombia el ejercicio de la docencia está guiado por dos normatividades: el Decreto 2277 de 1979 y el Decreto 1278 de 2002, las cuales definen las condiciones de ingreso, la permanencia, el procedimiento de ascenso y el régimen disciplinario. En este último decreto se definió la pauta normativa que permite a los profesionales no licenciados (PNL) —es decir, a los profesionales con formación diferente a la profesional en licenciatura—, ingresar a la planta docente oficial.

Teniendo en cuenta lo anterior, en este capítulo se analizan las diferentes perspectivas que han tenido el gobierno, el gremio sindical y los docentes licenciados frente a este nuevo estatuto. Específicamente, la discusión se orienta al impacto que tiene el estatuto sobre el desempeño pedagógico de los PNL. Con base en este análisis, posteriormente se argumenta la necesidad de estudiar en detalle el proceso de ingreso de profesionales licenciados y no licenciados al sistema educativo en el sector público, tema del siguiente apartado.

Es necesario anotar que en nuestro país históricamente ha existido una disputa entre “los defensores empíricos de la educación como talento y quienes defienden el estudio de la pedagogía” como una necesidad inapelable para ser docente (Ministerio de Educación Nacional, 2013)<sup>29</sup>. El debate sobre en quiénes puede recaer el ejercicio de la función docente tiene una tradición histórica; por ejemplo, ya en 1884 el periódico *El Boyacense*<sup>30</sup> señalaba que

---

<sup>29</sup> Para profundizar en esta discusión se puede consultar la investigación nacional de Martha Elena Baracaldo (2007) sobre saberes pedagógicos.

<sup>30</sup> Publicación periódica editada en Tunja, Boyacá, por la Dirección de Instrucción Pública del Estado Colombiano, antigua institución adscrita al Ministerio de Educación Nacional, entre los años de 1865 y 1899.

[...] cualquiera sin instrucciones especiales, puede enseñar bien lo que ha aprendido bien [...], que se supriman las escuelas normales, y que en lugar de perder el tiempo en estudios teóricos y prácticos de Pedagogía, lo dediquen a ciencias profundas y positivas... (*El Boyacense*, No. 33, agosto 23 de 1884, pág. 131, citado por Gallego, 1991, p. 146).

En el lado contrario el argumento se resume de la siguiente manera:

Visto está que la enseñanza es un arte que hay que estudiar. La ciencia que nos da a conocer ese arte es la Pedagogía. Bien pudiera suceder que alguno aprendiera a enseñar asistiendo a buenas lecciones modelos e imitándolos en la práctica constante; pero en la época actual no satisface la mera rutina en la enseñanza, pues el maestro debe darse teóricamente cuenta de su modo de proceder en cualquier punto y caso de la enseñanza. (*El Boyacense*, No. 33, agosto 23 de 1884, pág. 132, citado por Gallego, 1995, p. 147).

En *El Boyacense* también se argumenta que “el maestro tiene, por lo tanto, que aprender de la Teoría de la ciencia de enseñar. La práctica sin la teoría es mera rutina, la enseñanza pedagógica tiene que ser teórica y práctica” (1884, p. 132; citado por Gallego<sup>31</sup>, 1995, p. 147).

Durante el siglo XX prosigue el debate sobre la formación docente:

A diferencia de la profesión de maestro de primaria, el ejercicio de la enseñanza secundaria se consideraba muy honorífico, no solo para los institutores que se dedicaban a ella. Numerosos abogados, médicos, políticos y escritores se enorgullecían de algunas horas semanales de clase en un gran colegio, a falta de obtener una cátedra universitaria. En los pueblos, los profesionales se dirigían también al colegio local para inculcar en sus alumnos nociones de higiene y civismo. Era para ellos un medio de pertenecer a la intelectualidad y de encontrarse con colegas y profesionales. (Helg, 2001, p. 89)

---

<sup>31</sup> Alejandro Álvarez Gallego es doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid (España); miembro del grupo de historia de la práctica pedagógica en Colombia, el cual se encuentra catalogado en la categoría A1 –la más alta– en Colciencias, en la convocatoria 693 de 2014.

Diferentes interpretaciones que se hacen sobre la función de la pedagogía en el actual gobierno afirman que en la normatividad actual es parcialmente reconocida como disciplina fundante del saber pedagógico. A continuación se presenta la visión del gobierno para esclarecer las razones que arguye para modificar el estatuto anterior y el lugar de la pedagogía en esta nueva perspectiva de la profesión docente. Igualmente, las críticas, principalmente, sobre este debate que han presentado los sindicatos docentes y los profesionales licenciados.

## 2.1 El discurso gubernamental

Para comprender el discurso gubernamental sobre el Decreto 1278 de 2002 resulta útil establecer una división de acuerdo con el siguiente criterio: la justificación que le da a su formulación, los temas que aborda, los fines y las implicaciones sobre la concepción de pedagogía.

Desde una perspectiva sociológica, la investigación de Cifuentes (2013) ubica el origen del decreto en la Constitución Nacional y en la Ley General de Educación:

La finalidad del Decreto 1278 de 2002, se relaciona con su origen. Nace con la necesidad de fundamentar la profesionalización docente en Colombia a través de principios constitucionales, según el Artículo 68 de la Constitución Nacional de 1991 que reza: “La enseñanza estará a cargo de personas de reconocida idoneidad ética y pedagógica. La Ley garantiza la profesionalización y dignificación de la actividad docente”. De allí se infieren los criterios para la construcción de ese Decreto que junto con la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) proponen la profesionalización de la actividad docente, para darle forma en materia de recursos y competencias se vale de la Ley 715 de 2001, esta a su vez fija los criterios<sup>32</sup> para la creación del Decreto 1278 de 2002. (p. 60)

---

<sup>32</sup> Estos criterios consisten en mejor salario de ingreso a la carrera docente, requisitos de ingreso, escala salarial única nacional y grados de escalafón; incentivos a mejoramiento profesional, desempeño en el aula, ubicación en zonas rurales apartadas, áreas de especialización; mecanismos de evaluación, capacitación, permanencia, ascensos y exclusión de la carrera; oportunidades de mejoramiento académico y profesional de los docentes; asimilación voluntaria de los actuales docentes y directivos docentes contemplados en el Decreto - Ley 2277 de 1979.

El discurso gubernamental reflejado en la reglamentación jurídica está basado a primera vista en unos hechos jurídicos, como son los señalados por la Constitución de 1991, la Ley General de Educación y la Ley 715, art. 11. Sin embargo, a diferencia del trabajo de Cifuentes (2013) y analizando otras fuentes documentales, en la presente investigación se encontró que el discurso gubernamental va más allá del ámbito jurídico. Acerca del nuevo estatuto docente, el ministro de Educación en el año 2002, Francisco Lloreda, indicó en *Al Tablero*, publicación oficial del Ministerio de Educación Nacional:

Se trata entonces en últimas de sintonizar el régimen laboral y prestacional de los maestros con el de otras profesiones. El Estatuto actual inició la profesionalización de los docentes [en referencia al Decreto Ley 1277 de 1979]; el nuevo logrará su *cualificación*<sup>33</sup> pensando en los niños y los jóvenes; en la calidad de la educación. [...] El Estatuto permitirá no sólo atraer sino retener a los mejores educadores, además garantizará a los directivos y a los docentes una carrera profesional seria y rigurosa, que premiará a los buenos maestros y prescindirá, luego de darles una oportunidad, de quienes no demuestren idoneidad. (Lloreda, 2002; cursivas fuera del original)

En esta intervención sobresale la idea de que en el momento de aparición del decreto se considera que los docentes no están cualificados, hay un reconocimiento tácito de que la profesión no está lo suficientemente regulada, pero por sobre todo, que la calidad de la educación está directamente relacionada con la formación de los docentes. Además, la noción de idoneidad se ratifica como una característica que puede ser medible, demostrable.

En otro artículo de la misma publicación se afirma que

El nuevo estatuto busca atraer y retener a los mejores profesionales al servicio de la educación estatal, para lo cual exige a los futuros educadores no sólo niveles adecuados de formación sino que quienes aspiren a vincularse al servicio educativo estatal demuestren que son

---

<sup>33</sup> No queda claro en qué sentido se refiere a que “busca cualificar a los docentes”, ya que según la definición del diccionario de la Real Academia Española de la Lengua “cualificarse” puede referirse a cosas variadas: precisar las cualidades de alguien o de algo, dar a alguien formación especializada para que desempeñe una actividad profesional o un trabajo específico, dar a alguien o algo las cualidades necesarias o adecuadas (Nota y cursivas fuera del texto).

competentes para el ejercicio de la profesión. El Estatuto regula el ingreso al servicio educativo y a la carrera docente, establece un periodo de prueba de un año, y evaluaciones de desempeño y competencias específicas para permanecer, ascender y ser retirados del escalafón. (*Revista Altablero*, No. 16, julio, 2002)

En entrevista concedida a la revista de Fecode *Educación y Cultura* (2002), la redactora de la versión final del nuevo Estatuto, Beatriz Restrepo<sup>34</sup>, afirmó que los fundamentos macroeconómicos, jurídicos y políticos del nuevo decreto fueron

el neoliberalismo, la Constitución Política de 1991, La Ley General de Educación, la Ley 715, art. 111, y los lineamientos del Ministerio de Educación, el nuevo centro de la educación es el alumno y no ya el docente como era antes de la Constitución y en el 2277/79; además de que se quería garantizar el ingreso de los mejores al servicio educativo. (Restrepo, 2002)

Con la introducción de este decreto se posiciona la evaluación de desempeño y de competencias como el mecanismo por excelencia para determinar la idoneidad pedagógica, académica, el ingreso, el ascenso y la permanencia en la profesión docente. Es entonces el “rendimiento” en dichas evaluaciones el que determina el futuro de los docentes. Esto implica que la formación académica y la experiencia de los licenciados son desconocidas como criterios suficientes para ingresar, ascender o permanecer en el ámbito oficial, de manera que deben presentar un examen que los evalúa por igual con profesionales que certifican una formación inicial distinta a la licenciatura. Durante el proceso de ingreso, el tipo de formación solo les sirve para posicionarse en el escalafón, una vez aprobado el examen del concurso de ingreso y el periodo de prueba. Sin

---

<sup>34</sup> Es profesional en Filosofía de la U. de Nueva York, y magíster en Filosofía y Letras de la U. Central de Madrid. Cuenta con especialización en Ética de la U. Católica de Lovaina la Nueva (Bélgica) y certificación como Formador en Noviolencia por la U. de Rhode Island. En su ejercicio profesional ha sido docente de Filosofía en la U. Pontificia Bolivariana, donde además fue decana de la Facultad de Filosofía y Letras. Fue designada por el Presidente de la República de la época (Andrés Pastrana Arango) para redactar la versión final del nuevo Estatuto (*Revista Educación y Cultura*, No. 61). Los otros integrantes del grupo de trabajo para la preparación del proyecto de Estatuto de Profesionalización Docente fueron: Francisco Lloreda Mena (exministro de Educación), Carlos García Orjuela y Guillermo Gaviria Zapata (representantes del Congreso de la República), Gloria Inés Ramírez Ríos y Witney Chaves Sánchez (representantes de Fecode) y Guillermo Carvajalino, designado por el Presidente de la República. Recuperado de: [http://54.226.140.140/men/docs/resolucion\\_mineducacion\\_0466\\_2002.htm](http://54.226.140.140/men/docs/resolucion_mineducacion_0466_2002.htm).

embargo, para el Ministerio de Educación Nacional<sup>35</sup> (2002) las evaluaciones son un mecanismo apropiado porque

Tienen como objetivos principales el estimular el compromiso del educador con su desarrollo profesional y su capacitación; medir la actualización pedagógica y detectar las necesidades de capacitación; estimular el buen desempeño mediante el pago de incentivos; y establecer objetivamente la ubicación en el escalafón o el retiro del servicio de los docentes. (*Revista Altablero*, No. 16, julio, 2002)

Un hecho importante para anotar es que en la documentación encontrada no se identifica claramente el lugar de la pedagogía en la formulación de este decreto; solo se reconoce de manera parcial su importancia, ya que se les exige a los profesionales no licenciados un mínimo de requisitos al respecto.

Forma parte también de ese origen, la necesidad de

darle la importancia a la profesionalización de la educación, alcanzar y asegurar la idoneidad ética y pedagógica de los docentes; y ante la necesidad de un personal altamente calificado que cuente con los medios materiales e intelectuales apropiados para dedicarse a la formación. (MEN, 2008, p. 1)

Es decir, mejores profesores significa mejoramiento de la calidad de la educación.

## 2.2 El discurso gremial/sindical

Los criterios de admisión a la carrera profesional contemplados en la normatividad jurídica del Decreto 1278 son fuente de discusión en los gremios docente y sindical, tal como lo muestra la propuesta de estatuto docente presentado por Fecode a la Comisión Tripartita, que está conformada por representantes del Ministerio de Educación Nacional, el Senado de la República, la Cámara de Representantes y la Federación Colombiana de los Trabajadores de la Educación (Fecode):

**ARTÍCULO 5. PROFESIONAL DE LA EDUCACIÓN.** *Son profesionales de la educación quienes posean título de Normalista Superior, Licenciado en*

---

<sup>35</sup> <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-87229.html>

*Educación, Especialista en Educación, Magíster en Educación y Doctor en cualquier modalidad de educación o área del conocimiento.*

*Parágrafo 1º. Los profesionales universitarios diferentes a los profesionales de la educación que quieran vincularse al magisterio deberán acreditar formación pedagógica en universidad que tenga Facultad de Educación, antes de presentar el concurso de ingreso.*

En esta propuesta se ratifica la posición del gremio sindical docente, la cual otorga esencial importancia a que los PNL cuenten con saberes pedagógicos como requisito para que ejerzan la docencia. Esto contrasta con el Decreto 1278, en donde se establece que los PNL pueden acreditar formación en pedagogía con posterioridad a la aprobación del concurso y hasta el final del período de prueba.

Con el fin de ampliar el discurso docente sobre el decreto en mención, a continuación se exponen las reflexiones “compartidas” en varios artículos de la revista *Educación y Cultura*, publicadas durante el período 2002-2010, en torno a la expedición de la normativa y, fundamentalmente, al tópico del ingreso de PNL al servicio educativo estatal y la importancia del conocimiento pedagógico. Se escogió esta publicación porque la edita Fecode, considerada como la organización sindical reconocida más importante que agrupa los sindicatos departamentales y distritales de maestros y maestras de Colombia. Posteriormente se formulan algunas consideraciones con el objeto de que sirvan como insumo para una reflexión más general sobre el tema.

En la editorial del número 61 de la revista *Educación y Cultura* se anota que

La pretensión, según la cual, profesionales de otras disciplinas pueden reemplazar a los maestros en sus funciones, socava de hecho, el principio constituyente de la pedagogía como saber fundante de la profesión docente.

[...] Es sumamente grave que la formación pedagógica pueda ser reemplazada por un simple “programa de pedagogía”. Quizá podrá recibir adiestramiento o poseer algunos conocimientos teóricos, sin embargo, semejante despropósito es inaceptable. La promesa de certificación de “estar cursando una especialización”, sólo sirve para utilizar a las niñas y niños como conejillos de Indias y, de paso, profundizar la deficiente calidad de la educación. De este modo la

pedagogía queda desvirtuada, sumida en el ostracismo y reducida a un “diplomado” que, como advertimos, no contempla los componentes fundamentales de la pedagogía, los procesos complejos de la socialización, la personalidad, la cultura, el pensamiento, la experimentación, la investigación e innovación.

Atribuyéndose la locución del magisterio, el enunciador agrega:

El magisterio entiende que el dominio de saberes específicos [se refiere a los conocimientos disciplinares] es insustituible para el desarrollo del conocimiento y la cultura escolares, sin embargo, considera que la pedagogía no puede ser desconocida o minimizada. (*Al Tablero*, No. 16, julio, 2002<sup>36</sup>).

La nota de la editorial a cargo de Beatriz Restrepo, Juan Carlos Orozco, CEID y Fecode también ratifica lo descrito anteriormente: “el Decreto 1278 del 19 de junio, mal llamado Estatuto de Profesionalización Docente, desconoce la profesión, abriendo el paso a profesionales sin formación pedagógica [...]”.

Frente a la formación pedagógica, Juan Carlos Orozco<sup>37</sup> (2002) afirma en la revista Fecode y CEID:

El hecho de someter a Licenciados y Normalistas a un período de prueba es un desconocimiento a los esfuerzos de las Facultades de Educación y de las ENS para mejorar la formación de los nuevos docentes. [...] La formación pedagógica, de otra parte, no puede ser reemplazada por un simple “programa de pedagogía”, independientemente si es de calidad; porque nadie llega a ser maestro a través de un curso de capacitación. Podrá recibir adiestramiento o tener algunos conocimientos teóricos, pero jamás eso podrá considerarse como formación pedagógica. *La pedagogía considera relevantes conocer y apropiarse los procesos complejos de la socialización, la personalidad, la cultura, el pensamiento, la experimentación, la investigación e innovación.* Menos aun puede tenerse la presentación de justificar esta mediocre “formación” con la

---

<sup>36</sup> <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-87272.html>.

<sup>37</sup> Licenciado en Química y Magister en Física de la Universidad Pedagógica Nacional.

promesa de una certificación de “estar cursando una especialización” cuando se está utilizando como conejillos de Indias a las niñas y niños. La pedagogía queda en el ostracismo, reducida a la más mínima expresión y herida de muerte (Fecode, 2010; cursivas fuera del original)

Por su parte, Abel Rodríguez Céspedes<sup>38</sup> (2002) da un paso adelante y propone que en el proceso de ingreso a la carrera docente no solamente se debería considerar la formación pedagógica, sino también la experiencia entendida como reflexión e investigación sobre las prácticas pedagógicas:

Respecto al objeto de regulación de la Carrera Docente, los factores que será menester tomar en cuenta para determinar la asimilación, ingreso, clasificación y permanencia serán aquellos que tienen que ver con la profesionalidad (inicial y en servicio), la experiencia, entendida como reflexión e investigación sobre las prácticas pedagógicas y no simplemente como práctica o antigüedad. (p. 22)

El representante sindical es enfático en afirmar que el nuevo Estatuto no garantiza la idoneidad pedagógica de los maestros, como lo manda la Constitución Política en el Art. 68. Además de las personas que poseen título profesional de licenciado en Educación, la normativa define como profesionales de la educación a los profesionales con título diferente, legalmente habilitados para el ejercicio de la función docente, como si las competencias para el desempeño de la docencia pudieran ser habilitadas por una norma legal y no por los títulos válidamente conferidos y el saber acumulado, producido y reflexionado.

Es decir, la postura expresada en la revista de Fecode distingue entre formación pedagógica profesional y capacitación en pedagogía a través de diplomados, y considera que esta última no es suficiente para el ejercicio docente, puesto que no contempla aspectos fundantes de la profesión docente: la socialización, la personalidad, la cultura, el pensamiento, la experimentación, la investigación y la innovación. Además,

---

<sup>38</sup> Abel Rodríguez Abello realizó sus estudios en Ciencias de la Educación, con especialización en Español y Literatura de la Universidad Pedagógica Nacional y es doctor Honoris causa de la misma institución. Ha sido viceministro de Educación Básica, ministro de Educación encargado, director de la *Revista Educación y Cultura*, catedrático de la Maestría en Docencia de la Universidad de La Salle, delegatario de la Asamblea Nacional Constituyente, gerente del Plan de Educación, concejal, alcalde encargado de Bogotá, presidente de la Asociación Distrital de Educadores y vicepresidente de la Central Unitaria de Trabajadores y presidente de Fecode. (Ministerio de Educación Nacional, 2010).

percibe la capacitación en pedagogía durante el período de prueba en el que se ejercen labores docentes como negativa por cuanto se usa a los estudiantes como conejillos de Indias, lo cual en últimas afecta negativamente la calidad de la educación. Esta posición explica la propuesta de decreto presentada por Fecode a la Comisión Tripartita, según la cual los profesionales interesados en vincularse al magisterio deberían acreditar formación pedagógica antes de presentar el concurso de ingreso.

No obstante, otras posturas gremiales afirman que este debate es producto de un exacerbado pedagogicismo de Fecode. El Frente de Educadores “Tribuna Magisterial”<sup>39</sup> afirma al respecto:

Esta discusión, en nuestra opinión se ha magnificado innecesariamente por parte de la mayoría en la dirección de Fecode, que, haciendo gala de un radicalismo pedagogicista, ha terminado por desviar por completo el blanco de ataque y crear en el seno del magisterio una innecesaria polémica que en nada contribuye a la unidad del gremio, ni mucho menos al fortalecimiento de la afiliación de los nuevos educadores a las organizaciones sindicales filiales a Fecode. (Frente de Educadores Tribuna Magisterial, 2010)

A pesar de esta crítica a la posición adoptada por Fecode, los datos sintetizados en este apartado dejan claro que si bien en el ámbito gremial/sindical “no se niega el carácter insustituible de los conocimientos disciplinares”, el Decreto 1278 de 2002 es rechazado en lo que concierne a las condiciones de ingreso y a la visión de la formación pedagógica que lo sustenta. Fecode rechaza la equiparación laboral y profesional que hace la normativa entre los profesionales que se han formado específicamente como docentes con quienes no lo han hecho. Los argumentos de este rechazo se centran, por una parte, en los saberes pedagógicos específicos de la formación docente, que no son equiparables a la realización de un curso de capacitación, y, por otra, en la experiencia docente, entendida no como *práctica o antigüedad*, sino como investigación y reflexión sobre la práctica pedagógica. Desde la perspectiva de Fecode se considera este equiparamiento como un menoscabo o violación “al principio de que un educador es profesional de la docencia si tiene formación en educación” (Cespedes, 2002).

---

<sup>39</sup> De acuerdo con la información que aparece en su página web: <http://tribunamagisterial.co>, este frente de educadores está adscrito al partido político Polo.

## 2.3 El discurso de los docentes licenciados

Para los maestros colombianos el Decreto 1278 de 2002 es una seria colección de inequidades contra los derechos laborales del magisterio. Los educadores que entran al nuevo Estatuto Docente lo hacen sin garantía alguna de los derechos adquiridos en materia de escalafón y antigüedad en el Decreto 2277 de 1979 o al régimen prestacional de la Ley 91 de 1989. Desde esta visión, el 1278 desprofesionaliza la docencia, al definir que la profesión docente puede ser ejercida por cualquier profesional. Al requisito del concurso para el ingreso al servicio educativo, se agrega el período de prueba de seis meses a un año y las evaluaciones de desempeño y competencias. Estas últimas aparecen como único factor para ingresar, permanecer y ascender en el escalafón.

A lo anterior, dos maestras en Restrepo (2009) manifiestan:

Ahora por concurso reciben maestros que ni siquiera han estudiado para maestro. Por eso, no están elevando la calidad de la educación, lo que están es rebajando los costos, porque son bien mal pagos. Yo me pregunto: ¿cómo pueden responder por la calidad si no tienen pedagogía? Yo me pregunto: ¿cómo pueden elevar la calidad de la educación, cómo pueden ir a asumir el reto de formar adolescentes o de formar niños si ellos mismos no han sido formados para eso? (Maestra 1).

Estamos los maestros divididos en los del decreto anterior y los nuevos..., la nueva legislación educativa es muy radical e intransigente y nos coloca en una desventaja enorme frente a los docentes del antiguo régimen, es triste ver tanta discriminación. (Maestra 2).

La investigación de Carolina Cifuentes Cubillos analiza las diferencias entre los dos estatutos docentes vigentes (Decreto 2277 de 1979 y Decreto 1278 de 2002) recogiendo a través de encuestas algunas voces de licenciados, quienes afirmaron que encontraban como desventaja “el ingreso de profesionales no licenciados en educación a la carrera, y esto porque se considera que este tipo de profesionales no tienen la habilidad para enseñar o los conocimientos en procesos de enseñanza-aprendizaje, ya que no tienen formación pedagógica” (2013, p. 99).

Este malestar se reafirma en la voz de otra profesora entrevistada para esta tesis, quien afirma:

Siempre he notado que existen diferencias entre los docentes que entran —a la carrera docente— con experiencia previa en el aula antes de la obtención del título y quiénes no. Los licenciados tienen mayores metodologías como por ejemplo, enseñanza para la comprensión, que se resume en motivar a los estudiantes, conceptualizar a través de un esquema, aplicar el concepto aprendido, ejercitarlo y posteriormente evaluarlo; o por ejemplo constructivismo, que empieza con una lluvia de ideas, preguntas generadoras, problemas e involucrando la participación de los chicos.

Cada colegio tiene un método de enseñanza, sobre todo los del Distrito, en los que el profesor tiene libertad de cátedra. Sin embargo cada docente descubre cuál es el método más apropiado para enseñar a sus estudiantes teniendo en cuenta los estándares por edades del Ministerio de Educación Nacional. Sin embargo, hay docentes que pueden demorarse diez años para descubrir el método, con lo cual no estaría haciendo nada. Por otro lado, el currículo y el libro de texto son centrales para el trabajo docente, ya que dice qué temas y habilidades se deben desarrollar en cada etapa.

Tengo amigos docentes no licenciados que trabajan con el Distrito, algunos venían de colegios privados y al primer año renunciaron porque tenían poco manejo de grupo —el cual consiste en centrar la atención de los estudiantes, motivarlos, lograr que aprendan y ganar respeto y autoridad—. Además, mis compañeros que son licenciados son muy territorialistas; ellos opinan que quienes merecen enseñar son ellos quienes cuentan con la pedagogía idónea. (Fecha del registro: 29 de noviembre de 2014)

De igual forma, Rodríguez (2009) manifiesta su inconformidad con la entrada de PNL a la docencia y afirma, con respecto al Estatuto de Profesionalización, que

Este permitió que cualquier profesional que habiendo aprobado el examen, pasado el periodo de prueba y en un corto periodo (tres a seis meses) cursado un programa de pedagogía, pueda ejercer la docencia y sea reconocido como tal. Lo que en realidad significa la desprofesionalización del ejercicio de la enseñanza y en contravía a lo

consignado en la Constitución Nacional de 1991, que en su artículo 68 señala que: “La enseñanza estará a cargo de personas de reconocida idoneidad ética y pedagógica. La Ley garantizará la profesionalización y dignificación de la actividad docente”. Introduce aspectos derogados por anteriores estatutos, ya el Decreto 128 de 1977 y el 2277 de 1979 había definido que cualquier profesional no podía ejercer la enseñanza. De lo anterior quedan entonces los programas de licenciatura acreditados por el 272, expedido por el mismo Ministerio de Educación en 1998, en el cual la pedagogía se constituye en la disciplina fundante (Artículo 2 del decreto 272 de 1998). (2009, p. 87)

## 2.4 Conclusiones

El análisis de los discursos sobre la aparición del Estatuto de Profesionalización Docente (Decreto 1278 de 2002) revela que no existe un discurso homogéneo frente a él, sino que es objeto de debate. En el discurso gubernamental es ambiguo el lugar de la pedagogía en el proceso de profesionalización docente, ya que no se define claramente el saber que fundamenta el proceso que va desde el oficio hasta la profesionalización. Además, se reinterpreta la noción de idoneidad y ética pedagógica, utilizada por los docentes licenciados, para equipararla con competencias demostrables por medio de una evaluación.

Asimismo, como ya se había mencionado, el estudio de Bonilla et. al. (2014) ilustra la falta de investigación sobre las competencias académicas de los profesionales en educación, de tal forma que queda entre dicho el argumento tácito de que la modificación del Decreto 2277 de 1979 obedece a que se desea el ingreso de los mejores docentes, ya que incluso existe un vacío en el discurso gubernamental sobre lo que se entiende como un buen docente. Finalmente, el rastreo documental realizado de los documentos gubernamentales revela que no ha habido una actualización de los debates expuestos alrededor de la formulación de este Decreto en lo que concierne a la introducción de PNL al ejercicio de la docencia.

Para los docentes licenciados, la reforma del estatuto, en lo que respecta a la introducción de PNL en el ejercicio de la docencia, es percibida como un hecho que repercute negativamente en su actividad profesional. A diferencia del discurso gubernamental —que emplea argumentos totalizadores—, los argumentos de los

docentes licenciados provienen de su vivencia cotidiana en las aulas; es escasa la sistematización en la bibliografía de estas opiniones o de sus propuestas alternativas.

## **Capítulo 3. El ingreso de profesionales licenciados y profesionales no licenciados al sistema educativo en el sector público**

Si en los primeros apartados se analizaron las concepciones sobre educación y, específicamente, sobre la función de la pedagogía en la profesión docente desde las políticas de los organismos internacionales de regulación financiera, así como la forma en que estos lineamientos son apropiados por el Estado colombiano a través de la normativa (Decreto 1278), ahora se continúa con el análisis de la concepción de la educación, de la profesión docente y de la pedagogía que se develan en el diseño del proceso de ingreso establecido por el gobierno.

Parte de las recomendaciones de los organismos internacionales para el mejoramiento de la calidad de la educación es mejorar el insumo docente, bien sea mediante la formación en servicio de las personas vinculadas —desarrollo profesional—, mediante la formación inicial —facultades de educación— o bien mediante la vinculación de profesionales de otras áreas debidamente acreditados en pedagogía. A la luz de estas consideraciones, resulta crítico prestar atención al diseño del proceso de selección y de los requisitos que deben cumplir las personas que ingresan a la profesión docente.

Como ya se había anotado, los investigadores del Banco Mundial Barbara Bruns y Javier Luque (2014) proponen tres mecanismos principales para hacer más selectivo el reclutamiento de los profesores:

- Elevar los parámetros para el ingreso a los programas de educación docente.
- Elevar la calidad de los institutos de educación docente.
- Elevar los parámetros de contratación de los nuevos profesores.

(p. 25)

Respecto al último punto, los autores aseveran que para garantizar que esto ocurra los principales instrumentos normativos deberían ser: *i)* estándares nacionales para la enseñanza; *ii)* evaluación de las competencias y habilidades de los profesores antes de la contratación, y *iii)* certificación alternativa. Dado que en Colombia no se ha establecido aún un marco oficial para la buena enseñanza —como sí lo tiene Chile, por ejemplo—, este trabajo se concentra en los dos últimos aspectos.

En la primera sección de este apartado se hace una descripción general de los tipos de ingreso a la carrera docente en Latinoamérica y para el caso colombiano se detallan las funciones de las instituciones que intervienen en el proceso. Posteriormente se analiza la noción de mérito académico, tópico central en la concepción y el proceso de diseño del concurso de ingreso a la docencia al sector educativo público en Colombia, incluyendo el referente conceptual y las características de las pruebas de ingreso para el ejercicio profesional docente. Finalmente, en la última sección se caracteriza la información hallada sobre los planes de estudio de los diplomados en pedagogía, requisito que deben aprobar en nuestro país los PNL en el período de prueba.

### **3.1 Qué se entiende por mérito académico y cuál es su contraparte**

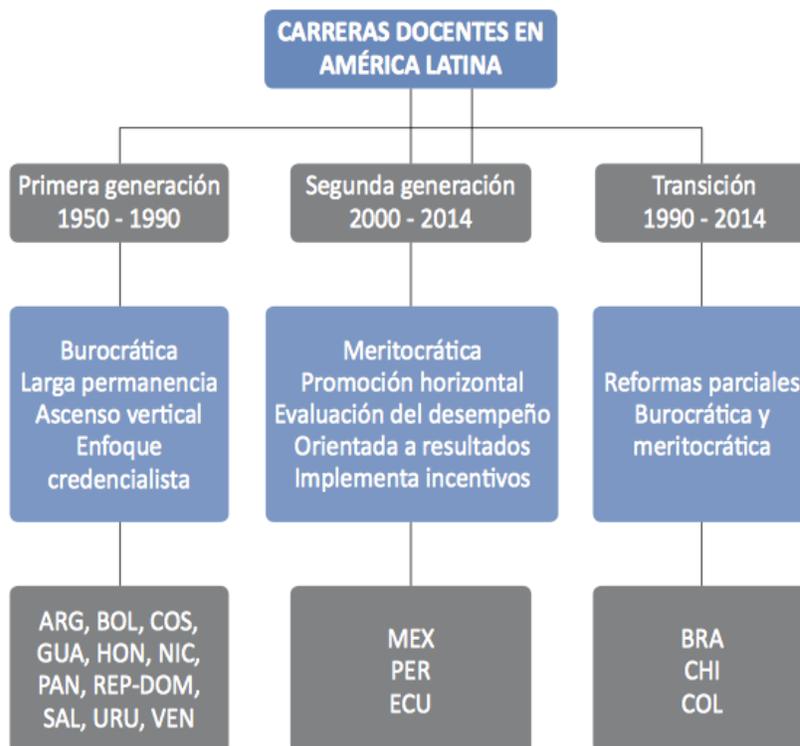
OREALC/UNESCO Santiago (2015) hace una tipología de carreras docentes en América Latina según el tipo de regulaciones involucradas y a partir de este criterio identifica dos grandes generaciones. Las de la *primera generación* tienen como características comunes la “promoción automática basada en la antigüedad, la estabilidad laboral, y las estructuras salariales centradas en sueldos básicos y aumentos asociados a ascensos antes que a desempeños individuales; es decir, ascensos basados en la antigüedad y certificaciones antes que en desempeños” (Morduchowicz, 2002). Esta caracterización corresponde en Colombia con la reglamentación del antiguo Decreto 2277 de 1979.

Las carreras de segunda generación corresponden “a lo que OECD (2005) denomina como empleo público basado en los puestos, [es decir] ocupa el puesto de trabajo aquel mejor capacitado, según un conjunto de indicadores previamente establecidos” (OREALC/UNESCO, 2015). Cabe agregar que en el documento *Las carreras docentes en América Latina. La acción meritocrática para el desarrollo profesional* se anota que en

las carreras diseñadas con el enfoque meritocrático la “estabilidad laboral está asociada a los resultados de evaluaciones de desempeño y suelen privilegiar la promoción horizontal” (OREALC/UNESCO, 2015, p. 9), lo que a diferencia de la generación anterior trae como consecuencia, entre otras cosas, la pérdida de la estabilidad laboral.

Como se observa en la siguiente figura, la organización de la carrera docente en Colombia —similar en esta categorización a la de Brasil y Chile— corresponde a lo que UNESCO denomina el *espacio de transición* (1990-2014), caracterizado por estar en un proceso de transición entre la primera (carrera burocrática) y la segunda generación (meritocrática)<sup>40</sup>:

**Figura 3-3: Organización de las carreras docentes en América Latina**



*Fuente:* OREALC/UNESCO (2015).

<sup>40</sup> El hecho de que OREALC/UNESCO caracterice en fecha tan reciente la carrera docente en Colombia como de transición genera una tensión con lo promulgado por el Ministerio de Educación, el cual afirma que el ingreso a la carrera docente se realiza con base en un concurso de méritos. Una posible explicación podría encontrarse en la situación que viven los docentes provisionales, quienes en varios de los casos son nombrados de manera burocrática. Este tema se tratará en un apartado posterior.

Teniendo en cuenta que la meritocracia es parte de la carrera docente en Colombia, se hace necesario abordar la noción de mérito, primero de manera general y después específicamente revisando cómo la operacionaliza el discurso gubernamental colombiano en el caso específico del ingreso a la carrera docente. En el lenguaje común, la palabra mérito viene del latín *meritum*, neutro de *meritus*, que significa ‘servicio’, ‘merecimiento’, ‘responsabilidad’, ‘merecer’ (*Diccionario abreviado*, 1950, p. 148). Por su parte, en el lenguaje técnico, la meritocracia es

un enfoque de organización de instituciones sociales en donde la permanencia en un nivel específico de la estructura, el declive de esa posición o la conquista de posiciones superiores son producto del *mérito, concebido como la capacidad individual que sumado al espíritu competitivo permite alcanzar los logros propuestos*. Bajo este enfoque, las variables exógenas al ejercicio profesional, tales como la cultura, la etnia o la clase, no debieran influir en la manera de organización. (UNESCO, 2015, p. 19; cursiva fuera del original).

Además de esta definición, teóricamente ha existido una tensión entre *mérito e igualdad de oportunidades*:

Roemer (1998) propone una distinción importante entre meritocracia e igualdad de oportunidades. Su propuesta es que la igualdad de oportunidades implica nivelar el campo de juego antes de empezar la competencia. Meritocracia es equivalente a un enfoque no discriminatorio en la fase de competencia, donde la selección está basada sólo en habilidades y atributos que son relevantes para la posición en cuestión. Una concepción de “campo de juego nivelado” relativa a la desigualdad de oportunidades implica igualar las oportunidades en el período de formación de tal manera que todos tengan la posibilidad de adquirir las destrezas necesarias para vivir. (Paes, Ferreira, Molinas y Saavedra, 2008, p. 52)<sup>41</sup>

Sin embargo, los mismos autores advierten que es necesario ser cuidadoso en la aplicación del enfoque meritocrático para la elección de docentes en América

---

<sup>41</sup> Desde luego, la selección de estas habilidades y atributos que conlleva la meritocracia se hace de acuerdo con una visión particular, un discurso, que es para el caso colombiano el discurso oficial que se ha examinado a lo largo de este documento.

Latina, por cuanto implica una concepción individualista que podría contradecir la cultura docente en lo que respecta al trabajo en equipo.

[el enfoque meritocrático] requiere ser comprendido e implementado considerando la cultura escolar y docente. La orientación individualista propia de este tipo de enfoques, además de ir a contracorriente con la cultura docente, puede caer en contradicción con las exigencias que el mismo sistema impone a los profesores para que realicen trabajos en equipo. *Buscar reconocer y premiar el mérito sin perder la esencia colectiva de la educación se constituye en un primer gran reto que las políticas de regulación docente deben enfrentar.* (Paes, Ferreira, Molinas, y Saavedra, 2008, p. 52; cursiva fuera del original)

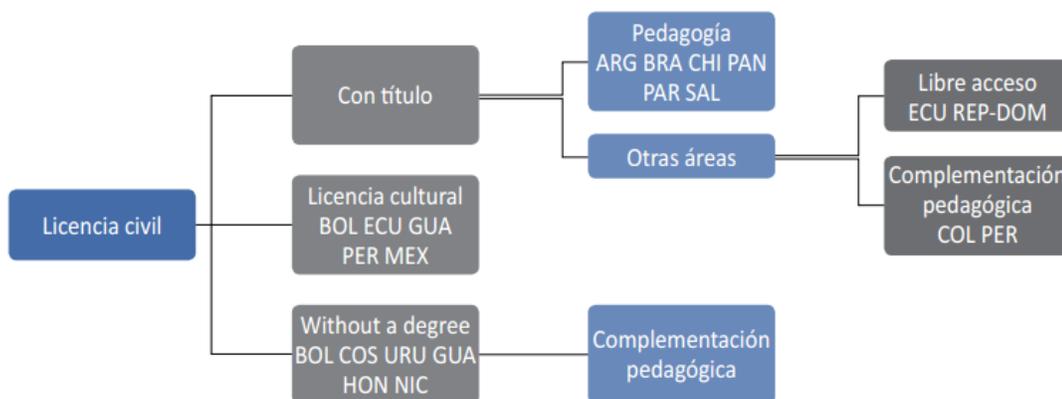
Además de esta advertencia, es necesario resaltar otro aspecto de los procesos de ingreso a la carrera que es importante para la profesión docente. La distinción entre igualdad de oportunidades y meritocracia revela, para el caso colombiano, una tensión por la formación inicial de las personas que ingresan a la carrera. Junto al argumento de “la necesidad del servicio” (Ley 115 de 1994, art. 118), la noción de igualdad de oportunidades y el “derecho de todos los ciudadanos a elegir y ser elegidos y a acceder al desempeño de funciones y cargos públicos” (Foro Maestro Siempre, 2014) es presentada por el gobierno como un argumento central que sustenta el ingreso de profesionales no licenciados a la carrera docente. Sin embargo, cabe preguntarse si estos criterios son suficientes para permitir el ingreso a la carrera docente de profesionales no licenciados y sojuzgar la exclusión que conlleva todo proceso de profesionalización (Gaviria, 1997), que para el caso de la profesión docente exigen la vinculación de “personas de reconocida idoneidad ética y pedagógica” (Constitución Política de Colombia, art. 68). Si la demanda del servicio es una de las razones principales argüidas por el gobierno, ¿por qué no mejor centrarse en fortalecer los programas de las facultades de educación en las áreas donde hay más necesidad de docentes o mejorar los incentivos para cursar estas licenciaturas?

Asimismo y como se verá más adelante, el poco peso asignado al componente pedagógico en el examen de ingreso parece desconocer los objetivos específicos y el tiempo que los planes de estudio de las licenciaturas en educación dedican a la formación y práctica pedagógica. En contraste, el examen pondera con mayor peso el componente disciplinar, el cual constituye el objetivo principal de los planes de estudio

de las profesiones disciplinares y al cual dedican la mayoría de su tiempo de formación. Cabe preguntarse si la igualdad de oportunidades no estaría en que se tuvieran en cuenta con igual ponderación en el examen las características propias de la formación de todos los posibles postulantes, pensando en la nivelación del campo inicial.

A diferencia de lo que ocurre en América Latina, en donde el método de concurso de méritos examina primero la experiencia “a través de la certificación y la antigüedad” para elegir a sus docentes, en Colombia el concurso de méritos toma como punto de partida principalmente los exámenes escritos que buscan “conocer el nivel de conocimiento de los postulantes”, y solo si el aspirante aprueba el puntaje mínimo (60 para docentes) posteriormente les solicita los certificados de experiencia y de estudios, a los cuales les asigna un peso menor que al examen de conocimientos. Este método se conoce como “concurso por oposición” (OREALC/UNESCO, 2015).

**Figura 3-4: Esquema del ingreso a la carrera docente en América Latina**



*Fuente:* UNESCO/OREAL. 2015.

En América Latina en general es labor de los ministerios de educación diseñar y aplicar todas las etapas e instrumentos de ingreso a la carrera docente (OREALC/UNESCO, 2015). Sin embargo, en algunos países como Colombia, “instancias intermedias tienen, para efectos de los mecanismos de acceso a la carrera, mayores responsabilidades en la calificación” (UNESCO/OREAL, 2012, p. 26). En nuestro caso particular, la Constitución de 1991 creó en su artículo 130 la Comisión Nacional del Servicio Civil (CNSC), la cual es responsable de administrar y vigilar las carreras de los servidores públicos, incluidos los docentes. Su misión, entre otras, “está orientada a posicionar el *mérito*, y la igualdad en el ingreso y desarrollo del empleo público”. En términos

generales, Jiménez (2012) afirma que uno de los tres sistemas de manejo del personal público es el sistema de mérito o carrera administrativa, que “pretende la selección y promoción de los empleados teniendo como base únicamente la idoneidad, capacidad y méritos de la persona” (p. 144). El sistema de méritos se basa en la

Igualdad de oportunidades en el acceso; selección y acceso al cargo con base al mérito; estabilidad condicionada al rendimiento del funcionario; ascenso en la carrera; eficacia y eficiencia de las políticas y procesos de gestión del empleo y las personas; transparencia, objetividad e imparcialidad en el servicio; sometimiento a la ley y al derecho. (Álvarez, 2004)

El concurso abierto de méritos en el sector educativo estatal colombiano se entiende como un proceso cuyo fin es proveer los cargos vacantes de docentes y directivos docentes. La Comisión Nacional del Servicio Civil (CNSC) tiene entre sus responsabilidades la gestión de cada una de las convocatorias que se llevan a cabo para proveer cargos docentes. En este proceso también interviene el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes), y su tarea consiste en “desarrollar la fundamentación teórica, así como diseñar y aplicar los instrumentos de evaluación” (Icfes, 2011) complementarios solicitados por la CNSC. El hecho de que el mérito sea medido por una evaluación de selección externa, estandarizada y masiva muestra que en el proceso de ingreso a la carrera docente la noción de mérito está principalmente basada en una “capacidad intelectual”, lo que a su vez parecería indicar que se deja de lado la valoración de aquellas competencias y habilidades de tipo práctico propias a la práctica pedagógica<sup>42</sup>. Es decir, a la noción de mérito que operativiza el discurso gubernamental subyace una concepción sobre la idoneidad distinta a la identidad pedagógica defendida por el discurso docente.

Coincidentalmente, es precisamente esta dimensión del mérito —la capacidad intelectual— la única que se presenta en los resultados publicados oficialmente de las pruebas de ingreso. Después de rastrear la información disponible sobre los resultados

---

<sup>42</sup> Para Cerda (2001), “la práctica es comprendida como un proceso en el que los profesores cotidianamente constituyen su trabajo a partir de la interrelación con otros sujetos del ámbito escolar, con sus condiciones laborales y en contextos particulares. De esta manera las diversas formas que la práctica docente pueda adquirir, son el producto de las diversas interacciones que los sujetos realicen, y en las que tanto la institución escolar como los propios sujetos se modifican” (p. 29). Esta definición puede dar idea de por qué no se evalúa la práctica pedagógica por cuanto esta surge en el día a día del ejercicio docente.

de los aspirantes en las distintas etapas del concurso se encontró que esta es bastante limitada e incompleta: no se halló información de libre acceso en la página de la Comisión Nacional del Servicio Civil sobre los resultados en las diferentes etapas que debe superar el aspirante, esto es, prueba de aptitudes y competencias básicas, prueba psicotécnica, entrevista y valoración de antecedentes —títulos y experiencia docente—. Solo en el repositorio de las bases de datos del Icfes están publicadas las bases de datos anonimizadas correspondientes a los resultados parciales de los aspirantes en las pruebas de aptitudes, competencias básicas y prueba psicotécnica de algunos concursos, precisamente la dimensión del mérito asociada a la “capacidad intelectual”. Es decir, no ha habido un proceso de sistematización homogéneo a través de los años que permita realizar una investigación abierta sobre las características de los docentes y su desempeño en las pruebas, por ejemplo, la relación entre puntaje total obtenido en la prueba y el título obtenido en su formación inicial.

Esto se evidencia en la siguiente tabla tomada del FTP del Icfes, que contiene las bases de datos de las pruebas docentes y a la cual se accedió mediante autorización escrita de la Oficina de Investigación del Instituto. En ella se muestra el diccionario de datos que detalla las variables disponibles que sistematizan la información de los aspirantes que presentaron las pruebas administradas por el Instituto en diferentes convocatorias del concurso.

**Tabla 3-5: Diccionario de Datos V01\_ pruebas docentes**

M1		M2		HOMOLOGACION								Descripción	
				16/01/2005	04/03/2005	11/12/2005	29/01/2006	17/12/2006	14/01/2007	29/03/2007	02/07/2008	05/12/2010	
1		DOC_CONSECUTIVO		X	X	X	X	X	X	X	X	X	Consecutivo, Indicador del Inscrito
1		DOC_CARGO		X	X	X	X	X	X	X	X	X	Nombre del cargo al que se postula
1		DOC_AREA		X	X	X	X	X	X	X	X	X	Nombre del área hacia el cual se postula
1		DOC_ENTE		X	X	X	X	X	X	X	X	X	Nombre del ente territorial al que se postula
1		DOC_FECHA_PRESENTACION		X	X	X	X	X	X	X	X	X	Fecha de Presentación de la prueba
1		DOC_CODMCPPIO_RESIDENCIA		X	X	X	X	X	X	X	X	X	Código del municipio de residencia
1		DOC_EDAD		X	X	X	X	X	X	X	X	X	Edad del inscrito en el momento de la prueba
1		DOC_INVIDENTE		X	X	X	X	X	X	X	X	X	Discapacidad inscrito. Invidente
1		DOC_SORDO_SININTER		X	X	X	X	X	X	X	X	X	Discapacidad inscrito. Sordo - No requiere intérprete
1		DOC_SORDO_CONINTER		X	X	X	X	X	X	X	X	X	Discapacidad inscrito. Sordo - No requiere intérprete
1		DOC_DICAP_MOTRIZ		X	X	X	X	X	X	X	X	X	Discapacidad inscrito. Motriz
1		DOC_GENERO		X	X	X	X	X	X	X	X	X	Género del inscrito
1		DOC_CODMUCPIO_PRESENTACION		X	X	X	X	X	X	X	X	X	Código del municipio de presentación
		DOC_UNIVERSIDAD									X		Institución educativa donde obtuvo el título
		DOC_FECHATITULO									X		Fecha de obtención del título
		DOC_TITULO									X		Título obtenido
1		DOC_NOMBRE_PRUEBA		X	X	X	X	X	X	X	X	X	Nombre de la prueba presentada
1		DOC_PUNTAJEPRUEBA						X	X	X			Puntaje global obtenido en la prueba
1		DOC_PUNT_APTITUDVERBAL		X	X	X	X	X	X	X			Puntaje obtenido en la prueba de aptitud verbal
1		DOC_PUNT_APTITUDNUMERICA		X	X	X	X	X	X	X			Puntaje obtenido en la prueba de aptitud numérica
1		DOC_PUNT_COMPETEN_BASICA		X	X	X	X	X	X	X			Puntaje obtenido en la prueba de competencias básicas
1		DOC_PUNT_PSICOTECNICA		X	X	X	X	X	X	X			Puntaje obtenido en la prueba psicotécnica
1		DOC_PROMEDIO		X	X	X							Puntaje global obtenido en la prueba
1		DOC_PUNT_TOTAL					X	X			X		Puntaje obtenido en la prueba etnoeducativa
1		DOC_ETNOEDUCACION					X	X					(Solo aplica para los concursos Afro-Raisales)
1		ENT_PUNTAJEMINAPROBACION										X	Puntaje mínimo de aprobación según entidad territorial (ver Artículo 16 del Acuerdo No 151 de 2010 de la CNMC - Convocatoria 129 de 2010)

Fuente: Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (2016).

Como se evidencia en la tabla anterior, la información sobre el título obtenido por el aspirante al concurso —variable DOC\_TITULO— solo se encuentra sistematizada en el año 2010. Esta información, interesante para el tema de esta investigación, permitiría realizar los análisis mencionados y de esta manera establecer si existen relaciones entre la formación inicial y el desempeño en las pruebas. Además, permitiría determinar en qué porcentaje los postulantes son profesionales licenciados en pedagogía y de esta manera evaluar el argumento del gobierno de que la necesidad del servicio (vacantes) exige abrir la carrera docente a profesionales no licenciados.

El hecho de que solo hasta el 2010 se haya publicado en el FTP información sistemática sobre el título de los aspirantes hace preguntarse sobre los motivos por los cuales en los primeros años —antes de 2010— no se hizo pública o no se sistematizó esta información. Además, con esto el gobierno aún no presenta públicamente argumentos para sostener que los profesionales no licenciados mejoran el insumo docente; por lo menos no está demostrado factualmente que obtengan mayores puntajes en las pruebas de ingreso.

Asimismo, con excepción del concurso del 2013, un breve recorrido por la historia de los concursos docentes (fechas de las columnas 4 a 12 de la tabla) revela que las aplicaciones realizadas han sido orientadas a la selección de diferentes tipos de cargos y que se aplica un enfoque diferencial dirigido a escoger a los docentes Afro-Raizal:

**Tabla 3-6: Concursos docentes, directivos docentes y docentes afro-raizal aplicados por el Icfes**

Fecha de aplicación de la prueba	Tipo de concurso
16/01/2005	Directivos docentes y docentes mayoritarios
07/05/2005	Directivos docentes y docentes mayoritarios
11/12/2005	Directivos docentes y docentes mayoritarios
25/06/2006	Directivos docentes y docentes Afro-Raizal
17/12/2006	Directivos docentes y docentes Afro-Raizal
14/01/2007	Directivos docentes y docentes mayoritarios
25/03/2007	Directivos docentes y docentes mayoritarios
02/07/2009	Directivos docentes y docentes mayoritarios
05/12/2010	Docentes orientadores
28/07/2013	Directivos docentes, docentes orientadores, docentes mayoritarios, docentes Afro-Raizal

*Fuente:* Con base en la Guía FTP para pruebas de concurso docente del Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (2011).

Si bien en nuestro país se busca implementar en el ingreso a la carrera docente el enfoque meritocrático, que promulga seleccionar los docentes con los mejores puntajes en el examen de ingreso y a estos se les considera los más idóneos para ejercer la profesión docente, no existe total claridad sobre el significado de lo que constituye un buen docente, ya que en nuestro país no se ha elaborado un marco oficial de buena enseñanza, estándares, o *competencias específicas sobre la función* o similar.

### **3.2 Características de las pruebas de ingreso para el ejercicio profesional docente**

En contraste con el análisis anterior, el Icfes define el concurso de méritos para el ingreso al servicio educativo estatal como un proceso que cumple dos objetivos: evaluar las aptitudes, experiencia, competencias básicas, relaciones interpersonales, condiciones de personalidad de los aspirantes a cargos en la carrera docente, y a partir de los resultados obtenidos en esta evaluación determinar la inclusión de los aspirantes en una lista de elegibles.

Antes de entrar a analizar las etapas del concurso docente, es importante señalar que si bien hasta ahora se ha afirmado que una de las apuestas estatales para mejorar la calidad del insumo docente pasa por el diseño y la aplicación de este riguroso concurso de méritos como requisito de ingreso a la carrera docente, en realidad la provisionalidad aún sigue siendo un importante tipo de vinculación laboral de los docentes en Colombia.

De acuerdo con Vargas (2015),

El nombramiento provisional, según el Consejo de Estado, es el que se hace a una persona no seleccionada por el sistema de méritos para proveer de manera transitoria un empleo de carrera, es decir, la provisionalidad como herramienta de la administración de personal, parte siempre del supuesto de una vacancia temporal o definitiva en un empleo de carrera. (p. 6)

Sobre las carreras administrativas en general, Vásquez (2015) muestra que si bien “la Constitución Política de Colombia estableció que la Carrera Administrativa es la regla general para la provisión de los empleos del Estado, la realidad que se vive en el año 2015 en Colombia es que la mayoría de los servidores públicos que se encuentran ocupando cargos de carrera, son empleados públicos con nombramientos provisionales” (p. 1).

A pesar de que el concurso docente constituye una de las diferencias más importantes entre el antiguo y el nuevo estatuto (Ome, 2013, p. 8)<sup>43</sup>, Duarte (1996) afirma que los concursos públicos han sido más la excepción que la norma para la selección y nombramiento de maestros oficiales y rectores de escuelas y colegios públicos, a pesar de que ellos fueron establecidos como obligatorios desde 1979. Los concursos, con muy contadas excepciones, parecen ser desconocidos por las autoridades municipales, y los docentes municipales –o provisionales por contrato anual– han sido nombrados casi siempre “a dedo por” los alcaldes (p. 154). El concurso del Estatuto de Profesionalización Docente, en cambio, se ha constituido en un proceso público y estandarizado. En efecto, de acuerdo con el autor, “a 2009 se habían realizado cuatro concursos generales y uno para la población afrodescendiente, los cuales han vinculado a cerca de noventa mil docentes” (Ome, 2013, p. 8). No obstante, en Colombia los nombramientos provisionales han sido mecanismos muy comunes y controversiales de nombrar docentes y en el país, un alto número de docentes “provisionales” influyen en los niveles de calidad de la educación.

Al respecto, se encontró la siguiente información en la página *Periodismo público*:

Las inquietudes son infinitas y rumores no se hacen esperar. Soacha es un municipio altamente politiquero y en esa época de elecciones los favores a cambios de votos se realizan diariamente. Se han escuchando comentarios que afirman que muchas de las nuevas vacantes no serán ofertadas ya que pertenecen a favores políticos de la actual administración (I.E. Ciudad Verde Despensa), o que los provisionales de muchos años seguirán ocupando las mismas vacantes. También el

---

<sup>43</sup>[http://www.repository.fedesarrollo.org.co/bitstream/11445/156/1/CDF\\_No\\_43\\_Mayo\\_2013.pdf](http://www.repository.fedesarrollo.org.co/bitstream/11445/156/1/CDF_No_43_Mayo_2013.pdf)

proceso aún se extenderá por tres meses más, ya que no conviene hacer audiencias pronto debido a las elecciones.<sup>44</sup>

Asimismo, en el blog *Renovación sindical* (página web) se afirma:

Existe además una situación laboral compleja que casi nunca se visibiliza y es la de aquellos docentes en calidad de provisionales, ya que no tienen garantías laborales de ningún tipo, viven angustiados y a la espera de la resolución que los deja sin puesto o los reubica en cualquier parte.

Los provisionales parecen gitanos, deambulan de región en región y de institución en institución porque no tienen plaza asignada. Esa inestabilidad no solo afecta sus vidas sino la de sus estudiantes porque cuando el proceso comienza a dar resultados llega la resolución que los traslada o lo que es peor les cancela el contrato.<sup>45</sup>

Denuncias desde diferentes partes del territorio indican que “hay muchos docentes provisionales que estarían allí por favores políticos, mientras los que se ganaron el puesto por meritocracia siguen esperando”<sup>46</sup>.

Para el caso de Bogotá, según el informe de empalme de la Secretaría de Educación Distrital, “la planta del personal directivo y docente de los colegios administrados por la Secretaría de Educación, al 10 de julio de 2013, se encontraba compuesta por 31.945 personas entre docentes, coordinadores, directores, rectores y supervisores. En fecha más reciente el 17% (5.880) son provisionales”<sup>47</sup>. Los provisionales son docentes que todavía no logran aprobar el examen de ingreso, pero son requeridos para atender a la población de estudiantes, sobre todo de las zonas rurales o barrios periféricos de las grandes ciudades.

---

<sup>44</sup> <http://www.periodismopublico.com/Secretario-de-educacion-responde-a-inquietudes-frente-a-nombramiento-docente>

<sup>45</sup> <http://renovacionsindical.blogspot.com.co/2010/02/los-docentes-provisionales-victimas-de.html>

<sup>46</sup> <http://www.vanguardia.com/area-metropolitana/bucaramanga/317509-docentes-protestaron-para-exigir-que-se-agilicen-las-audiencia>

<sup>47</sup> Según el informe de empalme de la Secretaría de Educación Distrital, con corte de información el Agosto 31 de 2015, disponible en <http://www.educacionbogota.edu.co/es/nuestra-entidad/gestion/rendicion-de-cuentas>

Una vez hecha esta importante anotación sobre la provisionalidad, a continuación se analizan las etapas del concurso de ingreso a la carrera docente. Este proceso de selección a partir de las pruebas está regido por el Decreto 3333 de 2005, el cual describe los criterios generales, contenidos y procedimientos para su aplicación. Las distintas etapas que conforman, en su orden, el concurso docente y el porcentaje asignado es:

**Tabla 3-7: Etapas del Concurso de Ingreso Docente**

<b>Etapas</b>	<b>Porcentaje en la calificación del aspirante</b>
Prueba de aptitudes y competencias básicas	50%
Prueba psicotécnica	20%
Entrevista	10%
Valoración de antecedentes (títulos y experiencia docente)	20%
Total	100%

La calificación mínima para superar las pruebas de aptitudes y competencias básicas y psicotécnicas, y por ende ser admitido a la entrevista y la valoración de antecedentes, es de sesenta puntos (60.00) para cargos docentes. La valoración de los resultados del conjunto de pruebas de cada uno de los aspirantes se expresará en una escala de cero (0) a cien (100) puntos, con una parte entera y dos (2) decimales, y el total será la suma ponderada de las calificaciones obtenidas en cada parte.

Todos aquellos concursantes que pasan la prueba forman parte de la lista de elegibles con una vigencia de dos años a partir de su publicación, y son ubicados en estricto orden descendente en relación con la calificación definitiva obtenida.

El Decreto 3333 de 2005 modificó parcialmente el Decreto 3238 de 2004, cambiando los porcentajes asignados a cada prueba. Las pruebas de aptitudes y competencias básicas se les asignaron finalmente un 50%, a la prueba psicotécnica se le redujo su peso al 20%. Mientras que la valoración de antecedentes y la entrevista quedaron con 20% y 10%, respectivamente. Finalmente, la lista de elegibles se amplió, esta puede ser hasta tres veces el número de vacantes convocadas por la entidad territorial para cada nivel, ciclo, área, especialidad y cargo. Esta ampliación permite a la entidad territorial tener mayor flexibilidad a la hora de hacer los relevos temporales y definitivos (Tobón, Restrepo y Ríos, 2007).

En el proceso antes descrito, el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes) es la entidad encargada de “desarrollar la fundamentación teórica, así como diseñar, elaborar y aplicar los instrumentos de evaluación complementarios solicitados por la CNSC” (Icfes, 2011); específicamente, se encarga de las pruebas de competencias básicas, psicotécnicas y de aptitudes (70% del total de toda la prueba de ingreso). En la guía FTP publicada en el portal web del Instituto<sup>48</sup> se anota que las pruebas de aptitudes y competencias básicas tienen el objetivo de “establecer el nivel de dominio del evaluado frente a diferentes áreas”; está dividida en tres partes:

- Aptitud numérica: orientada a determinar la habilidad que tiene el evaluado para usar los números en diferentes contextos y situaciones.
- Aptitud verbal: orientada a evaluar las habilidades del aspirante para comprender y usar apropiadamente el lenguaje a través de la utilización de textos escritos.
- Competencias básicas: evalúa habilidades importantes para el ejercicio escolar como la comprensión de elementos conceptuales, teóricos y metodológicos, la resolución de problemas cotidianos y la evaluación de situaciones complejas. Esta incluye preguntas de conocimientos en inglés.

En la prueba psicotécnica se presentan situaciones de la vida cotidiana para evaluar las actitudes, motivaciones e intereses que se ponen en juego al abordarlas, tanto en los procesos pedagógicos como en aquellos relacionados con la gestión, ambos inherentes al ejercicio de la práctica educativa.

Cabe anotar que el proceso de calificación de las pruebas administradas por el Icfes y la población a la que va dirigida la convocatoria ha tenido algunas variaciones en cada una de las aplicaciones realizadas. Esto se presenta en la siguiente tabla:

**Tabla 3-8: Particularidades del proceso de calificación de cada una de las aplicaciones del concurso docente, directivos docentes y docentes afro-raizal**

Fecha de aplicación de la prueba	Tipo de concurso	Observaciones sobre el proceso de calificación
16/01/2005	Directivos docentes y docentes mayoritarios	La calificación para esta aplicación se obtuvo promediando las cuatro pruebas: aptitud numérica,

<sup>48</sup> <http://www.icfes.gov.co/index.php/investigadores-posgrado/acceso-a-bases-de-datos/guia-de-acceso-a-bases-de-datos>

<b>07/05/2005</b>	Directivos docentes y docentes mayoritarios	aptitud verbal, competencias básicas y la prueba psicotécnica.
<b>11/12/2005</b>	Directivos docentes y docentes mayoritarios	
<b>25/06/2006</b>	Directivos docentes y docentes Afro-Raizal	Para la calificación se estimó un puntaje total que se compone de la suma ponderada de los puntajes obtenidos en el núcleo común, que pesa el 50%, y está desagregado en: etno-educación (80%), aptitud verbal, aptitud numérica y psicotécnica (20%) y en núcleo específico; el otro 50% proviene del núcleo específico y consiste en la prueba de competencias básicas. Luego, el puntaje total es la suma ponderada del núcleo común y el núcleo específico.
<b>17/12/2006</b>	Directivos docentes y docentes Afro-Raizal	
<b>14/01/2007</b>	Directivos docentes y docentes mayoritarios	El puntaje de la prueba se estableció mediante un promedio simple entre la prueba de aptitud numérica, la de aptitud verbal y la de competencias básicas. La prueba psicotécnica por primera vez y a diferencia del concurso dirigido a docentes mayoritarios en el año 2005 y del concurso dirigido a docentes afro-raizales en el 2006, se toma como un puntaje aparte que tiene un peso del 20% en el proceso general del concurso y que requiere una aprobación mínima de 60 puntos para el caso de los docentes y de 70 puntos para los directivos.
<b>25/03/2007</b>	Directivos docentes y docentes mayoritarios	
<b>02/07/2009</b>	Directivos docentes y docentes mayoritarios	Para la prueba de 2009, se expidió un acuerdo para cada entidad territorial en el cual se especificaron los cargos vacantes para cada lugar. Se recomienda consultar <a href="http://www.cnsc.gov.co/esp/texto_completo_056.php">http://www.cnsc.gov.co/esp/texto_completo_056.php</a> donde se encuentran los acuerdos 56 a 122 de 2009 que dan las especificaciones de cada entidad. De acuerdo con lo estipulado por la CNSC en los acuerdos 156 a 122 de 2009 la calificación se efectuó de la siguiente manera: <i>Aptitud numérica 30%, Aptitud verbal 30% y Competencias básicas 40%</i> . La <i>prueba psicotécnica</i> se constituye como un puntaje aparte que tiene un peso del 10% dentro del proceso total de la convocatoria.
<b>05/12/2010</b>	Docentes orientadores	
<b>28/07/2013</b>	Directivos docentes, docentes orientadores, docentes mayoritarios, docentes Afro-Raizal	No se encontró información.

*Fuente:* Elaborada con base en la Guía FTP para pruebas de concurso docente del Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes, 2011; cursivas fuera del original).

Estos cambios en la calificación muestran que se trata de un proceso dinámico, para nada estático, que interpreta y adapta la normatividad que se le impone. Es importante subrayar que en las pruebas estandarizadas la validez de los resultados depende del proceso de administración y calificación de la prueba. Asimismo, se debe anotar que

estos mecanismos de evaluación evidencian que hay una distancia entre los argumentos esgrimidos por el gobierno en el decreto que define el proceso de ingreso a la carrera docente y la instancia que lo operativiza. Además, este proceso tiene las particularidades de la calificación de las pruebas estandarizadas.

De este modo, actualmente el mayor peso de la calificación (el 70%) proviene de la prueba escrita que es administrada por el Icfes. Similar al formato de otras pruebas administradas por el Instituto, esta es una prueba estandarizada de selección, con un tiempo de duración limitado de aproximadamente cuatro horas, en el que a través de preguntas de selección múltiple, principalmente, se evalúa en algunos ítems las aptitudes, las competencias básicas y las características de la personalidad de los aspirantes que se presentan en la convocatoria. Las únicas diferencias en los formatos de estas pruebas son aquellas dirigidas a los docentes afro-raizal.

Desde 2004 hasta hoy se han realizados aproximadamente seis convocatorias para el concurso de ingreso a la carrera docente estatal<sup>49</sup>, cuyo proceso de selección ha sido objeto de varias críticas. Según un estudio de Tobón, Restrepo y Ríos (2007) realizado en Medellín,

[a] los profesionales no docentes les va mejor en todas las pruebas eliminatorias, excepto en la prueba específica, la cual incluye un componente de pedagogía o de transmisión de conocimientos. Además, tienen mayor proporción de éxito, el 39% de los profesionales que presentaron la prueba, frente al 18,6% de los licenciados. En general, estas tendencias también se observan en todo el país. En las pruebas psicotécnicas, que pretenden valorar los intereses profesionales de los aspirantes en la realización directa de los procesos pedagógicos o de gestión institucional, les va mejor a los candidatos de origen profesional, contrariamente a lo esperado. (2007, s. p.)<sup>50</sup>

---

<sup>49</sup> Los decretos que rigen la convocatoria son los siguientes: Decreto 3323 de 2005 y el Decreto 140 de 2006, ambos asociados a la reglamentación del proceso de selección para el ingreso de etnoeducadores afrocolombianos y raizales a la carrera docente; el Decreto 3982 de 2006, el Decreto 3333 de 2005 y el Decreto 3238 de 2004, que establecen el procedimiento de selección mediante concurso para la carrera docente y se determinan criterios para su aplicación.

<sup>50</sup> En línea con lo que se ha argumentado hasta ahora, se debe llamar la atención sobre el hecho de que según el estudio de Tobón et. al., a los licenciados no les va tan mal en el componente de pedagogía, precisamente en el área en que las facultades de educación y la ENS invierten gran

Wise, Darling-Hammond, Berry, Berliner, Haller, Praskac y Schlechty (1987) afirman que el problema de la selección es más interesante cuando se reconoce que no solo basta con tener conocimientos para ser un buen docente, pues también son determinantes la vocación y la dedicación, el “amor por los niños”, aspectos muy difíciles de medir en un candidato.

Respecto a este proceso de ingreso a la carrera docente, Miguel Parra, diseñador industrial de la Universidad Nacional que presentó y aprobó el concurso docente de la convocatoria de 2013 en el área de Tecnología Informática para Bogotá, relata en la entrevista realizada para esta tesis el proceso de ingreso así:

Bueno, primero es una convocatoria general, uno puede inscribirse, de acuerdo con la profesión, uno no puede acercarse a determinada profesión, a determinada materia, uno no puede; por ejemplo a mí me gustan las artes, y me encanta la parte artística, pero por mi formación o por mi carrera no podía presentarme a mi formación artística, sino a ser docente de tecnología informática. Esa fue como, como una restricción, como que ahí está un primer filtro, cosa que no me parece mal porque la parte de tecnología también me gusta mucho. Hay un examen que es bastante exigente, hay sobre todo, no por el tipo de preguntas ni porque lo que están ahí queriéndole a uno saber el conocimiento, sino por el tiempo es... el tiempo es muy corto [enfático] para la cantidad de preguntas que se exige, que se exige, entonces, es bastante fuerte sobre todo en el componente de matemáticas, que hay unas preguntas que uno necesita hacer bastantes operaciones y honestamente uno no termina todas las preguntas. Posterior al examen, ya después que uno lo ha aprobado, pues lo convocan a uno a una entrevista, que para esta convocatoria se demoró eternidades... La entrevista pues es una reunión, interesante, con profesores de la misma línea de uno, que le preguntan a uno de cómo se acerca uno a la pedagogía, y todos estos temas, pero son más conceptos personales. Siento que a uno le evalúan... eh... su, la verdad y el interés que tiene, con respecto a eso, no es un conocimiento. Los documentos, la documentación que uno

---

cantidad de tiempo y esfuerzos. Desafortunadamente este componente tiene una ponderación relativa en los resultados.

tiene, se demoró siento que bastante... Pero ya con esta, con la salida del listado, pues ha sido pues esperar. (Fecha de registro: 22 de agosto de 2015)

### **3.3 Un balance sobre el requisito en el periodo de prueba para los profesionales no licenciados: el curso sobre pedagogía**

Si bien desde el gobierno central se hacen esfuerzos para complementar la formación inicial de los profesionales con título diferente al de licenciado en Educación, a través de la acreditación al término del periodo de prueba de estudios de posgrado en Educación o cursando un programa de pedagogía, que en la práctica se traduce en un diplomado, no existe una reglamentación consolidada en nuestro país que facilite el periodo de adaptación a la realidad educativa, ni tampoco se sabe mucho sobre la calidad de este diplomado.

Normativamente, el diplomado en pedagogía se rige por lo estipulado en el Decreto 2035 de 2005 en el cual se dictaminan los objetivos que debe lograr el programa:

- a) Consolidación de una visión de sí mismo, de su profesión y de la responsabilidad del ejercicio de la docencia, orientada por valores éticos;
- b) Construcción personal y profesional de una fundamentación pedagógica y una actitud de formación permanente que redunde en el mejoramiento progresivo de su práctica educativa;
- c) Desarrollo de una comprensión del mundo, del país y de su entorno, que tenga en cuenta las características territoriales y las diferencias culturales;
- d) Apropiación de herramientas que faciliten la organización de ambientes y el diseño de situaciones pedagógicas que permitan a los profesionales no licenciados y a los educandos, comprender la realidad y actuar para transformarla.

De lo que se colige que estos objetivos tienen que ver principalmente con el fomento de capacidades actitudinales y conceptuales.

Según el MEN (2013), “la oferta educativa de los programas de Pedagogía para profesionales no licenciados —en todo el país— es realizada por 35 IES distribuidas en 16 departamentos y 20 municipios”. Así, con el fin de hacer un balance general sobre este requisito, en primer lugar se hizo una revisión de los planes de los Programas de Pedagogía para Profesionales no Licenciados vigentes en Bogotá<sup>51</sup> ofrecidos por las diferentes instituciones. En el sitio web *Colombia aprende*, del Ministerio de Educación Nacional, aparecen las instituciones con la oferta educativa de programas de pedagogía avalados para PNL en Bogotá:

**Tabla 3-9: Instituciones acreditadas en Bogotá para ofrecer el diplomado de pedagogía para profesionales no licenciados**

#	Institución	Facultad o Dependencia	Nombre del Programa
1	Corporación Universitaria Minuto de Dios	Facultad de Educación Escuela de Alta Docencia, Coordinación de Educación Continua	Programa de Pedagogía para profesionales no licenciados
2	Fundación Universitaria Monserrate	Facultad de Educación	Formación Pedagógica
3	Fundación Universitaria Unipanamericana	Facultad de Educación	Diplomado “Formación Pedagógica para Profesionales no Licenciados”
4	Pontificia Universidad Javeriana	Facultad de Educación/Departamento de Formación/Subcentro de Educación Continua de Ciencias Sociales y Educación	Programa de Formación en Pedagogía y Didáctica para Profesionales no Licenciados
5	Universidad Pedagógica Nacional	Departamento de Posgrados, Facultad de Educación, División de Asesorías y Extensión	Curso de pedagogía para profesionales no licenciados

*Fuente:* Tomado de la página web *Colombia aprende*.

Y si bien estos programas fueron los que se encontraron en la página del gobierno dirigida a profesionales no licenciados, también se halló evidencia de otros programas realizados en Bogotá para estos profesionales, como por ejemplo el Proyecto de Formación Pedagógica para Profesionales no Licenciados del Instituto de Educación Universidad Nacional de Colombia.

En el Anexo I se encuentra información necesaria que sustenta el análisis que se hace a continuación, como la metodología —presencial, virtual, entre otras—, la intensidad horaria, el precio, los objetivos del programa y su justificación.

<sup>51</sup> El listado completo puede consultarse en: <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/docentes/1596/w3-article-335529.html>.

Metodológicamente, para hacer el balance sobre el curso sobre pedagogía se emplearon los indicadores propuestos en el Marco de Referencia para la Evaluación de Programas de Pedagogía y Educación (2010) del Consejo para la Acreditación de la Educación Superior A.C. de México. Este marco propone la evaluación de los programas en las siguientes categorías: *i)* normatividad y políticas institucionales, *ii)* cultura de la planeación y evaluación institucionales, *iii)* propuesta educativa, *iv)* alumnado, *v)* profesorado, *vi)* fortalecimiento de la formación integral, *vii)* infraestructura, *viii)* resultados educativos y *ix)* producción académica. Debido a la naturaleza de la información disponible, consistente en los planes de estudio de los diferentes programas, se eligió la categoría “*iii)* propuesta educativa” en los indicadores relacionados con el plan de estudios y, hasta donde fue posible, organización curricular.

Como se anotó atrás, los objetivos que se espera logre el Programa de Pedagogía para los PNL se enfocan de manera general en el fomento de una identidad docente, en la consolidación de una fundamentación pedagógica, en que los docentes adquieran una perspectiva de respeto a la pluralidad de individuos y condiciones ambientales y sociales, y que puedan generar un ambiente de aula propicio para ejercer su labor.

En el análisis realizado a los planes de estudio se encontró que la justificación presentada al desarrollo de los programas es limitada y en su mayoría solo expresan que surgen por la necesidad de crear espacios de formación pedagógica para los PNL y no se incorporan diagnósticos profundos que determinen su pertinencia. Además, un aspecto crítico de estos programas de formación es que prevalece la modalidad de educación virtual; en algunos casos es totalmente virtual, en otros, y tal como lo exige el Decreto 2035 de 2005, no superior al 50%. Solo en un caso (Universidad Javeriana) está claramente definido el carácter presencial o virtual de los contenidos y/o módulos. Varios de los objetivos planteados en el Decreto 2035 de 2005 son operacionalizados en los objetivos de los planes de estudios, siendo prioritaria la fundamentación conceptual pedagógica. También se observa un esfuerzo por mostrar congruencia entre el objetivo general planteado en los planes de estudio y las temáticas de sus módulos.

Sin embargo, este análisis revela que estos planes de estudio tienen una correspondencia parcial con las disposiciones normativas de los objetivos que debe lograr el programa de pedagogía dispuestos en el Decreto 2035 de 2005. Particularmente, se encuentra como aspecto común que todos buscan dar una fundamentación conceptual en pedagogía, y también en la mayoría de los casos en

didáctica y organización curricular, con lo cual apuntan al segundo de los objetivos planteados en el Decreto. Similarmente, buscan brindar herramientas para que el nuevo docente logre crear ambientes de aprendizaje<sup>52</sup>, en concordancia con el quinto de los objetivos descritos en la normativa. En cuanto a las ausencias, aparentemente las propuestas no están diseñadas para ser realizadas o para fomentar el trabajo en grupo, vital en la práctica docente —con excepción del programa de la Universidad Javeriana, que sí lo declara—. Escasamente se menciona en los objetivos o en los contenidos de los módulos el abordaje de los cambios físicos y psicológicos que se producen en el desarrollo de las niñas, los niños y jóvenes, y su relación con los procesos de aprendizaje, tal y como lo pide la estructura curricular del Decreto en mención. Tampoco se observaron mayores contenidos sobre el campo de las didácticas propias a cada disciplina. Aparecen con baja regularidad y de manera aleatoria otros temas como convivencia en el contexto escolar, lectoescritura, lineamientos curriculares y estándares, uso de las TIC y evaluación del aprendizaje. Finalmente, después de haber realizado la lectura y el procesamiento de esta información, no queda claro la relación de las bases teóricas que se brindan con la práctica pedagógica ni cómo se fomenta esta última.

En últimas, se observaron más diferencias que similitudes en estos programas de formación, es decir, al parecer los objetivos y la estructura curricular propuestos en el Decreto 2035 de 2005 siguen dando origen a una gran variedad de interpretaciones por parte de las universidades que ofrecen estos cursos.

Si el proceso de ingreso a la carrera docente para los PNL pospone el requisito de la idoneidad pedagógica -concebido constitucionalmente como propio del ejercicio docente- hasta la culminación del periodo de prueba con la aprobación de uno de los referidos cursos en pedagogía, y si como afirma un estudio del 2013 auspiciado por el MEN, “los diez créditos establecidos para los PPNL son insuficientes para formar a un docente con exigencias de calidad para su idoneidad ética y pedagógica, y se pone en entredicho la formación pedagógica-didáctica desde la limitación de posibilidades de contacto del profesional no licenciado con la práctica investigativa” (MEN, 2013, p. 54), cabe preguntarse si el componente de práctica e investigación pedagógicas, así como el

---

<sup>52</sup> Se definen los ambientes de aprendizaje como “el espacio en el que los estudiantes interactúan, bajo condiciones y circunstancias físicas, humanas, sociales y culturales propicias, para generar experiencias de aprendizaje significativo y con sentido. Dichas experiencias son el resultado de actividades y dinámicas propuestas, acompañadas y orientadas por un docente” (Colombia aprende, s.f.).

trabajo en equipo, no se termina de diluir en esta última etapa en el proceso de ingreso a la carrera docente. Asimismo, ¿no se necesita practicar, como lo propician en sus estudiantes las Facultades de Educación y las ENS, para ser capaz de generar un espacio apropiado en que los alumnos puedan interactuar experiencias, resultado de actividades y dinámicas propuestas acompañadas y orientadas por un docente?

Al respecto, Rodríguez (2009) presenta el análisis de una experiencia de formación pedagógica de la Asociación Colombiana de Lectura y Escritura (Asolectura):

[d]irigida a un grupo de treinta profesionales no licenciados para obtener el certificado de pedagogía mencionado [...], la gran mayoría de los profesionales manifestó identidad con la docencia, ya que optaron por el oficio de enseñar por la “interacción que se establece con los y las niñas y jóvenes, poderlos escuchar, ayudar, apoyar y enseñar, también por las dificultades manifiestas en sus estudiantes en las áreas de Matemáticas y en los procesos lectores y escritores. *Sin embargo, esto no fue suficiente a la hora de ejercer la enseñanza, pues la ausencia de unos conocimientos y cualidades pedagógicas propias del ejercicio de la enseñanza se manifestaron en el precario manejo de grupo; poca recursividad en las estrategias planteadas a sus estudiantes; mínima planeación; poca participación dada a sus estudiantes y una gran dificultad para asumir las particularidades de la investigación educativa.* Esto hizo que reprodujeran los modelos en los que fueron formados en sus diferentes profesiones, asumiendo el rol de catedráticos centrados más en los contenidos que los procesos didácticos del aula, y, en los procesos cognitivos y afectivos de sus estudiantes. Porque la pedagogía es un saber que se construye a la par con el conocimiento específico y no al final, como remiendo, agregado o carencia. (Asolectura, 2007, s. p.; resaltado fuera del original)

Cabe hacer la importante salvedad que entre estas instituciones de educación superior solamente la Pontificia Universidad Javeriana tiene acreditación de alta calidad según el concepto del Consejo Nacional de Acreditación. Más allá de la falta de acreditación institucional de las otras universidades, su acreditación social es muy baja, pues son

percibidas como universidades menores, con poca investigación, pero con muchos contratos con agencias gubernamentales.

### 3.4 Conclusiones

El análisis realizado del proceso de ingreso devela que los instrumentos y pruebas aplicados, así como la definición del espectro de opciones que pueden elegir los aspirantes a docentes según el área académica de formación operacionalizan la concepción del Ministerio de Educación, la Comisión Nacional del Servicio Civil y el Icfes sobre las características que deben tener los individuos que aspiran a ejercer la profesión docente en el ámbito público, en cuanto instituciones estatales encargadas de dictaminar las características de idoneidad y elegir a los postulados que tienen el mérito para ingresar a la carrera docente.

A diferencia de lo que ocurre en la mayoría de los países de América Latina, en los que las responsabilidades de las instancias intermedias son menores, en nuestro país el Icfes, como mediadora entre el Ministerio de Educación Nacional y los aspirantes a docentes en el sector educativo estatal, tiene la responsabilidad de diseñar, aplicar y calificar el mayor porcentaje de las pruebas de ingreso (70%). En este proceso, el poco peso asignado al componente pedagógico dentro de las pruebas de aptitudes, competencias básicas y prueba psicotécnica crea una situación desigual entre los aspirantes con distintos niveles de formación pedagógica y práctica. Además, esta baja ponderación del componente pedagógico devela cómo la noción de mérito implementada por el gobierno otorga un peso central a los conocimientos disciplinares de los aspirantes, desconociendo en cierta medida que en la formación en las facultades de Educación y en las ENS se dedica mayor tiempo en sus planes de estudio, en comparación con los programas de otras carreras profesionales, a formar y realizar prácticas e investigación pedagógicas.

El análisis de los planes de estudio de los diplomados en pedagogía muestra que existen más diferencias que similitudes en los contenidos propuestos y que hay una ausencia visible del componente de práctica e investigación pedagógicas. Igualmente, no se halló información consolidada sobre el impacto y la calidad de estos programas, por lo cual no hay claras evidencias sobre su eficacia y que apoyen la política de formación complementaria para PNL de la manera en que se encuentra.



## **Capítulo 4. Análisis del desempeño pedagógico de los docentes “Profesionales No Licenciados”**

El propósito de este capítulo es complementar el análisis documental realizado en los primeros apartados sobre el ingreso de profesionales no licenciados que se vincularon al servicio educativo estatal en Bogotá entre 2005 y 20014. Comienza con una breve caracterización de la planta docente estatal en Bogotá, incluyendo información general sobre los profesionales no licenciados. Prosigue con un corto apartado en el que se describen algunas causas asociadas a la renuncia del cargo docente y si estas tienen relación con la formación inicial. Luego se analiza la visión sobre la experiencia de ingreso al sector educativo oficial en Bogotá de un conjunto de profesionales licenciados y no licenciados. Hacia el final se reportan los hallazgos encontrados en el análisis de los estudios de casos.

Metodológicamente, en la etapa exploratoria llevada a cabo durante el mes de marzo de 2015, se recogió y se analizó la información de once cuestionarios individuales autoadministrados a docentes profesionales licenciados, quienes formaron parte de este estudio con el fin de recolectar información básica, visiones y concepciones acerca del ingreso de PNL al sector educativo oficial en Bogotá; además, se empleó la información obtenida con estos cuestionarios para definir el punto de partida de los temas que guiaron las entrevistas semiestructuradas que luego se realizaron a los PNL. En este cuestionario se hicieron interrogantes basados en las preguntas de investigación. La forma aplicada se encuentra en el Anexo A. Los resultados son presentados en el segundo apartado de este capítulo.

Luego, para comprender desde la visión de los profesionales no licenciados la experiencia de ingreso a la carrera docente, en la etapa siguiente se realizaron cuatro entrevistas semiestructuradas a profesionales no licenciados y una a una profesional licenciada. Además, como instrumento de indagación, se le pidió a cada uno pensar en

una situación hipotética<sup>53</sup> formulada de la siguiente manera: “Suponga que por diversos motivos tiene que pedir una licencia y a su puesto para reemplazarlo temporalmente llega una persona novata que tiene que preparar para que trabaje con sus estudiantes. ¿Qué cosas importantes le enseñaría en relación con el proceso de enseñanza? ¿Qué cosas importantes le enseñaría en relación con el proceso de aprendizaje? ¿Qué instrucciones le daría? ¿Qué prácticas le aconsejaría? ¿Qué materiales le sugeriría?”. Este ejercicio permitió identificar, además de su reporte biográfico, “elementos pedagógicos” interiorizados. La guía de preguntas, que incluye el ejercicio hipotético, se encuentra consignada en el Anexo B.

En la sistematización y el análisis de los cuestionarios aplicados se agrupó la información según las temáticas que fueron más frecuentes en las respuestas. Además, se transcribieron textualmente las respuestas dadas por los profesores (anexos C al G) y se elaboró una matriz de clasificación con base en la información recolectada (Anexo I). Es necesario recordar que con esta información no se pretende generalizar la experiencia de ingreso de todos los PNL, sino que constituye una herramienta para complementar el análisis documental —principalmente— realizado en los primeros capítulos.

Los perfiles de los docentes del sector oficial en Bogotá son heterogéneos en cuanto al área de formación y experiencia (según datos preliminares de CESAC)<sup>54</sup>. Londoño (2010) afirma que una característica poblacional relevante de la planta docente oficial de Bogotá es el predominio de las mujeres en el 72%, lo cual corresponde a 22.482 profesoras en el año 2009. Este porcentaje es ligeramente superior al dado por el estudio internacional sobre docentes *The OECD Teaching and Learning International Survey* (TALIS) (2013), el cual reportó que en promedio el 68% de la población de docentes en el mundo son mujeres. A continuación se presenta una tabla con el comparativo histórico que resume la composición del personal docente según el sexo en el sector oficial en Bogotá<sup>55</sup> en los últimos años; se observará que la tendencia general

---

<sup>53</sup> Basado en el taller de exploración de saberes propuesto por Diana Paola Gómez (2010) en su investigación de maestría en educación sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje inicial de la escritura de profesores de preescolar y primaria.

<sup>54</sup> CESAC, *Estudio del Contexto Escolar y Social del Aprendizaje en Colombia* (Icfes, 2012).

<sup>55</sup> En el año 2009 el porcentaje de docentes en el sector oficial reportado por el DANE se diferencia al encontrado por el estudio de Londoño en un punto porcentual.

por género se ha mantenido constante a través de los años, con algunos cambios en el último año a favor del incremento en el número de docentes hombres.

**Tabla 4-10: Personal docente en básica primaria y secundaria por sexo, sector oficial, Bogotá**

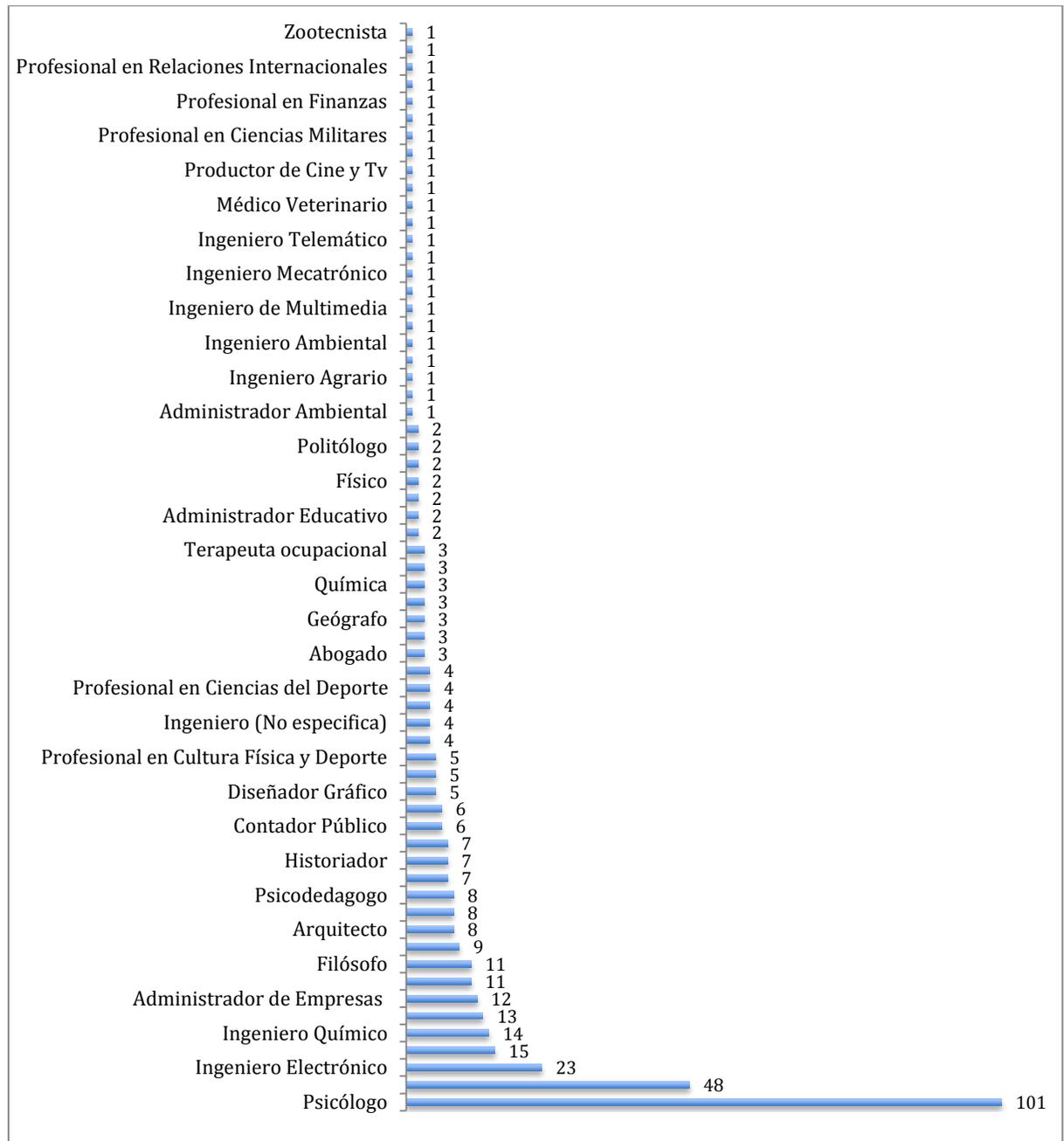
<b>Año</b>	<b>Número de mujeres (%)</b>	<b>Número de hombres (%)</b>	<b>Total Bogotá (100%)</b>
2009	23.358 (71%)	9.620 (29%)	32.978
2010	22.724 (72%)	8.980 (28%)	31.713
2011	21.966 (70%)	9.505 (30%)	31.471
2012	28.676 (74%)	9.969 (26%)	38.645
2013	21.731 (69%)	9.661 (31%)	31.392

*Fuente:* Elaboración propia con base en datos DANE formulario C-600.

En cuanto a la experiencia como docentes, Londoño (2010) asevera que el tipo de institución más frecuente en donde se inició la formación y práctica del cuerpo docente del sector oficial bogotano es el establecimiento no oficial (68%), y que estas cifras discrepan fuertemente respecto a otros países de la región en donde la primera experiencia de enseñanza y formación de los docentes públicos se desarrolló en los establecimientos estatales, como es el caso de Uruguay (90%), Perú (87%), Argentina (85%) y Brasil (78%).

Ahora bien, ¿quiénes son los nuevos docentes del distrito bogotano? En 2009 el porcentaje de docentes con menos de siete años de experiencia adscritos a la Secretaría de Educación Distrital (SED) fue del 37%, lo cual indica que la planta docente es relativamente joven. En cuanto a las profesiones de estos docentes, “el 74% son licenciados, mientras el 19% son profesionales de otras áreas. [Además] entre los docentes no licenciados los Psicólogos y los Ingenieros de Sistemas son los profesionales más comunes” (y Sanandres, 2015, p. 82)

**Figura 4-5: Títulos profesionales de docentes no licenciados de Bogotá, sector educativo estatal**



Fuente: Tognato y Sanandres (2015).

## 4.1 La permanencia

Si bien en esta investigación no se encontró disponible información sistematizada sobre la tasas de permanencia y deserción de los docentes vinculados con el Distrito, es necesario tener en cuenta la importancia que para los estudiantes, para el sistema educativo y para el manejo de los recursos tiene la permanencia de los docentes en sus cargos. Dice la literatura internacional que hay altos indicadores de abandono principalmente al comienzo de la carrera docente; Afirma López (2015) que en Inglaterra y Estados Unidos se retiran anualmente aproximadamente el 6% del total de profesores (OECD, 2005), y la mayor parte de ese retiro es de profesores jóvenes: entre los profesores nuevos el retiro alcanza más de un 40% luego de 5 años (Ingersoll, 2004 y Stoel y Than, 2002). Entonces, rastrear causas por las cuales renuncian los profesores podría llegar a revelar si existe alguna relación con las características propias de su formación inicial.

Sobre este punto, Tobón et al. (2007) afirman:

aquellos que se presentan a las convocatorias, pero que terminan por rechazar el puesto de docente y quienes declinan después de un par de años de ejercer la docencia, tienden a ser académicamente más capacitados que aquellos que entran al sistema educativo y se quedan en la docencia, lo que hace preguntarnos si la permanencia en la docencia es un asunto de vocación, de aversión o incapacidad de incorporarse a mercados laborales con mejor remuneración (Wise et al., 1987, p. 3; Levine, 1970, p. 32-33 y Murnane y Olsen, 1989, p. 245). (Tobón et al., 2007)

Haciendo un rastreo de las causas de renuncia de los docentes del Distrito se encontraron algunos hechos interesantes y coincidentes:

Dice la prensa bogotana hoy que renunciaron más de 600 profesores [recién nombrados], se van de los colegios, no quieren trabajar como maestros, que la situación de inseguridad en los colegios es muy crítica, que se sienten amenazados porque los estudiantes ahora les pegan a los maestros, los maestros se retiran por esta situación. (Radio Santa Fe, 9 de septiembre de 2010)

A este grupo de nuevos docentes hay que restarle por lo menos a 500, que asumieron el nombramiento y renunciaron tras dos semanas de labores, dadas las dificultades que encontraron para la realización de su trabajo y porque las responsabilidades, aparte de la de la enseñanza, consignadas en el texto del Decreto 1278 de 2002 los desbordan en gran medida y les exige tareas administrativas que poco tienen que ver con la enseñanza. (Patiño, 4 de septiembre de 2010)

No solo porque no les gusta el horario, sino por la población a la que se enfrentan, las dificultades de convivencia y la lejanía. (Jorge Amaya, rector de la Institución Educativa La Belleza-Los Libertadores, en San Cristóbal Sur, 2 de julio de 2015).

La profesora Angela Pérez Lúque, Lingüista graduada de la Universidad Nacional de Colombia, quién superó el concurso de méritos docentes de 2009 y fue nombrada el 1 de abril de 2011 como docente de básica secundaria en el área de Lengua Castellana, en el Colegio Ciudadela Educativa de Bosa I.E.D. explica sus causas de renuncia así:

Bueno, fueron, fueron dos cosas. Yo intenté renunciar dos veces. Yo intenté renunciar a los tres meses que me nombraron, o sea, a mí me nombraron en abril y en junio ya estaba pasando la carta. Yo dije “Yo ya no me aguanto más esto”. Tú entras totalmente neófito en un montón de información. Yo no sabía que a mí me descontaban de mi sueldo toda esa cosa de la fiduprevisora, recién casada, no, eso pasaron un montón de cosas y yo dije “No, yo no me aguanto esta vaina, yo voy a renunciar”. Pero entonces en el colegio me dijeron “No renuncie, no se vaya”, y al final echaron para tras la renuncia y yo no me fui, y eso fue en el 2011. A finales de ese año quedé embarazada y entonces ahí sí que menos, pero entonces, después de eso, los procesos de ascenso son supercomplicados... yo me presenté a un concurso de ascenso y saqué 99.99 [Y: ¿De los que eran prueba escrita?] Sí, yo sí tuve prueba escrita porque yo me presenté en el 2013. Yo me presenté en el 2013 y dije “Bueno, vamos a ver cómo nos va”, y me saqué 99.99 y a nosotros nos explicaron que era una campana de Gauss pero aproximada hacia la tendencia negativa, entonces era un porcentaje de gente de solo como el 15% que pasaba, entonces yo, imagínate, con una cantidad de

deudas tenaces, pasando muchas necesidades, yo dije “Pues así no vale la pena”. Entonces yo tenía la motivación de irme, yo dije, “Bueno, voy a mirar qué otra opción tengo” Y ahí fue cuando pasé a la maestría... Bueno, yo ya estaba en la maestría y todas esas cosas, pero entonces hubo un factor que un estudiante me agredió físicamente dentro de un salón. Me pegó porque estábamos en un examen y él estaba muy nervioso, y no, que él estaba muy nervioso y muy nervioso, y me torció el brazo, un chino como de uno ochenta y yo desde ese día no quise volver al colegio, lloraba todos los días... Ahí fue cuando me salió la opción de trabajar en el Colegio Italiano, entonces yo tomé una licencia no remunerada primero de 84 días. Yo no renuncié sino que pedí la licencia... Después pedí otra licencia y al final de esa licencia renuncié. Es decir, dure un año en licencia antes de renunciar. Y cuando uno ya está por fuera se da cuenta de que hay muchas cosas por hacer y por explorar y que a uno el Distrito lo sesga, lo limita en muchas cosas, y sobre todo para mí hay una cosa que yo no he logrado comprender y es que lo más importante es que el niño vaya al colegio, que el niño coma dentro del colegio, pero no que aprenda cosas, y para mí eso no tiene sentido porque el sentido de la escuela es que el niño aprenda a hacer cosas con el conocimiento. (Fecha de registro: 6 de julio de 2016).

Este testimonio enriquece el rastreo de la información sobre las causas de renuncia. Sin embargo, la falta de información disponible sistematizada sobre los motivos de renuncia no permite hacer un análisis más exhaustivo de esta situación por lo que deberá

## **4.2 La relación entre la profesión y el ejercicio docente**

El estudio exploratorio sobre la relación entre la profesión y el ejercicio docente se llevó a cabo con docentes de básica primaria y básica secundaria. Los participantes en esta investigación inicial fueron tres docentes (3) de básica primaria y ocho docentes (8) de básica secundaria de colegios distritales de la ciudad de Bogotá. En total fueron tres hombres y nueve mujeres, cuyo título profesional es de licenciatura con diferentes énfasis. El tiempo de experiencia pedagógica de estos docentes es en promedio de 16

años o más, lo cual indica una amplia experiencia en el ejercicio de la profesión. Para la recolección de la información se empleó el “muestreo no probabilístico basado en criterios de oportunidad, conveniencia y acceso a la población” (Sandoval, 1996).

El propósito de esta primera aproximación fue establecer a partir de su formación y experiencia pedagógica la visión que tienen sobre el proceso de ingreso a la docencia, sus motivaciones y, desde su formación como licenciados, establecer una línea base inicial que permitiera comparar las posibles diferencias respecto a los profesionales no licenciados.

A continuación se presenta una tabla que muestra las categorías conformadas del análisis de la información recolectada en las cuestionarios exploratorios:

**Tabla 4-4: Categorías de análisis cuestionario exploratorio profesionales licenciados. Experiencia de ingreso a la docencia estatal en Bogotá**

Categoría de análisis	Descripción	Afirmaciones
<b>MOTIVACIONES</b>	Razones para vincularse a la SED	Interés por la niñez
		Estabilidad laboral
		Duración de la jornada escolar permite más tiempo en familia
<b>DIFERENCIAS RESPECTO A LOS PNL EN EL PERIODO DE INGRESO</b>	Diferencias que perciben los profesionales licenciados respecto a los PNL	Aplican su conocimiento en el salón de forma diferente
		Desarrollan la clase diferente
		Falta dominio de grupo
		Dificultades en la relación con los estudiantes y colegas
		No tienen motivación ni compromiso suficiente más allá de lo laboral
		Es experto en su disciplina
<b>EXPERIENCIAS PERSONALES ADQUISICIÓN DEL SABER PEDAGÓGICO Y DIDÁCTICO</b>	Como se adquiere saber pedagógico y didáctico	Faltan estrategias para explicar
		Prácticas universitarias
		En la licenciatura
		En el aula

*Fuente:* Elaboración propia.

Frente a la pregunta ¿cuál considera usted fue su principal motivación para vincularse como docente a la Secretaría de Educación de Bogotá?, los docentes refieren como razones principales *i) el interés por la niñez*: un docente anota que “por los niños, la educación es la mejor manera de sacar a los estudiantes de la ignorancia y la pobreza” - en contraste, como se verá más adelante, ninguno de los PNL entrevistados mencionó esta razón-. A su vez, seis de los onces docentes entrevistados manifestaron que

ingresaron a la SED por *ii) la estabilidad laboral que ofrece la profesión*; igualmente aparece como una de las principales motivaciones el hecho de que *iii) la duración de la jornada escolar les posibilita a los docentes pasar más tiempo con su familia*.

La mayoría de estos docentes (9 de 11) expresaron de manera enfática que **sí** existen diferencias entre quienes se formaron como licenciados y quienes no. Al profundizar en las razones se rescata que “la forma de aplicar el conocimiento es diferente y la forma de desarrollar la clase”. Otro profesor argumenta que “falta dominio de grupo en los profesionales no licenciados, se les dificulta la relación con los estudiantes, los profesionales no tienen motivación, sino que lo sienten como una oportunidad laboral. En cambio el licenciado es más comprometido con la profesión”. Otro maestro explica que “el profesional sabe muy bien la disciplina, pero cuando la pone en práctica le faltan estrategias para explicarla a los estudiantes; también a muchos se les dificulta el trabajo pedagógico con los compañeros y llegar a acuerdos y terminan trabajando como ellos creen que saben; también se les dificulta el dominio de grupo”. Finalmente, una docente afirma:

Quienes nos hemos preparado para la docencia con licenciatura somos más cuidadosos en nuestras actividades pedagógicas y al momento de organizar nuestras actividades con los estudiantes. Quienes no tienen ningún nivel educativo de licenciatura solo se encargan de brindar conocimientos con pocos objetivos que les sirvan a los estudiantes en su vida cotidiana, es muy diferente. (Fecha del registro: 27 de marzo de 2015).

Otra pregunta realizada a los docentes fue cómo se adquiere el conocimiento pedagógico y didáctico. La respuesta unánime de los docentes (10 de 11) indica que este conocimiento se obtiene en las prácticas universitarias y con el tiempo, en las aulas; solo un docente afirmó que estos conocimientos se aprendían en la licenciatura, en los cursos de formación pedagógica. Cabe anotar que esta información es congruente con el análisis realizado en el Capítulo 2 sobre el lugar de las prácticas en la formación pedagógica inicial que ofrecen las facultades de educación.

### **4.3 Profundización en un caso: los profesionales no licenciados en Bogotá**

A continuación se presenta una tabla que muestra las categorías que emergieron del análisis del corpus documental de las entrevistas semiestructuradas realizadas a cuatro PNL y a una profesional licenciada:

**Tabla 4-5: Categorías de análisis entrevistas semiestructuradas a profesionales no licenciados. Experiencia de ingreso a la docencia estatal en Bogotá**

Categoría de análisis	Descripción
<b>MOTIVACIONES</b>	Razones para vincularse a la SED
<b>EXPECTATIVAS</b>	Perspectivas sobre el ingreso a la docencia
<b>DIFICULTADES</b>	Aspectos problemáticos en la experiencia de ingreso
<b>LOGROS</b>	Aprendizajes obtenidos en la experiencia de ingreso
<b>SABER PEDAGÓGICO/ SABER DIDÁCTICO</b>	Cómo se adquiere Utilidad de estos saberes

Del análisis de las entrevistas semiestructuradas se concluye lo siguiente. Como primer elemento, se enuncian las *motivaciones*: los PNL coinciden en expresar que una de las motivaciones más importantes para el ingreso a la carrera docente es la estabilidad laboral que ofrece el ejercicio de esta profesión en el sector estatal, lo que a su vez implica estabilidad económica al tener (representada en) un salario fijo, que aunque no muy alto, les permite organizarse y proyectarse como trabajadores. De igual forma, las motivaciones tienen que ver con la posibilidad de desarrollo profesional que brinda el Estado, esto es, *con continuar el proceso de formación académica*, y la disponibilidad de tiempo que deja este trabajo. También, por gusto, y porque existe una tradición educativa en la familia que fue determinante en la decisión de ingresar al sistema educativo básico.

Los hallazgos relacionados con algunas de *las expectativas* muestran que los nuevos docentes PNL sintieron incertidumbre sobre el ejercicio de su labor respecto al manejo de situaciones problemáticas en contextos sociales desfavorecidos, los cuales pueden ser determinantes para el éxito de su labor:

Pero trabajar con grupos grandes, la expectativa siempre daba cierto susto, ¿qué? no sé, como a no dar la talla, en cuanto a cosas, en cuanto a que los estudiantes tienen expectativa en una materia, por ejemplo como tecnología, exige estar en preparación permanente, necesita estar actualizándose permanentemente... Susto de pronto de... no sé la violencia, como de [haberme] frustrarme en cuanto a la parte social, en cuanto al trato, esa parte me... porque más que el

conocimiento que uno pueda impartir, que a la larga ese tipo de conocimiento uno lo puede conseguir fácilmente también en otros lados, es la convivencia social dentro del salón de clase, que los estudiantes comprendan que eso no es una zona de guerra, sino es un sitio de formación. (Profesor / Entrevista 3)

Entonces los muchachos no eran pues como por decirlo así, pesados, es el primer miedo que tiene uno al enfrentarse como a un aula de clases es como que los estudiantes; uno tiene miedos, como el estudiante no sé, sea abusivo, como que el estudiante no lo respete, como que, que, pues tantas cosas que escucha uno de pronto por los medios que los estudiantes tienen cuchillos, ese tipo de cosas, entonces pues uno entra como con cierto miedo. (Profesor 2)

Esto a su vez demuestra que los docentes no licenciados reconocen el contexto social como un factor que afecta su perspectiva del ejercicio docente.

Igualmente, en cuanto a las *dificultades*, se infiere que la mayoría proviene de aspectos contextuales y por lo tanto no atribuibles a la formación disciplinar del docente. Los bajos salarios, la atención a población vulnerable, la mala actitud de algunos estudiantes con limitaciones económicas, el trato entre profesores/colegas, la interacción con otros colegas, el trabajo en equipo, los procesos de concertación, ponerse de acuerdo, los problemas de la administración pública como la corrupción se mencionaron como las principales dificultades del ejercicio de la profesión para los PNL. Al igual que el ejercicio hipotético planteado, esta información revela claramente que en la experiencia de ingreso pesan más los aspectos contextuales que el tipo de formación recibida en la universidad.

En cuanto a los *aprendizajes de la experiencia de ingreso* más significativos expresados por los docentes, estos fueron:

- *Aprender a conocer el contexto*. La importancia de conocer, informarse sobre el contexto social antes del ingreso se considera muy valioso. Afirman que conocer toda la información adicional posible sobre los estudiantes es muy ventajoso porque conociéndola el maestro puede saber “qué cosas puede y qué no puede hacer en el aula”.

- *El maestro debe aprender a reconocer los hábitos y valores de los estudiantes.* Los maestros aprendieron que en el periodo de ingreso a la institución educativa deben reconocer los rituales y los valores de los estudiantes:

Los maestros son los maestros, los estudiantes no son una variable en el asunto, la variable es uno como profesor, entonces lo mejor es llegar a entender a las personas para que ellas puedan adaptarse a uno y uno pueda adaptarse a ellas de modo que haya equilibrio. (Profesor 1).

Los estudiantes están acostumbrados, pienso, a un cierto ritual, que el profe llega, llama lista, organiza cosas que tienen que ver con la convivencia de todo el salón, pone en orden las cosas, llama la atención, notas, entrega sus evaluaciones y después arranca con un tema, lo da, y genera pues el ambiente para que los estudiantes puedan practicar un ejercicio... (Profesor 2).

Sí, como entender que uno necesita como adaptarse un poco más al grupo que el grupo se adapte más a uno . (Profesor 3).

- *Es un aprendizaje desde la experiencia.* Aún cuando los PNL reconocen que los lineamientos, los estándares y los currículos están predeterminados, el tipo de estudiantes, las reglas de la institución, los colegas y las necesidades de los estudiantes determinan su experiencia de ingreso y en esa medida deben aprender a mediar sus conocimientos disciplinares con la situación concreta a la que se enfrenta en la institución. Esto se observa en las respuestas de los entrevistados al ejercicio hipotético.

Enseñarle cómo funciona la institución en que estamos, más allá de la gestión, currículum oculto, formalización de la institución, pero las cosas funcionan en la práctica de manera diferente. Algo que debe aprender un maestro para poder colocarse bien dentro de una institución es conocer la institución formal y la institución no formal que va a trabajar.

[...].

Yo enseño lo que yo enseño y no me preguntes, vale, porque en este país hay libertad de cátedra entonces lo asumimos de diferentes formas los profesores; sin embargo, pues debido a todas esas variables que tienes que tener en cuenta tú también tienes que medir cuánto llegas del conocimiento teórico que tienes en la cabeza a impartirlo a los estudiantes, debido a uno, ya yo creo que ya reconociste sus necesidades y ya reconociste si enseñarle a un niño de muy escasos recursos qué es un sustantivo va a valer la pena o no va a valer la pena o si tu pudieras encontrar un puente entre lo que sabes y las necesidades del estudiante y hacer una pedagogía digámoslo así contextualizadas del asunto. (Profesor 1)

De igual forma, los participantes en la investigación se refirieron al *saber pedagógico y didáctico*. Algunos de los significados sobre el saber pedagógico se evidenciaron a partir del ejercicio hipotético propuesto.

En el distrito se da un fenómeno bien particular y es que la mayor parte de profesionales se encuentra en las áreas de mate... de... ciencias básicas, tenemos ingenieros, ingenieros o físicos, químicos o matemáticos puros enseñando química, biología, matemáticas y las afines en el colegio; claro, tienen un conocimiento que es desbordante, sí... y tienen un montón para ofrecer en conocimiento a los estudiantes, el problema es la metodología; cuando se trata de pedagogía, cuando se trata de pedagogía pues a ti te enseñan bastantes técnicas con las que puedes mediar entre ese conocimiento entre una estu... entre persona y otra [...] La metodología, la pedagogía ayuda un montón. (Profesor 1)<sup>56</sup>

Para concluir, la siguiente tabla contrasta la visión de los profesionales licenciados con la de los PNL respecto a los temas tratados.

**Tabla 4-6: Categorías de análisis de las entrevistas semiestructuradas a profesionales licenciados versus experiencia de ingreso de profesionales no licenciados**

---

<sup>56</sup> En el Anexo J se presenta una tabla que muestra para cada categoría analizada los extractos más importantes de las respuestas de los docentes entrevistados.

Categoría de análisis	Descripción	Cuestionario Profesionales Licenciados - Afirmaciones	Entrevistas semiestructuradas PNL - Afirmaciones
<p style="text-align: center;"><b>MOTIVACIONES</b></p>	<p>Razones para vincularse a la SED</p>	Interés por la niñez	Posibilidad de desarrollo profesional que brinda el Estado
		Estabilidad laboral	Estabilidad laboral que ofrece el ejercicio de esta profesión en este sector
		Duración de la jornada escolar permite más tiempo en familia	Disponibilidad de tiempo que deja este trabajo
		Vocación	Por gusto
			Existe una tradición educativa en la familia que fue determinante en la decisión de ingreso
			Estabilidad económica a causa de (representada en) un salario fijo.
			Posibilidad de posgraduarse para enseñar en educación superior.
<p style="text-align: center;"><b>DIFERENCIAS RESPECTO A LOS PNL EN EL PERIODO DE INGRESO</b></p>	<p>Diferencias que perciben los profesionales licenciados respecto a los PNL</p>	Aplican su conocimiento en el salón de forma diferente	<p>Metodología es diferente entre ENS, PL y PNL</p> <p><i>La actitud.</i> Los PL están desmotivados por el bajo salario, la recarga laboral.</p> <p>La aproximación al aula es diferente</p>
		Desarrollan la clase diferente	<p style="text-align: center;"><b>DIFICULTADES PERCIBIDAS POR LOS PNL</b></p> <p>Atención a la población vulnerable.</p>
		Falta dominio de grupo	<p>Manejo de situaciones problemáticas en contextos sociales desfavorecidos</p>
		Dificultades en la relación con los estudiantes y colegas	<p>Bajos salarios</p>
		No tienen motivación ni compromiso suficiente más allá de lo laboral	<p>Mala actitud de algunos estudiantes con limitaciones económicas</p>
		Es experto en su disciplina	<p>Trato entre colegas, interacción con otros colegas</p>
		Faltan estrategias para explicar	<p>Procesos de concertación, ponerse de acuerdo</p>
		Falta lúdica para explicar	<p>Problemas de la administración pública como corrupción</p>

EXPERIENCIAS PERSONALES SOBRE ADQUISICIÓN DEL SABER PEDAGÓGICO Y DIDÁCTICO	Cómo se adquiere saber pedagógico y didáctico	En el aula Prácticas universitarias En la licenciatura	APRENDIZAJES DE LA EXPERIENCIA DE INGRESO	Aprender a conocer el contexto. El maestro debe aprender a reconocer los hábitos y prácticas de los estudiantes en el periodo de adaptación. Es un aprendizaje desde la experiencia. Existen protocolos en la escuela. Los estudiantes tienen rituales. Se puede enfrentar a la falta de compromiso de los estudiantes. Debe empezar por generar ambiente de aula. Ponerse una meta de aula, una académica y una socioemocional.
--	---	--	---	---

## 4.4 Conclusiones

La mayoría de los PNL que se vinculan al Distrito son profesionales en ingeniería, en concordancia con lo que se observó en la figura 4.4 y en la percepción de los docentes entrevistados:

En el Distrito se da un fenómeno bien particular y es que la mayor parte de profesionales se encuentra en las áreas de mate... de... ciencias básicas, tenemos ingenieros, ingenieros o físicos, químicos o matemáticos puros enseñando química, biología, matemáticas y las afines en el colegio; claro, tienen un conocimiento que es desbordante, sí... y tienen un montón para ofrecer en conocimiento a los estudiantes, el problema es la metodología. (Profesor 1)

Ahora bien, a partir de la información analizada se encuentra que los profesionales licenciados reconocen a los PNL como expertos en su disciplina, pero perciben que tienen dificultades en su ejercicio como docentes. De un lado, consideran que a los PNL les faltan estrategias y lúdica para explicar los contenidos a los estudiantes, carecen de dominio de grupo y tienen dificultades en la relación con los estudiantes y sus colegas. Además, aseveran que los PNL no tienen motivación ni compromiso suficiente más allá de lo laboral. Al respecto, se encontró que las principales motivaciones argüidas por los profesionales no licenciados para vincularse a la carrera docente se centran en la

estabilidad laboral y económica, la posibilidad de desarrollo profesional y el tiempo libre que les deja la duración de la jornada escolar.

Sobre las dificultades autopercebidas por los PNL, se concluye que estas giran en torno al manejo adecuado de situaciones problemáticas en contextos sociales desfavorecidos, la interacción con otros colegas, los procesos de concertación con los compañeros de trabajo y el bajo salario. Si bien no fue posible encontrar información de las cifras de renuncia de los PNL en el Distrito ni de las causas, las noticias transcritas sobre este tema y los resultados del análisis muestran que muy seguramente las dificultades mencionadas tienen incidencia en la permanencia de estos profesionales. Asimismo, llama la atención que a diferencia de la opinión que tienen los profesionales licenciados, los PNL no se refirieron a dificultades en sus prácticas de enseñanza. Ante esto, llama más aún la atención el hecho de que consideren la experiencia como fuente primordial de su aprendizaje pedagógico, pero no mencionen los cursos o posgrados en pedagogía que debieron realizar, lo cual cuestiona el impacto de este proceso de formación en el ejercicio docente de los PNL y la adecuación de los planes de estudio a sus necesidades. Como se mencionó anteriormente, el análisis revela claramente que en la experiencia de ingreso pesan más los aspectos contextuales que el tipo de formación recibida en la universidad y los procesos de enseñanza-aprendizaje. Además se encontró que aquellos PNL que antes del ingreso han tenido algún tipo de acercamiento con la docencia, por la tradición familiar, porque su pareja es docente o porque se profesionalizaron como docentes, tienen una mejor experiencia. En contraste, aquellos PNL más alejados del mundo educativo tienen una experiencia de ingreso más difícil.

Otros aspectos de la experiencia de ingreso de los PNL tienen que ver con aprender a conocer el contexto social, los hábitos y prácticas de los estudiantes, así como los rituales de la escuela. También se halló que el ejercicio hipotético les causó sorpresa debido a que en las instituciones educativas no se llevan a cabo procesos de empalme entre docentes.

Estos resultados plantean la necesidad de que se formulen políticas educativas que contemplen procesos de formación previos al inicio del ejercicio docente, que definan lineamientos complementarios en los planes de estudio de los cursos en pedagogía actuales de acuerdo con las necesidades identificadas por los PNL y sus colegas, y que promuevan ejercicios de acompañamiento inicial.



## 5. Conclusiones

La idea principal que este trabajo sustenta es que el ingreso de profesionales no licenciados al servicio educativo oficial en Bogotá, durante el periodo 2005-2014, evidencia un cambio de la función de la pedagogía como un saber previo necesario para el ejercicio de la docencia en Colombia.

Este cambio es influencia del modelo de eficacia escolar que proviene de la disciplina de la economía de la educación y ha sido promovido por las políticas educativas del Banco Mundial acogidas en Latinoamérica, en el que los profesores son instrumentalizados como insumos en el mejoramiento de la calidad educativa. Desde esta perspectiva, uno de los caminos para cualificar este insumo es la incorporación de profesionales no licenciados a la carrera docente, por cuanto se considera que “el conocimiento de la materia tiene más peso sobre el rendimiento de los alumnos que el conocimiento pedagógico” (Torres, 1997, p. 37). Este argumento, junto a la necesidad del servicio y el derecho a elegir y ser elegido para ejercer cargos públicos permitió que en Colombia se vinculara a los PNL en el ejercicio profesional docente, soslayando el criterio de idoneidad pedagógica contemplado como constitutivo de los profesionales en educación. A propósito de este punto, se concluye que el discurso de la pedagogía como disciplina científica propia del ejercicio docente que sustenta el gremio docente, se contrapone con la visión gubernamental esencialista que la ve como un conjunto de técnicas de enseñanza que se pueden adquirir en un diplomado.

Como muestra esta tesis, la visión que tiene el Estado colombiano, a través del Ministerio de Educación, el Icfes y la CNSC, sobre el ejercicio de la profesión docente y de manera indirecta de la pedagogía se evidencia en el Decreto 1278 de 2002 y se operativiza en las características de los instrumentos y pruebas aplicadas en el proceso de ingreso a la carrera docente.

No obstante que la formación en pedagogía, la práctica, la reflexión y la investigación tienen un peso significativo en los planes de estudio (los estudiantes le dedican tiempo y

esfuerzo durante su proceso de formación) de las Normales Superiores y en las facultades de educación, el análisis realizado en el Capítulo 3 muestra que estas características específicas de la formación de los profesionales licenciados reciben poca ponderación en el diseño de las pruebas de ingreso en el concurso docente. La noción de mérito instrumentalizada en el proceso de ingreso otorga un peso central a los conocimientos disciplinares de los aspirantes, desconociendo en parte la formación inicial en pedagogía de las facultades de educación y de las ENS que ya acredita a sus egresados para el ejercicio profesional docente. Como se ve, la noción de mérito empleada en el discurso gubernamental tiene una concepción sobre la idoneidad distinta a la idoneidad pedagógica defendida por el discurso docente. Además, este hecho podría dar luces sobre la afirmación de Bautista (2009):

[...] los diversos orígenes pueden favorecer a unos pero a otros no; así, por ejemplo, profesionales provenientes de las áreas de biología, historia, física, literatura, ingeniería, etc., estarían mejor calificados para aprobar las pruebas en áreas específicas que los licenciados y normalistas; además, contarían con una profesión que les permite financieramente continuar con una formación permanente en la medida en que cuentan con la posibilidad de laborar en un campo diferente a la docencia y, por lo tanto, tienen mayor probabilidad de ascender en el Escalafón. (p. 113)

Ahora bien, la incorporación del modelo de certificación alternativa para la formación docente de los PNL, en el que se exige para el ingreso en propiedad a la carrera docente aprobar un diplomado en pedagogía que se considera suficiente para ejercer como profesional de la educación, como si equiparara la formación en pedagogía que otorgan las Normales Superiores y las facultades de educación<sup>57</sup>. Este diplomado puede ser cursado con posterioridad al nombramiento en el período de prueba, hecho que diferencia a Colombia de la mayoría de países de América Latina con enfoque de ingreso docente meritocrático, en los cuales primero se valoran la experiencia docente y los antecedentes de los postulantes.

---

<sup>57</sup> Aunque los distintos programas de formación inicial de docentes revelan aspectos centrales no homogéneos y hasta cierto punto contradictorios en cuanto a la función de la pedagogía y otros aspectos, como el modo (virtual, presencial, semipresencial), la duración, los énfasis, etc., se reitera que lo propio de la formación docente es la reflexión sobre el saber pedagógico, la investigación y la práctica.

El análisis realizado a los planes de estudio de los programas de pedagogía acreditados por el Ministerio de Educación en Bogotá mostró que la justificación para el desarrollo de los programas es limitada; aunque existe una coherencia interna entre los objetivos de los planes y los contenidos ofrecidos, no se identifica claramente su alineación con las disposiciones normativas del Decreto 2035 del 2005, con excepción de que buscan dar una fundamentación conceptual-teórica en pedagogía, en didáctica y en organización curricular; escasamente se menciona en los objetivos o en los contenidos de los módulos el abordaje de los cambios físicos y psicológicos que se producen en el desarrollo de las niñas, los niños y jóvenes, así como las relaciones que estos cambios tienen con el proceso de aprendizaje, tal y como lo pide la estructura curricular del decreto en mención. Más importante aún, no se especifica la manera como las bases teóricas que brindan se relacionan con la práctica y la investigación pedagógicas, ni cómo se fomentan estas últimas en el desarrollo del programa.

Asimismo, es limitado el impacto de esta formación complementaria en la visión que tienen los PNL entrevistados. En contraste con la afirmación de los PNL según la cual el manejo de situaciones problemáticas en contextos sociales desfavorecidos es una de las dificultades que tienen en el periodo de ingreso a las instituciones educativas, no resulta claro que este aspecto sea contemplado en todos los planes de estudio de los diplomados en pedagogía, ni se constata que reciban formación previa ni acompañamiento inicial —salvo algunas experiencias aisladas en el Distrito—<sup>58</sup>.

Finalmente, respecto a la exploración de la opinión de los licenciados y los PNL sobre este proceso se concluye lo siguiente. En primer lugar, aunque los profesionales licenciados reconocen que los PNL son expertos en su disciplina, expresaron de manera enfática que sí existen diferencias entre quienes se formaron como licenciados y quienes no en lo que tiene que ver en la manera como aplican el conocimiento en el salón —ya que es diferente—, que desarrollan la clase diferente, que les hace falta dominio de

---

<sup>58</sup> Llama la atención que la experiencia de ingreso de un profesional no licenciado a una institución educativa distrital por medio del programa Enseña por Colombia (versión colombiana de "Teach for America") fue valorada positivamente. Según la persona entrevistada, el programa hace un proceso de selección centrado en aspirantes con sensibilidad social, con motivación por la educación, quienes además deben realizar un ensayo de intención y fueron evaluados en la resolución en grupo de un problema y en el desarrollo de una clase. Además, antes de su inicio como docentes en las instituciones educativas reciben formación en pedagogía, creación de ambiente de aula y modelos de enseñanza aprendizaje. Finalmente, la formación de los participantes del programa es continua.

grupo, que presentan dificultades en la relación con los estudiantes y colegas, y que no tienen la motivación ni el compromiso suficiente más allá del laboral. Asimismo, aseguran que les faltan estrategias para explicar y falta lúdica para explicar.

En segundo lugar, las principales motivaciones de los PNL entrevistados para vincularse al distrito son obtener estabilidad laboral y económica, acceder a las posibilidades de desarrollo profesional que brinda el Estado y gozar de tiempo disponible gracias a la duración de la jornada escolar.

En tercer lugar, se encontró que las mayores dificultades en la experiencia de ingreso de los PNL entrevistados provienen de aspectos contextuales y por lo tanto no atribuibles a la formación disciplinar del docente. Otras dificultades son el bajo salario, la atención a población vulnerable, el trato entre profesores/colegas, la interacción con otros colegas, el trabajo en equipo, los procesos de concertación y los problemas de la administración pública como la corrupción.

En cuarto lugar, los PNL afirmaron que los aprendizajes que les dejó el período de ingreso a las instituciones educativas distritales fue deben aprender a contextualizar su práctica pedagógica, informándose sobre el contexto social de los estudiantes antes del ingreso, pues conociéndolo el maestro puede saber “qué cosas puede y qué no puede hacer en el aula”. Así mismo, que los estudiantes están acostumbrados a rituales en lo que tiene que ver con la disposición del salón de clase, el tipo y el orden de las actividades de aprendizaje planteadas por el profesor, la manera como se comunican entre sí, entre otros aspectos. Finalmente, a pesar de que reconocen que la existencia de lineamientos, estándares y los currículos determina su actividad profesional, son las características sociales de los estudiantes, la institución no formal —el currículo oculto— y las necesidades específicas de conocimiento de los estudiantes las que guían la mediación que deben realizar entre su conocimiento disciplinar y la realidad que vive la institución; esto es, se trata de un aprendizaje desde la experiencia.

## Bibliografía

Álvarez, A. (2004). Los sistemas de administración de personal en el sector público. En *Seminario sobre Carrera Administrativa*. Ponencia 2 llevada a cabo en Bogotá: ESAP.

Asociación Colombiana de Facultades de Educación y Secretaría de Educación de Bogotá. (2015). *Mesa de trabajo políticas públicas y formación de educadores Balance y proyecciones*. Bogotá: ASCOFADE – SED.

Asociación Colombiana de Facultades de Educación. (2015). *89 facultades de educación discrepan públicamente de propuesta de decreto de Mineducación*. Disponible en:  
[http://www.universidad.edu.co/index.php?option=com\\_content&view=article&id=6420:2015-12-06-13-07-08&catid=16:noticias&Itemid=198](http://www.universidad.edu.co/index.php?option=com_content&view=article&id=6420:2015-12-06-13-07-08&catid=16:noticias&Itemid=198)

Asociación Colombiana de Facultades de Educación. (2011). *Hacia una Caracterización de los Profesionales No Licenciados en Educación (PNL): percepciones y realidades*. Bogotá: Asociación Colombiana de Facultades de Educación.

Banco Mundial. (1996). *Prioridades y estrategias para la educación*. Washington, D.C.: Examen del Banco Mundial.

Baracaldo, E. (2007). *Investigación de los saberes pedagógicos*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. Disponible en:  
[http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-208800\\_archivo\\_pdf\\_libro2.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-208800_archivo_pdf_libro2.pdf)

Barrera, F., Maldonado, D., & Rodríguez, C. (2012). *Calidad de la Educación Básica y Media en Colombia: Diagnóstico y Propuestas. Serie Documentos de Trabajo, 126*. Bogotá: Universidad del Rosario, Facultad de Economía.

Barón, J., Bonilla, L., Cardona-Sosa, L. y Ospina, M. (2014). ¿Quiénes eligen carreras en educación en Colombia? Caracterización desde el desempeño en las pruebas Saber 11°. *Desarrollo y Sociedad, 74*, 133-179.

Bautista, M. (2009). La profesionalización docente en Colombia. *Revista Colombiana de Sociología, 32* (2), 111-131.

Banco Mundial. (2014).

<https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/20488/Spanish-excellent-teachers-report.pdf?sequence=5>

Bustamante, G. (1996). El concurso para ingresar a la carrera docente ¿Una evaluación más o una oportunidad para pensar la educación?. *Educación y Cultura* 39: 24-30. Bogotá: Federación Colombiana de Educadores FECODE y Ceid.

Becker, H. (1953). The Teacher in the Authority System of the Public School. *Journal of Educational Sociology* 27: 128-141. Estados Unidos: American Sociological Association.

Berliner, D.C. (2000). A personal response to those who bash teacher education. *Journal of Teacher Education*, 51(5), 358-371.

Bolívar, A. (2005). Conocimiento didáctico del contenido y didácticas específicas. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 9(2), 1-39.

Borko, H., y Putnam, R. (1996). Learning to teach. En D. Berliner a. R. Calfee (Eds.), *Handbook of Educational Psychology*, 673-708. New York: Macmillan.

Bruns, B. y Luque, J. (2014). Profesores excelentes. Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe. Washington, DC: Banco Mundial.

Cano, F. (1997). *Factores asociados al logro cognitivo de los estudiantes. Grado 3° y 5°, 1993-1994*. Bogotá, D. C.: Ministerio de Educación Nacional.

\_\_\_\_\_. (2006). Factores de logro cognitivo en la escuela primaria colombiana. Estudio realizado sobre una muestra de planteles -grados 3°, 5°- (1993-1994). En F.J. Murillo (Coord.), *Estudios sobre Eficacia Escolar en Iberoamérica. 15 buenas investigaciones* (pp. 33-60). Bogotá: Convenio Andrés Bello.

Castro, M. (2014). 50 años del movimiento de escuelas eficaces: lecciones aprendidas para el siglo XXI. Participación educativa. *Revista del Consejo Escolar del Estado*. Madrid, España.

Cerda, M. (2001). *Nosotros los maestros: concepciones de maestros sobre su quehacer*. México: Universidad Pedagógica Nacional.

CESAC. (2014). Resultados preliminares Experiencia y Formación docente. Bogotá: ICFES Estudio del Contexto Escolar y Social del Aprendizaje en Colombia. Revisado el 20 de febrero de 2015 desde Internet. <http://www.icfes.gov.co/seminario/docman/seminario-2014/conferencias-principales-2014/cesac/posters-cesac/130-06-iinfluye-la-formacion-y-experiencia-docente-en-el-desempeno-de-los-estudiantes/file.html>

Céspedes, A. (2002). *La educación después de la constitución del 91. De la reforma a la contrarreforma*. Corporación Tercer Milenio. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Cheybar, E. (2007). Reflexiones sobre el papel del docente en la calidad educativa. *Reencuentro* 50. México: Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco.

Chevallard, Y. (2005). *La tranposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñando*. (3ª. Edición). Buenos Aires: Aique.

Cifuentes, C. (2013). *Estatuto de Profesionalización Docente en Colombia Análisis de los estatutos vigentes (Decreto 2277 de 1979 y Decreto 1278 de 2002). Diferencias en la labor docente* (tesis de maestría). Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia.

Colciencias. (2015). *Modelo de medición de grupos de investigación, desarrollo tecnológico o de innovación y de reconocimiento de investigadores del sistema nacional de ciencia, tecnología e innovación, año 2015*. Bogotá: Colciencias.

Coleman, J., Campbell, E., Hobson, C., McPartland, J., Mood, A., Weinfeld, F., y York, R. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington, DC: US Department Health, Education and Welfare.

Cordero, Y. (2010). Un sistema de mérito para el siglo XXI. *Revista del Centro Latinoamericano de Administración para el Desarrollo Reforma y Democracia*, 48, 89-114.

Corpoeducación. (2011). *Una mirada a los indicadores educativos en educación preescolar, básica y media para las regiones de Orinoquía y Amazonía*. Bogotá: Corpoeducación. Recuperado de: [http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articulos-281543\\_archivo\\_pdf\\_corpoeducacion.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articulos-281543_archivo_pdf_corpoeducacion.pdf)

De Tezanos, A. (2016). Formación de maestros: los conceptos articulares del diseño curricular. *Revista Educación y Cultura*, 113, 8-18.

Eide, E., Goldhaber, D. y Brewer, D. (2004). "The teacher labor market and teacher quality", *Oxford Review of Economic Policy*, 20(2): 230-244.

Escobar, A. (2002). Globalización, desarrollo y modernidad. *Corporación Región*, 9-32.

Frente de Educadores Tribuna Magisterial. (2010). Consideraciones sobre el problema de los profesionales en el ejercicio de la docencia. Recuperado de <http://www.moir.org.co/Consideraciones-sobre-el-problema.html>

Fuller, B. y Clarke, P. (1994). Raising school effects while ignoring culture? Local conditions and the influence of classroom tools, rules, and pedagogy. *Review of Educational Research*, 64 (1), 119-157.

Gallego, A. (2013). La mirada empresarial de la educación. A propósito del informe Compartir. *Pedagogía y Saberes*, 39, 140 – 165.

Gallego, A. (1995). *...Y la Escuela se hizo necesaria*. Bogotá, D.C.: Magisterio.

Gallego, A. (1991). El maestro: historia de un oficio. En *Revista Colombiana de Educación*. CIUP – UPN. (22-23), 139 – 158.

García, M., Perry, Rodríguez, y Saavedra (2014). *Tras la excelencia docente: ¿Cómo mejorar la calidad de la educación para todos los colombianos?* Bogotá: Fundación Compartir. Recuperado de

<http://www.fundacioncompartir.org/pdf/Tras%20la%20excelencia%20docente%20-%20estudio%20final.pdf>

Garzón, L., Osorio, K. y Camelo, D. (2014). Influencia del enfoque pedagógico del currículo de la escuela normal superior Distrital María Montessori en la formación de estudiante de secundaria. En *Revista Tecné, Episteme y Didaxis*. Número extraordinario. Recuperado de <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/TED/article/viewFile/3464/3059>

Gaviria, C. (1997). *Salvamento de voto a la sentencia C-507/97*. Recuperado de [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86284\\_Archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86284_Archivo_pdf.pdf)

Gil, F. (1996). *Sociología del profesorado*. Barcelona: Editorial Ariel.

Gómez, M. (2005). La transposición didáctica: historia de un concepto. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 1, 83-115.

Guerrero, A. (1992). Perspectivas teóricas sobre la profesión docente, *Revista Complutense de Educación*: 43-72. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

Helg, A. (2001). *La educación en Colombia, 1918-1957. Una historia social, económica y política*. Bogotá: Serie de Educación y Cultura, Universidad Pedagógica Nacional, Plaza y Janés Editores Colombia S.A.

Hernández, C., Niño, V., Escobar, M., Bernal, E., y López, J. (2013). *Seis temas centrales asociados a las condiciones básicas de calidad de instituciones y programas de educación superior*. Bogotá, D.C.: Convenio Andrés Bello.

Hernández, R. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGrawHill.

Instituto colombiano para el fomento de la educación superior. (2009). *Examen para normalistas superiores ciclo complementario guía de orientación*. Bogotá, D.C.: ICFES.

Instituto colombiano para la evaluación de la educación. (2011). *Guía FTP para pruebas de concurso docente*. Bogotá, D.C.: Oficina asesora de gestión de proyectos de investigación.

Jencks, C., Smith, M., Ackland, H., Bane, M., Cohen, D., Grintlis, H., Heynes, B., y Michelson, S. (1972). *Inequality. A reassessment of the effect of family and schooling in America*. New York: Basic Books.

Jiménez B., W. (2012). Teoría y práctica del sistema de mérito a través de las reformas del Estado en Colombia. *Reflexión Política*, Diciembre, 142-157.

Lawn, M. & Ozgal, J. (1988). ¿Trabajador de la enseñanza? Nueva valoración de los profesores, *Revista de Educación*: 191-217. Madrid: Ministerio de Educación, Centro de Publicaciones.

Lortie, D.C. (1975). *Schooteacher: a Sociological Study*. Chicago: The Chicago University Press.

Lloreda, F. (2002). Un nuevo estatuto para nuevos docentes. *Al Tablero*, (16). Recuperado de <http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-87272.html>

López, I. (2015). Retiro temprano de profesores del sistema educativo de Chile (Tesis de Maestría). Universidad de Chile, Santiago.

Magnusson, S., Krajcik, J., y Borko, H. (2003). Nature, Source, and Development of Pedagogical Content Knowledge for Science Teaching. En J. Gess-Newsome (Ed.), (Vol. Examining Pedagogical Content Knowledge. The Construct and the its Implication for Science Education, pp. 95-132). New York: Kluwer Academic Publisher.

Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Lineamientos de calidad para las licenciaturas en educación*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

Ministerio de Educación Nacional. (2013). *Sistema colombiano de formación de educadores y lineamientos de políticas*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de [http://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-345485\\_anexo1.pdf](http://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-345485_anexo1.pdf)

Ministerio de Educación Nacional. (2007). *Investigación de los saberes pedagógicos*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. Revisado el 16 de junio de 2014 desde Internet. [http://www.colombiaaprende.edu.co/html/docentes/1596/articles-35527\\_lectura\\_guiada.pdf](http://www.colombiaaprende.edu.co/html/docentes/1596/articles-35527_lectura_guiada.pdf)

Montoya, S. (2013). Las Escuelas Normales Superiores y la feminización de la docencia en Colombia. *Revista Colombiana de Sociología*, 36 (1), 179 -198.

Morduchowicz, A. (2002). *Carreras, incentivos y estructuras salariales docentes*. Santiago de Chile: PREAL.

Murillo, J. (2003). El movimiento de la eficacia escolar. En *La investigación sobre eficacia escolar en Iberoamérica*. pp. 53-92. Bogota-Madrid: Convenio Andrés Bello, Centro de Investigación y Documentación Educativa, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

OECD. (2005). *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris: OECD Publishing.

OREAL/UNESCO. (2015). *Las carreras docentes en América Latina. La acción meritocrática para el desarrollo profesional*. OREAL/UNESCO: Santiago de Chile.

Parra, S y Parra F. (2015). *La escuela total*. Ibagué: Universidad de Ibagué.

Piñeros, L. (2010). *Una mirada a las cifras de la educación en Colombia 2002-2009*. Bogotá: Fundación Corona.

Plowden Committee. (1967). *Children and Their Primary Schools*. London: HMSO.

Restrepo, A. (2009). El actual contexto educativo: una mirada desde el maestro. *Plumilla educativa*, (6), 134 - 144.

Rodríguez, R. (2009). *El maestro en Colombia. Hitos, avatares y paradojas*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Seddon, T. & Connell, R. (1989). Teachers' Work. *The International Encyclopedia of Education (supplement)*. Oxford: Pergamon.

Semana. (2014). La evolución de las facultades de educación. Recuperado de <http://www.semana.com/educacion/articulo/la-evolucion-de-las-facultades-de-educacion/388749-3>

Stake, R. (2010). *Qualitative Research. Studying how things work*. New York: The Guilford Press.

Tamayo, A. (1995). *La investigación en educación y pedagogía en Colombia*. Recuperado de [http://www.pedagogica.edu.co/storage/ps/articulos/pedysab13\\_08arti.pdf](http://www.pedagogica.edu.co/storage/ps/articulos/pedysab13_08arti.pdf)

Tenti, E. (2007). *Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente. Educación y Sociedad, 28* (99), 335-353.

Tobón, D., Restrepo, P. y Ríos, P. (2007). Selección adversa en la convocatoria docente para educación primaria, media y básica en Colombia. *Lecturas de Economía, 67*, 161-194.

Tognato, C. y Sanandres, E. (2015). *Caracterización del perfil sociodemográfico, académico y profesional de los docentes del decreto 1278 del 2002 de Bogotá*. Bogotá: IDEP.

Torres, R. (1997). ¿Mejorar la calidad de la educación básica? Las estrategias del Banco Mundial. En Corragio, J. y Torres, R. (Eds.), *La educación según el Banco Mundial: un análisis de sus propuestas y métodos*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

Torres-Salinas, D. y Jiménez-Contreras, E. (2010). Introducción y estudio comparativo de los nuevos indicadores de citación sobre revistas científicas en Journal Citation Reports y Scopus". *El profesional de la información, 19* (2), 201-207.

Tropp, A. (1957). *The Schoolteachers: the Growth of Teaching Profession in England and Wales from 1800 to the Present Day*. Londres: Heinemann.

UNESCO/IESALC y Universidad Pedagógica Nacional. (2004). *La formación de los docentes en Colombia. Estudio diagnóstico*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Vargas, E. (2015). *Estabilidad laboral de funcionarios públicos nombrados en provisionalidad*. (Tesis de especialización derecho administrativo). Universidad Militar Nueva Granada, Bogotá.

Vaillant, D. (2004). *Construcción de la profesión docente en América Latina*, Tendencias, temas y debates. PREAL, No 31.

Vaillant, D. (2007). *La identidad docente*. I Congreso Internacional “Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado”. Barcelona 5, 6 y 7 de septiembre.

Velez, E., Schiefelbein, E. y Valenzuela, J. (1994). Factores que afectan el rendimiento académico en la educación primaria. Revisión de la literatura de América Latina y el Caribe. *Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas*, 17, pp. 29-53.

Waller, W. (1932). *The Sociology of Teaching*. Nueva York: Wiley.

Widman, T., Niles, J., Magliaro, S. y McLaughlin, R. (1989). Teaching and Learning to Teach: The Two Roles of Beginning Teachers. *The Elementary School Journal. Special Issue: Beginning Teachers*, 89 (4), 471-493.

Wise, A. E., Darling-Hammond, L., Berry B., Berliner, D., Haller E., Praskac, P. y Schlechty, P. (1987). *Effective Teacher Selection: From Recruitment to Retention*. Santa Monica, CA: RAND Corporation.

Yepes, J., Lopez, S., Lara, A., y Rubio, D. (2009). *Profesión Vs. Disciplinas. Una disyunción académica influyente en la calidad de la formación de educadores en la Universidad de Caldas*. Caldas: Editorial Universidad de Caldas.

Zuluaga, O. (1987). *Pedagogía e historia*. Bogotá: Editorial Foro.

Zuluaga, O. (1996). Las escuelas normales en Colombia (durante las reformas de Francisco de Paula Santander y Mariano Ospina Rodríguez). *Revista Educación y Pedagogía*, (12-13), 263 – 278.

## Normatividad

Congreso de Colombia. (8 de febrero de 1994). Ley General de Educación. [Ley 115 de 1994]. Recuperado de [http://www.oei.es/quipu/colombia/Ley\\_115\\_1994.pdf](http://www.oei.es/quipu/colombia/Ley_115_1994.pdf)

Ministerio de Educación Nacional. (19 de diciembre de 1997). Decreto 3012 de 1997. Recuperado de [http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-86205\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-86205_archivo_pdf.pdf)

Colombia. Decreto Ley 1278/2002 del Ministerio de Educación Nacional. “Estatuto de Profesionalización Docente”. Extraído el 15 de octubre de 2013 desde [http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-86102\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-86102_archivo_pdf.pdf)

Colombia. Decreto 3982/2006 del Ministerio de Educación Nacional, por el cual se reglamenta parcialmente el Decreto Ley 1278 de 2002 y se establece el procedimiento de selección mediante concurso para la carrera docente y se determinan criterios de aplicación. Extraído el 25 de febrero de 2015 desde [http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-112972\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-112972_archivo_pdf.pdf)

Ministerio de Educación Nacional. (2013). *Propuesta de Orientaciones para Promover la Calidad de los Programas de Pedagogía para Profesionales no Licenciados*

(PPPNL). Bogotá: MEN. Disponible en:  
<http://www.colombiaaprende.edu.co/html/docentes/1596/w3-article-335527.html>

## Cibergrafía

Colombia aprende. Recuperado de  
<http://www.colombiaaprende.edu.co/html/productos/1685/w3-article-288989.html>

Escuela Normal Superior Maria Montessori. Recuperado de  
<http://normalsuperiorr.edu.co/index.php/programas>

Foro Maestro siempre (5 de mayo de 2014). Preguntas y respuestas. Recuperado de <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/w3-article-342178.html>

Frost, J. (22 de septiembre de 2011). Proxy Variables: The Good Twin of Confounding Variables [Mensaje en un blog]. Recuperado de <http://blog.minitab.com/blog/adventures-in-statistics/proxy-variables-the-good-twin-of-confounding-variables>

Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación. (2016). *Acceso a base de datos*. Recuperado de <http://www.icfes.gov.co/index.php/investigadores-posgrado/acceso-a-bases-de-datos>

Maldonado, D. (2012). La calidad de los graduados de programas de licenciatura en Colombia [Mensaje en un blog]. Recuperado de <http://lasillavacia.com/elblogueo/blognotas/31463/la-calidad-de-los-graduados-de-programas-de-licenciatura-en-colombia>

<http://www.moir.org.co/Consideraciones-sobre-el-problema.html>

[http://www.elcolombiano.com/BancoConocimiento/P/profesor\\_%C2%BFque\\_estudio\\_usted/profesor\\_%C2%BFque\\_estudio\\_usted.asp](http://www.elcolombiano.com/BancoConocimiento/P/profesor_%C2%BFque_estudio_usted/profesor_%C2%BFque_estudio_usted.asp)

Grossman, P., Wilson, S. y Shulman, L. (1989). Teachers of Substance: Subject Matter Knowledge for Teaching. En M. Reynolds (Ed.). *Knowledge Base for the Beginning Teacher*, 23-36. New York: Pergamon Press.

Grossman, P. (1990). *The making of a teacher. The teacher knowledge and teacher education*. New York: Teachers College, Columbia University.

Marcelo, C. (1993). Cómo conocen los profesores la materia que enseñan. Algunas contribuciones de la investigación sobre Conocimiento Didáctico del Contenido. En: Montero, Antonio y Vez, J. M. (eds.), *Las didácticas específicas en la formación del profesorado*, 151-185. Santiago de compostela: Tórculo.

Gutierrez, Y. (2009). La enseñanza y el aprendizaje de la lengua oral en la educación media. En Rodríguez, M., *Reflexiones y experiencias de investigación sobre la oralidad y la escritura* (1ª ed., pp. 34-50). Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

UNESCO, <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001399/139926s.pdf>

Zuluaga, O. (1999). *Pedagogía e historia: la historicidad de la pedagogía, la enseñanza*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.

<http://www.escuelanormalpaz.edu.co/portal/index.php/programa-de-formacion>

<http://www.uv.mx/pedagogia/files/2013/01/Marco-de-Referencia-para-la-Evaluacion-de-Programa-de-Pedagogia.pdf>

Ministerio de Educación Nacional. (2016). Recuperado de: <http://www.fundeca.org.co/sitio/dinero-reformar-los-programas-de-licenciatura-para-una-mejor-educacion-en-colombia/>

Ministerio de Educación Nacional. (2010). *Perfiles Aberl Rodríguez (Colombia)*. Disponible en: <http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/w3-article-240002.html>

Hernández, C. A., Niño, V., Escobar, M. E., López, J. y Bernal, E. (2013). *Seis condiciones básicas de calidad de instituciones y programas de educación superior: flexibilidad curricular, procesos de investigación, innovación y creación, relaciones con el entorno, autoevaluación, bienestar institucional y medios educativos*. Documento elaborado para Foro-Conversatorios sobre la calidad de la educación superior y su evaluación. Ministerio de Educación Nacional- Convenio Andrés Bello: Bogotá.

# Anexos

## Anexo A. Cuestionario inicial



UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA

### **Cuestionario: Explorando visiones docentes sobre el ingreso de profesionales no licenciados a la docencia estatal en Bogotá. Relación entre profesión y ejercicio docente**

Buenos días:

Estamos adelantando una investigación sobre el ingreso de profesionales no licenciados al sector educativo oficial en Bogotá. Quisiéramos pedir su colaboración para contestar algunas preguntas que le tomarán aproximadamente 10 minutos. La información brindada será anónima y será usada con propósitos investigativos de manera agrupada. No hay respuestas correctas o incorrectas. De antemano, ¡MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN!

**Por favor, marque con una X:**

1. Usted es: Hombre: \_\_\_\_\_ Mujer: \_\_\_\_\_

2. ¿Cuál normatividad rige su escalafón docente?

Escalafón antiguo (Decreto 2277 de 1979): \_\_\_\_\_ Escalafón nuevo (Decreto 1278 de 2002): \_\_\_\_\_

3. Incluyendo este año escolar, ¿cuántos años en total ha dedicado a la docencia? \_\_\_\_\_ años

4. ¿En qué nivel educativo enseña? Básica Primaria: \_\_\_\_\_ Básica Secundaria y Media: \_\_\_\_\_

5. ¿Cuál es su máximo nivel educativo aprobado? –puede marcar varias opciones–

Bachiller: \_\_\_\_\_ Normalista Superior: \_\_\_\_\_

Profesional Universitario: \_\_\_\_\_

Profesional Licenciado Universitario: \_\_\_\_\_ Especialización: \_\_\_\_\_ Maestría o

Doctorado: \_\_\_\_\_ Otro: \_\_\_\_\_

**Por favor, responda:**

**6. ¿Cuál fue su título profesional?**

---

---

**7. ¿Cuál considera usted fue su principal motivación para vincularse como docente a la Secretaría de Educación de Bogotá?**

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**8. ¿Considera usted que durante el periodo de ingreso a la docencia en el sector público en Bogotá existen diferencias entre quienes se formaron como licenciados y quienes no?**

Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_

¿Por qué?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**9. ¿Para usted cómo se adquiere conocimiento pedagógico y didáctico?**

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

## Anexo B. Guía de entrevista semiestructurada



UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA

### Protocolo de entrevista sobre experiencias de ingreso de profesionales no licenciados al sector educativo estatal en Bogotá

Fecha: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_ Hora: \_\_\_\_\_

Lugar: \_\_\_\_\_

Entrevistador(a): \_\_\_\_\_

Entrevistado(a): \_\_\_\_\_

(nombre, edad, género, título profesional obtenido, grado(s) en que enseña, años de experiencia docente)

Buenos días:

Estamos adelantando una investigación que nos permita analizar el significado que tuvo para los maestros, profesionales no licenciados y profesionales licenciados, la experiencia de entrar a la docencia en el sector educativo estatal en Bogotá. Me interesan comprender los motivos de ingreso, las expectativas que tenía y que tiene, la importancia de su formación académica previa, las dificultades que tuvo en ese proceso, los aprendizajes y logros, todo lo anterior con el fin de reconstruir esa vivencia.

Queremos pedir su colaboración para que nos comparta su experiencia. La información brindada será usada con propósitos investigativos. De antemano, ¡MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN!.

#### Antecedentes

- Por favor, cuéntame un poco acerca de tus antecedentes académicos y profesionales.
  - ¿Cuánto tiempo llevas trabajando en este colegio?
  - ¿Cómo ingresaste?
  - ¿Qué te motivó a ingresar?
  - ¿Cuál fue tu experiencia académica previa? ¿estudiaste licenciatura? Si no, ¿habías estudiado pedagogía, didáctica, currículo en algún lado?

#### Experiencias

- Puedes describirme como fue esa experiencia de ingreso.
  - ¿Cuáles fueron las principales dificultades?
  - ¿Qué cosas se le facilitaron?

- Respecto a tus compañeros de trabajo, ¿sientes que es diferente la experiencia y el desempeño pedagógico que tiene en el colegio alguien que no tuvo una educación formal en licenciatura de alguien que sí estudio licenciatura?
- ¿Cuáles creen que son las fortalezas y debilidades de ambos tipos de profesionales –licenciados y no licenciados–.

### Ejercicio hipotético

Te quiero proponer un ejercicio:

Suponga que por diversos motivos tienes que pedir una licencia y a tu puesto, para reemplazarte, temporalmente llega una persona que tienes que preparar para que trabaje con tus estudiantes. Entonces, quisiera que me contestaras estas cinco preguntas:

- ¿Qué cosas importantes le enseñarías en relación con el **proceso de enseñanza**?
- ¿Qué cosas importantes le enseñarías en relación con el **proceso de aprendizaje**?
- ¿Qué instrucciones le daría?
- ¿Qué prácticas le aconsejaría usar?
- ¿Qué materiales le sugeriría usar?

## Anexo C. Entrevista 1

Nombre: Román Camilo Díaz Fernández

Formación: Filólogo clásico de la Universidad Nacional de Colombia; Master oficial en Lingüística y aplicaciones tecnológicas de la Universitat Pompeu Fabra; actualmente adelantada su Doctorado Interinstitucional en Educación en la Universidad Pedagógica Nacional.

Docente de básica secundaria y media, Institución Educativa Distrital Colegio Andrés Bello.

Buenas noches. Hoy es 30 de Julio de 2015. Esta entrevista está dirigida al profesor Román Camilo Díaz, docente de lengua castellana de la Institución Educativa Distrital Colegio Andrés Bello de la localidad de Puente Aranda, con aproximadamente 6 años de experiencia en el Distrito. Buenas noches.

Buenas noches Yadira.

Eh Román como te estaba comentando ahorita el objetivo de mi trabajo de investigación es analizar el desempeño pedagógico de los profesores tanto PL como PNL que se vinculan con el distrito, analizar cómo ha sido su experiencia de ingreso y su percepción acerca de la importancia de la formación académica previa al servicio docente pues ya en el ejercicio profesional. Entonces a mi me gustaría en primer lugar que me cuentes un poco eh... Qué te motivó a presentarte a la docencia y pues lo que quieras comentar de tu experiencia previa académica.

Román... Bueno ehhhh pues yo te voy a contar una historia un tanto irregular de...digamos que se aparta un poquito de la historia de la mayoría de los profesores del distrito, por la formación de la universidad de la que provengo; Ehhhhh dado que soy licenciado pero de la Universidad Nacional entonces eh hh la formación es totalmente distinta a las facultades de educación del país. Digamos que estábamos como en una cierta desventaja porque la formación de otros profesionales en educación por ejemplo los de la pedagógica o la distrital es mucho más especializada y es mucho mas metida en la pedagogía que la que nosotros teníamos; nosotros teníamos una formación muy disciplinar, y como tal, en particular por ser docente en lengua castellana mi formación disciplinar me llevaba a tener otras perspectivas laborales con las que yo no, con la que otros profesores no cuentan. Entonces, por ejemplo, en este momento, y en otras

oportunidades me he desempeñado como corrector de estilo, lo cual para mi ha sido como una forma distinta de hacer valer, de ejercer la profesión. Como profesor entonces veo en el distrito otras, otro tipo de oportunidades, no como la primera opción laboral como la ven otras personas. Eh...sin embargo pues tengo unas reflexiones distintas sobre la escogencia; tengo la percepción de que la mayor parte de los profesores que trabajan en el distrito entran allí por eh una, enfocados mucho más en la posibilidad de tener un puesto de planta *siii* en donde poder ejercer la profesión dado que desafortunadamente en el sector privado la educación no paga bien, no paga bien a los profesores, los profesores trabajan muchísimo, y es la primera opción laboral que tiene muchos, entonces pensar en el distrito es pensar en estabilidad económica y estabilidad laboral pese a unas ciertas eh digamos condiciones adversas con las que cuentan los colegios públicos, la administración pública, bueno tu sabes, todo el tema de la corrupción, el tema de las relaciones entre los profesores del distrito, bueno, **y condiciones adversas más que todo...lo dices también.... Aquí te refieres?** De muchas formas, el distrito goza de una muy mala fama debido primero pues a la población que atiende, no es la población adinerada, muchas veces el distrito termina atendiendo a las poblaciones más vulnerables de la ciudad; entonces por esa razón es difícil, es mucho más difícil que en un colegio privado; sin embargo las condiciones económicas que son mucho mejores que las de los privados pues favorecen la escogencia del trabajo. Condiciones adversas de todo tipo, entonces eh... Hay fenómenos por ejemplo del trato entre profesores que es muy difícil, hay muchos egos, hay muchas situaciones que son muy difíciles de manejar entre profesores a pesar de que son profesores. La población a la cual... Hay profesores que están muy bien ubicados, en ciertos barrios, en ciertas localidades que no tienen poblaciones tan difíciles versus otros profes que mantienen unas condiciones laborales muy extremas, como por ejemplo los profesores del Sumapaz que muchos de ellos salen enfermos **a pesar de que uno de pronto de hubiera imaginado que en el sector rural pues de que algunas cosas... De que los grupos no sean tan grandes** y esa es la ventaja del sector sin embargo salen enfermos por el frío por ejemplo. Los profesores en Usme también tienen problemáticas de este tipo. En fin, son muchas asociadas a el. Entonces en mi perspectiva particular, la mía, escoger fue, mas bien, pensando en la posibilidad de tener un puesto de planta con el Estado, pensando en el desarrollo profesional porque tu bien sabes que en el Estado se puede hacer carrera administrativa, entonces pues tienes mayores oportunidades que no se van a encontrar. Ehhhh como todos los

profesores yo tuve una formación en posgrado igual me permite tener otro tipo de aspiraciones... **Y la hiciste recién terminaste tu pregrado** si, exactamente **seguiste** yo seguí formándome, entonces esa es otra de las diferencias **si entonces te formaste, el posgrado lo hiciste una vez ya entraste al distrito o fue antes** antes de entrar si si. Si. La expectativa que tienen muchísimos profesores en este país de lograr posgraduarse para poder ejercer dentro de la educación superior. Esa es una de las plataformas, o sea ese es uno de los propósitos de muchos profesores entrar al distrito, debido a que tiene la oportunidad de estudiar y trabajar, tienen un salario fijo y una vacante fija, perdón, tienen una plaza fija que les permite hacer eso. Y después de ello... Pretenden ingresar a la educación superior para complementar con ambos trabajos entonces.... Yo te voy a hacer sincero todos los profesores en este país tienen que tener mínimo dos trabajos para poder salir adelante, los salarios son muy malos, y dentro de todo este problema, de esta problemática salarial de los profesores el distrito, y trabajar con el Estado siempre se presenta como una muy buena opción para profesionales y no profesionales. **Y eh bueno te quiero preguntar respecto a tus compañeros, a la gente con la iré trabajas, tu sientes que es diferente la experiencia de un licenciado que ingresa a la institución de alguien que no tuvo una formación, una educación formal en licenciatura, porque bueno, uno puede de pronto adquirir conocimientos en pedagogía en didáctica de otras fuentes pero me refiero a ese tipo de educación formal, que te la acreditan? ¿Que saliste de una facultad de educación? Exacto**

Pues sí, o sea sí, sí, veo una diferencia que es radical. En mi experiencia personal. **Eso me gustaría saber** yo entre a un colegio que tenía una tradición, un colegio nacional que pues a partir de hace algunos años con una Ley expedida por el Estado, por el gobierno, se convierten en colegios de los entes territoriales a los que pertenecen y dejan de ser nacionales, los únicos colegios nacionales ahorita son los Inem. Este colegio, tiene profesores de edad avanzada y profesores muy jóvenes... Entonces. nosotros como bien lo conoces tenemos, estamos repartidos en dos decretos de profesionalización docente distintos sí. Entonces yo tengo muchos compañeros que estaban por fuera de ambos porque pertenecían al régimen de la nación, compañeros ya bastante antiguos del decreto antiguo de profesionalización docente y nosotros los jóvenes que somos los que estamos entrando a partir de mas o menos unos diez años al servicio **2004** exacto. Anteriormente normalistas y licenciados eran los únicos que podían acceder a la carrera; el nuevo decreto 1278 permite la entrada de profesionales que puedan acreditar una

formación en pedagogía. Entonces, aquí vienen las diferencias, entonces claro, encuentro yo los profesores de antes que tan normalistas vale, **si de las Ens** se puede considerar que ellos hoy en día con el avance de digamos las facultades de duración en el país, pues ya la formación normalista pues ya quedo muy atrás entonces... **Pero debido a que quedó?** Debido al avance de la investigación en educación y de las nuevas técnicas, las nuevas escuelas entonces la educación normalista pues si bien yo creería que se necesita todavía pero pues en el rango pues de aparición de los profesores que ya investigan, que ya hacen, que ya tienen nuevas técnicas en el aula pues listo pasan a un segundo plano; entonces ellos fueron los que crearon la institución, crean las instituciones educativas desde hace mucho tiempo, luego vienen los profes de la segunda generación que son los, entre comillas y perdón la expresión, los viejitos de ahorita, y los profes nuevos que entonces vienen a recoger todo ese trabajo y aplicar las nuevas metodologías; entre ellos la gran diferencia es siempre la metodología **la metodología ah ja** la metodología, si entonces tenemos una educación tradicional entre los adultos, entre los más grandes, y una educación ya un poco más flexible más relativizada respecto a la disciplina, al disciplinamiento, a la normalización con los profes jóvenes. Allí vienen entonces también los profesionales que acreditan por ejemplo una formación en pedagogía. En el distrito se da un fenómeno bien particular y es que la mayor parte de profesionales se encuentra en las áreas de mate... de... ciencias básicas, tenemos ingenieros, ingenieros o físicos, químicos o matemáticos puros enseñando química, biología, matemáticas y las afines en el colegio; claro, tienen un conocimiento que es desbordante, sí... y tienen un montón para ofrecer en conocimiento a los estudiantes, el problema es la metodología; cuando se trata de pedagogía, cuando se trata de pedagogía pues a ti te enseñan bastantes técnicas con las que puedes mediar entre ese conocimiento entre una estu entre persona y otra; muchos profesionales carecen de eso, hay otros profesionales que llegan a la educación porque tiene tradición educativa en sus familias, entonces saben algo de educación porque se los han transmitido en sus casas, en sus familias. Entonces a ellos, ellos tienen una buena experiencia educativa en el ingreso al distrito; otros no la tienen entonces les ocurren distintas cosas, o bien en el camino aprenden o bien fracasan o bien, digamos hay casos que conozco en donde malviven en la profesión porque ni lo uno ni lo otro, entonces no pudieron no pudieron ascender profesionalmente, laboralmente pero tampoco pudieron convertirse en profesores pues eh digamos **éxito** sí, con algo de éxito laboral en el colegio, en la institución. Conozco en particular unos casos de ingenieros,

ingenieros mecánicos que ingresan a la profesión; ehhhh por ejemplo, uno resultó ser un profesor muy paternalista, una persona muy paternalista y con ello pues, logra hacer una conexión, un puente con sus estudiantes. *Pero eso es más como de su personalidad...* exactamente, mediados no por la metodología sino por la personalidad del profesor. Tengo otro profe que se ha formado ahí en el cole, un compañero pero él es una persona sin disci, sin la capacidad de ejercer disciplina sobre sus estudiantes entonces se le dificulta mucho ejercer la profesión de maestro; si bien se ha mantenido, ha salido a flote, pero ha sufrido muchísimo con aquellas cosas que no puede controlar de los estudiantes, a lo cual, lo cual otros asumen con metodología, síiii... también, incluso a los licenciados que gozan de toda la metodología del mundo y todos los posgrados que tú quieras también les puede llegar a costar un montón controlar un salón de clases por ejemplo. Sin embargo pues ayuda esto de la metodología, ayuda un montón, la pedagogía ayuda un montón. De eso carecen muchos profesionales, hay unos que son muy juiciosos y que toman unos cursos muy buenos como aquellos que ingresan, toman una maestría y entonces ya no se quedan en el nivel básico *entonces de alguna manera si funciona esto del diplomado para pnl* claro que sí eso, eso son 180 horas que son las que se piden para el diplomado y muchos de ellos... yo revisando los pensum de esos diplomados en las diferentes universidades acreditadas de acá, casi todos son teóricos son cosas muy teóricas, pero, tu opinas que de todas formas bueno, hay que partir de la idea de que el que llega a la educación es porque algún contacto con ella tuvo, laboralmente hablando o por la experiencia de sus padres por alguna razón, no conozco un profesional no educador que haya llegado a la educación porque sí, todos han llegado por alguna razón, entonces eh hh muchos llegan como profesionales pero sus padres fueron maestros, tengo algo así como cinco compañeros en esa condición; entonces algún compañero es abogado magister en filosofía resulta ser uno de los mejores profesores porque es que su mamá fue profesora toda la vida, y su papá fue rector de un colegio distrital toda la vida, entonces en la sangre, en su formación de casa lleva la educación; otros que porque su esposo o su esposa es educador o educadora entonces también se animan a ese asunto pero aprenden ha aprendido y tienen una cierta *digamos que no necesariamente algo formal pero sí* una formación cotidiana en el asunto. Aquellos que se alejan más en este sentido son los que más dificultades tienen, al menos pues en el ingreso, en iniciar la labor; lo que te digo, hay unos que tienen éxito, se convierten en buenos profesores, aprenden, se profesionalizan, hay otros que no, que pues eh, pero en todos ellos hay una causa cosa que es común y es la decepción que

tienen al ingresar y darse cuenta de las condiciones salariales tan difíciles, y eso afecta un montón al ejercicio de la profesión. Entonces resulta que, entonces el caso es más fuerte dependiendo de la profesión. Mhmhmmhmhm Por ejemplo un biólogo que entra a enseñar biología no un licenciado sino un biólogo ehhhh digamos que lo vería bien porque los biólogos son los profesionales peor pagos en el país según las estadísticas del ministerio, y en cambio un ingeniero lleva del bulto porque ellos tienen unos rangos, una perspectiva salarial diferente, en unos rangos diferentes, entonces pues ya empezar a maniobrar con el salario del distrito es difícil; eso afecta un montón el ejercicio de la profesión porque como trabajadores no solo como educadores pensamos en el bolsillo y pensamos en... Hey si puedo hacer lo que me gusta, me va bien y voy a tener bienestar, pues lo sigo haciendo, sino pensaría en otras alternativas. Es difícil salir de la educación una vez se está ahí porque la educación es en últimas un buen sector laboral, siempre hay trabajo. *Ok. Ehhh te quería proponer un ejercicio suponga que por diversos motivos tu tienes que pedir una licencia y a tu puesto llega un persona que tienes que preparar para que trabaje con estudiantes en el área de lenguaje. Entonces, son cinco preguntas las que te quiero hacer ¿Qué cosas importantes le enseñaría en relación con el proceso de enseñanza? ¿Qué cosas importantes le enseñaría en relación con el proceso de aprendizaje? ¿Qué instrucciones le daría? ¿Qué prácticas le aconsejaría usar? ¿Qué materiales le sugeriría usar?* Ok. Bueno, eh, yo pensaría en que, eh, creo que son cosas que no se hacen y si se hacen se hacen más en el sector privado que en el público debido a que hay mucha movilidad, mucha movilidad docente en el sector público, no se llevan a cabo procesos de empalme entre profesores, *es muy hipotético* sí, es muy hipotético, en este caso es bien hipotético, en el caso en que sí se da y en el caso en que me sucediera a mí, yo, lo primero que haría sería advertir al nuevo sobre el contexto en el que se está ubicando, siii... y como contexto, bueno, eso sí hay un poquito de formación en lingüística, yo entiendo todas aquellas características... características de la situación mía, del espacio y del territorio en el que estás y en el que vas a entrar a trabajar, entonces te voy a hablar de, le voy hablar a esa persona de que clase de niños tenemos, cual es el nivel educativo de sus padres, de ellos, de la comunidad, como se relaciona el colegio con la comunidad, que clase de niños tenemos, que clase de problemas tenemos, que clase de problemas tienen ellos; de hecho yo últimamente con ellos, importantísimo que características tienen ellos en cuanto al aprendizaje, si conozco datos personales de los estudiantes en cuanto a su situación socioeconómica sería interesantísimo, sería muy bueno darle a la nueva persona una caracterización más o

menos viva de la población a la que se va enfrentar o sea que eso para ti sería lo primordial más allá de como, lo que es propio al lenguaje, al conocimiento, el contexto a ja que ante todo me hace inferir que son como personas, donde estamos en que espacio más allá del lenguaje mismo como eso, para que después decirle que el metadiscurso de todo esto hay que asumirlo muy fuertemente lo que sostiene la labor; primero, primero conocer el contexto porque tu sabes mediante él que puedes y que no puedes hacer; ya después de que te enteres de que sí puedes hacer lo mejor es advertirle a la persona, hey aquí vas a necesitar toda la teoría y la práctica que hallas tenido para que empieces a trabajar con los pelaos y pues en ultima hay que dar a entender dos cosas: los pelaos son los pelaos y ellos, ellos, ellos no son una variable en el asunto, la variable es uno como profesor, entonces lo mejor es llegar a entender a las personas para que ellas puedan adaptarse a uno y uno pueda adaptarse a ellas de modo que haya equilibrio, si no hay equilibrio entonces ahí vienen los compliques, los choques es algo muy social, de alguna manera exactamente osea no tiene que ver tanto con que tu sepas mucho no sé, sobre corrientes o movimientos literarios, en últimas el ejercicio como tal que yo te escucho es algo muy social, de la interacción sí, porque eso que acabas de nombrar es algo es una discusión muy fuerte que se da entre el ejercicio de la docencia y es ¿tú que enseñas? Yo enseño lo que yo enseño y no me preguntes vale, porque en este país hay libertad de cátedra entonces lo asumimos de diferentes formas los profesores; sin embargo, pues debido a todas esas variables que tienes que tener en cuenta tú también tienes que medir cuanto llegas del conocimiento teórico que tienes en la cabeza a impartirlo a los estudiantes, debido a uno, ya yo creo que ya reconociste sus necesidades y ya reconociste si enseñarle a un niño de muy escasos recursos que es un sustantivo va valer la pena o no va valer la pena o si tu pudieras encontrar un puente entre lo que sabes y las necesidades del estudiante y hacer una pedagogía digámoslo así contextualizadas del asunto. Entonces, hay una parte en la que yo no entraría a preparar en nada al profesor y es a decirle que debería enseñar; primero nosotros tenemos por normativa, ya todo está cuadrado hay unos estándares curriculares y hay unas eh, unos lineamientos y muchos de ello está basado en la evaluación más que en la curricularización, entonces privilegiamos la evaluación por tanto te van a medir por indicadores de evaluación y no te van a medir por indicadores de conocimiento, eso puede ser una buena herramienta en el sentido de que listo se van a olvidar de que enseñas y si tú eres muy avezada entonces vas a poder enseñar lo que tu quieras y vas a poder experimentar y vas a poder tu propia metodología en tu propio contexto; pero si

no eres tan avezada entonces vas a disminuir la calidad del conocimiento que impartes o de la técnica o de la metodología que que que tengas y puedes caer en el error de enseñar el libro, enseñar el libro de texto o enseñar la guía, o de enseñar el taller básico y nunca profundizar en conocimientos que también vale la pena aprender, conocimientos teóricos que vale la pena aprender. Estás mediada por el contexto, perdón, estás determinada por el contexto, estás determinada por tu conocimiento, estás determinada por tus capacidades, estás determinada por otra cosa que yo haría de terceras y sería enseñarle cómo funciona la institución que estamos. *Como de la gestión*. Básicamente sí, pero es mucho muy importante, la gestión de... las instituciones tienen un... en pedagogía hay una cosa que se llama el curriculum oculto, tú tienes una formalización de la institución, tu tienes una institución que está formalizada en muchos sentidos pero eh las cosas funcionan en la práctica de manera diferente, entonces por ejemplo los manuales de convivencia son un ejemplo de ello, perdóname, el PEI proyecto educativo institucional define muchos parámetros, muchas cosas de cómo debería funcionar la institución pero en la práctica eso se lleva de otra forma, algo que debe aprender un maestro para poder colocarse bien dentro de una institución es conocer la institución formal y la institución no formal que va a trabajar, conocer las relaciones entre la gente, es importantísimo, conocer la relación con la comunidad, es el doble de importante, conocer la relación entre las directivas, los docentes, los estudiantes, los padres de familia ese tipo de cosas las debe conocer un profe que entra porque si no se va a chocar contra un muro ese muro, el muro que le impediría cualquier gestión. El muro de los papas que quieren ver satisfechas sus necesidades y no quieren ver vulnerados sus derechos por ejemplo, en una sociedad como la bogotana que es tan ferviente con la defensa de sus derechos, las relaciones que mantienen los profesores entre sí pueden ser determinantes en cualquier proceso pedagógico, hay profesores que mantienen relaciones muy difíciles, muy hostiles, no por la pedagogía, no por la enseñanza, no por la educación, sino por las relaciones laborales que son difíciles pero también pueden hacer sinergias entre los profesores que deben ser aprovechadas, hay amistades entre profesores, hay como, como anécdota te cuento que cuando yo entré a la institución descubro que todo el mundo anda en parejitas, entonces habían una parejita de profesoras de español, una parejita de profesoras de inglés, había un profesor de matemáticas que era muy amigo de un profesor de física y esas eran los tipos de relaciones que se manejaban y también todos se determinan así como en grupitos de trabajo funcionan como satélites y eso tuve que aprender para poder adaptarme a la

socialización mía como profesor dentro de la institución. Otra es la forma cómo se maneja la institución frente a sus estudiantes, entonces que el tipo de permisividad que tienen, como se hacen cumplir las reglas, que tipo de proyectos se llevan para ellos eso también es importante conocerlo es un camino hacia donde debería ir la institución.

## Anexo D. Entrevista 2

Nombre: Diego Arias

Formación: Sociólogo de la Universidad Nacional de Colombia.

Docente de filosofía, Institución Educativa Santiago de las Atalayas.

Buenas tardes. Hoy es 8 de febrero de 2016; mi nombre es Yadira Gómez, soy estudiante de la maestría en educación en la línea de ciencias sociales. Me encuentro con el docente Diego Arias, Sociólogo egresado de la Universidad Nacional de Colombia, quien me va a comentar como fue su experiencia de ingreso a la Institución Educativa Santiago de las Atalayas, de la localidad de... Bosa. Específicamente lo que quiero que me cuentes es que significó para ti esa experiencia y cómo ingresaste, cómo fue esa experiencia de ingreso.

Bueno, buenas tardes. Bueno, la experiencia de ingreso fue básicamente por una amiga que me presentó el programa, yo no lo conocía, se llama Enseña por Colombia (*Teach for All*); pues, eh, yo me postulé a una reunión de... fui a una reunión informativa para conocer el programa en sí; eh, allí me dieron como algunas recomendaciones de cómo sería mas fácil acceder; entonces, eh, me explicaron más o menos el perfil de persona que necesitaban para el proyecto, me explicaron en que consistía, y básicamente me dijeron que la primera etapa necesitaban identificar personas como con sensibilidad social. Entonces me decían eh... la primera etapa es presentar una carta porque esta uno interesado en presentar el programa de docencia por 2 años y nos decían que no necesitaban tratados de educación ni cosas como tan teóricas sino algo mas sensible como por qué realmente apostarle a la educación, como algo muy sincero. Entonces digamos como siguiendo la recomendación vi en esa reunión pues yo escribí como algo muy emotivo respecto a la educación y entonces pues nada, pasé la primera fase. La segunda fase que del movimiento era realizar una clase en 5 minutos y hacer una entrevista; en la entrevista nos reunían varios postulantes, entonces nosotros mismos escuchábamos las clases de las otras personas, solo teníamos 5 minutos para dictar una clase; yo la hice en una cosa que era como mitad un análisis matemático de, no, como un análisis sociológico de las matemáticas, uno cosa ahí, como sociología de la ciencia algo así. Entonces pues bueno, presenté la clase y posteriormente había una entrevista grupal donde le planteaban a uno un problema y en grupo había que llegar a una solución. Entonces miraban supongo que interactuaba uno en un grupo siiii... después

había una entrevista que trataba de identificar como las capacidades de resiliencia. Enseña por Colombia, y en general estos movimientos, creen en ciertos valores que debe tener un líder porque hay mucho liderazgo en la educación; son cosas como la resiliencia, son cosas como la humildad, son cosas como, no sé, ahorita recuerdo esos dos, sentido de posibilidad. Ellos tienen una serie de valores y actitudes como ahí plasmados, entonces pues ellos supongo que en la entrevista revisan esas cosas, promedio de preguntas. Ehhh nada, pues pasé, entonces a uno le hacen una capacitación de dos semanas en un instituto de lunes a viernes de 7 de la mañana a 5 de la tarde; entonces es una capacitación que es certificada, le enseñan estrategias pedagógicas, ambiente de aula y herramientas que uno va a necesitar como para ir a enseñar, muy práctico, y muy prácticas sí. Si, no, no las conocía pues digamos si las conocía porque antes de entrar a Enseña si había, si había enseñado, ¿en dónde? había enseñado en Soacha en dos colegios, sí, pero ahí me fue mal [risas] por qué? no, no en duro mas o menos como unos meses pero ahí entre a la universidad entonces renuncié porque por cuestiones de tiempo no podía; en otro si dure 3 días porque no, o sea, el trabajo era muy pesado y la paga no era muy buena y querían que hiciera de todo, pues no, si, dure 3 días, y también había participado en proyectos en Ciudad Bolívar en una cátedra de Derechos Humanos y de historia del rock, ahí trabajé un año, no mentiras, año y medio porque fue 6 meses como en unas clases de derechos humanos y un año donde se repitió dos veces una cátedra de historia del rock. ¿y eso era mientras estudiabas Sociología o eso fue...? eso fue mientras estudiaba Sociología, sí. Y entonces pues yo ya conocía como cosas pero de todas maneras digamos que la capacitación que nos dieron si nos dio muchas herramientas como para actuar en el aula de clase por ejemplo... hay cosas muy prácticas como por ejemplo usted no tiene que estar gritando o que digamos al estudiante eh le es mas eh como decirlo, usted interviene mejor sobre un estudiante si hace silencio y se queda callado hasta que todos se callen que cogerlos a gritar a todos ajá, que es lo primero que uno pien pensaría en hacer como cállense, cállense; entonces, son cositas de esas que le ayudaban a uno mejorar, si eh porque tener un salón ordenado y no un salón desorganizado, pequeñas cosas que hacen la diferencia como en el aula de clase. Eh, digamos que en el instituto en que nos daban ahí en la universidad era con personas que habían trabajado en educación, eran personas como expertas, entonces nos daban muchos tips, eran mas que todo sobre... porque en dos semanas uno alcanza a cubrir son como tips para para para hacer bien su trabajo, también nos enseñaban cosas como planeación de clase,

porque no pararse a hablar las dos horas, la hora en el salón sino mas bien poner hacer algo a los estudiantes, cosas de ese tipo, cosas de liderazgo, cosas de porque vale la pena meterse a la educación, que cambios puede generar, como ese tipo de cosas. Y ya, esa fue como la motivación, esa fue la introducción.

Eso fue como la preparación para entrar, y como fue cuando entraste como tal ya a la institución, con qué te encontraste, quienes eran las personas que estaban, quienes eran los colegas, que área empezaste a enseñar en el colegio?

Yo empecé, bueno, cuando yo entré, eh, yo entré al colegio con una compañera de Enseña, se llamaba Nataly y ella fue a vivir a mi casa, rento un apartamento abajo que estaban ahí y se suponía eh [ruidos botella] perdón [risas], y entonces los dos trabajamos ahí, ella iba a dictar tecnología y yo iba a dictar ciencias sociales en, en, ¿qué grados eran?, de sexto a octavo secundaria y entonces, pero yo duré un mes dictando sociales porque después había una vacante en filosofía porque no había llegado profesor, entonces yo me postulé, y me dijeron que si quería dictar y yo dije que sí, entonces empecé como en marzo y de ahí si seguí en filosofía como hasta diciembre del año pasado. Ehhhh, pues yo entré y no me pareció que como que el personal que ingresó era muy personal muy humano muy que se daba a la ayuda, como que encontré apoyo... te refieres a los estudiantes... no, a los profesores; eran como como muy seleccionados o sea, si encontraba uno apoyo en ellos, entonces pues yo, yo me, yo hice amistad con ellos muy bien, me la llevaba muy bien, eh, eh, que más le cuento sobre eso, creo que no tuve problema al ingreso, de hecho me fue fácil porque había estado en contextos escolares más fuertes, los contextos de Soacha eran terribles y pues supongo que yo tampoco tenía las herramientas en esa época para enfrentarlo, digamos que si hubiera ido a Soacha con las digamos con las herramientas que me dio Enseña por Colombia las cosas hubieran sido distintas y digamos que el trabajo que esta haciendo la Alianza Educativa me parece que es muy bueno en cuanto a la convivencia escolar, entonces los muchachos no eran pues como por decirlo así, pesados, es el primer miedo que tiene uno al enfrentarse como a un aula de clases es como que los estudiantes; uno tiene miedos, como el estudiante no sé, sea abusivo, como que el estudiante no lo respete, como que, pues tantas cosas que escucha uno de pronto por los medios que los estudiantes tienen cuchillos, ese tipo de cosas, entonces pues uno entra como con cierto miedo. Pero digamos que uno en la Alianza Educativa esas cosas no se veían entonces los estudiantes son como muy respetuosos en ese sentido,

entonces ya yo entré a manejar lo del ambiente del aula. El primer proyecto que uno entra a tratar de hacer bien es tener un buen ambiente de aula y después de que lo tenga uno comienza a hacer otras cosas, un buen ambiente de aula es... es decir, que los estudiantes sean receptivos, si básicamente es, suena feo, pero es que le obedezcan, como tener el control del grupo, eso es, el primer es difícil de conseguir; el segundo año es mas fácil ¿por qué? Pues porque los muchachos, hay una frase popular ahí entre docentes y es que los muchachos le miden el aceite a uno, entonces ellos lo ponen a prueba y ellos miran hasta que punto uno llega. Entonces eh pues yo creo que en una primera fase uno tiene que llegar muy duro porque los estudiantes son conscientes de ponerlo a prueba a uno a ver si ellos pueden pasarse por encima de las normas, entonces pues uno tiene que ser ahí como muy fuerte. El segundo año uno ya identifica, entonces el segundo año uno ya, ya no les, ya no les, les hace el mismo jueguito, y yo creo que eso esta bien porque si no hay normas como en el salón el aprendizaje no rinde lo mismo. Pues eso fue como el primer año. Yo creo que para llegar a que los muchachos aprendan, ahí uno entra en un conflicto, y mucho y mas porque uno es un sociólogo, y es como la cuestión de la obediencia y las normas, uno tiene cierto problema con eso siiii pero yo si si identifique que si necesitan normas esos muchachos porque ellos no son conscientes tampoco de de de cosas; entonces si ellos no siguen unas normas que uno les da ellos terminan jugando a a cosas que no son beneficiosas para ellos porque tampoco son conscientes de poder usarlas. Entonces yo creo que sí se tiene que crear una normatividad en el salón que vaya en función de que el chico aprenda.

Yo si creo que en los colegios hay cosas que sobran pero pues igual a uno le toca hacerlas cumplir porque uno también esta como en ese rol. Digamos cosas como, yo digo, como el uniforme, como que el niño se ponga una expansión, en ese colegio molestaban mucho por eso y a uno le exigen que moleste por eso je; entonces uno molestaba pero pero yo si creo que mas que cosas de estética y todo eso, en el fondo que los estudiantes sepan escuchar, que los estudiantes sientan empatía, que los estudiantes entiendan que para participar se tiene que escuchar al otro, ellos no tienen muy interiorizado eso y entonces a veces cuando uno no les pone esa normatividad entonces ellos, como que, la clase es un caos y no se hace nada, entonces si, las normas para aprender, yo creo que son importantes, así sean que tienen que obedecer porque tienen que obedecer pero pero es en función de su bien, su beneficio. Si.

Bueno, Quiero proponerte un ejercicio y es un ejercicio hipotético, el ejercicio hipotético imagínate que por algún motivo tuvieras que dejar algún reemplazo...

Bueno, eh, pues de hecho, me imagino que sería una persona así como yo, que llega de ceros, entonces yo si creo que primero el ambiente del aula, o sea eso si es como la cosa más sagrada, si usted tiene ambiente de aula puede hacer muchas cosas, si no tiene ambiente de aula no puede hacer nada. Entonces es como cómo hacer para captar la atención de todos los estudiantes y cómo hacer que los estudiantes sientan respeto hacia la clase? eso si es fundamental. Ambiente de aula implica que usted sepa usar una, la disposición de los puestos en una clase, si se va a trabajar individual, si se va a trabajar grupal, el niño tiene que entender que en este momento puede hablar, en este momento no puede hablar, en ese momento no puede usar audífonos, en ese momento si.

Diego (D): El ambiente de aula y las normas de clase, eso es lo primero que hace uno. Y todos los años, o sea, usted llega a un grupo nuevo y lo primero que tiene que hacer es “La normatividad de la clase es esta”, pero sobre todo tiene que decirles por qué. O sea, no es como llegar y decir “venga usted no puede usar audífonos [Mhhh], entonces como “No, hay, usted es un dictador...”. No, a usted le dicen “No, venga...” Es hacer el ejercicio de reflexión con ellos. “Venga, qué pasa si yo estoy hablando y usted está usando audífonos; o sea, ¿usted me va a poner atención?, ¿usted me va a entender lo que está diciendo acá? Entonces, todo lo que usted dice en el salón de clase tiene que tener un sentido porque, entonces la educación se vuelve una cosa represiva... Cuando usted no le dice al estudiante por qué está haciendo las cosas entonces el estudiante todo lo toma a mal, pero cuando usted deja que ellos mismos discutan por... “Bueno, no voy a usar audífonos porque no le escucho... y no voy a aprender nada”. Eso por un lado. Lo segundo que uno debe hacer es proponerse una meta, una meta de aula. “Entonces bueno, muchachos, este año ustedes van a...”. Hay muchas habilidades que de hecho están sistematizadas como los estándares de educación: que entonces el niño sistematice información, el niño argumenta, el niño tal cosa. Entonces lo segundo es como ponerse una meta. “Vea, lo que nos vamos a proponer hacer este año es mejorar nuestra sistematización de información y todas las clases van a estar enfocadas en mejorar esa habilidad”. Proponerles una habilidad académica y una habilidad social.

Yadira (Y): ¿Por qué uno debería hacer eso?

D: Porque... eso es una cosa que se habla mucho en educación ahora y no solo en Colombia, sino también a nivel mundial. De hecho las pruebas PISA lo que evalúan si un estudiante tiene las habilidades para poder convivir en sociedad. Entonces ellos enumeran muchas cosas, como la capacidad de empatía, ¿Sí? Como la escucha activa... Hay muchas cosas que implica que usted pueda ejercer una vida social y que no solamente usted en el salón de clase aprende cosas teóricas. Entonces el estudiante... ahorita se dice que... Ahorita hay una corriente que le está pegando a eso. O sea, como que la parte emotiva es importante en la educación y que usted... el niño puede aprender todo lo que quiera, pero si el niño no adquiere una personalidad en la que pueda convivir con los demás, entonces no hubo un proceso educativo efectivo. Hay cosas como la autorregulación, la disciplina para crear su propio conocimiento... Esas cosas se deben enseñar como en el aula de clase; eso se dice ahorita. Entonces, por un lado debe ser como una meta académica, y por el otro una habilidad socioemocional, "entonces este año vamos a trabajar la empatía...". Entonces lo que uno les dice "Al finalizar el año escolar usted va a sistematizar mejor la información o va a saber sistematizar información de textos escolares y va a estar en la capacidad de hacerlo, pero al mismo tiempo usted va a estar en la capacidad de sentir empatía por las personas que están en su entorno. Un ejemplo... El docente mira... Se supone que uno debe hacer una exploración de los estudiantes para ver cuál es la habilidad que más necesitan... Si los niños son empáticos, pues bien; si no escuchan, entonces hay que trabajar la escucha activa... O sea, no es tampoco la que uno quiera porque se le ocurrió; tiene que haber un proceso de análisis ahí de los niños. Entonces ponerles una meta de clase, que es compartida, pero aparte de eso tiene que haber una meta de clase que es personal [De cada uno] Sí. Entonces es decirle... "Bueno...". Darle sentido a la educación y eso es fundamental porque es que si usted no le da sentido a la educación, los niños no están haciendo nada y entonces la educación se vuelve una cosa fastidiosa. Pero cuando usted le dice "Vea, es que usted va a educarse porque usted quiere hacer esto, entonces esto le va a ayudar". Entonces el niño lo interioriza de una mejor manera que si usted le dice "Venga, hoy vamos a aprender a sumar porque sí". Entonces no, "Usted va a aprender a sumar porque sumar le puede servir para su meta personal". Entonces es proponer metas personales de aula y ambiente de aula... Mmm... Yo creo que esas tres son las que más...

Y: Son los consejos que le dan a uno [Sí] ¿Y algún material que le dirías puede usar... digamos en tu área?

D: ¿En filosofía? [Sí] Pues yo diría que trabajar más las fuentes propias. Yo creo que eso se puede hacer, pero en la medida en que no sean textos tan extensos [Mhhh]. O sea, está la lectura intensiva y la lectura extensiva. Yo creo que uno le puede aconsejar al estudiante lectura extensiva, pero de textos que no sean académicamente tan fuertes. Pero en cambio, uno puede tomar fragmentos de textos filosóficos y trabajarlos en clase. Entonces está toda esta cuestión de la lectura crítica, de sacarle las palabras desconocidas, hallar la idea principal, hallar los argumentos de ese fragmento. Yo creo que es un error tratar de tragar mucho texto, y eso pasa... Yo lo hice, y muchos profes lo hacen. "Entonces me toca leer de la página tal... de la trescientos a la cuatrocientos en esta clase"... Y eso está mal hecho porque yo creo que eso es como tragar y tragar y no digerir un poco lo que está en el texto. Entonces yo creo que pequeños fragmentos.

Y: Ya... Finalmente, la última pregunta que te tengo es: ¿tú crees que existe alguna diferencia entre los que estudiaron profesiones con licenciatura y profesionales en otras áreas que entraron a trabajar? ¿Hay diferencias en su desempeño pedagógico?

D: Pues yo creo que sí, Yo creo que sí, pero de todas maneras yo resalto que hay profesores que así no estén en este programa son muy buenos y creen en la educación y me enseñaron muchas cosas...

Y: Y estas diferencias, si pudieras sintetizarla...

D: Yo creo que más que todo es en la actitud. Yo creo que los docentes están muy desmotivados. O sea, en su salario, en... en... Hay muchos profes que se desaniman como del poco rol que se les ha dado. Entonces, es como que un papá puede venir y tratarlos mal y no pasa nada, un estudiante puede tratarlos mal y no pasa nada porque ahorita como están las cosas el estudiante está más empoderado que el docente [Sí, es verdad]. Entonces, si pasa algo, entonces el estudiante es como el que tiene la razón y no el docente. Entonces el docente es el que es castigado. Y es también la recarga laboral que hay sobre ellos; entonces ellos tienen que hacer los trámites, ellos tienen que pasar las notas, pero al mismo tiempo tienen que estar pendientes de qué está pasando con el niño, y al mismo tiempo tienen que estar llamando al papá, y entonces tiene que estar pendiente de que no se ponga la camiseta de tal manera. Entonces es una recarga labora que los desanima. O sea, yo creo que eso desmotiva mucho. Y yo creo que la

diferencia estaba en eso, en que los docentes están desmotivados. En cambio digamos que uno estando en el programa se estaba motivado a hacer realmente un cambio, sí, pero hay muchos docentes que están ahí porque les toca, porque estudiaron una licenciatura y cuando estudiaron una licenciatura no pensaban que su vida laboral fuera así y lo que más esperan es salirse de ser profesores y están esperando la oportunidad. Entonces están muy desmotivados y por el salario, obviamente, el salario no es el mejor... Eh, un profesor puede llevar diez años y lo máximo que aspirará será a ganarse dos millones de pesos, entonces eso es muy desmotivando para ellos mucho. Y ya, yo creo que es eso.

Y: Sí, claro, muchas gracias.

### **Anexo E. Entrevista 3**

Fecha: 21 de agosto de 2015

Nombre: Jose Miguel Parra Beltrán

Formación: Diseñador Industrial de la Universidad Nacional de Colombia, estudiante de la Maestría en Educación de la misma Universidad.

Docente de tecnología e informática Colegio Ciudad de Bogotá I.E.D.

Buenas tardes, mi nombre es Yadira Gómez. Buenas tardes profe; su nombre es? José Miguel Parra. Mucho gusto; profe, hoy es 22 de agosto de 2015, estamos aquí para realizar una entrevista... 21 de agosto... 21 de agosto para realizar una entrevista, acerca de lo que ya sumerce sabe, ya que es mi compañero de maestría. Mi proyecto de grado, busca mirar cómo han sido las experiencias de ingreso de profesionales, que no son licenciados y se vinculan al distrito o han estado vinculados al distrito, y pues el objetivo es acercarme un poco a como fue esa experiencia de ingreso, cómo ha sido su desempeño pedagógico, qué dificultades han tenido, si observa diferencias respecto a aquellos que si tienen... profesionales licenciados propiamente, entonces pues, me gustaría que me contara cómo fue esa experiencia, si se presentó por concurso, cómo empezó todo, o la idea de ser profesor...

Ok. Bueno, yo me presenté al concurso del 2012, actualmente estoy en el listado de espera para ingresar, ya salió la lista, entonces estoy esperando la convocatoria pero he tenido la oportunidad de trabajar con colegio, si, y ha sido una experiencia bastante agradable en algunos aspectos, y difícil en otros. Agradable porque uno puede

comunicar lo que uno sabe, su conocimiento, uno puede, lo contratan a uno para poder explicar a los estudiantes ciertos temas que ellos no manejan, no dominan, en el área de tecnología o en el área de artes que es lo que yo más, lo que yo manejo. La comparación por ejemplo con compañeros que han, son docentes por formación, es... bastante amplia [risas] sí? bastante amplia, sí. Sumercé, su título profesional es en... yo soy diseñador industrial siii... tengo una especialización en pedagogía del diseño y actualmente estoy realizando la maestría en docencia, en pedagogía del diseño. Y hace cuánto empezó a trabajar como profesor? Ehhh como profesor, empírico, sin mayor conocimiento?... sí ehhh hace 10 años; empecé trabajando en una fundación con población vulnerable, esto me motivo a empezar a buscar capacitación, cómo acercarme a los estudiantes, como poder llevar de una mejor forma el conocimiento pues a ellos... y por eso me decidí por la especialización; y pues fue una fortuna haber encontrado una especialización que tiene que ver con mi carrera que es diseño, y eso me abrió las puertas para poder vincularme uno, a colegios, inicialmente privados, pero poder participar en el concurso y pues haber sido seleccionado. Ahorita tengo que, como le dije anteriormente, estoy esperando pues la asignación. *Y recuerda algo, su opinión personal; me gustaría conocer, si recuerda algo de esa prueba de ingreso, es un proceso de convocatoria por méritos que hace la Comisión Nacional del Servicio Civil, me gustaría saber qué opina de ese proceso?* Ok, listo, eh... bueno primero, es una convocatoria general, uno puede inscribirse, de acuerdo a la profesión, uno no puede acercarse a determinada profesión, a determinada materia, uno no puede; por ejemplo a mí me gustan las artes, y me encanta la parte artística, pero por mi formación o por mi carrera no podía presentarme a formación artística sino a tecnología a ser docente de tecnología informática, de tecnología informática, esa fue como, como una restricción, como que ahí está un primer filtro, cosa que no me parece mal porque pues la parte de tecnología también me gusta mucho. Hay un examen que es bastante exigente, hay, sobretodo, no por el tipo de preguntas ni porque lo que están ahí queriéndole a uno saber el conocimiento, sino por el tiempo es... el tiempo es muy corto [enfático] para la cantidad de preguntas que se exige, que se exige, entonces, es bastante fuerte sobretodo en el componente de matemáticas, que hay unas preguntas que uno necesita hacer bastante operaciones y honestamente uno no termina todas las preguntas. Posterior al examen, ya después que uno lo ha aprobado, pues lo convocan a uno a una entrevista, que para ésta convocatoria se demoró eternidades sí yo presenté el examen en el 2012 y me llamaron para entrevista el año pasado, si, casi fue un año de espera.

La entrevista pues es una reunión, interesante, con profesores de la misma línea de uno, que le preguntan a uno de cómo se acerca uno a la pedagogía, y todos éstos temas, pero son más conceptos personales, siento que a uno le evalúan eh, su, la verdad y el interés que tiene, con respecto a eso, no es un conocimiento. Los documentos, la documentación que uno tiene, se demoró siento que bastante porque leí que algunas personas no les habían aceptado la documentación, entonces pues eso fue una demora. Pero ya con ésta, con la salida del listado, pues ha sido pues esperar, esperar cuando. Ok, me decías ahorita que realmente si hay muchas diferencias que has observado en tu ejercicio docente con los PNL. *Podrías sintetizarme o contarme, con ejemplos o de manera general, qué cosas dirías, esto es diferente.* Bueno, siento que es la aproximación al aula, y los mismos estudiantes lo sienten, los estudiantes están acostumbrados pienso, a un cierto ritual, que el profe llega, llama lista, organiza cosas que tienen que ver con la convivencia de todo el salón, pone en orden las cosas, llama la atención, notas, entrega sus evaluaciones y después arranca con un tema, lo da, y genera pues el ambiente para que los estudiantes puedan practicar un ejercicio, cosa que yo inicialmente no hacía, sino yo llegaba, saludaba, sí, llamaba lista y empezaba el tema, ya. Directo... sí, directo sin mayor tregua, entonces no lograba de pronto inicialmente ver que habían estudiantes que estaban dispersos, que estaban comiendo de pronto, o estaban distraídos haciendo otra cosa, o que no se centraban en la explicación porque necesitaban solucionar un conflicto personal, entonces [risas], eso fue al principio, eso fue muy difícil, muy duro, muy duro, muy duro, la verdad sí? *cómo entender que era necesario hacer eso?* sí, como entender que uno necesita como adaptarse un poco más al grupo que el grupo se adapte más a uno, en parte, aunque siento que también, y a los estudiantes yo les decía que también es importante que ellos también vayan adaptarse a la forma de ser del docente, o sea que exista un diálogo; pero con los estudiantes eso es muy complicado. *Y conoces casos de otros profesores en tu misma situación? su mismo antecedente? Qué tipo de cosas se hablan con ellos?* Tengo un compañero, un compañero que, con el cual yo trabajé un tiempo antes, aquí en la universidad, con un grupo de teatro, nos conocimos ahí, y pues él se presentó a Bellas Artes, a Artes Plásticas y pues se presentó y está trabajando desde hace dos años y siento que ha entrado en conflicto por su forma de ver la vida personal, por las carencias que tiene el colegio donde él está trabajando ahorita; ehh, se enfermó, se enfermó físicamente, le tocó estar hospitalizado, este año estuvo hospitalizado una mes por la aprehensión, por la falta de compromiso de los estudiantes, porque él, se necesita

determinados materiales y pues no los llevan; pueden ser excusas, no hay recursos para llevar algunos elementos pero también no hay como una, como te digo, es otro tipo de estrategias para que ellos mismos puedan llevar sus cosas, sí, un diálogo ahí interno. En el colegio ven el área artística, por lo menos para él, él me ha contado, como que es el relleno de la semana, para el estudiante; *y tú qué opinas que si es así?... en lo que yo he visto personalmente y yo he enseñado la parte de artes siento que sí, siento que las directivas a los proyectos que uno plantea pues los dejan ahí, si, sin mayor cosa. Pero también, y eso ya es mea culpa, por lo menos en mi parte, fue falta de gestión, de gestionar un proyecto que llamara muchísimo más la atención, pagué la primiparada en el colegio donde trabajé porque no supe gestionar de pronto un proyecto grande y motivar más, no tanto a los estudiantes sino más a las directivas, como montar algo así más grandes; entonces siento eso, es una responsabilidad que yo asumo ahí... ok, quedó grabado. Bueno, hay un ejercicio que me gustaría hacer, son cinco preguntas, es un ejercicio hipotético y consiste en que imagínate que sienta tú todavía profesor de artes, no de diseño tecnológico, no en esa situación que estabas tuviste que salir y va llegar un reemplazo al que tu tienes la oportunidad de decirle algunas cosas. Entonces, las preguntas son:*

*\*¿Qué consejos o qué opinión le darías acerca del proceso de enseñanza?*

*\*¿Qué procesos le enseñarías o que cosas sobre el proceso de aprendizaje?*

*\*¿Qué materiales le aconsejarías?*

*\*¿Qué contenido?*

*\*Y que otras recomendaciones generales*

*Puedes responderme todo en una, no tiene que ser uno por uno, imagínate una situación así, qué le dirías a ese joven que viene a reemplazarte para enseñar artes? Tiene que ser joven, bueno, está bien? Bueno, es alguien novato, joven es en el sentido novato. Esta bien. AAAAAaaah... qué le diría? bueno, inicialmente, lo empararía del proceso que he estado con el grupo o con los grupos con los cuales he estado trabajando; le mostraría de pronto, que de pronto hay algunas fortalezas de algunos grupos para determinados temas y determinados... le mostraría como eso, las fortalezas de algunos grupos y las fortalezas en la parte de trabajo. Le recomendaría que fuera muy cercano a los estudiantes porque la parte artística en serio no se dicta de tablero sino se dicta más involucrando con los estudiantes pero que no se descuidara con la disciplina por*

ejemplo, que estuviera atento, le recordaría que algo que a mí me pasaba al principio era que como me involucraba con algún grupo en una corrección descuidaba el resto, es ser ágil en eso, ser más ágil en cuanto a las correcciones pero si no alejarse del trabajo en grupo, y permitirles ser a los estudiantes dentro del área, tratando de entender la disciplina del colegio por ejemplo, tratando de entender que a veces en artes se supone pues que hay mayor libertad, pero eso no significa que pueden enloquecerse y... ni transgredir el trabajo de otro, ni pasar por encima de la autoridad del profesor, si. Yo siento que en eso... ok, *finalmente te tengo una pregunta y es, ahora que ya vas a entrar al distrito, sí, me gustaría cual fue el motivo principal por el que te presentaste, o los motivos y que expectativas tienes frente al distrito, y que expectativas tienes, que has sentido, por que lo hiciste?* Inicialmente la motivación es de estabilidad en cuanto laboral, no es sencillo actualmente encontrar un lugar en donde tenga un contrato largo, en donde pueda tener futuro un poco más, no cómodo exactamente, pero si al menos un poco más estable en algunas cosas, económicamente es como lo que inicialmente me llamó la atención y dos... ehhe que forma parte algo que me gusta. O sea así eso fuera económicamente estable pero me sintiera mal no me hubiera presentado, no me sentiría pues como hay... en la capacidad de pronto frente a grupos que son difíciles, porque lo sé; osea yo tengo experiencia con población vulnerable ahí como te dije antes con grupos de expandilleros, eran pequeños, o de niños que eran hijos de drogadictos y la situación es muy complicada, es muy difícil, la ventaja era que era un grupo pequeño que mantenía durante todo el año, entonces era más fácil conocerlos, pero trabajar con grupos grandes la expectativa siempre da cierto susto, ¿qué te da susto? No sé, como a no dar la talla, en cuanto a cosas, en cuanto a que los estudiantes tienen expectativa en una materia por ejemplo como tecnología, exige estar en preparación permanente, pero ese susto creo que también es de seguirme preparando en esto que es de mucha actualización, más que de pronto otras que no. pero eso es lo que creo, no sé si sea así. Ehheh sustos de pronto de... no sé la violencia, como de frustrarme en cuanto a la parte social, en cuanto al trato esa parte me, porque más que el conocimiento que uno pueda impartir que a la larga ese tipo de conocimiento uno lo puede conseguir fácilmente también en otros lados, es la convivencia social dentro del salón de clase, que los estudiantes comprendan que eso no es una zona de guerra sino es un sitio de formación. Ya sabes a qué localidad pues ahorita todavía no sé pero a las localidades a las que hay cupos es hacia Usme, Ciudad Bolívar, sí, esas dos localidades es donde están las ofertas de trabajo, y pues yo trabajé en Usme, entonces conozco el tipo de

población y es difícil, no por la pobreza, es más la actitud de las personas que pues he estado en otros sitios o con personas que tienen limitaciones económicas son otro concepto que tienen la vida. Bueno, yo te agradezco mucho tu tiempo y la información. Nooo, espero que te sea muy útil. Gracias.

## **Anexo F. Entrevista 4**

Fecha: 05 de abril de 2016

Lugar: Colegio Restrepo Millán Sede B Isabel II de Inglaterra

Localidad: Rafael Uribe Uribe

Profesora: Martha Liliana Ruiz

Docente de segundo de primaria

Buenos días. Mi nombre es Yadira Gómez, estoy con la *profesora Martha Liliana Ruiz Leguizamon*. El día de hoy como ya le había comentado le quería preguntar sobre su experiencia de ingreso aquí al distrito, al colegio; que me contara un poquito acerca de su formación académica antes, si estudio licenciatura, si no, como fue ese proceso de ingreso y sobre todo si ve diferencias entre los que si estudiaron licenciatura y los que no aquí en el colegio [SE DAÑA LA GRABACIÓN]

## **Anexo G. Entrevista 5**

Fecha: 05 de abril de 2016

Lugar: Colegio Restrepo Millán Sede B Isabel II de Inglaterra

Localidad: Rafael Uribe Uribe

Profesora: Marisol Sanchez Acero

Docente de cuarto de primaria

Me repites tu nombre por favor,

*Mi nombre es Marisol Sanchez, soy la docente de cuarto de primaria de esta institución.*

Ahora sí me gustaría que me comentaras como fue la experiencia de ingreso acá, porque te decidiste, me estabas comentando que te sentías desubicada cuando saliste de bachillerato...

*Sí, cuando salí de bachillerato me sentía muy desubicada y por eso hice cuatro semestres de odontología pero siempre tuve la inclinación por estudiar algo referente a los niños y a la educación. Entonces, eh luego pude ingresar a estudiar mi licenciatura en preescolar y básica primaria, estudié 5 años la licenciatura y luego eh ingreso al distrito*

¿Acá en Bogotá?

*Acá en Bogotá... ingreso al distrito a trabajar como docente, y ya estando en el distrito hago una maestría en psicología educativa...*

¿Y eso fue hace cuánto fue, hace cuánto ingreso?

*Yo ya llevo acá en el distrito... 8 años. Y como docente si llevo ya 15 años porque antes estaba en una institución privada. Te estaba contando que la experiencia de la pedagogía es muy bonita porque es algo que nace con uno; es definitivamente, definitivamente, definitivamente una vocación. No es, no es me refiero a otras carreras que tu puedes hacer como muy práctico, es algo que te nace, que tu quieres hacer, sobretudo el cariño, el amor por los niños, la forma de enseñarles es algo, pues es vocación. Entonces eh... yo pienso que si no hay vocación y no hay cariño por lo que uno hace es muy difícil y la pedagogía es bastante de complicado el aspecto de... por ejemplo en nuestro caso que estamos con niños del distrito donde tu vives situaciones, o ves situaciones de niños diferentes, niños con muchos, muchos conflictos familiares que los afectan en el estudio, en todos sus ámbitos. Entonces, eh, cuando no hay cariño, cuando tu no sabes por ejemplo porque el niño no quiso hacer nada o amaneció rebelde no quiso hacer la tarea, contesta mal, de pronto es agresivo con sus compañeros, entonces eh, cuando uno no tiene esa vocación de maestro diría, bueno, este chiquitín indisciplinado, no se qué pero es que hay que ir más allá, ¿qué le pasó a ese niño antes de venirse al colegio? eh de pronto ese niño no desayunó, de pronto los papas tuvieron una pelea, bueno tantas cosas con las que vienen los niños de su casa que si uno como docente no se entera de esas cosas o no trata de ser como más humano no, no hay que perder la parte humana y definitivamente, vuelvo y te repito, es vocación.*

Y sumercé cree que hay diferencias entre los profesores que actualmente están en el distrito, de lo que usted conoce, y los que si estudiaron licenciatura? ¿entre los que sí y los que no hay diferencias en la forma de enseñar, en la relación con los colegas en el trabajo?

*Sí, yo pienso que si hay muchísima diferencia, abismo entre los dos porque, pues como yo te decía, si uno estudió para ser ingeniero y ahora lo va, va a enseñar, es muy diferente. Tenemos compañeros, o conozco que estudiaron ingeniería y son profesor de matemáticas, pero es que ellos pueden tener el conocimiento, claro que lo tienen, y de pronto hasta muchísimo más amplio que lo pueda tener un docente de matemáticas, pero el problema es como llegar a dar ese aprendizaje, como hacerme entender de los chicos, ahí es donde está como el meollo del asunto, ¿cómo puedo enseñar? Porque es que no es fácil, o puede ser de pronto fácil pararme al frente de los niños y hablarles y hablarles pero que, y ¿entendieron? ¿cuál fue mi estrategia pedagógica para que ellos entiendan? todas las personas pues no tienen como ese esa actitud. Entonces pienso que es muy complicado, no imposible, pero pero si es bastante complicado para una persona que estudió para ser otra cosas, no estudió pedagogía.*

Sí señora, y eh si tuviera que darle un consejo a un reemplazo, por ejemplo que viniera acá un ingeniero y le tocara su curso, ¿qué le diría sobre la forma de enseñar, sobre la forma de aprender, sobre que materiales usar, sobre los estudiantes, como que le daría para que pudieran desenvolverse?

*Pues yo le diría que... primero que lo hiciera con mucho amor, y que se pusiera en el puesto de los niños, en los zapatos de los niños, a ver si los niños, no sé, como que se bajara de ese pedestal que soy el profesor, soy el ingeniero, que se pusiera al nivel de los niños y les llegara de una forma de pronto la forma más acertada es la forma lúdica, el aprendizaje sea más óptimo.*

¿Y sumercé cree que el concepto de pedagogía acá en el distrito ha cambiado o es el mismo, cuál es su opinión de ese lugar de la pedagogía?

*Sí, cada administración que llega tiene una forma diferente y eso afecta afecta a todo el sistema educativo, y hay un error muy grande de pronto en la administración colombiana o en la secretaría de educación siempre ha sido que copiamos modelos de otros países pero nunca vemos las necesidades propias de nuestra región, de nuestra tierra, digámoslo así, copiamos modelos de Brasil, bueno... pero no vemos las necesidades*

*que realmente tenemos en nuestro país, en nuestro entorno, las necesidades de los niños reales, se quedan muchas cosas en el papel, en entregar como informes bonitos, pero la realidad y la práctica es un cosa totalmente diferente.*

Ya para terminar, la última pregunta, ¿con esos cursos sobre pedagogía que les toca hacer a los que no son licenciados para poder que los nombre, eso suficiente?

*No, yo creo que no, que realmente es como un requisito no, pero, y les puede ayudar sí, pero nunca le ayudaría como por ejemplo nosotros fueron 5 años en la universidad viendo pedagogía realmente; entonces pienso que no, ese es un requisito simplemente que ellos deben llenar pero que tristemente nunca llenaría las expectativas de la pedagogía.*

Listo, muchas gracias profe por su tiempo, buen día.

## **Anexo H. Entrevista 6**

Fecha: 06 de Julio de 2016

Lugar: Ciudadela Colsubdio

Localidad: Engativá

Profesora: Angela Pérez Lúque

Ex - docente de secundaria del Colegio Ciudadela Educativa de Bosa I.E.D.

Hola.

*Hola*

Yo no sé si Felipe te contó, estoy investigando sobre los profesionales, como los historiadores, los geógrafos, que no son licenciados, que no estudiaron licenciatura, pero se presentaron al Distrito para ser profesores. Entonces a mí me interesa saber cómo les fue en esa experiencia de ingreso, eh, qué dificultades tuvieron y pues, en tu caso, él me contó que tú renunciaste [A: Sí]. Entonces, hablando con el profesor, yo ya tengo la mayoría de entrevistas, él me dijo que era muy importante incluir en el trabajo, eh, profesores, personas que hubieran renunciado, como conocer por qué y averiguar si eso tiene alguna relación con cómo se formaron... Entonces me parecía muy especial poder contar con tu experiencia, que me contaras cómo había sido.

A: *Pues bueno, ahí son varias cosas [Y: Sí] Yo estudié Lingüística en la Nacional y me presenté al concurso en el 2009 y mi nombramiento fue en el 2011, ¿por qué razón? Porque la lista de elegibles en la que yo estaba, incluso yo no quedé bajito ni nada, yo quedé como en el puesto 150, o sea...*

Y: *¿Y tú te presentaste para Bogotá?*

A: *Sí, para Bogotá... Es que no me acuerdo en qué puesto quedé, yo creo que quedé entre los primeros cien. Yo no quedé lejos de la lista, pero el problema fue que en mi lista no nombraban gente, sino que nombraban a profesores licenciados en lenguas modernas, español e inglés, que ocupaban las vacantes específicas que eran de Español. Entonces, durante ese tiempo yo corrí con mucha suerte, eso no le pasa a toda la gente, yo tuve trabajo. Pero supe de otra gente que al estar en las listas de nombramiento no los contrataban en ninguna parte porque como la lista sale en cualquier momento, y los nombramientos son en cualquier momento, entonces la gente no se arriesga a tener a alguien que va a renunciar en un momento determinado, entonces yo decidí irme de un colegio muy bueno donde yo estaba [Y: ¿Y era un colegio oficial o un colegio privado?] No, no, era un colegio privado, pero era un muy buen lugar para trabajar porque pues el ambiente, grupos pequeños, tenía muchos factores asociados que permitían que el aprendizaje fuera mucho más efectivo. Después de eso, fue una decisión bastante dura para mí porque yo realmente no estaba muy convencida de irme para el Distrito, y el tiempo me dio la razón, y entonces fue muy chistoso porque no estaba muy convencida y terminé yéndome como por probar, porque yo al principio dije pues por probar. Mi esposo no estaba de acuerdo con que yo me fuera para el Distrito, y mi familia dice que esa es una de las decisiones más radicales que yo tomé, pues con respecto a lo profesional, y que fue una decisión que me trajo muchas consecuencias. Bueno, ya después de eso yo me fui para el Distrito el primero de abril del 2011 [Y: Sí señora] y yo me fui para un megacolégio, que en este momento tiene 7.800 estudiantes en dos jornadas [Y: ¿Y en qué localidad queda?] Es un colegio que queda en Bosa que se llama Ciudadela Educativa de Bosa. Ese colegio pertenece, o sea, fue construido con una alianza con el Banco Interamericano de Desarrollo y se llama Colegio BID o Colegio de Excelencia, pero pues ni colegio de excelencia ni colegio BID, ninguna de las dos porque la plata de la construcción se la robaron y colegio de excelencia... con esa cantidad de estudiantes... pues se hace lo que se puede, pero pues obviamente la cantidad de estudiantes va en detrimento de la calidad académica. Pues la experiencia en realidad fue una experiencia bien dura por una razón, y es que*

*uno empieza a perder sus fortalezas teóricas, ¿sí? como que empieza a perder... O sea, si bien está la vocación, que uno quiere ser profesor, y que uno piensa en la estabilidad laboral, y ese tipo de cosas, también está el hecho de que tú no puedes llegar a proponer, porque cuando uno propone... yo me acuerdo que cuando llegué, yo empecé a proponer actividades, a mí en la sala de profesores me pararon y me dijeron "Es que usted no puede hacer eso acá".*

Y: ¿Y por qué? Se supone que hay libre cátedra... entre comillas.

A: *Sí pero no porque resulta que las actividades que yo proponía implicaban más trabajo a la gente del área. Entonces la gente del área decía "No, pues es que nosotros no queremos hacer eso porque eso es mucho trabajo y no". [Y: Ah, claro] Entonces tú empiezas a entrar en un estado de desaceleración académica, entonces tú ni preparas clase ni te esfuerzas, nada, yo recuerdo que el primer año para mí fue tenaz, yo lloraba todos los días...*

Y: ¿Y por la relación más que nada con tus compañeros?

A: *Con los compañeros porque el ambiente laboral era muy pesado, y era un ambiente donde se mueven muchas envidias... Si tú logras cosas o progresas, inmediatamente te conviertes en el chisme de pasillo, o sea, la gente se mueve por ese tipo de cosas, por las envidias y por todo eso. Entonces pues claro, yo al tener el pregrado en la Nacional, entonces era que yo me creía más que los demás, uy no, eso me tenían apodos y todo, eso era tenaz.*

Y: ¿Pero tú tenías conocimiento de pedagogía?

A: *No, yo de pedagogía vine a saber pero en la maestría, antes no.*

Y: Ah, ¿tú entraste por una beca de la Secretaría o porque tú te presentaste?

A: *Yo entré por el auxilio de la Secretaría, pero fuera del auxilio de la Secretaría, nosotros tuvimos beca, o sea, un auxilio como del 35%. Entonces, ya los que entraron después era el 10, ya lo que entraron ahorita no tienen descuento de nada. Entonces nosotros fuimos muy afortunados porque nosotros tuvimos beca como tal.*

Y: O sea que tú entraste en el 2011 y pasaron dos años en los que mejor dicho no estudiaste nada de pedagogía y luego sí pasaste.

A: *Eso, nada, y luego fue que entré a la maestría y fue en la maestría donde me formaron en teorías pedagógicas e incluso en corrientes innovadoras de investigación en el aula. En el pregrado yo no tuve ninguna formación pedagógica, pero sí tengo formación en estudios literarios y en Lingüística vi otras cosas que realmente sirven para*

*los estudios lingüísticos, pero como tal para el proceso académico dentro del aula no son tan eficaces.*

Y: Y digamos, a la vez que tú entraste conociste a personas así como tú que habían sido profesionales no licenciados que les pasara algo similar o la experiencia de ellos fue diferente.

A: *Pues bueno, yo por ejemplo, bueno, una de mis amigas de la maestría ella es profesional no licenciada. Ella es socióloga de la Universidad Santo Tomás y ella tuvo que hacer un curso de formación en pedagogía y pues la experiencia de ella fue distinta porque ella no era licenciada en Ciencias Sociales, pero ella daba Ciencias Sociales. Por ejemplo en el caso de ella paso un caso muy particular. En el colegio de ella comenzaron a retirarse los estudiantes y entonces tenían que entregar a un profesor. Entonces ella dijo "No, yo tengo que salirme de la tarde de alguna manera y entonces pues nada, yo me entrego para que la Secretaría de Educación me entregue y de alguna manera me paso a un colegio para la mañana", y así lo hizo. Pero resulta que al rector del colegio donde ella estaba le caía bien y la hizo devolver y la tienen ahora como coordinadora del programa 40X40. Otro amigo, de una profesión totalmente diferente, él es médico y, bueno, por muchas razones... Bueno, él tenía una hoja de vida muy buena por muchas cosas, y el decano de la Facultad de Medicina le pidió que se viniera a dar clase de Anatomía porque su experiencia era muy buena en ese campo. Entonces, resulta que cuando él ya comenzó a trabajar en los Andes, a mi amigo le dijeron "Venga, y usted por qué no entra a la Maestría en Educación, pues eso le sirve a usted para la educación médica que usted está trabajando". Entonces mi amigo, muy escéptico, porque la verdad fue así, dijo "Bueno, metámonos". Y al principio como que las primeras materias le parecieron como "Bueno, sí, es importante saber estas cosas", pero cuando nos conoció a nosotros en una materia que se llama Imaginación Pedagógica, que da una profesora que se llama Carola Hernández, entonces ahí fue cuando Roberto Rueda, así se llama mi amigo, descubrió que la educación tenía mucho que ver con la práctica que él estaba haciendo, porque es que nosotros en nuestro proceso de Imaginación Pedagógica le transformamos completamente la práctica a Roberto, entonces fue cuando él entendió que la pedagogía tenía mucha función, o sea, que le permitía tener una práctica pedagógica innovadora que realmente impactaba. Entonces en ese sentido, pues esa es otra experiencia de una persona que ni licenciada ni nada, pero terminó asociado a la educación y es uno de los mejores profesores de la Facultad de Medicina; incluso Roberto es muy joven porque Roberto tiene 30 años, entonces Roberto decía "Yo soy el*

*profesor de Anatomía más joven de esta Universidad, o sea, los profesores que dan Anatomía fueron mis profesores en el pregrado, entonces estar en el mismo espacio enseñando con ellos es una experiencia totalmente transformadora". Entonces a partir de esa práctica ya empezaron a surgir otras cosas como la investigación, que la publicación de un artículo, y otro tipo de cosas, entonces...*

Y: Sí, yo te quería preguntar preguntas, ¿por qué decidiste renunciar? ¿Qué fue lo determinante que tú dijiste "Ya no más en el Distrito"?

A: *Bueno, fueron, fueron dos cosas. Yo intenté renunciar dos veces. Yo intenté renunciar a los tres meses que me nombraron, o sea, a mí me nombraron en abril y en junio ya estaba pasando la carta. Yo dije "Yo ya no me aguanto más esto". Tú entras totalmente neófito en un montón de información. Yo no sabía que a mí me descontaban de mi sueldo toda esa cosa de la fidupervisora, recién casada, no, eso pasaron un montón de cosas y yo dije "No, yo no me aguanto esta vaina, yo voy a renunciar". Pero entonces en el colegio me dijeron "No renuncie, no se vaya", y al final echaron para tras la renuncia y yo no me fui, y eso fue en el 2011. A finales de ese año quedé embarazada y entonces ahí sí que menos, pero entonces, después de eso, los procesos de ascenso son supercomplicados... yo me presenté a un concurso de ascenso y saqué 99.99 [Y: ¿De los que eran prueba escrita?] Sí, yo sí tuve prueba escrita porque yo me presenté en el 2013. Yo me presenté en el 2013 y dije "Bueno, vamos a ver cómo nos va", y me saqué 99.99 y a nosotros nos explicaron que era una campana de Gauss pero aproximada hacia la tendencia negativa, entonces era un porcentaje de gente de solo como el 15% que pasaba, entonces yo, imagínate, con una cantidad de deudas tenaces, pasando muchas necesidades, yo dije "Pues así no vale la pena". Entonces yo tenía la motivación de irme, yo dije, "Bueno, voy a mirar qué otra opción tengo" Y ahí fue cuando pasé a la maestría... Bueno, yo ya estaba en la maestría y todas esas cosas, pero entonces hubo un factor que un estudiante me agredió físicamente dentro de un salón. Me pegó porque estábamos en un examen y él estaba muy nervioso, y no, que él estaba muy nervioso y muy nervioso, y me torció el brazo, un chino como de uno ochenta y yo desde ese día no quise volver al colegio, lloraba todos los días... Ahí fue cuando me salió la opción de trabajar en el Colegio Italiano, entonces yo tomé una licencia no remunerada primero de 84 días. Yo no renuncié sino que pedí la licencia... Después pedí otra licencia y al final de esa licencia renuncié. Es decir, dure un año en licencia antes de renunciar. Y cuando uno ya está por fuera se da cuenta de que hay muchas cosas por hacer y por explorar y que a uno el Distrito lo sesga, lo limita en muchas cosas, y sobre todo para mí hay una*

*cosa que yo no he logrado comprender y es que lo más importante es que el niño vaya al colegio, que el niño coma dentro del colegio, pero no que aprenda cosas, y para mí eso no tiene sentido porque el sentido de la escuela es que el niño aprenda a hacer cosas con el conocimiento.*

Y: Sí, muy fuerte eso, con razón. Muchas gracias.

## Anexo I. Planes de estudio, Programa de Pedagogía para PNL

UNIVERSIDAD	OBJETIVOS	METAS (pequeños objetivos para cumplir el objetivo grande)	JUSTIFICACIÓN
<p>Corporación Universitaria Minuto de Dios</p> <p><a href="http://www.uniminuto.edu/web/programasacademicos/inicio/-/asset_publisher/yqA3e3Rw5IOL/content/programa-de-pedagogia-para-profesionales-no-licenciados">http://www.uniminuto.edu/web/programasacademicos/inicio/-/asset_publisher/yqA3e3Rw5IOL/content/programa-de-pedagogia-para-profesionales-no-licenciados</a></p> <p><b>Metodología:</b> Distancia tradicional</p> <p><b>Duración del programa:</b> 480 horas</p> <p><b>Créditos:</b> 10</p>	<p>Brindar herramientas teórico-prácticas de la pedagogía al profesional de distintas disciplinas que opta por ejercer la carrera docente; tales herramientas deberán permitirle desarrollar e interactuar en ambientes de aprendizaje adecuados a los intereses, necesidades, experiencias previas y características de los grupos de estudiantes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Reconocer el sentido y significado de la pedagogía, didáctica y el currículo; como ejes esenciales que fundamentan el que-hacer docente.</li> <li>Discernir acerca de los fundamentos pedagógicos, epistemológicos y tecnológicos, que llevan a una comprensión de la problemática educativa.</li> <li>Aportar elementos teóricos y prácticos que le permitan al docente resignificar su labor educativa, como un proyecto de investigación que desde la Praxeología lo lleve a la reflexión permanente del que-hacer.</li> <li>Analizar las implicaciones de la pedagogía y la didáctica en los procesos de enseñanza-aprendizaje a la luz de los nuevos modelos pedagógicos.</li> <li>Diseñar y poner en marcha ambientes de aprendizaje que favorezcan el desarrollo cognitivo e incentiven la construcción de saberes y el dominio de herramientas metodológicas y tecnológicas apropiadas.</li> </ul>	<p>Busca ser alternativa de cualificación pedagógica para aquellos profesionales que desempeñan como docentes, y pretende generar un espacio de continua reflexión sobre el proceso pedagógico que se vive en el aula.</p> <p>Con la promulgación del decreto 1278 de junio 19 de 2002, por el cual se expide el estatuto de profesionalización docente para regular las relaciones de Estado con los educadores a su servicio, reconoce en los docentes su formación, experiencia, desempeño y competencias como cualidades importantes para ingresar, permanecer y ascender como docente.</p>
<p>Fundación Universitaria Monserrate</p> <p><a href="http://www.educacolombia.com/pro">http://www.educacolombia.com/pro</a></p>		<p><b>Propósitos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Propiciar el crecimiento personal y profesional de los participantes para que se proyecten en las diferentes mediaciones que</li> </ul>	<p>Este programa surge como respuesta a la necesidad de ofrecer espacios de formación pedagógica a profesionales no</p>

<p>grama-de-formacion-pedagogica-postgrado-19774.html</p> <p><b>Metodología:</b> Semipresencial Seminarios-talleres, conferencias, tutorías, encuentros y proyectos</p> <p><b>Duración del programa:</b> 480 horas (10 créditos): 240 presenciales. 240 Trabajo independiente y de aplicación.</p>		<p>se vivencian en el mundo escolar.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Fundamentar el campo pedagógico de tal forma que enriquezcan las concepciones y prácticas que orientan la formación de los niños, niñas y jóvenes en el escenario escolar.</li> <li>Construir propuestas pedagógicas pertinentes para abordar los proyectos de aula.</li> </ul> <p><b>MÓDULOS:</b> Educación y desarrollo humano. Mediaciones pedagógicas y didácticas. Convivencia en el contexto escolar. La lectoescritura, eje articulador del proceso educativo. Epistemología e historia de la pedagogía. Proyecto de aula. Política educativa y escuela.</p>	<p>licenciados que han optado por ser educadores. Abordar la formación pedagógica para este grupo de profesionales se constituye en un reto y <b>una responsabilidad social para las implicaciones que tienen sus prácticas en procesos de formación de niños, niñas y jóvenes de los diferentes niveles educativos.</b> El programa atiende núcleos educativos. El programa atiende los núcleos del saber pedagógico y está constituido por módulos que fortalecen el quehacer docente.</p>
<p>Fundación Universitaria Unipanamericana <a href="http://www.educa.edu-colombia.com/diplomado-formacion-pedagogica-para-profesionales-no-licenciados-cursos-28500.html">http://www.educa.edu-colombia.com/diplomado-formacion-pedagogica-para-profesionales-no-licenciados-cursos-28500.html</a></p> <p><b>Modalidad:</b> PRESENCIAL <b>Duración:</b> 288 Horas <b>APOYO VIRTUAL</b> 192 Horas <b>PRESENCIAL</b> <b>Horario:</b> <b>Sábados de 8:00 a.m. a 5:00 p.m.</b></p>		<p><b>MÓDULOS:</b> Conceptualización básica en Pedagogía. Desarrollo psicoafectivo del niño, la niña y el adolescente. Modelos pedagógicos contemporáneos. Estrategias y recursos didácticos para la intervención en el aula. Lineamientos curriculares y estándares. Evaluación del aprendizaje. Modelos de práctica e investigación en educación.</p>	<p>En este diplomado el asistente realizará un recorrido por los modelos contemporáneos de educación, conocerá estrategias y recursos didácticos para la intervención de procesos de enseñanza en el aula, y adquirirá lineamientos para procesos de investigación y evaluación.</p>
<p>Pontificia Universidad Javeriana</p> <p><b>Metodología:</b> Presencial 240 horas, 240 horas trabajo autónomo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Promover una comprensión clara del contexto donde se va a desarrollar toda propuesta de formación, lo que significa un</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Promover un espacio de formación en los campos del currículo, la didáctica, la evaluación y la práctica docente que conlleven al mejoramiento de los procesos educativos en el</li> </ul>	<p>Se fundamenta en el interés de aportar a la formación permanente de docentes en la perspectiva de favorecer el análisis y transformación de las prácticas docentes en</p>

	<p>acercamiento a las experiencias pedagógicas de los docentes participantes, esto es, partir de lo que los docentes hacen, piensan y creen en torno a la educación y la pedagogía.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrollar un proceso de formación conjunta con los docentes a través de un diálogo de saberes en relación con los campos disciplinares y los contextos de aprendizaje.</li> </ul>	<p>nivel preescolar, básica y media.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fortalecer procesos de análisis, reflexión y transformación de las prácticas docentes que impacten la enseñanza y el aprendizaje.</li> <li>• Construir y gestionar proyectos de intervención pedagógica y didáctica apoyados en la actividad investigativa, en relación con los campos del currículo, la didáctica, la evaluación y la práctica docente orientados desde el programa.</li> </ul> <p>MÓDULOS:  Introducción  Fundamentos de la práctica docente  Proyectos de análisis y transformación de las prácticas docentes  Campos de investigación  Didáctica y evaluación  Didácticas específicas  Procesos de evaluación del aprendizaje  Procesos curriculares  Convivencia escolar  Procesos de lectura y escritura  Dimensiones del currículo: principios y finalidades educativas, articulación entre principios y prácticas educativas  Despliegue del proyecto educativo (gestión curricular)  Currículo y práctica docente (diseño curricular)  Didáctica y evaluación  Aprendizaje  Tutorías  Conformación de 6 grupos de trabajo por proyectos.</p>	<p>el contexto de la educación preescolar, básica y media.</p>
<p>Universidad Pedagógica Nacional (2012) <b>Duración: 480 horas</b></p>	<p>Contribuir al acercamiento de profesionales no licenciados que laboran en el sector educativo al campo de la pedagogía, con miras al mejoramiento de niveles de desempeño y desarrollo de competencias profesionales como educadores.</p>	<p>Detallar las competencias profesionales que se buscarían desarrollar:</p> <p>*Una forma de actuar prudente y con tacto frente a los estudiantes.</p> <p>*Desarrollo de actividades de enseñanza y aprendizaje en donde se articulen saberes, conocimientos, conceptos y procedimientos desde la disciplina, la didáctica, la epistemología y la historia y la</p>	<p>Se asumen la formación, capacitación, actualización y perfeccionamiento docente como aquellas acciones formativas que contribuyan al mejoramiento de la calidad educativa, al crecimiento y desarrollo profesional, a través de la</p>

		<p>pedagogía.</p> <p>*Diseño, gestión y desarrollo didáctico de proyectos pedagógicos institucionales.</p> <p>*Diseño, organización y liderazgo de ambientes de aprendizaje.</p> <p>*Valoración ética y responsable de procesos de enseñanza y aprendizaje.</p> <p>*Liderazgo en grupos socialmente heterogéneos, para llevar a cabo procesos propios del desarrollo del PEI.</p>	<p>profesionalización, especialización, actualización y adquisición de conocimientos profesionales; técnicas y medios que redunden en un mejor desempeño y cumplimiento de sus funciones tanto dentro del aula como alrededor de ella en las Instituciones de Formación.</p> <p>Un curso de formación de pedagogía cobra validez en la medida en que procura hacer un acercamiento al campo complejo del saber pedagógico para el profesional no licenciado que va a desempeñarse o que se encuentra laborando en el sector educativo, contribuyendo al desarrollo y/o potencialidad de sus habilidades como educador introduciéndolo a las características propias de la labor docente.</p>
--	--	---	--

<b>Minuto de Dios – distancia</b>	<b>Fundación universitaria Monserrate – ½ presencial y distancia</b>	<b>Fundación Unipanamericana – 60% distancia virtual- 40% presencial</b>	<b>Javeriana - ½ presencial y distancia</b>	<b>Pedagógica</b>
<p>Bases conceptuales de la pedagogía, didáctica, organización curricular y uso de tics.</p> <p>Ambientes de aprendizaje.</p> <p>Nuevos modelos pedagógicos.</p>	<p>Consolidar visión de sí mismo.</p> <p>Ambientes de aprendizaje.</p> <p>Bases conceptuales de la pedagogía, didáctica, epistemología e historia.</p> <p>Proyectos de</p>	<p>Nuevos modelos pedagógicos.</p> <p>Estrategias y recursos didácticos.</p> <p>Bases conceptuales de la pedagogía.</p> <p>Evaluación del aprendizaje.</p> <p>Actitud formación permanente.</p>	<p>Actitud de formación permanente.</p> <p>Comprensión del mundo, contexto.</p> <p>Ambientes de aprendizaje.</p> <p>Bases conceptuales de la pedagogía, didáctica,</p>	<p>Competencias profesionales.</p> <p>Bases conceptuales de la pedagogía, didáctica, organización curricular.</p> <p>Ambientes de aprendizaje.</p>

	<p>aula</p> <p>Cambios físicos y psicológicos niños en relación con el aprendizaje.</p>		<p>organización curricular y uso de tics.</p> <p>Evaluación del aprendizaje.</p> <p>Consolidar visión de sí mismo.</p>	
--	---	--	--	--

## Anexo J. Categorización de las entrevistas realizadas a los docentes PNL

Motivaciones	Dificultades	Logros/ Aprendizajes
<p>-P1:Posibilidad de tener un puesto de planta con el Estado.</p> <p>-P1:Estabilidad económica y estabilidad laboral.</p> <p>-P1:Pensando en el desarrollo profesional porque tu bien sabes que en el Estado se puede hacer carrera administrativa, entonces pues tienes mayores oportunidades que no se van a encontrar.</p> <p>-P1:Debido a la oportunidad de estudiar y trabajar, salario fijo, vacante fija, plaza fija, para luego ingresar a la educación superior y complementar.</p> <p>-P1:PNL llegan a la educación porque tienen tradición educativa en sus familias***</p> <p>-P2: inicialmente la motivación es de estabilidad en cuanto laboral, económicamente es como lo que inicialmente me llamó la atención y dos... ehhh que forma parte algo que me gusta.</p>	<p>-P1:Los profesores deben tener mínimo dos trabajos porque los salarios son muy malos.</p> <p>-P1:Población que atiende es una población vulnerable.</p> <p>-P1:El trato entre profesores es muy difícil, hay muchos egos.</p> <p>-P1:Problemas de la administración pública, como la corrupción.</p> <p>-P2: y pues yo trabajé en Usme, entonces conozco el tipo de población y es difícil, no por la pobreza, es más la actitud de las personas que pues he estado en otros sitios o con personas que tienen limitaciones económicas son otro concepto que tienen la vida.</p>	<p>-P1:Conocer el contexto porque tu sabes mediante él que puedes y que no puedes hacer.</p> <p>-P1:Los pelaos son los pelaos y ellos, ellos, ellos no son una variable en el asunto, la variable es uno como profesor, entonces lo mejor es llegar a entender a las personas para que ellas puedan adaptarse a uno y uno pueda adaptarse a ellas de modo que haya equilibrio.</p> <p>-P1:ES UN APRENDIZAJE DESDE LA EXPERIENCIA: enseñarle cómo funciona la institución en que estamos, más allá de la gestión, curriculum oculto, formalización de la institución pero eh las cosas funcionan en la práctica de manera diferente. Algo que debe aprender un maestro para poder colocarse bien dentro de una institución es conocer la institución formal y la institución no formal que va a trabajar... ésta explicación continúa.</p> <p>-P2: los estudiantes están acostumbrados pienso, a un cierto ritual, que el profe llega, llama lista, organiza cosas que tienen que ver con la convivencia</p>

de todo el salón, pone en orden las cosas, llama la atención, notas, entrega sus evaluaciones y después arranca con un tema, lo da, y genera pues el ambiente para que los estudiantes puedan practicar un ejercicio...

-P2: sí, como entender que uno necesita como adaptarse un poco más al grupo que el grupo se adapte más a uno .

-P3: los estudiantes sepan escuchar, que los estudiantes sientan empatía, que los estudiantes entiendan que para participar se tiene que escuchar al otro, ellos no tienen muy interiorizado eso y entonces a veces cuando uno no les pone esa normatividad entonces ellos, como que, la clase es un caos y no se hace nada, entonces si, las normas para aprender, yo creo que son importantes, así sean que tienen que obedecer porque tienen que obedecer pero es en función de su bien, su beneficio. Si.

-P3: Bueno, eh, pues de hecho, me imagino que sería una persona así como yo, que llega de ceros, entonces yo si creo que primero el ambiente del aula, o sea eso si es como la cosa más sagrada, si usted tiene ambiente de aula puede hacer muchas cosas, si no tiene ambiente de aula no puede hacer nada. Entonces es como cómo hacer para captar la atención de todos los estudiantes y cómo hacer que los estudiantes sientan respeto hacia la clase? eso si es fundamental. Ambiente de aula implica que usted sepa usar una, la disposición de los puestos en una clase, si se va a trabajar individual, si se va a trabajar grupal, el niño tiene que entender que en este momento puede hablar, en este momento no puede hablar, en ese momento no puede usar audífonos, en ese momento si.

El ambiente de aula y las normas

		<p>de clase, eso es lo primero que hace uno. Y todos los años, o sea, usted llega a un grupo nuevo y lo primero que tiene que hacer es “La normatividad de la clase es esta”, pero sobre todo tiene que decirles por qué. O sea, no es como llegar y decir “venga usted no puede usar</p> <p>-P3: Lo segundo que uno debe hacer es proponerse una meta, una meta de aula. “Vea, lo que nos vamos a proponer hacer este año es mejorar nuestra sistematización de información y todas las clases van a estar enfocadas en mejorar esa habilidad”. Proponerles una habilidad académica y una habilidad social. ***</p>
<b>Expectativas</b>	<b>Significados</b>	<b>Desempeño pedagógico</b>
<p>-P1: Como trabajadores no solo como educadores pensamos en el bolsillo y pensamos en... Hey si puedo hacer lo que me gusta, me va bien y voy a tener bienestar, pues lo sigo haciendo [...] Es difícil salir de la educación una vez se está ahí porque la educación es en últimas un buen sector laboral, siempre hay trabajo.</p> <p>-P2: Pero trabajar con grupos grandes la expectativa siempre da cierto susto, ¿qué? no sé, como a no dar la talla, en cuanto a cosas, en cuanto a que los estudiantes tienen expectativa en una materia por ejemplo como tecnología, exige estar en preparación permanente, necesita estar actualizándose permanentemente... susto de pronto de... no sé la violencia, como de frustrarme en cuanto a la parte social, en cuanto al trato esa parte me, porque</p>	<p>-P1: Aunque es licenciado está en desventaja porque la formación es totalmente distinta en las facultades de educación del país.</p> <p>-P1***:ellos tienen buena experiencia educativa en el ingreso al distrito</p> <p>-P1:Todos han llegado por alguna razón, que estuvieron cerca de la educación de alguna manera, formación cotidiana en el asunto.</p> <p>-P1: Decepción que tienen al ingresar y darse cuenta de las condiciones salariales tan difíciles, y eso afecta un montón al ejercicio de la profesión.</p> <p>-P1: La educación es un buen sector laboral, siempre hay trabajo.</p> <p>-P1: ¿tú que enseñas? Yo enseño lo que yo enseño y no me preguntes vale...libertad de cátedra.</p> <p>-P2: Tengo un compañero, [...] está trabajando desde hace dos años... se enfermó físicamente por la falta de compromiso de los</p>	<p>-P1:entre los profes de vieja y nueva generación la gran diferencia es siempre la metodología</p> <p>-P1***:muchos profesionales carecen de eso,</p> <p>-P1:Encontrar un puente entre lo que sabes y las necesidades del estudiante y hacer una pedagogía digámoslo así contextualizadas del asunto.</p>

<p>más que el conocimiento que uno pueda impartir que la larga ese tipo de conocimiento uno lo puede conseguir fácilmente también en otros lados, es la convivencia social dentro del salón de clase, que los estudiantes comprendan que eso no es una zona de guerra sino es un sitio de formación.</p> <p>-P3: entonces los muchachos no eran pues como por decirlo así, pesados, es el primer miedo que tiene uno al enfrentarse como a un aula de clases tes como que los estudiantes; uno tiene miedos, como el estudiante no sé, sea abusivo, como que el estudiante no lo respete, como que, pues tantas cosas que escucha uno de pronto por los medios que los estudiantes tienen cuchillos, ese tipo de cosas, entonces pues uno entra como con cierto miedo.</p>	<p>estudiantes...en el colegio ven el área artística para él, como que es el relleno de la semana, para el estudiante... personalmente, y yo he en</p>	
<p>Saber/conocimiento pedagógico</p>	<p>Formación/Saber/conocimiento disciplinar</p>	<p>Experiencia-Práctica docente</p>
<p>-P1: Cuando se trata de pedagogía pues a ti te enseñan bastantes técnicas con las que puedes mediar entre ese conocimiento entre una estu entre persona y otra***;</p> <p>-P1: La metodología, la pedagogía ayuda un montón.</p> <p>-P1: CASO HIPOTÉTICO: advertir al nuevo sobre el contexto***; nivel educativo de sus padres, de la comunidad como se relaciona el colegio</p>	<p>-P1: Por ejemplo la formación de los de la Pedagógica o la Distrital es mucho más especializada y es mucho más metida en la pedagogía.</p> <p>-P1: Mi formación disciplinar me otorgaba otras perspectivas laborales.</p> <p>***P1: eso sí hay un poquito de formación lingüística, yo entiendo todos aquellos caracteres... características de la situación mía, del espacio y del territorio en el que estás y en el que vas a trabajar.</p>	<p>-P1: No se llevan a cabo procesos de empalme entre profesores.</p> <p>-P1: Tenemos una normativa, ya todo está cuadrado hay unos estándares curriculares, lineamientos, muchos de ellos basados en la evaluación más que en la curricularización...</p> <p>-P2: CASO HIPOTÉTICO: lo empaparía del proceso que he estado con el grupo o con los grupos con los cuales he estado trabajando; le mostraría de pronto, que de pronto hay</p>

<p>con ella, problemas que tienen, situación socioeconomica</p> <p>-P1: CASO HIPOTÉTICO: le voy a hablar de que clase de niños tenemos (personas), que clase de problemas tienen ellos, que características tienen ellos en cuanto al aprendizaje, si conozco datos personales de los estudiantes</p> <p>***-P3: Porque... eso es una cosa que se habla mucho en educación ahora y no solo en Colombia, sino también a nivel mundial. De hecho las pruebas PISA lo que evalúan si un estudiante tiene las habilidades para poder convivir en sociedad. Entonces ellos enumeran muchas cosas, como la capacidad de empatía, ¿Sí? Como la escucha activa... Hay muchas cosas que implica que usted pueda ejercer una vida social y que no solamente usted en el salón de clase aprende cosas teóricas. Entonces el estudiante... ahorita se dice que... Ahorita hay una corriente que le está pegando a eso. O sea, como que la parte emotiva es importante en la educación y que usted... el niño puede aprender todo lo que quiera, pero si el niño no adquiere una personalidad en la que pueda convivir con los demás, entonces no hubo un proceso educativo efectivo. Hay cosas como la autorregulación, la disciplina para crear su propio conocimiento... Esas cosas se deben enseñar como en el</p>	<p>-P2: sobre arte, el relleno de la semana, para el estudiante... personalmente, y yo he enseñado la parte de artes siento que sí, siento que las directivas a los proyectos que uno plantea pues los dejan ahí, si, sin mayor cosa.</p> <p>-P2: tratando de entender que a veces en artes se supone pues hay mayor libertad, pero eso no significa que pueden enloquecerse y... ni transgredir el trabajo de otro, ni pasar por encima de la autoridad del profesor, si.</p> <p>-P3: Yo creo que para llegar a que los muchachos aprendan, ahí uno entra en un conflicto, y mucho y más porque uno es un sociólogo, y es como la cuestión de la obediencia y las normas, uno tiene cierto problema con eso siiii pero yo si si identifique que si necesitan normas esos muchachos porque ellos no son conscientes tampoco de de de cosas; entonces si ellos no siguen unas normas que uno les da ellos terminan jugando a cosas que no son beneficiosas para ellos porque tampoco son conscientes de poder usarlas.</p>	<p>algunas fortalezas de algunos grupos para determinados temas... Ser ágil, correcciones sin alejarse del trabajo en grupo... tratando de entender la disciplina del colegio</p> <p>-P3: si, no, no las conocía pues digamos si las conocía porque antes de entrar a Enseña si había, si había enseñado, ¿en dónde? había enseñado en Soacha en dos colegios, si, pero ahí me fue mal [risas] por qué? no, no en duro mas o menos como unos meses pero ahí entre a la universidad entonces renuncié porque por cuestiones de tiempo no podía; en otro si dure 3 días porque no, o sea, el trabajo era muy pesado y la paga no era muy buena y querían que hiciera de todo, pues no, si, dure 3 días, y también había participado en proyectos en Ciudad Bolívar en una cátedra de Derechos Humanos y de historia del rock, ahí trabajé un año, no mentiras, año y medio porque fue 6 meses como en unas clases de derechos humanos y un año donde se repitió dos veces una cátedra de historia del rock. ¿y eso era mientras estudiabas Sociología o eso fue...? eso fue mientras estudiaba Sociología, si.</p> <p>-P3: Ehhhh, pues yo entré y no me pareció que como que el personal que ingresó era muy personal muy humano muy que se daba a la ayuda, como que encontré apoyo... te refieres a los estudiantes... no, a los profesores; eran como como muy seleccionados o sea, si encontraba uno apoyo en ellos, entonces pues yo, yo me, yo hice amistad con ellos muy bien, me la llevaba muy bien, eh, eh, que</p>
---	---	---

<p>aula de clase; eso se dice ahorita.</p>		<p>más le cuento sobre eso, creo que no tuve problema al ingreso, de hecho me fue fácil porque había estado en contextos escolares más fuertes, los contextos de Soacha eran terribles...</p> <p>-P3: El primer proyecto que uno entra a tratar de hacer bien es tener un buen ambiente de aula y después de que lo tenga uno comienza a hacer otras cosas, un buen ambiente de aula es... es decir, que los estudiantes sean receptivos, si básicamente es, suena feo, pero es que le obedezcan, como tener el control del grupo, eso es, el primer es difícil de conseguir; el segundo año es más fácil</p>
--	--	---

## Anexo K. Grupos de investigación avalados por Colciencias. Convocatoria 737 de 2015

Nombre grupo de investigación	Departamento - Ciudad	Clasificación	Líneas de investigación declaradas por el grupo
Historia de la práctica pedagógica en Colombia	Antioquia – Medellín	A1	Formación de Maestros, historia de conceptos y relaciones conceptuales con otros campos del saber, pedagogía y cultura, políticas educativas, recuperación de la memoria educativa y pedagógica.
Una empresa docente	Distrito Capital - Bogotá	A1	Análisis bibliográfico de documentación en Educación Matemática, matemáticas escolares y el profesor de matemáticas.
Educación, desarrollo y convivencia	Distrito Capital - Bogotá	A1	Agresión, conflictos y educación para la convivencia, experiencias educativas tempranas y desarrollo infantil.
Educación para el bilingüismo y el multilingüismo	Distrito Capital - Bogotá	A1	Bilingüismo y multilingüismo, educación bilingüe- Políticas, programas y prácticas, enseñanza, adquisición y evaluación de competencias bilingües y multilingües, interculturalidad, biculturalidad y multiculturalismo.
Educación y Pedagogía: saberes, imaginarios e intersubjetividades	Caldas - Manizales	A1	Educación y pedagogía, línea de ambientes educativos, línea de cognición-emoción y praxis humana, línea de crianza, familia y desarrollo, línea de desarrollo humano, línea de investigación en gestión educativa.
Educación y cultura política	Distrito Capital - Bogotá	A1	Cibercultura y educación, educación y cultura política, formación política y memoria social, infancia, cultura y educación, pedagogías críticas y alteridades, redes, movilizaciones por la educación y subjetividades políticas.
Senderos	Antioquia – Medellín	A1	Equidad y Desarrollo Humano, Gestión Educativa con Calidad, Infancia.
Cognición y educación	Atlántico - Barranquilla	A1	Fundamentos cognitivos, psicológicos y prosociales del rendimiento académico, instituciones, contextos e infancias, pensamiento matemático, procesos y estrategias para el desarrollo el pensamiento.
Investigación por las aulas colombianas (invaucol)	Distrito Capital - Bogotá	A1	Conocimiento didáctico de contenido del profesor, conocimiento y epistemologías de los estudiantes, conocimiento y epistemologías de los profesores, la evaluación como desarrollo profesional, pensamientos y acciones del profesor.
Didáctica de las Ciencias	Tolima - Ibagué	A	Didáctica de las ciencias, entendimiento de conceptos en ciencias naturales y educación ambiental.

Grupo Educativo de Ciencia Investigación y Tecnología "GECIT"	Atlántico - Barranquilla	A	Entendimiento de conceptos en ciencias naturales y educación ambiental, historia y construcción del currículo, infancia y pedagogía de la rehabilitación, manuales y textos escolares en las ciencias naturales.
Grupo didáctica de la educación superior "DIDES"	Antioquia - Medellín	A	Didáctica de la geografía, enseñanza de la literatura, la innovación en los procesos didácticos para la educación superior, currículo, formación y saberes, educación y tecnologías de información y comunicación, el devenir histórico de la ciencia en el caribe colombiano.
Educación, ciencias sociales y humanas	Atlántico - Barranquilla	A	Currículo, formación y saberes, educación y tecnologías de información y comunicación, el devenir histórico de la ciencia en el caribe colombiano, estudios de etnoeducación, gestión de organizaciones educativas, legislación educativa comparada.
Construyendo Comunidad Educativa	Boyacá - Tunja	A	Ecología de saberes y tic, formación, saberes y subjetividades, pedagogía y visiones curriculares.
Historia y prospectiva de la universidad latinoamericana. HISULA.	Boyacá - Tunja	A	Historia y prospectiva de la universidad en américa latina, universidad formación de docentes e interculturalidad, universidad, ciudadanía y nación.
Políticas, sociabilidades y representaciones histórico-educativas	Santander - Bucaramanga	A	proyectos educativos y construcción de memoria nacional, acción partidista, opinión pública y cultura política en américa latina durante el siglo xx, comunicación, educación y movimientos universitarios, hermenéutica de los discursos políticos y culturales, historia de la universidad en Colombia, historia política y administrativa del periodo indiano en Latinoamérica, historia urbana y regional, movimientos sociales, política y universidad: perspectivas comparadas, patrimonio cultural, memoria y región.
Educación y desarrollo humano	Valle - Cali	A	Educación, sociedad y desarrollo humano, infancia, pensamiento pedagógico.
Alternativas para la enseñanza de las ciencias: ALTERNACIENCIAS	Distrito Capital - Bogotá	A	Didáctica de los contenidos curriculares en química, enseñanza de las ciencias con enfoque ctsa las ciencias de la complejidad y el aula ¿ avances, dinámicas y realidades en las ciencias.
Educación y evaluación en las disciplinas	Distrito Capital - Bogotá	A	Aprendizaje basado en problemas, educación en ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas (ctim), educación jurídica, educación médica, educación ética, evaluación de programas educativos, evaluación del aprendizaje, formación de profesores, investigación en educación, construcción didáctica: relación pedagogía – ciencia, educación ambiental, educación en ciencias y matemáticas en museos y centros de ciencia y tecnología, enseñanza y aprendizaje de las ciencias experimentales y las matemáticas.
Grupo de Educación en Ciencias Experimentales y Matemáticas - GECEM	Antioquia - Medellín	A	Construcción didáctica: relación pedagogía – ciencia, educación ambiental, educación en ciencias y matemáticas en museos y centros de ciencia y tecnología, enseñanza y aprendizaje de las ciencias experimentales y las matemáticas, formación de profesores de ciencias experimentales y matemáticas, historia y epistemología y educación en ciencias experimentales y matemáticas, tecnologías de la información y la comunicación (tic) para la educación en ciencias y matemáticas
COGNITEK	Distrito Capital - Bogotá	A	Ambientes de aprendizaje basados en tic's adaptables a las diferencias individuales, aprendizaje autorregulado, procesos de aprendizaje para el diseño de ambientes soportados en tic's.
Grupo de Estilos Cognitivos	Distrito Capital - Bogotá	A	Estilos cognitivos como modalidades de procesamiento, estilos cognitivos de docentes y estudiantes, estilos cognitivos en la educación, estilos de enseñanza, regiones cognitivas en Colombia.
Pedagogías de la Lectura y la Escritura	Distrito Capital - Bogotá	A	Cultura académica, lectura y escritura en la universidad, discurso, escuela, enseñanza e historia, evaluación en el área de lenguaje, pedagogías de la lectura y la escritura, políticas del lenguaje en Colombia y Latinoamérica.
Moralía	Distrito Capital - Bogotá	A	Educación ética moral y ciudadana, el lenguaje y la comunicación en la constitución del sujeto ético-político, narraciones, argumentaciones, justificaciones y discurso en la formación ética y política.
Tendencias actuales en educación y pedagogía TAEPE	Distrito Capital - Bogotá	A	Antropología pedagógica y desarrollo humano, educación virtual, formación y práctica pedagógica primera infancia y educación.
Sujetos y nuevas narrativas en la investigación y enseñanza de las ciencias sociales	Distrito Capital - Bogotá	A	Educación en ciencias sociales, educación y movimientos sociales, estado, conflictos y construcción de paz, memorias, identidades y subjetividades, sociedad, espacio y dinámicas territoriales, sujetos, cultura y educación.
PACA	Huila - Neiva	A	Currículo y calidad de la educación, educación superior-discurso pedagógico, evaluación de la calidad de la educación, investigación educativa, políticas públicas.
grupo de investigación sobre formación y	Antioquia - Medellín	A	Antropología histórica y sociología de la infancia y la juventud, antropología pedagógica e histórica y formabilidad, formación de

antropología pedagógica e histórica -FORMAPH-			maestros, formación y formabilidad, iconología, imagología y metaforología pedagógicas, metaforología pedagógica.
Innov-acción educativa	Caldas - Manizales	A	Acción educativa y saber pedagógico, aprendizajes virtuales en la era digital, currículo, cultura y formación.
Pedagogía urbana y ambiental	Distrito Capital - Bogotá	A	Calidad de vida urbana y espacio público, educación sobre comportamientos urbanos responsables: uso sostenible de los recursos y de ocupación del espacio urbano, espacio público género y espacialidad, la cognición ambiental del entorno urbano, la identidad urbana
Estudios en educación corporal	Antioquia - Medellín	A	Cuerpo, educación y experiencia, prácticas corporales en clave (trans) formativa, subjetividades estéticas y políticas.
Educación ciudadana, ética y política para la construcción de paz	Distrito Capital - Bogotá	A	Dimensión política, lectura y producción texto, discapacidad, ciudadanía y reconocimiento, educación ciudadana y ruralidad, filosofía moral y política, hermenéutica, cultura y religión.
Conocimiento profesional del profesor de ciencias	Distrito Capital - Bogotá	A	Aspectos históricos filosóficos y epistemológicos de las ciencias de la naturaleza y su relación con el conocimiento profesional del profesor de ciencias, configuración del conocimiento profesional del profesor de ciencias, conocimiento didáctico del contenido, conocimiento profesional del profesor de primaria que enseña ciencias, relaciones entre el conocimiento profesional del profesor y el conocimiento escolar.
Calidad educativa en un mundo plural - cemplu	Magdalena - Santa Marta	A	Educación intercultural, educación para el desarrollo de la ciudadanía y sociedad inclusiva.
Maestros y contextos	Caldas - Manizales	A	Enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales (historia, geografía y educación para la ciudadanía) y desarrollo del pensamiento social, historia y formación de educadores.
Aika	Guajira - Riohacha	A	Universidad y sociedad.
Representaciones y conceptos científicos. irec.	Distrito Capital - Bogotá	A	Educación en ciencias para la sustentabilidad y la apropiación social de la ciencia y la tecnología la formación inicial y continua de profesores de ciencias, metodología de la ciencia y la tecnología relaciones ciencia, tecnología, sociedad y ambiente en la formación de profesores de ciencias, relaciones entre enseñanzas por competencias y efectos didácticos (aprendizajes), relaciones entre historia, epistemología y didáctica de las ciencias y las tecnologías, tic's en educación, transposición didáctica y confiabilidad de los textos de enseñanza de ciencias.
Mathema-formación e investigación en educación matemática	Antioquia - Medellín	A	Modelación y tecnologías en educación matemática, pensamiento matemático en la educación básica.
Rueca-red universitaria evaluación de la calidad capítulo colombia	Bolívar - Cartagena	A	Calidad de la educación reformas, dinámicas curriculares: tendencias y visiones, educación y pedagogía social, formación y desarrollo del profesorado, gestión administrativa, calidad de la educación y poder.
Academia	Distrito Capital - Bogotá	A	Lectura latinoamericana de la biblia, teología y espiritualidad, teología, mística, filosofía y educación.
Grupo de investigación en curriculum y evaluación	Magdalena - Santa Marta	A	Administración de las instituciones educativas, desarrollo curricular y evaluación.
Currículo, universidad y empresa -cue	Caldas - Manizales	A	Currículo y diversidad, gestión del conocimiento, nuevas tecnologías de la información y la comunicación, política y educación.
Greece	Distrito Capital - Bogotá	A	Diseño de material didáctico interactivo, enseñanza - aprendizaje en ambientes virtuales, e-learning, formación del profesorado en ciencia y tecnología, formulación y gestión de proyectos en educación, regulación y autorregulación de los aprendizajes.
Aprendizaje y sociedad de la información	Distrito Capital - Bogotá	A	Elt education, competencias informacionales, comunicación científica, desarrollo cognitivo, creatividad y talento, efl, identidad(es), poder e inequidad, formación de profesores de segunda lengua, género y brecha cognitiva.
Estudios culturales sobre las ciencias y su enseñanza -ecce	Antioquia - Medellín	A	Epistemología, historia y enseñanza de las ciencias, la historia de las ciencias como práctica cultural: construcción de identidades culturales, lenguaje, argumentación y educación en ciencias, problemáticas de la construcción didáctica desde los diálogos de la pedagogía con las ciencias.
religación educativa compleja releduc	Atlántico - Barranquilla	A	Currículo y gestión de la calidad integral en la educación, currículo, didáctica, responsabilidad social y construcción de ciudadanía, currículo, formación docente y práctica pedagógica en el contexto de la calidad integral, currículo, subjetividad y calidad de la educación, educación, currículo, complejidad y transdisciplinariedad.
cognición y educación	Caldas - Manizales	A	Desarrollo curricular y cognición, enseñanza de las ciencias sociales, enseñanza de las ciencias y las matemáticas, formación y evolución de

			conceptos científicos, procesos cognitivos.
investigación en didáctica de las ciencias	Distrito Capital - Bogotá	A	Didáctica de las ingenierías (en construcción), modelos alternativos en la enseñanza de las ciencias, conocimiento profesional del profesor de ciencias y conocimiento escolar, formación de profesores de ciencias e hipótesis curriculares (por definir).
Grupo de investigación para el desarrollo de la educación y la pedagogía - gidep	Nariño - Pasto	A	Educación ciencia y tecnología para el desarrollo sostenible, enseñanza de las ciencias, innovaciones pedagógicas, pedagogía.
Currículo, universidad y sociedad	Tolima - Ibagué	A	Calidad de la educación, línea currículo y sociedad.
Educación y educadores	Cundinamarca – Chía	A	Enfoques, ámbitos y prácticas de pedagogía social, formación y desarrollo profesional del educador, institución educativa, currículum y gestión, pedagogía e infancia.
Geopaidea	Distrito Capital - Bogotá	A	Didáctica de la geografía, enseñanza de la geografía, espacio y cultura.
Didáctica de las ciencias	Tolima - Ibagué	A	Didáctica de las ciencias
Giedu: grupo de investigación en epistemología y educación sigcienty	Magdalena - Santa Marta	A	Configuración de procesos afectivos, cognitivos e instrumentales, currículo, didáctica y evaluación, epistemología de las ciencias humanas y sociales, ontología de las ciencias de la educación.
	Distrito Capital - Bogotá	A	Aplicación de las tic en la diversidad genética, cadenas productivas, estilos aprendizaje, inteligencia artificial y sistemas expertos, tecnologías integradas basadas en gerencias, dispositivos y componentes e ingeniería computacional.
Gestión educativa	atlántico - barranquilla	A	Convivencia en instituciones de educación, Currículo y práctica pedagógica, gestión de la calidad en instituciones de educación, tic aplicadas a la educación.
Tecnologías para la academia - proventus - Unisabana	Cundinamarca - Chía	A	Ambientes de aprendizaje apoyados con tic, diseño, desarrollo y evaluación de soluciones informáticas para la academia, prácticas innovadoras educativas mediadas por tic.
Grupo de análisis de la cultura escolar - grace	Magdalena - Santa Marta	A	Desarrollo curricular y nuevas tecnologías en educación, administración y desarrollo de los sistemas educativos.
Gidep. grupo interdisciplinario de estudios pedagógicos	Antioquia - Medellín	A	Desarrollo humano y contextos educativos, didáctica de las ciencias, educación y cultura visual, infancia, narrativas, comunicación y nuevas identidades.
Educación y desarrollo humano	Risaralda - Pereira	A	Cognición y aprendizaje, cognición y desarrollo, educación inclusiva y didácticas flexibles, educación y pedagogía, escuela, conflicto y sociedad, familia, salud y educación, pedagogía, didácticas.
Matemáticas escolares u.d. - mescud	Distrito Capital - Bogotá	A	Análisis histórico crítico y didáctico de los elementos fundantes de la didáctica fundamental, análisis matemático, diseño y desarrollo curricular en y para la formación de profesores de matemáticas, transformaciones semióticas y desarrollo cognitivo, transición aritmética - álgebra
Prevadia: resolución de problemas de evaluación y dificultades de aprendizaje	Distrito Capital - Bogotá	A	Biología molecular y educación, desarrollo de habilidades de pensamiento, educación, lenguaje y comunicación, pedagogía y didáctica.
Grupo interinstitucional ciencia, acciones y creencias upn -uv	Distrito Capital - Bogotá	A	Acciones de maestros de ciencias: creencias, roles, metas y contextos en la enseñanza y el aprendizaje, elaboración de los conceptos científicos, epistemología, historia y desarrollo curricular en las ciencias, evaluación en ciencias, la relación entre el conocimiento común y conocimiento científico, quimiludi.
Didáctica de la lengua materna y la literatura - dilema	Quindío - Armenia	A	Didáctica de la lengua materna y la literatura, relecturas del canon literario.
Grupo de investigación en matemática educativa-delta	Cesar - Valledupar	A	Formación de conceptos matemáticos, formación del docente de matemáticas, pensamiento y lenguaje variacional, tic para la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas.
Educación y escenarios de construcción pedagógica	Distrito Capital - Bogotá	A	Didácticas del lenguaje, pedagogía e infancia, pedagogía y construcción de conocimiento, pedagogía y diversidad.
Pedagogía y salud	Atlántico - Barranquilla	A	Didácticas para la formación por competencias cognitivas en medicina, estilos de aprendizaje y formación médica.
Perspectivas políticas, éticas y morales de la niñez y la juventud	Caldas - Manizales	A	Construcción de paz, construcción social del niño y la niña: crianza y familia, desarrollo psicosocial, infancias, juventudes y ejercicio de la ciudadanía, políticas públicas y programas en niñez y juventud, socialización política y construcción de subjetividades.
Mundos simbólicos: estudios en educación y vida cotidiana	Caldas - Manizales	A	Mundos simbólicos y calidad de la educación, mundos simbólicos y construcción de ciudadanía, mundos simbólicos y metainvestigación.
invius	atlántico - puerto	A	Comunicación organizacional, constitucionalismo y filosofía del derecho,

	colombia		cultura, derechos humanos, paz y postconflicto, derecho laboral y seguridad social, educación y gestión del conocimiento para la ciencia, la tecnología e innovación pedagógica, gestión tributaria, aduanera y cambiaria, gestión para el desarrollo organizacional, gobernanza, economía, instituciones y desarrollo organizacional, historia empresarial, impacto social, investigaciones en ciencias contables y finanzas, lógica, derecho, derecho procesal y argumentación, orden, sociedad y conflicto, política, justicia y gobernabilidad, relaciones públicas, ética y responsabilidad social.
Formación de educadores	Distrito Capital - Bogotá	A	Educación superior y representaciones sociales, historia de la universidad en Colombia, la educación republicana, la enseñanza de las ciencias sociales, la enseñanza del inglés y la formación de educadores, representaciones sociales, universidad, trabajo académico investigación, valores ciudadanos y democráticos, violencia y conflicto en la educación.
Interacción de potencialidades educativas	Atlántico - Barranquilla	A	Calidad de la educación superior, didáctica de la matemática, economía y educación, gestión educativa, gestión tecnológica y transferencia del conocimiento, innovación pedagógica, currículo y didáctica.
Educación, lenguaje y cognición	Antioquia - Medellín	B	Infancia, educación y desarrollo, cognición, emoción y creatividad, estilística educativa (estilos cognitivos, de aprendizaje y enseñanza), lenguaje, pensamiento y cultura.
Programa red: programa de fortalecimiento de la capacidad científica en la educación básica y media	Distrito Capital - Bogotá	B	Comunicación y educación, disciplinas e interdisciplinariedad en la escuela, educación y cultura el campo de la educación superior, gestión y política educativa, mundo escolar.
Informática educativa	Atlántico - Barranquilla	B	Ambientes de aprendizaje mediados por las TIC, comunicación y educación, recursos educativos digitales.
Comuniquémonos	Huila - Neiva	B	Educación y saberes específicos.
Criterio	Distrito Capital - Bogotá	B	Crítica conceptual de políticas, programas y modelos en educación, desarrollo de personas críticas en educación, filosofía de la educación, intervención en instituciones en proyectos educativos desde enfoques críticos.
Didáctica de la Matemática	Distrito Capital - Bogotá	B	Aprendizaje y enseñanza de la geometría, argumentación y prueba, conocimiento profesional del profesor de matemáticas, didáctica del cálculo, diversidad en educación matemática, educación estadística, evaluación de las matemáticas.
Grupo de apoyo pedagógico y formación docente	Distrito Capital - Bogotá	B	Conocimiento profesional del profesor, educación en Diabetes Mellitus y sus complicaciones, educación en salud, educación en salud, evaluación, formación en las disciplinas y la profesión.
Grupo de Investigación SER	Antioquia - Rionegro	B	Cultura y pedagogía de los derechos humanos, educación e investigación para el desarrollo humano, educación en el medio rural.
Grupo de educación e innovación educativa	Bolívar - Cartagena	B	Calidad de la educación, currículo y pedagogía, didáctica de las ciencias, educación, sociedad y desarrollo, tecnología e Innovación educativa.
Investigación en mediaciones tecnológicas, cognición y lenguaje para la educación y el desarrollo Humano Cymted-L	Córdoba - Montería	B	Calidad del aprendizaje y procesos curriculares, diseño, desarrollo y validación de software educativo como mediación tecnológica para el desarrollo cognitivo, educación para la salud y aprendizaje del autocuidado, mediación para el desarrollo humano desde la perspectiva del contexto, de la educabilidad y la enseñabilidad, metacognición y estrategias para la autorregulación del aprendizaje, modelado de Entornos virtuales para el aprendizaje, la gestión de conocimiento y el desarrollo organizacional, propuestas metodológicas desde la pedagogía del lenguaje y la mediación audiovisual.
Educación médica y en ciencias de la salud	Distrito Capital - Bogotá	B	Bioética y biojurídica en la educación en salud, educación electrónica estructurada E3, el rol del profesor en las ciencias de la salud, estructuración de un currículo para el programa de medicina, procesos académicos y educación médica, simulación en educación en ciencias de la salud.
Grupo de investigaciones educativas Atenea	Santander - Bucaramanga	B	Construcción de saberes pedagógicos y didácticos en ciencias naturales y matemáticas, educación inclusiva, evaluación y acreditación de la educación, pedagogía y formación ciudadana, política pública y educación comparada.
Educación Matemática e Historia (UdeA - Eafit)- Edumath	Antioquia - Medellín	B	Análisis de clasificación en conglomerados, geometría y doblado de papel, historia, filosofía y epistemología de las matemáticas, la visualización, mapas conceptuales en la enseñanza de las matemáticas, modelación en educación matemática, modelos cognitivos y estrategias para la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas, obstáculos epistemológicos, pensamiento matemático avanzado, procesos de enseñanza y de aprendizaje de las matemáticas en el primer año de universidad.
Grupo de investigación	Valle - Cali	B	Línea de investigación en desarrollo estratégico organizacional, línea de

CONSTRUCECS			investigación en desarrollo tecnológico y competitividad, línea de investigación en representaciones sociales.
Pedagogía crítica y didácticas para la transformación social	Distrito Capital - Bogotá	B	Argumentación en la construcción de conocimiento, ciudadanía, formación política y valores, desarrollo de materiales didácticos, pedagogía y didáctica del lenguaje, las matemáticas y las ciencias, políticas públicas en educación.
Ambientes educativos virtuales	Distrito Capital - Bogotá	B	Accesibilidad y tic, aulas virtuales para la educación.
Estudios del discurso	Distrito Capital - Bogotá	B	Discurso y política, discurso, discriminación y escuela, discursos y prácticas sociales.
Calidad de la educación-reformas	Bolívar - Cartagena	B	Calidad de la educación, reformas.
Estudios interdisciplinarios sobre educación -esined-	Distrito Capital - Bogotá	B	Educación artística, cultural y patrimonio, gestión educativa – currículo, la educación física y la motricidad, pedagogía, lenguaje y comunicación.
Acción motriz	Huila - Neiva	B	Currículo e innovaciones educativas, educación física y salud
Fundamentos y didáctica de las ciencias	Distrito Capital - Bogotá	B	Didáctica de la física, didáctica de la química, didáctica de las matemáticas, fundamentos de ciencias básicas.
Sociedad imaginarios comunicación sic	Córdoba - Montería	B	Cultura urbana, diseño curricular y diseño de materiales para la enseñanza de idiomas extranjeros, educación y pensamiento, formación ciudadana, imaginarios sociales, implicaciones educativas del estudio de los fenómenos urbanos, lenguaje y vida, nuevas tecnologías para la enseñanza de idiomas extranjeros, procesos cognitivos, sociales y culturales del aprendizaje de idiomas extranjeros.
Grupo de investigación en pedagogía y humanidades-religio	Boyacá – Tunja	B	Educación, contexto y cultura, pedagogía y formación de maestros, éticas y prácticas del cuidado.
Grupo de investigación en lectura, escritura, pedagogía y desarrollo humano( ingles )	Distrito Capital – Bogotá	B	Competencias comunicativas, lectoras y escritoras, desarrollo humano.
Modelos pedagógicos (anselmo caradonna)	Nariño - Pasto	B	Cognición y aprendizaje, didáctica, metodología y evaluación, educación inclusiva y atención a la diversidad, modelos pedagógicos.
Ambientes de aprendizaje	Distrito Capital - Bogotá	B	Didácticas específicas.
Grupo interdisciplinario de investigación en evaluación	César - Valledupar	B	Calidad de la educación, contexto social del aprendizaje, currículo y nuevas tecnologías aplicadas a la información y comunicación, desarrollo curricular y evaluación, gestión de la calidad, implementación y sostenibilidad en organizaciones de base tecnológica y agroindustrial, interdisciplinariedad de la pedagogía, la pedagogía, política tecnológica de apoyo a la innovación y la investigación y desarrollo.
Evaluable_nos	Distrito Capital - Bogotá	B	Currículo, evaluación educativa.
Familia y sociedad	Cundinamarca - Chía	B	Conceptualización y función de la familia, sostenibilidad de la familia.
Lenguajes, representaciones y educación	Caquetá - Florencia	B	Competencias matemáticas, didáctica de la lengua castellana y la literatura, línea de investigación en currículo, línea de investigación en didáctica.
Comprender didáctica de las ciencias sociales y formación ciudadana	Antioquia - Medellín	B	Didáctica de las ciencias sociales, formación ciudadana.
Investigadores de educación a distancia idead	Sucre - Sincelejo	B	Calidad de la educación, política educativa y educación ambiental, currículo e interculturalidad, Lingüística y desarrollo humano, procesos de enseñanza y aprendizaje en ead y virtual.
Gicil - grupo de investigación en ciencias del lenguaje	Nariño - Pasto	B	Aprendizaje de las lenguas, descripción, función y uso de las lenguas, formación y desarrollo profesional, procesos meta-investigativos.
Educación y cibercultura	Distrito Capital - Bogotá	B	Educación y cibercultura
Humanismo sociedad y educación física	Distrito Capital - Bogotá	B	Humanismo y educación física
Siek saberes interdisciplinares en construcción	Boyacá - Tunja	B	Prácticas de formación de licenciados en educación básica
Giiesen grupo de investigación interdisciplinaria en educación para la salud y educación nutricional	Antioquia - Medellín	B	Educación para la salud orientada a audiencias diversas en condiciones, necesidades y saberes /pedagogía terapéutica, enseñabilidad de la salud, la nutrición y la dietética (perspectivas pedagógico-didácticas de estas ciencias) y tic en educación para la salud y la nutrición, evaluación de programas, proyectos y actividades educativas en educación para la salud

			y la nutrición.
Pydes pedagogía y didáctica en la educación superior	Distrito Capital - Bogotá	B	Ambiente virtuales de aprendizaje, formación pedagógica y didáctica del docente, gestión del conocimiento y calidad de la educación superior.
Educación en la complejidad	Distrito Capital - Bogotá	B	Evaluación en la complejidad, formación en la complejidad.
Conocimiento e innovación social quetelet	Distrito Capital - Bogotá	B	Educación, conflicto y comunicación, gestión, historia, cultura y sociedad, innovación, métodos estadísticos aplicados, psicometría.
Unipluriversidad	Antioquia - Medellín	B	Educación superior y desarrollo regional, educación rural y ruralidad, pedagogía social y educaciones.
Grupo de educación popular	Valle - Cali	B	Convivencia y ciudadanías incluyentes, educación popular y desarrollo comunitario, educación popular y subjetividades emergentes, recreación, intersubjetividades e interculturalidad.
Educación y pedagogía	Distrito Capital - Bogotá	B	Pedagogía y educación para la inclusión y la equidad social, Pensamiento socio crítico en la construcción significativa y solidaria del conocimiento.
Educación y formación de educadores	Caldas - Manizales	B	Prácticas y formación docente.
Grupo de investigación de novo de la fundación Promigas	Atlántico - Barranquilla	B	Cambio, innovación y renovación de la educación, sociedad-empresa y desarrollo.
Comunicación, educación y cultura	Risaralda - Pereira	B	Pensamiento educativo, comunicación y culturas, pedagogía, formación y desarrollo humano.
Educación e Investigación UNBOSQUE	Distrito Capital - Bogotá	B	Educación y comunidad, gestión y calidad de la educación, pedagogía didáctica y aprendizaje.
VERITAS AID	Distrito Capital - Bogotá	B	1.- ciencias sociales 2.- educación para todos 3.- participación ciudadana y posconflicto
INVEDUSA (Investigación Educativa Universidad Sergio Arboleda)	Distrito Capital - Bogotá	B	1.- currículo, pedagogía y evaluación 2.- didáctica de las disciplinas y nuevas tecnologías 3.- desarrollo moral y social 4.- desarrollo cognoscitivo y creativo 5.- filosofía y educación 6.- políticas educativas 7.- pedagogía de las disciplinas 8.- procesos pedagógicos
Comaeñi (Comunidad de aprendizaje currículo y didáctica)	Antioquia - Medellín	B	educación, motricidad, pedagogía y didáctica de la educación física, biodiversidad, ambiente y cultura, gestión y pedagogía, neuropsicología y deporte, salud y educación.
HUELLAS PEDAGOGICAS	Bolívar - Cartagena	B	1.- prácticas pedagógicas y procesos de integración social
Educación y Lenguaje	Santander - Bucaramanga	B	1.- discursos de la educación 2.- lectura y escritura 3.- lingüística aplicada a la enseñanza de las lenguas 4.- prácticas pedagógicas
InecTIC	Guajira - Maicao	B	1.- tecnologías de la informática y la comunicación en educación 2.- universidad y sociedad
EduCArte	Distrito Capital - Bogotá	B	1.- jaibaná-ud
COMUNICACION EDUCATIVA	Risaralda - Pereira	B	educación indígena, la comunicación y la educación en procesos de transformación cultural, ciudad y comunicación, la educación en los medios y los medios en la educación, las nuevas tecnologías de la información y la resolución de problemas educativos o su mejoramiento.
Educación, Infancia y Lenguas extranjeras	Antioquia - Medellín	B	1.- con-textos 2.- construcciones investigativas en lenguas extranjeras 3.- infancia y familia
Didáctica y Nuevas Tecnologías	Antioquia - Medellín	B	1.- didáctica de la comunicación oral y escrita apoyada en medios y tecnologías de la información y la comunicación. 2.- didáctica de las áreas curriculares básicas apoyada en medios y tecnologías de la información y la comunicación. 3.- educación e inclusión digital 4.- uso de medios y tic en educación inicial
Educación superior, conocimiento y globalización	Distrito Capital - Bogotá	B	Discursos y prácticas en la educación superior, educación-comunicación, lectura, escritura y educación.
Apropiación social de la ciencia y la tecnología	Distrito Capital - Bogotá	B	Apropiación social e innovación, ciencia, tecnología y educación, comunicación y divulgación de la ciencia y la tecnología, participación y movilización ciudadana en cti.
Comunicación-educación	Distrito Capital -	B	Comunicación, educación y política, mediaciones digitales,

	Bogotá		hipertextualidad y tecnocultura, movimientos, organizaciones sociales y territorios.
Grupo de investigación en hipermedia, evaluación y aprendizaje del inglés	Distrito Capital - Bogotá	B	Desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en diversos contextos, enseñanza del inglés a través de la literatura, evaluación de los aprendizajes en el área de inglés, formación de docentes de inglés, uso de las tic en el aprendizaje y enseñanza del inglés.
MOTIVAR	Guajira - Riohacha	B	Dinámica de sistemas, ingeniería social, nuevas tecnologías de la informática y la comunicación en la educación.
Diseñadores de ambientes de enseñanza aprendizaje DAEA	Distrito Capital - Bogotá	B	Enseñanza aprendizaje, tecnologías aplicadas en arquitectura.
EUREKA	Atlántico - Barranquilla	B	Didácticas de las ciencias y las tecnologías, didáctica de las matemáticas, ¿qué y cómo enseñar?
Educación Física y Desarrollo Humano	Distrito Capital - Bogotá	B	Deporte escolar, deporte formativo, educación física en ámbitos informales, la educación física frente a la problemática del desarrollo emocional del sujeto, la formación de docentes de educación física frente a la problemática del desarrollo humano.
Informática Educativa	Distrito Capital - Bogotá	B	apyya: ambientes presenciales y virtuales de aprendizaje, diseño y desarrollo de recursos educativos digitales, docencia y tic, educación, integración: educación, recursos digitales (r.d.) y tic, recursos educativos digitales – red, tecnologías de la información y las comunicaciones (tic).
Tecnice	Distrito Capital - Bogotá	C	Ayudas aumentativas para discapacitados, ambientes digitales para el aprendizaje autónomo, biotecnología y biodiversidad, comunidades virtuales de aprendizaje, informática y gestión de conocimiento, inteligencia sintiente e hipermedia.
PROFILE (Profesores de Inglés como Lengua Extranjera)	Distrito Capital - Bogotá	C	Enseñanza del inglés como lengua extranjera, evaluación, formación inicial y permanente de docentes de inglés.
Enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras - eale-	Antioquia - Medellín	C	Competencia lectora lenguas extranjeras, enseñanza de inglés a niños, formación de docentes de lenguas extranjeras.
Tecnología y sociedad	Distrito Capital - Bogotá	C	Diseño con tecnología para la innovación en contexto, estudios sociales de la tecnología y la ingeniería, gestión tecnológica para la responsabilidad social, políticas y estrategias de tecnología, responsabilidad social vista desde la gestión y el diseño tecnológico.
Lenguas y discursos	Caldas - Manizales	C	Análisis del discurso, diseño, y evaluación de materiales en lenguas extranjeras, investigación en didáctica de las lenguas extranjeras, literatura y contextos, traducción e interpretación de lenguas.
Antropología histórica	Distrito Capital - Bogotá	C	Antropología pedagógica, antropología histórica, biopolítica, cultura material y ciudad, etnografía de pueblos indígenas contemporáneos, formación del sujeto moderno.
CYBERIA	Distrito Capital - Bogotá	C	Articulación de las políticas educativas distritales con la formación permanente de docentes ofrecida por la secretaria de educación del distrito entre 1996 y 2002 en el área de ciencias sociales, enseñanza de las ciencias sociales en Colombia, memoria del conflicto armado interno en Colombia.
Grupo de investigación en traductología	Antioquia - Medellín	C	Estudios aplicados de traducción, estudios descriptivos de traducción, teoría e historia de la traducción.
Ocio expresiones motrices y sociedad	Antioquia - Medellín	C	Historia de la educación física, motricidad, desarrollo humano y promoción de la salud, ocio, tiempo libre y desarrollo humano, prácticas pedagógicas de las expresiones motrices.
GRUA - Grupo Red "Universidad y Ambiente"	Distrito Capital - Bogotá	C	Fundamentos teóricos y metodológicos de la formación ambiental, gestión ambiental en las instituciones universitarias, observatorio de la sustentabilidad en la educación superior.
Grupo de investigación - centro de idiomas	Antioquia - Medellín	C	Evaluación de los aprendizajes en segundas lenguas, literacy, motivación en el aprendizaje de segundas lengua.
Grupo de educación y medios	Chocó - Quibdó	C	Formación de maestros, medios, cultura y educación.
Praxis visual	Distrito Capital - Bogotá	C	Pedagogías de lo artístico visual
Matemática y cognición	Valle - Cali	C	Construcción del conocimiento matemático, formación en matemáticas.
IRTA - Investigación en recursos y teorías para el aprendizaje	Valle - Cali	C	Aplicación de las tic (tecnologías de información y comunicación) como apoyo al proceso de enseñanza aprendizaje, aprendizaje, formación y cultura: estrategias, técnicas, actividades, prácticas y recursos, desarrollo personal y profesional, gestión de instituciones educativas, pedagogía y didáctica.
Calidad de la educación y proyecto educativo	Antioquia - Medellín	C	Calidad de la educación, convivencia escolar, currículo pertinente, didáctica de la lectura y la escritura, investigación evaluativa, proyecto

institucional			educativo institucional.
SEAD UAM	Caldas - Manizales	C	Actores y contextos, educación y desarrollo, procesos de enseñanza aprendizaje.
Didáctica para la enseñanza de la ciencia y tecnología en niños	Boyacá - Duitama	C	Modelos pedagógicos, prototipos didácticos, software educativo.
Grupo de Álgebra	Distrito Capital - Bogotá	C	Actividades matemáticas para el desarrollo de procesos lógicos en la formación inicial de profesores de matemáticas, actividades matemáticas para el desarrollo de procesos lógicos en la formación de niños talentosos en matemáticas, currículo en matemáticas.
Cumanday actividad física y deporte	Caldas - Manizales	C	Actividad física en montaña, actividad física y envejecimiento, cine antropometría, entrenamiento deportivo, fitness, psicología de la actividad física y el deporte, talentos para el deporte.
Educación	Valle - Cali	C	Didáctica de la escritura y la lectura, educación matemática, evaluación.
Currículo e identidades culturales	Caldas - Manizales	C	Educación y diversidad.
Biología, enseñanza y realidades	Distrito Capital - Bogotá	C	Competencias científicas, conocimiento profesional del profesor de ciencias naturales, creencias y pensamiento del profesor, enseñanza de la biología, formación de profesores.
Intertexto	Distrito Capital - Bogotá	C	Bioética, arte y educación, estudios culturales, identity, power and inequality, teacher education and english teaching.
Arquímedes: grupo de investigación en enseñanza de las ciencias	Norte Santander - Cúcuta	C	Enseñanza de las ciencias, museología.
INNOVACIENCIA	Antioquia - Medellín	C	La modelización, la resolución de problemas, las representaciones científicas.
Grupo de investigación en ambientes virtuales de aprendizaje y tecnología educativa- gravate	Santander - Bucaramanga	C	Innovación e impacto de la tecnología en los procesos educativos de las ciencias naturales y las matemáticas, procesos administrativos en instituciones educativas y estrategias tic, tecnología educativa para el desarrollo de competencias en ciencias sociales y humanas.
Innovaciones educativas y cambio social	Distrito Capital - Bogotá	C	Didácticas específicas, pedagogía praxeológica, pedagogía social: opción por el desarrollo integral.
GIPELEC - Grupo de investigación en pedagogía, lenguaje y comunicación	Distrito Capital - Bogotá	C	Lenguaje, cognición y comunicación, pedagogía del lenguaje, políticas, educación política y lenguaje.
Construyendo la academia	Atlántico - Barranquilla	C	Evaluación y calidad de la educación, Neuropedagogía.
Educación, universidad y sociedad	Bolívar - Cartagena	C	Historia de la medicina y de las profesiones, inclusión educativa y pedagógica, prácticas sociales y educativas, universidad y género, universidad y reformas, universidad y transformaciones sociales.
Didáctica y sus ciencias	Distrito Capital - Bogotá	C	Enseñanza y aprendizaje de conceptos botánicos, enseñanza-aprendizaje de conceptos químicos una propuesta de trabajo práctico, incorporación de la educación ambiental al currículo de ciencias, interdisciplinariedad y química en contexto: una perspectiva experimental en la didáctica de la química, la evaluación como una forma de aprender en ciencias, modelos de enseñanza-aprendizaje desde la química de los productos naturales.
Estudios regionales Julio Flórez	Boyacá - Chiquinquirá	C	Perspectivas, teorías, enfoques y prácticas económicas, contables y empresariales, perspectivas, teorías, enfoques y prácticas en educación, sociedad y cultura, perspectivas, teorías, enfoques y prácticas de los derechos humanos.
Lectoescritura	Cauca - Popayán	C	Comprensión y producción discursiva, didáctica de la lectura y la escritura, lectura y escritura, nuevas tecnologías y procesos lectores y escritores.
GIDETCI	Distrito Capital - Bogotá	C	Educación superior por ciclos propedéuticos.
ALFA: Educación, democracia, pedagogía y desarrollo local	Caldas - Manizales	C	Educación y democracia, educación y desarrollo, educación y subjetividad, pedagogía y currículo.
EduFísica	Tolima - Ibagué	C	Actividad física relacionada a salud, calidad de la cultura física, calidad de la educación, calidad de la educación desde la educación física, didáctica de las TICS, economía del deporte, el movimiento técnico del pesista y su impacto desde los componentes didáctico pedagógico y biomecánicas en el alcance de altos logros deportivos, entrenamiento deportivo de alto rendimiento, historia de la actividad física, juego, recreación y tiempo libre, políticas públicas en educación física deporte y recreación.
Representaciones y prácticas de lectura y escritura (REPRALEE)	Distrito Capital - Bogotá	C	Representaciones y prácticas de lectura y escritura.

UBUNTU	Distrito Capital - Bogotá	C	Pedagogías mediadas.
E-tic	Nariño - Pasto	C	Tecnologías de la información y la comunicación para la educación.
E-Virtual	Antioquia - Medellín	C	Educación virtual, entornos virtuales.
DavaTics	Distrito Capital - Bogotá	C	Gestión educativa, tecnologías aplicadas a la educación.
GECAES. Gestión contable, administrativa, económica y social. Grupo interdisciplinario de gestión socio-económico, contables, administrativos, tecnológica, innovación, tics y políticas publicas	Universidad de la Guajira	C	Nuevas tecnologías aplicadas a la educación: tics, armonización y globalización de las ciencias contables, administrativa y económica, competitividad y desarrollo en los entes organizacionales, de ciencias, tecnologías e innovación (i+d), macroeconomía, crecimiento en desarrollo social y económico, políticas económicas, planeación y desarrollo urbano y regional, pública, políticas de comercio internacional, tributarios, arancelarios, cambios de divisas, tratados y convenios nacionales e internacionales.
Gestión Vital	Distrito Capital - Bogotá	C	Educación y cultura, inteligencia emocional y resiliencia, visibilidad y gestión del conocimiento.
Educación y regionalización en CTel - GIER	Distrito Capital - Bogotá	C	Educación y regionalización en CTel, ruralidad, tecnología y género.
LEXI - Lenguas Extranjeras e Investigación	Distrito Capital - Bogotá	C	Enseñanza de las lenguas extranjeras, estudios de investigación en Turquía, formación inicial de docentes de lenguas extranjeras.
Cuerpo, sujeto y educación	Distrito Capital - Bogotá	C	1.- Currículo, Vida Universitaria y Desarrollo Estudiantil 2.- Deporte y Sociedad 3.- Estudios sociales del cuerpo y el movimiento 4.- Estudios sociales del proceso salud - enfermedad
Grafía: Sociedad, pensamiento e imaginación			
Grupo de investigación en Educación y Desarrollo			
Lúdica, cuerpo y sociedad			
Proyecto Pedagógico-ProPed Edu-Multiverso			
Grupo de investigación en procesos psicosociales			
Red de docentes investigadores en el aula, REDINA			
Cibereducación Fundación Universitaria Católica del Norte ECMU (Evaluación en Competencias y Matemáticas Universitarias)			
Familia y Escuela			
Molúfode			
Polisemia Digital			
Merawi: saberes, subjetividades y territorios			
Juego, cuerpo y motricidad			
Taller de reflexión pedagógica -TAREPE			
Creciendo			
Amauta (formación de sujetos y pedagogías			

críticas)			
Medios, mediaciones y procesos en educación a distancia KOMPETENZ. Competencias y Educación Superior.			
CONCIENCIA			
Grupo de Investigación en Pedagogía, GIP.			
Pedagogía y didáctica de las lenguas extranjeras	Antioquia – Medellín	D	El componente pedagógico en la formación de docentes, lenguas extranjeras en la niñez y la adolescencia, múltiples literacidades
Perspectivas de Investigación en Educación en Ciencias	Antioquia – Medellín	D	Educación ambiental, Formación de Maestros de Ciencias, Las TIC en la Enseñanza de las Ciencias
Grupo de Investigación en Pensamiento Matemático y Comunicación	Risaralda – Pereira	D	Comunicación en enseñanza y aprendizaje de la Matemática, Didáctica de la Matemática, Etnomatemática, Matemática.
De las concepciones a las prácticas pedagógicas	Distrito Capital – Bogotá	D	Cambio pedagógico e investigación de su impacto, Evaluación de impacto de todo tipo de programas educativos, Investigación y producción tecnológica en proyectos de consultoría pedagógica o pedagógico-administrativa.
Grupo Física y Cultura	Distrito Capital – Bogotá	D	Enseñanza de las ciencias desde una perspectiva cultural: Recontextualización de saberes científicos
Grupo pedagógico del Atlántico -Grupal-	Atlántico – Barranquilla	D	Pedagogía de la lengua materna
Educación Infantil, pedagogía y contextos.	Distrito Capital – Bogotá	D	Creencias y pensamiento del profesor, Formación, pedagogía y didáctica, Infancia, educación y sociedad, Interculturalidad y diversidad.
Urdimbre	Cauca – Popayán	D	Cuerpos plurales, Educación y aprendizaje, Imaginario social y Juventud.
DIVERSER (Pedagogía y Diversidad Cultural)	Antioquia – Medellín	D	Culturas escolares y violencia escolar-bullying, Estudios Interculturales, Estudios sobre creatividad y excepcionalidad, Formación en cultura investigativa, Género y Educación, Juego, Arte y Educación, Pedagogía, diversidad cultural y formación de maestros y maestras, Pedagogía, sistemas simbólicos y diversidad cultural.
Enseñanza de la Biología y Diversidad Cultural	Distrito Capital – Bogotá	D	Concepciones acerca de la vida y de lo vivo en contextos diversos.
Ethikos	Distrito Capital – Bogotá	D	Perspectivas sobre formación humanística en la Educación, Religión y praxis, Teorías de la educación y diálogo con otras disciplinas.
Grupo de Investigación en Educación Matemática - PIRÁMIDE	Boyacá - Tunja	D	Didáctica de la Matemática, Formación de profesores de Matemática, Geometría y Virtualidad, Semiótica y Comunicación.
Tendencias pedagógicas	Boyacá - Tunja	D	Actividad Física para la Salud, deporte y gestión, pedagogía, motricidad y recreación.
Grupo de Investigación pedagógica	Norte de Santander - Pamplona	D	Educación y desarrollo humano, Formación de educadores, infancia – escuela – familia – comunidad, infancia y educación, Investigación pedagógica apoyadas en tecnologías aplicadas, procesos de formación en espacios virtuales, Pedagogía y currículum.
Pedagogía Musical y Ciudadanía	Distrito Capital – Bogotá	D	1.- AVE (Arte-Vida-Emoción), Pedagogía musical de la Licenciatura en Música

Grupo interdisciplinario de investigación en educación y pedagogía	Bolívar - Cartagena	D	Desarrollo de las competencias comunicativa y cognitiva en lenguas extranjeras, Educación e interculturalidad, Gestión educativa, Infancia en contextos diversos, Movimiento y Desarrollo Humano, Pensamiento y Lenguaje.
TONGUE: Teaching on New Grounds Unexplored English possibilities	Boyacá - Tunja	D	Diseño y evaluación de materiales para la enseñanza de lenguas extranjeras, Educación, currículo y evaluación, Innovaciones Pedagógicas en Lenguas Extranjeras.
Grupo de Investigación SINERGIA	Cauca – Popayán	D	Aseguramiento de la calidad en la prestación de servicios de salud, Contabilidad, finanzas y desarrollo empresarial, Desarrollo turístico territorial, Dinamización y desarrollo de nuevos mercados, Diseño y Desarrollo de aplicaciones para dispositivos móviles, Identidad gastronómica regional, Ingeniería de software, Modelos teóricos y metodológicos de administración y gestión de Archivos, Métodos y procesos para desarrollo de productos digitales de entretenimiento, Sanidad y Seguridad Alimentaria, Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC) en la gestión documental.
Datos: Investigación, Evaluación, Análisis de Política Pública	Antioquia – Medellín	D	Análisis de Políticas Públicas, Evaluación de Programas y Evaluación Educativa.
Rizoma	Boyacá - Tunja	D	Contextos socioculturales y etnoeducación, Prácticas discursivas y comunicación, pedagogía, psicología y formación de docentes.
Grupo de estudios humanos, pedagógicos y sociales	Distrito Capital – Bogotá	D	Desarrollo de procesos comunicativos, educación en la diversidad, estudios en bilingüismo, infancia y educación, políticas y experiencias en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera, procesos educativos contemporáneos.
CACAENTA	Boyacá - Tunja	D	Educación Musical y Multidisciplinariedad, Emociones y Educación, Historia, Cultura y Música en Colombia, Infancias y Comunidades.
Educación en Ciencias y Formación del Profesorado	Distrito Capital – Bogotá	D	Formación del Profesorado de Ciencias Naturales, Pedagogías y Didácticas de las Ciencias Naturales, Sociedad, Cultura y Educación en Ciencias Naturales.
EDUPRO	Distrito Capital – Bogotá	D	Educación.
Grupo de Investigación en Deporte de Rendimiento - GRINDER	Valle - Cali	D	Crecimiento y Desarrollo, Mujer y deporte, Preparación de los jóvenes deportistas, Selección y orientación deportiva.
ANTA	Distrito Capital – Bogotá	D	Metodologías para el Aprendizaje, Redes de Telecomunicaciones, Software Educativo, Tecnologías para el Aprendizaje
Equidad y diversidad en educación	Distrito Capital – Bogotá	D	Educación Comunitaria y cultura democrática, Educación y diferencia cultural de aprendizaje, género y lingüística, Inclusión educativa de poblaciones en situación de diversidad/vulnerabilidad a la educación superior, Infancia y niñez.
Senderos del Lenguaje	Boyacá - Tunja	D	Lenguaje, arte y cultura.
SÍMILES Sociedad, gestión y construcción del conocimiento en la era digital	Boyacá - Tunja	D	Estudios sobre la universidad, la sociedad y cibercultura y educación, Gestión del conocimiento, Responsabilidad Social y Empresarial.
Grupo de investigación en formación universitaria GIFU	Distrito Capital – Bogotá	D	Desarrollo humano y procesos de formación universitaria.
Educación, pedagogía y subjetividades	Distrito Capital – Bogotá	D	Educación y comunicación, Enseñanza y Saberes, Historia, Cuerpo y Escuela, Saber Educativo, Pedagógico y Didáctico (línea institucional de la Universidad de La Salle), Sujetos de la educación

INNOBED - Innovation on Bilingual Education	Distrito Capital – Bogotá	D	Desarrollo e innovación curricular, Estudios Literarios, Formación docente, Lingüística, Política Educativa, Usos pedagógicos de las TIC.
Cultura y Desarrollo Humano	Distrito Capital – Bogotá	D	Bioética Educación y Cultura, Educación y Sociedad, Educación y cultura
Conversaciones entre pedagogía y psicoanálisis	Antioquia – Medellín	D	Conexiones entre pedagogía y psicoanálisis, Historia de las relaciones entre la pedagogía y el psicoanálisis, Psicoanálisis y educación.
Sapiens Research	Distrito Capital – Bogotá	D	Análisis de instituciones de educación superior, Apoyo a instituciones para el desarrollo de la investigación, Capacitación en temas de redacción, comprensión de lectura, edición y análisis de textos.
Ciencia y educación en tecnología e informática - CETIN	Boyacá - Tunja	D	Gestión educativa, innovaciones pedagógicas en tecnología e informática, software educativo.
Educación matemática y matemática escolar - EMME	Cauca – Popayán	D	Didáctica de las matemáticas, formación de maestros.
Grupo de Innovación en Matemáticas y Nuevas Tecnologías para la Educación - GNOMON -	Antioquia – Medellín	D	Innovaciones Educativas, Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación en Ciencias Básicas.
Grupo de Investigación Tecnocritico	Sucre - Sincelejo	D	Contextos comunicativos, educación y desarrollo humano, mtics en la pedagogía.
CIDU – Centro de investigación de la docencia universitaria	Distrito Capital – Bogotá	D	Aprendizaje escolar y sus dificultades, educación mediada por las TIC, estrategias de enseñanza y aprendizaje, gestión de la calidad educativa, prácticas pedagógicas en la educación superior.
Educación, Investigación y Tecnología	Distrito Capital – Bogotá	D	
Gestión y Pedagogía de la Actividad Física y el Deporte	Distrito Capital – Bogotá	D	Actividad física y salud, Conocimiento profesional del profesor de Educación Física, Currículo, Educación, Pedagogía y Didáctica, Políticas.
Pedagogía, cultura y sociedad	Antioquia – Medellín	D	Bilingüismo, Desarrollo cognitivo, Didáctica de las matemáticas, Efectos de la música, Formacion Integral, Formación Docente, Pedagogía del Español y la Literatura, Pedagogía e infancia, Pedagogía musical.
Estudios pedagógicos	Quindío - Armenia	D	Atención educativa a grupos y poblaciones en estado de vulnerabilidad y vulnerables, cognición y aprendizaje, interacción escuela, familia y comunidad.
Transformación educativa y social- TES	Atlántico - Barranquilla	D	Bilingüismo, Infancia y desarrollo social, Práctica pedagógica investigativa.
Grupo de investigación de la facultad de artes y humanidades (GIFEAH)	Norte Santander - Ocaña	D	Investigación en pedagogía (INPED), Línea de investigación en Comunicación Social (OPCION), Línea de investigación en DERECHOS, línea de investigación de ciencias básicas CIB.
SIETE, Sistema de Investigación Educativa, Todos por la Excelencia	Antioquia – Medellín	D	Formación en la Cultura tributaria, Gestión de la cultura de la Calidad nivel Tecnológico, Innovación Tecnológica para la Calidad de la Educación, La Gestión en la formación Tecnológica.
InvestigArte LEBEA	Cauca – Popayán	D	Educación Arte y Cultura
Grupo interdisciplinario de investigación en pedagogía para la innovación y el desarrollo UNICAFAM	Distrito Capital – Bogotá	D	Cultura del emprendimiento, Ecosistemas del Aprendizaje.
ANANEKO	Caquetá- Florencia	D	Enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales, Sujetos sociales, cultura, educación y pedagogía en la construcción sociocultural de la Amazonia Colombiana.

ITFIP Virtual	Tolima - Espinal	D	Prospectiva tecnológica, Tecnologías Educativas.
Pedagogía y desarrollo humano	Valle - Palmira	D	Cognición y emoción, Desarrollo psicológico en contexto, Singularidad, salud física y mental, Sujeto, educación y desarrollo Humano.
Grupo de Investigación en Lenguas Extranjeras (GRILEX)	Norte Santander - Pamplona	D	Aprendizaje y Enseñanza En Lenguas Extranjeras
Grupo de Estudios e Investigaciones Educativas y Pedagógicas G.E.I.E.P	Antioquia - Bello	D	Educación Gerencia y Desarrollo, Practicas Pedagogicas y Educación Virtual Distancia
Bienestar y desarrollo humano	Nariño - Pasto	D	Desarrollo Humano y Bienestar Universitario.
Grupo de Investigación Pedagógica de la Escuela Normal Superior San Pedro Alejandrino (GIPENSSPA)	Magdalena – Santa Marta	D	Autorreconocerse como persona en la perspectiva de ser maestro, Desarrollo de los procesos de significación, socialización y comunicación, La Ciencia y la tecnología en el desarrollo del ser humano, Lo ético y lo estético en la búsqueda de la autonomía intelectual.
ÁBA	Meta - Villavicencio	D	Horizontes para la democracia, la ciudadanía y la paz.
COOPER	Nariño - Pasto	D	Línea corporal.
Apolo infinito	César - Valledupar	D	Armonización y Globalización de las Ciencias Contables, Administrativa y Económica, Competitividad y Desarrollo en los Entes organizacionales, de Ciencias, Tecnologías e Innovación (I+D), Educación - Las Nuevas Tecnologías aplicadas al Sector Educativo, Macroeconomía, crecimiento en desarrollo social y económico, políticas de comercio internacional, tributarios, arancelarios, cambios de divisas, tratados y convenios nacionales e internacionales, políticas económicas, Planeación y Desarrollo Urbano y Regional.
Culturas Universitarias	Distrito Capital – Bogotá	D	Culturas Universitarias, Educación incluyente, Lenguaje y Desarrollo Humano, Pedagogía y Nuevas tecnologías, administracion y gestión educativa.
Complexus	Universidad de la Guajira	D	Calidad de la educación, como se enseña y como se aprende en la universidad de la Guajira, innovación y creatividad tecnológica, universidad y sociedad.
Pedagogia Nomada	Valle - Cali	D	Desarrollo local, Pedagogía y Didáctica de la investigación
RETELE	Boyacá - Tunja	D	Autonomía y procesos de Aprendizaje de Lenguas Extranjeras, Interculturalidad y Multiculturalidad, Tutoría, Pedagogía e Investigación.
Pedagogía, Cultura y Formación docente	Distrito Capital – Bogotá	D	Formación docente y didáctica en educación superior, historia de la educación y la pedagogía, subjetividades, política y cultura.
Pedagogía y Praxis	Distrito Capital – Bogotá	D	Estudios sociales de la educación - Teorías, modelos y prácticas pedagógicas
I + D + T	Risaralda - Pereira	D	Innovación y Competitividad, Línea de investigación en innovación social (LIIS)
Grupo de Investigación sobre infancias, educación y contexto	Meta - Villavicencio	D	Convivencia ciudadana.

Grupo de investigación UNAD CARTAGENA - "GIUC"	Bolívar - Cartagena	D	Factores asociados a la calidad de la educación a distancia, Pedagogía, didáctica y currículo.
RE-MATE	Distrito Capital - Bogotá	D	Conocimiento profesional del formador de profesores de Matemáticas, Conocimiento profesional del profesor de Matemáticas, Formación de los profesores de Matemáticas, ráticas profesionales de los profesores de Matemáticas.
Grupo de investigación estudios aplicados al deporte	Valle - Cali	D	Control biomédico del rendimiento humano, discapacidad en contexto, deporte, sociedad y cultura, problemas contemporáneos de la formación, problemas de la teoría y metodología de la preparación deportiva.
Lenguajes en educación (LEEN)	Boyacá - Tunja	D	El uso de la imagen como una herramienta social para consolidar el proyecto de construcción de nación, El uso del texto escolar como un recurso para la consolidación del proyecto nacional, Lectura y escritura en Educación, Los lenguajes virtuales en educación y su impacto en el desarrollo social.
Grupo de Investigación en Gestión, Evaluación e Innovación Educativa - Educere - CTA	Antioquia - Medellín	D	Evaluación educativa, Gestión educativa y TIC, Innovación educativa.
Pedagogías	Distrito Capital - Bogotá	D	Desarrollo de competencias, Pedagogía, Medios y Mediaciones, Pedagogías, didácticas e infancias.
Cibeles	Distrito Capital - Bogotá	D	Comunidades y ambiente, Didáctica de saberes y disciplinas, Gestión educativa.

*Fuente:* Elaboración propia con a partir de la información encontrada en la plataforma ScienTI Colombia.

## Anexo L. Número de documentos publicados en educación en latinoamérica entre 2005-2015

Country/Year	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
<b>Brazil</b>	71	270	388	485	592	696	898	962	1041	1034	1143
<b>Mexico</b>	50	78	67	104	150	190	197	256	268	267	258
<b>Argentina</b>	29	36	52	42	74	67	91	105	101	137	119
<b>Chile</b>	14	39	51	65	92	122	139	164	175	217	230
<b>Puerto Rico</b>	11	11	10	0	0	22	0	12	9	9	26
<b>Venezuela</b>	10	7	18	19	29	28	19	19	18	16	19
<b>Trinidad and Tobago</b>	6	4	6	6	14	16	10	15	14	23	15
<b>Colombia</b>	6	7	18	39	45	66	95	94	102	113	152
<b>Uruguay</b>	5	3	10	8	8	6	10	11	11	12	14
<b>Jamaica</b>	5	7	3	9	12	10	6	14	8	20	18
<b>Cuba</b>	3	22	24	3	82	55	64	65	62	53	94
<b>Panama</b>	2	0	0	0	2	1	0	4	2	5	2
<b>Grenada</b>	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
<b>Cayman Islands</b>	1	0	0	3	1	3	3	0	1	0	0

Virgin Islands (U.S.)	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0
Costa Rica	1	5	4	1	5	5	3	9	9	12	15
Guyana	1	0	0	0	1	2	2	2	2	1	0
Bahamas	1	1	2	1	1	1	0	1	1	3	1
Peru	1	7	4	5	4	10	20	22	16	12	18
Bolivia	1	2	5	0	2	1	3	3	0	2	4
Ecuador	1	0	0	3	2	8	10	6	9	12	33
Barbados	1	2	3	1	3	2	3	3	5	3	6
Paraguay	0	3	1	1	0	0	0	2	0	0	1
Dominica	0	1	0	0	1	1	0	0	1	3	1
Guatemala	0	0	3	1	0	4	2	2	2	3	7
Saint Lucia	0	0	1	0	0	0	1	0	1	0	0
Antigua and Barbuda	0	0	1	0	0	0	0	1	1	1	0
Nicaragua	0	0	1	3	4	1	1	1	0	2	0
Netherlands Antilles	0	0	1	2	0	0	0	0	0	0	0
Puerto Rico	0	0	0	9	10	0	9	0	0	0	0
Honduras	0	0	0	1	0	0	1	2	0	1	2
Grenada	0	0	0	1	1	0	1	2	2	0	0
French Guiana	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
Guadeloupe	0	0	0	0	1	0	1	0	1	1	0
Haiti	0	0	0	0	0	2	1	0	5	5	2
Dominican Republic	0	0	0	0	0	1	0	2	0	1	6
Belize	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0
El Salvador	0	0	0	0	0	1	2	8	5	2	5
Martinique	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0
Saint Kitts and Nevis	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1
Virgin Islands (British)	0	0	0	1	2	0	0	1	0	0	0
Aruba	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0
Montserrat	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0
Saint Vincent and the Grenadines	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0

Fuente: Elaboración propia con base en datos provenientes de SCImago Country Rank.